

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVENI LIST

LETNIK XLIX.

NOVEMBER 1927.

ŠTEV. 3.



DR. FRANJO ČIBEJ:

O temeljih moderne pedagogike.

(Dalje.)

Pojav izobrazbe pa kaže v tretjo smer. Možno je sicer ga določiti tako, da sta vzgoja in pouk glavna slučaja izobrazbe, pojem izobrazbe bi po tem mnenju bil *genus proximum*, pouk in vzgoja pa *species* tega pojma. A mislimo, da se dá vendarle izluščiti neki posebni pomen tega pojma. — Pouk je možen, ne da bi v pravem pomenu besede izobraževal; vzgoja spada nedvomno v izobrazbo, a poudarek je pri tem na odnosu med obema subjektoma. Pri izobrazbi pa merimo predvsem na neko posebno trajno stanje človeške psihe, mislimo na neko oblikovanost v celoti, na nekaj »duhovnega« (ne karakternega ali prirojenega ali nagonsko-dušnega). Mišljeno je, da se je z dotičnim izvršil nek proces, — izobrazil se je ob raznih »izobrazbenih dobrinah«, ob stiku s kulturno duhovnim življenjem. Izobraževanje po tej usmerjenosti na predmete spominja na pouk, po globini in kvaliteti vpliva na gojenca, pa sliči vzgoji. Izobrazba se nanaša v glavnem na gojenca, izobražitelj je le sredstvo — pot — pomoč do tega stanja.

O izobrazbi govorimo v različnih pomenih. Pravimo, da se je kdo izobrazil v kaki spretnosti — za kak določen poklic, ki predpostavlja posebno znanje in posebne sposobnosti. O izobrazbi govorimo posebno tedaj, ko mislimo na razne izobrazbene ideale: nekdo je po tem in tem izobrazbenem idealu izoblikovan, to je: cela vrsta predstav, gibov, vrednotenj, načinov govorjenja, sposobnosti mu je prešla v meso in kri; dotični je v stanju, v realnem svetu, v katerem živi, sklopiti svoje nazore in izkušnje v neko celoto.

Zaenkrat je najtočnejše določil pojem izobrazbe pač Spranger, ki na raznih mestih svojih spisov pravi približno tole: izobražen je tisti, ki si je po kulturnih vplivih pridobil neko enotno, razvoja in napredka sposobno oblikovanost svojega jaza, je sposoben za objektivno vredna kulturna dejanja in je dovzeten za objektivno kulturne vrednote. Gre

torej za neko lastnost posameznega, za neko trajajočo lastnost (za nekaj dispozicionalnega); dalje gre za neko celotnost in enotnost, dosledno izgrajenost, dalje je vključena možnost razvoja, dotični je sposoben za napredek; njegova »osebna vrednostna struktura«, kakor bi rekel danes Kerschensteiner, bo še rastla.¹

S pojmom izobrazbe mislimo razne pojave, ki naj jih tu kratko in sistematično razvrstimo. Ločiti je treba materialno in formalno izobrazbo, izobrazbo po snovi — vsebini ter izobrazbo duševnih sposobnosti in sil. V tem smislu govorimo o formalni izobrazbi našega spoznavanja, ki ne gre za znanjem kake učne snovi, pač pa za stvarjenjem sposobnosti za spoznavanje. Slično govorimo o formalni tehnični izobrazbi, o estetični, socialni, religiozni izobrazbi. V vseh teh slučajih je težišče na aktu doživljanja, važno je, da si dotični pridobi neko usmerjenost proti dotičnim vrednotam, neko osnovno strukturo, ne gre pa za sprejetje tolikih in tolikih vrednot samih.

Dalje se loči splošna izobrazba od specialne. Prva se nanaša na osnovne smeri doživljanja, na posamezna celotna območja, dočim druga meri na često posebne in izolirano konkretne vrednote. Spranger sklaplja oba vidika in govori o formalni splošni izobrazbi, materialni splošni izobrazbi, formalni specialni izobrazbi in materialni specialni izobrazbi. Kaj približno ti pojmi vsebujejo, je, mislimo, jasno. Toliko treba pripomniti, da gre tu za abstrakcije, ki tako izolirano gotovo nikjer ne eksistirajo. Potem je tudi očitno, da n. pr. danes ni več možna splošna materialna izobrazba. Danes ni več mogoče, da bi en individuj obvladal vsa kulturna območja tudi vsebinsko-snovno; možna je pač le specialna materialna izobrazba.

Važnejša od naštetih razdelitev je druga, ki upošteva že tudi razvojno črto, loči razne razvojne stopnje, po katerih izobrazba v gojencu šele nastaja. Izobraževanje je proces, ki se polagoma vrši in gre po neki osnovni zakonitosti; ločiti je treba tri bistvene stadije, vsak izmed teh predpostavlja svojevrsten način vplivanja na gojenca.

Prvo stopnjo imenuje Spranger temeljno izobrazbo. Na tej stopnji si gojenec pridobi osnove in neobhodne podlage za poznejši duhovni razvoj, pridobi si nekaj najbolj splošnega; formalno se izobrazbi; vse njegove osnovne duševne sile se vsaj v začetkih ožive. Materialno pa moremo reči, da si prilasti v prvih obrisih enostaven svetovni nazor; gre za prve začetke, kako se v prirodi, kulturi in družbi orientira.

¹ K temu obširneje: Spranger, Kultur und Erziehung, 3. izd. 1925. — Kerschensteiner, Theorie der Bildung. 1926. — Moj članek o »problemu slovenske izobrazbe« v Domu in svetu 1927.

To osnovno izobrazbo si danes pridobi otrok v prvih razredih osnovne šole, deloma še v prvih razredih meščanske ali srednje šole. Duhovno zaostali in primitivnejši individui si morajo te temelje pozneje s težavo nadomestiti. O b s e ž n o s t temeljne izobrazbe zavisi dosti od časa, ki je na razpolago, in od okoliščin.

Časovno in razvojno, a tudi zmiselno sledi temeljni izobrazbi p o k l i c n a i z o b r a z b a. Ta stopnja je dosežena, ko v gojencu zrastejo samostojni interesi. Otrok v glavnem ne pozna še specialnih interesov, četudi je za to stvar bolj nadarjen kot za ono. Tekom razvojnih let pa se polagoma iz nedoločenega razvijejo posebnosti, po 10. letu navadno e n interesni kompleks stopi ostro v ospredje, gojenec ni več sposoben, da bi sprejemal splošne izobrazbene dobrine, povečini se usmeri za praktičnimi, a tudi estetičnimi in religioznimi interesi. To ne velja le za gojence meščanskih in strokovnih šol, ta posebnost duhovnega doraščanja se opaža tudi pri učencih naših gimnazij, realnih gimnazij in realk. Ob prehodu od nižje stopnje v višjo se interesi diferencirajo in specializirajo, učna snov in izobrazbene dobrine, ki niso temu primerne, so brezuspešne in vedno bolj neučinkovite. Na tej razvojni stopnji se mora izobraževalno delo razcepiti v več vej, postati mora specialnejše in konkretnejše, gojencu je treba pustiti svobodo, da si sam poišče sebi primerno obliko izobrazbe, višja stopnja srednje šole bi morala biti prepuščena svobodni izbiri.

Rekli bi lahko, da se v gojencu začenja pripravljati in usedati neka določena notranja usmeritev. Spranger govori o »notranjem poklicu«, dotični se čuti poklicanega za ta in ta konkretni delokrog.

Sedaj je čas, da temeljno splošno izobraževanje preide v p o k l i c n o i z o b r a z b o; vsak posameznik se mora izoblikovati v zmislu enega poklicnega ideala, sicer izgubi svojo orientacijo in tudi duhovno zaostane. Niso samo zahteve življenja in vnanje nujnosti, da se vsakdo mora odločiti za eno smer in se ob tem konkretnem delokrogu mora izobraziti v določeno osebnost. Zakonitost n o t r a n j e r a s t i, resnega duhovnega napredka je, da si vsakdo izbere svoj poklic in si ob tem poklicu, ob diferencirani interesni sferi ustvari lik svoje osebnosti. Kerschensteiner pravi, da trajne splošne izobrazbe ni. Prava izobrazba, torej izoblikovanje celotne osebnostne strukture, vodi le p r e k o p o k l i c n e i z o b r a z b e.

A tudi s poklicnim življenjem in dejstvom še ni zaključen krog izobrazbe. Za stopnjo poklicne izobrazbe pride še nekaj, kar sedaj po pravici lahko imenujemo s p l o š n o i z o b r a z b o. Človek, ki bi obtičal v svojih poklicnih interesih, bi bil enostranski, njegovo duhovno življenje bi bilo okrnjeno in fragmentarično. Zato je potrebno, da se v človeku stvari neko središče, ki izžareva v vse smeri, od tega osredja

gredo žarki v vsako območje, v vsak čin. Dotični se po svoje, iz svojega mikrokozmosa skuša polastiti vsega življenja, iz svoje poklicne ozkosti stremi v širino. Če si je na prvi stopnji pridobil osnovo, in sicer predvsem intelektualne in praktične obrise nekega svetovnega nazora, gre sedaj glavna težnja za vsebino kulturnih vrednot; subjekt se napolnjuje z neko kulturno-duhovno vsebino, ustvarja si več ali manj zaključen svetovni in življenski nazor, samostojno in tako, kot je primerno duhu časa; dotični se usposobi, da primerno svoji izobrazbeni višini posega v kulturno duhovno in javno življenje. Dotičnemu je dana možnost in volja, da se razvije še naprej in zraste v zrelo osebnost.

Ta zaključek izobrazbenega procesa je za vsakogar potreben in tudi dosegljiv, če tudi ne v enaki meri in enaki kvaliteti. Vsakdo se mora dvigniti preko svojega poklica in se usidрати v nekem osebnostnem jedru. Od tu bo presojal osnovne življenske probleme, od tu bodo črpale njegove odločitve, odtod bodo zajemala njegova dejanja. Odnos do matere, žene, otroka; odnos do Boga in religije, do osnovnih etičnih principov dobrega in zla, do sočloveka in človeške družbe; odnos do mrtve in žive prirode, do umetnosti, do jezika, do gospodarstva, do čutnih in materialnih vrednot — vse to in približno še marsikaj spada semkaj. Odnos do revolucije, socialnih in pravnih form, do države, do vojne in junaštva, odnos do lastnega jaza, do telesa, do dela in trpljenja — vse to prištevamo k stvarim, ki se z njimi mora vsakdo pomeniti prav iz dna svojega bistva, sicer visi v zraku in tava okrog.

Pri tem ni toliko odločilno, da si pridobimo zaključen sistem in zadnjo odločitev in izjasnitev; bolj važno je, da se naučimo samostojno misliti in doživljati, da vse te stvari zrastejo iz notranje potrebe in rasti — pač tako kot se spodobi res »izobraženemu« človeku.

Do te splošne zaključne izobrazbe nam pripomore predvsem življenje; šola, če je učitelj nekaj vreden, lahko stori mnogo, dosti more storiti primerno izbrano čtivo, direktno poklicana v to svrhu pa je moderna ljudska visoka šola, koje glavni namen ni poklicna in strokovna izobrazba, pač pa navajanje k temu, kar smo pravkar orisali. Gojitev splošne zaključne izobrazbe, pomaganje do pridobitve samostojnega(!) svetovnega nazora (torej ne fiksno ali celo strankarsko formuliranega) je njena glavna in nenadomestljiva naloga. Največ pa more doprinesiti k splošni izobrazbi stik s sorodnimi osebnostmi, občevarje z močnejšimi in duhovno vrednimi poedinci. Porazgovor, ki sega v globino, je pot, ki je nekaj bistvenega.

Naj zadostuje ta kratka skica; izdaleka nismo našeli vseh važnih momentov, podrobnosti že celo nismo mogli prinesiti. Naš namen je bil, zbuditi čut za fenomenološko gledanje vzgojnih vprašanj. Pojav — fenomen vzgoje smo razčlenili, prikazali smo ga od raznih strani. Kar je v

življenju združeno v celoto, kar imenujemo »pedagoški akt«, smo orisali z raznih vidikov — tako je bilo zamišljeno naše razločevanje med poukom, vzgojo in izobrazbo. Fenomenološko prikazovanje in filozofično razmišljanje torej more v velikem obsegu koristiti teoriji in praksi; pedagogu je dobro sredstvo, da si z njim zagotovi uspeh in dobi trdno znanstveno oporo v težavah praktičnega vzgojnega prizadevanja.

(Dalje prih.)



LJUDEVIT STIASNY:

Lev Nikolajevič Tolstoj kot pedagog.

(Dalje.)

III. Lev Nikolajevič Tolstoj in pedagoško gibanje v sedanjosti.

Vsekako je nekaj izvanrednega, da član najboljše družbe, imoviti grof in veleposestnik, daleč čez mejo svoje dežele znani pisatelj, ljubljene literarnega sveta, veliko let svojega življenja z vnemo poučuje otroke svojih kmetov.

Tolstoj povdarja vedno, da se prava izobrazba ne more vsiljevati. Njegova pedagogika je iskanje potov, mladega človeka samostojno in sodelavno izobraziti po zakonih in močeh mlade duše. Ta misel, ki se v pedagogiki novega sveta močno povdarja, je vzgoji srednjega veka tuja. Pedagogika humanizma in reformacije uglaadi potem oproščenje individualnih moči in vrednosti v človeku. Trdno premeno k bolj svobodni pedagogiki pričenja šele Rousseau s svojima glavnima predhodnikoma Montaigne-om in Locke-om. Montaigne goreče toži vzgojo, ki se pri otroku poslužuje sile kot vzgojnega sredstva. Slični so nazori Lockeja k temu vprašanju. Tudi on pobija silo v pouku. Montaigne in Locke sta torej ne samo predhodnika Rousseau-a, temveč tudi predhodnika svoboščinske pedagogike Tolstega.

Odvisnost Tolstega od Rousseau-a obstoja na vplivu lektire njegovih del, ki so naredile nanj mogočen vtis. V obeh dobimo v mnogih točkah veliko podobnost kulturnih in vzgojno filozofskih vprašanj. Čestočasno torej čitamo, da je Tolstoj Rousseau Rusije.

Na Pestalozzija nas spominja pri Tolstem njegova нравno verska osebnost in velika ljubezen, ki hoče pomagati in rešiti v človeku, kar je v njem božjega.

Med tem, ko je v Nemčiji sredi 19. veka gospodovala ostra reakcijska struja, nastopil je Tolstoj v Rusiji še v dobi nevoljstva kot zagovornik svoboščinske pedagogike. Tolstoj je zagovarjal popolno prostost pri pouku. Učencem naj se ne zapoveduje in prepoveduje, kazni naj se

odpravi, ker ni primerno vzgojevalno sredstvo. O teh vprašanjih kakor tudi o prostem govoru, govorim pozneje.

Nemci še dandanes radi povdarjajo, da Tolstega pedagogika stoji in pade z učiteljevo osebnostjo. Trdijo namreč, da zahteva Tolstoj mnogo od učitelja. Dober psiholog mora biti in dobro mora poznati svoje učence. Razen temeljitega znanja pa je prvi pogoj k uspehu ljubezen do učencev. Kühnemann Evgen pa trdi: »Kar zahteva Tolstoj, se pravzaprav pove lahko z malo besedami; postavite v vsako okrožje za učitelja moža, ki pozna vse otroke natančno ter jih tako ali ne tako smatra lahko za svojo last, pa ga pustite, da dela udano z vso svojo dušo na poučevanju teh otrok, in naj bo genialno iznajdljiva glava z univerzalno izobrazbo, ki pa mu ni važnejšega od poučevanja dece — pa boste imeli več uspeha kakor z vsemi reglemanj.«¹ Z drugimi besedami: »Dober učitelj je boljši kakor vsi predpisi.« — To pravilo je obveljalo v francoskih šolah.

»Francosko šolstvo«, piše Josip Brinar, »je zasnovano na principu znanega izreka: Najboljša metoda ni toliko vredna, kakor dober učitelj.«⁴ Francoski učitelj je z ozirom na razne učne metode na povsem drugem stališču, kakor pa njegov nemški tovariš in potemtakem kakor tudi avstrijski učitelji, ki stopajo izvečine le v sled za nemškim šolstvom.« — Ugleden francoski zbornik piše o tej razliki tako-le: »Na Francoskem se razlagajo le občni principi, po katerih prirojujejo učitelji učno snov, a v Nemčiji morajo porabiti bodoči učitelji silno dosti časa v to svrhu, da izdelujejo podrobne učne načrte posameznih lekcij po natanko določeni šabloni. V teh leksijskih načrtih je že znanprej vse določno izvršeno in razne slučajnosti v pouku so tako rekoč izključene. Na Francoskem se pa nasprotno postavljajo metode in pravila na zadnje mesto, a središče vsega pouka se polaga v učitelja, v njegovo osebno iniciativo.«²

Da je v dosegu pozitivnega uspeha v šoli predvsem potrebna učiteljeva osebnost zagovarjajo tudi moderni nemški pedagogi. Tako piše Ernst Roloff: »Moč vzgoje in višina izobrazbe povsem zavisi od človeka. On je prvi in zadnji v šoli. Šolska reforma, ki tega ne vidi, ki zapostavlja subjekt — človeka učnemu objektu, se ne sme čuditi, ako so vsi njeni naporj udarec v vodo, ako ne pride do nobene prave vzgoje, ako končno tudi v najzmognejših močeh sčasoma gine normalna samozavest in nenadomestljiv čut odgovornosti.«³

Pri pouku ne zadostuje, da si učenec prisvoji razno znanje, to znanje mora marveč v učenca duševno pronikniti, učenec mora samostojno in samodelavno iskati ter z lastnim delom utrditi v sebi lastno spoznanje.

¹ Kühnemann Eugen: Lev Tolstoj.

² Brinar Josip: Anton Martin Slomšek kot pedagog.

³ Roloff Ernst: In zwei Welten.

S temi nauki soglaša današnja »delovna šola«, ki pospešuje »eksperimentalno« učenje. »Delovna šola«, piše G. Kerschensteiner, »je šola, ki je pustila eksperimentalnemu pouku toliko prostora, kolikor ga dovoljuje zmiselni izobraževalni postopek, ter tako odgovarja principu svobode.¹

O smotru delovne šole čitamo sledeče: »Ponovno povdarjam, delovni pouk ni istoveten z ročnim delom v šoli in ne z rokotvornim poukom. Oboje mu je bilo dobro, a ne najbistvenejše, ker je le zunanje sredstvo. Delovni pouk sam pa je notranji in bistveno na njem je to, da si otroci z duševnim delom in po potrebi s telesnim delom, ki zlasti nastopa na mesto takozvanega »nazornega nauka«, ustvarjajo in prisvajajo nazore in pojme, jih v sebi sklapljajo in jih, direktno vzete iz življenja, prilagujejo individualnemu in socialnemu življenju. — Delovni pouk ne izključuje materialnega stvarnega pouka, dasi ne stremi za paradnimi materialnimi »uspehi«, marveč jih naravnost prezira, težišče njegovo pa je v vzgoji: radi načela, da se vzgajaj človek za človeka, je otrok pri delovnem pouku samostojni doživljalec in tvorec življenju samem, v obsegu seveda, kolikor ga more shvatiti njegov duh in njegovo rastoče obzorje. — Za učiteljevo pripravljenost in za njegovo delo pa je najvažnejše dvoje: 1. da mora biti psiholog, ki more doznati in opredeliti otrokovo individualnost, 2. da je metoda za njegovo delo v individualnem in socialnem pravcu.«²

Zmago Bergant pa piše: »Ni najti v zgodovini primera, da bi katera doba v zgodovini prinesla toliko prevrata v vzgojnem delovanju, kot današnji dnevi. Dozdeva se mi, da bi se šolskim prostorom odprla okna in vrata na stežaj, da bi kolikor mogoče mnogo svetlobe, solnca, zraka, življenja, ki vrvi zunaj, našlo vstop v šolske prostore. Ni več naloga naše šole dečje glavnice napolniti z učenostjo, ampak dati ji sposobnost, kako si pridobiva znanje in samostojni način delovanja. — Sodobno je mogoče razločevati v reformah šolstva tri struje, ki propagirajo delo v šoli. Pedagogi tretje struje obračajo vso svojo pozornost proti pasivnemu zadrževanju otrok pri pouku ter proti izprašujoči učni metodi, proti preveliki množini učne stvarine v učnih načrtih. — Problem koncentracije ali bolje vsesplošnega pouka z domo- in življenjeznanstvom kot osnovo je glavni princip delovne šole. Torej prva stopnja iz stare šole v novo bodi vsesplošni pouk, odprava urnikov, moderni otroški individui upoštevajoči svobodni učni načrti. Učni načrti naj bi dali le nekako smer, a nikdar snov.

(Dalje prih.)

¹ Georg Kerschensteiner: *Autorität u. Freiheit als Bildungsgrundsätze.*

² F. Kranjc: *Delovni pouk.* Popotnik 1926.

IZ ŠOLSKEGA DELA

M. SENKOVIČ:

Novodobni računski pouk in Lavtarjeve predelane računice za osnovne šole.

II.

Med slovenskimi računskimi metodiki je Luka Lavtar gotovo najizrazitejši in samonikel. Zato so se njegove računske metode oprijele mnoge naše osnovne šole prav tesno in njegova didaktična navodila so bila do danes slovenskemu učiteljstvu edini ukoslovni pripomoček za pouk v računstvu. Njegovim računicam pa se je očitalo, da so bolj metodično navodilo za delo učiteljevo, kakor pa praktična izdaja za roko učenčevu. Dalje se je v zadnjem času tudi izkazalo, da te računice, ki so bile spisane pred leti, niso več v skladu z onimi načeli, ki jih moderna pedagogika zahteva od šolskega dela, zakaj tudi v računskem pouku se je izvršil v zadnjih desetih letih temeljit preokret, ki je pač povsem naravna posledica delovnošolskega pokreta sploh. Zato je nastala potreba, da se Lavtarjeve računice celotno za vse učne stopnje popolnoma predelajo ter prilagodijo onim zahtevam, ki so danes merodajne za sestavo računic za osnovne šole. Te naloge se je lotil Ljudevit Černež, in kot sad njegovega dela ležé pred nami štiri knjige, ki jih bo veselo naše učiteljstvo, z radostjo pa jih bo sprejela tudi naša šolska mladina.

Oglejmo si sedaj te knjige, da vidimo, v kolikor se v njih upoštevajo glavna načela novodobnega računskega pouka.

Pri Lavtar-Černeževi *P r v i r a č u n i c i* nas predvsem zanima vprašanje, kako pisatelja postopata, da si otroci pridobe jasne predstave in pojme o številu. V tem oziru so namreč naziranja metodikov različna. Dočim zastopa prva struja stališče, da je število produkt neposrednega ponazorovanja množine, je drugi struji število produkt štetja. Prva pot meri na prostorno, druga na časovno stran števila. Tako lahko govorimo o ponazorovalnem in števnem principu v elementarni računski metodiki. Iz ponazorovalnega principa so se izcimili znani številni obrazci, ki jih najdemo v najrazličnejših oblikah in kombinacijah v vseh starih elementarnih računicah. Pri starem števnem principu pa je številna vrsta podlaga vsega računanja, in nazorila jim služijo le kot števna sredstva za ponazorovanje številne vrste, ki predočujejo, spremljani od števnikar, časovno zaporednost v prostoru.

Lavtar je velik nasprotnik številnih obrazcev, češ, številni obrazec je nekaj prisiljenega in nenaravnega, ki pojem števila pači. Kakor pa se

danes kaže, boj med pristaši prvega in drugega principa še ni končan, saj pa po našem mnenju tudi ne sme končati z zmago ne prve ne druge struje. V praksi se namreč obe smeri — ponazorovalni in števeni princip — razločno dotikata, ker je nazorno računanje in štetje obema skupno. Za prvi računski pouk je torej najboljša nekaka kombinirana ponazorovalna in števna metoda, tako da se s štetjem tvorba števil sicer pripravlja, s ponazorovanjem pa podpre. Zato smatramo za bistven napredek v elementarnem računstvu pravilno združitev obeh označenih glavnih smeri, ki je tudi psihološki utemeljena, ker ponazorovalni princip upošteva samo vizuelno shvatanje števil, dočim upošteva števeni princip tudi one učence, ki spadajo med akustike. Iz teh razlogov mora v delovni šoli pasti enostranski ponazorovalni princip pri prvem računanju. Černej je ubral pri predelani Lavtarjevi Prvi računici pravilno pot, ker se je oziral na oba principa, ki prihajata v poštev za pridobivanje številnih predstav, vendar v glavnem daje prednost števnemu principu in številni vrsti.

Novejša psihologija pa tudi uči, da je poleg vizuelnega in akustičnega shvatanja pri učenju prav posebne važnosti zlasti še motorično, t. j. pripravljanje učne snovi potom ročnega dela. Reforma računskega pouka v elementarnem razredu stremi za tem, da se ta pouk prilagodi otroški naravi in da upošteva delovni princip, ter se tako otrokom na tej stopnji računsko delo čimbolj olajša. Zato naj bi se pri prvem računskem pouku čim najbolj izrabljali otroški naravi prirojeni nagon do dela. Računski pouk v elementarnem razredu se ne sme zadovoljiti s tem, da otroci samo gledajo, kako učitelj na računskem stroju kroglice premika, da samo poslušajo in na njegova vprašanja odgovarjajo. Vsak otrok mora temveč sam lastnoročno predmete predevati in z njimi računati. Motorično shvatanje podpira štetje, risanje, slikanje, oblikovanje in predavanje računskih predmetov. Samodelavnost se najbolj pospešuje s tem, ako ima vsak učenec sredstva za štetje in računanje vedno pri roki. V to svrho služijo za štetje in ponazorovanje množine in računskih operacij ne samo prsti na rokah, ampak tudi paličice, ploščice, kamenčki, kostanji, grah itd. Name-noma naj se rabi več raznovrstnih predmetov, da nastane menjava, ki jo otroci ljubijo.

Lavtar-Černejeva ilustrovana Prva računica daje otrokom mnogostranske pobude za ukvarjanje z resničnimi predmeti in za slikanje, pa tudi za opazovanje resničnega življenja, za preценjevanje, merjenje, štetje in računanje, tako da vsak otrok po svoji individualnosti in na svoj način lahko pride do pravih predstav o številih in do razumevanja računskih operacij.

Ker otroci večja števila mnogo lažje shvatajo z grupacijo v številni vrsti, se polaga v tej računski važnost tudi na ritmično štetje, ki

naj se podpira s kretnjami kakor s ploskanjem z rokami in trkanjem na klop. Zadnje število vsake skupine se pri tem bolj naglasi, n. pr. 1, 2, 3 — 4, 5, 6. (Černej pravi: »Štej glasno in tiho!«)

Preuranjenega mehaniziranja ne najdemo v tej računici nikjer. Vse računanje je najprej stvarno računanje, ki se le polagoma približuje abstrakciji. Pri uporabnih nalogah se postavljajo učenci v znane jim življenjske situacije, tako da lahko igraje brez vsakega navodila najdejo računске izsledke. Pravtako se otroci venomer navajajo, da čiste računске naloge »oblačijo« in da tvarjajo računске povestice, pri vsem tem pa čisto računanje nikakor ni prikrajšano.

Pripomniti hočemo samo, da se prihrani precej časa in da se s tem pripomore k zbranosti učencev, ako so zaporedne stvarne naloge v računici po možnosti v notranji medsebojni zvezi, tako da se zajemajo iz kakega določenega stvarnega torišča. Vse, kar naj učinkuje na otroka, mora namreč nastopati z gotovo silo in intenzivnostjo, tako da po možnosti zavzame vse njegove čute. To pa ni mogoče, ako nudimo učencu hkrati uporabne naloge, ki nimajo med seboj nobene stvarne zveze, ako od učenca zahtevamo, da naj za vse te heterogene stvari kaže enako zanimanje, da posveti zdaj tej, zdaj oni in še kakj tretji stvari vso svojo pozornost. Tak pouk razceplja pozornost in zanimanje učencev in ne more zbuditi prave samodelavnosti, ki je prvi pogoj za vsak pouk. Priporoča se, da si učitelj sestavi sam take skupine uporabnih nalog za elementarni razred, ki ustrezajo tu omenjenim zahtevam, pa tudi otroke je treba že zgodaj navajati na to, da se pri prostem formuliranju uporabnih nalog ravna po določenih stvarnih toriščih.

Posebno prednost pa dajejo Lavtar-Černejevi Prvi računici b a r v n e slike in številni perorisi, ki krasijo to moderno učno knjigo. Da spadajo ilustracije v otroško učno knjigo, hočemo kratko utemeljiti.

Predpogoj za samodelavnost učencev pri pouku je njihova notranja ali osebna udeležba na stvari ali njih notranja aktivnost, iz katere šele polagoma nastane zunanja aktivnost. Le-ta je končni člen na verigi psihološkega dogajanja, ki se pričinja s č u s t v o m. Voluntaristična smer, ki danes prevladuje v pedagogiki, pa v nasprotstvu s prejšnjo intelektualistično smerjo ne pripisuje predstavam, temveč čustvu več gonilne sile in življenja, da sproži v učencu voljo do dela. To velja zlasti za računski pouk, čigar snov je hladna in brez lastne gorkote. Zato je treba na vseh stopnjah ustvarjati čim več odnošajev med številom in stvarjo, treba je čestokrat iskati zveze med aritmetičnim in stvarnim principom, da se na ta način v otroku zbudi čut za računanje in njegov pomen. Iz tega vidika je treba presojati slike v Lavtar-Černejevi elementarni računici, ki bodo razen tega seveda izborno služile ponazorovanju vsebine števila in po svoji razvrstitvi v razne skupine tudi ponazorovanju računskih operacij.

Sploh pa lahko rečemo, da pomeni Lavtar-Černejeva ilustrovanja računice, ki je v marsikaterem oziru povsem originalna, velik napredek in nad vse razveseljiv pojav in dogodek prvega reda v naši elementarni računski metodiki.

Ako je človeku srce tako prav polno zlatega solnca — v kakih onih čudovitih, redkih, lepih ur, ki mu jo nakloni srečno naključje — morda kakega blaženega poletnega popoldneva, ko se vsako bitje veseli jasnega in vedrega neba ter srebrlje blagodejne solnčne žarke, tedaj položi temelj svojemu najboljšemu ustvarjanju in kopiči zlato v delu, ki ga ustvarja. Take misli so me navdajale, ko sem prvič prelital Lavtar-Černejevo prvo računico z barvastimi slikami, ki sta jih ustvarila Dragotin Humek in Joža Poljanec. Zato ne dvomim, da bode ta lična knjižica najlepše darilo za naše otroke in da bode ta računica resnično pripomogla, da se otroci pri računskem pouku v elementarnem razredu po možnosti razbremenijo in da dobijo veselje do računanja.

Dru ga računica prinaša najprej vaje za štetje in najpreprostejše računske operacije v številnem prostoru 1—20, kar je potrebno, da se računska snov prvega šolskega leta v začetku drugega šolskega leta najprej temeljito ponovi in utrdi.

Številni prostor se razširi takoj od 20—100 in sicer tako, da se stotica sestavi iz čistih desetih in da se najprej s temi računa, šele potem se pokaže, kako stotica nastane iz ednic (da se namreč poedine desetice izpolnijo s prištevanjem po ene ednice). Vse to pa se ne sme vršiti s čistimi abstraktnimi števili, temveč s štetjem resničnih stvari, osobito novcev. Tako dobijo učenci že na tej stopnji jasen pogled v tvorbo številnega sestava. Računske operacije se razvijajo na nazorni podlagi in vse računanje se giblje v naravnih in konkretnih tirih po dobro premišljenem načrtu, tako da pride vsaka važna snovna enota pravočasno do obravnave. Vmes so uvrščene najrazličnejše vaje za mehanično računanje, ki se pestro menjavajo in neprestano ponavljajo, kakor pač to stvarna potreba nanese.

Pri vsaki primerni priliki pa se učenci tudi navajajo k samostojnemu delu zlasti s tem, da jim računica daje obilo pobud za stvarjanje čistih in uporabnih računskih nalog.

Vsekakor pa bi tudi tukaj bilo želeli, da bi bile uporabne naloge v računici sestavljene po stvarnih vidikih, tako namreč, da bi bile vse take naloge urejene po določenih stvarnih celotah. Tako bi se celotno delo kake računske ure ali tudi več takih ur vedno sukalo okrog kake zanimive ideje, ki bi male duhove mikala in podžigala k intenzivnemu delu.

Pri tem načinu pouka nastopa računanje v svoji naravni in vzročni zvezi s potrebami vsakdanjega življenja, učenec pri tem uvidi, zakaj in čemu računa, delo pa se mu s tem tudi olajša, ker si je najprej pridobil jasen pogled v stvarne razmere. Tukaj se otrok ne luča — kakor v starih računicah — iz enega mišljenja v drugo in se tudi ne zavaja k reševanju vsake nove naloge po načinu prejšnje, kakor je to pri sistematični ureditvi računske snovi mogoče. Na ta način se že od nižje stopnje uri matematično mišljenje in ni se nam treba pozneje več boriti s tisto nerodnostjo učencev pri presojanju in sklepanju, ki je, naravna posledica mehničnega in abstraktnega računa v prvih dveh šolskih letih.

Vsakdanje življenje, ki nas obdaja, je tako bogato računskih problemov, da učitelju ne bo težko, za napredujoči pouk sestaviti na tej stvarni podlagi primerne naloge.

Ker pa so učenci najsrečnejši, ako se lahko v razredu kretajo in sami dejanski uveljavljajo, nas ne sme niti najmanje motiti ali celo ustrašiti, da stavimo tuintam v službo pouku tudi posnemajočo otroško igro kot improvizacijo resničnega življenja. Zato pri praktičnem učitelju, ki ima zmisel za otroško udejstvovanje, na šolski mizi često najdete celo sejmarstvo stojnico, kjer se »prodajajo« različne stvari; ta učenec je sejmar, drugi prihajajo kupovat in plačujejo z resničnim denarjem iz »razredne denarnice«, ki je vsakemu kupcu na razpolago, a vsebuje samo take novce, s katerimi otroci že znajo ravnati. Tu je več kot dovolj prilike za seštevanje in množenje, za odštevanje in dopolnjevanje, za ukvarjanje z resničnim denarjem, za pravilno preštevanje in vračanje novcev. Tu so tudi »trgovci«, ki delajo s tehtnico in votlimi merami ter določajo ceno svojemu blagu po teži in vsebini. V zvezi s takimi snovmi se učenci igraje uče spoznavati novce, uteži in mere in jih takoj praktično uporabljati z lastnim, samotvornim štetjem, tehtanjem in merjenjem. V takih razredih najdeš tudi »krojače«, »šivilje« in »črevljarje«, ki součencem z meterskim trakom namerijo obleke in obuvata natanko na cm. Vse to ustvarja veselo razpoloženje v razredu in delo v računski uri je učencem doživljaj. To je nazoren, življenja poln in praktičen pouk, ki se ga celo najslabši učenci z verno udeležujejo. Tudi na srednji in višji stopnji najdete razrede, v katerih učenci z občudovanja vredno spretnostjo računajo s sto in tisoč dinarji in parami, ali če dobi učenec preprosto nalogo, izplačati kak manjši znesek v resničnih kovinastih ali papirnatih novcih, ki se mu dajo na razpolago, ali če mu je treba iz desetdinarskega bankovca dati nekaj »nazaj«, se čestokrat pokaže nerodnost učencev; tuintam sploh ne znajo razločevati posameznih novcev in bankovcev, kar je dokaz, da se jim denar v šoli sploh ni pokazal ali dal v roke. In to pa je velika napaka običajnega pouka. Ako pomislimo, da je pretežna večina vsega računanja, ki ga vsakdanje življenje od nas zahteva, računanje z novci, je spričo tega takemu računanju treba priznati mnogo večjo vlogo v našem računskem pouku. Zato je ena glavnih nalog stvarnega in računskega pouka, zlasti na nižji stopnji, da otroke v obsegu, v katerem se številni prostor razširi, seznani z resničnimi novci in bankovci, tako da jim vedno zopet nudi priliko za tako udejstvovanje, ki se v praktičnem življenju dnevno ponavlja: za preštevanje in izplačevanje določenega denarnega zneska, za vračevanje iz kakega večjega novca ali bankovca in za »menjavanje« takih denarnih vrednot.

Predelana Lavtar-Černejeva Druga računica daje v tem oziru učitelju in učencem dovolj pobud, ki bodo rodile najboljše uspehe, ako se bodo povsod upoštevale pri šolskem delu.

V podrobno ocenjevanje Lavtar-Černejeve računice za srednjo stopnjo se tukaj ne spuščam, ker sem to računico ocenil že na drugem mestu, pripominjam pa, da se je ta že enkrat predelana računica vnovič predelala (to računico izda založništvo po razprodaji prve predelane izdaje iz l. 1924., kar pa bo v najkrajšem času) in sicer v tem smislu, da so se pri uporabnih nalogah običajna računsko vprašanja večinoma zamenjala s pozivom: »Računi!« ali z vprašanjem: »Kaj lahko računaš?« Razlogi, ki govore za to izpremembo, so dovolj tehtni in so nam tudi že znani, zato ni treba tukaj o njih posebe razpravljati. (Konec. prih.)



ALBIN SPREITZ:

Iz prakse za prakso.

(Nadaljevanje.)

Še o socialni vzgoji. Na vasi, kjer vladajo v splošnem bolj prijazni odnošaji med prebivalstvom, je umestno, da navajamo učence višje stopnje, naj pozdravljajo delovno ljudstvo na travniku, polju, vinogradu, sploh v odnošaju do kakega dela, s kakšno primerno besedo ali željo.

Pismeni izdelki. Na višji stopnji osnovne šole pogreškov ne označujemo vselej z dogovorjenim znamenjem, temveč le sumarno število ob koncu naloge. S tem izzovemo učenčevo pozornost, radoznalost in ga prisilimo, da sam išče in sam najde. (Delovni princip v del. šoli!)

O vzgoji. Na šoli imam knjigo »Das Buch der Ehre« iz leta 1808.¹ — V tej knjigi so vpisani nekdanji učenci, ki so se posebno odlikovali v vedenju, marljivosti ali napredku. Mislim, da bi ne bilo ravno napak, če bi takšno knjigo vodili tudi mi. Saj bi bilo na eni strani zadoščeno posebni zaslugi, na drugi pa krasen podnet za misleče učence!

UČITELJSKO SAMOIZOBRAŽEVANJE¹

JOSIP DOLGAN:

Kmetška delovna šola.²

I.

Pred tridesetimi leti so začeli v Nemčiji z reformiranjem osnovne šole in z reformo vsega šolstva. Spoznali so namreč, da današnja šola ni primerna ne socialnim potrebam in ne naravnemu razvoju otroka.

Nove ideje so prišle tudi k nam. In začeli smo izpraševati svojo vest: Ali je šola kraj npravstvenega prerojenja in odkritja resnice? Ali je šola zavetišče otrokove sreče? — In sreča je tudi namen vzgoje. — Ali šola otrokovo telo in otrokovega duha razvija ali duši? Ali je zadovoljen otrok? Ali je zadovoljen narod? Ali povrne šola narodu njegove stroške za vzgojo otrok?

In smo izpredvideli, da je v naši šoli preveč strahu in bojazni, mržnje in joka, jeze in nesreče, praznote in dolgočasje, pa premalo udejstvovanja življenskih sil in premalo koristnega dela za živo in resnično družbo.

Nastala sta dva tabora. Nekateri so začeli dvomiti o vsebini in načinu naše javne vzgoje in razmišljajo, kako bi čimprej preuredili šolo, da bi se po zdravju in mladosti

¹ Pod to rubriko bomo priobčevali vsa poročila o samoizobraževalnem delu slov. učiteljstva, zato naj se ta pošiljajo na isti naslov, kakor ostali rokopisi za »Popotnika«.

Uredništvo.

² Referat na samoizobraževalnem tečaju v Ljubljani od 25.—30. VIII. t. l.

strinjala s stremljenji novega rodu. Mnogo jih pa je, ki jim je stara šola še vedno vzorna in jo presojajo s ponosom onega dunajskega profesorja, ki je trdil, da je avstrijska ljudska šola tako natančno urejena, da ve minister za uk in bogočastje ob vsaki uri, katera snov se poučuje v katerikoli šoli v Avstriji.

Hvaležni naj bomo vsem onim, ki so načeli problem nove šole v naši pedagoški literaturi in njim kličem: Podajmo si roke in se prijateljsko združimo v eni ideji, eni želji in v enem delu, v življenju in delovanju za našo obnovljeno vzgojo. Dovelj smo proučevali in poizvedovali; naše stremljenje je tako dozorelo, da se mora pretvoriti v dejanje takoj letos, ne da bi se poprej pripravljali, dolgotrajno razgovarjali in prerekali in sejali košare neplodnih besed.

Govorim danes le o tistih načelih prerobenega vzgojeslovja, ki so bistvena pri udejstvovanju in so nam najbolj potrebna ob začetku. Omenil bom marsikaj, kar je bilo pri nas že objavljenega, dopolnil pa z mislimi, brez katerih bi bilo uresničenje naših ciljev skoro nemogoče, zlasti ker mislim na kmetško delovno šolo, o kateri je še malo literature. In misliti moramo na reformo kmetške šole, ker je bila dosedaj šola v vasi izmed vseh šol najbolj odtujena ljudskemu življu, ker je kmetški del našega naroda najbolj potreben kulturne preorientacije in ker nam bo šola med delom in življenjem v naravi rodila probleme in izsledke, ki jih bomo lahko prenesli tudi v trg in mesto, med meščanski in delavski stan.

II.

Najprej moramo dati naši pedagogiki, našim pedagoškim razpravam, predavanjem in diskusijam pravo podlago. Šolsko vprašanje je socialno vprašanje. Nemogoča je eksaktna pedagoška teorija, ki nima vezi s socialnimi dejstvi in pojavi. Kako naj bi si drugače razlagali izpremembe pedagoškega naziranja v zgodovini, izpremembe vzgojnih javnih ustanov, različnih šolskih zakonikov, pravic in nepravice do javne vzgoje, ki so bile različne v raznih dobah zgodovine. Le s socialnimi razmerami si lahko razlagamo dejstvo, da je razpoloženje v raznih narodih drugačno in da se duševnost mestnega, delavskega ali kmetškega otroka tako razlikuje. Psihologija otroka nam še ne more določiti vzgojnega dela, ker je duševnost otroka odvisna od socialnih razmer, v katerih živi. Otrok je socialno bitje, skoro še bolj kot odrasli človek, ker je bolj odvisen od drugih. Njegovo zdravje in njegova telesna moč se krepi ali hira v imetju, ljubezni in poučenosti o otrokovi higijeni. Duševno ga pretvarjajo mati, oče, bratje, sestre in sorodniki, ki se mu smejejo, se z njim igrajo in šalijo. In ne traja dolgo, ko se otrok veseli z materjo in joče ob njeni žalosti, ob njenem joku. Čustvovanje, želje, mišljenje in delo družine postane obenem otrokovo mišljenje in stremljenje. In to svoje duševno in telesno življenje razširi tudi na vas in stan. Ali je tedaj mogoče, spoznati otrokovo duševnost, da bi ne poznali njegove okolice? Proučevati otroka le s psihološkega vidika in ne čutiti in ne razumevati njegovih socialnih potreb, je brezčutno delo, ki ni vredno človeka, o katerem misli javnost, da živi in gori za dobrobit naroda in človeštva.

Kaj je najtrdnjejši in najstvarnejši del vsakega socialnega organizma?

Vzemimo družini, vasi, narodu, državi ali pa vsemu človeštvu gmotne dobrine, hrano in obleko, tedaj predmete, s katerimi deluje gospodarstvo, pa izginejo kar nenkrat vse socialne funkcije in družba preneha. Še divja plemena in živali družijo v krdela le hrana, ki jo dobijo v naravi, v gozdu, vodi, na datljevih palmah. Kolikor več je kje naravne hrane, tem večje je krdelo, čim redkejša in bornejša je množina divjih živil, tembolj se krdela porazdelijo v manjše skupine. Divja krdela pa še nimajo gospodarstva, kot ga imamo mi, ki dobrine z delom pridobimo, jih hranimo, zamenjujemo in v redu uživamo. Gospodarstvo pa more nastati šele tedaj, ko pridelamo in

izdelamo več, kot v tremtuku potrebujemo. Tedaj je treba računanja. S spremembo množine gmotnih dobrin se spremeni tudi gospodarstvo v svojem izrabljanju in izmenjavanju, prisili pa tudi družbo, malo ali veliko, da porabi več časa za pridobivanje, da tedaj več dela. Družba ki porabi ves dan za delo, za pridobivanje svojih potrebščin in že v skrbeh za jutrajšnji dan, daruje vse sile, vse misli in vso voljo le za prehrano, njeno življenje je prenapolnjeno z vsakdanjo materialnostjo. Družba pa, ki porabi za pridelovanje le pol dneva, ali pa še ne, pa ima priliko, da posveti drugega pol dneva zabavi in mišljenju, kako bi si življenje še bolj udobno napravila. Le tako je lahko nastala civilizacija, znanost, umetnost in tolikovrsten luksuz.

Od česa je odvisno bogastvo?

V puščavi ga ni, v bednih pokrajinah tudi ne. Zakladi so v naravi. Teh zakladov ne moremo črpati iz zemlje s prsti svojih rok. Z golimi rokami ne obdelujemo polja, ne gremo rud iz zemlje in ne tkemo blaga. Kaj bi bili vsi zakladi premoga in železnih rud v Zedinjenih državah in v Porenju ali v Angliji, če ne bi imeli dinamita, ekrazita, zemeljskega svedra, lopat, krampov, dvigal, žične železnice, vagonov in parnega stroja? Tisočletja so bogastva v naravi, a za človeško družbo so bila nepomembna, dokler ni znašla orodja, ki je nadomeščalo človeške roke in človeške sile. Čim popolnejše je bilo orodje, tem manj časa je porabila družba za proizvajanje dobrin in tem več časa je lahko uporabila za nova, boljša orodja, za znanost, ki se je nanašala na izboljšanje orodja in življenja, zdravja in vojne tehnike in taktike, umetnosti in zabave. Delovna tehnika je povečala množino gmotnih potrebščin in oprostila človekove delovne sile, da jih je lahko posvetil kulturi. S tem so se pa spremenile tudi socialne oblike, kultura in vse socialne funkcije. Ko sva z nekim prijateljem čitala poročilo, da bo Edison iznašel, kako bo mogoče pretvoriti kamen v kruh, sva rekla: »Potem pa ne bo več vojne.« Ni naš namen, da bi o tem natančneje govorili. Ali omeniti je bilo treba, da je stroj, ki ga tako omalovažujemo, prva človeška naprava, ki je regulirala vsak drugi ustroj, političen, duševen, gmoten, regulirala je pa tudi vzgojo, njene cilje, njena sredstva in njeno propagando. Pri tem pa ne smemo misliti na poedinega človeka, ne na družino, ne na narod, ampak na ves del človeštva, ki si je med seboj v gospodarskih odnošajih. Nemški stroj, ki nam je natiskal knjigo, češki stroj, ki nam je stkal obleko, ameriški radio, ki nam pošilja glasbeno umetnost, ima svojo važnost tudi za nas in nas preoblikuje, dasi trdijo nekateri, da smo poljedelski narod in da so razmere pri nas drugačne kot pa drugod po svetu. Tudi naša šola se od drugih šol po svetu ne razlikuje v svojem stremljenju.

Pa ne živijo vsi ljudje enako, dasi je tehnika družabna zadeva. Drugačne so pravice in drugačna so pota onih, ki posedujejo zemljo, stroje, tovarne in denar in drugačno je življenje onih, ki nimajo drugega kot svoje telesne in duševne sile, ne zemlje, ne surovin in ne strojev; oni prodajajo sile posestniku, ki potrebuje za proizvajanje tudi žive sile.

Iz tega razmerja je nastal nov duh, ki zahteva izboljšanje socialnih in gmotnih razmer za vse stanovce, osvoboditev majhnih in nekulturnih narodov, osvoboditev žene, zahteva pa tudi osvoboditev otrokovih duševnih in telesnih sil, ki naj se razvijajo po svoji naravi, ne pa po mehanizmu, ki ga je usilil sistem. Tudi stremljenja po novi šoli imajo socialen izvor. To stremljenje je nastalo v Hamburgu. Hamburg pa je mesto, ki mu je liberalizem dal tisto življenje, kot ga je dal drugim mestom; meščansko, ki je zadovoljno, in delavsko, ki ni zadovoljno. Iz delavskih družin so bili mladi učitelji, ki niso delovali proti svojim očetom in bratom. Ti učitelji so čutili interese svojih sorodnikov in začeli reformo one socialne funkcije, ki jim je bila izročena po njihovem poklicu. Načela nove vzgoje so najprej razlagali delavskim staršem, nasprotniki pa so

jih napadali in jim kljubovali zaradi njihove demokratičnosti in demokratičnega naziranja v šoli. Odkod ta dva tabora: delavstvo — demokratičen učitelj — nova šola, potem pa meščan — meščanski učitelj — stara šola? Ali ni ta pojav najlepši dokaz, da je nova šola le ena izmed toliko zahtev delovnega ljudstva?

Ali nam je to spoznanje potrebno? Tudi brez njega razpravljamo o poedinih vzgojnih vprašanjih, tudi se lahko ujema rešitev teh vprašanj s stremljenjem mas, ali instinktivno vendar deluje neki enoten duh. Naša pedagogika pa naj bo jasna, svoje snovi naj zajema na realnih socialnih tleh, v odnošajih med produkcijo in ljudstvom in njenimi cilji naj bodo obenem cilji naših delovnih mas. Ali je mogoč zdravnik, ki ne bi poznal človekovih organov in njegovih funkcij? Ali je mogoč razumen kmetovalec, ne da bi poznal zahteve svojega gospodarstva in svoje družine? To spoznanje pa mora biti konkretno in ne naučeno, študij sociologije mu le pomaga in kaže, kaj je v resnici. Nikoli ne sme zadostovati naši pedagogiki le psihologija ali pa obravnava delnih pedagoških načel po nemških knjigah in revljah.

Varovati se moramo tudi posnemanja. Angleški estetik Jonsig pravi, da ne smemo posnemati Homerja, pač pa da moramo posnemati kot Homer. Skoro vsaka književnost kakega naroda začne s posnemanjem, ali pojavi se kritik in hoče naravno, izvirno umetnost; ne zaradi tega, da bi narodno kulturo izoliral, ampak da bi ji dal v pravi zemlji resnične korenine. Tudi najizvirnejša umetnost ima svetovne ideje, te ideje pa je on preživel sam in premislil sam, s čutom in vsem svojim notranjim življenjem, ni jih pa posnel brez ognja in krvi. Tudi svoje pedagoške misli moramo sami doživeti in ne le posnemati. Kadar čitamo o kakih novi pedagoški misli v knjigah, pisanih v tujem jeziku, jo moramo preizkusiti na svoji zemlji in v svoji notranjosti, zato da bo imela vso tisto snov in vsebino, ki ji bodo dale svojstvo avtonomnosti in prepričanja, evidentnosti in jasnosti. Iskati moramo isto misel toliko časa, dokler nam ne postane živa in organska; če pa je ne moremo oživeti z vodo svojih študentov, jo pozabimo ali pa kritično obsodimo. Koristna so poročila kot informacije, za misli pa, ki naj postanejo dejanja, pa je treba truda in samostojnosti, začeti moramo z originalno pedagogiko. Če se bodo naša načela ujemala z načeli drugih, tem bolje, ali za nas bodo pristna.

III.

Kar velja za našo vzgojeslovno teorijo, naj velja tudi za našo prakso. Vsako vzgojno delo, ki ga izvršujemo, bi moralo imeti svoj začetek v globljem spoznavanju, moralo bi imeti svojo znanstveno stran. Na kaj se opira učno delovanje povprečnega učitelja? Učni načrt, naučena metodika, spomin na njegov šolski obisk, konvencionalno naziranje o smislu, cilju in kakovosti šole so elementi učiteljevega udejstvovanja. Pri poučevanju se ne domišli ne na psihologijo in ne na socialno življenje. Pouk ni ne znanstven ne konkreten, pač pa konvencionalen in šablonski, ne prihaja ne od srca in ne iz razuma. Najboljši uspeh je tedaj, kadar otrok zna snov, ki jo predpisuje učni načrt. Otroka sili in priganja, da se nauči in da zna, bo pa se je že naučil, je učitelj mnenja, da je snov izčrpal in da bi lahko nehala šolsko leto; če pa otrok obiskuje zadnje leto šole, si misli, da bi bilo za otroka najbolje, da bi ga odpustili iz šole. Tudi nadzornik sodi učitelja po teh učnih uspehih. Učiti in znati je cilj učiteljevega dela. Otrokov razvoj, njegova domišljija, njegovo etično čustvovanje, razumnost v delu, razsodnost konkretnih pojavov, dobra narava so elementi, ki nimajo vrednosti. Edina morala pri učitelju in otroku je šolska vestnost in šolska pridnost, dasi je lahko tak vesten učitelj človek brez srca in brez čuta, brez kulture in socialne zavednosti, priden otrok pa doma za nobeno delo, egoističen in zavisten po svojem značaju. Pravijo, da je današnja šola intelektualistična, toda današnja šola ne razvija niti intelekta. Učna snov in sredstvo za notranjo otrokovo intelektualno asimilacijo, ampak je sama

sebi namen na ljubo birokraciji in stanovski vesti. Ta stanovska vest pa ni moralna, ker nima socialnih ciljev. Kot pa ni učenje razumsko izobraževanje otroka, tako tudi šolska disciplina ni moralno izobraževanje. Pripoznati moramo tedaj, da kot pedagogika ne more imeti uspeha, če ne bo izhajala iz spoznavanja socialnih in gospodarskih odnošajev in če ne bo imela socialnih ciljev, da tudi delo učitelja ne bo imelo pravega uspeha med narodom, če ne bo v svojem udejstvovanju razumeval v vsakem posameznem slučaju, bodisi glede otroka ali glede trenutka, socialnega momenta v svojem vzroku in cilju, potem otrokovega razvoja ter ne bo upošteval svetovnih kulturnih vrednot, dasi jih ne vsebuje učni načrt. Dobrota v otroku je pač mnogo višja vrednota kot pa njegova poštevanka in njegova abeceda. Ne samo vzgojeslovje, marveč tudi učitelj naj bo znanstvena sila, ki se spaja z njegovim socialno нравstvenim značajem. Kako neplodno je n. pr. učiteljevo pretirano zanimanje za didaktične drobnarije, ko se n. pr. preveč zanima za obravnavo kake črke, je pa popolnoma brezbrizen za važna, splošna in vse obsegajoča socialna in pedagoška vprašanja. To se mora izpremeniti. Tudi male stvari morajo biti navdahnjene z veličino učiteljevega duha. Novi učitelj je nemogoč brez sociološke, filozofske in psihološke izobrazbe; izobrazba pa ni izobrazba, če se ne pretvori v delujočo osebnost.

IV.

Določiti nam je pojem delovne šole, in sicer tiste delovne šole, ki jo moramo uresničiti med našim kmetjskim ljudstvom.

Kaj je delovna šola? Naziranja o delovni šoli se sicer nikjer ne križajo, pač pa eno naziranje njen obseg preveč krči, drugo pa preveč razširja. Nejasnosti je kriv izraz »delovna«, vsled česar si mislimo telesno delo, dasi obsega pojem delovne šole tudi duševno delovanje, etično vzgojo, razumsko izobrazbo, igro, estetične vtise in še marsikaj drugega, kar ni delo v vsakdanjem pomenu besede. Lahko bi rekli, da obsega pojem delovne šole vsa stremljenja in vsa načela novega vzgojeslovja, med katerimi je načelo o samostojnem telesnem in duševnem udejstvovanjem bistveno. Kot pa je nova šola proti verbalizmu, ravno tako je proti manualizmu, v katerega so zašli nekateri. Pri nas se hoče omejiti delovna šola na deška ročna dela. Kdor uči deška ročna dela, misli, da je že začel z delovno šolo. To pa ni res. Ročna dela ne morejo postati ne edina podlaga in tudi ne bistveni cilj šole. Motijo se pa tudi oni, ki mislijo, da so ročna dela brez pomena. Kako važna so n. pr. za mestne otroke, ki se jim roka ne vežba na nikakem delu in postanejo zato v praktičnem življenju tako nerodni. Tudi ročna dela so del delovne šole in jih ne smemo omalovaževati, ampak misliti moramo, kako bi jih organsko vpeljali v novo šolo.

Bolj bomo razumeli delovno šolo, če pogledamo, kako je nastala. Alfred Lichtwarth, najprej učitelj, potem pa ravnatelj umetniške dvorane v Hamburgu, je l. 1896. predaval hamburškim učiteljem, kako naj se vzgaja mladina in ljudstvo, da bo znalo uživati umetnost. Povdarjal je, da je težišče tedanje nemške izobrazbe le znanje, da je pa nemško ljudstvo na nizki stopnji glede razumevanja upodablajoče umetnosti, da nima smisla za slikovito lepoto domovine in da živi brez čuta, dasi ima na razpolago toliko muzejev, gledališč in koncertov. Iz teoretične pobude so nastale praktične zahteve: Otrok naj živi v osebni razmerji z naravo, z ozirom vsega umetniškega uživanja, pouk v risanju, glasbi, književnosti in telovadbi naj služi kot izraz; otroci naj opazujejo umotvore, Heinrich Wolgast je zahteval, naj bodo spisi za mladino pisani v pesniški obliki; spričo te zahteve je nastal problem mladinske literature, nastale so pa tudi ostre kritike s konservativnim mnenjem. Po novih zahtevah naj se vzgoja ne izčrpava več v podajanju znanosti in spretnosti, marveč naj izobrazuje tudi нрав, namreč voljo in čustva. Umetnost naj tudi združuje oba razreda, bogate in nebogate,

pa tudi izobražene in neizobražene. Hamburžani so dosegli največje uspehe v risanju. Risanje so dosedaj poučevali po Stuhlmanovih modelih iz lesa in sadre, natančno po učnih načrtih, oblike so dobivali iz geometrijskih likov in teles. Mlajši pa so zahtevali, naj pouk v risanju razvija zmožnost pravičnega gledanja in razumevanja naravnih in življenskih oblik; risanje naj usposobi čustvenega človeka za popisovanje umetnosti. In zmagali so: v Nemčiji in Avstriji in tudi drugod so uvedli novo metodo v risanju, ki jo poznamo tudi mi. Tudi mladinska literatura se je začela preobnavljati, moralne in praktične tendence so jele izginjati.

Hamburžani so bili goreči zagovorniki enotne šole, ki je tudi socialen pojav, zahtevali so, naj se odpravijo šolska vodstva kot nadzorstva učiteljev in vsak učitelj naj bo sam odgovoren za delovanje v razredu; zahtevali so pa tudi, naj bodo starši otrok deležni pri vzgojevanju svojih otrok, združijo naj se v roditeljsko občestvo, kjer naj jih učitelji poučijo o smereh nove šole, kjer naj izražajo sami svoje mnenje, dajejo nasvete ter imajo svoje pravice tudi v šolski upravi.

Nekaj let pozneje sta Scharrelmann in Gansberg, učitelja v Bremenu, pisala o reformi spisovnega pouka, o prostem spisu, in sta hotela, naj ima jezikovna izobrazba otroka svojo psihološko podlago. Tedaj pa je nastal izraz »delovna šola«. Še Snidejevi nauki o osebnostni vzgoji, pa gane v združitvi žarišče, iz katerega so izhajali žarki pedagoške reforme, ki se je naslanjala na čustvene komplekse in ne več na samo razumsko kulturo. Herbart, katerega nauki so bili oficijelni — in so pri nas še sedaj — je on pedagog, po katerem naj obrača vzgojitelj pozornost na predmet spoznanja in na pripravo snovi. Zastopniki umetniške vzgoje pa so uvaževali otrokovo naravo, njen razvoj in njena razpoloženja. In to načelo je še vedno bistveno v delovni šoli ali vzgojno reformnem gibanju. Pri nas so učitelji sicer uvedli risanje po naravi in prosto spise, niso pa razumeli osnovnih principov, ker drugače bi sami čutili potrebo, da je treba ves pouk reformirati, kot ga je reformiral Scharrelmann, in ne bi bili še vedno tako zvesti služabniki neživega matematičnega Herbarta.

Od druge strani pa niso hoteli osvoboditi le otrokovega naravnega razvoja, ampak so hoteli dati vzgoji tudi praktični pomen. Otroci naj se pripravljajo za resno telesno delo, ki bo koristilo njim in državi. Po Kerschensteinerju naj bi se naslanjal na ročno obrtno delo ves drugi pouk in vsa vzgoja. To načelo je tudi izvajal v monakovskih šolah. Blonski je spisal knjigo o delovni šoli, ki naj vzgaja otroka za socialnega in kulturnega produktivnega delavca. Njegova šola se imenuje produktivna šola, ker otroci in pozneje mladeniči tudi v resnici delajo; to delo pa se uči kolektivno in je podlaga in princip pouka. Ne smemo misliti, da je to delo tako, da otroka utruji in da je manualistično. V nižjem tečaju otroci pospravljajo, kuhajo, krasijo, obdelujejo vrt, pa tudi opazujejo, kaj drugi delajo. V višjem tečaju mladeniči delajo nekaj ur v tovarni, potem pa proučujejo mehaniko, biologijo, zgodovino, filozofijo in organizacijo dela in družbe. To delo ni prisiljeno, ampak upošteva otrokovo individualnost. Tudi uporablja moderne pedagoške metode.

V nemških poizkusnih šolah so otroci združeni v šolsko občestvo, ki samo in brez učiteljeve avtoritete skrbi za red in snago v šoli, dela učne pripomočke iz zavrženega materiala, prireja gledališke igre in izlete, čita in pripravlja referate, diskutira, analizira, stavi probleme in jih rešuje; učitelj je tovariš. Ali vse to ima tudi Blonski. Lepo pa je dejstvo, da v poizkusnih šolah niso združeni v občestvo le učitelji in otroci, ampak tudi starši, ki debatirajo v družbi učiteljev in otrok in pomagajo pri prireditvah in drugem delu.

Glavni in bistveni elementi delovne šole vseh struj so tedaj: upoštevanje čustva in volje pri otroku, upoštevanje razvoja in narave otrokove, notranje doživetje, instink-

tivnost, telesno in ročno udejstvovanje, duševna aktivnost, samodejstvenost, produktivno delo in občestvo, odnošaji z življenjem in svetom, kompleksni pouk, oblika razgovorov, domorodnost. Delo naj bo v službi duševne izobrazbe; gojijo naj se duševne sile sporedno s čutili. Kako velike važnosti je resno delo in vzgoja k delu v delovni šoli, naj navedem besede nemškega pedagoškega pisatelja dr. Reinbeina, ki pravi: »Ko je bila družina še delovna zajednica, ko je bilo delo še ročno in hišno delo, tedaj so se učili otroci dela od očeta in matere, vzgoja k delu je bila važna naloga družine in državi ni bilo treba skrbeti za delovno izobrazbo in ustanavljati delovnih šol. Ali danes, ko stanuje $\frac{3}{10}$ vseh družin v mestnih in industrijskih krajih in ne morejo niti številne obrtne in kmetške družine dati svojim otrokom delovne izobrazbe, danes, pri velikanskem razvoju delitve dela, je delovna šola nujna, socialna in državna potreba.«

Za katero šolo se bomo mi odločili, za estetično, intuitivistično, obrtno, občestno ali produktivno?

Če bi se posvetovali s kmetškimi starši, narodnimi gospodarji, apostoli socialnosti, in če bi spoznali zaostalost našega kmetovanja, konservativnost našega kmetškega ljudstva, važnost kmetijskega proizvodjanja za našo državo, doživetja in mentalitete našega kmetškega otroka, bi se odločili za kmetško produktivno šolo, ki bo za naš narod velikanskega pomena, za njegovo gmotno blagostanje in njegovo kulturo in civilizacijo, obenem ne bo nasprotovala ne otrokovemu razvoju ne njegovemu kmetškemu življenju. Delovna šola, ki bi hotela sicer vpeljati metode delovne šole in še marsikaj, kar imajo nemške reformne šole, ne bi vzgoje našega kmetškega otroka in tudi kmetškega ljudstva mnogo izpremenilo, če ne bi postalo kmetijsko delo princip naše šolske vzgoje. Kmetijstvo v delovni šoli pa bo drugačno, kakor bi bilo kmetijstvo kot predmet v stari šoli, ki le uči in je njen pouk razdeljen na šolske predmete. Ne kmetijstvo kot učni predmet, temveč kmetijstvo kot telesno in duševno delo; ker pa je moderno kmetijstvo nemogoče brez zadružništva, socialnih stikov in tehnične znanosti, se pridruži tudi socialna in znanstvena vzgoja. Ali kmetovalec je tudi človek, ki mu je umetnost resna potreba; zato je umetniška vzgoja važna. V dosedanji šoli, o kateri so trdili, da ima namen dati otrokom splošno izobrazbo, je učila le besede in tehniko pisanja in računanja, notranje otrokovo življenje pa je bilo nedotaknjeno in ljudstvo naše ne bi bilo spričo naših šol niti na sedanji stopnji kulture, če ne bi jemalo duha iz religije, časnikov, Amerike, ujetništva med vojno, občevarja, društev, raznega trgovskega blaga in potovanja. Ne razume nas, kdor misli, da bi bilo kmetijstvo v šoli edina podlaga in ki bi izključevalo vse drugo, kar ni njemu podrejeno. Ni treba, da bi kdo obsojal tako šolo kot specijelno strokovno kmetijsko šolo. Mi vemò, da ima kmetški človek pravico do vseh dobrin, ki jih je ustvarila človeška iznajdljivost, če le mu ne bodo v škodo. Opomnimo pa tudi, da je stara šola omalovaževala delo in življenje kmetovo in da je kmetijstvo popolnoma izločila, češ da je to stroka, ki se je je treba učiti na kmetijski šoli, ne pa na osnovni šoli. Pa tudi nova šola bi delala našemu ljudstvu veliko krivico, če bi odklanjala kmetijstvo, češ da izhaja ves učni načrt iz otroka, da otroka ne smemo motriti z istega vidika kot odraslega človeka in da ni učiteljeva naloga, da bi poznal kmetijstvo. Vzrok temu naziranju je gotovo tudi v dejstvu, da je delovnim šolam po Nemčiji, po Nemški Avstriji kmetijstvo popolnoma tuje in da preveč povdarjajo pomen deških ročnih del. Po Nemčiji imamo poizkusne šole le po velikih mestih, nimamo pa še poročil, če so jih ustanovili tudi po vaseh. Še Blonski zatrjuje, da bode po vaseh delovna šola šele takrat mogoča, ko bo poljedelstvo industrializirano. Vprašam pa, ali ne bi imela ravno kmetška delovna šola naloge, da bi zbudila mladini zanimanje za stroje, njihovo korist in njihovo rabo? In zagovornike

doživetja in načela o domorodnosti, kot je v načrtu Nemške Avstrije, vprašam: Ali ni kmetškemu otroku kmetško delo in kmetško življenje njegovo doživetje in vsebina njegove okolice?

Kakšno naj bo kmetijsko delo v šoli? Ne bomo pravilno odgovorili na to vprašanje, če ne bomo združili šole z domom in vsemi vzgojnimi vplivi na otroka. Delo doma, starši, bratje in sestre, živali, narava, tovariši, sorodniki, igre, spanje in prehranjevanje so momenti, ki vzgajajo, učijo in razvijajo otroka, ne da bi jih ločili drug od drugega, ker vsi se združijo v otroku v eno samo sintezo. Šola se ne sme po svojem življenjskem odnosu do otroka prav nič ločiti od drugih vplivov, le ta razlika je, da je šola kraj kolektivne sinteze bolj kot dom, vas in narava. Dožitje mora šola dopolniti organsko, ne sme jih pa odklanjati ali doživetja in delo izven šole prezirati.

Ali ne dela otrok že doma? Od začetka mu je delo igra, kmalu pa tudi resna zadeva. To delo ima isto vrednost, kot da bi se vršilo v šoli, ali pa še bolj, ker je naravno in ne potvorjeno. Kako veliko in važno nalogo vrši dom glede dela! Saj je najtežje pri delu ono premagovanje naporov in neugodje telesnih muk, ki niso na sebi radost in veselje. Kaj nam bi ves gospodarski ali gospodinjski pouk, če se ne bi človek priučil potrpljenju in naporu pri delu? Mati pošlje hčerko, ki je dovršila meščansko šolo, v gospodinjsko šolo; ko se je hčerka vrnila, ni bila za rabo in se je še bolj pogospodila. Kmetiški starši opravljajo vzgojo boljše, kot je ne bo opravljala nobena druga vzgoja. Kako krivične so tedaj tožbe, češ da mora otrok doma delati in da se zato ne more učiti, pisati domačih nalog, ali pa še celo v šolo ne pride. Razlogi staršev so sicer egoistični, oni nimajo namena, da bi otroka vzgajali, pač pa ga izkoriščajo kot delovno silo, vendar so uspehi zelo važni, dasi še ne popolni. Dr. Žgeč je na podlagi popisnic dognal, da otrokovo telo naših vasi ne dosega v svojem razvoju normalne visokosti in teže. Izrabljanje otroka tedaj škoduje telesnemu razvoju, pripomniti pa moramo, da bi brezdelje še bolj škodovalo normalnemu razvoju. Mi nočemo brezdelja, pač pa smotrenega in zmernega dela, ki naj ga otrok opravlja domu v korist, sebi pa v moralno vzgojo. Šola bo dala otrokovemu delu kulturni smisel. Kot si ne moremo misliti industrije brez znanosti, matematike in prirodoslovnih znanosti, ravno tako ne bomo imeli pravega kmetijstva, če mu ne bomo posvetili z odkritji naravnih zakonov. Šola bo kultivirala in socializirala kmetijsko produkcijo. Pa tudi dela v šoli ne bomo odstranili. Ne samo risanje in ročna dela nam bodo potrebna, ampak tudi pravo kmetijsko delo bo važno delo v novi šoli.

Ne kmetijska šola, ampak kmetiška šola je naš cilj; zato bo nova šola zrcalo vsega kmetškega življenja. Rekli smo že, da je bistven del vsake družbe delo in gospodarstvo, delo in gospodarstvo je tudi oni činitelj, ki je združil in še družijo ljudi v družbo. Tudi v kmetškem življenju je kmetijsko delo in gospodarstvo bistveno, brez njiju bi bilo kmetško življenje vse drugačno. Tudi šola mora biti takšna: Kmetijstvo v svoji podlagi in v svojih ciljih, potem vse ono, kar iz njega izvira. Cilj kmetijstva pa ni proizvajanje zaradi sebe, ampak zaradi človeka. Vse proizvajanje je za nas brez pomena, če naj pridelki služijo le nekaterim, večina pa živi v uboštvu, pomanjkanju in nezadovoljnosti. Tudi kmetijstvo je tedaj za nas socialna zadeva, ne pa individualna, obenem je pa tudi kulturna zadeva. Med malomeščani je kmetško delo, kmetijstvo in vse vaško življenje sramotno, in marsikoga bo kmetiška delovna šola odbijala zaradi tega naziranja. Nič ni čudnega, da necivilizacija ne mika. Ali krivda je tudi v pokvarjenosti nemoralni duševnosti malomeščanstva. Če človek obsoja grobosti kmetove, kdo bi mu zameril, ampak zaničevati stan zaradi njegovega poštenega in za vse človeštvo tako koristnega dela, ali ni to znamenje nemoralnosti. Dejstvo, da nekateri učitelji niso

vešči kmetijstva, ne sme biti ovira kmetški delovni šoli, ker dolžnost mora premagati vse, tudi nevednost. Kdor ne zna, naj se nauči, nevednost ga pač ne more opravičevati.

Ali gre taki šoli ime kmetška delovna šola? Ker bomo smatrali vse otrokovo življenje za eno samo šolo — in da že dela doma, ker se bo tudi v šoli v ožjem pomenu vršilo delo, vsa vzgoja pa bo imela namen, da bo vzgajala otroka za socialnega kulturnega delavca, nam ne bo izraz le metafora, ampak šola bo zares delovna.

(Dalje prih.)

RAZGLED

A. Slovstvo.

KNJIŽEVNA NAZNANILA.

Gröbming-Lèsica-Molè: Srbskohrvatsko-slovenski slovar. Izd. in zal. Učiteljska tiskarna, Ljubljana. 1927.

V tem slovarju, ki ga odlikuje vestnost sestave in točnost v izrazu, je zbrano menda do malega vse, kar je potrebno človeku za vsakdanjo rabo s.-hrvaščine v pismu in govoru. Podlaga slovarju je ekavščina, kar je za prenos na slovenščino pač edino pravilno; dobro pa je, da so poleg ekavske za beležene tudi ijekavske oblike besed, in prav nič niso odveč mnogi turčizmi, ki jih nahajamo v slovarju, saj so ti celo nekak bistven del srbskega književnega jezika zlasti pri pisateljih iz Južne Srbije in o njej. Slovencu bo za govor dobro služila tudi označba naglasa, ozir. dolžine in kračine zloga.

Edina škoda tega izdanja je, da ni istočasno s s.-hrv.-slovenskim izšel tudi slovensko-s.-hrv. del. —

Josip Mazi: Geometrija za I., II. in III. razred srednjih šol. — Tretja izdaja. Založila Jugosl. knjigarna. Ljubljana. 1927.

Prvi vtis, ki ga človek dobi ob prelistavanju te knjige, je ta, da je knjiga sestavljena praktično, pregledno in strogo metodično. Ne samo risbe v njej, tudi razna navodila za preprosto in prirodno spoznavanje geometrijskih pravil, od katerih bi omenil pogl. X. (simetrija), pogl. XI. (o kotih), prav posebno še sl. 127. in 128. v poglavju XIII. (središčna simetrija), so tako

izbrana, da iščejo sebi primernih v šolskih knjigah. Knjiga je pač ustvarjena za to, da jo učenec vzljubi i pri tej snovi, podpira pa to tudi njena brezhibna zunanja oblika.

Iv. Rittig: Poljska privreda u seoskim osnovnim školama. — Izd. Kmetijska tisk. zadruga v Ljubljani, 1927.

Danes, ko iščemo načina, kako organizovati podeželsko šolo, ki bo odgovarjala tudi realnim potrebam kmetškega prebivalstva, bo zelo dobrodošla učitelju ta knjiga, ki jo je na osnovi Rougier-Perret-Miaille-ve »Agriculture à l'écoles primaire« priredil zagrebški univ. prof. Iv. Rittig. Knjiga ni sistematično znanstveno-poljudna, marveč je podeljena na 35 pogl., ki jih označuje naslov »Štivo«. V teh kratkih poglavjih, ki tvorijo vsebinsko nekako učno sliko, imamo vsakokrat navodila za poskuse in beležke, učno gradivo samo in vprašanja za ponavljanje. — Ne trdimo, da je knjiga idealna za delo v šoli — gotovo pa je, da bo praktični učitelj dobil z njo v šoli več, kakor zahteva knjiga, učitelj novinec v podeželski šoli pa bo imel z njo vsaj nekaj praktičnega in izbranega, na kar se bo lahko oziral. —

Janko Orožen: Zgodovina Celja. II. — Zal. Goričar & Leskovšek v Celju. 1927.

To, kar je pod gorenjim naslovom izšlo, je II. del monografije celjske in obsega zgodovino celjske samostojnosti: srednjeveško Celje kot središče državnovernega stremjenja, doba narodne samostojnosti, Savinjska marka, knezi in grofje Celjani, s katerimi je izumrla tudi samostojnost Celja. — Knjižica je pisana strokovno, a tako po-

ljudno, da bo prav lahko izpolnila svoje mesto tudi v šolarski knjižnici. —

Светолик Р. Милосављевић: Календар Подмлатка Црв. Крста Краљ. СХС за школ. 1927/1928. годину. — Изд. Главног Одбора Подмл. Ц. К. — Београд 1927.

Po obliki tega koledarčka bi sodili, da njegov sestavljatelj ni imel posebnih pretenzij; no, njegova vsebina nam pokaže, da je več kot navadni koledarčki. Pri posameznih mesecih mu ni bilo važno omenjanje svetniških praznikov po dnevih, pač pa mu je bilo važnejše, da iztakne znamenite zgodovinske dneve, da opozarja na organizacijsko delo v podmladku R. K., na delo za zdravje in na delo v vrtu. Kakor pa so te beležke drobne, zavzemajo polovico cele knjižice (do strani 52.), druga polovica je odrejena zabavi in pouku, kjer so izbrane drobne pesmice in povestice. Tudi Slovenci so zastopani v tem delu in sicer: E. Gangl, T. Kosem, Fr. Levstik, J. Ribičič, J. Stritar in K. Širok z izborom »polžkov«. V tekst koledarja in beletristike so uvrščene mnoge sličice, in kakor da si je g. sestavljatelj nadel nalogo, pokazati obraze raznih svetovnih in domačih veličin, je največ raznih portretov, med njimi Fr. Prešeren, S. Jenko, Fr. Levstik in J. Stritar. — Gotovo je, da je hotel ta koledar poslužiti ideji edinstva; pot je prava in le želeti je, da izpopolnjuje tak poizkus naše organizacija kakor je podmladek R. K.

Dr. A. Vilhar: Srbohrvatsko-slovenski slovar. — Slovensko-srbohrvatski slovar. — Zal. Jugoslov. knjigarna. Ljubljana. 1927.

Tudi ta slovar, ki je izšel v dveh priročnih knjižicah, bo služil svojemu namenu: praktičnemu zbližanju plemen Srbov, Hrvatov in Slovencev. F.

NOVE PEDAGOŠKE KNJIGE.

Karel Štech: Česká mravní výchova. — Sbirky časových spisů pedagogických ke školské praxi sv. XX. V Praze. 1927. (Nákladem Ustředního nakladatelství a knihkupectví učitelstva č.-slov. v Praze.) Na 326 stranah nam pisatelj pripoveduje v knjigi o stremljenju in delu češke šole na torišču нравствене vzgoje — tedaj na torišču, ki o njem in njegovi potrebi pri nas niti nismo

začeli misliti, kaj šele govoriti v zvezi z našo šolo.

Karl Roessger: Der Weg der Arbeitsschule. (Dürsche Buchhandlung. Leipzig. 1927.) Knjiga tvori pregledno zgodovino nemške delovne šole in preko nje ne more nihče, ki hoče dobro poznati to gibanje v nemški pedagogiki.

Hans Henning: Psychologie der Gegenwart. (Mauritiusverlag. Berlin.) Praktična knjiga daje pregled vseh smeri, v katerih se je gibal psihologija v poslednjih desetletjih.

Ernest R. Groves: Social Problems and Education. (Longmann, Green and Co., New York-London. 1925.) Knjiga izčrpno obdeluje vsa poglavja, ki se tičejo socialne vzgoje ter je namenjena za informacijo in za proučevanje teh problemov.

B. Časopisni vpogled.

Bibliografija važnejših časopisnih člankov v sept.-okt. 1927.

I. Razprave:

Anica Šubic: Ne za šolo, temveč za življenje — so praktični nasveti za vzgojo. (Sl. Uč., XXVIII., 7.—9.)¹ — Pero Horn: Miselnost in značaj. Prispevek k srčni kulturi. (Sl. Uč., XXVIII., 7.—9.) — Aleš Napret: Mimogrede — s katerim opozarja na katoliške vzgojne knjige. (Sl. Uč., XXVIII., 7.—9.) — Alf. Kopriva: Poslanstvo učiteljstva v mirotnem gibanju. (Sl. Uč., XXVIII., 7.—9.) — Stj. Izevič: Građanska škola i izbor zvanja. (Gr. Šk., IV., 6.) — Dr. P. R. Radosavljevič: Istorijski pogledi na pedagoške radove dr. W. A. Laya. (Uč., VIII., 1.) —

Kratice pomenijo: Sl. Uč. = Slovenski Učitelj; Gr. Šk. = Građanska (meščanska) škola; Uč. = Учитель; P. Uč. B. = Подринска Учительска Библиотека; R. šk. = Radna škola; Gl. Pr. Dr. = Glasnik Profesorskog Društva (Beograd); Uč. I. = Учительска Искра; N. = Napredak; H. U. = Hrvatski Učitelj; H. U. D. = Hrvatski Učiteljski Dom; P. R. = Pedagogičke Rozhledy; V. P. = Věstník Pedagogický; Šk. R. = Školské Reformy. — Rim štev. pomeni letnico, arab štev. dotični zvezek.

Vasilije Pejhelj: Tolstojeva Pedagogika. (Uč., VIII., 1.) — Svet, O. Avramović: Služba narodu. (Uč., VIII., 1.) — R. M. Stefanović: Svet dečjih predstava. (Uč., VIII., 1.) — Miro Šijanec: Otroški svet in domišljija. (Uč., VIII., 1.) — Dr. V. Rakić: Vaspitanje igrom i umetnošću. (P. Uč. B., II., 1.—2.) — P. Žižić: O sugestiji u vaspitanju. (P. Uč. B., II., 1.—2.) — Dr. P. R. Radosavljević: Tadove Nove Metode u Pedagogiji — kot uvod v večje delo »Praktička Pedagogija Američana«. (R. Šk., IV., 1.) — Dr. V. Spasić: Za umetniško i stvaralačko vaspitanje u školi. (R. Šk., IV., 1.) — Drag. S. Lapčević: Moderna metoda teorije književnosti. (Gl. Pr. Dr., 1927., 8.) — V. Prosenki: Poetika psiho-anališka. (Gl. Pr. Dr., 1927., 8.) — M. Đurić: Etos i tehnika u organizaciji kulture. (Gl. Pr. Dr., 1927., 8.) — Jos. Ahtikova: Naša mati. (Uč. I., VII., 1.—2.) — M. M. Jovanović: Inteligencija o socijalnom pitanju. (Uč. I., VII., 1.—2.) — Dr. I. Blacham, V. Matić: Socijalno-ekonomski uslovi razvitka deteta. (Uč. I., VII., 1.—2.) — Dr. D. Trbojević: Glavna načela nove škole. (N., LXVIII., 1.—2.) — Salih Ljubunčić: Dalton-plan metoda. (N., LXVIII., 1.—2.) — Gustav Kelemen: Škola aktivnosti i škola budućnosti. (N., LXVIII., 1.—2.) — Salih Ljubunčić: Pedagoška važnost školskih svečanosti. (H. Uč., VII., 17.—18.) — Dr. K. Velemínský: Nával na studie. (V. P., V., 7., 8.) — M. Skořepa: Přechodné rozdíly mezi chlapci a děvčaty. (Šk. R., IX., 1.)

II. Iz šolskega dela:

H. R.: Pisanje v novem duhu. (Sl. Uč., XXVIII., 7.—9.) — R. Pečjak: Zgodovinski pouk po novih učnih načrtih. (Gr. Šk., IV., 6.) — Jela Levstikova: Klejni papir. (Gr. Šk., IV., 6.) — Tih. Kostić: Crtanje u nižim razredima osnovnih škola. (Uč., VII., 1.) — M. Lovrak: Jedno predavanje iz maternjeg jezika. (Uč., VIII., 2.) — V. Petković: Predavanje iz prirodnih nauka: O barometru. (Uč., VIII., 2.) — M. A. Jertić: O crtanju, pisanju i pismenim sastavima u našoj narodnoj školi. (P. Uč. B., II., 1.—2.) — D. Jelkić: Jedna godina »radne škole« u Slovenačkoj — poizkusno delo učit. E.

Vranca v Studencih. (R. Šk., IV., 1.) — E. Kukovec: Zavičajna nastava. (R. Šk., IV., 1.) — O. Poletaeva: Tri godine predavanja jestestvenice i zemljopisa. (R. Šk., IV., 1.) — M. Urbani: Hemijska nastava u Srednjoj školi. (Gl. Pr. Dr., 1927., 8.) — Živ. Nešović: Prvi dani. (Uč. I., VII., 1.—2.) — E. Guro-M. Trebinjac: O kompleksnoj sistemu predavanja u Sovjetskoj Rusiji. (Uč. I., VII., 1.—2.) — Nikola Zec: Načelo zornosti u modernoj pedagogiji. (N., LXVIII., 1.—2.) — Marijan Markovac: Primjena rada u obučavanju. (N., LXVIII., 1.—2.) — Dan. Katić: Branje kukuruza. (N., LXVIII., 1.—2.) — M. Robotić: Čuvanje ptica i njihovih gnijezda. (N., LXVIII., 1.—2.) — A. Beránek: Psychologické základy pravopisu a metody pravopisného vyučování. (V. P., V., 8.) — J. Krejčík: Nové cesty přírodopisného vyučování. (Šk. R., IX., 1.) —

III. Šolska organizacija:

A. Čadež: Najnovejši zakon — informativen spis o razpravah o šol. zakonu v Nemčiji in Nem. Avstriji. (Sl. Uč., XXVIII., 7.—9.) — Dr. L. Sušnik: Katoliške učiteljice v francoskih javnih šolah. (Sl. Uč., XXVIII., 7.—9.) — O. Szabo: Zar natrag, a ne napred? (Gr. Šk., IV., 6.) — J. Černý: Učiteljska samosvest. (Uč., VIII., 1.) — J. Škavić: Viša pedagoška škola. (Uč., VIII., 1.) — M. Matić: Jedna probna škola u Češkoj. (Uč., VIII., 2.) — M. Matić: Škole u prirodi u Severnoj Italiji. (Uč., VIII., 2.) — A. Pigučin-Drag. M. Mihajlović: Govor brojeva. (Uč. I., VII., 1.—2.) — A. Lunačarski-M. Trebinjac: Jedinstvena Škola Rađa i profesionalno obrazovanje. (Uč. I., VII., 1.—2.) — M. Mladinov: Ideologija današnje škole. (Uč. I., VII., 1.—2.) — Osnivanje škole za organično i psihično defektne decu u Zagrebu. (H. Uč., VII., 17.—18.) — M. Jug: Naučna osnova za pomoćne škole. (H. Uč., VII., 19.—20.) — D. Nemet: Školski kino. (H. Uč., VII., 19.—20.) — Iv. Tomašić: Zadaća šegrtske škole. (H. U. D., I., 1.—4.) — Dr. K. Kupka: O jednou školu ve Francij. (P. R., XXXVII., 7.) — A. Kurš: Steinerova volná škola ve Waldorfu. (P. R., XXXVII., 7.) — T. Henek: Jednotna pra-

covni škola v SSSR. (P. R., XXXVII., 7.) — Marja Dzierzbicka: Vzdělávání učitelstvu škol obecných v republice polské. (V. P., V., 7.) — Dr. D. Panýrek: O školních lázních. (V. P., V., 7., 8.) — Frant. Pražák: Školské výstavy. (V. P., V., 8.) — E. Lipert: Poměry ve školství cizích států po světové valce. (V. P., V., 8.) — Dr. K. Šimek: Problem jednotřídní školy. (Šk. R., IX., 1.) F.

C. To in ono.

Ana Lebar:

Pomen pomožne šole.¹

O pomenu pomožne šole je predaval na skupščini v Münchnu l. 1926. mest. šol. svetnik Hirt — München. Iz njegovih izjavam povzemam nastopne misli:

Nobena panoga pedagogike v zadnjih desetletjih ni prišla do takega razmaha kakor zdravstvena pedagogika. Tudi katastrofa svetovne vojne ji ni mogla zastaviti pota; nasprotno: nove naloge so ji bile dane in z njimi novi uspehi, ki so pripomogli, da je zdravstveno vzgojeslovje postalo — znanost.

To razveseljivo dejstvo pa je plod dolgotrajnih in žrtev polnih bojev. Zdravstveno vzgojeslovje je nastalo iz zdravstvene oskrbe. Z zagonetjem moramo gledati na delo prvih tovrstnih vzgojiteljev. Njih delovno polje so bili najtežji slučajji idiotije, ker tedanja znanost še ni bila toliko razvita, da bi mogla opredeliti lažje oblike imbecilnosti in debilnosti. Toda neuspehi, ki jih po današnjem hitrem spoznavanju teh boleznih oblik lahko obidem, so bili takrat skoro neizogibni; toda prvi zdravstveni vzgojitelji pod temi neuspehi niso klonili, njih idealizem je bil nezlomljiv. Ničesar niso opustili, prav vse so poskusili, da bi zamorjeno duševno življenje zbudili, ustvarili so metode, katerih vrednost je neprecenljiva. Temeljne stebre so postavili s svojim požrtvovalnim delom, s svojim podrobnim metodičnim delom pa so nam še danes sigurni kačipotji tudi za naše delo na slabonadarjenih. — Ker polskane in na novo ustvarjene metode niso služile pri vzgoji in negi idiotov, so jih uporabljali na lažjih slučajih slaboumnja in s tem pritegnili v svoj delokrog novih, hvaležnejših nalog. Kar pri

delu za idiote ni prišlo do veljave, namreč: bistvena izprememba duševnega stanja potom zdravstveno vzgojnih vplivov, razvoj v kali zaostalih nastav, osredotočenje pazljivosti, zavedno razumevanje okolice, asociativna in aperceptivna uporaba predstavnosti in iz njih tvoritev pojmovne jasnosti, to se je dalo doseči na lažjih slučajih slaboumnja in slabonadarjenosti.

Še pomembnejša kot možnost slaboumne intelektualno razvijati, pa je postala socialna stran problema. Med lažje slaboumnimi je vedno večje število antisocialcev. Mladostni hudečelci se navadno izkažejo kot imbecilni ali debilni. Poleg naloge poučevanja je nastala za zdravstveno vzgojo še druga naloga: namreč vzgajati, ki se obrača na razvoj čustva in volje, ki kažeta čisto več znakov izmalččenja, kakor pa intelektualna stran.

S temi novimi pridobitvami pa se potom zavodov ni dalo pomagati mnogoterim boleznikom iz enostavnega vzroka, ker so bili preveč oddaljeni od takih zavodov. Iznajdljivost prvih zdravstvenih vzgojiteljev, ki jih je vodila idealna misel, pomagati slaboumnim in slabonadarjenim na vsak način, ta iznajdljivost je našla potov in načinov za pomoč tudi izven zavodov. Tako so se pričeli ustanavljati posamezni pomožni razredi in iz njih so nastale celotno organizirane pomožne šole.

Kako je v zadnjih letih napredovalo pomožno šolstvo v Nemčiji, kaže najbolje sledeči pregled:

Leta 1893. je bilo v Nemčiji na 37 krajih, 110 p. š. z 2300 otroci; l. 1898. na 70 krajih, 200 p. š. z 4300 otroci; l. 1901. na 102 krajih, 390 p. š. s 7900 otroci; l. 1903. na 135 krajih, 520 p. š. z 10.600 otroci; leta 1905. na 172 krajih, 700 p. š. s 15.000 otroci; l. 1907. na 198 krajih, 920 p. š. z 20.000 otroci; l. 1909. na 229 krajih, 1000 p. š. s 24.000 otroci; l. 1910. na 256 krajih, 1400 p. š. z 28.900 otroci; l. 1911. na 272 krajih, 1600 p. š. z 31.300 otroci; l. 1912. na 305 krajih, 1670 p. š. s 34.300 otroci; l. 1920. na 650 krajih, 1800 p. š. s 40.000 otroci.

Nemčija šteje danes približno 875 pom. šol s 3500 razredi, v katerih je približno 68.000 otrok. Te številke že kažejo dovolj jasno, da ideja posebnega šolanja manj- in slabonadarjenih otrok ne temelji le na človekoljubju, usmiljenju in napačnemu tolmačenju pojma humanitarnosti, temveč da je pomožna šola pomemben člen izvrstno organiziranega šolstva v Nemčiji.

Toda, kaj je storila pomožna šola za svoje varovanje doslej? Če hočemo odgovoriti na to vprašanje, moramo pogledati, kakšni otroci zahajajo vanjo.

¹ Dodatek k poročilu o zdravstveno-vzgojnih prireditvah v Münchnu l. 1926. — Prim. »Pop.« l. 1926./27.

Pomožnošolski gojenec ni otrok, katerega psihiške lastnosti bi bile manj razvite, nego njegove telesne in duševne zmožnosti so drugače razvite kot pri »povprečnem«
otroku. Ne »manj«
nego »drugače«
označuje tega otroka. Na to dejstvo se naslanja vse delo na njem in za njega. Ta drugačen razvoj je v povečini slučajev boleznega izvora. Uprav zato pomožnošolskih učencev ni smatrati za »neumne«
osnovnošolske učence, kakor tudi pomožne šole ne za »šolo neumnih«
ali »neumno«
šolo. Ti otroci so bolnostniki, ki potrebujejo nege, pomožnošolski razredi pa so bolniške sobe, pomožna šola naprava, kjer se razvijajo telesne in duševne zmožnosti onih, ki jih neredko javnost zasmehuje, zaničuje. Psihopatija, to obmejno stanje med duševnim zdravjem in duševno boleznijo, je povečini milije, v katerem so pomožnošolski otroci. Bolestna zaostalost v duševnem razvoju, ki daje tem otrokom pečat manjvrednosti, pa tudi vtisne njihovemu socialnemu ravnanju prav posebne znake, da so zaradi psihopatične slabosti volje in čustvenosti celo škodljivci javnega življenja.

Važnost zdravstveno pedagoškega dela današnjega časa je razvidna tudi iz dejstva, da zavzema v današnji psihološki pedagogiki problem nadarjenosti zelo važno mesto. Po nadarjenosti, ki jo določi šola, se ravna napredek posameznika; šola naj bi bila sredstvo za ta pretres, za tak prestop. — Šola pa vodi m'adino do splošne izobrazbe, k določenim poklicem in pridobitvenemu življenju. Koliko težav je v času, ko je nadarjenost tako važen faktor za napredek pomožnošolskih otrok! Uprav tem otrokom grozi brez izdatne pomoči specialne vzgoje popolna podivjanost, lahko rečemo: uničenje.

Toda pomožna šola s svojim delom lahko dokaže, da je velik del svojih gojencev v celotni izobrazbi pripeljala do pridobitvenega mesta v življenju, do katerega bi brez njene pomoči gotovo ne bili prišli. In če so se v nekaterih slučajih le nepopolno dosegla pridobitvena mesta v življenju, je vendar boljše, če si le-ti otroci samo na pol, ali celo samo z eno tretjino služijo kruh, kakor, če bi bili v celoti navezani na pomoč in usmiljenje drugih.

Na razpolago pa so tudi dokazi iz življenja, da so oni telesni in duševni slabici, ki jim je javnost in človeška družba odrekla vsakršno pomoč v obliki vzgoje in pouka, zapadli bedi in zapuščenosti, beraštvu, hudodelstvu, prostituciji ter v takem stanju zahtevali mnogo več od javnosti (v obliki oskrbe in gmotnih sredstev) kakor bi bili izdatki za njih vzgojo in pouk v mladosti. Toda ti izdatki po zamujenem prvotnem delu so brez izgleda na kakršnokoli korist.

V neredkih slučajih prihrani pomožna šola kot dnevni zavod občini velike izdatke za odpravo in vzdrževanje posebne oskrbe potrebnih otrok v zavodih (pri nas, žal, nimamo še niti enega niti drugega!).

Pomožna šola s svojim stalnim stikom z domom, skrbstvenimi napravami, z javnostjo in družbo tudi mnogo lahko stori za socialno in moralno obnovo naroda.

Ne smemo pa pozabiti tudi izrednega pomena pomožne šole za razvoj znanosti v splošnem in zlasti vzgojeslovja v posebnem pomenu. Znanstvena raziskovanja slaboumja, razvoj eksperimentalne psihologije in pedagogike je v tesni zvezi s pomožno šolo; njene pridobitve pa so v prvi vrsti naše uvaževanje na pomožni šoli. Mnoga vprašanja, ki stoje stovr v središču pedagoških razmotrivanj, je pomožna šola že davno razrešila z vso gotovostjo, ker je vsakoteri problem praktično preizkusila. Omenim le delovni pouk, domovino kot središče vsega pouka, osebne popisnice, inteligenčna preizkušnja, prestop razrednika z razredom od najnižje do najvišje stopnje, mnogotere metode posameznih predmetov, individualizacija, itd. itd. »Die Heilpädagogik ist ein Ruhmesblatt der päd. Arbeit.«
(Prof. Stein, Hamburg.)

V demokratični državi ima vsakdo, tudi slabič pravico do izobrazbe, varstvo pred duševnim in moralnim propadom. Za to pa je pomožno šolstvo neizogibno potrebno. Ti soči in morebiti desetstisoči našega naroda bodo morebiti v bodočnosti potrebovali tega šolstva. Če ne storimo zanje vsega, kar se stori da, je nevarnost, da narod, ki je zdaj na višku izobrazbe v vsakem oziru, zapade v temo neizobrazbe in neolike. Država bodi uverjena, da ji z izobrazbo slabicev ne nastajajo nova bremena, nego da se s skrbjo zanje v mladosti zavaruje pred mnogo večjimi izdatki. Pomožna šola ji bo dala delovnih moči, ki tudi žele in hočejo delati, ki bi pa brez vpliva pomožne šole v javnem življenju gotovo odpovedale.

Ali naj povdarim še to, da je pomožna šola za mnoge starše naprava dalekosežne socialne pomoči v skrbi za njihovega otroka, edina pomoč celo zanj, ki ga zaradi njegovih posebnosti morajo zločiti vse druge vzgojne naprave. Marsikatero solzo hvaležnosti skrbce in l'ubeče matere so že videle tilhe stene skromnih pomožnošolskih razredov...

Drobne pedagoške novice.

Šolski vrt v delovni šoli. Erazem Schwab je bil prvi, ki je zahteval, naj bo vrt središče vzgojnega dela v šoli. Ta ideja avstrijskega reformatorja pa si dolgo ni mogla utreti pota do prave veljave. Šele

v novejšem času je zlasti delovni princip pripomogel, da postaja šolski vrt središče vsega pouka in se spreminja v »delovni vrt«. K temu pa je tudi mnogo pripomogla skrb za telesno zdravje mladine. V Nemčiji, kjer se močno zanimajo za ta problem, so si zamislili stvar tako, da bo tak vrt skupen za osnovne, strokovne in višje šole in ga bodo imenovali okrožni vrt. Na takem vrtu pa ne bodo samo gredice za zelenjavo in cvetlice. Na veliki, v skupni izmeri 1.200.000 m² obsežni površini bo poleg pravega vrta še prostor za igrišča in sport, naprave za solnčne, zračne in vodne kopeli; učni oddelki za pouk na prostem, kuhinje itd., tako da bo tu nastala cela šolska naselbina. Da se zainteresira širša javnost in tudi oblastva za ta pokret, se je otvorila lani meseca aprila v Dresdenu razstava takega šolskega vrta in sicer v malem obsegu samo za šolo s 4 razredi. V času razstave so na tem vrtu opravljali vsa dela šolarji pod vodstvom učiteljstva. Poleg vrta so bila razstavljena v posebnem poslopju ročna dela, ki se nanašajo na opravilo v vrtu, katera so otroci tudi sami izgotovili. V kuhinji pa so gojenke gospodinjske šole pripravljale okusna jedila iz pridelkov na vrtu. Razni načrti, slike, fotografije, literatura itd. so služili v informacijo, kakšne cilje zasleduje ta pokret in o vzgojnih vrlinah takega pouka.

Izobrazba hamburškega učiteljstva na univerzi. Zakon o univerzitetni izobrazbi učiteljstva v Hamburgu je bil sprejet dne 15. dec. 1926 (z večino glasov 109 : 23). Glavne točke so sledeče: 1. Za vse učiteljstvo se zahteva visokošolska zrelost. 2. Univerzitetni pedagoški študij traja s praktičnimi pedagoškimi vežbami najmanj 3 leta. Izobrazba se zaključuje z izpitom, ki obsega predvsem vzgojeslovje in vse pomožne vede. Ta izpit usposablja za poučevanje na osnovnih šolah kot pomožna moč, za stalno nastavitvev je treba položiti še praktični izpit. 3. Za pedagoško izobrazbo potrebne priprave, ki doslej nedostajajo na univerzi, se nabavijo in so kandidatom na razpolago. 4. Zakon stopi v veljavo z dne 1. apr. 1927.

Zakon fiksira to, kar se v Hamburgu prakticira že 4 semestre. (Po D. werdende Zeitalter 1927.)

FILOZOFSKI SLOVAR.

(Sestavlja dr. Fr. Derganc.)

(Dalje.)

Kateri izmed obeh predmetoslovnihazorov je resničen, ali najivni realizem ali najivni idealizem? Kateri način spoznavanja je pravilen, ali najivni empirizem ali najivni racionalizem? Nobeden iz sledečih treh razlogov: 1. ker se vsak enostransko omejuje

na zunanjo (izkustveno) ali notranjo (miselno) intuicijo; 2. ker se vsak enostransko omejuje na individualno intuicijo ene same osebe, čeprav je vsako individualno spoznanje le delen prispevek, ki ga dopolni v celotno spoznanje šele kolaboracija (sotrudnost) vseh strokovnjakov; 3. ker se vsak enostransko omejuje na enkratno intuicijo, čeprav se spoznanje z napredujočim časom neprestano razvija in je spoznanje gotovega časa le prehod k sledečemu prirastku, tako da rase celotno spoznanje tudi iz kolaboracije časov, iz kolaboracije razvojnih stopenj in zgodovinskih dob. Resnično spoznavanje zajema iz treh virov: 1. iz sintetične intuicije, ki se enakomerno opira na zaznavanje in predstavljanje: v zaznavi se združuje duh s stvarjo samo, opazuje in premišljuje stvar in sebe, v predstavi obnavlja zaznave in sproti popravlja čutne prevare in nepravilne predstave, oziroma utvare (izmišljene predstave) ob prisotni, objeti stvari ali istini; 2. iz organizovane sotrudnosti vseh strokovnjakov; 3. iz rastočega napredka vseh časov. Kesnično spoznavanje spaja s kritično, vsepregledno razvidnostjo zunanjo in notranjo intuicijo, spaja spoznavne prispevke vseh strokovnjakov in časov. Resnična metoda spoznavanja je torej sotrudnorazvojni empirizem ali sotrudnorazvojni intuitizem, ker mu velja sotrudnorazvojno izkustvo za prvotni in glavni vir resnice, iz katerega izvirajo tudi drugotne, aposteriorne predstave in pojmi.

Dosledno in avtomatično sledi iz pravilne spoznavne dejavnosti, iz kolaborativno-genetične metode tudi resnični predmet spoznavanja. Spoznavnokritičnemu dualizmu, sintetični in sotrudnorazvojni intuiciji odgovarja dualizem substance: sinteza duha in stvari, ideje in stvari (res). Tudi kritični empirizem se poslužuje predstav in pojmov kakor racionalizem, seveda z bistveno razliko, da ne prirojenih, apriornih, ampak le doživljenih, izkustvenih, aposteriornih. Iz ekonomičnih in uspešnih ozirov je kritični empirizem naravnost prisiljen, enakomerno uvaževati predstave in pojme kakor zaznave: 1. ker so zaznave stvari navadno le slučajno in posamezno dane, a je za vsako globlje spoznanje potreben sintetičen, primerjaven pregled čez vso množino, kakor jo nudi samo spomin z obilico predstavnihih slik in pojmov; 2. ker je opazujoča pozornost omejena in ne more v enem hipu vsega pregledati in obseči ter se vrši fragmentarno z zaznavno vrsto, hipni zavestni obseg vsake zaznave je omejen in pri vsaki sledeči zaznavi sodeluje že prejšnja, ravnokar minula, v obliki predstave; zaznava sama omogoči le približno

orijentacijo in dobavi spoznavno gradivo, ki ga šele pravo spoznanje sistematično in pravilno uredi v sotrudnosti predstav in pojmov; 3. ker je resnica časovno in organizacijsko rastoča količina, to se pravi, vsaka sledeča faza vzraste in se razvije iz svoje predpogojne osnove, iz prejšnje, fiksirane in ohranjene v predstavah in pomih preteklega izkustva; 4. ker izraža in naznanja jezik vsako spoznavo drugim z besedami, z zvočnimi znaki ne samo za zaznave, ampak tudi za predstave in pojme. Pri tem pa kritični empirizem nikoli ne pozabi, da so znanstveno porabne samo s ponovnim izkustvom overovljene predstave in pojmi. Naše spoznavanje se razvija baš s tem, da se stare predstave z neprestano revizijo in verifikacijo ob realnem predmetu popravljajo in dopolnjujejo, rastejo in napredujejo. Kritični (sotrudnorazvojni) empirizem ali intuitizem je edino pravilna in izvirna metoda spoznavanja, v njej sodelujeta vedno dva činitelja, duh in stvar, tako da je spoznavni predmet zaznave skupen proizvod obeh. Originarni predmet spoznavanja, ostane vedno zaznava, predmetno sestojča iz dveh delov, deloma iz idealne substance občutkov, deloma iz realne substance materialne stvari. Princip dualizma posega torej dosledno iz spoznavnokritične so dejavnosti duha in stvari tudi v predmetni, ideorealni produkt spoznavanja. Iz najvignega realizma se je razvil nazor kritičnega sotrudnorazvojnega realizma ali pravilne ideorealizma, ker bivata v prvotnem predmetu spoznavanja, v zaznavi oba činitelja duh in stvar, ter se udeležujeta obe dejavnosti, duhovna in stvarna.

Zaznava spaja obe substanci, idealno in materialno, in obe dejavnosti, duhovno in stvarno. Oba sta enostranska in zmotna, idealizem in materializem. V borbi s srednjeveško dogmatično in avtoritativno sholastiko je zmagal na eni strani najvigni racionalizem s spekulativnim idealizmom (Fichte, Schelling, Hegel), danes obnovljenim zlasti v neokriticizmu marburške šole (Cohen, Natorp, Vorländer, Cassirer) in v Husserlovi fenomenologiji, na drugi pa najvigni empirizem z Marxovim in Haeckelovim materializmom (najvignim realizmom). V materialistični zablodi Marx ni spoznal, da je ekonomska kriza le drugotna posledica vse globlje in važnejše, prvotne duhovne krize, v katero je pahnila človeštvo spoznavna metoda sholastike, oziroma najvignega idealizma in realizma. Marx bi bil moral zastaviti sekuro na deblo individualistične duše, a porezal je samo površne divjake in izrastke. Ali ni več nego

sigurno, da požene okleščeno drevo o prvi ugodni priliki iste divjake in izrastke z ojačeno bujnostjo? Predpogojna osnova ekonomske kolaboracije je vzgoja in prerojenje človeštva v duhu resnice in spoznavne kolaboracije. Tezi najvignega idealizma je sledila antiteza najvignega realizma (materializma), pravo rešitev pa prinaša sinteza ideorealizma. Sodobno je nevarna zlasti enostranost materializma, ker precenjuje materijo in materialno delo, zagovarja samo pravice materije in materialnega, telesnega ali ročnega dela, a prezira duha in njegovo dejavnost (inteligenco). Življenje združuje oboje, drugo sloni na drugem in se medsebojno izpopolnjuje. Višje po vrednosti pa je duh in duhovno delo, glavni vir kulturnega napredka. Telesno in duhovno delo tvorita nerazdelljivo enoto kakor teža in duh v človeku. Antagonizem med telesnim in duhovnim delom umetno izničujejo tisti, ki jim prirodna kolaboracija delavca in inteligenta ogroža doslejšnje, brez nadzorstvo izkoriščanje ljudske nevednosti.

Pomuditi se nam je še nekoliko ob najvignem idealizmu in pravično oceniti poleg senčnih tudi njegove solčne strani. V prvem mladostnem zagonu je prekipel preko prirodnih mej in obstal omamljen, zadavljen ob misli, da je vse duh (ideja) in da je ta duh več, vsemogočen in neomejen. Na videz sta ga potrjevala v tej enostranski zablodi sugestivna fantazija in dialektika. Utvarna, fiktivna fantazija nam namreč z nazorno istinitostjo predoči vse, kar mislimo, čustvujemo in hočemo, in prepričevalna dialektika dokaže z besedno spretnostjo vse, kar hoče. Razvidnost najvignega idealizma, oziroma racionalizma se pač še ni razvila do kritične vsepreglednosti in sposobnosti jasnega in razločnega razlikovanja notranjih in zunanjih odnošajev, tako da ni mogla dosledno ločiti predstave od zaznave. Zamenjala, zistovetila je oboje ter se vsa osredotočila v predmetu notranje intuicije, v predstavi, da si ljudska pamet že instinktivno, da so samo zaznave (stvari) objektivna izhodišča, objektivne danosti spoznavanja, nikakor pa ne predstave, vsebina subjektivne zavesti. Enako dokazuje zaznava, da človeški duh ni zabuban v predstavno zavest, da zavest ni omejena na neprostornost predstav, kakor trdijo idealisti. Vsak trenutek prehaja zavest z zaznavo preko mej imanence v transcendenco objektivnih stvari. Telesna čutila zaznavajo skozi okna monade (Leibniz), skozi katere uhaja in se razširja spoznavajoči duh, zaznava je most (idealistični argument »de ponte«), ki ga duh gradi in polaga med seboj in stvarnim svetom. Za vedno nam

ovrže zmoto imanentizma sledeči lapidarni, a sodobni primer: deložiran siromak z mnogobrojno družino sanja v ubornem šatoru na travniku pred šentpetersko volašnico, da je zadel glavni, milijonski dobiček državne loterije. Sanje se logično pletejo dalje: siromak si kupi lično hišico z vrtom in pohištvom, raztrgani in gladni deci nabavi obleko in hrano. Radostno utripa njegovo očetovo srce in srce njegove skrbne žene-matere, otroci skačejo veselo po zračnih, solnčnih sobah, otipavajo snažno, zlikano pohištvo in si ogledujejo lepe obleke v velikem zrcalu, pokušajo vonjivo sadje in okusna jedila na bogato obloženi mizi. Tem večji je drugo jutro siromakov obup, ko spozna, da se po noči njegovo telo ni premaknilo s trdega zaboja in da se je razkošno doživetje odigravalo le v sanjah, le v predstavah, le v njegovi speči glavi. Ko bi bil glavno srečko, res zadel, bi se sedaj njegovo doživetje izživljalo v zaznavah: v rokah bi tiščal pristne bankovce, njegovo celo telo, ne samo zaznavajoča glava, bi se sprehajalo med pohištvom sob kakor telo med telesi, tudi zavest srečnih otrok bi samostojno, neodvisno od njegove zavesti uživala blagodatí istinitega milijonskega dobitka. In kje bi bivalo sedaj njegov telo z glavo, kje telesna čutila (oko, uho)? Ali samo idealno v mislih, v predstavah, ali istinito kakor stvar med stvarmi, zaznava med zaznavami? In kje bi se nahajale sedaj vse te zaznave, ali samo notri v njegovi glavi in možganih, v imanenci zavesti kot psihični pojavi, ali tudi zunaj v objektivnem prostoru kot deloma tvorni predmeti? In kdo bi vse to zaznaval? Ali vendar duh? In kje bi bival potem naš duh in njegova zavest, ako ne v glavi in možganih, ako bi bilo tudi lastno telo z glavo in možgani vred, ako bi bila vsa stvarna priroda le vsebina njegove zavesti? Iz teh vrtoglavih protislovij nas utegne vsaj za trenutek rešiti sledeča fikcija: mislimo si duha kot infinitezimalno, neskončno malo, a živo, elastično točko, katera se z bliskovito brzino krči in razteguje iz točkovitosti v neskončnost prostora kakor žvigajoči žarki solnca. Točkovita duša je zvezana nekje s telesom, po trditvi moderne medicine v možganih in živcih, po Descartesu v češeriki, po mnenju okultizma v takozvani »avri«, ki obdaja vsakega človeka kakor nevidna, megličasta plast. Duh je svet infinitezimalnih dimenzij in jačin, a največje brzine. Duh je sposoben svoje infinitezimalne predstave slike poljubno povečati ali zmanjšati, pomnožiti in preobličiti, projicirati v poljubno daljavo in točko v prostoru.

V sanjah jih prikazuje v običajni veličini, v deliriju vročinske bolezni pritlikavo zmanjšane. V zaznavi poveča duh podobo in se ž njo razširi, svigne v prostor, kjer obstane na točki stvari, jo oblije in se spoji z njeno površino, kakor bi bil svojevrstna, površinska sila, posnemajoča površino stvari v obliki neskončno male predstave slike. Človeški duh je infinitezimalno in neskončno bitje obenem, nekako brezprostorno (Descartes) v predstavi, a prostorno v zaznavi.

Samo napredek razvidnosti je omogočil spoznanje pravega odnosa med spoznavnimi predmeti zaznave, predstave in utvare ter ugotovil zaznavo kot izhodno. Arhimedovo točko vsega spoznavanja. Da človeška razvidnost ni dogmatična, za vse čase omejena ali dovršena sposobnost, kaže zlasti napredek moderne prirodoznanosti z odkritjem razvojnega principa. Enostransko usmerjena in omejena pozornost ga je iskala doslej pred vsem v telesnem razvoju individuja in vrste, a glavni dokaz podaja razvoj duha, razvoj duhovnega, intelektualnega življenja, kakor ga izsleduje primerjavna kulturna zgodovina. Ideja evolucije ni prazna fikcija, ampak realna, ustvarjajoča sila v prirodi in življenju, ki odsvita najjasneje iz rastočega napredka individualne in socialne duhovnosti ter odkriva obenem važen, recipročen učinek novega proizvoda (predmeta) na duhovno dejavnost samo. Medsebojno ne delujeta le funkcija in organ, ampak tudi funkcija in nje proizvod. Stoprav ideja razvoja je razvezala duhu svobodna krila, ovrgla zmotne predstave in utvare starega svetozora, preobličila svetovno sliko in metafizično ozadje ter postavila spoznavno kritiko na nove, zanesljive temelje. Iz kaotične prirodne dogodnosti posneti princip razvoja je pokrenil novo znanost razvojslovja. A po načelu noturizma vemo a priori, da se znanost o razvoju nahaja v začetni in poizkusni fazi, da deluje v razvoju produktivne sile, da je razvoj sotruden efekt različnih činiteljev, da ovira nadaljnji napredek razvidnosti pretiravanje in posploševanje posameznih činiteljev. V razvoju organizma gledamo z drugega vidika samo produkcijo prirode. V genezi človeške duhovnosti smo videli, da tvori emocija osnovo človeškega bitja, da deluje v emociji neka prekipajoča, pleonastična, nadproduktivna sila, koji se pridružuje na poznejši stopnji razvoja intelekt kot voditelj in regulator te slepo ustvarjajoče in uničujoče, brezumno razsipavajoče nadprodukcije.

(Dalje prihodnjič.)