

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVENI LIST

Letnik XLVII. V Ljubljani, marca 1926. Štev. 3.—4.

Vsebina:

Razprave:

1. Viktor Rode: Impresije o sedanjem šolstvu v Nemčiji . . . 41
2. A. Osterc: III. mednarodna pedagoška konferenca v Heidelbergu. (Nadaljevanje.) . . . 46
3. Miro Šijanec: Rimski klasiki v pedagogiki. (Nadaljevanje.) . . 50

Šolska organizacija:

1. Fr. Žgec: K reformi učiteljske izobrazbe 55

Iz šolskega dela:

1. F. Kranjc: Delovni pouk 64
2. Fr. Suher: Risanje in vzgoja samotvornosti 68

Razgled:

- A. Slovestvo: Novi Rod. V. (Flerè) — C. Pregelj: 30 troglasnih mladinskih zborov. (-è) 74, 75
- B. Časopisni vpogled: „Pedagoški Savremenik“. 76
- C. To in ono: Šolski listi. (-è) — Telesna vzgoja v tujini. — O praktičnih potrebah v vzgoji in pouku. (Dalje.) — Drobne pedagoške novice. — Dr. Fr. Derganc: Filozofski slovar. (Nadaljevanje.) 76, 77, 78

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

Upravništvo „Popotnika“ ima v zalogi še spodaj označene „Popotnikove“ letnike, ki se oddajajo vezani po ceni à 40 Din, nevezani à 20 Din.:

Letnik 1888

„ 1893

„ 1895

„ 1900

„ 1905

„ 1906

„ 1907

„ 1908

„ 1909

„ 1910

Letnik 1912

„ 1913

„ 1914

„ 1915

„ 1916

„ 1917

„ 1921

„ 1923

„ 1924

„ 1925

POPOTNIK izhaja 15. dne vsakega meseca v zvezkih in
stane na leto 50 Din, pol leta 25 Din, četrť leta
:: 12·50 Din. Posamezni zvezki stanejo Din 5. ::

Rokopise je pošiljati na naslov: Pavel Flerè, Beograd, Ministarstvo
Prosvete, odelenje za osnovnu nastavu.

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

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVENI LIST.

LETNIK XLVII.

STEV. 3.—4.

VIKTOR RODE:

IMPRESIJE O SEDANJEM ŠOLSTVU V NEMČIJI.

I.

Človeka, ki je bil svojčas navezan za pedagoško teorijo in prakso skoro izključno na nemško pedagogiko, bo tudi danes ob prihodu v Nemčijo predvsem zanimalo to vprašanje. Tako se je godilo tudi meni, ko sem se v preteklem letu udeležil pedagoških tednov, prirejenih za inozemce v času od 17.—31. avg. od »Centralnega instituta za vzgojo in pouk« v Berlinu. Poleg teoretskih predavanj je bil namen teh tednov, upoznati njihove udeležence z občim pedagoškim reformnim stremljenjem in s točasnim stanjem nemškega šolstva!

Prve dni po prihodu v Berlin me je predvsem zanimal »Centralni institut za vzgojo in pouk« sam, ker sem videl, da je središče vsega pedagoškega dela Nemčije. Že mnogo let pred vojno je bilo v Nemčiji živahno pedagoško delovanje. Učiteljstvo vseh kategorij se je združevalo v društvih, kjer je obravnavalo pereča dnevna pedagoška vprašanja. Intenzivnejše se je vršilo to delo v velikih mestih, kjer so učiteljstvo zbirali k pedagoškemu delu vneti šolniki. Vendar se je pokazalo, da tako delo ne prinaša rešitev, ki bi bile v skladu s potrošenim časom in energijo. Zato so predlagali razni pedagogi, da se osnuje »Centralni institut za vzgojo in pouk«, ki bi naj bil torišče praktične svetovalnice in znanstvenega izsledovanja. Opazujoč razvoj pouka in vzgoje zveznih dežel naj bi z enotnih vidikov podajal združene pedagoške preglede in sledil pedagoškim stremljenjem inozemstva. Obenem pa naj bi bil mesto, kjer bi bili učitelji, vzgojitelji in nadzorniki v stalnih stikih z vedno se prenavljajočim šolstvom. Tudi bi bilo v interesu učiteljstva in države, da se veliki vzgojni in izobraževalni problemi ne obravnavajo v zaključenih krožkih z manjšim obzorjem, ker je zdravih rešitev pričakovati le tedaj, ako se združujejo k skupnemu delu duševne in materialne sile, vklepane v ozke meje društev. Taka koncentracija bi bila v bistvu olajšana in pospešena,

ako bi bil tu centralni institut, ki bi stoječ nad posameznimi interesi, lahko pregledal obseg raznih nalog, zasledoval izsledovanje v posameznih področjih in s svojimi zbirkami, delavnicami, predavalnicami lahko pokazal vsakokratno stanje šolstva in vsakemu omogočal tudi sodelovanje. Zato naj bi bile meje delokroga instituta čim širše. Obsegati bi morale vso vzgojo in pouk od domače hiše do univerze.

Za tako orisan institut se je zavzelo učiteljstvo vseh šol, mestna občina Berlin, razna druga mesta, dežele in država, ki so obljubile tudi gmotno podporo. Ko je bila docela urejena finančna plat, je bil otvorjen 1915. l. privatni »Centralni institut za vzgojo in pouk« z nalogo: 1. da zbira vse v pedagoško stroko spadajoče gradivo lastnih dežel in inozemstva. — 2. da najširšim slojem omogoča dostop k temu gradivu v muzeju, razstavah, predavanjih in tečajih. — 3. da podpira na svojem področju izsledovanje z ustanavljanjem študijskih in delovnih prostorov. — 4. da daje učiteljstvu iz vsega področja pojasnila.

Danes obsega institut 9 oddelkov, katerih najvažnejši so: I. Pedagoški oddelek s sledečimi pododdelki: 1. Pedagoško knjižnico, ki šteje danes nad 9000 pedagoških del raznih narodov. Tu je čitateljem na razpolago preko 40 domačih in inozemskih revij. Knjižnica je dostopna vsem, ki se zanimajo za pedagogiko. Tu so razstavljene tudi vse novoizšle pedagoške knjige, ki jih pošilja 70—80 založnikov brezplačno na vpogled. Vse to je razmeščeno v veliki svetli dvorani, ki je stalno polna čitateljev. 2. Informacijsko mesto za mladinoslovje in psihološko zbirko. Oddelek ima vse aparate za eksperimentalna dela in je zbirališče, informacijsko in delovno mesto za mladinoslovje. 3. Informacijska pisarna za poklicno svetovalstvo. Ta zbira od leta 1918. v to plat spadajoče gradivo in ga stavlja šolam in učiteljstvu na razpolago, prireja tečaje, ki uvažajo učiteljstvo v poklicno svetovalstvo in ga usposabljaajo za sodelovanje.

Glasila pedagoškega oddelka so: 1. Pedagoško centralno glasilo,¹ ki prinaša važnejša poročila o delovanju Centralnega instituta in obravnava vsa aktualna pedagoška vprašanja. 2. Zbornik Centralnega instituta za vzgojo in pouk, ki se od letos imenuje »Zbornik za nemško šolstvo«. »Centralno glasilo« poroča o tekočih dogodkih, Zbornik pa posveča vso pozornost bolj ustaljenim pedagoškim problemom in stremljenjem ter prinaša daljša poročila iz mladinoslovja, pedagoške psihologije, o poizkusnih šolah, poklicnem svetovalstvu itd. 3. Sezname vseh novoizšlih pedagoških knjig.

II. Razstavni oddelek. Ta ima v predavalnici instituta stalno razstavo najmodernejših učil in aparatov, ki so razvrščeni po predmetih. Institutu jih dajejo na razpolago razne tvrdke in to vedno najnovejše vzorce. Od-

¹ Pädagogisches Zentralblatt v založbi Jul. Beltz, Langensalza.

² Jahrbuch für das deutsche Schulwesen, C. S. Mittler u. Sohn, Berlin.

delek je jako zanimiv, ker s svojo veliko zbirko res daje pregled najmo-dernejših učil ter prireja razstave po vsej državi in tudi inozemstvu. Izdal je priročno knjigo »Vodnik učil«, kjer nasvetuje za posamezne razrede najnujnejša učila.

III. Oddelek za inozemstvo vzdržuje stike z inozemstvom. Proučuje vzgojo in pouk drugih držav ter išče v svrhu izmenjavanja izkušenj in pridobivanja novih pobud stikov s pedagogi in pedagoškimi zavodi inozemstva. Prireja tečaje in študijske tedne za inozemce.

Centralni institut, razpreden še v več manjših oddelkov, vrši nadvse živahno pedagoško delo in pedagoško propagando. Do svoje desetletnice je priredil 320 prireditev (predavanj, poučnih tečajev itd.), 32 študijskih potovanj in izdal 33 literarnih del. Pri tem delu je sodelovalo 750 predavateljev. Posebno pozornost je posvetil institut delavni šoli. Na njegovo inicijativo je bilo prirejenih v državi 1750 predavanj, vaj in hospitacij o delovni šoli.¹

II.

Kljub mnogim znamenitim pedagoškim pisateljem in živahnemu ped. delovanju nemško predvojno šolstvo ni bilo na oni stopnji, kakor bi to pričakovali po obširni nemški pedagoški literaturi. Predvojna struktura družbe in vladajoči sistem nista bila ravno naklonjena naprednemu šolstvu, kar se je kazalo že v zunanji organizaciji. Višjo šolo sta smatrala za privilegij aristokracije, bogatašev in višjega uradništva. Ne oziraje se na socialne krivice, je vzgajala taka šola skupnosti malo naklonjene »jun-kerje«. A tako ni bilo samo v višjih šolah. Zelo sem se začudil, ko sem slišal, da v Nemčiji do leta 1921. niso imeli niti splošno obveznih osnovnih šol, nego se je že na tej stopnji pričela delitev. Medtem, ko so pohajali otroci revnih staršev javne osnovne šole, so premožnejši sloji ustanovljali za svoje otroke privatne osnovne šole ali pa so jih vpisali v pripravljalne razrede višjih šol, kamor radi velike draginje in dolgotrajnega študija revnejši otrok ni imel dostopa. Tako so bile pred vojno v Nemčiji tu enostransko usmerjene šole privilegiranih, tam šole proletarcev, kar ni ravno govorilo o naprednosti v zunanji organizaciji šolstva. Ako vidimo, da je bila v zunanji organizaciji nemška šola daleč zaostala za drugimi državami, si mislimo lahko, da tudi notranje ni bila dobra. Tu je vladal po Herbartovem vplivu izraziti intelektualizem in stroga zunanja avtoriteta, ki je onemogočala vsako prestejše gibanje mladine. Velika množina stalno naraščajoče učne snovi je vodila vrhutega do did. materijalizma, a v podajanju te snovi do metodičnih prestopkov. Na višji stopnji se je to očitovalo v dociranju, na nižji v hitri, vpraševalno-razvojni metodi, ki so jo utemeljevali razni psihologi celo na podlagi psihičnih dejstev in jo

¹ Natančno poročilo v knjigi »Zehn Jahre Zentralinstitut für Erz. u. Unt.«

stisnili v petero formalnih stopenj za vsako učno uro. Konservativnega mišljenja in postopanja niso mogla preokreniti niti dragocena spoznanja teorijske pedagogike niti praksa v poizkusnih šolah, četudi je oboje pripravljalo nova pota za takrat, ko bodo tudi v družbi za to dani v notranjem doživljanju potrebni pogoji. Taki časi niso bili več daleč. Vojna je temeljito preokrenila in v temeljih omajala poprej navidezno tako ponosno zgradbo nemškega šolstva. Ravnatelj ped. oddelka Centr. instituta Lämpe pravi o tem prevratu: »Med vojno je dorasel novi rod, stari pa se je povrnil v domovino preroben z novimi idejami o novem in preurejenem šolstvu. Kakor se je pred vojno zdel smoter pouka in vzgoje enoten, tako zelo je sedaj divergiralo mnenje o izobrazbi, zahtevah do šole in razsojevanje dotedanjega. Nastale so nove želje, ki naj jih uresničita pouk in vzgoja in ki bi odgovarjale duhu časa!«

Prevrat je zato prinesel Nemčiji živahno šolsko reformno gibanje. Dasi pa je bilo vse učiteljstvo za reformo, sta se v javnosti in med učiteljstvom samim kaj kmalu pokazali dve veliki nasprotujoči si struji, ki je vsaka hotela po svojem svetovnem naziranju urediti šolstvo. To razdvojeno mišljenje se je pokazalo posebno pri državni učiteljski konferenci, ki naj bi pripravila predloge za novi šolski zakon. Konservativna struja je tu po obširnih razpravah prodrla z majhno večino s predlogom po postopnem razvoju v zunanji organizaciji šolstva in tako je za dogleden čas propadel predlog radikalne struje z enotno šolo¹ o kateri piše Fr. Hilker:² Struktura današnje družbe in sedanja, iz potrebe časa nastala demokratična državna oblika zahtevata — neodvisno od pedagoškega razmišljanja — da mladinska vzgojevališča niso več ločena v razredne in stanovske šole, temveč da so v temelju in v postopni diferenciaciji medsebojno organsko zvezana celota, šola narodne zajednice, ki tvorijo diferencirano enotno šolo le notranje, to je po nadarjenosti. Ni treba, da bi poleg skupne osnovne šole (vpeljane z novim zakonom) nastale višje šole, ki bi bile dostopne le gospodarsko boljše podprtim. Zgraditi je treba šolski sistem, ki omogoča vsem nadarjenostim in vsej mladini popolno dozorenje na različnih, a enakopravnih in v zvezi stoječih potih!« Politične, konfesionalne in druge prilike so preprečile duhu časa odgovarjajoči šolski sistem, pač znamenje, da je do uresničenja velikih idej pot dolga, in vodi do uresničenja evlucijskim potem šele po generacijah. (Ruska revolucija je preokrenila to hitreje, a je na žalost zopet enostranska.)

Prevrat je prinesel v zunanji organizaciji nemškega šolstva zato le majhen napredek. Osnovna šola je osemrazredna, a novo je, da je nižja

¹ Več o tem še v knjigi: Edert, Die elastische Einheitsschule.

² V »Hilker, Deutsche Versuchsschule«, Schwetschke und Sohn, Berlin.

stopnja (8—5), imenovana ožje »osnovna šola« (Grundschule¹) za vse skupna osnovna šola in nanjo nastavljajo vse srednje in višje šole. S tem so odpravljene vse privatne osnovne šole, ki so bile ustanovljene iz stanovskih interesov in tudi vse pripravljalne šole, ki so bile priključene višjim šolam in so enostransko pripravljale za določeni tip teh šol in že s 6. letom začrtale otroku nadaljno šolanje.

Višje² in srednje šole so ostale pri stari organizaciji. Vsaka dežela ima precejšnje število tipov, tako Prusija za dečke: gimnazije, realne gimnazije, reformne realne gimnazije, višje realke, višje šole (Oberschule), ki so jim dodali z novim zakonom novi tip, takozvano »nastavno šolo« (Aufbauschule); za deklice: liceje in višje liceje s smerjo višje realke, realnogimnazijalni studijski zavod, gimnazijalni studijski zavod itd. V svoji pestrosti ta organizacija prav malo odgovarja priznanim pedagoškim načelom in zato se nadaljuje boj za poenoteno šolo, z elastično višjo stopnjo, kjer bi se bilo šele 15—16-letnim učencem odločiti za eden zgoraj navedenih tipov. Posebno važnost pa so dobile po prevratu višje šole, ker so po novem šolskem zakonu prevzele tudi učiteljsko izobraževanje. S tem se je uresničila dolgoletna želja učiteljstva, da se prenese njegovo izobraževanje z učiteljišč na višje šole, ki vsaj deloma nudijo ono količino splošne izobrazbe, kakor jo potrebuje učitelj pri svojem poklicu in ki ga usposablja, da je v novi šoli mladini lahko vsestranski svetovalec. S tem je bil storjen prvi korak v naprednem pravcu, a boj za učiteljsko izobrazbo še ni dokončan; mesto zahtevane visoke šole prevzema sedaj izobraževanje po maturi dveletna pedagoška akademije. Prisostvoval sem zborovanju, kjer je bil po referatu o novi učiteljski izobrazbi stavljen in sprejet predlog, da učiteljstvo ne odneha z zahtevo po popolni izobrazbi. Lep zgled in pobudo daje v tem pogledu mesto Hamburg, ki je za svoje učiteljstvo že vpeljalo univerzitetni študij.

Nova doba pa je iz kulturno-političnih potreb prinesla Nemčiji novi šolski tip, takozvano »nastavno šolo« (Aufbauschule³). Rodilo ga je spoznanje, da tudi sedanja šolska organizacija zavira in deloma onemogoča (to je priznanje šolske oblasti) nadarjenim podeželskim, malomestnim in predmestnim otrokom obisk višjih šol, dasi bi bilo to v korist otrokom in celokupnemu narodu, da pridejo v teh plasteh neuporabljene sile do veljave in se višji intelektualni krogi ne rekrutirajo samo iz velikih mest z lastno strukturo, nego tudi od tam, kjer narod še globoko korenini v domači grudi, in kjer je vrelo, iz katerega lahko črpa narod nove produktivne sile. Ti otroci naj bi zato ostali tudi čimdalje na rodni

¹ Landé: Die Grundschule.

² Deiters: Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preussens.

³ Landé: Die Aufbauschule in Preussen.

grudi s tipičnim skupnostnim življenjem, ki odgovarja notranji strukturi otrok in kjer edino je zajamčeno tudi njihovo uspevanje. Nastavne šole grade iz omenjenih vzrokov na 7. leto osnovne šole in so šestletne. Vanje sprejemajo le izredno nadarjeno, telesno dobro razvito deco, ki z osredotočenim delom zmorejo v 6. letih, če že ne isto množino hitro pridobljenega znanja, pa znanstveno delazmožnost, ki je potrebna za visokošolski študij.

Z omenjeno šolo je izčrpana zunanja reforma nemškega šolstva. Mnogo tu ni prinesel prevrat, saj tudi nastavne šole ne odgovarjajo zahtevam časa in se oglašajo kaj številni nasprotniki. Shema ustroja nemškega šolstva pa bi bila tedaj v splošnem sledeča:

			Osnovna šola		
			8		
			7		
	Srednja šola		6		
Trgovske,			5	Višja šola raznih tipov	
obrbe	VI.		4	VI.	
strokovne	V.		3	V.	
šole.	IV.	Nastavna šola	2	IV.	
	III.	n. III.	1	n. III.	
	II.	v. III.		v. III.	
	I.	n. II.		n. II.	
		v. II.		v. II.	
		n. I.		n. I.	
		v. I.		v. I.	
		Matura		Matura	
			Učiteljska akademija.		
			Univerza.		

(Dalje prihodnjič.)



A. OSTERC:

III. MEDNARODNA PEDAGOŠKA KONFERENCA V HEIDELBERGU.

(Dalje.)

Prekajam k poročilu o konferenci.

Mrs. Beatrice Ensor, predsednica »Mednarodnega krožka za obnovo vzgoje«, bivša šolska nadzornica v Londonu, sedaj urednica revije »The New Era«, je v uvodnem govoru pregledno orisala pedagoško situacijo. Opozorila je, da je dal glavni impulz novemu pedagoškemu gibanju

Darwinov nauk o evoluciji. Pedagogika je prenesla princip razvoja iz snovnega sveta v duševnega. Tam in tu obvladajo razvoj trdni zakoni, dani od vsega početka.

Martin Buber (Heppenheim pri Heidelbergu), židovskega pokolenja, avtor velikega števila filozofskih del, nanašajočih se večinoma na židovstvo.

Iz njegovega prevdarnega izvajanja se je pokazala ost proti ekstremnemu krilu modernih pedagogov. Iz izvajanj se je dalo posneti, da je meril pred vsem na ekstremne individualiste ter na pristaše kulta erosa v vzgoji (Wyneken!). Navajam karakteristična mesta njegovega govora.

»Svoboda ne more veljati kot princip, kot s m o t e r vzgoje, temveč kot d e j s t v o. Svoboda namreč ni trajno stanje, temveč prehodno. Polarnost ne obstoja med svobodo in nasiljem, temveč med nasiljem in samohotnim podrejanjem višjim, nadosebnim ciljem. Svoboda je le prehodna točka od enega k drugemu, tako kakor ničla med pozitivnimi in negativnimi toplinskimi stopinjami. Če bi hoteli svobodo napraviti za princip, bi povzročili kaos; kajti svoboda ni substancijska resničnost. Resnično dajanje in resnično jemanje je neskončno več kot svoboda.

Dve zapovedi regulirata celotno družabno življenje; prva: Ti ne smeš hoteti človeku gospodovati; druga: Ti ne smeš hoteti človeka uživati. A eros je razmerje uživanja. Eros voli, izbira, a popolni vzgojitelj ima neko specifično ponižnost pred vsakim človekom.

Upoštevanja vredna se mi zdi njegova opozoritev na neprimernost izraza »ustvarjalne sile«, »ustvarjanje« (schöpferisch), ki se v novi pedagogiki toliko rabi:

»To, kar hočemo označiti z »ustvarjalnim« nagonom otroka, je »povzročevalni« nagon (Urhebertrieb). On žene otroka k d e l u, ne k s t v a r i (nicht zur Sache, sondern zum Werk). Povzročevalni nagon je pra-nagon.«

Z ozirom na možnost pretiravanja pri socialni vzgoji opozarja:

»Človek je kot povzročevalec samotni; vezan je le na svoje delo (an sein Werk).«

Drugi njegovi pomembni izreki:

»Resnice ne smemo postaviti od zunaj, njo si mora otrok ustvariti.« — »Creator spiritus« ne pride sam, njega moramo želeči, klicati.« — »Otroštvo je prenovljenje sveta.« — »Stara šola je hotela vse v otroka stlačiti, nova šola pa zapada v drug ekstrem: hoče vse iz otroka izvleči. Rast duše se ne pospešuje zgolj z razkrivanjem in razvijanjem (durch Aufrollen und Entwickeln).« — »Premočno poseganje v razvoj razcepi otrokovo dušo v ubogajoči in oponirajoči del. Gojenec naj nikoli ne čuti nasilja. Današnje gibanje mladine za samoosvojitvijo (zlasti v Nemčiji) je znak, da se naša vzgoja ni držala tega na-

čela.« — »Vzgojitelj mora tako delati, kakor bi nič ne delal.« — »Vsaka legitimna avtoriteta (t. j. temelječa na zavesti višjega poslanstva) ima nekaj kozmičnega; vse nelegitimno je nesocijalno.« — »Vzgojitelj mora vedeti, kam gre razvoj; tako bo znal otrokove energije uravnavati v pravi tir, da se po nepotrebnem ne trošijo.«

»Tipologija v vzgoji ne more igrati pomembne vloge. Uspešna je le duševna spojitve med vzgojiteljem in gojencem in tem potom neposredno vplivanje na drugega.« — »Vzgojno nalogo vrši poleg šole tudi narava in družba. Svoj posebni pomen pa ima učitelj s tem, da nastopa napram otroku kot kriterij, kot vrednostna skala.«

Dr. Eleanor Crosby Kemp, psihijatrinja, prva podpredsednica new-yorške lige za duševno higijeno otrok:

»Dognano je, da histerični strah, ki se tako pogosto stopnjuje v umobolnost, večinoma ni prirojen, temveč nastane pod vplivom okolice. Velikanski delež krivde nosi na tem šola, osobito tam, kjer učence pretepajo. Značilno je, da se tako hitro množe samomori učencev; vzrok je v večini slučajev strah. Najučinkovitejše preventivno sredstvo proti histeričnemu strahu je ljubezen, ki jo potrebuje in išče otrok v družini in pozneje tudi v šoli. Otrok naj ima tudi dovolj prostosti v telesnem in duševnem udejstvovanju. Zatiranje prirodnih nagibov povzroča bolešne komplekse. Tudi če hočemo izlečiti pri otroku preveliko živahnost, nam ni potreba posegati k sili; kot zelo učinkovito pomirjevalno sredstvo se je izkazala glasba; velik vpliv na mladino ima Beethoven. Poznam tudi več slučajev, kjer je verski pouk povzročil pri otroku opasno duševno stanje, s prepesimistično razlago greha in njegovih posledic; osobito depresijo povzroča nauk o izvirnem grehu.«

Douvillard, profesor v Genevi, propagira razširjanje »Društva rdečega križa«. Izvaja: »Nov duh časa je zbudil v mladini nove ideale; današnja mladina išče prilike za samoodgovornost; v javnem življenju hoče igrati aktivno vlogo; njeno mišljenje se usmerja preko ozkih narodnih mej svetovno. Za udejstvovanje teh teženj smo ji dolžni dati priliko. Najprimernejše je za to »Društvo rdečega križa«, ki že danes družijo ogromno število mladine, a bi trebalo najti pot v vsako šolo.«

Bakule, vodja instituta za pohabljenost deco v Pragi: Že v prvih letih svoje učiteljske prakse je spoznal notranja protislovja stare šole. Videl je, da se v njej ne da izvesti načelo o svobodni vzgoji, t. j. temelječi na otrokovi spontanosti, in je iskal prilike, da ustanovi šolo po lastnih nazorih, kjer bi bil v svojem delu popolnoma svoboden. Tako je prišlo leta 1913. do ustanovitve njegove šole za pohabljenost deco šolo-obvezne starosti, ki pa je bila dotlej brez vsega pouka. Začel je brez vseh sredstev, z največjim trdom so se dokopali do potrebnega inventarja. Kakšen pa je inventar te njegove šole? Skobelniki, stružnice, žage, dleta, kladiva,

sploh vse, samo šolskih klopi, tintnikov, knjig in zvezkov ne, in — strašno: tudi katedra ne! Ne čutijo nobene potrebe po tem. In on se dosledno ravna po potrebi gojencev. Popolna prostost v delu, popolna prostost v govoru. A ni se v šoli samo žagalo, zabijalo, rezalo, pletlo; vedno in vedno so se spontano pojavljala vprašanja znanstvenega značaja, ki so rezonirala večinoma v vsem; tedaj je počivalo orodje in gruča se je strnila krog svojega učitelja-vodnika ter se z zanimanjem udeleževala razglabljanja. V šoli je vladala nepretrgana spontana aktivnost, ali, da se izrazim z Bakulom: Šola je bila vrelec, iz katerega neprestano žubori življenje. Vidni uspehi učencev pri delu so bili netivo k vedno novemu delu. Mnogi so tehnično kmalu prekosili svojega »mojstra«. Zdaj pa mal intermezzo. Prišel je v ta mali svet sel iz »onega« sveta; šolska oblast je zahtevala — učni načrt! Bakule: Pa, moj učni načrt je razvoj otrokovih duševnih in moralnih sil na podlagi spontanosti. Toda pismouki »onega« sveta tega lakonskega odgovora niso in niso mogli »kapirati«; 8 mesecev so si trli glavo, pa zaman. Poslali so zopet sla. Bakule, praktična češka glava, pa si je mislil: »Če pri njih 8 mesecev pomeni »hitro«, pa naj še pri meni.« In med tem je družbica rastla in cvetela brez učnega načrta dalje. Končno se je z »onim« svetom vendar pobotal, nekako tako, da je ostal volk sit in koza cela. — Navedem naj še, kako je prišlo v Bakulovi šoli do pisanja. Jaroš (če se ne varam, 15-leten) pravi nekega dne Bakulu, da bi rad pisal materi, pa ne zna. Bakule na to: »No, če hočeš, ti že pokažem to »umetnost«. In gresta pisat. Tovariši postanejo pozorni. Jaroš se uči pisati; domov bo pisal pismo. Kakor vulkan izbruhne nenadno splošna želja po pisanju. Vsak hoče pisati pismo: materi, očetu, bratu, prijatelju. Videlo se je, da jim je podzavestno že dolgo naraščala potreba po pisanju; Jaroš je to potrebo spravil v zavest. Bakule pravi: »Vse povprek je pisalo, samo pisalo: pri jedi, v postelji, z rokami in z nogami.« Prijateljice žage so rjavele, kladi so molčale. In po 2 tednih je Jaroš lastnoročno pisal svoji materi pismo, drugi pa po 3 tednih. — Kot višek Bakulovega uspeha moramo smatrati pač to, da je ta pohabljen bitja popolnoma oprostil zavesti, da so manjvredna. Tako so n. pr. neko izdatno podporo odklonili, z motivacijo, da se lahko s a m i i z d r ž u j e j o! Danes imajo že lastno poslopje! Zaslužili so si ga s svojimi izdelki in pa s pevskimi nastopi; saj so bili l. 1923 na povabilo »Rdečega križa« na turneji v Ameriki, kjer so v raznih mestih dali krog 150 sijajno uspelih koncertov! Te vrste samozavest in neugnana energija se more razviti le pri individualizirani, naravni vzgoji; naša stara, šablonska, teoretizirajoča, nasilna šola je — to vsi vidimo — ne producira! Topli, zdravi milje te družbice je privabil razne predmestne »individue«, da se v prostem času pozabavajo s petjem, godbo, gledališkimi igrami i. dr.; nedvomno, da so Bakulovci s tem marsikaterega rešili moralnega propada.

To Bakulovo četico — ne vseh, króg 20 dečkov in deklic, smo spoznali tudi na konferenci. Na dan otvoritve so dali javen koncert. Velika dvorana je bila polna kongresistov in Heidelberžanov. Peli so večinoma češke pesmi, a tudi nemške in angleške, ter pokazali nekaj čeških narodnih plesov. S svojim dovršenim in — kar je najvažnejše — doživljenim podajanjem so občinstvo uprav zadivili. »Petični« udeleženci so jim omogočili — menda kar iz samega spoštovanja — da so se udeležili skupne vožnje po Renu, ki je stala posameznika nad 400 Din.

(Dalje prihodnjič.)



MIRO ŠIJANEC:

RIMSKI KLASIKI V PEDAGOGIKI.

(Dalje.)

Življenje Ciceronovo 106. — 64. pr. Kr., kakor ga nam opisuje sam.

»Rojen sem 3. januarja pod konzulom Atilijom Serranom in Q. Servilijom Caepionom. Arpinum je moja in mojih bratov prava domovina; odtod je namreč naša zelo stara družina; tu so svetinje, tu rodovina, tu mnogi sledovi prednamcev. Našemu očetu, prav dobremu in pametnemu možu, je bilo mnogo na tem, da nam poda izvrstno znanje. Meni sicer ni mogoče govoriti o mojih sorodnikih; vsi ne morejo biti patriciji. Spominjam se pa (sicer), da me je kot dečka začel poučevati v latinščini neki L. Plotij; ko pa se je v sestankih pri njem tako vršilo, da se je pri njem izobrazil vsak učenjak, mi je bilo zelo žal, da meni ni bilo dovoljeno. Pristanem na avtoriteto zelo učenih mož, ki so menili, da se more bistroumnost bolje gojiti po grških vajah. A potem sem na svojo korist grščino vedno združeval z latinščino in tega nisem storil samo v modroslovju, marveč tudi v govornih vajah. Pri vsakdanjih vajah sem si kot mladenič izvolil onotako vajo, da sem jo, — ko sem že bil predaval čimbolj težke verze ali katerikoli govor bil prebral v svrhu, ohraniti ga v spominu, to stvar (snov, vajo) samo, ki sem jo bil čital, s svojimi besedami kolikor mogoče obnovil.¹ Pozneje mi je ugajalo, razlagati grške govore večjih

¹ Kar se tiče blagoglasja, obilice oblik in prilagodljivosti brezdvomno latinščina zaostaja za grščino. Toda tudi latinščina ima svoje posebnosti in prednosti, ki odgo-varjajo narodnemu in jezikovnemu duhu Rimljanov. Njena veljava in moč je v latinskem podredju; bogati kras govora je preračunjen na zunanji vtis; predvsem pa je, kar jo prešinja, logika na tej, duh podrejenosti na oni strani. Znani nauk o redu časov, kakor si sledijo, konstrukcija konjunktivnih oblik kažejo jasnost, doslednost in pravilnost urejenega stavkoslovja. Zatorej je najvišja moč in spretnost govora, pa tudi največja slabost pisave v perijodah. To in tako se opaža tudi pri Italijanih.

govornikov, kar sem kot mladenič tudi sam izvajal. In s čitanjem (grških govorov) sem dosegel, da nisem samo, ko sem to, kar sem bral v grščini, ponovil v latinščini, — rabil najboljše in vendar najnavadnejše izraze, nego sem se tudi izraževal s potvarjanjem gotovih besed, v kolikor so bile prikladne, ki pa so bile nam nove. Takrat sem kot zelo mlad prevajal še pesmi Arata; potem sem prevajal kolikor toliko iz Homerja kakor iz grščine. Tudi knjigo Ksenofonta Sokratika, naslovljena »Oeconomicus«, sem prevel iz grščine v latinščino. Izmed atiških govornikov pa sem prevajal najboljše, medsebojno nasprotujoče govore dveh največjih govornikov, namreč Aeschina in Demostena; nisem pa prestavljal kot kaki tolmač, marveč kot govornik, z istimi mislimi in govorniškimi oblikami, le z našimi prikladnimi besedami. In iz prve mladosti se spominjam, da sem studiral pravo; toda o civilnem pravu sem hotel vedeti le toliko, kolikor je potrebno za govornika. Akopram me je od prve mladosti dalje veselila vsaka umetnost in znanost, vendar modroslovje najbolj. Mati vseh dobrih stvari je modrost; od ljubezni do nje je dobila ime grška beseda »filozofija«. V svoji mladosti sem kaj rad in mnogo poslušal stoika Diodota, ki sem ga občudoval in ljubil, ko je kot slepec mnogo let preživel v naši hiši. Priznam, da kot govornik, če in kakršen sem, nisem izšel iz govorniške tvornice, temveč iz akademskih prostorov.

Stopil sem v javnost, ko je vojna ukinila razsodbe, za časa Hortenzija, ki se je izmed svojih sovremenikov najbolj odlikoval in ki me je vzljubil kot mladeniča, dasi sem bil osem let mlajši od njega, in s katerim sem vadal hvalne sestavke. Baval sem se vsak dan z najbistrejšim proučevanjem, a (vendar) nezadovoljen z govorniškimi vajami samimi, čeravno sem deloma pisal, deloma bral, deloma se prerekal in razlagal. Študiju civilnega prava sem posvetil veliko skrb pod vodstvom Q. Scaevole Q. F., ki je slušatelje učil, pri čemer je odgovarjal onim, ki so ga izpraševali. In ko je v istem času Philo, prvak akademije, med vojno Mitridata ušel z doma z atenskimi optimati, sem se popolnoma udal njemu, spodbujan od neke čudovite navdušenosti do modroslovja. Skoraj tri leta, med odhodom in povratkom Sulle, je bila država brez vseh pravic in brez vsega ugleda. In med vsem tem časom, sem se ponoči in podnevi bavil z znanostmi. Govoril in razgovarjal sem se često vsak dan s kom; in to sem storil često v latinščini, a še češče v grščini. Tedaj je izšlo iz izumrljive (iznajdljive) moči, prvega in največjega dela govorništva, nekaj iz mojih nastavkov, ki sem jih pričel v mladeniški dobi kot nekaj brez vse umetnosti; ko so se vsi pisatelji zbrali v istem kraju, smo izložili tisto, kar si je vsakdo najlažje predstavljal, in zbrali najboljše vseh izumiteljskih (iznajdljivih) duhov.

Toda za državo je prišel zelo viharen čas, ko se je L. Sulla vrnil v Italijo in ko največja zborovanja meščanov niso bila edina v sodnih in

zakonskih zadevah. Tedaj šele sem začel sprejemati zasebne in javne tožbe (causas), toda ne, da bi se v javnosti učil, kar so mnogi storili, marveč da bi — kolikor sem pač mogel ustvariti — kar le mogoče učen nastopil v javnosti. In tako je prvi javni zagovor, ki sem ga govoril za S. Roscija, ki je bil obdolžen, da je umoril svojega očeta, — žel tak uspeh in hvalo, da nisem poznal ničesar, kar bi ne bilo vredno mojega zagovora. Pozneje pa sem imel še mnogo (govorov), ki so bili skrbno izvršeni, takorekoč pri luči dovršeni.

V onem času sem bil zelo suh in slab; imel sem dolg in droben vrat, kakršno rast (habitus) so smatrali za nevarno življenju, posebno če se pridruži delo in velik napor pljuč. In to je tembolj ganilo one, ki sem jim bil drag, ker sem vse govoril brez oddiha, brez izpremenjave z najmočnejšim glasom in z največjim naporom telesa. Ko so me tedaj prijatelji kakor zdravniki opominjali, naj neham z govori zagovornika pred sodiščem, sem menil, da se rajši podvržem vsakeri nevarnosti, kakor da se odrečem govorniški slavi, ki sem toliko hrepenel po njej. Ker pa sem mislil, da se s popuščanjem in z zmernostjo ognem nevarnosti, je bilo to vzrok mojega odhoda v Azijo. Ko sem se tako dve leti bavil s tožbami in ko so se moji čini slavili v javnosti, sem potoval v Rim.

Prišedši v Atene, sem 6 mesecev občeval z Antiohom, najslavnejšim in najmodrejšim filozofo stare akademije, ter sem ponovil pod tem največjim tvoriteljem in učenjakom študij modroslovja, ki ga nisem bil nikdar ukinil in ki sem ga bil negoval in pomnoževal izza mladih let. Antioha so imenovali akademika, — bil je sicer, ko je nekaj neznatnega izpremenil, pravi stoik, ker se je le malo oddaljil od teh, namreč stoikov, ki jih je ljubil. Razen tega sem s svojim Atikom često poslušal Fedra (Phaedrum) in Cena (Zenonem), ki ju je oba občudoval, Fedra tudi ljubil; in z njim (F.) se je (A.) kod vdan Epikureju, tudi izprehajal v vrtih Epikureja. Vsak dan pa smo med sabo primerjali, kar smo slišali; nikdar ni bilo nasprotja. Toda, da ne govorim toliko (nekterikrat se mora povedati), Pomponija Atika sem tako ljubil, kakor drugega brata. Nič mi ni ljubše in prijetnejše nego on. Znana mi je namreč njegova plemenitost kakor veledušnost; in tudi sam nisem nikdar mislil, da obstoja med mano in njim kakšna razlika, razun v namenu ustvarjanja življenja: mene je namreč vabila (vodila) k poštenemu pohajkovanju nekaka častihlepnost po častnem proučevanju, njega pa neki drug vzrok, ki ni kar tako graje vreden. Ob istem času sem se v Atenah marljivo vežbal pri Siriju Demetriju, starem in ne neslavnem učitelju govorništva. To učenje pa ni bilo obče vsej Grčiji, marveč vlastito (proprium) le Atenam. Potem sem prepotoval z največjimi govorniki vso Azijo, ki sem se z njimi vežbal, če jim je prijetno bilo; med njimi je bil najimenitnejši Stratonik Menip, po mojem mnenju v istem času najbolj zgovoren v vsej Aziji; in če je

Atenijanom lastno, da niso imeli (poznali) svaj, neprijetnosti in nerodnosti, tedaj se mora ta govornik prištevati med nje. S tem (potom) nezadovoljen, sem šel v Rod. Azijski govorniki namreč, kakor sem rekel, niso sicer omalovaževani (*contemnendi*), ne glede bistrosti (*celeritate*) in obilice izrazov, a govori so premalo krasni in preveč gostobesedni; Rodijani so pač bolj pametni in Atenijanom bolj enaki. Tam sem se pridružil istemu Molonu, ki sem ga bil slišal v Rimu in ki je bil izvrsten ne le kot zagovornik v pravih tožbah in kot pisatelj, marveč tudi najbolj pameten v grajanju in zasledovanju prestopkov (*pregreškov*), kakor tudi v poučevanju in učenju. Ta se je trudil, če je le mogel doseči, da me je zadržaval in zavrnil ali mi (govor) omejil, če sem bil prekoračil meje, če sem bil prešeren od gotove mlade, nebrzdane prostosti v govorjenju. — Po dveh letih potovanja sem se vrnil ne le bolj izurjen, nego tudi izpremenjen. Kajti prevelika moč glasu je popustila (*opešala*), govor je izgubil na silnosti, pljuča so postala bolj močna in telo je zadobilo umerjeno nprav. Za leto dni sem dobil kvesturo v Siciliji; ne bojim se, da se nikdo ne drzne reči, da ni bilo bolj prijetne in bolj slavne kvesture v Siciliji. Kvesturo v provinciji sem držal tako, da sem mislil, da so oči vseh obrnjene na mene kot edinega, da sem vedno vse, kar se je zdelo prijetno, žrtvoval ne samo tem izvanrednim strastem, marveč tudi naravi in potrebi: s kupci sem bil prijazen, trgovcem sem bil pravičen, someščanom radodaren, sodrugom nesebičen, vsem sem se zdel najbolj priden v vsakem uradu. Ko pa sem se čez leto dni odpovedal Siciliji in se vrnil, se je v meni ono, najsibo karkoli, zdelo že popolno in zrelo. Ko sem se torej pet let bavil z mnogimi obravnavami in občeval z zagovorniki (*branitelji*), sem se kot prej imenovani edil pri sicilijanskih klientih zapletal v tožbo s prej imenovanim konzulom Hortenzijem. Tedaj je bil tiran pred sodišče C. Verres, mož, ki je bil po mnenju vseh že vnaprej obsojen zaradi svojega življenja in svojih dejanj, a proti pričakovanju in javnemu mnenju oproščen. Prepotoval sem v 50 dneh vso Sicilijo, tako da sem poznal spise in protizakovitosti (*krivičnosti*) vseh ljudstev in zasebnikov. Po prejšnjih kazenskih določbah so se podajale svedočbe zasebno kakor javno: govorili so namestniki (*legati*) mnogih držav (*pokrajin*); vsaka važna in obširna država je najhuje zasledovala protizakovitosti (*krivičnosti*). Rekel sem: ko je C. Verres izvršil mnogo razuzdanosti, grozovitosti proti rimskim meščanom in zaveznikom, mnogo nebožnosti proti bogovom in ljudjem, da je razen tega protizakonito odnesel 400 sesterce iz Sicilije. Akoravno mi za znanega klienta največji govornik Hortenzij ni odgovoril, je vendar morala biti objavljena cela tožba. Zato sem celo tožbo razložil v petih knjigah.

Kot edil sem priredil tri igre. S tem se smem tudi ponašati. Za veliko čast, ki sem si jo pridobil z vsemi glasovi, se je v mojem letu uradovanja

gotovo uporabilo malo (stroškov). Ozirati se je moralo na gospodarsko premoženje, ker je nesramno, z njim razsipavati. Ko pa zaradi starosti še nisem upal doseči veljavnost v javnosti in tudi nisem za to ničesar sklenil, kakor da se mora prednašati, kar je izvršeno z bistroumnostjo in marljivostjo, sem mislil ves svoj čas najbolje uporabiti za kočljive okoliščine svojih prijateljev. In to moje delo je po razsodbi ljudstva doseglo najboljši sad. Kajti ko sem bil zaradi odgoditve komicij od vseh centurij trikrat proglašen za prvega pretorja, sem zlahka uvidel, kakšno sodbo ima ljudstvo o meni, kakor tudi, kar zahteva od drugih (drugim predpisuje). In videl sem, da se morem po pravici in pred vsem tega veseliti, ker se mi je na ta nenavadni način govoriti v javnosti nudila taka stvar, ki v njej nikomur ne more izpodleteti govor. Moralo se je namreč govoriti o posebnih in izbornih krepostih Kn. Pompeja. Hvalil sem in zelo odobral zakon, mišljenje in sklep K. Mauilija ter sem ga spominjal (spodbujal), da mora pri rimskem narodu vztrajati kot povzročitelju. Rimski narod je naročil Kn. Pompeju, da mora z vso skrbjo delati na to, da bo končana Mitridatska vojna.

Vedi, da me je dobra Ferencija posinovila pod konzulatom L. Julija Cezarja in G. Marcija Figula. Majhno Tulijo (hčerko C.) pa smo poročili z G. I'izonom, sinom L. F. Fruga. To je bilo v letu, ko sem postal konzul (63. l. pr. Kr.).«

Nadaljni življenjepis čitamo v njegovih pismih, iz katerih posnamemo to-le:

Ko je bil postal kvestor v Siciliji (75. pr. Kr.), pretor (66. pr. Kr.), je dosegel toliko zaželjen in vendar tudi težki in usodepolni konzulat. Znano je, da so patriciji ta urad branili zase do zadnjega ter z zaničevanjem gledali tudi na Cicerona kot »homo novus«, kojega najtesnejši zavezniki so bili vitezi. — Pismo bratu M. Tuliju nam nudi vpogled v tedanjo volilno agitacijo; obema na čast se mora reči, da se nista posluževala nemoralnih sredstev. Poleg znanih zaslug in prednosti govornika so bile še politične razmere, ki so ga dovedle do cilja. Njegova izvolitev je izšla iz spora zuma med zastopniki reda in zakonitosti proti anarhistični zaroti Katiline in drugih. Ni torej čudo, da se je Ciceronovo mišljenje in delovanje v senatu izpremenilo. — Iz l. 63. nimamo nobenega pisma; pač pa nam Cecero opisuje svoje konzularsko delovanje v pismu (prijatelju) tri leta pozneje.

(Dalje prih.)



ŠOLSKA ORGANIZACIJA.

Dr. FRANJO ŽGEČ:

K reformi učiteljske izobrazbe.

Tudi v naših pedagoških glasilih in publikacijah se množijo vedno bolj mnenja, članki, študije in razprave o učiteljski izobrazbi, kar priča v nekem oziru o resnem stremljenju, dvigniti z učiteljsko izobrazbo nivo vsega našega šolstva. Na eni strani vidimo ostro borbo proti učiteljiščem ter zahtevo po visokošolski izobrazbi, na drugi ohranbo napadenih učiteljišč in utemeljevanje nujnosti njihovega obstoja. Obe bojni vrsti pa zahtevata, ne vem sicer, če obe enako odkritosrčno, reformo učiteljske izobrazbe in celo najbolj okosteneli konservativci so pripravljeni popuščati ter pilepiti na dosedanje učiteljske še peti ali celo šesti letnik.

V čem pa naj bi ta reforma učiteljske izobrazbe obstojala, si je le malokdo na jasnem. Učiteljstvo, ki se bori proti današnjim učiteljiščem, stavi zahtevo, da naj prevzamejo izobraževanje učiteljskega naraščaja v tej ali oni obliki obstoječe univerze. En del želi neodvisne pedagoške zavode, priključene direktno univerzi. Drugi del bi se zadovoljil s prenosom izobraževanja učiteljskega naraščaja na filozofsko fakulteto. Tretji zahteva samostojne pedagoške fakultete in četrti končno nekajletne pedagoške akademije z visokošolskim značajem. Enodušno pa zahtevajo celo srednjo šolo kot predizobrazbo za pedagoški študij, ki bi dobil na ta način resen značaj pravega študija.

Zagovorniki učiteljišč vztrajajo pri zahtevi, da se učiteljišča obdrže, ker nudijo edino taki zavodi pravo metodično izobrazbo. Dopuščajo pa, da se učiteljišču priključita še peti in eventuelno šesti letnik, ki bi imela značaj strokovne pedagoške šole.

Kakor vidimo iz tega, se vrti borba vseskozi le okoli oblike pedagoških zavodov, okrog višine, na kateri naj stoje, in okrog naziva, ki naj bo kolikor mogoče lepodoneč. Seveda so tudi bojna gesla več ali manj krilatice, kakor visokošolska, znanstvena, univerzitetna ali pa metodična izobrazba.

Tudi »Popotnik« je prinesel v 9.—10. številu leta 1925. kratko študijo dr. Ivana Laha z naslovom »Učiteljišča«. Avtor nam poleg lastnega mnenja poroča o anketi profsorskih zborov čehoslovaških učiteljišč k vprašanju učiteljske izobrazbe. Niti ugotovitve profesorjev na učiteljiščih, niti študija sama nam ne prinaša novih momentov v dosedanje borbo. Zato je jasno, da zaključki ankete profesorjev učiteljišč niso mogli odvrniti čehoslovaškega učiteljstva od njegove zahteve po novi izobrazbi in po študiju na dveletnih pedagoških akademijah z visokošolskim značajem. S svojo plehkostjo in idejno revščino so ga le še utrdile v veri, da je nje-

gova pot prava. Tudi nam ne pove anketa z vsemi številnimi točkami nič novega.

Ker je vprašanje učiteljske izobrazbe centralni problem reforme vsega vzgojstva, ga pač ne moremo obravnavati samo s stališča užaljenega samoljubja čehoslovaških profesorjev na učiteljiščih. Zdi se mi namreč, da je zašla borba za reformo učiteljske izobrazbe sploh nekoliko na stranpot, saj se vrti v glavnem le okrog njene oblike. Samo tako je tudi razumljivo, da se vršijo slične ankete in da zagledajo beli dan celo pri sosednjih narodih.

Danes teži učiteljstvo domala cele kulturne Evrope po reformi zavodov, kjer dobiva svojo izobrazbo, seveda v kolikor se reforma že ne izvaja, kakor n. pr. v Nemčiji in Rusiji. Ta težnja po novi izobrazbi mora imeti brezdvomno trdna tla, saj se sicer ne bi pojavljala v takih dimenzijah in v tako odločni obliki. Zasidrana je v izvrševanju nalog učiteljskega poklica ter se ne more zadovoljiti zgolj z drugo obliko ali z zunanjim bleskom. Učiteljska izobrazba zahteva nove vsebine, ki bi odgovarjale potrebam vzgojitelja mladih generacij in kulturnega voditelja mas — naroda.

Okrog te vsebine, ki naj prepoji zavode za izobraževanje učiteljskega naraščaja, bi se naj vrtela debata o reformi učiteljske izobrazbe. Oblika je sekundarna in mora zrasti v skladu s to vsebino. Le tako bi se zavarovali pred sličnimi anketami ter se povzpeli do globoke in dobre reforme vsega izobraževanja učiteljstva.

V letošnjem Ped. Zborniku sem poskušal orisati nekaj potez nove vsebine ter sem pokazal obenem težkoče in nezadostnost gole reforme učiteljišč, ki ne more iti dovolj v globino. Govoril sem o potrebi popolne preorijentacije z ozirom na otroka in narod, ker je taka preorijentacija pogoj za razvoj narodne šole na naših tleh. Najprej moramo drugače poznati otroka, njegov razvoj in njegovo duševnost, spremeniti moramo dosedanje pojmovanje vzgoje ter opustiti brutalno nasilje, skaterim dušimo njegovo rast, šele potem bomo lahko govorili o pravi delovni šoli.

Po tej poti hodijo tudi dobri stari učitelji, le da premnogi obtičijo sredi nje in se ne povzpnejo do zadnjih konsekvenc. Trpljenje in brezuspešni napor v šoli učilnici, večno kolebanje med vzgojiteljem in paznikom jih tira v smeri k novi vzgoji. Ko pa občutijo nemoč pred novimi težkimi nalogami, ko jim zmanjka trdnih smernic in jasnega cilja, se vračajo nazaj k staremu, poznanemu. Le kaka gigantska osebnost kakor Tolstoj se povzpne do novih višin sama ter zažge na strmi gori bakljo, ki postane novi cilj v temi iskanja in tavanja. Ta cilj se glasi danes

svoboda otroka, prosti razvoj po naravnih sposobnostih, ali z ozirom na šolo: taka delovna šola, ki da otroku popolno svobodo dela in ustvarjanja, ki mu omogoči in olajša prosti razvoj vseh naravnih sil v delovni zajednici.

Po mojem mnenju je dvignilo ravno trpljenje v šoli učilnici med narodom najboljši del učiteljstva v borbo za ideal visokošolske izobrazbe, ker doživljajo oni, ki iščejo in tavajo, najjačje disharmonijo med potrebo po novi šoli in med silami, ki naj to šolo ustvarijo. Zato pa pričakujejo od visokošolske izobrazbe svežih sil in globljega znanja, ki bi naj zaneslo novo razmerje med učitelja in otroka, med šolo in dom, med učitelja in narod.

Vendar pa vkljub vsemu ne bi smeli učiteljišča samo zanikati ter ostati nekako pri negativnem delu, dokler si ne izvojujemo zavodov z visokošolskim značajem. Neglede na borbo za novi ideal bi morali zahtevati, da se vnese potrebna vsebina tudi že v današnja učiteljišča, v kolikor je to le mogoče.

Iz njih prihajajo leto za letom nove generacije, ki niso pripravljene za sodobne naloge v šoli med narodom. In vendar, kako nujna je potreba po novem duhu v vsem šolstvu, po novem razumevanju otroka in novem pojmovanju vzgojnih nalog. Kako željno pričakujeje stari kulturni delavci novih svežih sil. Tukaj bi lahko odpomogli edinole zavodi, kjer dobiva učiteljstvo danes svojo izobrazbo, vsaj dotlej, dokler ne dobimo visokošolskih zavodov.

Zahteva po visokošolski izobrazbi bo prej ali slej prodrla, kakor prodira pri drugih narodih. Učiteljstvo bo to zahtevo vedno in ob vsaki priliki energično zastopalo, dokler si je ne izvojuje, saj se učiteljišče dosledno reformirati sploh ne da. Za široko potezno reformo vsega izobraževanja učiteljskega naraščaja pa imamo mi veliko težje pogoje, kakor n. pr. Nemci ali Rusi. Zato je nujno potrebno, da se poglobimo tembolj v njeno bistvo. Mi moramo vedeti, kaj hočemo in kaj zahtevamo, v čem naj reforma obstoja in kaj naj reformiramo. Le tako bomo lahko novi način izobraževanja gradili. Obenem pa se bomo tudi na ta način cilju bližali z delom in z novimi spoznanji, pripravili se bomo za ustvaritev zavodov, ki bodo odgovarjali modernim pedagoškim načelom na eni strani, na drugi potrebam učitelja, otrok in naroda.

Ako postavimo vprašanje reforme učiteljske izobrazbe na tako širok temelj, ako res uvidimo, da je to centralno vprašanje reforme vsega našega vzgojstva, potem morajo nujno izostati slične ankete, kakor poroča o njej dr. Ivan Lah. Možne so samo tam, kjer ni jasnosti in kjer

ne gre za načela, ne za reformo česa bistvenega, temveč samo za zunanje oblike.

Zato pa je prvo in glavno, da se postavijo konkretne zahteve za reformo učiteljske izobrazbe. Jaz sem poskušal dati v letošnjem Ped. Zborniku nekaj smernic za te zahteve, vendar se zavedam, da niso to vse in tudi ne dovolj izkristalizirane. Prvi korak je storjen in na tej podlagi bi se lahko razvila plodonosna debata, ki bi razjasnila posamezne točke, dodala česar manjka, popravila, kar mogoče in pravilno. Ker pa tam o reformi učiteljskega sploh nisem govoril, bi jo poskušal začrtati v nekaj glavnih potezah danes. —

Razen težkoč gole reforme učiteljske, ki sem jih poskušal orisati v prej omenjeni razpravi, bi opozoril danes še na eno, ki sem jo tam več ali manj prezrl. Gojenci učiteljskega v današnji obliki se nahajajo v pubertetni dobi in dobi doraščanja, čije glavni znaki so konflikt in krize, težke borbe v notranjosti in odpor zoper vsako nasilje od zunaj — tako v družini, šoli, cerkvi, v celotni družbi. Vsled lastne rasti je njihova pozornost obrnjena vse kam drugam, kakor pa na duševnost otroka v razvoju. Poglobljeni so v tej dobi v lastno notranjost, v lastno duševnost — svet, ki so ga ravnokar odkrili. Novi notranji svet pa je povsem drugačen kakor življenje, ki vrvi in polje okrog njih; zlasti v današnjem družabnem redu stoji vse prepogosto v ostrem nasprotju z obstoječimi razmerami, s kapitalistično in katoliško etiko, z vladajočim pravom, z brutalnim izkoriščanjem razreda nad razredom, z vso gnilobo v poznokapitalistični dobi. Zato so ravno pri globljih naravah krize, odpor, borba, novi vzvišeni idejali, hrepenenje in smelo poseganje v bodočnost. Svoje doda še probujanje erotičnega in seksualnega doživljanja.

Mladostnik mora na nek način rešiti disharmonije v svojem notranjem svetu, med lastnimi idejali in med trdo realnostjo. Zato pa od njega v tej dobi nikdo ne more pričakovati, da se poglobi v duševnost otrokovo, v potrebe naroda in zahteve družbe na vzgojo, kakor bi to zahteval resen študij pedagogike.

Če že tedaj ni mogoča širokopotezna reforma učiteljske izobrazbe v okviru današnjega učiteljskega, bi učiteljske lahko izvedlo pri nekaj dobre volje vsaj delno reformo z ozirom na novo vsebino.

Predvsem mora stopiti v ospredje vsestransko proučevanje otroka, njegovega razvoja, njegove duševnosti na vsakokratni stopnji, njegovih sposobnosti, zanimanja, dela in igre, vpliva miljeja na fizični in duševni razvoj itd. Otrok je bitje v razvoju, ki ga sploh še ne poznamo in ki smo se pečali vse premalo z njim. Zato bo moralo biti proučevanje otroka še za dolgo dobo glavna vsebina vsega pedagoškega študija in središče praktičnega dela v priključenih šolah in laboratorijih.

Vzporedno s tem študijem mora iti upoznavanje z modernimi pedagoškimi strujami, z najznamenitejšimi pedagogi vseh narodov in dob, ki nam morejo še kaj nuditi, zlasti pa z modernimi. Glavno so seveda njihovi nazori o vzgoji in način, kako so jih udeležili. V zvezi s proučevanjem otroka se morajo obravnavati tudi problemi samostojnega ustvarjanja otroka, vzgoje, dela in pouka, organizacije šole in šolstva, šolske higijene itd.

Prva važna zahteva bi tedaj bila temeljito proučevanje otroka v razvoju. Druga nič manj važna mora biti proučevanje duševnosti, kulturnih, političnih, socialnih in gospodarskih problemov našega naroda z vsemi zahtevami na šolo in z vsemi potrebami, ki ga tlačijo. To ni narod v kakem zidealiziranem pomenu besede, ki pogosto ni več kakor puhla fraza. To so konkretne plasti — delavske, kmečke, malomeščanske, — ki jim je narodna šola v prvi vrsti namenjena.

Otrok tvori najmlajšo generacijo našega naroda. Ako ga hočemo vzgajati, ako si že lastimo pravico, da vplivamo na njegov razvoj, moramo ta narod vsaj poznati. Brez poznanja naroda ni vzgoje otroka, ki je sam del naroda. Kdor misli, da lahko mestna gospodična, ki je slučajno končala štiri letnike učiteljišča in ki kmeta ali delavca sploh ne pozna, narod vzgaja, ta se zelo moti.

Vzgojiteljski poklic ne sme biti samo varno zavetišče in zadnji izhod, samo vprašanje kruha in eksistence. Z njim so spojene najtežje naloge in poznanje prebivalstva je le prvi pogoj za uspeh šole, toda nikakor ne edini. Ako učitelj tudi ne bi hotel razširiti svojega delokroga izven okvira šole in bi se omejil samo na vzgojo otroka v šoli, mora vendar poznati milje, v katerem otrok živi in bo živel, naloge, ki jih bo moral reševati, delo in življenje, ki ga čaka. Poznati pa moramo tudi smer, v katero se po naravnih zakonih razvija, tedaj duševnost razreda in plasti, ki jim pripada, in če gremo dalje, izkristaliziramo slovensko in slovansko duševnost.

Samo poznanje seveda še nikakor ne zadostuje. Za vzgojo treba ljubezni in razumevanja, trdne sposobnosti, da se v dušo narodovo vživi in da tvori s prebivalstvom bodisi s kmečkim ali delavskim, enoto. Ljudstvo mora biti prepričano, da vzgojitelj drugače sploh delati ne more, kakor v njegovem interesu. S tem trenutkom pa se bo šola dvignila in učitelj bo postal kulturni voditelj mas, naroda.

Sama po sebi se nam odpira v zvezi s prvo in drugo še tretja naloga proučevanje strukture današnje družbe in smeri, v katero se po vseh simptomih razvija. S tem poznanjem dobi vse prosvetno in vzgojno delo globlji smisel, vzgoja sama pa začenja posegati v bodočnost, kakor bi morala biti njena naloga. Šola ne bi smela

nadevati razvoju okovov, temveč bi morala skrbeti, da se vrši kolikor mogoče nemoteno.

To so po mojem mnenju tri najglavnejše zahteve, ki bi jih morali staviti na reformo vsebine učiteljske izobrazbe. Nismo se pa pri tem še dotaknili reforme načina dela, ki bi moralo biti tudi v skladu z načeli moderne pedagogike. Ravno tako važno kakor vprašanje vsebine učiteljske izobrazbe, je vprašanje, kako najbolje razviti bodoče učitelje v samostojno misleče in ustvarjajoče voditelje naroda in vzgojitelje mladine. Nezmiselno je govoriti o svobodi otroka tam, kjer se s snovjo in z različnimi metodikami duši svoboden razvoj in naravna rast učiteljskih samih. Roko v roki bi moralo iti oboje. Vendar pa ni moj namen, da bi govoril o notranji ureditvi učiteljišča kot celote. Rad bi podal samo nekaj konkretnih predlogov z ozirom na novo vsebino učiteljske izobrazbe, ki bi se pri nekaj dobre volje lahko izvedli takoj. Seveda so to zgolj kompromisni predlogi, kajti vsaka široko zasnovana reforma učiteljske izobrazbe stavi veliko večje zahteve in vodi nujno k visokošolskemu študiju. Naslanjal se bom na prej omenjene zahteve na vsebino izobrazbe, tedaj: a) proučevanje otroka, b) zblížanje k narodu in c) razumevanje strukture družbe.

Prva zahteva se tiče v glavnem teoretičnega študija pedagogike in praktičnega dela v vadnici, tedaj hrbtenice učiteljišča sploh. Reformo teoretičnega dela pedagogike si predstavljam približno sledeče:

1. Mesto ali poleg današnje analitične psihologije doraslega človeka zavzema najvažnejše mesto mladinoslovje in v tem zopet psihologija otroka. Središče tega študija mora biti živ otrok, njegovo torišče deloma vadnica, deloma učna soba.

2. Poleg današnjega ukoslovja naj bi se obravnaval problem, kako ustvariti novo šolo, nadalje delovna šola raznih tipov, poizkusi pri nas in drugje, kako reformirati šolo, najvažnejša vprašanja vzgoje dela in pouka itd. Tudi tukaj mora biti temelj vsega proučevanja otrok v razvoju, saj ustvarjamo zanj šolo.

3. Zgodovina pedagogike se skrajša na študij najznamenitejših pedagogov in najznačilnejših dob ter ima namen, da omogoči razumevanje sodobnih pojavov in modernih stremeljenj o vzgojstvu. Zato ji mora slediti študij modernih pedagoških struj in sodobnih pedagogov vseh narodov, ki nam morejo kaj nuditi. Pripomnil bi, da Hergeth za ta študij nikakor ne zadostuje, ampak da se treba zateči k virom samim, nadalje k revijam in publikacijam. Predvsem bi morali študirati mogočne struje za reformo vse vzgoje, kakor so to: »L' éducation nouvelle« s sedežem v Švici, »Die entschiedenen Schulreformer« v Nemčiji, ruska delovna šola itd.

4. Mesto ali poleg logike bi lahko obravnavali najvažnejše probleme etike in sociologije z ozirom na vzgojo, nadalje probleme vzgoje naroda,

kako delovati med kmečkim prebivalstvom in kako med delavstvom. Zelo važna so končno vprašanja, ki se tičejo direktno učiteljiščnikov samih, n. pr.: mladinsko gibanje, seksualnost in erotika, vzgoja značaja itd.

V skladu s teoretičnim študijem pedagogike mora tudi vadnica posem spremeniti svojo ulogo. Ne sme biti več metodična delavnica, ki ji je snov sakrosanktna in ki se za otrokov razvoj v pravem pomenu sploh ne briga. Ne snov in metode, temveč otrok mora biti središče vsega dela. Zato naj da vadnica otroku svobodo, da se udeležuje v skladu s svojo naravo in z interesom, ki mu je lasten na vsakokratni stopnji razvoja. Ustvari naj najugodnejši milje, v katerem se res lahko razvija po poteh, ki mu jih je načrtala narava. Proč z nasiljem nad otrokom, pomagajmo mu rajše, da se bo razvijal pod najugodnejšimi pogoji. Ker pa otroka še ne poznamo, bodi ravno vadnica opazovalnica, kjer se proučuje njegov razvoj, njegov interes, njegove potrebe za duševno rast na vsaki stopnji, kakovost najugodnejšega miljeja, problem posnemanja in ustvarjanja, svobode in disciplina itd.

Gotovo bi učiteljiščnik pridobil veliko več, ako bi skupno s profesorji opazoval in proučeval otroka z vsemi njegovimi svojstvi kakor pa da se pripravlja na lesene nastope brez razumevanja za otroško duševnost. Snov napeta na ogrožje formalnih stopenj, ne sme biti več malik, ki se mu žrtvuje otrok.¹

¹ Naj navedem še nekaj glavne literature, iz katere lahko črpamo snov pri teoretičnem študiju pedagogike in praktičnem opazovanju otroka. 1. K. Bühler: Die geistige Entwicklung des Kindes; W. Preyer: Die Seele des Kindes; Clapart: Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale; W. Stern: Psychologie der frühen Kindheit. (Stratz C. H.: Der Körper des Kindes und seine Pflege; Hoesch-Ernst: Das Schulkind in seiner körperl. und geistigen Entwicklung; Buttmann, Schmidt: Das Schulkind. W. Stern: Anfänge der Reifezeit; Hoffmann W.: Die Reifezeit; Küster H.: Erziehungsprobleme der Reifezeit; Spranger Ed.: Psychologie des Jugendalters; itd. 2. Ferrière Ad.: Transformes l'Ecole; isti: L'Ecole active I, II.; isti: La pratique de l'école active; Blonskij: Die Arbeitsschule; Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule; P. Oestreich: Schöpferische Erziehung; Scharrelmann: Herzhafter Unterricht, Der Weg zur Kraft itd.; F. W. Foerster: Schule und Charakter; Jugendlehre, Erziehung und Selbsterziehung; P. Barth: Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung; dela in biografije velikih pedagogov; prej omenjena in druga dela o delovni šoli; pedagoške revije, publikacije, programi struj itd. 4. Müller-Lyer: Phasen der Kultur; Der Staat, Die Familie; Phasen der Liebe; Karl Mart: Das Kapital; dela Sombarta; Siegfried Kaweran: Soziologische Pädagogik; Kerlów-Löwenstein: Sozialistische Schul- und Erziehungsfragen; Wiese Leopold: Soziologie des Volksbildungswesens; Hollmann A. H.: Die »Dänische Volkshochschule«; Žgeč F.: Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda. F. W. Foerster: Jugendlehre; Lebensführung; Sexualethik und Sexualpädagogik; Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel; Erziehung und Selbsterziehung; Blüher Hans: Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen; Wandervogel; Hans Wegener: Wir jungen Männer itd. itd.

Ker bi zavzel na ta način pedagoški del večji obseg, kakor mu je bil odmerjen doslej na učiteljišču, bi morali na drugi strani reducirati nekatere predmete, kar ne bi bilo posebno težko. Za vstop na učiteljišče se zahteva danes mala matura. Ako gradimo na tej bazi naprej, treba snov, ki jo prinese učiteljiščnik s seboj, le poglobiti in izpopolniti. Dvignil se je temelj, zato bo odpadlo marsikaj samo, kar je bilo doslej potrebno.

Tako približno bi se dala rešiti zahteva po proučevanju otroka ter navezati nanj reforma študija pedagogike sploh. Ta zahteva je gotovo najtežja izmed vseh treh, ki sem jih tukaj stavil in sega globoko v vse delovanje učiteljišča. Ako jo učiteljišče izvede, bo to pomenilo velik napredek za vse naše šolstvo. Oblika realizacije te zahteve je lahko tudi nekoliko drugačna, kakor sem jo jaz načrtoval. Preko bistva te zahteve pa ne smeti noben pedagog več, ki se hoče kot vzgojitelj še udeleževati na učiteljišču.

Nekoliko lažja, a nič manj važna, bi bila druga naloga, proučevanje naroda — zblížanje k narodu. Profesor na višji pedagoški šoli v Zagrebu, Stjepan Ratković, povdarja v svoji znani brošuri »Novo uređenje učiteljskih škola« princip domorodnosti tudi za učiteljišča. To načelo je res temelj za proučevanje naroda, toda le temelj, na katerem šele to proučevanje sloni. Samo na tem temelju lahko razumemo gospodarske, socialne in kulturne razmere bližnje in daljnje okolice, celega naroda. Vzgojitelja pa niti poznanje teh razmer ne sme zadovoljiti, on mora študirati značaj in duševnost prebivalstva okolice, posameznih plasti in razredov ter končno celega naroda. Isti milje, ki oblikuje značaj in duševnost razreda in naroda, vpliva najbolj odločilno tudi na otroka. Zato mora biti živo, valujoče življenje naroda več en vrelec, iz katerega zajema vzgojitelj pri svojem delu in ki mu daje smernice za vse udeleževanje. Narod mora biti skala, ki daje učitelju trdo oporišče in neomajana tla v težkih borbah. ko mu vsiljujejo razne stranke, režimi, cerkve svoje cilje in ga trgajo od ljudstva. Njim vsem je učitelj le orodje za lastno moč, ki pomaga zaslužnjevati narod. Njegovo mesto pa ni na strani raznih »protektorjev«, nad narodom, temveč pri narodu samemu, pri širokih plasteh izkorišćanih in zatiranih. Njegove potrebe mu morajo dati cilje za vzgojo; zato pa ga mora poznati do dna, mora tvoriti ž njim eno enoto, ker le tako mu lahko pomaga kvišku. — Učiteljišče naj tedaj izvede konsekvantno princip domorodnosti v vseh predmetih, povsodi kjer le mogoče naj posveća svojo pažnjo življenju naroda, v pedagogiki pa še posebej miljeju otroka. Svoje gojence mora poskušati približati tistim masam, ki jih naj kot učitelji vzgajajo.

Še tretje zahteve sem se dotaknil mimogrede, proučevanja strukture današnje družbe. Kapitalistični način proizvodnje je dovedel do vse-

splošne krize, ki se je s svetovno vojno in z njenimi posledicami še po-
ostrila. Cela Evropa, ves svet trpi pod njeno težo. Da pa lahko vrže
človek plah pogled v bodočnost, mora pregledati razvoj kulturnega živ-
ljenja sploh, razvoj raznih zajednic in gospodarstva še posebej. Študirati
mora glavne sodobne pojave, ki ga silijo, da odstrani z močno roko ovire
razvoja na višjo kulturno stopnjo, da vloži v slepe zakone proizvodnje
smisel in da da smer nadaljnjemu razvoju sam človek prirodi. Poglobiti
se mora nadalje v vzroke in potek krize, v vzroke svetovne vojne,
vzroke razrednega boja, v razmerje bojujočih se razredov in v njih ideale,
v vzroke, potek in posledice ruske revolucije itd. Da so to problemi, ki
se dotikajo vsakega živo, ki bi si jih moral staviti in poznati vzgojitelj
in kulturni voditelj naroda, o tem menda ni dvoma. Če jih ne pozna urad-
nik, ki briše vse svoje življenje z aktov prah, ni taka nesreča. Toda vzgo-
jitelj naroda danes brez njih poznanja izhajati ne more. Naloga učiteljišč
bi bila, da razgrne te probleme pred gojenci in jih rešuje skupno z njimi —
ne tendenciozno in pristrano, temveč znanstveno in objektivno, stremeč
le za spoznanjem resnice. Te probleme doživlja že otrok delavca, vini-
čarja, kmeta, obrtnika, industrijalca, uradnika. Vsi čutijo težo krize v
lastnem domu, vsi trpijo pod njo. Narod hoče vedeti odkod in kam?
Vzgojitelj pa bi si naj pred njimi zatiskal oči, on, ki sega z vzgojo naj-
bolj v bodočnost. Tudi za te probleme sem odmeril že pri teoretičnem
študiju pedagogike posebno mesto. Vendar pa se morajo nanje ozirati
tudi drugi predmeti, zlasti zgodovina, zemljepis v zvezi s prirodnimi bo-
gastvi, z razvojem industrije, z morskimi ožinami, s kolonijami in borbo
zanje itd. Stvar posameznih učnih oseb je, kako spojijo svoj predmet z
življenjem, toda spojiti ga morajo. S svojim delom prevzamejo odgovor-
nost za cele generacije, ki naj vzgajajo narod. Ako se te odgovornosti
zavedajo, najdejo povsodi priložnosti dovolj, da jih pripravijo za vzgojne
naloge.

Tako nekako bi se dala izvesti v dosedanjem okvirju učiteljišča
reforma vsebine, ki jo naj nudi učiteljskemu naraščaju z ozirom na naše
tri zahteve. Že samo izvedba tega bi imela blagodejne posledice za vse
naše šolstvo, zlasti za osnovno. Če pa bi šla delna reforma dalje, da bi
posegla v notranji ustroj učiteljišča, poskušala dvigniti njegov nivo vsaj
na višino dobre srednje šole, odprla učiteljiščnikom v resnici kulturne
zaklade enega velikega naroda ter jim omogočila dohod do njih, bi seveda
vsakdo ta korak pozdravil.

Toda že za izvedbo zgoraj orisanih predlogov bi učiteljišče v resnici
nujno potrebovalo vsaj peti letnik, da bi lahko preložilo praktični in teo-
retični študij pedagogike na čim zrelejše dobo, tedaj v IV. in V. letnik.
Ako pa še ustvarimo peti letnik in eventuelno še šestega, prekoračimo

okvir današnjega učiteljišča ter stopimo na tla borbe za novo izobrazbo, zahteve po visokošolskem značaju teh letnikov.

Sicer bi se ta novi letnik lahko smatral za prehod od učiteljišča k pedagoškim zavodom z visokošolskim značajem. Toda bati se moramo, da ne bi oviral pravih pedagoških zavodov pri njih nastanku, da jim ne bi vsilil svoje smeri in povzročil, da bi novi zavodi ostali nekako v okviru in duhu šole učilnice, dociranja in sprejemanja.

Polno problemov se odpira, ki jih bo treba načeti in obdelati, preden pridemo do definitivne rešitve. Vse sile bi trebalo koncentrirati ravno na to vprašanje, saj je reforma učiteljske izobrazbe centralni problem reforme šolstva sploh. Ako ugodno rešimo ta problem, se razvozlja sama po sebi cela veriga problemov, ki jih danes rešiti ne moremo. Upam, da dajo misli, ki sem jih razvijal tukaj in v Ped. Zborniku, pobudo za proučevanje in razmišljanje ter otvorijo plodonosno debato.



IZ ŠOLSKEGA DELA.

F. KRANJC:

Delovni pouk.

Kakor je bilo v »Popotniku« ž e češče povdarjeno, delovni pouk ni istoveten z ročnim delom v šoli in ne z rokotvornim poukom. Oboje mu je bilo dobro, a ne najbistvenejše, ker 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 prisojajo nazore in pojme, jih v sebi sklapljajo in jih, direktno vzete iz življenja, prilagodujejo 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 v življenju samem, v obsegu seveda, kolikor ga more shvatiti njegov duh in njegovo rastoče obzorje. Kakšno vlogo ima pri tem ročno delo, kakšen je namen rokotvornega pouka kot pripomočka delovnega pouka, bomo videli kasneje.

Za prvo se omejimo v bistvenih potezah na učitelja, ki je voditelj vsega samostojnega otroškega dela, njegov psihološki urejevalec in metodični svetovalec, ter pogledjmo na kratko, kakšna bodi

1. Učiteljeva priprava na delovni pouk.

Ako prevdarimo, da je pri delovnem pouku poglobitnejša vzgojna stran šolskega dela in da mu je vse materialno le sredstvo, ako posmatramo dalje vzgojno načelo šolskega dela — vzgoja človeka za človeka — vidimo, da je za učiteljevo pripravljenost in za njegovo delo 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.

To oboje narekuje učiteljevo pripravljenost, oziroma njegovo pripravo za njegovo delo. Ko bomo kasneje govorili o organizacijski dispoziciji šole po vzgojnem načelu delovnega pouka, kakor tudi pri razgovoru o posameznih učnih disciplinah, bomo točneje videli potrebo vse te učiteljeve priprave; za sedaj se omejimo lahko le na kratko njeno konstatacijo in na splošen pregled.

Dasi ima delovni pouk za nepoučenega videz priložnostnega pouka, ni priložnosten v tem smislu, da bi zagrabil zanj, karkoli ravno pride pod roko; zanj je marveč potreben prav točen in smotren načrt. V okviru tega načrta šele jemljem priložnostno, kadar se mi nudi najzgodnejša prilika. Tako pa smem postopati šele tedaj, kadar poznam bistvo in načrt priložnostnega pouka; kadar vem, da prilika, ki se mi nudi, spada v psihološki okvir načrta. To je: vedeti moram, katera prilika je primerna za otrokovo individualno psiho, katera je pripravna za moč njegovega spoznanja in razumevanja. Poznati je tedaj treba otroško psihologijo in njene logične zveze z didaktiko.

To je prva zahteva za učiteljevo pripravo. Podrobneje se vanjo ne spuščamo; dovolj je, da je poudarjena, povedano bodi le še to, da ona trohica iz psihologije, ki jo nudi učitelju njegovo šolanje, še dolgo ne zadostuje, in da je prisiljen seči po sredstvu samoizobrazbe vsak učitelj, ki hoče stremeti za tem, da bo učitelj, t. j. vzgojitelj človeka za človeka.

Poglobljanje učitelja v psihologijo vobče in v psihologijo otroka posebej je samostojno poglavje obče indirektno učiteljeve priprave za njegovo delovanje. (Indirektno jo imenujem zato, da jo ločimo od direktne priprave za podrobno delo v šoli.) V to indirektno pripravo pa spadata še dve obsežni poglavji, ki ju na kratko označimo tako: 1. spoznavanje življenja, 2. spoznavanje snovi, iz katere mora zajemati za svoje delo v šoli — oboje čim širše, tem boljše. Tako izve, kaj mu je treba za izobraževanje srca in glave.

Za prvo bi imenovali zlasti dve vedi, mimo katerih ne more noben učitelj, ki si hoče lastiti pridevek delavca v delovni šoli; to sta sociologija in narodopisje — poznanje družbe, njenega razvoja, nje-

nih potreb in zahtev ter poznavanje prilik v narodu in psihe, ki so jo ustvarile in jo še ustvarjajo te prilike.

V tem študiju je navezan učitelj na samoizobrazbo, žalibog celo popolnoma, ker mu pripravljajoča šola ni dala niti elementarnih pojmov. Jasno pa, da mora v vsej dozda omenjeni indirektni pripravi učitelju iti na roko predvsem njegova stanovska organizacija, kar bodi omenjeno le kot smernica za to. —

Kot nadaljno obsežno poglavje za indirektno učiteljevo pripravo smo imenovali spoznavanje snovi, iz katere mora zajemati učitelj za svoje delo v šoli. Dočim spada vse prej navedeno v učiteljevo specialno strokovno izobrazbo, je to: poglavje njegove splošne izobrazbe. Tudi za to mu je njegovo šolsko pripravljanje dalo premalo na pot v življenje in tudi tu je navezan na samoizobrazbo. To splošno izobrazbo mu poglobljajo potovanja — ne le v tujino, nego predvsem potovanja v svrhu temeljitega poznanja domačije — na razpolago so mu zanjo knjige, od katerih bi stavili na prvo mesto poljudno znanstvene; treba je, da ima odprte oči za prirodo, njeno življenje in njene pojave; treba, da z opazovanjem in s poizkusi prodira v prirodne tajne.

Povrh tega učitelj nikdar ne sme pozabiti, da je kot delavec v šoli narodni učitelj, kar mu narekuje dolžnost, da se zanima za gospodarske narodne razmere, potrebe in zahteve, da jih spozna in po njih uravnava svojo nadaljno izobrazbo.

Vse to mu je potrebno, ako stremi za tem, da za smotreno ureditev svojega šolskega dela skupno z otroki zajema naravnost iz stvarnega življenja otroške življenske okolice ter pri svojem šolskem delu vzgaja otroka v tem stvarnem življenju: človeka za človeka v tej življenski zajednici.

Vsa ta indirektna priprava je za učitelja tako široko torišče, da mu je dovolj za vse življenje. A naj mu ne preseda; in če je človek in ne šolski stroj, uvidi, da živo življenje vedno teče, in zato tisti, ki hoče živeti življenje v življenju, in še bolj tisti, ki hoče pripravljati za življenje v življenju, ne sme obstati; tedaj, ko je obstal, je šlo življenje mimo, in sam je — zaostal. Kar more učitelj po silah svojih duševnih zmožnosti doseči v tej pripravljenosti za delo, mora doseči; radi dece pa nas mora biti najbolj strah pred učiteljem, ki se zadovoljuje s tem, da njegova splošna izobrazba, da njegovo »znanje« le centimetersko presega ono »znanje«, ki naj ga »podaža učencem v šoli«; sam tak učitelj ni, dar ne prestopi praga delovne šole, a so malodušni in manjbrižni, za katere je njegov zgled kvaren. —

Nekam dalje smo se zadržali pri indirektni učiteljevi pripravi za šolsko delo — čeprav le v najglavnejših obrisih — a bilo je to zato, ker se nam zdi važnejša kakor direktna priprava. Tudi je ta

lažja za učitelja, ki v velikem obsegu poseduje prvo; iz snovnega bogastva, pridobljenega z indirektno pripravo, bo zajemal za direktno, psihologija in poznanje njenih logičnih zvez z didaktiko mu bo kazala pot. A baš tak učitelj ne bo opuščal direktne priprave, baš on bo imel za priložnostni pouk napravljen načrt in baš on ne bo niti najmanj pomišljal, da si bo sestavljal najboljši pripomoček za direktno pripravo, t. j. d n e v n i k. Ta dnevnik si bo vodil sistematično in točno — da brez »delitve snovi po formalnih stopnjah«, bi rekel skoraj, da gotovo — upošteval pa bo v njem naslednje tri točke: 1. načrt za pridobivanje lastnih otroških spoznanj (lastno nazorno, s preizkušanjem, z delom); 2. ureditev otroških opazovanj in spoznanj ter koncentrično njihovo poglobitev; 3. (kot zaključek) lastna spoznavanja iz skupnega dela.

Kdor na ta način vodi dnevnik, razdeljen po učnovzgojnem načelu delovnega pouka, ga vodi iz ljubezni, ki jo budi vzgojevanje človeka za človeka, obenem pa sebi v korist; zakaj najvažnejši mu bo njegov tretji del, ki mu je kašipot do nedostatkov v lastni pripravljenosti in s tem k poglobitvi lastne indirektno priprave. — Našel bo ob taki pripravi tudi vse okoliščnosti in prilike, ki naj jih upošteva pouk. In še nekaj: za učila ne bo v zadregi na najsiriomašnejši šoli; otroška opazovanja mu jih pokažejo, pokaže mu jih njihovo delo in njihov iznajdljivi duh, dá mu jih narava in življenje; kadar pa mu popolnoma zmanjkajo, pa mu vse to potisne v roke svinčnik, kredo, potrebno orodje, pa pokaže, da zna delati sam, kdor hoče v delu učiti.

To poglavje bi mogli sedaj zaključiti, zakaj kar je treba povedati o stvari v velikih obrisih, je povedano. Ipak mislimo, da ne bo odveč pripomba, ki jo dostavimo bolj izven okvirja, ki pa je v zvezi z možnostjo, da se učitelj loti takega pripravljavanja in ga more izvajati. To je: potreba, da ostane učitelj dolgo na istem službenem mestu in da v istem kraju poučuje. Materijal njegovega poučevanja niso le knjige; v prvi vrsti je to življenje z vsem svojim obiležjem — to pa se ne da spoznati v nekaj tednih, v nekaterih mesecih.

Učitelj razume nasvet, ki sledi zanj iz te konstatacije, treba pa je, da tudi prosvetna uprava čuje svoj memento, ki se glasi:

Ako je uradnik v prosvetni upravi, ki ne da priti učitelju do miru za potrebno poglobljanje v svoji pripravljenosti za delo, greši sedemkrat; ako je to šolnik, greši sedemdesetkrat sedemkrat; za šolnika pa, ki ga vodijo pri tem politično strankarski nagibi, je greh neodpustljiv.

(Dalje prih.)



FR. SUHER:

Risanje in vzgoja samotvornosti.

A. Pojm samotvornosti.

»Morda najstrašnejši dar, ki ga je sovražen genij poklonil dobi časa je: znanosti brez spretnosti.« To so besede iz Pestalozzijske pedagogike. Rousseau pa zahteva, naj si njegov gojenec Emil, znanosti ne priuči, marveč naj si jo »iznajde«. Zato mu da v roko edino čtivo Robinsona Crusoe. Te vse zahteve veljajo še danes. S tem je tudi označeno bistvo samodelavnosti in njeno načelo, ki ga je uveljavilo stremljenje umetniške vzgoje in ki ga naj udejstvuje vsak učitelj v svoji metodi in v vsakem predmetu.

Zahteva ni malenkostna. Izvode znanosti sprejemati in jih oddajati mehanično, ni stvar samotvornosti. Samodelavnost pa zahteva tisto umetniško izobrazbo, ki usposobi gojenca, da zna proizvode človeškega duha tudi vnanje vpodobiti in pomore, da nagnenja človeškega srca dosežejo vnanji uspeh in veljavnost. Vsako delo pa mora pomenjati v spoznanju korak naprej in če je tudi najmanjši.

Možnost tega uspeha je pač odvisna v prvi vrsti od človeške lastnosti, da je delaven sploh. Pedagogika pravi, da izkaže tisti učitelj učencu največjo dobroto, ki ga navadi delati ne zato, ker je odvisna od delavnosti blagost zadovoljnost in sreča, marveč zato, ker je treba za delo samozatajevanja, ki krepi voljo in usmerja gojenca na pot čednosti.

A ta splošna delavnost je vendar še nižjega pomena in manjše vrednosti nego tista, ki jo imenujemo samotvornost. Doseže jo lahko z dosledno vzgojo vsak vajenec, ako ne stoje njegove fizične in psihične zmožnosti pod normalo. Delavnost posnema, ne ustvarja pa samostojno. Od samotvornosti pa to zahtevamo, bodisi le v najmanjši meri. Ustvarjajoča samodelavnost je lastnost višje inteligence nego le gola delavnost.

B. Pojm risanja in razmerje do samodelavnosti.

Ali se te zahteve uveljavljajo v risanju,¹ in kako naj se to poučuje, da ustreza tem načelom? Da moremo odgovoriti na to vprašanje, je treba predvsem omejiti pojem risanja, mu torej določiti bistvo.

Novodobni pouk v risanju je pojem razširil in dal metodi izdatna sredstva, da temu razširjenemu pojmu tudi lahko ustreza; dvignil ga je daleč čez pojem mehanične veščine.

Kakor se bo čudil nasprotnik te stroke, ki je ne pozna iz lastne izkušnje, kakor bo morda osupnil lajik, moramo vendar trditi: I. risanje je

¹ Četudi govorimo le o risanju, misliti je pri tem seveda tudi na slikanje, modeliranje itd., torej sploh na upodabljanje.

znanost, podobna drugim znanostnim strokam; II. risanje je jezik, ki izraža misli, predstave, čustva, — je mimika; III. risanje je umetnosti predmet, ki uči ustvarjati.

C. Ali pouk risanja v osnovni šoli ustreza tem ugotovitvam?

Vsak otrok ima samodelavnost prirojeno. Znaki za to, četudi izprva v negativni smeri, se kažejo že v tem, da mu ni za igračo, ki se ne izpreminja. Vsako stvar razdene; s trdno zvezanimi tvori nima veselja, pač pa ga veseli sprememba. Treba je, da poseže vmes vzgojitelj in navaja deteta, naj ne razdira samo, ampak naj tudi sestavlja, vsaj, da kose pobira, in če jim ne more dati oblike, naj jih vsaj uredi. Kmalu bo tudi sinteza njegovo veselje, ne samo razdirajoča analiza.²

Tega navadno ne upošteva ne mati, ne pestunja in tako se zamudi prva prilika za vzgojo samodelavnosti, kadar se dajejo otroku v roke narejene igrače. Pri tem se pozablja, da je vedno več vredno, kar iznajde otrok sam, kakor še tako čedno izvršeno delo pod tujim vplivom. V tem smislu naj bi se gojilo tudi rokotvorno delo od najnižje do najvišje stopnje v osnovni šoli, prehajajoč preko igračkkanja v resno, smotreno delo.

V osnovni šoli vkljub vsem navodilom, vkljub temu, da je moderna pedagogika že pred desetletji zaključila svoje akte o tem vprašanju, ni pouk vobče dovolj samotvoren, kaj šele v risanju.

Komu je prikrito, da hoče imeti učiteljstvo pomožne knjige za risanje, kakor je to n. pr. v računanju, pri Nemcih tudi v slovnici. Tu je že vse prekuhan in pregneteno: najprej tipični zgledi, potem navodila, kako jih je obravnavati, potem pravila, kako se izvajajo in dalje zgled za zgledom, naloga za nalogo, vse prežvevano — treba je le požirati. Tudi v risanju bi nekateri učitelji radi iste razmere: Zgled za zgledom, mehanično precelan in po težkočah komaj malo različen. Zato imajo radi navodila kakor n. pr. Lehnartovo, kjer je vse že narisano, da je treba zgled le ponoviti (To se zgodi brez razuma mehanično; v duhu ne ostane nič.) Kaj takega pa ni metoda samotvornega pouka, marveč strojno delo izvoženega mehanizma.

Zahteva samotvornosti v risarskem pouku zaupa učitelju, da si sestavi učno pot z zgledi sam na podlagi risanja po spominu, po naravi itd., upošteva krajevne razmere, posebnosti in potrebe, na katere se je treba ozirati, to je zlasti sposobnost, značaj in gmotni položaj učencev.

Če učitelj tega sam ne zmore, seveda ne more zahtevati, da bi delali učenci brez šablone in ustvarjali, kolikor možno po svojem lastnem prepričanju, iz samega sebe. — Da se mora učitelj pripravljati za pouk v

² Trileten otrok, ki ni prenašal, da bi šahove figure ležale tako v neredu, kakor sta jih na mizo zmetala igralca, ampak jih je postavil v ritmično urejeno vrsto, kaže, da ima veselje s sintetičnim tvorjenjem in priča s tem, da mu je že lastna samotvornost.

zgodovini in prirodnih strokah, je vsakomur jasno. Da bi se pa pripravljaj za risanje, to se mu ne zdi potrebno. Tukaj tedaj ovira samotvornost učiteljeva osebnost, ki ji nedostaja zmožnosti ustvarjanja, obenem pa tudi zmožnost delavnosti sploh. Govorim iz izkušenj. Nešteto učiteljev sem spoznal, zlasti še v risarskih tečajih, med njimi zelo razboritih prav mnogo. Med spoznano množico pa se spominjam dveh, kvečjemu treh, ki niso bili zadovoljni, ker jim nisem podal kratkomalo v gotovih risbah snov, rekoč: »Prav tole naj se riše!« Obsodili so se sami. Do učiteljstva, kakršno mora biti, imam preveč spoštovanja, da bi mogel postopati z njim tako. Kako pravi Aškerc nekje: »Vsak misli s svojo naj glavo!« ... Drugačno učiteljstvo bi bilo ovira kateremukoli samotvornemu pouku. Kako pa je z mladino?

Če jo motrimo z našega stališča, se nam kaže zanimiv pojav: Čim dalje hodi v šolo, temmanj je samotvorna sorazmerno z znanjem, ki ga dobiva. — Malček v prvem razredu še ima mnogo iniciative. Zanima ga vsak pojav, po vsem izprašuje: Zakaj to? Kako to? — Upodablja vse, kar le more, če tudi je njegov izraz naiven, daleč od pojavu primerne. Zlasti kažejo ilustracije mnogo samoniklega. Izvestno se sme trditi: Če bi se za risanje od sedaj dalje uporabljalo toliko časa kakor za usten in pismen izraz, torej za jezik risanja toliko kolikor za jezik v govoru, nazornemu nauku, v spisju v slovnici: ne bi uspeh v risanju prav nič zaostajal za uspehom v teh strokah, ki končno le služijo samo jeziku. Iznajdljivost pa bi bolj naraščala nego z jezikovnim poukom. A za risanje, zlasti še za samotvorno upodabljanje je jedva $\frac{1}{16}$ časa, ki pa se često še izgubi. Ravne črte in brezvsebinski loki še ne zbujajo samotvornosti in predvaje za risanje in lepopis nimajo opravka s samotvornostjo, ker služijo le ročnosti. Brezvsebinske vaje moré samotvornost. Vsaka vaja naj bi mikala učenčevo iznajdljivost, kar pa se večinoma ne dogaja.

In ko raste snov v matematiki, — često mehanične vaje — in v slovnici in se muči telo v telovadnici čez mero, tedaj začne samotvornost umirati in se potopi na zgornji stopnji, bodisi na srednji šoli ali na učiteljski v skrbi za uspeh pri izpitih iz tega ali onega predmeta, ki se često doseže z mehničnim znanjem in s tem, da se ustreza slepo učiteljevim, deloma opravičenim zahtevam, pa tudi včasih samo njegovim muham. Tako nastanejo pri izpitih tudi odlike praznih glav, ki pa natančno občutujejo: »Tole in tole me more učitelj vprašati, saj ga dobro poznam! Treba je le po temle kopitu nabiti čevelj!«

Prav kakor ta skrb po vnanjem uspehu, ki jo seveda starši hoté ali nehoté, često primorani najbolj podpirajo, ker najbolj obrodi, četudi neporaben sad, zatirava samotvornost premnogo čitanje. Učenci, ki se vtapljajo v knjige, često niso iznajdljivi niti v spisju ne, česar bi vsaj bilo sicer pričakovati. Poznam učenca, ki je, še otrok, znal recitirati dolge

pesnitve, tičal vedno v knjigah, brž ko je znal čitati. A prišel je do zgornje srednje šole, pa ni bil zmožen originalnega spisa, ki bi segal v vrednosti preko »zadostno«. V risanju seveda ni kazal niti najmanjše samodelavnosti. — Prav tako zanimivo je: Gospod, ki je imel 4 leta visoke šole, je prišel v zadrego, ko ga je prosil oče s kmetov, naj napiše za njegovega sina opravičbo za razrednika, ker je po nezgodi moral zamuditi šolski pouk.

Še pred 30 leti je kraljevala v risarski šoli predloga. Zavrnila jo je moderna risarska metoda, zlasti, ker 1. ne vstreza pojmu risanja, 2. ker ne pospešuje v zadostni meri učenčeve samotvornosti.

Prerisovanje predloge ni znanostno delo — prepisovalna metoda ni znanostna! Učenec, ki prepisuje, dela isto kakor risar, ki prerisuje predlogo! A tudi pouk v spisju se je otesel te metode. Zgledov prejme učenec dovolj, ko čita. — Ko pa sestavlja spis, izraža naj svoje predstave, svoje doživljanje, ki jih notranje pretvori po svoje. Učitelju je naloga, da izbira za spisje snovi, ki jih učenec res more podajati s sredstvom svojega jezika. Prepisovanje stoji v naravnostnem nasprotju s samodelavnostjo in ni spis, marveč mehanična kopija. Tako je tudi s predlogo za prerisovanje. Zgledov, kako se ta ali oni motiv v risanju upodablja, mora učitelj imeti na razpolago. Normalno nadarjenemu učencu zadostuje pogled na tak zgled. Masi učencev bo seveda treba v skrajnem slučaju analize take predloge, ki pa mora biti vsaj z metodičnega stališča brezhibna, z umetnostnega pa točna in jasna.

Po reproduksijskem zakonu analogije, vobče zakonov asociacije si bode ustvaril risar svoj motiv in svoj način izraževanja. Tedaj je na poti k pravi samodelavnosti, ki jo zahteva umetniško tvorjenje. V nasprotnem slučaju se oddaljuje od njega. Prerisovalec dela mehanično, vidi v risbi samo podrobnosti, ne pa celote, barvne lise, — ne pa soglasne ureditve tonov, vidi črte, ne pa oblike. V tem primeru je pot od percepcije do vnanejšega izraza skrajšana in duša ostane neizvežbana. Ne navadi se tistega napornega dela, ki lika, uri, oblikuje, izraža in dela odpornega vsak značaj, ki je potreben, da se premagajo težave, ki se upirajo delu in ovirajo pot do uspeha. Za prerisovalca je že vse zamislil ustvaritelj izvirnika: Zasnoval je načrt kompozicije, razdelil je mase, izbral naravi primerne tone in jih ubral po stopnjah; abstrahiralec bistvo iz navlake nebitvenih dodatkov, ki ovirajo učinek, podredil je motiv svojemu pojmovanju, dal mu je slog in svojo individualno znamko — znak umotvora. Vseh teh momentov se prerisar kratkomalo otrese, velikokrat kar nevede, ali pa si jih lahko miselno, celo nepošteno prilasti, ko jih v domišljavosti kot lasten uspeh predstavlja tujemu opazovalcu v svojem proizvodu. Prerisovanje ne stoji samo v premem nasprotju s samotvornostjo, marveč nasprotuje resnici in je naravnost nemoralno.

Učni načrti dovoljujejo prerisovanje narodnih motivov. Če metodi to prepuščajo, imajo s tem svoj namen. Gojencu hočejo kazati, kakšne namene ima dotični okrasek, na kakšnem predmetu, kako ga je uporabil narod. Hoče se, naj bi se učenec navžil narodnega duha in se usposobil pozneje nadaljevati delo narodnega okraševanja v svojih lastnih iznajdbah.

To prerisovanje,¹ ki je prav izjemno, je spodbudna in navodilna pot k samodelavnosti, ni pa še izraz pristne samodelavnosti, kakršna se zahteva v vsem umetniškem delovanju.

Na obrtnih, zlasti na obrtno nadaljevalnih šolah se dela mnogo po predlogih. Tu pa ima risarski pouk druge namene kakor na občeizobraževalnih šolah. Tu se pač udinja pridobitnosti, zaslužku, preživljanju, mehaničnemu delu ljudi, ki imajo često malo izobrazbe. Kadar pa gre za izvirno delo, za iznajdbo, kakor zlasti tudi v umetniški obrti, mora biti v tem primeru risarski pouk drugače urejen, kakor da bi se oslanjal na kopiranje predlog, zbujaati mora v večji meri samodelavnost, kakor kažejo nekatere razstave vajencev, kjer prevladuje kopija bodisi v strokovnem, zlasti pa vobče krasilnem risanju. Kakor v vsaki šoli, velja tudi ta: Po predlogah lahko riše učenec sam. Če pa ima učitelja, torej če je v šoli, naj ustvarja po njegovih navodilih samostojno, kar le možno.

D. Samodelavnost v občni vzgoji za življenje.

Kakor mehanično kopičenje znanosti in enostransko urejenje ne pospešuje samodelavnosti, nego se izmojstruje le tisti, ki se navadi prosto razpolagati z znanjem in s svojimi zmožnostmi, ki torej ustvarja! — tako ne more pospeševati samodelavnosti, če se goji šport katere vrste koli enostransko. Šport pač goji spretnosti ene vrste do skrajnosti, včasih tudi do estetskih uspehov, a često budi strasti, zabija dragocen čas čez mero; samodelavnosti pa ne služi. Četudi ima značaj zabave, utruji ne samo telo, nego tudi duha, ki je neposredno, ko se je šport gojil, za globlje razmišljanje nesposoben, vobče pa usmerjen v stran, ki je nasprotna samodelavnosti.

Prav tako si ubija danes mladina čas z organizacijami ali še bolj z delom v njih. V teh odločuje masa; ta pa ni najboljša. Kdor hoče kaj doseči, se ji mora udinjati. Ta pokoritev masi pa ubija često originalnost misli. Niso najboljši, ki se udeležujejo največ v društvih. Velja še vedno Goethejev nazor: »Es bildet ein Talent sich in der Stille...!«

Rousseau je zahteval od svojega Emila, naj sam preučava naravo. Pestalozzi 30 let baje ni čital nobene knjige. Edison ni posegal običajnih šol, pa je le med najslovitejšimi iznajditelji. Drevo raste samo iz sebe, ne

¹ Prerisovati se pa mora tu s pravih predmetov, ne pa iz tiskanih zbirk okraskov!

pa samo na vrtu, kjer se mu priliva. Človek pa ni velik od določene hrane, ampak od raznih vplivov, ki se notranje spreminjajo v tvorne, do izraza delujoče sile.

Ker je ustroj naših šol, kakor ga poznamo, tak, da vse stremi po vnanjem ponosu, nedostaja mladini notranja zbranost, skromnost in samozatajevanje, ki bi jo usposabljal za tiho delo, ki nosi zrel, dober sad šele v poznejši dobi. Zato vse prepeva, telovadi, meče žogo, pleše, nastopa na odru, razstavlja, hodi v gledališče, kritizira, ali bolje rečeno, zabavlja — vse to prezgodaj.

V kakem šolskem razredu pa je resnično samotvnih sil prav malo, po 1, 2—3%. — Ali naj se ravna pouk le po masi, po tistih srednjih zahtevah, ki jim lahko ustreza vsaka manjša duševna vrednota? Le preistinita in žalostna je potreba, da se mora pouk na to ozirati. Nikdar pa ne sme izgubiti iz oči višine, ki bi jo moral doseči, in zahteve se morajo vzdrževati, če jim tudi vstreza le 1% v razredu — in to prav zaradi tega edinega %. Kajti prav ta vleče kvišku, in kdor je nižje, naj spozna, da je tam. Stremel bo višje, ker bo videl svoj smoter. — Plemenita tekma najbolj zbuja samotvnost. Zato je tudi javna šola boljša za vzgojo nego zaseben, še tako dober pouk.

Glede samotvnosti je razred svet v majhnem. Kake razmere pa imamo v življenju? Res je, kar pravi Kerschensteiner, da 50% ljudi izhaja brez risanja. Res pa je tudi, da 50% ljudi v vsem svojem življenju nič ne iznajde, da so to paraziti na drevesu duševnega sadu. Človeštvo je malo samotvno. Če bi danes razpredelili ljudi iz tega vidika, dejali bi na prvo, najvišje mesto tiste, ki ustvarjajo popolnoma samostojno. To bi bilo nekaj znanstvenikov, nekaj iznajditeljev na raznih poljih, ki pa mnogokrat ostanejo neopaženi in se zadovoljujejo z idealnim uspehom. Pa še ti imajo svoje predelavce, ki so jim gladili pot. V drugo vrsto spadajo ljudje, ki se spretno okoriščajo s tujimi pridobitvami. Znajo jih dobro prodajati. Tem ljudem je moda vse. Če morajo, priznavajo, da niso iznajdbe njihova last, sicer pa vire prikrivajo. V najhujšem primeru so kakor »dediščinolovci«, ki razpolagajo z izpodlezovanim premoženjem kot lastno pridobitvijo. To pa ne samo v znanosti, nego tudi v umetnosti in tehniki. V tretji skupini so mehanični posnemovalci in razmnoževalci tujih iznajdb, originalnih misli. Njim je le do uspeha, ne vprašujejo, od kod to ali to.

Več ko 50%na masa ne ve, da je človeštvu treba napredka. Živi, da živi, in ker živi, dela, ker bi sicer ne mogla niti skromno živeti. Živela pa bi tudi rada od tujega dela, če bi šlo in ne vprašal bi, od kod ji prihajajo pogoji preživljanja. Prav ta masa bi rada zavladala svet. Ni to samo pojav v komunizmu. To je v šoli tam, kjer učenci svoje naloge od svojih boljših součencev prepisujejo; to je v delavnici, kjer si delavec

izbira najlažje delo, pa hoče imeti isto plačo ko drug. To je v občinski zbornici, kjer sedi odbornik in prikimava istemu, ki misli za njega. To je v politiki, kjer drvi masa tja, kjer se ima od vpitja največ dobička. To je v pravosodju, kje se sodi po tem, kaj bo temu javnost rekla, kako bo sodniku koristilo. To je tudi v zdravstvu, kjer se stavi diagnoza, da je navidezno bolj originalna od nasprotnikove. — Tako kuha moralo tudi vera, da se vzdržuje s pridom tam, kjer sicer ne more prepričati z neovrgljivimi razlogi.

Ni čuda, če iz takšnega sveta pošiljajo starši svoje ljubljence v šolo, da bi mogla biti ta bistveno drugačna. Torej: majhen % samotvoren, večji posnemovalci, veliki del tihotapci, kakor jih to uči življenje, kjer se s tihotapstvom bogatijo starši in sorodniki. Uspeh po najnižji ceni, to je smoter! Četudi mora s temi razmerami delati kompromise, vdati bi se jim pedagogika ne smela. Da se to zgodi, je pogubna morala, strup narodu!

In kakor na svetu končno le zmaguje najvišja ideja, tako se mora obračati pouk, njegova metoda in vsa pedagogika tistemu smotru, ki ga v resnici doseže le zelo pičel odstotek. Pa tako bi moralo biti, če bi ga ne dosegel prav nihče — in bi v tekmi poginilo vse, kar ni za delo.

Če ni smotra, ni stremljenja in če stremljenja ni, ni samodelavnosti.

(Dalje prih.)

R A Z G L E D.

A. SLOVSTVO.

Novi Rod. List za mladino. V. letnik. 1924—1925. Uredil Jože Pahor. — Izdaja »Zveza slov. učit. društev« v Italiji. — Trst.

List za slovensko mladino izven naših državnih mej — ne, tudi za slovensko mladino v naših mejah, le izhaja izven mej, a zato ni nič manj povsem naš.

Med njegovimi sotrudniki srečujemo večina imena, ki imajo dober glas. Tako so med pesniki: Iv. Albrecht, France Bevk, Fr. Ločniškar, Ks. Meško, Pastuškin, Janko Samec, Tone Seliškar, Gustav Strniša in stari znanec iz »Zvončka« Fr. Žgur; tuje zastopa Rabindranat Tagore. Pripovedne spise pa so prispevali poleg drugih: Iv. Albrecht, France Bevk, Zvon, Kosem, Ksaver Meško, urednik Jože Pahor, Ferdo Plemič,

Josip Ribičič, Ivan Zorec. Josip Ribičič je priobčil tudi dramatični spis. — Vsak zvezek ima še »Zrnca« in »Kotiček«, kamor pišejo deca sami svoje povestice, pesnice in priobčujejo svoje risbe — tedaj nekaj kotiček za vaje; na platnicah pa priobčuje list uganke in ostali drobiž deci za kratek čas.

Iz tega kratkega pregleda je razvidno, da je list dovolj pester; reči pa bi mogli, da ni v vsem dovolj sočnat. Predvsem bi se zaustavili s kratko besedo v spisih urednika J. Pahorja samega, za katerih naslove izvemo šele iz kazala, zakaj v posameznih številkah so priobčeni vedno na prvi strani kot nekaki uvodniki. Globoki so — reči bi mogli: za deco pregloboki. So to meditacije, često zavite v pestro pesniško dikcijo, iz

katerih pa bodo malčki težko izluščili ono, najčešče socialno jedro, ki je v teh kratkih zapiskih. Nisem naziranja, da je dajati deci v roke samo lahko, zabavno čtivo — nasprotno sem na stališču, da jo je z gledanjem v težo življenja navajati na to življenje, a refleksije in didaktički nasveti je ne privabljajo na to gledanje. Didaktičke nasvete, življenska navodila naj marveč da deci vsebina sama; umetniško prikazana realnost naj bo to, bodisi v težkih, temnih barvah, bodisi v solnčni luči. Saj piše življenje samo človeško usodo z vsemi barvami in na vse naj se obrača mladina brez vsakršnih očal; a z istinsko besedo, kakor je vsebina instinska. — Če bi bil stilistično boljši, bi za zgled postavil tej svoji pripombi Janka Furlana spis »Sosedov Čejček«, vsekakor pa je omeniti tu kot dober spis Iv. Albrehta »Ko je Tone odhajal v svet«.

Po občem naziranju, da je za deco jemati snov iz otroškega življenja — kar pa ni potrebno — je dobro J. Ribičiča »Okence« in Ks. Meškova »Nevihla«; v anonimni (K. I.) povestici »Ega mladost« pa je učiteljev postopek mestoma tako malo psihološki, da tega ne bi dajal deci v roke. Bolj za učitelja ko za deco je tudi St. Kosovela črtica »V drugi vrsti«.

Toliko o pripovednih spisih kot takih; kar je tega blaga še več v V. letniku Novga Roda, je večje ali manjše cene, in v prvi vrsti bi še posebej podčrtal Fr. Bevka »Polža« in Iv. Zorca »Piščka«. V bajeslovje sega Fr. Lipah (»Jesen v gozdu«, »Zima v gozdu«), kar se oboje čita gladko; čisto pravljica pa sta »Čarovnik Medebí« (Zv. Kosem) in »Pravljica o ujetem ribiču« (Vera Albrechtova) — druga se je pravljici približala po vsebini in obliki, pri tem ko v prvi otroci ne bodo zasledili, kaj jim pravljica hoče povedati in Medebí (kaj je v imenu?) se jim ne bo prikupil. — Pravo pravcato pravljico, z malce satirično poanto, v živahnem in napetem slogu pa je napisal Ferdo Plemič, ki je s svojimi tremi spisi (»Tri zrnca soli«, »Krapanovo pismo«, »Trije krojači — en mož«) sploh najboljši pripovednik v listu. Če bi F. Ple-

mič ne bil tako samsvol, bi mogel časih spominjati na Fr. Milčinskega, ali ako si vzamete čas, da ju malo prečitate vzporedno, vidite takoj, da bi vsaka taka primera bila pogrešena: preveč je Fr. Milčinski Fr. Milčinski in preveč Ferdo Plemič Ferdo Plemič...

Omenil sem Jos. Ribičičev dramatični spis; to je »Mefistov izum«, napisan po znani pravljici L. N. Tolstega »Kdo je izumil žganje«. Kolikor so mi znane te stvari, bi rekel, da je ta Ribičičev spis najboljši slovenski protialkoholno propagandni spis: brez poučevanja v besedah efekten, odlikuje pa ga še narodni ton. Ali bi uspel na odru. —

Poleg zabave skrbi list za pouk s »poučnimi spisi« (»Božanstvena komedija«, »Hrana bogov«, »Odkod je kavčuk«, »Pregovori«, »Vžigalice«) in z »Zrni«; vse je pisano poljudno in jasno, kakor je za deco treba.

Od pesmi pa bi samo kratko označil kot posebno dobre: Pastuškina »Lapuh«, Iv. Albrehta »Mlinček« in še »Materni god«, pa opozoril bi na tisti nauk v drobnih besedah Fr. Bevka »Če si umazan«. Celotna zbirka v listu pa kaže, da je za deco še težje pisati pesmi ko prozo, čeprav se piše in priobčuje prvih več. —

V celoti pa kaže vsebina v zvezi z zunanjo obliko, da se uredništvo zaveda vzgojne naloge mladinskega lista. — Flerè.

Ciril Pregelj: 30 troglasnih mladinskih zborov. I. Za višjo stopnjo osnovnih šol in za meščanske šole. — V Celju, 1925. — Samozaložba.

To, že po svoji zunanji obliki lično zbirko je — pravi g. prireditelj v uvodu — »rodila nujno potreba«. V pravilnem poznanju pa, kako je deci priljubljena narodna pesem, in kako potrebno je, da jo šola goji, je vzel v svojo zbirko razen treh umetnih (E. Adamiča »Tam gori za našo vasjo...«, Fr. Gerbiča »Pastirček« in G. Igavca »Zvečer«) same narodne. To pa izbrane slovenske, ki so v večini, hrvatske in srbske.

Napevi se gibljejo v naravnem glasovnem obsegu mladine, v harmoničnem toku se drže narodne note ter je vsak glas melodijsko.

Ker so prikladni tudi za ženske zборе, jih bo učiteljstvo s pridomo rabilo tudi pri izvenšolskem prosvetnem delu ter mu zbirko toplo priporočamo. —è.

B. ČASOPISNI VPOGLED.

»Pedagoški Savremeni«. V Beogradu je začel pred kratkim izhajati nov pedagoški list pod naslovom »Pedagoški Savremeni«, ki mu je urednik Dr. Pavle Čubrović, docent beogradskega vseučilišča.

V kolikor se da presoditi po dosedaj izišlih številkah tega lista s svojimi raznovrstnimi članki, v katerih se objektivno in strokovno razpravljajo razna pedagoška in prosvetna vprašanja, smemo upati, da dobimo s to revijo prvovrsten pedagoški list.

Za svojo nalogo si je list nadel, da kritikuje nestalnost naše prosvetne politike, da razpravlja razna vprašanja o pouku in narodni izobrazbi, kaže na neuspehe pri današnji mladinski vzgoji, ter tako sodeluje pri reformi osnovnošolskega in srednješolskega pouka. Ob prikazovanju nedostatkov današnje šole razpravlja tudi o načinu, kako naj se organizira ta v skladu z novo šolo, ki naj ima glavni zadatek v moralni vzgoji; dalje navaja sredstva, s katerimi naj se vzgaja mladina za bodoče praktično življenje. Od dozdaj objavljenih člankov je zlasti značilen članek Dr. Čubrovića »Nedostaci opšteg obrazovanja«, kjer kaže negativne strani današnje srednješolske izobrazbe. Važen je tudi članek, ki govori o politični izobrazbi učencev, kako naj si pridobije za poznejšo uporabo znanje o državljskih pravicah in dolžnostih.

Vsem, ki se zanimajo za napredek domačega šolstva in pedagogiko, list priporočamo; naroča se v Beogradu, Zlatiborska ulica br. 56 in stane letno 84 Din.

C. TO IN ONO.

Šolski listi. Takoj po prevratu smo pri nas pometali iz osnovnih šol stara berila in čitanke ter uvedli vanje »Šolske liste«, ki jih je izdajala Učit. tiskarna v Ljubljani, ponekod so imeli še gibkejšo, ker v izdavanju pogostnejšo »Mlado Jugoslavijo«, ki jo je vodil idealni, že pokojni P. Košir. Mnogokomu se je zdelo, da so bila vsa ta izdanja le iz potrebe, in marsikdo jih je tako upotrebljeval — po starem kopitu kot nekako

zasilno čitanko. Rodila jih je res potreba, a ideja je bila globlja: Kako priskutna postane često najizbranejša čitanka deci, vemo: zlasti, ako jim jo daje v roke nespreten učitelj; otroški duh je preživahen v radoznalosti, da bi ga za delj časa moglo zavzeti le eno duševno delovanje; izprememb išče, novin; tega čitanka, namenjena celo za dve ali več let, trajno ne more dati ob še tako dobrem izboru. V tem spoznanju je bistvo ideje »šolskih listov«. — Pri nas smo se vrnili k čitankam, drugod — pripovedujejo poročila — jih opuščajo in uvajajo »šolske liste«, ki jih izdajajo v posameznih zvezkih. Amerika jih ima, Angleška, Norveška, v največjem času jih uvajajo v Nemčiji, v Avstriji in v Rusiji. Izdaje so državne in privatne, lepo opremljene in zelo cene. Vsebinsko so — po poročilih — smoteno urejene posebno na Norveškem: slovstveni zvezki o tem ali onem velikem pisatelju (kakor če bi pri nas izdajala v periodičnih zvezkih Učit. tisk. svojo zbirko »Slov. pesnikov in pisateljev«), realistični zvezki (na Norveškem zlasti iz spisov Sven Hedina, Amundsena) in pod. Tako nastajajo v šolski in otrokovi knjižnici zbirke, ki se rabijo po potrebi, koncentrirajo učno delo, vodijo deca do združnega dela, jezikovni pouk, spoznavanje domače književnosti, dopolnitve k realističnemu pouku pa nastajajo — bi lahko rekli — na podoben način, kakor pri fizikalnem pouku v laboratoriju ali pri gospodarskem, v vrtnem poizkuševališču. —è.

Telesna vzgoja v tujini. V Berlinu se je osnovalo društvo »Muzej za telesno vzgojo«, ki mu je namen, da čimprej priredi obširen muzej telesni vzgoji. Temelj muzeju je dal znani sportni spisec Erich Mindt s svojo lepo zbirko, v kateri so predmeti, ki prikazujejo in tolmačijo telesno vzgojo vsega kulturnega sveta. Muzej bo zbiral tudi zgodovino in književnost celokupne telesne vzgoje, razne naprave in njihov razvoj, sportsko in gimnastično književnost celokupne telesne vzgoje, razne naprave in njihov razvoj, sportsko in gimnastično književnost vsega sveta in vse, kar je v zvezi z gimnastiko, igrami, turistiko in s sporti. Predsednik društva je znani nemški širitelj telesne vzgoje Dr. v. Malvitz, član Mednarodnega olimpijskega odbora, podpredsednik bivši ravnatelj visoke šole za telesno vzgojo v Berlinu Dr. Ottendorff, tajnik pa Erich Mindt; člane zbira društvo po celi nemški državi. —

Madjarsko prosvetno ministrstvo je odredilo, da se osnuje v Budimpešti visoka šola za telesno vzgojo, zlasti za učitelje gimnastike in sportov na vseučiliščih in srednjih šolah, in sicer na isti način kakor so urejene take šole v drugih večjih evropskih mestih, predvsem v Stockholmu, v

Oslu, Kopenhagnu in v Berlinu. Na tej šoli se bo predavala teorija telovadbe in šolske higijene v vseh vprašanih, ki zadevajo mladinsko telesno vzgojo. Za redne slušatelje te šole se bodo sprejemali absolventje srednjih šol in učiteljišč, moškega in ženskega spola, ki še niso dosegli 30. leta. Kandidati se sprejemajo na podlagi sprejemnega izpita, pri katerem morajo dokazati svojo strokovno sposobnost in da so telesno popolnoma zdravi. Šola bo trajala 3 leta in bo vezana z medicinskim fakultetom budimpeštanske vseučilišča. Največja pozornost se posveti fiziološkemu vprašanju ter se uredi poseben laboratorij za znanstvena raziskavanja, kakor tudi strokovna knjižnica. (Dr. Bučar v »Nast. Vjesniku« 1925/2—3.)

O praktičnih potrebah v vzgoji in pouku.

III.

Empirična psihologija v toliko prednjači prirodoznanstvom, ker so prikazi notranjega življenja, ki jih opazuje, dostopni laže in v večji meri, kakor prirodni predmeti, ki si jih moramo s trudom iskati za svoja raziskavanja. Ob tej prednosti so pa tudi zaostatki. Vsakdanost psihiških dejstev otopi zanimanje zanje in ob njihovi množini jim nedostajajo izrazite točke za opazovanje. Podobna so široki reki z malim padcem, ki nikjer ne privlači očesa. Ta primera pa nas dovede lahko do ugodnejšega naziranja; kadar se rečna struga zoži, nastanejo vodni padci in je scenerija dragocenejša, se poveča pazljivost in poprej nezainteresirano oko oživi ter prične iskati. Nekaj podobnega nudijo opazovanju notranjega življenja doživljanja, ki narejajo med svojim bivanjem globlje vtise ter take zapuščajo tudi za kasneje. Ako doživimo požar, dogodek na poti, živahnejše delujejo oko in uho, čustvo in volja; in še dolgo potem nam je v spominu, kaj smo videli in slišali, ko se je to dogodilo, kaj smo mislili in čutili, kaj skrbeli in kaj pričakovali. Notranje življenje bije hitreje, ozirajočemu pogledu se mudi takorekoč izrezek, sektor vsega notranjega življenja, sicer ozek, a tak, ki prodira skozi vse zone in regije. (O. Willmann »Aus Hörsaal und Schulstube«.)

IV.

Vzlic svojim znanstvenim nalogam, ki so vobče nedvomno ločene, sta fiziologija in psihologija često navezani druga na drugo, ker se mora psihologija prav tako udajati v to, ki so med zavestnimi dogodilji in gotovimi psihiškimi življenjskimi prikazi, kakor mora upoštevati fiziologija vsebine zavesti, v katerih se nam javljajo gotovi psihiški življenjski pojavi. Res nahaja v poslednjem slučaju te medsebojnosti jasno svoj izraz v tem, da je oslonila psihologija na

gotove psihiške simptome večino tega, kar je mogla spoznati ali sklepati o dogodkih v čutnih organih in v možganih. Dasi je v tem pogledu psihologija že dolgo odkrito ali natihem priznana za nepogrešno pomožno znanost fiziologije, so vendar nekateri mislili, da se jim ni treba ozirati nanjo ter da izhajajo lahko z neposrednim spoznavanjem dogodiljev zavesti. A ime »fiziološka psihologija« kaže, da je treba psihologijo osvoboditi samih sebeozazovanj ali filozofskih predstavk. Fiziologija je marveč pomozna disciplina psihologije, in ta se mora ozirati nanjo, kakor se obratno prva mora oslanjati na drugo ter upoštevati dejstva, ki jih je odkrila psihologija, čeprav je pogosto našla le slabo pomoč pri predani empirični ali metafizični psihologiji. (W. Wundt »Grundzüge der physiologischen Psychologie«.)

DROBNE PEDAGOŠKE NOVICE.

Zahteve reformiranja učiteljišč v Švici.

Kakor znano, je šolstvo v Švici avtonomno, zato v raznih kantonih tudi različno. Najvišje organizovano je v kantonih Basel in Zürich. Tu je že nekaj let sem izvedeno načelo, da vstopajo v dveletni pedagoški seminar, ki je priznan kot visoka šola, absolventi srednjih šol. Zato je v teh seminarjih izobrazba lahko samo strokovna in se omejuje na občo in praktično pedagogiko, didaktiko, šolsko higijeno, petje in teorijo glasbe, instrumentalno glasbo, lepomiselnost in metodiko telesne vzgoje. Za praktično udeleževanje so seminarjem priklopljene vadnice. Reformatorji švicarske učiteljske izobrazbe pa trdijo, da je dveletni obisk seminarja prekratek, zato zahtevajo tri tečaje z naslednjimi predmeti v posameznih tečajih: I. tečaj: uvod v eksperimentalno psihologijo (2 uri na teden), didaktika (3), praktična predavanja s kritiko (5), umetnostni predmeti (11), po en prost predmet fakultativno; II. tečaj: psihologija I. del (3), otroška psiha ali uporaba psihologije (2), obča pedagogika (3), zgodovina pedagogike (1), obča didaktika (2), poučevalne vaje (4), šolska higijena (2), umetnostni predmeti (7), en prost predmet fakultativno; III. tečaj: psihologija II. del (3), pedagoške vaje (2), zgodovina pedagogike (4), spoznavanje osnovne šole (1), poučevalne vaje (4), umetnostne discipline (4) in en prost predmet fakultativno. K temu naj se priključi tudi poseben tečaj za deška ročna dela. Tako mislijo, da bi dobili povoljen učiteljski naraščaj, ki bi mogel z uspehom delovati na občem razširjenju narodne prosvetljenosti.

Potovalna izložba za zaščito dece. Takoj po svetovni vojni je začela v Nemčiji živahna akcija za propagando zaščite dece. V spoznanju kako važen socialni in nacio-

nalni faktor so deca in mladina, so organizatorji te akcijske propagande želeli, da predložijo poedincem in družbi, v čemu je važnost dece in kaj vse je odvisno od njihove dobre, oziroma slabe vzgoje. — Da akciji tem bolj služijo in pridobe zanjo čim več zainteresirancev, so priredili potovalno izložbo, za katero so zbrali vse, kar je potrebno, da se laže raztolmači in pojasni to humano in pedagoško-kulturno delovanje. Ta izložba je potovala od mesta do mesta in povsod doživljala uspehe. Na nji so objekti, slike in knjige, ki kažejo razmere v narodu, družabne dolžnosti, stanovanja, naselbine in mladinska dela kot socialna zaščita, prostovoljne in svobodne zaščitne organizacije, šole kot pripravljalne tečaje za učitelje v otroških vrtcih in mladinskih zavodih, zaščito male dece v industrijskih krajih in na selu, odpočivališča, skrb za sirotinsko deco, za nezakonsko deco, socialno higijeno, psihologijo, zavetišča, deco v rodbini. — Organizatorji te potovalne izložbe so stalno spoznavali kar še nedostaje njihovemu delu, ter so polagoma izpolnjevali in popravljali obstoječe, da bi bolje odgovarjalo resničnim družabnim razmeram in stvarnim potrebam narodove bodočnosti. Poznavajoč veliko važnost svoje akcije in želeč od njene pobude čim večjih uspehov, so se odločili, da izložbo reorganizirajo in izpopolnijo ter gredo z njo preko svojih državnih mej, da se tudi v inostranstvu bore za svoje smotre. Potovalna izložba namerava posetiti vse važnejše kraje Evrope, da pa doseže čim večje uspehe, so se jim stavila na razpolago razna mladinska udruženja, pedagoški in higienski krogi, industrijska podjetja in mnoge mestne občine, da sodelujejo z njo v namenu, da doseže izložba tudi v inostranstvu iste in še večje uspehe, kakor jih je dosegla v Nemčiji.

Pedagoški kongres v Münchnu. Na tem kongresu, ki je bil avg. 1925. je znani pedagog in propagator delovne šole Kerscheneister na podlagi daljšega predavanja postavil naslednje teze: 1. Laže je dospeti do kompromisa na papirju, kakor do kompromisa v delu. — 2. Kakor se ne rešavajo nasilno problemi ostalih znanosti, umetnosti in ver, tako se tudi rešavanje pedagoških problemov ne more nasilno doseči. — 3. Radikalni pokreti v šolski organizaciji, ki nosijo svoje motive v strankarsko-političnih pokretnih, vnašajo v to organizacijo nemir in nesigurnost. — 4. Potrebna je državna centralistična organizacija. To dokazuje Angleška. Ta način organizacije ne omejuje svobode ne podrejenim oblastim ne šolam. — 5. Pedagoški kongresi so živa potreba, a centralno vodstvo se koristi lahko z njihovimi dragocenimi predlogi in pobudami. — 6. Država, okraji in mesta morajo

otvarjati poizkusne šole, kajti brezplodne resolucije ne rešavajo pedagoških problemov.

Modeliranje na višji pedagoški šoli. Višja pedagoška šola v Beogradu je odredila začetkom šolskega leta 1925/26, da se slušatelji, ki študirajo geografijo, vežbajo v modeliranju, da se usposobijo za izdelovanje reliefnih kart. Ta zamisek je vsekakor dober in dokazuje, da duh delovnega pouka ipak pronica v naša učiteljska vzgajališča. Znabiti le doživimo, da se razširi spoznanje celo od zgoraj navzdol.

FILOZOFSKI SLOVAR.

(Sestavlja dr. Fr. Derganc.)

(Dalje.)

Čeprav še ne poznamo bistva etra, vendar priča odkritje električnih valov (H. Hertz, 1888) o njegovi ekzistenci. Eter je sovistna, netehtljiva, fini, prožni in plastični žolci podobna materija brez atomov. Haecckelu je eter samo poseben agregat materije, prehajajoč z napredujočim zgoščevanjem v plinasti agregat. Eter posreduje učinkovanje atomov v daljavo. Tehtljiva in netehtljiva materija se nahajata v neprestani medsebojnosti, kakor razvidimo iz električnih, optičnih in toplotnih pojavov mase. Ker loči moderna fizika oba pojma moči in energije, se glasi drugi del substancnega zakona pravilno: zakon o konstanci energije. Energija se javlja v obeh oblikah potencialne (napete) in aktualne (dejavne, gibne) energije. Dasi je vsota energije in materije vedno enaka in neizpremenljiva, vendar se neprestano giblje in izpreminja njiju zunanja oblika (transformizem), energija prehaja v energijo, telesa se razkrajajo in njih prvine se spajajo v druge oblike. V energiji in materiji zasledujemo večno metamorfozo, krogotok oblik. Večno meno (presnovo) snovi in moči očitujejo tudi živa bitja. V refleksi prehaja potencialna energija občutka (predstave) v aktualno energijo stremjenja in giba. V prirodi se razodeva vsemožnost ene edine, po principu vzročnosti delujoče substance. Vsemirje tvori harmonično in po vzročnosti zvezano enoto. To spoznanje je rodilo najvišji intelektualni napredek in definitivno zrušilo tri centralne dogme metafizike: boga, svobodo in nesmrtnost.

V problemu stvarjenja razlikuje Haecckel dvojno stvarjenje, kreacijo substance in akcidenc (posrednih iz substance obstoječih stvari). Na čudežen, nadpriroden način razlagajo vere in mitologije nastoj sveta (kozmogonija): bog, večno, nematerijalno in v praznem prostoru bivajoče bitje, je iz nič ustvaril svet in ga enkrat za vselej opremil z vsemi močmi in sposobnostmi

razvoja. Drugi menijo, da bog neprestano ustvarja in še vedno, vsak trenutek sodeluje v prirodi. Monizem taji oboje, začetku sveta se protivi zakon večno se gibajoče in pretvarjajoče substance. Nato našteva Haeckel različne teorije o stvarjenju posameznih stvari (akcidenc). Šele v 19. veku je odkrila znanost razvojni zakon, po kojem stvari niso bile ustvarjene, ampak so se prirodno razvile. Prirodni razvoj svetovja so učili že grški filozofi, a skozi ves srednji vek je nasilna vlada papizma z grmado in torturo inkvizicije vzdrževala vero v judovski mitologijo Mojzesa. Po nebularni hipotezi (Kant-Laplace) so svetovi nastali iz vrtečih se, ognjenih in meglenih obel, ki so se na površju ohladile, zgostile in strdile. Ohlajeno svetovno telo trči v drugo telo ter se pri tem razsuje zopet v prah in izpremeni v megleno maso. Tvorni razvoj se prične od kraja. Draga (tir) drugih ohlajenih teles postaja ožja in ožja, tako da na poslednjem popadajo v solnce. Universum je perpetuum mobile, vedno nastajajo in propadajo svetovna telesa, ritmično se ponavlja brez konca isti proces. In konec sveta? Clausius deli energijo na dva dela: v prosto in vezano. Prosta energija se preliva čimdalje bolj v vezano, to se pravi v toploto mrzlejših teles, iz katerih je ni več mogoče izpremeniti in porabiti za gibno, mehanično delo. Vezana, porabljena energija se imenuje entropija. Kadar se vsa prosta energija pretvori v entropijo, zavladava v vsemirju enakomerna toplota, vsako gibanje preneha in s tem nastopi konec sveta. Brez ozira na to, da velja entropija samo za zaključene sisteme, nasprotuje konec sveta zakonu večno se gibajoče in pretvarjajoče substance.

Tudi zemlja je nastala na isti način, odtrgala se je kot planet iz ognjene megle ob ekvatorju solnca. In angleški geolog Lyell je našel zakone, po katerih se je razvijala površina zemlje. Ko se je poslednja toliko shladila in strdila, da se je para izpremenila v vodo, so se pojavila prva živa bitja po principu praploditve (generatio aequivoca). Iz omejenega števila teh praživali so potom razvoja (transformizma), potom dednosti in prilagodnosti nastale vse druge živali (Lamarck, Darwin), nazadnje opica, iz opice — človek.

Na videz nasprotuje temu prirodnemu nastoju in razvoju po zakonu vzročnosti smotrenost organizmov. V vsaki rastlini in živali so deli sestavljeni po enotnem smotru kakor v umetnem stroju. Ako je sestavil mašino misleči človek, kdo je sestavil organski stroj rastline in živali? Darwin je ovrgel teleološki (smotreni) ugovor s svojo selekcijsko teorijo

(prirodni izbor), s teorijo o boju za obstoj. Samo tiste rastline in živali obstanejo, ki se pravočasno prilagode izpremenjenim pogojem okolice. Organična telesa so namreč plastična in se avtomatično prilagajajo svetu in med seboj. Plastična prilagodnost nam pojasnjuje na priroden način, kako nastajajo avtomatično in mehanično po zakonu vzročnosti smotrene oblike. Smotreno je pač to, kar se prilagodi, torej vsak prilagodek. Ker je v neki meri plastična, torej prilagodna tudi mrtva materija, vlada v vsemirju vsak trenutek ravnotežje smotrenih, medsebojno prilagojenih oblik. Iz prirodne in apriorne plastičnosti, oziroma prilagodnosti poteka avtomatično dedukcija Leibnizovega »preddoločenega ravnesja« (harmonia praestabilita). Navadno se vrše prilagodki v neznatnih razlikah ali odtenkih, ki se tekom tisočletnega prilagajanja takorekoč neopaženo sumirajo. Kdor ni teh neznatnih prilagodnih prehodov zasledoval in vidi samo končni efekt avtomatične sumacije prilagodkov, se mu nehote vsili misel hipne smotrene stvaritve. Človek in priroda ustvarjata smotrene oblike po istem principu, ker je razum sam pravzaprav le produkt mnogotisočletnega prilagajanja, ki se deduje od roda do roda.

Proti prirodni in avtomatični smotrenosti je nastopil neovitalizem v osebi botaničarja Reinkeja, ki je izdal dve knjigi: Svet kot dej (1899) in Uvod v teoretično biologijo (1901). Svoje spise je označil za načrt svetovnega nazora na prirodoslovni osnovi. Faktično pa je vzel za podlago krščansko cerkveno vero in priznal Mojzesa za najvišjo znanstveno avtoriteto. Njegove dominante so stare entelehije, vitalne sile. A ni se mu posrečilo odpraviti protislovja med cerkvenim naukom in razvojeslovjem, čeprav je v ta namen ustanovil celo »Keplerjevo zvezo« (1908), borbena organizacijo proti »Zvezi monistov« (1905) in za krščanski svetovni nazor.

Zmota dualistične smotrenosti se posebno jasno razvidi iz disteleologije, nauka o nesmotrenih in nepopolnih delih telesa, ki jih more razumno razložiti samo descendenčna (razvojna) teorija. Isti zakoni vzročnosti, razvoja in boja za obstanek delujejo v zgodovini človeštva brez višjega smotra in moralnega svetovnega reda. V zgodovini in človeški družbi se udejevsuje samo toliko idej in smotra, kolikor ga vsili razumni človek ali organizacija s svojo močjo. Prirodo in zgodovino človek šele racionalizira s organizovano močjo. Zmaguje samo tisti: 1. ki je močnejši po duhu ali telesu; 2. ki je prilagodnejši in se zna prej prilagoditi novim, nadmočnim in neiz-

premenljivim razmeram. Trmasti fanatizem brez moralne in materialne moči je apriori zapisan uničenju in smrti.

Nasprotno nam dokazuje baš zgodovina, da ne drži razvoj vedno navzgor in naprej, ampak često tudi navzdol in nazaj, da je torej razvoj, pravzaprav nastoj (Werden) dvosmeren, ali napreden ali nazaden. Človek najprej od zibke napreduje, potem pa nazaduje do groba. Tudi v življenju posameznika ni opaziti »višje previdnosti«, tudi tukaj se vrši vse po splošnem in nujnem zakonu vzročnosti. Slučaj se omejuje na tiste redke, izjemne dogodke, ko se nepreračunljivo srečajo in strnejo različne vzročne vrste. Haeckel ne taj, da ne bi imela današnja vera v »ljubečo previdnost« in »moralni svetovni red« neke idealne vrednosti: tolaži trpeče, krepi slabotne, dviga obupane in nesrečne. A ta hipna, samo besedna in čustvena pomoč ni v nobenem razmerju s tezo ponavljajočega se razočaranja in obupa, trpljenja in zla, iz kojega se reši človek le s pomočjo razumnega in pravičnega spoznavanja resnice. Resnica je grenko, ali učinkovito zdravilo. Resnica boče v oči, da jih človek pravilneje odpre in obrne v pravo smer. Vzgoja in šola imata prilagoditi človeka realnemu svetu, v duhu resnice vzgojeni človek bo boljši in srečnejši.

Že tisočletja smatra človeštvo za zadnji vzrok vseh pojavov neko najvišje bitje, imenovano bog (deus, theos). A primerjavna, veroslovna kritika izpričuje, da se ob nobenem predmetu niso razvijali tako različni in izpremenljivi pojmi, izraženi v različnih in izpremenljivih besedah, kojih prvotni pomen nam odkriva samo različno in izpremenljivo razlago in umevanje neznanega, skrivnostnega nekajstva. Samo v tem prepričanju soglašajo merodajni veroslovci, da se pojem božanstva z rastočo kulturo razvija, čisti in izpopolnjuje, da je torej tudi pojem božanstva v zmislu noturizma rastoča in razvojna ideja, ki je še ni mogoče dogmatično fiksirati. Ne morejo se pa sporazumeti o viru božjega spoznanja, ali je nadpriroden ali priroden? Celo o prirodnem viru, razumni človeški duši, si nasprotujejo njih mnenja, da-li je emocija ali intelekt tista, stična točka, v koji človek doživlja božanstvo? Ali se razodeva isto preko čustvene fantazije ali preko pojmovnega razuma v obliki resnice? Ali je naposled znanost poklicana, kakor meni Haeckel, da prevzame iz rok metafizike pojem božanstva in da se tako izvrši religijonizacija znanosti? Religijonizacija znanosti! O ti novi blagovesti sanjajo tudi drugi naivni filozofi, ki se še danes niso mejevestno zavvedli, da napreduje znanost le v ozkih mejah in počasi, da mnogokje ne pomeni religija

toiko spoznanja in vsebine kakor samo specifično ideotehniko, omejeno na verske simbole. Tudi s tem ne ublažijo ostrine verskih bojev, da jih proglašajo samo za borbo akcidentalnih, provizoričnih simbolov, za borbo znanstvene simbolike, ki hoče razširiti na abstraktno logiko in primitivno psihologijo omejeno polje simbolov na živo in nazorno polje življenja in prirode. Ali ne odgovarja bolje zahtevam človeške čustvene fantazije, ako ji ponazorimo abstraktne verske pojme z nazornimi in živimi simboli iz življenja in prirode kakor stari, poetični Grki (Fechner, Cend-Avesta)?

Vsi doslej zasnovani pojmi božanstva se dajo razdeliti v dve skupini, v teistično in panteistično. Teizem si predstavlja boga po človeški podobi kakor duhovno, mislečo in dejavno osebo. Po številu božjih oseb razlikujemo politeizem (mnogoboštvo), triploteizem (triboštvo), amfiteizem (dvoboštvo), monoteizem (enoboštvo). Haeckel prišteva katolicizem zaradi »trojice« (treh oseb v enem bogu) in obilice »svetnikov«, nekakih »nižjih nebeskih bitij (bogov)«, k triploteizmu, oziroma politeizmu. Sicer pa so poznali trojico že kaldejski magi (ilu) in bramani (trimurti). Po amfiteizmu bivata dve najvišji bitji, bog in satan (demon), princip dobrote in zlobe, na pr. v Indiji Višnu in Živa, v Egiptu Oziris in Tifon, v Perziji Ormuzd in Ariman. Čisti monoteizem je redek, ker častijo vere poleg glavnega boga še nižje, postranske bogove ali božanstvom sorodna bitja. Haeckelu se zdi najprimernejši naturalistični monoteizem s kultom solca, katero je za razvoj življenja, rastlinstva in živalstva na zemlji najvažnejše prirodno bitje. Antropomorfni monoteizem uče mozaizem, krščanstvo in islam.

Substančnemu zakonu odgovarja samo panteizem: bog in priroda sta eno in isto bitje. Monistični panteizem ne priznava osebnega boga, ki bi bogoval izven prirode in nad njo. Tak panteizem pa je istoveten ateizmu. Zato pritrjuje Haeckel Schopenhauerjevim besedam: »Panteizem je le vljuden ateizem. Stavek panteizma »bog in svet sta eno« je le vljudna rečenica, s katero se odslavlja gospod bog«. V srednjem veku je bil javen panteizem (ateizem) nemogoč, ker ga je nasilje papizma zatiralo z ognjem in mečem. Še 17. februarja 1600 je dal »božji namestnik« živega sežgati na grmadi v Rimu na Campo Fiori panteista in bivšega meniha Giordana Bruna, kakor že prej 6. julija 1415 v Kostnici češkega duhovnika I. Husa in 22. maja 1498 v Florenci dominikanca Savonarola zaradi krivoverstva. Haeckel je prepričan, da se v 20. veku umakne vraževerni teizem razumnemu spoznanju prirode in monistični veri o enoti boga in sveta.

(Dalje prihodnjič.)

Hranilnica in posojilnica „Učiteljskega konvikta“ v Ljubljani

registrirana zadruga z omejenim jamstvom.

Zadružnik zadruga postane lahko vsak, kogar sprejme načelstvo. Delež 12⁵⁰ Din se vplača naenkrat in se obrestuje po 5⁰/₀.

Vstopnine se plača 2 Din.

Hranilne vloge se sprejemajo od vsakega, če tudi ni zadružnik. Obrestna mera je 5⁰/₀, s polletno odpovedjo pa 7⁰/₀. Obrestovanje se pričinja s 1. in 16. vsakega meseca.

Posojila se dajo le zadružnikom na osebni kredit po jako ugodnih pogojih.

Informacije pošilja zadruga vsakomur franko, kdor vpošlje 5.— Din v znamkah. Na prošnje brez vpošiljatve navedenih znamk se principijelno ne odgovarja.

Zadružni lokal je v Ljubljani, Frančiškanska ulica št. 6.

Uradne ure za stranke so izvzemši praznikov vsak četrtek in soboto od ¹/₂ 17. do ¹/₂ 18. ure.

Cenjenemu učiteljstvu in slavnim okrajnim šolskim svetom priporočamo v obilna naročila vse predpisane šolske tiskovine po najnovejših vzorcih, najnovejše mladinske spise lastne in druge zaloge, poštno in druge tiskovine za šolsko uporabo na ljudskih, obrtnih in meščanskih šolah, učne načrte, razne napise na lepenki itd. - Zahtevajte cenik, ki se pošlje brezplačno in poštne prosto. Vsako leto izide „Ročni zapisnik“ z osebnim statusom in imenikom vseh šol po slovenskih deželah.

UČITELJSKA TISKARNA V LJUBLJANI



registrov. zadruga z omej. zavezo

Frančiškanska ulica 6.



MLADINI PRIPOROČAMO NASTOPNE KNJIGE PO ZNIŽANIH CENAH:

- Baukart: *Marko Senjanin, slovenski Robinson*. Vez. Din 12.—.
- Dimnik: *Kralj Peter I*. Vez. Din 18.—.
- Dimnik: *Kralj Aleksander I*. Vez. Din 30.—.
- Erjavec: *Afriške narodne pripovedke*. Vez. Din 20.—.
- Erjavec: *Kitajske narodne pripovedke*. Vez. Din 20.—.
- Erjavec: *Srbske narodne pripovedke*. Vez. Din 22.—.
- Erjavec-Flere: *Fran Erjavec, izbrani spisi za mladino*. Vez. Din 40.—.
- Erjavec-Flere: *Fran Levstik, izbrani spisi za mladino*. Broš. Din 18.—, vez. Din 26.—.
- Erjavec-Flere: *Matija Valjavec, izbrani spisi za mladino*. Vez. Din 36.—.
- Erjavec-Flere: *Josip Stritar, izbrani spisi za mladino*. Vez. Din 46.—.
- Erjavec-Flere: *Simon Jenko, izbrani spisi za mladino*. Vez. Din 28.—.
- Erjavec-Flere: *A. M. Slomšek, izbrani spisi za mladino*. Vez. Din 40.—.
- Erjavec-Flere: *J. Kersnik, izbrani spisi za mladino*. Vez. Din 46.—.
- Ewald-Holeček: *Mati narava pripoveduje*. Vez. Din 26.—.
- Ewald-Holeček: *Tiho jezero in druge povesti*. Vez. Din 26.—.
- Flere: *Babica pripoveduje*. Vez. Din 10.—.
- Flere: *Slike iz živalstva*. Vez. Din 24.—.
- Flere: *Pripovedne slovenske narodne pesmi*. Vez. Din 24.—.
- Gangl: *Zbrani spisi*. II., V. in VI. zv. vez. Din 10.—, eleg. vez. Din 12.—, VII. zv. vez. Din 18.—, eleg. vez. Din 20.—. (Ostali zvezki so v II. natisku.)
- T. Gaspari in P. Košir: *Stjaj, stjaj, solnčece!* (Zbirka koroskih popevk.) Din 8.—.
- Karafiat Jan - Dr. Bradač: *Kresničice*. Vez. Din 18.—.
- Manica Komarova: *Narodne pravljice in legende*. Din 16.—.
- Korban: *Vitomilova železnica*. Vez. Din 14.—.
- Kosem: *Ej prijateljčki*. Vez. Din 14.—.
- Lah: *Česke pravljice*. Vez. Din 12.
- Mišjakov Julček: *Zbrani spisi*. VI. zvez. (Drugi zvezki so razprodani.) Vez. Din 10.—.
- Möderndorfer Vinko: *Narodne pripovedke iz Mežiške doline*. Eleg. vezano Din 24.—.
- B. Račič: *Betokranjske otroške pesmi*. Vez. Din 8.—.
- Rape: *Mladini*. II., III., IV., V., VI. zvezek. Vez. Din 10.—, eleg. vez. Din 12.—, VII. zvezek Din 12.—, VIII. zvezek Din 15.—.
- Rape: *Tisoč in ena noč*. Vez. Din 28.—.
- Ribičič: *Vsem dobrim*. Vez. Din 10.
- V. Riha - Karel Priibil: *Povest o svatbi kralja Jana*. Vez. Din 16.
- Robida: *Da ste mi zdravi, dragi otroci!* Broš. Din 3.—.
- Šilih: *Nekoč je bilo jezero*. Vez. Din 24.—.
- Tille-Priibil: *V kraljestvu sanj*. Broš. Din 6.—.
- Trošt: *Moja setev*. I. in II. a Din 10.—.
- Waštetova: *Mejaši, povest iz davnih dni*. Vez. Din 24.—.
- Zbašnik: *Drobne pesmi*. Vez. Din 8.—.

VSE TE KNJIGE KAKOR TUDI KNJIGE DRUGIH
ZALOŽB SE DOBE V



KNJIGARNI
UČITELJSKE TISKARNE
V LJUBLJANI

Frančiškanska ulica št. 6, in v podružnici
knjigarne, Simona Gregorčiča ulica št. 2.