

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVENI LIST

Letnik XLVII. V Ljubljani, aprila 1926. Štev. 5.—7.

Vsebina:

Razprave:

1. Viktor Rode: Impresije o sedanjem šolstvu v Nemčiji (Nadalj.) 81
2. A. Osterc: III. mednarodna pedagoška konferenca v Heidelbergu. (Nadaljevanje.) 91
3. Miro Šijanec: Rimski klasiki v pedagogiki. (Nadaljevanje.) . 97

Šolska organizacija:

1. Dr. J. Iskruljev: Univerzitet i učitelji 102

Iz šolskega dela:

1. F. Kranjc: Delovni pouk. (Nadaljevanje.) 106
2. Fr. Suher: Risanje in vzgoja samotvornosti. (Nadaljevanje.) . 113
3. A. Spreitz: Iz prakse za prakso 119

Razgled:

- A. Slovestvo: Dr. Albin Ogris: Politične stranke. (F. Kranjc.) . 120
- B. Časopisni vpogled: I. Pedagoško-znanstveni članki. — II. Iz šolskega dela. — III. Iz šolske organizacije 121, 124, 125
- C. To in ono: Narodna prosveta u Bugarskoj. (S.) — Vzgojni nazori v Ameriki. — Se li da učna umetnost prineči? — Priljubljenost učnih predmetov pri kmetskih otrokih. — O praktičnih potrebah v vzgoji in pouku. (Dalje.) — Drohne pedagoške novice. — Dr. Fr. Derganc: Filozofski slovar. (Nadalj.) 126, 127, 128, 130, 131

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 Franc 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	Letnik 1912
„ 1893	„ 1913
„ 1895	„ 1914
„ 1900	„ 1915
„ 1905	„ 1916
„ 1906	„ 1917
„ 1907	„ 1921
„ 1908	„ 1923
„ 1909	„ 1924
„ 1910	„ 1925

Brezalkoholna Produkcija,

LJUBLJANA, Poljanski nasip 10./32

pošlje vsakemu naročniku „POPOTNIKA“ zanimiv cenik brezplačno. Zahtevajte ga takoj; ne bo Vam žal!

POPOTNIK izhaja 15. dne vsakega meseca v zvezkih in stane na leto 50 Din, pol leta 25 Din, četrt 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.

ŠTEV. 5.—7.

VIKTOR RODE:

IMPRESIJE O SEDANJEM ŠOLSTVU V NEMČIJI.

(Nadaljevanje.)

III.

Nemškemu šolstvu prevrat v zunanji organizaciji ni prinesel povoljnih oblik, moram zato pa povdariti, da je notranji ustroj toliko naprednejši. Izsledki psihologije in teorijske pedagogike ter izkušnje v mnogoštevilnih poizkusnih šolah se danes z uspehom na vseh stopnjah prenašajo v šolsko prakso ali pa se že tudi izvajajo. Studij mladinske psihologije usposablja nemško učiteljstvo, da budno sledi otroškemu razvoju, da upošteva posamezne otroške razvojne stopnje in zato tudi primerno reagira na naravne, četudi včasih čudne in težko razumljive pojave (posebno v pubertetni dobi), povzročene po gotovem duševnem stanju; a ne obsoja jih kratkomalo, marveč jih razumeva in obravnava s pedagoškim taktom. Poznavanje otroške psihe mu tudi velewa, da vodi do naravnega razvoja vse v otroku pripravljene produktivne sile, vse šolsko delo pa podrejuje preizkušenemu ped. nazoru: »Vse delo določuje otrok!« (Bert-hold Otto). Taka vzgoja in pouk pa se seveda vršita lahko le tedaj, ako sta učenec in učitelj deležna največjih svoboščin, ker le tako moreta oba v zajedniškem delu razvijati samoodgovornost in vse individualne sposobnosti.

Novo vzgojo in pouk vsestransko podpirajo danes tudi šolske oblasti, ki so priznale večje število važnih pedagoških načel in jih uveljavljajo tudi v šolah. Taka načela so: 1. **Le samodelavno pridobivanje kulturnih dobrin razvija vse učenčeve produktivne sile.** Temu načelu primerno je sedaj uvedena delovna šola v vsej državi in posamezne dežele so izdale smernice, ki lepo osvetljujejo sedanje strem-ljenje.

Hamburške splošne smernice k delavnemu načrtu za ljudske šole na pr. se glasiyo takole: 1. Otroške prirojenosti in sile, ki so se razvijale pred pričetkom šolske obveznosti igraje, naj se negujejo tako, da iz igral-

nega nagona in z njim vzraste delovni nagon; iz nalog pa, ki jih daje delovno življenje in šolska skupnost, нравstvena delovna volja. — 2. Red in ustroj skupnostnega življenja v šoli naj dajeta učencu priliko, da vadi in utrjuje samodelavnost in samoodgovornost ter mu naj zbujata veselje do odločitev. (Entschlußfreudigkeit.) — 3. Enotno področje osnovne šole je prostorno in duševno otrokova domačija. Povsod naj gradi šola na zakladu, ki si ga je otrok pridobil v predšolski dobi in ki si ga samodelavno pridobiva dalje izven šole v šoloobvezni dobi. Skrbno naj se negujejo vsa izrečenja otrokovega doživetja v igri in pri delu, kakor tudi sile, s katerimi otrok čutno dojema in izveduje domačo okolico. Učenec naj se uči samodelavno opazovati prirodne in življenjske pojave zlasti ob priliki poučnih izletov in potovanj. Oblikovanje in rokotvorje naj smotreno vadita oko in roko. Pri tem naj si učenci ne prilaščajo snovi in spretnosti zunanje, temveč naj sami doživljajo in samodelavno pridobivajo vse, kar se uče. Posebno naj se upošteva v otrokovi naravi stvarljivost, ki ga sili k oblikovanju. — 4. V otroku naj se vzgoje življenjske navade, ki ohranjujejo telo zdravo in je narejajo spretno in okretno.

Za višje šole pa je izdalo prusko prosvetno ministrstvo sledeče smernice: Pouk je načelno delovni pouk. To zahteva, da učitelj pri izberi snovi ne smatra kot smoter svojega dela le podajanje snovi, temveč da vedno preišče, katere učenčeve sile more razvijati in stopnjevati šolsko delo, posebno samostojnost sodbe, čustev, fantazije in volje. Princip delovnega pouka izpremeni razredno delo v skupno delo vseh učencev, da pod učiteljevim vodstvom sami obravnavajo problem. Pri tem je treba delo usmeriti tako, da odgovarja istočasno učenčevemu bistvu in cilju, ki si ga je stavila šola. Resna in velika naloga delovnega pouka je, da premosti naravno napetost med pridobivanjem določenega znanja, brez katerega ni mogoča višja duševna delavnost, in med pridobivanjem zmožnosti samostojnega dela, brez katerega ostane znanje brezplodno.

Posebnost snovi in učenčeva duševna zrelost določujeta obliko delovnega pouka v posameznih slučajih. Na vseh razrednih stopnjah pa mora učenec pridobiti smotreno delovno tehniko. Pouk naj pušča po možnosti vso prostost izpraševanju učencev, ker tako delo vodi do jasnosti, vglabljanja in napredovanja v pridobivanju novega gradiva, za kar je treba, da učenci vedo za smoter dela, ki mu podredijo izpraševanje, ter si potem tudi sami stavijo problem, ki ga razrešijo sami. Delovni in oblikovalni nagon bo razvijalo zlasti upoštevanje učenčevih posebnih nadarjenosti kot ročnost, fantazija, iznajdljivost pri domačem in šolskem delu. Če se udelejšujejo učenci na vseh stopnjah samostojno in iz lastne sile, dozore na višji stopnji tako, da si samoodgovorno izbirajo delovno metodo in si sami stavljajo probleme. Z obvladanjem preprostih delovnih metod dokažejo pa tudi zrelost za študij na visokih šolah.

2. Izbor in s tem krajšanje snovi. Samodelavno pridobivanje snovi sili učenca do samostojnega razmišljanja, oblikovanja in do zbiranja gradiva. Naravno je, da šola, ki gradi vse delo na doživetju, ne more predelati one množine snovi, kot jo je lahko predelala stara šola. Zato je šolska oblast izvedla izbor snovi in se s tem odpovedala **popolnosti** v podajanju splošne izobrazbe. Izdelavo načrtov prepušča posameznim šolam, ki tekom leta uredijo snov primerno tipu šole, starostni dobi učencev in krajevnim razmeram. Pri tem so šolske oblasti skrajšale tudi število ur in polagajo važnost na to, da je snov predelana že v šoli in da ostanejo popoldnevi prosti za otroško samodelavno udejstvovanje; pri čemer se zbirajo v delovne zajednice in se posvečajo študiju predmetov, za katere čutijo največ nadarjenosti in zanimanja.

3. Na nižji stopnji je uveden celokupni pouk, na višji koncentracija okoli domorodnih predmetov. Priznано je, da se otrok nauči v prvih letih svojega življenja največ, ko se uči iz življenja, ki se dan za dnevom odigrava v njegovi okolici, pričeni pri domači sobi. Ali zato ni nenaravno, da se otroku, čim stopi v šolsko sobo, razdeli priučevanje v posamezne predmete, ki so s šolskim zvoncem strogo ločeni od ure do ure? Ali ni naravneje, da se v šolo pri- nese kos življenja, kot ga otrok vidi vsak dan na trgu, ulici, kolodvoru ali kjerkoli in se na tem gradivu iz življenja, ki v prvi vrsti zbujajo otrokovo zanimanje, razvija sposobnosti in spoznanja, ki jih človek potrebuje v življenju? To spoznanje je prineslo nemškemu šolstvu celokupni pouk, ki so ga uvedli prvotno v 1. razredu, a so ga sedaj razširili v štiri nižje razrede osnovne šole ter ga propagirajo tudi za višjo stopnjo. Ne osvaja si pa ta pouk samo mestnih šol, temveč prodira tudi v vaše eno-, dvo- in trirazrednice, kjer bržda rodi najboljše uspehe. (Celopukni pouk je konsekvantno uveden tudi v današnji Rusiji in na Dunaju, kjer mu posebno pripisujejo dobre uspehe.) Na višji stopnji pri obsežnejšem in težjem gradivu celokupni pouk ni več tako lahko izvedljiv, dasi je uveden v neka- terih poizkusnih šolah. A vendar tudi tu ne sme nevezano teči predmet poleg drugega predmeta, temveč nastaja tu posebna skrb, da se vsi pred- meti združujejo okoli točke, ki jo tvorijo temeljni predmeti (Kernfächer) nemščina, zgodovina in zemljepisje, katere vsestransko dopolnjujejo ostali predmeti in je zanje določenih $\frac{1}{3}$ vseh učnih ur. Tako se vrši koncentra- cija okoli domorodnih predmetov ter odgovarjata pouk in vzgoja važ- nemu pedagoškemu načelu, da bodi vse šolsko delo prožeto in utemeljeno v domoznastvu, ki daje idealno smer vsej vzgoji in enotno podlago vsem šolam od osnovne do visoke šole; zakaj povsod je v središču vsega šol- skega dela pridobivanje kulturnih dobrin lastnega naroda in šole vršijo s tem važno nalogo, ki je nad predmeti v nacionalni, državni in umet-

nostni vzgoji. V svrhu koncentracije je seveda potrebna delovna zajednost učiteljstva višjih šol, ki po potrebi menja učne ure in osvetli gotova kulturna razdobja z vseh strani. (Reformacija: zgodovinsko, literarno, glasbeno, filozofsko itd.) Nauk o koncentraciji v pedagogiki seveda ni nič novega, a se mi zdi vreden omembe, ker se vrši koncentracija ob domorodnih predmetih in ker je stremljenje v Nemčiji zdaj tako ojačeno in spoznanje o njeni potrebi tako utrjeno, da princip ne ostane več le na papirju, nego da z uspehom prodre v šolsko prakso, kar že danes prikazujejo hospitacije. Naj na tem mestu pa tudi omenim, da je nemška vzgoja zelo nacionalna in da sili tuintam v klasje tudi nacionalni šovinizem, kar se opaža posebno pri mladini, združeni v »Krogu nemške mladine«, ki stoji pod vplivom nacionalistov.

4. Posebne mere v svrhu okrepitve socialne vzgoje. Predvojna vzgoja je bila kaj malo naklonjena socialnemu vzgojevanju. Celo več kot to! S povdarjeno individualno vzgojo je podpirala egoizem posameznikov, stanov in končno naroda; ti sledovi še v današnji dobi niso zabrisani, zato je boj za socialno zunanjo ureditev šolstva še brezuspešen. Kar pa v zunanji organizaciji šolstva ni uspelo, skušajo sedaj nadoknaditi z uredbami v notranji organizaciji in tu položiti temelj socialnejši bodočnosti. Že danes tvorijo posamezni razredi delovne zajednice, ki po delovnem principu skupno zbirajo gradivo, pomagajo pri delu drug drugemu, da tako vsi skupaj uživajo dobrote skupnega dela in spoznavajo pomen in vrednost skupnosti. Še bolj se očituje novo stremljenje v prostovoljnih popoldanskih delavnih zajednicah, kjer se učenci raznih razredov in razne starosti zbirajo k skupnemu delu v poedinih strokah, za katere imajo posebno nagnenje, bodisi da so to šolski predmeti ali glasba, rokotvorje, šport ali kaj drugega. Čut skupnosti se razpreda tako na ves zavod, ki se čuti veliko enoto, kjer drug drugemu pomaga pri delu in daje tudi sicer obilico prilik za socialno udejstvovanje. Veliko važnost dobivajo za nova pota večdnevni izleti, potovanja, razne prireditve, športne tekme itd. Da socialno čustvujoče učiteljstvo polaga in prikazuje življenje v luči prave vrednosti vsakega člana človeške družbe, je umevno. Takih učiteljev ni malo, a ne morem prikriti, da jih je v Prusiji še mnogo, ki so drugega mišljenja. Vse omenjeno za naše razmere ne pomenja mnogo, a spoznanje in stremljenje pripravlja gotovo boljše čase. Pri nas samih pa bi bilo temu vprašanju treba tudi posvetiti nekoliko več brige.

5. Telesna vzgoja je enakovreden del celotne vzgoje. Prodrlo je namreč spoznanje, da dosedanje šolsko delo, ki preoblaga učence še z domačim delom, škoduje zdravemu telesnemu razvoju in s tem več škoduje kot koristi. Mladina ima pravico, šola pa dolžnost, da pazi na harmonični razvoj vseh sil. Zato so na višjih šolah uvedli

3 tedenske telovadne ure in en učenja prost popoldan, ki je namenjen igram in športu.

Ako podam ob koncu pregled napredka v notranjem ustroju nemškega šolstva, ga vidim v temle:

1. Temeljito poznavanje mladinoslovja usposablja učiteljstvo, da budno sledi otroškemu razvoju.

2. Ker le samodelavno pridobivanje kulturnih dobrin razvija vse produktivne sile učencev, je uveden v vseh šolah delovni pouk.

3. Delovnemu pouku je sledil izbor in krajšanje snovi.

4. Delovni pouk je nujno življenjski pouk; zato uvajajo na nižji stopnji celokupni pouk, na višji stopnji koncentracijo ob domorodnih predmetih.

5. V vseh šolah upoštevajo in gojijo tako individualno kot socialno stran vzgoje.

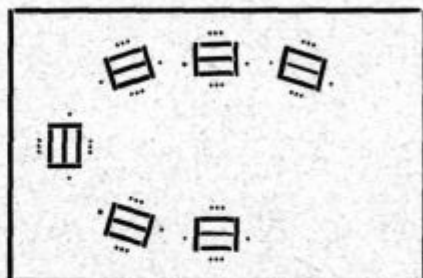
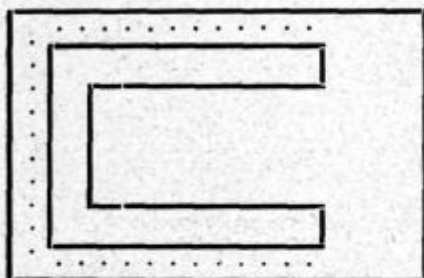
6. Telesna vzgoja je dobila vso važnost, ki ji gre pri harmonični vzgoji.

7. Šolska oblast dovoljuje poizkusne šole, kjer ima v preizkušeni šolnikih dovolj jamstva za resno pedagoško delo. Te šole so pionirji vsega napredka nemškega šolstva.

IV.

Novi duh v nemških šolah pozdravlja prišleca že ob prihodu. Res da šolske stavbe še niso povsod tako urejene, da bi popolnoma odgovarjale modernim zahtevam ali to skušajo danes nadoknaditi s cveticami, zelenjem in kopijami del največjih slikarjev ali tuintam tudi z originalnimi freskami, kakor na pr. v Draždanah v pevski dvorani. Nove stavbe — po več malih hiš — pa hočejo graditi tako, da bodo že same na sebi zbujele domačnost. Ali slednjič ni vse na stavbi; glavno je v duhu, ki vlada v šoli in se izraža v medsebojnem razpoloženju učiteljstva in otrok, otrok do otrok in slednjič otrok do šole. Težko, nemogoče je tu govoriti za vse šole, a eno lahko trdim, da sem našel povsod, kjer sem bil, med učenci in učiteljstvom najlepšo harmonijo, ki se je kazala tu v dobrohotnosti, ki ni slepa, a vendar mosti najgloblje prepade, tam v udanosti, zaupanju in veri v učitelja. Vsak pedagog ve pri teh besedah iz lastne izkušnje, da je pri takem razpoloženju položen vsemu šolskemu delu trden temelj, ki skoraj jamči za uspeh. Na hodnikih in v razredih vlada sicer živahno vrvenje, a je vendar red, ker svoboda in samovlada, apel na obzirnost do drugih zbuje samooodgovornost. Ta preprečuje kričavost in pretepanje, kakor smo ga vajeni gledati tam, kjer je deca celo uro popolnoma mirna in malo aktivna, kjer je delo mogoče samo pod pritiskom stroge učiteljeve avtoritete; kjer pa se zopet ohrani in stopnjuje gibanja potrebni mladini toliko energij, da eksplozivno izbruhnejo iz nje, čim je učitelj zapustil razred.

Razredi sami so urejeni najprijazneje, seveda posebno pri deklicah, kjer so na oknih in stojalnih cvetlice, povsod pa umetniške slike in kaj ugodno vplivajoči, najboljši risarski in slikarski izdelki učencev, ki po zatrdilu učiteljev niso kopije predlog, ampak prosti izdelki učencev nastali iz njih opazovanja, doživetja in kombinacije, na nižji stopnji čestokrat domišljije, nariskov iz spomina. V mnogih šolah so odstranili zdravju škodljive šolske klopi in jih nadomestili z mizami in stoli razvrščenimi kot to kažeta sliki:



Zasedeni so prostori ob steni (v prvi sliki) in šele po potrebi ob notranji strani. Nova razvrstitev je nastala iz zahteve nove šole. Dokler je bil učitelj centralna oseba vsega pouka, je bilo naravno, da je stal na vzvišenem podiju in so se oči vseh učencev upirale vanj. Danes učenci sami pridelujejo gradivo, vprašujejo in odgovarjajo drug drugemu, pri čemer govorijo vsemu razredu in je zato bila potrebna nova razvrstitev.

Vse šole imajo velike, dobro urejene delavnice za rokotvorje — posebno so oskrbljene te delavnice v šolah za slaboumne — akustične pevske sobe s klavirji in orglami, na višjih šolah zborovalne dvorane, namenjene večjim prireditvam, bogate knjižnice z literarnimi in znanstvenimi deli, ki se jih učenci poslužujejo pri samodelavnem pridobivanju učne snovi. Posamezne višje šole imajo tudi sobe, ki so namenjene eksperimentiranju v kemiji, fiziki itd. Vsi zavodi so dobro opremljeni z modernimi aparati, raznimi preparati, slikami, projekcijskim aparatom in radio-postajami. Končno naj še omenim, da je skoraj pri vsaki šoli tudi šolski vrt, kjer ima vsak razred svoj del, da ga učenci posejejo, zato pa tudi sami odnašajo pridelke domov. Mnoge šole imajo tudi igrališča in šolske kuhinje, kjer učenci za majhno odškodnino dobivajo zajtek.

Po vsem omenjenem bo zanimivo, kaj pokazujejo hospitacije na raznih stopnjah.

1. Montessorina šola. V prijazno opremljenih dveh sobah z majhnimi mizami in stolčki se zbirajo 3—6-letni dečki in deklice. Tu jih pričakuje učiteljica. Vsi prihitijo k njej, ji podajajo roko in jo pozdravljajo. Ali dolgo ne ostaje noben otrok pri njej. V pravi učni sobi so ob stenah omare in stojala, tu leže Montessorina učila. Na niti nanizane korale za računske vaje, zvonci, kocke, palice, raznobarvasti trakovi,

raznovrstni geometrični liki, črke itd. Vsak otrok si izbere ono, kar ga najbolj zanima. Ta preštevata korale, oni urejuje palice razne dolgosti, tretji sestavlja barvaste trakove tako, da dobi barvno lestvico, četrti riše geometrične like itd. Vsak otrok dela to, kar ga najbolj zanima. Prav čudil sem se, s kakim veseljem in zanimanjem je vsak pri delu, in miru, ki je vladal ves čas. Učiteljica gleda na delo otrok in tuintam pride kateri prav tiho k njej, da mu pokaže, kako je pričeti s tem ali onim učilom. Zadovoljen z navodilom nadaljuje sedaj sam z delom. Včasih pa gre tudi sama k temu ali onemu (slabeyše nadarjenim) in mu pomaga pri reševanju nalog. Tuintam se že zbirajo po trije okoli mize, da skupno premagajo nastalo oviro — tam pa pomaga nadarjenejši otrok manj nadarjenemu. Sedaj pokliče učiteljica vse otroke, da posedejo na mesta in jih pusti tiho — prav tiho predstavljati mize in stole, hoditi po sobi in jih navažati s tem pri vsaki priliki na tiho delo. V istem času so v sosednji sobi otroci pospravljali in snažili sami. Zdaj so gotovi! Učiteljica sede za klavir in zaigra. Kopica dece ji je sledila in koraka okoli mize po taktu melodije počasi in hitreje. Nekateri imajo z vodo napolnjene čaše v rokah in stopajo prav, prav lahko, da ne bi nič razlili. Ko odložijo čaše, zaigra poskočno plesno melodijo. Ob tej so nastali pri posameznih otrokih spontano gibi rok in kretanje telesa, deloma pa tudi izraz v obrazu, ki spominja na prve početke baleta. Ali je to priučeno? Učiteljica je naše vprašanje zanikala. Otroci so na melodijo spontano reagirali z gesto in izrazom. Med tem časom so za glasbo manj interesirani otroci ostali v prejšnji sobi in so nadaljevali svoje delo. Po dveurnem delu so pripravili nekateri mizo za zajtek in potem so odšli na vrt k svojim gredicam in pesku, kjer so oblikovali in delali zopet po mili volji.

Uspeh Montessorine šole je: 1. Samodelavno udejstvovanje otrok. 2. Vsak otrok si izbira delo sam in nalogo sam rešuje. Učiteljica pomaga šele v potrebi, ako mu sploh že ni pomagal drug otrok. 3. Obzirnost do drugih in skupno delo jačijo socialno vzgojo. 4. Dosega pri takem delu najlepše učne uspehe. Otroci s 4, 5 in 6 leti že dobro štejejo, računajo, pišejo in čitajo in imajo dobro izvežbana čutila, ker ravno te neguje Montessorina šola prav posebno. Pri tem naj pa omenim, da Montessori tega cilja ne zasleduje in da ti uspehi pridejo sami ob sebi, čim dozori dete in se povzpne za stopnjo višje v svojem razvoju. 5. S svojim delom razvija vse produktivne sile otroka in neguje individualne sposobnosti posameznega. — Slaba njena stran je, da s svojimi učili ne dovoljuje igranja; igralni nagon namenoma zanemarja in celo izključuje, kar ne odgovarja potrebam otroka: saj so mu igre, kjer v začetku uri prirojene funkcije, neobhodno potrebne in del njegovega bistva. Pravtako zanemarja risanje po fantaziji, modelovanje, izrezavanje, sploh vse, kar ni smotreno delo. Da je to na tej stopnji velika slabost Montessorine šole, čuti opazovalec

pri hospitaciji, a grajajo tudi razni pedagogi (Stern, Bühler). To slabo stran izpolnjuje baje bolje Fröblov otroški vrtec, ki upošteva vsa zgoraj naštetá dejstva, a daje mesto učil otrokom igrače, s katerimi si prirojene sposobnosti igraje urijo do vedno večje popolnosti.

Na nižji stopnji ljudske šole. V razredu je 34 dečkov in deklic ter vpeljan celokupni pouk. Deca so si prejšnji dan ogledali trg. Danes se vrši razgovor in otroci pripovedujejo: »Veliko ljudi, posebno žen. Zakaj? Može gredo na delo v tovarno. Moj oče dela tudi v tovarni, mati pa kuha. Ljudje prodajajo: jabolka, hruške, perutnino, povrtnino, meso itd. Moja mati je včeraj kupila jabolka. Koliko? Kakšne barve so bila jabolka? Stražnik. Red na trgu itd.« Ves čas so govorili otroci sami. Pripovedovali, povpraševali in odgovarjali, pa tudi popravljali, ako je bilo treba. Posebno čedno je bilo, ko je nek otrok ob slabi napovedi soseda vstal in mu rekel: »Ti si slabo pogledal, tako je bilo!« Po končani hospitaciji sem imel izredno dober občutek. Želja iti na trg je zrasla iz učencev. Po individualni sposobnosti so vsi donašali k skupnemu problemu. Vsi tipi (Spranger) so s svojo posebno darovitostjo opazovali iz svoje strukturne posebnosti in tako osvetlili problem res vsestransko, razvojni stopnji primerno. Vprašalni nagon je skoraj v vseh otrokih izredno razvit, vedželjnost jih sili k aktivnosti in vztrajnosti pri delu, k skupnemu delu in medsebojni pomoči ter k samostojnemu, četudi na nižji stopnji primitivnemu ustvarjanju. Učitelj je pri vsem delu zunanje le malo, zato pa notranje toliko bolj aktiven. Le njegova pričujočnost in osebnost jamči takemu delu pravi uspeh.

Isto delo sem videl tudi v višjih razredih. Vedno širši je bil krog, ki so ga učenci poznali iz lastnega opazovanja in razmišljanja, vedno bolj so prodirali v podrobnosti dela in si stavljali težje probleme. Zdelo se mi je, da kar vidno rasto otroške sposobnosti; vprašanja so bila težja in težja, odgovori bolj zamišljeni in temeljitejši. Videl sem pri tako uspešnem šolskem delu, da je šolstvo storilo za novo šolo velik korak naprej, četudi še niso odkrite vse možnosti pouka in vzgoje.

Na višji stopnji (4—1) celokupni pouk ni več dovoljen. Tu se vrši pouk po predmetih, ki se menjajo od ure do ure. A tu zato uvaja učiteljstvo koncentracijo predmetov. Opazovanja učencev pa tudi opozoritev učitelja in prepletanje enega predmeta s snovjo ostalih, kot ga vidijo učenci, daje vedno nove probleme, ki si jih stavljajo potem učenci.

Hospitacija. Zemljepisje 3. (naš 5.) razred. V prejšnji zemljepisni uri so učenci govorili o Nizozemskem. Eden učencev je dobil majhno razpravo o ribolovu. Na učiteljev poziv pripoveduje sedaj sošolcem o ribolovu. Otroci poslušajo. Na koncu pripovedovanja vstajajo učenci, vprašujejo in odgovarjajo, a tudi popravljajo napake, ki jih je naredil predavajoči učenec, čigar referat ni bil ravno najboljši. Po končanem razgovoru vstane deklica, ki je bila v počitnicah na Vzhodnem morju. Videla je ribiče, s ka-

terimi se je vozila tudi na lov, pripoveduje o življenju ribičev doma in na morju, o mreži, ladjah, veslih, jadrih itd. Snov so učenci še dopolnjevali in slednjič je bila pred njimi lepa učna enota o ribolovu. Pri tem so se zanimali učenci tudi za življenje ribe in si izprosili snovi, ki jo bodo obdelali v prihodnjih urah (Prirodopis). Druga ura je bila računska ura. Pri pogovoru o ribolovu so nastale potrebe računati to in ono. Zato je bilo s tem že tudi vse polno majhnih problemov za drugo uro. Kako dolgo se je deklica vozila, koliko je plačala za vožnjo. Razdalja od Berlina do končne postaje; koliko za *km*. Koliko dobi ribič za ribe? Koliko stane slanik v trgovini? Koliko sod slanikov? Koliko je ta težek? Koliko stane *kg*? Želj je bilo veliko. Učenci sami so stavljali račune. Računsko delo je vodil oni učenec, ki je stavil račun. Vso uro je bilo živahno vrvenje in računanje. Učitelj je koncem ure na naša vprašanja odgovoril, da pridejo učenci pri kaki uporabni nalogi tudi do novih računskih operacij, ki se jih lotijo iz lastnega nagiba in z veliko vztrajnostjo, da bi mogli razrešiti dano uporabno nalogo. Na vprašanje ali ne zaostajajo pri takem delu manj nadarjeni učenci, nam pove učitelj, da temu ni tako, ker jih aktivnost drugih spodbuja in jim tudi učitelj posveča posebno pozornost. Pri tem vzljubijo predmet in vsekakor se v tem svobodnem, aktivnem delu razvijajo bolje, kot poprej, ko je on sam stavljaj naloge, ki so pri najboljši volji, bile neštetokrat kaj malo primerne.

Ista slika je bila tudi v višjem razredu. Tam so jim dali snov za izračunavanje predmetov, ki so jih izdelali učenci pri rokotvorju.

V najvišjem razredu je poučeval učitelj po Gaudigovi metodi. Vse učenke je imel razdeljene v 3 delovne skupine. Pri zemljepisju so pokazale, da so pridobile lepo samodelavno tehniko pri zbiranju gradiva in pouk je bil kaj živahen. Po drugem hospitiranju pa sem našel, da se učitelj bori še z metodo in da zaenkrat še ni našel prave poti do nove šole.

Višja šola. Hospitacija lekcije: Vpliv krščanstva na Germane. Učenci zadnjega letnika učiteljskega sedijo v krogu okoli profesorja, ki jim stavi problem. Nekoliko časa tihota. Potem se oglasi prvi in na podlagi tega odgovora sledi debata. Vsak učenec skuša iz lastnega znanja osvetliti problem bodisi z določenimi dokazi iz zgodovine ali po literarni zgodovini. Vidi se, da učenci poznajo oboje prav dobro. Utrjene in pravilne sklepe en učenec obnavlja in jih tudi zapisuje. Čestokrat preti nevarnost, da učenci zaidejo na stranpoti, a že dvigne učenec roko in pravi: »Tema je ta! Nadaljevati hočemo tu!« Vsem učencem se čita na licu napeto sodelovanje. Po končani lekciji so bili nedvomno vsi utrujeni, a so našli v primeroma kratkem času mnogo dragocene snovi, ki so si jo pridobili sami s trdim delom. Tako sistematično delo, kjer učenci sami utemeljujejo svoje misli, seveda zahteva tudi izvrstnega učitelja, ker se v drugem slučaju lahko izpremeni sicer v manjvredno delo, kar se je pokazalo

pri naslednji lekciji, ki jo je vodil učitelj petja in ki se je proti volji učenec razblinila precej v nič. Pač dokaz, da nova šola ravno radi učiteljeve pasivnosti zahteva toliko močnejše učiteljevo osebnost, obenem pa tudi, da je učitelj kljub tej svoji pasivnosti vendar temelj vsega napredovanja.

Na dveh višjih šolah v kratkih hospitacijskih urah nisem našel nič posebnega. Dasi so učitelji docirali, učenci pa zato prav tiho poslušali, ne bom sodil prehitro. Drugi so naleteli na boljše pedagoge in so pripovedovali o večji samodelavnosti učencev itd. Po vsem pa, kar sem videl, lahko trdim, da je v osnovnih šolah delo neprimerno bolj v duhu nove šole, kot pa v višjih in srednjih, izvzemši poizkusne višje šole, o katerih hočem govoriti pozneje.

Ako ob koncu dam pregled dela v praksi, bi bil tale: Šola ni več pusta vojašnica, temveč je tu malo, tam bolj, kje drugje pa že pravi del prijaznega doma, kamor učenci radi prihajajo, da zadoste svoji ukaželnosti. Da zahajajo iz šole že odpuščeni učenci v domačo šolo v dela prostih urah še in da sodelujejo pri raznih prireditvah, v delavnicah, da se udeležujejo šolskih izletov, je vsekakor znamenje, da šola hodi danes boljša pota, kot jih je hodila nekda. Tako razmerje med šolo in deco je seveda odvisno v prvi vrsti od učiteljstva, od njegovega spoznanja in hotenja.

Na vseh stopnjah je prodril duh nove vzgoje in pouka v šole. Delovanje v šoli ni enotno, vsak učitelj ustvarja in oblikuje šolsko delo po lastnih individualnih sposobnostih, kar edino je prav. A pri vsej raznovrstnosti se vendar opazuje, da je prodrlo v prakso glavno načelo nove šole: aktivirati in razvijati vse otrokove prirojenosti in nadarjenosti v spontanem, samodelavnem udejstvovanju, jačiti igralni nagon, da postane iz notranje potrebe npravnstvena delavna volja, ki se kaže v vztrajnosti in v veselju do dela, posebno še, ako učitelj upošteva učenčevo zanimanje in starostno dobo.

Na vseh stopnjah so učenci imeli pri delu že manj ali bolj izraženo delovno tehniko, ki je seveda predpogoj vsakega samostojnega dela in za bodočnost mnogo večji zaklad, kot množica zgolj priučene snovi.

Samodelavnosti učencev služijo izvrstno tudi vsa učila in razni aparati, samo da sedaj ne eksperimentira več učitelj, temveč so v to svrho posebne sobe za eksperimentiranje, kjer učenci ob aparatih samih poizkušajo in iz njih izvajajo zakone. Samodelavnosti učencev pa služijo pravtako laboratoriji, knjižnice in delavnice za rokotvorje.

Učiteljeva aktivnost se je umaknila aktivnosti učencev, stroga prejšnja avtoriteta pa samovladi učencev. Zato je povsod živahna delavnost in za naše pojme tudi nekoliko zrahljana disciplina, ki bi jo pa tam, kjer bi je ne bilo, pogrešali takoj, ker je utemeljena v živahnem delu in odgovarja temperamentu mladine. (Konec prihodnjič.)

A. OSTERC:

III. MEDNARODNA PEDAGOŠKA KONFERENCA V HEIDELBERGU.

(Dalje.)

A. Hamaide, voditeljica dr. Decrolyjeve šole v Bruslju in sotrudnica pri njegovem znanstvenem delu, poroča o svoji šoli, ki se je otresla spon 4 razredovih sten ter zajela v svoj interesni krog vso okolico: vrt, polje, gozd, cesto, potok. To edino je pravilna priprava za življenje, ker se le tako zbude vsi naravni nagoni in interesi. Šola si je zato tudi nadela naziv: Šola za življenje z življenjem (*Ecole pour la vie par la vie*). Vodilno načelo te šole je: Učitelj vzgajaj čim najmanj z besedami, temveč pusti otroku, da sam odkriva zveze med pojavi, da se tako vadi samostojno opazovati ter samostojno iskati svojo pot. Opise podpira s številnimi skioptičnimi slikami. — Poseben pomen dobi ta šola s tem, da služi dr. Decrolyju kot psihološka opazovalnica oz. poskuševalnica. Decroly skuša odkriti zakone o interesih otroka. O teh raziskovanjih je Mlle. Hamaide nekoliko poročala, po Decrolyjevem konceptu; žal ne toliko o izsledkih, kolikor o problematiki tega področja. Interese moramo — po teh izvajanjih — pred vsem ločiti v primarne in sekundarne; toda to je težek posel, ker je otrok pod stalnim vplivom miljeja, ki njegove interese zavija in lomi. Interesi temelje na nagonih. Interesi, ki temelje na samoohrani in samoobrani ter na ustvarjalnem nagonu, so primarni. Samoljubje in nagon k posnemanju so sekundarni nagoni, istotako pa tudi njim odgovarjajoči interesi. Interesi so rezultanta dveh komponent: ene statične in ene dinamične; prvo tvori telesna in duševna konstitucija, drugo milje. Treba torej proučavati in upoštevati vse te faktorje. Zgrešeno in škodljivo je, ako nudimo otroku nekaj, preden se mu je pojavil interes za to; a to je pri današnji šoli splošna navada. Z altruističnim čutom lahko računamo šele z 10.—12. letom; prej je otrok izrazito egocentričen in moramo dati temu egoizmu priliko, da izzveni; to zahteva narava.

Heinrich Jacoby, učitelj glasbe v Berlinu:

Običajno pojmovanje glasbe je v bistvu pogrešno; važnost polagamo namreč na tehnično, namesto na duševno stran. Zato glasba danes ni to, kar bi morala biti: splošno izraževalno sredstvo, prav kakor govorica in upodabljanje. Kot izraževalno sredstvo velja k večjemu le pri komponistih, navadni zemljani so obsojeni v golo reproduciranje. Glasba je prepredena z raznimi dogmami; tako gre navadni zemljan h koncertu vedno z neprijetnim občutkom, da ni zmožen, da bi ga pojmoval; tako pa pride ob svoj užitek. Muzikalni znaki (*Vortragszeichen*) so nesmisel; umetnost se nam ne sme nikoli nuditi polirana; to se krije tudi s principom delovne

šole. Zgrešeno je, če gre muzikalni pouk od elementov k celoti (melodiji); iti mora obratno, prav kakor velja to za jezikovni pouk. Težave pri muzikalnem pojmovanju nedvomno povečujejo razne nelogične označbe, kakor: »visoko«, »nizko«, ki so vendar prostorninski pojmi. Po naravi je vsak človek muzikaličen, t. j. razlikuje višino tonov in ritem. Že pri malem otroku opazamo nagon k muzikalnemu izražanju; rad tolče po zvonečih predmetih, s svojim »brenčanjem« pa se uri za pevca. Njegove »arije« pa navadno niso po našem šabloniziranem okusu, zato mu jih vedno in vedno popravljamo. Tako izgubi sčasoma otrok zaupanje v samega sebe in pusti vse. To načelno zatiranje otrokove spontanosti je sploh usodna pogreška naše vzgoje, strokovne in laične. Grešimo pa tudi še na drug način: predčasno vsiljujemo otroku razne melodije; otrok se jih nauči mehanski, a jih tudi rabi mehanski. Glasba kot izraz je s tem ubita. Te hibe se dajo pozneje sicer še odpraviti, a težko. Učitelj glasbe nima pravice, da konstatira pri gojencu »nemuzikalčnost« in se s tem čuti rešenege svoje naloge. Njegova dolžnost je marveč, da odstrani ovire, da pride muzikalnost do izraza. Glasbeni učitelj, ki se je le z velikim trudom izobrazil, je navadno slab. Le oni, ki suvereno obvlada področje in je dvignjen nad vse muzikalne dogme in predpise, otroka lahko obvaruje pred ovirami in jih eventuelno tudi odstranja. — Jacoby je po predavanju v ožjem krogu tudi s praktičnimi dokazi podprl svoja izvajanja. Pri nekaterih udeležencih, ki so se smatrali za popolnoma nemuzikalne, je pri klavirju dokazal, da imajo čisto normalen muzikalni čut.

C. Philippi, voditeljica Montessorinih tečajev v Haagu, je razvijala pravzaprav le teorijo dr. Marije Montessori. Po tej je — kakor znano — učiteljeva naloga, da nudi otroku primeren material, da se z njim samostojno bavi in si pri tem uri čute in razum; učitelj sam pa naj čim manj posega v ta proces. Pokazala je tudi skioptične slike iz ene teh šol.

J. H. Bolt, vodja šole »Pallas Athene« v Ammersfortu, Holandska, poroča o svoji šoli. Nastala je l. 1924. kot reakcija na intelektualistično in materialistično tendenco sedanje dobe. Temelji na principu dejanstvene šole (Tatschule) in stremi na tej podlagi za harmoničnim razvojem gojenca.

Charlotte Mannheimer, učiteljica na višji dekliški šoli v Göteborgu, Švedska: Domišljija je velik dar božji, osobito otroku. Ona mu pomaga izpreminjati pusto vsakdanje življenje v čudovit svet; s tem dobi vpri-zarjanje primernih iger v šoli svojo upravičenost. Gledališke igre se dajo jako lepo vključiti v pouk. Nudijo veliko možnost za koncentracijo; poglobljajo n. pr. lahko zgodovinski pouk; najbolje pa služijo umetnostni vzgoji. Gojenci izdelujejo kostume in scenerijo po lastnih osnutkih in s tem dobi risarski pouk praktičen pomen.

Isabel Fry, voditeljica farmhauske šole, Anglija, je pripovedovala o svoji šoli, koje glavni smoter je vzgoja k združnosti. Vojna in povojna doba je razgalila destruktivno silo egoizma in pokazala nujnost združnosti in spoštovanja do dela. Svoje učence uvajajo od 14. leta dalje v narodno gospodarstvo in jim skušajo razvijati ekonomski čut, a tudi etično pojmovanje gospodarstva. Posestvo, ki pripada šoli, obdelujejo večinoma sami, oskrbujejo pa istotako razna obrtna dela, ki so v zvezi z gospodarstvom. Vse delo je združeno v enoto, je nekako svetovno gospodarstvo v miniaturni; tako se najbolje uvajajo v kompliciranost gospodarstva in veliki pomen ljudske solidarnosti. Teh dragocenih nauk bi nikdar ne dobili v običajni šoli, ki samo docira, a učenci pasivno sprejemajo.

Dr. Eugenie Schwarzwald, ustanovnica schwarzwaldskih zavodov na Dunaju, medvojna organizatorica otroških oskrbovališč na Dunaju:

V svojem čustvenem govoru je pokazala globoko razumevanje otroške duše; njeno čustvovanje mora tvoriti s čustvovanjem otrok mogočno harmonijo; kakor ta, bi moral vsak vzgojitelj uravnati utrip svojega srca po utripu otrokovega srca. Ni se spuščala v teoretska izvajanja, pustila je marveč izzveneti svoja čustva ob spominu na skupno doživljeno radost v šoli. Nekaj izrekov:

»Težko mi je, znanstveno formulirati moja načela, ali jih celo znanstveno utemeljiti. Ne čutim tudi potrebe za to. In mislim, da se isto godi vsakemu vzgojitelju, ki se z dušo posveti delu.« »Pedagoške resnice so prastare. Ni treba mnogo debatirati o njih. Naša naloga marveč je, da jih splošno uveljavimo.« »Veselost mora vladati v šoli. Tudi se otroci lahko temu ali onemu tovarišu smejejo, a v tem ne sme biti preziranja in osti.« »Otrok je vedno to, za kar ga smatramo. Dajmo mu torej vedno čutiti, da mislimo samo dobro o njem.« »Da bi se otrok ne smel ničesar na pamet učiti? Jaz jih ne silim nikoli k temu, a vidim, da se vedno iz lastnega nagiba uče na pamet ono, kar jim posebno ugaja. To se uče z vso dušo in pojmujejo z vso dušo.« »Otroku dajmo priliko, da se čudi! To je dragocen dar božji. Neka učenka mi je rekla: »Jeziti se moram, da se ljudje prav ničemur ne čudijo. Saj človek ne more nehati, če se enkrat začne čuditi.« »Ljubezen je element življenja; iz nje izvira ponižnost in radost, a tudi volja in moč k delu.«

Ta žena je vneta pobornica za svetovni mir in prijateljstvo med narodi. Način, kako to praktično izvaja v svojem delokrogu, je zopet priča njene globoke intuicije. Ne posluhuje se argumentacij iz gospodarstva, prava, morale itd., temveč se s svojo deco vživlja v dušo drugih narodov; skupno z zemljepisjem čitajo povesti dotičnega naroda in pojejo njegove pesmi. Nedvomno je to najprimernejša pot!

Richard Rothe, znani dunajski reformator risarskega pouka, je podajal načela svoje »metodike« ki so pa v glavnem večini čitalcev gotovo znana iz »časopisnih poročil« Popotnika, a morda tudi iz pisateljevih knjig samih. Podajam zato samo najbistvenejše iz njegovega govora:

Risarsko nenadarjenih učencev ni. Oni, ki »ne znajo« risati, rišejo bolj po notranjih predstavah kot po zunanjih, optičnih. Oni so eks-presionisti, drugi pa (ki rišejo točno po optičnih predstavah), so impresionisti. — Razvoj v risanju ne gre od »lažjih« do »težjih« predmetov, kakor je to danes običajno, temveč od primitivnejše do popolnejše izvršitve; rišejo torej lahko na prvi stopnji tudi »najtežje« predmete; izbira se mora vršiti po njihovem zanimanju. Razvoj v izvršitvi je v glavnem sledeči: najprej ploskovna izvršitev, nato smisel za globino in perspektivo, nazadnje se razvije tudi čut za razdelitev ploskev in kompozicijo. — Okrasek je vezan na snov, oziroma na predmet; med obema je stvarna zveza. Nima torej smisla, delati okraske izolirano.

J. M. Mackinder, voditeljica Marlboroughove šole za malo deco v Londonu: Ima deco do 7. leta. Povdarja, da odklanja v svoji šoli strahovanje. Toda učna snov, ki jo predelava, zbuja dvome, da bi se tu mogel pouk vršiti na podlagi spontanosti, kar se na tej stopnji sme pač brezpogojno zahtevati. Fino iztuhtani učni pripomočki (lastna iznajdba) za čitanje in računanje, ki jih je pokazala, pričajo, da se otroške glavice precej upirajo tem »učenostim«. Miss Mackinder še ni izvlekla korenin iz stare šole.

Katherine Keelor, učiteljica na Lincolnskem učiteljskem seminarju v New-Yorku: Deluje sicer v poizkusnem razredu, vidi se pa, da omejuje svoje »poizkuse« pred vsem na koncentracijo učne snovi. Če razpravljajo n. pr. o kaki državi, določajo tudi, s kakšnimi prometnimi sredstvi se pride tja, koliko časa treba za potovanje, koliko stane itd.; ali drugi koncentracijski primer: kako nastane obleka, kako nastane to ali ono orodje; sestavljajo razne pregledne tabele. Ker so v Ameriki, imajo seveda lasten avtomobil za ekskurzije.

Anders Vedel, vodja ljudske visoke šole v Krabbesholmu, Jütland, je pripovedoval o danskih ljudskih visokih šolah. Na tem področju prednjačijo Danci svetu. Ker pričakujem, da je ta tema večini čitateljev znan, se omejujem samo na najvažnejše. Danske ljud. vis. šole so privatne, v obliki tečajev, za moške pozimi, za ženske poleti. Sprejemajo slušatelje od 18. leta dalje, ko so že prestali pubertetno krizo in se začenjajo utrjati njihovi značaji. Namen teh šol je, da pomagajo posamezniku poglobljati njegov življenski in svetovni nazor. Naravno pa, da pride vmes tudi do razglabljanja neposredno praktičnih tem, kajti te šole nimajo predpisane učne snovi, temveč se ravna po principijelno po interesih udeležencev. To Vedlovo sliko so pomagali izpopolniti danski udeleženci s tem, da so

pred predavanjem in po sklepu zapeli dansko narodno pesem (enoglasno); tak je namreč na danskih ljud. vis. šolah običaj.

Dr. C. W. Saleeby, predsednik »Društva za luč in solnce« v Londonu, je govoril o pomenu solnca za otrokovo zdravje. Splošno znana dejstva.

Wilhelm Lamszus, učitelj na zadružni šoli Tieloch-Süd v Hamburgu, znani pedagoški pisatelj, pripoveduje o tej svoji šoli. Kos poglobljenega, kondenziranega, a naravnega življenja; oba spola; državna osnovna šola sicer, a prosta običajnega učnega načrta in — strašno! — tudi urnika. Lamszus pravi, da je bilo prvo njegovo in njegovih tovarišev delo po prevratu (takrat je nastala ta njihova šola), da so razbili »mrzli precizijski aparat« (misli staro šolo) ter dali delu in življenju v šoli naravno podlago. Pouk temelji v glavnem na impulzih otrok, ki nastajajo kot naravna reakcija na vpliv svobodnega življenja (ne izoliranega, umetno skonstruiranega šolskega) in so — kakor ti vplivi — neusahljivi. Učitelj tu otrokovim interesom pazno sledi in jim streže. Tu ni ne duha ne sluha o »vprašalno-odgovorjalni metodi«. Pred zanimanjem otrok ni nič varno. Pride na vrsto vse, a o svojem času. Res pa je — in je tudi naravno —, da to zanimanje ni pri vseh enako močno pri eni in isti snovi; specialne nadarjenosti se pojavljajo včasih zelo zgodaj. Zanje imajo v višjih razredih urejene stranske tečaje. Pravil je o učencu, ki se je čisto zaril v anatomijo in si celo sam napravil modele; rojen zdravnik; pa ne bo zdravnik, ker ne zna — računati! naš nesrečni šolski sistem ne pusti nobenega za zdravnika, kdor ne zna računati! zato pa morda postane zdravnik takšen, ki bi moral biti — po svoji naravi — trgovec! Pri tem načinu pouka tudi res lahko vsak učenec spozna svoje specialne zmožnosti. Lamszusovi učenci ne znajo žonglirati z besedami, so marveč premišljeni, redkobesedni mladinci, a sigurni v dejanju! Stiki šole z domom so jako ozki; starši, a tudi šoli-odrasla mladina vedno radevolje prihajajo v šolo pomagat, bodisi z nasvetom, bodisi z dejanjem (pri različnih popravilih ali strokovnih delih). Lamszus je izsledil v mnogih izmed njih prave pedagoške nature in ceni njihovo pomoč više kot marsikaterega »izprašanega« vzgojitelja. V šoli mnogo goje gledališke igre, a igrajo zase, iz lastnega nagiba, v lastno zabavo. Če smatrajo, da bi vprizoritev zanimala tudi druge, povabijo svoje starše in prijatelje kot goste; ti se odzovejo vedno z največjim veseljem. To delavsko ljudstvo, ki mu je srce ojeklenelo in je cerkev popolnoma izgubila svoj vpliv nanj, je ganjeno ob otroških prireditvah, osobito ob koralih. Ob večerih se običajno shajajo starši v šolskih prostorih k prisrčnim razgovorom o aktualnih vprašanjih, zelo pogosto razglabljajo o verskih problemih. Tako je ta šola kulturno žarišče, to je svoje vrste b o ž j i h r a m!

Marietta Johnson, voditeljica »Šole z organsko vzgojo« (School of Organic Education) v Fairhope, Alabama:

Pri tej ženi se druži globoka intuicija z uprav amerikansko inicijativnostjo in temperamentom. Zato je njena šola tudi eden najlepših realiziranih primerov nove šole, ena najučinkovitejših prič o vrednosti nove vzgoje. Mrs. Johnson je dosledna pristašica avtonomije otroka; to se jasno izraža iz njenih besed: »Otrok nima nobenih dolžnosti do nas, pač pa imamo mi dolžnost do njega: moramo mu pripraviti za njegov razvoj prosto pot. Nimamo pravice, da predpisujemo otroku razvojno pot, da ga pripravljamo »za bodočnost«; otrok naj živi sedanjosti, naj reagira neposredno na tekoče življenje; če zna pravilno reagirati na vsakokratno sedanjost, je s tem najbolj pripravljen na bodočnost. Otroška doba ni nikaka pripravljalna doba, nego je sama zase polnovredna, vredna, da se živi. Življenje treba živeti, ne opisovati.« — Ko je bil njen sin star 6 let, je ustanovila šolo po gornjih načelih, torej brez vsakega fiksanega učnega načrta. Sprva je štela šola le malo otrok, danes je zelo obširna in obsega starostno dobo od 6.—18. leta, obeh spolov. Boriti se je morala z velikimi težkočami: starši niso imeli zaupanja do nje, učiteljstvo se je držalo svojih konzervativnih nazorov in javno ali tajno delovalo proti njej; dogodilo se je celo, da so jo proglasili za — zmešano! Toda to vse je ni zmotilo! Šla je po načrtani poti vztrajno naprej. In danes so njeni gojenci že na raznih univerzah ter tam izbornou uspevajo; v »znanju« nič ne zaostajajo za drugimi, odlikujejo se pa po svoji poštenosti in razboritosti. — V njeni šoli ne poznajo ne izpitov, ne izpričeval, ne »repetentov«; vedo, da je delo vir zadovoljstva le, če ga opravlja človek radi njega samega; edino takrat je tudi plodovito. Značilen je izrek: »Mi ne učimo otroka računanja, pisanja..., temveč mi mu dajemo priliko za računanje, pisanje...« Ali: »Mi ne vprašamo, kaj učenec iz zemljepisja ali zgodovine ve, temveč kaj ima od tega.« Domačih nalog ne dajejo. Mnogo se bavijo z ročnim delom. Z disciplino nimajo nobenega posla; zainteresirano delo si ustvarja disciplino samo. Iz tega se je razvil tudi močan čut za odgovornost in samovlado. Sodišča so nepotrebna, a jih tudi principijelno odklanjajo; asocijalni gojenec je bolestna narava in kot tak ne zasluži kazni, pomagati mu marveč treba, da se vživi v socialno edinico; in to pomoč mu nudijo. Doslednost v vzgojnih načelih Mrs. Johnson pa menda najbolj dokazuje njen širokogrudni nazor o ljubavnem razmerju med mladino; pravi: »V naši šoli doživljamo ljubavne dogodbe, a tega principijelno ne zatiramo; saj je to naravno; glavno je pri tem poštenje.«

(Konec prihodnjič.)



MIRO ŠIJANEC:

RIMSKI KLASIKI V PEDAGOGIKI.

(Dalje.)

Brezdvomno je, da je razkritje zarote in posredno tudi kazni zaotnikov Ciceronova zasluga. Toda ravno ta velevažna zasluga je tvorila nesrečo njegovega življenja; deloma zato, ker je domneval, da je rojen za državnika, dočim je imel vse prednosti pisatelja, deloma zato, ker je padel v roke nasprotnikom, ki so ga končno ugonobili; političnim nasprotnikom pa so se še pridružili zasebni, pred vsem P. Klodij Pulher, ki je politično situacijo izrabil za osveto zaradi Ciceronovega razkritja in govora pred sodiščem. Politično obzorje je postajalo vedno temnejše in temnejše; čimbolj pa je zvezda Ciceronove sreče padala, tembolj si je prizadeval, biti herold svojih zaslug.

V l. 60. se je sestal prvi triumvirat. Pomenljivo je, da se je Cezar sedaj kakor tudi pozneje zelo trudil, pridobiti zase in svojo stranko vplivnega govornika, katerega je zelo čislal. Toda zloba in hudoba čuječega maščevalca je bila močnejša in hitrejša; prvi usodepolni udarec je sledil: Oskrunjevalec ženskih misterij, od plebejca adoptirani Kl. Pulher je kot ljudski tribun dosegel, da je Cezar odšel v Galijo, a Cicero je moral zapustiti Rim ter oditi na Grško. Cicero pa ni bil mož, ki bi znal to nesrečo prenašati; videl je pred sabo popolno uničenje svojih načrtov in ponositih upov; razentega je Kl. Pulher na svoj nesramen način skrbel za to, da je moral Cicero kelih trpljenja izpiti do dna; razdjali so mu hišo in vilo, a svojce so mu pregnali. Edina tolažba v teh žalostnih časih, polnih strahu, skrbi in trpljenja so mu nudila pisma svoji ženi, ki razodevajo večje nagnenje, nego so sicer dovoljevali trdi rimski običaji in — nego je zaslužila sebična žena, ki je skrbela samo za svoj dobiček in ki je pozneje zakrivila ločitev.

Šele l. 57. se je smel Cicero pod gotovimi pogoji vrniti v domovino; a izprva se ni mogel popolnoma vzdržati, da ne bi o priliki z mogočno besedo ožigosal razmere; podpiranje svojih prijateljev in pobijanje sovražnikov v besedi in pismu mu je bila skoraj edina uteha. Nesreča in žalost v njegovem političnem delovanju sta ga končno vendarle dovedli na pravo pot, ki so mu jo kazale zmožnosti, ter ga privedli v naročje — pisateljstva. — Tedaj je spisal svoje največje delo o govorništvu: 3 knjige »de oratore«, delo, ki bi že samo zadostovalo, da mu ohranimo trajno slavo; potem knjige »de republica« in »de legibus« ter mnogo zgodovinskih spisov. Važno za zgodovino kakor tudi za Ciceronovo politično vedenje je precej obširno pismo izza l. 54. prijatelju Lentulu, v katerem opisuje svoje razmere do mogočnežev in strank. Iz pisma je razvidno, da se je v Ciceronu izvršil preokret fronte le pod pritiskom sile, a da je forum še

vedno imel privlačno silo za — pisatelja, ki bi se moral umakniti pred političnim svetom v tiho celico pisatelja in učitelja govornika. Toda prvega ni opustil, drugega ni storil popolnoma.

Naslednja leta je Cicero preživel v marljivem delovanju. Ker mu je bilo dopisovanje z mladimi prijatelji, ki jih je pismenim potom izobraževal, potreba in zaeno oddih, je pisal tudi mnogo pisem. A dolgo ni živel svoji muzi v tihi vili; kakor da bi se usoda zaklela, je moral komaj ustvarjeni krožek zapustiti ter se izpostaviti pretečim nevarnostim zunanjega življenja. Po razdoru triumvirata in radi pomanjkanja primernih pokrajinskih namestnikov, je rimski senat Ciceronu kot staremu konzulu l. 51. izročil v oskrbo Cicilijo. To je bila slaba dedščina po Klaudiju Pulhru, poleg tega mu je grozila vojna s Parti; a Cicero je častno, četudi težko rešil prvo nalogo, drugi nevarnosti pa je srečno ušel, ker ni prišlo do vojne.

Komaj pa se je Cicero rešil vojne s Parti, je bil postavljen v sledeči državljanski vojni (50.—47.) pred odločitev; ali s Cezarjem ali s Pompejem. Obe stranki sta se močno trudili, da pridobita Cicerona zase. Toda njegovo omahovanje je postalo mučno za njega samega. Priznava premoč Cezarjevo in nemožnost Pompejevo; za tega govori slavna tradicija in senat, proti onemu strah pred samovlado. Končno se Cicero vendar odloči za mogočnega zmagovalca. Izbor sledečih pisem naj osvetljuje zgodovinsko dobo in značaje imenitnih oseb. Pompej piše kratko, samozavestno kakor gospod; Cezar spoštljivo in ljubeznivo; odgovor Ciceronov kaže previdnost.

»Cn. Magnus procos. s. d. M. Ciceroni imp.«

(»S. v. b. e.«) Če si zdav, je dobro. Tvoje pismo sem rad čital. Spoznal sem namreč zopet Tvojo nesebičnost in požrtvovalnost za državni blagor. Konzuli so dospeli do moje vojske v Apuliji. Spominjam Te na važno delo in Te prosim pri Tvoji izvanredni in trajni skrbi za državo, da prideš k nam, da se skupno posvetujemo in nudimo oslavljeni državi sredstva in pomoč. Mislim, da prideš po Apijski cesti in da hitro dospeš v Brundizij.

»Caesar imp. s. d. Ciceroni imp.«

Ko sem videl našega Furnija takega, nisem mogel niti govoriti, niti poslušati v svojo korist, na potu sem in hitim, legije sem poslal naprej; jaz sam pa si nisem mogel kaj, da Ti ne bi pisal in Te zahvaljeval, čeprav sem to že mnogokrat storil in se mi zdi, da še bom večkrat: take zasluge imaš pri meni. Ker upam hitro dospeti v Rim, Te prosim najprvo, da Te tam srečam, da morem slišati Tvoj nasvet in da se poslužujem Tvoje naklonjenosti, velikodušnosti in pomoči v vsakem oziru. Da se vrnem k stvari: iz mojega hitrega in kratkega pisma ne boš dosti izvedel; drugo Ti poroča Furnij.

»Cicero imp. s. d. Caesar i imp.«

Ko sem čital Tvoje pismo, ki sem ga sprejel po Furniju in v katerem me prosiš, da naj bodem v mestu, češ, da se hočeš posluževati mojega sveta in velikodušnosti, sem bil manj iznenaden: O naklonjenosti in pomoči, kakor si pisal, se jaz sam seboj posvetujem. Vendar pa sem gojil upanje za tako premišljevanje, ker sem mislil, da hočeš s svojo občudovanja vredno in izvanredno pametjo razpravljati o oddihu, miru in slogi državljanov. Mislil sem, da je za tako preudarjanje dovolj sposobna i moja narava in moja osebnost. Če je pa tako in če Te teži skrb, kako ščititi našega Pompeja in kako spraviti Tebe in državo, potem gotovo ne najdeš nikogar, ki bi bil bolj vešč v zadevi, kakor sem jaz, ki sem posredoval zmerom med Pompejem in senatom, ki nisem stopil z orožjem na nobeno stran izmed obeh strank in ki sem sklenil v tej (drž.) vojni rešiti Sebe, proti katerega čast, izkazano po dobroti rimskega naroda, so se upirali sovražniki in nevošljivci. Toda kakor v istem času nisem samo spoštoval Tvoje moči, temveč sem v resnici deloval na Tvojo pomoč, tako me sedaj zelo navdušuje Pompejeva sposobnost; nekoliko let je pač minulo, ko sem Vaju oba izvolil (izbral), ki sem Vaju predvsem spoštoval in sta mi bila takorekoč najljubša prijatelja. Zaradi tega Te prosim, ali rajši na kolenih prosim in rotim, da v Svojih največjih skrbih potrpiš nekaj časa tudi zaradi preudarjanja, da Ti morem po Tvoji dobrotljivosti ostati dober, prikupljiv in pobožen mož v najboljšem spominu.

V kolikor se tiče to mene samega, bi upal, da bom to vendar dosegel od Tebe, toda Tvoja in tudi državna zahteva je, kakor mislim, da me med drugimi ohraniš zaradi Vajine in zaradi državljske sloge, i ravno Ti, ki si zato najzmožnejši. Ko sem se Ti prej zahvalil v Lentulovem imenu, ker si mu ohranil življenje, njemu, ki je bil moj rešitelj, tedaj sem prebral njegovo pismo, ki ga je pisal meni v najvdanejši hvaležnosti do Tvoje velikodušnosti in sem smatral njegovo rešitev obenem za svojo; če moram biti komu hvaležen, Te prosim, skrbi, da moram biti tudi napram Pompeju. —

»Cicero Attico.« (Najljubšemu prijatelju.)

Oboje se je zgodilo tako, kakor si Ti prorokoval: kajti tudi moj govor je bil tak, da bi Cezar rajši imel o nas dobro mnenje, kakor pa da bi se zahvaljeval očitno. In pri tem smo ostali, da se ne bi (Cezar) približal mestu. Varalo pa nas je vse ostalo, kar smo (sicer) smatrali za lahko: Nič nisem manj videl. Mi da smo pogubljeni z našo sodbo. Rekel je tudi, da bi ostali prišli pozneje na vrsto, če nas ne bi bilo. Jaz, pravi, da dajem drugim najrazličnejšo potuho. Ko je rekel: »Pridi torej in razpravljaj o miru,« sem odgovoril: »Po mojem mnenju (in hotenju)?« On: »Ali naj Ti menda jaz predpisujem mnenje?« Jaz: »Dobro, govoril bodem. Senat ni

sklenil, iti v Hispanijo, niti prepeljati čete v Grčijo, jaz pa bom zelo objoval Pompeja.« On: »Jaz zares nočem istega trditi.« Nadalje sem rekel: »Tako sem mislil jaz, toda sedaj grem in nočem več biti prisoten, ker moram: ali tako reči mnogokaj, česar ne morem zamolčati, če bi bil prisoten, ali ne smem (govoriti).« Zaključek je bil, da je Cezar rekel, kakor da prosi za odhod, češ, naj oprostim: »Ne da se temu oporeči.« Tako sva se razšla. Prepričan sem, da me ne mara; a jaz sem ljubil sebe, kar mi že prej ni koristilo. Toda, kaj je prišlo pozneje, bogovi! Kakšno poslanstvo, kakšne »pogrebne slavnosti« (zločinskega značaja), kakor imaš navado, to imenovati. Izgubljene šance! Obupane čete! Kaj porečeš k temu, da je bil Servijev sin (oni), da so bili Titiniji v istem taboru, ki ga je oblegal Pompej? Šest legij je; mnogo se straži in čuje. Nikjer še ne vidim konca zlu. Sedaj so Ti gotovo uničeni Tvoji načrti: to je bil višek. Njegova *κατακλις* je grozna, skoraj bi jo zamudil, če mi ne bi bilo dovoljeno, ravnati se po lastnih sklepih, slednjo misel hočem izrabiti in biti na vse pripravljen. Si-li tedaj videl moža, kakor si prej pisal? Si zastokal v obupu? Gotovo. »Gremo dalje!« Kaj? Cezar sam gre v Pedanum, jaz v Arpinum; tam pričakujem enako Tvoje *λαλαγεῖσσαν*. Ti porečeš: »Ne mešaj nesreče s še večjo nesrečo.« Tudi njega samega, ki mu sledimo, je mnogokaj varalo. Jaz pa pričakujem Tvoje pismo; nič ni več tako, kakor je prej bilo, »videti hočemo, kako se stvar obrne«. Najbolj usodepolno je bilo, ko sva se sešla in kjer sem ga žalil. Tem hitreje je torej potrebno, iti na delo! Ljubil bodem Tebe, pismo in politiko. Naskoraj pričakujem Tvoje pismo. — Cezar je odšel v Španijo, dočim je Cicero, bolj iz osebnih kakor političnih vzrokov, nagibal na Pompejevo stran. Zastonj ga je Cezar, ki tudi v vojaškem taboru ni pozabil velikega govornika, opominjal, zastonj M. Antonius, namestnik diktatorja. Končno je, četudi bolehen, vendar odpotoval. Sprejem v Pompejevem taboru ni bil nič manj ko prijazen; toda sedaj manjkajo pisma do odločitve. Po porazu pri Farzalu se je Cicero nahajal v prav mučnem položaju, ker je moral v Brundiziju čakati na vrnitev Cezarja in ker ni vedel, kaj ta stori. Cezar je prišel in kakor vedno Ciceronu odpustil, da, čislal ga je na običajni način. Kmalu se je Cicero smel sniti s svojimi. Kratko poročilo javlja soprogi njegov prihod v Tuskulanu; iz kratkega in treznega pisma posnemamo zakonski spor, ki po nedolgem času dovede do ločitve.

Drugikrat rešen iz nevarnosti, se je Cicero odrekel političnemu, da, celo javnemu delovanju. Le malokdaj je govoril pred sodiščem vladarjev, še redkeje je prosil za besedo v senatu. V začetku po zakonskem razdoru vklonjen in potrta, pozneje in najbolj po smrti najljubšega svojega otroka, hkrati tlačjen od gmotnih skrbi, — je našel nekaj tolažbe v pisateljevanju, ki ga ni več omejeval samo na svojo stroko govorništva, marveč se je posvetil tudi filozofiji, pred vsem religiozni, etiki in teoriji

spoznavanja. Razentega je gojil prijateljsko dopisovanje na vse strani. Sedaj je tolažil in spodbujal, potem zopet grajal in zaničeval vse, ki so sodelovali pri konstituciji monarhije. Sedaj se je vglabljal v znanstvena vprašanja, potem je zopet hrepenel po minuli slavi. Predvsem pa je izkazoval neizčrpno ljubeznivost in uslužnost svojim prijateljem in znancem. Priporočilna pisma, ki jih veliko število (79) vsebuje 13. knjiga, so najlepša izpričevala njegove srčne dobrotljivosti kakor tudi volje in spretnosti, uživati se v vse slučaje in razmere. Pa tudi v težkih položajih je vedno pripravljen, biti priprošnik in kazati pota, po katerih se dospe k srcu Cezarjevemu. Kjer le more, reši prijatelje in pristaše izgnanstva, jih ščiti pred sumničanjem ter pripravlja pot za njihovo spravo s Cezarjem.

Tedaj zadene Cicerona največja boleost njegovega tugopolnega življenja; njegova, od nevrednega soproga ločena hči (Tulija) umrje na porodu svojega sinka. Ob tem žalostnem dogodku piše jurist Sulpicij slavnoznano tolažilno pismo žalujočemu očetu, ki spoštovanjem pred bolečinami odgovarja. »Nullus dolor est, quem non longinquitas temporis minuat ac molliat: hoc te exspectare tempus tibi turpe est ac non ei rei sapientia tua te occurrere.« Le z največjo vnemo negovani študiji so Cicerona deloma lahko tolažili v njegovi globoki žalosti.

Politični položaj je bil zanj od dne do dne temnejši. Po krvavi bitki pri Mundi (v Španiji) je izginil zadnji odpor proti monarhiji. Cicero se je popolnoma posvetil filozofskim študijam ter je razvijal čudovito delavnost in plodovitost, kakor sledi iz seznama njegovih del in iz pisma njegovemu prijatelju (ad Att. XIII, 19.) v juniju 45. l. V nekem drugem pismu (15. dec.) slika prijatelju znameniti poset samovladarja s svojim štabom v Puteolanu. Neprijetne posledice prevrata in verolomnosti v javnem življenju niso ostale prikriti prijatelju svobodne republike; ugodni in dobri učinki monarhije so mu ostali neznani in dvomljive vrednosti.

(Konec prihodnjič.)



ŠOLSKA ORGANIZACIJA.

DR. PHIL. JOVAN ISKRULJEV:

Universitet i učitelji.¹

U našoj je državi zakonski onemogućeno učiteljima osnovnih škola da se inskribiraju na universitetu za redovne studente. Pitanje prijema učitelja osnovnih škola na universitet ima se rešiti zakonskim putem. Po ovom je pitanju najkompetentniji zakon o universitetima. Da bi se učiteljima dozvolilo imatrikulisanje za redovne studente, ima se doneti specijalan zakon kao dopuna današnjem universitetskom zakonu, ili se ima ovo pravo zagaranтовati učiteljima prilikom donošenja novoga universitetskog zakona. Da su prestavnici učiteljskoga staleža digli glas u svoje vreme po ovom pitanju, moglo se ono zagaranтовati finansiskim zakonom o budžetskim dvanaestinama, gde su se mnoge zakonske praznine popunile i mnoga izvojevana prava zagaranтовала a da se nije morao menjati ili revidirati čitav zakon. Ono što se propustilo učiniti u ono doba, može se popraviti prilikom donošenja novoga zakona o universitetima.

Od oslobođenja do danas, radilo se više puta na donošenju novoga zakona universitetskog. Mi smo živo pratili rad svih komisija koje su radile na projektima toga zakona. Ni u jednoj komisiji nismo videli prestavnike učiteljskoga staleža. U tim su komisijama delali isključivo profesori universitetski. Ni u jednoj se komisiji nije čuo glas u korist učiteljskoga staleža.

Za vreme vlade nacionalnoga bloka spremljen je bio za parlamenat projekat zakona o universitetima. U rukama imamo taj zakonski projekat. U njemu se kaže kategorično da se na universitet primaju za redovne studente isključivo maturanti srednjih škola, gimnazija i realka. Specijalnom uredbom, odnosno zakonom o bogoslovskom fakultetu, zagaranтован je bio prelaz na universitet, bogoslovski fakultet, apsolventima bogoslovija srednjoškolskoga nivoa. Pomenutim zakonskim projektom ukida se stečeno pravo teolozima srednjoškolskih bogoslovija. U njemu se izrično kaže da se na bogoslovski fakultet ne mogu više puštati apsolventi tih bogoslovija već isključivo srednjoškolski maturanti. Da su članovi tih komisija, universitetski profesori arhaični ljudi, da oni ne osećaju strujenja ideja novoga doba, da oni ne vide da se ruše postepeno feudalne barikade universitetske, da oni znaju ne da se na zapadu i istoku u mnogim državama otvorile dveri universitetske ne samo učiteljima i ostalim maturusima profesionalnih škola srednjoškolskoga karak-

¹ Članek, ki je izšel v beogr. „Народни Просвети“, prinašamo z dovoljenjem g. pisca in uredništva omenjenega lista kot prispevek k diskusiji o učiteljski izobrazbi. — Uredn.

tera nego i darovitim imaturusima — jasno dokazuje pomenuti zakonski projekat. Da su ti profesori za sve ovo znali, ne bi ogradili svojim projektom universitet klasnim i feudalnim zidinama i dozvolili pristup u alma mater samo jednoj povlašćenoj klasi.

Sa padom nacionalnoga bloka pade i njihov projekat zakona o universitetima. Danas su na vladi prestavnici narodnoga sporazuma. Današnji Ministar Prosvete ima u planu da od projekata školskih zakona dode prvi pred parlamenat projekat zakona o universitetima. U svrhu revidiranja staroga i pisanja novoga projekata, naimenovana je nova komisija. Ali, i ova je sastavljena od samih profesora universitetskih i jednog, dva činovnika Ministarstva Prosvete. Komisija je radila u Zagrebu i Beogradu. Ona je svoj zadatak dovršila. Projekat zakona o universitetima je gotov. On će se ovih dana izneti pred Min. Savet i u najkraćem vremenu izneti pred parlamenat. Sudeći po tome što se komisija sastojala iz samih profesora universitetskih, a ne iz prestavnika svih ostalih škola i prestavnika narodnih, projekat zakona universitetskog sadašnje vlade ne može biti napredniji od projekta predašnjih vlada. Mi nemamo taj najnoviji projekat u rukama, ali napred tvrdimo da učiteljima i ostalim maturusima srednjih profesionalnih škola nije zagarantovan pristup na universitet.

Kad ovako stoji stvar, prestavnici učiteljskoga staleža ne smeju ispustiti iz vida ovako važan momenat po učiteljski stalež. Otvaranje universitetskih vrata učiteljskom staležu jedan je od najmarkantnijih zahteva učiteljskih u njihovom prosvetno škol. i staleškom programu. Ostvarenjem ovoga zahteva, učiteljska škola i učitelj dobivaju veći značaj u društvu, universitet će liferovati učiteljskom staležu jače intelektualce i stručnjake, a time će se učiteljski stalež podići na veći socijalni i kulturni nivo.

Prestavnici učiteljski nemaju vremena za oklevanje. Poslednji je čas kucnuo. Dode li projekat zakona universitetskog do parlamenta i prođe li krozanj, a učiteljski prestavnici budu sedeli skrštenih ruku, ostvarenje učiteljskog zahteva da se vrata universitetska otvore i njemu, biće bačeno za nekoliko decenija u natrag. Učitelji neka ne krive onda nikoga, već samoga sebe. Prava se stiču borbom, i to dugotrajnom i teškom borbom. No i ova borba neće biti laka i jednostavna. Ovde ima da se ruši klasni i feudalni mentalitet universitetskih prestavnika. Za tu borbu treba biti dobro organizovan i dobro ekvitiran. Organizacija Jugoslovenskoga Učiteljstva dovoljno je jaka da preuzme borbu za realizovanje ovoga zahteva učiteljstva. Duhovna oprema je na strani učiteljstva tako jaka, da pred argumentima učiteljskim i rezultatima novoga doba, mora kleknuti stari režim i pasti stari mentalitet.

Naša će rasprava »Universitet i učitelji«¹ dobro doći predstavnicima učiteljskog staleža da se što jače naoružaju duhovno za izvojevanje učiteljskog zahteva: »i učiteljima slobodan pristup na universitet«. Dobro će im doći i naše delo »Reforma profesionalnog obrazovanja profesora srednjih škola«,² u kojem se nalaze mnogi podaci o prilikama u tuđim zemljama i o prijemu na universitet i darovitih imaturusa. Kao novo oružje neka im posluži i ovaj argumenat:

I Bugarska je otvorila vrata universitetska svojim učiteljima i ostalim nesrednjoškolskim maturantima. Ona nije otvorila učiteljima samo filozofski nego i veći deo ostalih fakulteta. Evo šta o tome piše biljen universitetski za 1925—26. godinu:

Za redovne studente universitetske primaju se lica oba pola sa dovršenim srednjoškolskim obrazovanjem, i to:

Na istorisko-filološkom fakultetu: absolventi klasičnih gimnazija i duhovnih seminara, a na odseku toga fakulteta za filozofiju i pedagogiku i absolventi poluklasičnih gimnazija.

Apsolventi realnih gimnazija, učiteljskih i vojničkih škola primaju se za redovne studente pod uslovom da u roku od 4 semestra polože dopunski ispit iz latinskog jezika u kojoj poluklasičnoj gimnaziji u državi.

Na matematsko-prirodoslovnom fakultetu: a) matematiku i fiziku mogu slušati absolventi gimnazija i vojničkih škola; b) hemiju absolventi gimnazija i vojničkih škola; v) jestastvenicu i istoriju absolventi gimnazija, vojničkih i učiteljskih škola.

Na juristički fakultet se primaju absolventi klasičnih i poluklasičnih gimnazija. Absolventi trgovačkih gimnazija, pedagoških škola i duhovnih seminara primaju se ako polože dopunski ispit, i to: seminaristi iz opšte geografije, a ostali iz latinskog jezika na kojoj poluklasičnoj gimnaziji, najkasnije do polaganja drugoga ispita na fakultetu.

Na agronomski fakultet se primaju absolventi srednjih poljoprivrednih škola, gimnazija, vojničkih učiteljskih i srednjih tehničkih škola.

Na bogoslovski fakultet se primaju absolventi duhovnih seminara, gimnazija, učiteljskih i vojničkih škola.

Na veterinarsko — medicinski fakultet se primaju absolventi srednjih poljoprivrednih i vojničkih škola i gimnazija.¹

Bugarska je rešila problem maturusa srednjih profesionalnih škola po uzoru universiteta u Nemačkoj i universiteta u Cirihu. Kako je ovo pitanje

¹ Dr. J. Iskruljev, *Universitet i učitelji*, Državna Štamparija, 1923. g. Cena 5 Din, dobiti se može u knjižari Gece Kona, Napretka i Rajkovića i Čukovića u Beogradu.

² Dr. Jov. Iskruljev, *Reforma profesionalnog obrazovanja profesora srednjih škola*, izdanje piščevo, Vršac, 1926. g., cena 20 Din; dobiti se može kod pisca u Vršcu i u knjižari Gece Kona, Napretka, Vremena, Poleta, Rajkovića i Čukovića u Beogradu.

¹ Sofijski Universitet, raspis rektora za zimski semestar 1925/26.

rešeno u drugim državama, skrećemo pažnju čitalaca na naša pomenuta dela.

Naš je predlog da se po ovom pitanju zainteresuju merodavni faktori i javnost. Zainteresovaće se memorandumima pismenim, deputationim zahtevima, pisanjem u političkim i stručnim časopisima, propagiranjem ove ideje pred javnim forumima: na naročitom univerzitetu, učiteljskim skupštinama, a naročito priređivanjem javne ankete gde bi se čuli pro i kontra razlozi od strane protivnika i pobornika dekretizovane univerzitetske institucije.

Predlog nam je da se zahteva otvaranje vrata univerzitetska ne samo za pedagoške i filozofske predmete na filozofskom fakultetu, već po uzoru Nemačke, Švajcarske i Bugarske i za ostale fakultete univerziteta. Protivnici ovog predloga navodiće za razlog, da će u tom slučaju mnogi učitelji ostaviti prosvetnu struku i posvetiće se novoj profesiji. Mi im na to odgovaramo, da će na univerzitet otići učitelji ekonomski jačih roditelja, ali to još ne znači i po kvalitetu najbolji. U ostalom, ako neko nema ljubavi prema prosvetnoj profesiji, neka služi onoj za koju ima više smisla, volje i dara. Ono što bi učiteljski stalež izgubio na jednoj dobio bi deseterostruko na drugoj strani. Kada se uzakoni da učiteljska škola sprema svoje učenike i za izvesne fakultete univerzitetske, ona će biti onda mnogo naučniji zavod od današnje učiteljske škole i praktičniji od gimnazije i realke. Učiteljska škola će u tom slučaju spremati omladinu za poziv, za diplomu, za lebac i za univerzitet. Ona neće biti škola ekonomski niže klase i utočište desperatera gimnaziskih i realskih, najlošijeg elementa srednjoškolskog, već institucija sviju klasa i najboljih učenika. Roditelji će radije davati i svoju decu u onu školu koja će im davati diplomu za život i uverenje za univerzitet, nego u školu koja nam sprema decu samo za univerzitet. Da je ova naša tvrdnja tačna, dokazuje uređenje američkih učiteljskih škola. One spremaju studente svoje za učiteljski poziv ali i za nastavljanje studija na koledžu i univerzitetu. Učiteljske škole su u Američkoj Uniji najposećenije više institucije. Na čitavom kontinentu združenih država Američkih, ima učenika koji su posećivali 1902 g. high school — višu školu, normal school — učiteljsku školu i koledž i univerzitet — učiteljsku školu je posećivalo 72%, višu školu 18% a koledž i univerzitet 10%.

Napred u borbu. Pobjeda je na učiteljskoj strani.



IZ ŠOLSKEGA DELA.

F. KRANJC:

Delovni pouk.

(Nadaljevanje.)

2. O ureditvi šole in o redu v njej.

Z ozirom na delovni pouk je treba pogovoriti tudi ureditev šole, t. j. poslopja in razreda — tedaj ureditev zunanje okolice, in notranjo ureditev šole, kar zadeva tako zvani šolski red.

Za prvo mi poreče kdo, da strogo vzeto to ne spada v razgovor o delovnem pouku; za svojo osebo sem drugačnega mnenja. Mislim namreč, da je za delovno šolo in za delo v njej, ki ravno je delovni pouk, predvsem merodajen duh, ki v šoli vlada, in da se mora ta duh videti že od zunaj. Kazati ga mora šolsko poslopje in njegova ureditev in vsa njegova okolica. Kakšen pa bodi, spoznamo lahko iz tega, ako pregledamo svoje današnje stanje tudi od te plati.

Povprečno imamo pri nas vsepovsod velike šolske stavbe s tako tipično zunanostjo, da človek že od daleč ve: to je šola. Pri stavbnih načrtih za nje gledamo na higijenske predpise, prostore zidamo svetle, zračne, velike — o poslopih, ki ne odgovarjajo niti v tem pogledu, ni da bi govorili. Naj pa bodo poslopja taka ali taka, vsem nedostaja ono, kar naj bi šola imela, t. j. domačnost. Zato prihaja otrok, kadar stopa v šolo, v tuj svet... Vase ga sprejemajo najčese štiri gole stene, na sprednji križ in kraljeva podoba, oder, na njem tabla, po sredi se vrste klopi, ki vsakemu otroku tesno odmerjajo njegov prostor. I rez nadaljnih besed torej je to »šolska soba«, kakor jo najdete opisano v vsakem spodobnem »navodilu za nazorni nauk«. Kasarna in kasarniški duh...

Drugo pa je to: Iz neke tradicije se stavijo pri nas po deželi šole brez ozira na razdaljo, ki jo otroci imajo do njih, blizu župnijske cerkve; ali imajo otroci do šole četrto ure, pol ure ali debelo uro, o tem si ne belijo glave ne ljudje, ki šolo stavijo, in ne šolska uprava, ki o tem odloča. Glavno je, da je šola za celo župnijo pri cerkvi. Takrat, ko so pisali predpise za stavljenje osnovnih šol, so pač imeli pred očmi drugačno šolo, kakor jo imamo danes, ko hočemo, da bodi šola otroku drugi dom. V šolo naj bi se otrok zatekal kakor k prijazni botri v domači soseščini, pa je primoran, da caplja in caplja debelo uro, v hribovitih krajih čisto po kozjih stezah, da dospe do — dela v šoli. Zaradi otrok samih, pa zaradi veselja, ki naj jim ga šola da, bi se moralo to izpremeniti. Šolskega poslopja ne gre stiskati v sredo vasi, kjer je na poti vsem sosedom, in v mestih ne v ozkoulični prah in dirindaj; nikjer pa ne določati velikega šolskega okrožja. Ven na polje, med travnike, ob gozdu postavimo šole

za vsako večjo vas posebe, otroški dom dajmo deci za dvoje, troje malih sêl; nikdar pa za šolski okoliš ne štejmo otroških glav, ki pridejo na eno šolo; mislimo rajši na bogato vsebino otroških duš, ki se zbirajo pod tem dečjim krovom!

Iz takih spoznanj in iz zahtev bi morali nastati novi predpisi za zidanje šol in za določanje šolskih okolišev. Vem pa že vnaprej na ugovore, ki bi se dvignili proti takim predpisom. Prvi bi prišel od gotove strani in bi se glasil, da šola spada k župnijski cerkvi; zâkaj — ne vem in pošteno ter brez zakrite misli ne vedo povedati niti ugovorniki sami; zato smemo preko tega ugovora. Na videz tehtnejši je drugi, ki pravi, da bi z gostimi šolami imeli le nižeorganizovane šole: dvo- in trirazrednice; da pa — utemeljujejo dalje — nudi višeorganizovana šola pač »več prilike za temeljitejšo izobrazbo«. — Ta trditev velja za papirnate učne načrte, ki so jim pri zeleni mizi predpisali učno gradivo; ali velja za učne uspehe, se da dvomiti, da pa ni piškavega oreha vredna z ozirom na vzgojne uspehe, je gotovo. Kakor sem že nekoč povedal,¹ je stvar namreč ta: Najpoglavitnejša naloga šole, osebno osnovne šole, je vzgoja in vsestranska izobrazba; ne pouk, vzgoja je prva. Ta pa je uspešnejša, ako je čim delj časa v rokah enega. Učitelj, ki ima otroka pred sabo le eno leto, se vanj ne more poglobiti tako, kakor je to mogoče onemu, ki ga spoznava dve, tri ali še več let; ne more prepoznati njegovega bistva, kar je za vzgojni vpliv v prvi vrsti potrebno; ne more se v tem kratkem času prilagoditi individualnosti in je tudi obrazovati ne more. In končno: poleg etične je socialna vzgoja lažja, če imam pred seboj vrsto let otroke različne starosti, od »nebogljencek« v prvi do »očeta« v zadnji klopi. — Takrat sem opozoril za učne uspehe na prednost poučevanja večjih letnikov obenem, danes opozarjam še na nekaj, kar se je iz srednjih in meščanskih šol začelo prenašati v osnovno; t. j. pouk po strokovnih učiteljih, kar zopet trga in kosa ono razredno občestvo, ki je tako potrebno za vsestransko uspešno delo v šoli, kakor vidimo to še spodaj.

Vse to omenjam le mimogrede; samo toliko, da za razmišljanje opozorim na vse te nedostatke, ki mislimo o njih pogosto, da so dobrine in ne nedostatki; ponavljam pa, da je za zunanjo ureditev naših šol že zdavnaj čas, da jim damo — ali celo vrnemo? — obeležje dečjih domov. Ne moremo sicer računati s skorajšnjo izpremembo sedanjih razmer; vemo namreč, da nikjer ne podro današnje »šolske palače«, bodisi po vsej svoji zunanosti še tako tuja, zato da bi šli zidati intimnih šolskih kajžic. A dobro bi bilo, da iz ozirov na dobrobit novega šolskega duha mislimo nanj vedno in mu delamo v prid, kadarkoli se nam nudi prilika. Zato je to tudi povedano, da bi prevdarili i tisti, ki šole zidajo, i oni, ki o tej zidavi odločujejo.

¹ Gl. »Popotnik« l. 1920., str. 131.

Vsi pa mislimo na to, kako bi današnjim »šolskim kasarnam« od-
vzeli njihov kasarniški duh in jim dali duha domačnosti.

Čuteči učitelj, ki mu je bilo vedno najprej za vzgojo, je poizkušal
s tem, da šolskim stenam odvzame góloto ter jih prekrije z okusnimi sli-
kami; ne s slikami, ki so »poučne« za nazorni nauk ali za nekaj pouk
o prirodi, marveč s slikami, ki vzgajajo. Tudi cvetlice je gojil tak učitelj
na šolskih oknih in v cvetličnih stojalih po sobi. To je bilo nekaj, dasi ni
bilo vse. Zakaj še vedno so ostale daljše ali krajše klopi za »Roke na
klop!« in »Sedite v vrsti!« ter ovirale skupno otroško aktivnost.

V delovni šoli, pri delovnem pouku v šoli ne bodo stale klopi —
večje in manjše mize bodo vabile deco v delovne skupine; izginile bodo
šolske table s šolskega odra, ta sam postane nepotreben učitelju, ki med
deco doživlja njihovo delo ter vodi njihovo ustvarjanje, table pa se na-
meste krog in krog ob stenah. K njim ne bo učitelj klical učencev, mar-
več bodo hodili sami posamič ali v skupinah; tam bodo preizkušali, do-
kazovali z risbo in s pisanjem, tam bodo debatirali in — rušili današnji
šolski red.

S tem smo že skoro dospeli do druge vsebinske točke tega poglavja,
a nismo še končali s šolsko sobo.

Šola — smo rekli — bodi otroku dom; za šolsko sobo je treba reči,
da mu bodi družinska soba. V njej se dela, v njej se urejujejo in dopol-
njujejo vtiski iz zunanjega življenja. Zato mora biti tudi temu primerno
opremljena. Kako in s čim, povedo zahteve in potrebe dela samega.
Vsekakor pa mora biti tu prilik za oblikovanje v pesku, ilu ali plastilini,
za izrezovanje v lesu in papirju, za šivanje in zbijanje. Otroci bodo rabili
torej primeren material in potrebno orodje, vse to pa mora biti pri roki.
Vsak mora imeti najpotrebnejše svoje (nož, škarjice, mlevnice za barve,
na višji stopnji epruvete), orodje pa, ki ga ne rabijo vsi ob enem (kladivo,
klešče i. pod.), je porazdeljeno po skupinah. Vse je shranjeno v miznicah,
znabiti tudi v posebnih omarah. To pa ni orodje za sistematični rokotvorni
pouk, ki se mora pač vaditi v posebni, primerno opremljeni delavnici,
kjer se uri tehnika; orodje, kar ga je v šolski sobi, ni namenjeno temu
urjenju, nego je le delovni pripomoček pri pouku, ki je samostojno opa-
zovanje, preizkušanje, primerjanje, vglabljanje.

Toliko o šolski sobi. Treba je, da rečemo katero še o šolski okolici,
ki je prevažni sestavni del šole za metodo delovnega pouka. Saj pravimo,
da hočemo imeti v šoli dom, ki naj stoji v tesnem stiku z zunanjim živ-
ljenjem. Kako hodimo v življenje samo, v tisto pisano na trgu, v delav-
nicah in tovarnah, v gozdu, na polju in travniku, o tem bo še govora
kasneje; za zdaj se omejimo le na to, »kar pridelamo lahko doma«, ozi-
roma na kraj, kjer »pridelujemo«. In to je vse »šolsko posestvo«: »domače

dvorišče« pri šoli in »domači vrt« pri njej, ali kakor ga nazivamo običajno: šolski vrt.

O šolskem vrtu, o njegovem pomenu in namenu je zapisanega pri nas že precej — znamenje, da je že marsikdo čutil in spoznal, da tiči tu ključ za izvrševanje zahteve: Šola uči za življenje! Mnogo se je hodilo v tem pogledu tudi stranskih poti in »vzgajali« smo na šolskem vrtu sadjarje in gornike, čebelarje in vrtnarje, kar je bilo vse dobro in prav, a vse le vzporedno in ne glavno. Kakor ni glavno to, kar so marsikje napravili iz šolskega vrta »poizkusi o delovni šoli« s svojimi »poizkusnimi gredicami« in podobnim igrakanjem. Smoter je marveč drugi: za naše razmere — o katerih govorim — mora namreč šolski vrt imeti nalogo, da z lastno otroškim spoznavanjem in preizkušanjem — oboje v praktičnem delu — ustvarja temelje za živi gospodarski napredek našega poljedelskega naroda.

Pri nas se je temu smotru doslej najbolj približal tako zvani »kmetijski pouk« s svojo koncentracijsko osnovo (primeri tozadevne učne načrte!); preiti pa mora v svoji metodi iz teoretskih »obravnav« v spoznavalno, preizkuševalno, celo v pridobitno delo, a istočasno mora opustiti svojo zahtevo, da bodi sam dominantna koncentracije šolskega dela, ker je za to v svojem bistvu preozek. Šolski vrt pa se mora prilagoditi baš njegovim zahtevam; zato tudi mora imeti šolski vrt vrata v svet, ki leži za njim, in ne le izhod na cesto. T. j. vrtu se morajo zunaj ograje priključiti njiva in še kaj, kjer zamenjata lopato in motiko plug in brana. Če preide delovni pouk na višji stopnji, ali še boljše v ponavljalni šoli po sedanji šolski obveznosti v racionalno proučevanje, obdelovanje in izkoriščanje zemlje, bo to materialni uspeh, ki ga da šola narodnemu gospodarstvu.

Kar naj velja samo kot pripomba izven snovnega okvira tega poglavja, ki mu ni namen, da bi se spuščal v podrobnosti o posameznih šolskih predmetih.

Da mora šola, ki je v njej pouk deloven, imeti tudi svoj akvarij in terarij, rastlinsko preizkuševališče in vse, kjer more otroški duh pronicati v tajnosti stvarstva, ni treba omenjati posebe. Kakor tudi ni govoriti posebe, da mora biti šolska knjižnica izpopolnjena in urejena tako, da je lahko vir otroškemu poglobljanju.

Vprašanje pa seveda je, kako bi se dalo vse to ustvariti pod današnjimi prilikami?

Predvsem: z dobro voljo.

Stene okrasiti, gojiti cvetlice, da postane šolska soba bolj domača, ni težko. Prav tako ni težko zamenjati klopi z mizami: po dve, štiri ali šest klopi (odvisno je to od njihove dolžine) se da vedno sestaviti v obliko mize, ob kateri delajo otroci skupno. Iz tabel, sestavljenih iz 2—3

desak, se dajo vedno napraviti in pritrditi na stene ožje, zato daljše in otroškim skupinam pristopnejše table; material za nove table dajo tudi šolski odri, ki postanejo nepotrebni. — Za nabavo delovnega orodja bo imel, mislim, kmet svoj mošnjiček prej odprt kakor za knjige; saj praktični mož bolj pozna potrebo delovnega kakor knjižnega učenja.

Da bodo razne ovire in zapreke njen delež tudi tej šoli kakor so vsaki, je sicer gotovo — a kdo naj ubrani novemu duhu vstop v šolo, ako je v meni volja, rajši začeti danes ustvarjati iz nič, kakor jutri vstopati v komforno urejeno »delovno šolo«? V prvem slučaju pride v šolo ono, kar želim: sami in iz lastne moči ustvarimo in v tem bo duha — za drugi se bojim, da zna biti pobeljeni grob delovnega pouka...

Kako bo treba šolski vrt urediti primerno, pokažejo praktične potrebe in učiteljevo poznanje življenja, za katero vzgaja. Kaj mora v šolski akvarij, terarij, v preizkuševališča i. dr., mu prav tako povedo potrebe in otroci sami; kako to ali ono napravi, mu povedo navodila, ki jih najde v specialnih knjigah. Da pa bo mogla šolska knjižnica odgovarjati gorenji zahtevi, mora biti učitelj sam vsaj toliko književno naobražen, da zna ločiti zrnje od plevela, in pa toliko doma v književnosti, da ve v potrebi kam seči. —

In s tem smo na kratko povedali, kar je najpotrebnejše reči o zunanji šolski ureditvi, tako da se lahko obrnemo k drugemu delu tega poglavja, ki zadeva tako zvani **šolski red**.

Že napominjana zunanja ureditev šole, kakor smo rekli, da nam je potrebna za delovni pouk, nam kaže, da bo treba izmene tudi v notranji njeni ureditvi. In sicer v tej na zunaj in na znotraj: v vedenju in v mišljenju. In na zunaj znabiti še celo tako zelo, da bodo z glavami majali nad nami tisti, ki so tako dolgo smelo zlorabljali Komenskega besede, da je »šola brez discipline mlin brez vode«, in so gnali to zlorabo tako daleč, da jim je bila v razredu »disciplina povoljna« šele takrat, kadar so mučili ubogo deco v šolskih klopih do izmrtvičenja njihovega zunanjega človeka, da je lahko »nemoteno pazil in poslušal«. A tudi učitelj, ki je spričo svojega umevanja za deco še v učeči šoli dopuščal malčkom svobodo, bo moral pri delovnem pouku popustiti še bolj.

Da povemo na kratko, kako bo:

V prvi vrsti postane nemogoče tisto »razredno ogledalo«, kakor se je rekalo časih po nemški besedi »Bankspiegel« — Bog sam ve, čemu je bilo? —, zakaj otroci ne bodo sedeli kar na istem mestu. Delo v skupinah povede otroka češče po razredu od tega do tega, iz kota v kot, po to ali ono orodje, ki ga nima pri roki, po dober nasvet k tovarišu, do katerega ima največ zaupanja — skratka: reda v današnjem smislu šolska soba ne bo poznala. In ga radi svobodnega otroškega zanimanja ter zaradi samostojne in zopet skupinsko obravnavane teme poznati ne sme. —

Tudi na pohodih v svet: na polje, na travnike, v gozd, v tovarno, v delavnice in kamorkoli ne bomo videli otrok po dva in dva, ob vrsti pa učitelja z mrkim pogledom, da bi pač ne stopil kdo iz vrste ter se ustavil ob predmetu, ki ga zanima, a ni »na dnevnem redu«.

V vsem zunanjem kretanju marveč mora vladati svoboda, ki jo omejuje zavest človeškega dostojanstva in nesebičnega tovarištva.

To pa je ono, kar imenujemo izmeno šolskega reda na znotraj. Vse zunanje bo zahtevala od učitelja didaktika, tla za njo pa mu pripravi vzgojenost v svobodi, kakor je baš zapisana. To je prvo in najvažnejše — saj smo že povedali, da je težišče delovnega pouka v vzgoji.

Kakšen baš bodi postopek za to vzgojo, ni važno, tudi je spričo gojenca in vzgojitelja preveč individualen, da bi se mogla zanj predpisati obča pot. Eno pa je, kar se more in mora predpisati:

Ubrati je treba pot, da se radi vzgojitve človeka za človeka otrok prvič more razvijati v samostojnega doživljajca in tvorca v življenju samem; drugič, da se v njem krepi in raste čut za skupno delo in za lastno odgovornost v skupnem delu in s tem čut zavesti lastnega človeškega dostojanstva in nesebičnega tovarištva.

Taka je tedaj ta svoboda: ne anarhija, ki izbruhne pač takrat, kadar se duh osvobodi izpod pritiska samodrščevega, da se brezobzirno izdivja v teh skopih minutah, dokler ga samodrštvo vnovič ne stisne pod pazduho; tudi ni to disciplina, ki vpliva le od zunaj, zakaj tudi ta ni zmožna, da vodi k dostojanstvenemu redu in da oplodi značaj — svoboda je to marveč, pri kateri so otroci — po Foersterju — »spoznali duha discipline ter se navadili ravnati po njegovem bistvu«.

Tega duha discipline vlije otrokom učitelj in to najlažje takrat, ako postane njihov prijatelj v polnem pomenu te besede, vsem enak starejši sodrug med enakimi mlajšimi. Otresti se mora zatorej vsake avtoritativnosti, stopiti z zvišenega odra v sredo med otroke (zato je bilo rečeno, da postane oder nepotreben!), po srcu eden od njih med njimi, v dobrem njihov inspirator, pri delu njihov pomočnik na zunaj in njihov voditelj na znotraj.

Da to zmore, mora tudi njemu samemu biti šola oni dom, ki naj bo dom otroški; kadar otrok ob prvem svojem vstopu vanj spozna v njem duh domačnosti, pride sam k učitelju, proseč ga s pogledom, naj mu bo prijatelj. Drugi je nezaupljivejši, k temu je treba pristopiti. Itd. z vsakim po njegovem bistvu, ki ga razodeva pri deci oko samo, zakaj svetska pokvarjenost predenj še ni potegnila svoje zaves.

Prijateljsko zblížanje je prvo, a ni edino. Premagati je treba še nekaj, kar opazujemo pri deci lahko vsak dan: sam zase je otrok otroku dober,

v družbi tovarišev ga iz same objestnosti pograbi hudobija. Tu pa je ona preporna točka, kjer je treba sistematične vzgoje za spoznanje in upoštevande lastnega in tujega dostojanstva v človeku, za spoznanje potrebe, kako je vsak posameznik zaradi tega dostojanstva odgovoren sebi in vsakemu sočloveku.

Za eno najuspešnejših sredstev v tem pravcu vzgoje smatrajo vzgojo samoodgovornosti, za katero zopet trdijo, da je najuspešnejša v okviru »šolske občine«. To ima njen zamislec Mr. W. Gill »za poglavitno zdravilo proti politični nebržnosti in politični korupciji« in s to označbo je praktični Amerikanec segel kar od kraja h končnemu cilju.

»Šolska občina« — »school-city« — je ameriškega izvora; na evropski kontinent jo je prenesel pedagog Fr. W. Foerster. Jedro te uredbe je način nraune in državljanske vzgoje, ki ga na kratko lahko označimo z vzgajanjem k odgovornosti. Pri nas bi bili temeljiti poizkusi v tej smeri prav za prav še novost, zakaj dosihmal imamo zabeležena dva,¹ ki nista preizkušena do kraja, da bi se obnja mogli naravnost naslanjati. Treba pa ju je omeniti v njunih izsledkih. K. Ozvald pravi, da se dajo za šolski red na ta način »z največjim uspehom pritegniti samotvorne sile, ki tle v mladeniških dušah«, P. Flerè pa, ki sta mu izhodišči za »šolsko občino« »načelo otroške svobode« in »načelo vnanjega etičnega vplivanja na notranjost kot predpogoj vzgojnega človečanstva«, navaja kot uspehe take otroške samouprave v šoli sledeče: zbuditev smisla za enakost in skupnost, čuta odgovornosti, s katerim nastajajo za deco naloge in zavest v pravcu samoodgovornosti ter čuta za čast in za osebno dostojanstvo. Z vsem tem pa — pravi — da se izboljšuje in uravnava medsebojno razmerje in spoštovanje med deco samo ter razmerje in spoštovanje do učitelja.

Podrobneje se z institucijo »šolske občine« tu ne mislimo baviti; vsakdo se pouči o njej lahko na označenih mestih. Ne trdimo niti, da bi to bila edino mogoča pot; reči pa se more, da bodi pot ubrana katerakoli, zgrajena mora biti na idejnih principih, kakor se to načeloma zahteva za institucijo »šolske občine«, in baš to je treba preizkusiti in poglobiti, zakaj brez tako osnovane discipline delovni pouk ni mogoč. Stari »šolski red« zanj ni, treba je marveč najti nov način, po katerem se vlada in upravlja z otroško soodgovornostjo ona množica, ki se. vsakodnevno

¹ Prim.: Karel Ozvald »Srednješolska vzgoja« in zapisek »Šolska občina« — v ljudski šoli« v »Vedi« l. 1915. ter Pavla Flereta spisa: »Naša »šolska občina« v »Popotniku« l. 1915. in »O »šolski občini« v obče in posebe« v »Vedi« l. 1915.; od istega tudi spis »Die Schulgemeinde« v »Schaffende Arbeit und Kunst i. d. Schule« l. 1920. — Opozarjamo tudi na tozadevna izvajanja v Fr. W. Foerster-jevih delih »Jugendlehre« in »Schule und Charakter«.

zbira v občestvo šolskega razreda in šole; vladati in upravljati pa se da taka zajednica najbolje na konstitucionalni osnovi z otroško samovlado.

Na tem mestu moramo opozoriti, da razredna organizacija »Pomladka Rdečega križa«, ki je uvedena po naših šolah, in o kateri je bilo že rečeno, da ustvarja neke vrste »šolske občine«, ni to, kar smo zgoraj mislili pod to označbo; ta organizacija — kakor je po sebi dobra — je preozka in le enostranska v svojem cilju in v svoji izvedbi, pri tem ko je za »šolsko občino« treba, da vzraste s svojim smotrom in svojo ureditvijo v šolsko organizacijo samo in da ima svoj delež na vzgoji in na pouku.

A na drugem po prvi! Zakaj pomniti je: za pouk in delo pri njem je potrebna zunanja discipliniranost; to pa more trajno dati le notranja discipliniranost iz sebe same. Samostojno zbuditi jo more celó zanimanje za delo; za trajno pa so vsi zunanji vplivi preslabotni, ker ne morejo zgrabiti za najvažnejše in najkrepkejše dušne sile, in ostaja v notranjosti zato še vedno kak skrit upor. Nasprotno pa, ako duh discipliniranosti po samovzgoji, ki nezavestno sloni na vzgoji od strani drugega, po samoupravi in po vsem onem, kar je Američan krstil za »self-gouvernement«, izhaja iz notranjosti same, je gotovo, da deca tega duha spoznajo, poznajo ter hočejo sami, da se ravnaajo po njegovem bistvu.

Omenili smo že zanimanje za delo kot zunanji vpliv na discipliniranost; da bodo deca hoteli, da se ravnaajo po bistvu duha discipliniranosti, k temu jih sili tudi ves način delovnega pouka. Zatorej se lahko reče, da bo učitelj v taki šoli prisiljen, iskati si poti za svoj šolski red. Tedaj bo iz lastnega spoznanja moral upoštevati vsaj vse, kar smo navedli, in to takoj, kakor hitro odpre šolska vrata duhu delovne šole in si za delo v nji priredi šolsko zunanost. Ako pa misli, da bo izhajal s starim šolskim redom, potem ni dovolj izrazil in prevetрил šolskega poslopja, v katerem je bila doslej šola preteklih dni. (Dalje prih.)



FR. SUHER:

Risanje in vzgoja samotvornosti.

(Nadaljevanje.)

E. Kako je urediti pouk v dosego samodelavnosti.

Prva učiteljeva skrb je pač, da si vzgoji vsaj nekatere značaje, ki streme z njim uspešno po najvišjem cilju. Njegov zgled sam mora biti sicer prvi in najučinkovitejši, a učenca neodoljivo vleče tudi zgled njegovega součenca.

Z zgledom se doseže več nego z besedo. Zato spada na prvo mesto sredstev v dosego samotvornosti. Z dobrim zgledom posega učitelj vedno v učno pot. Ne more se reči, kedaj je to treba. Priliko za to mora občutiti

po svojem pedagoškem in metodičnem taktu, in kadar občuti, da naj zgled poda, naj ne omahuje in naj se ne boji truda. Tedaj vzame v roko v prvi vrsti učenčevo dobro risbo, potem pokaže svoje delo, dalje delo umetnikovo, končno seže tudi večkrat po kredī, beli in še bolje barvni, in nariše na šolsko desko, kar se mu zdi potrebno, seveda ne da bi se prerisovalo, nego le v spodbudo. Dalje store razstave, o katerih hočemo govoriti pozneje, svoje delo v spodbudo tekme in samotvornosti.

Drugo sredstvo je, da se zbuja zanimanje za predmet. — Začetek vsakega dela je pač najtežji. Če se pokaže otroku vsaj en možen smoter, če se mu zbudi vsaj deloma jasna predstava o njem in označi pot, po kateri se doseže, je premagana prva težava. Tedaj je pridobljeno vse. Uvod v situacijo mora biti spreten; to je polovica uspeha. Zgledi so tu sredstvo, ki večkrat nastopa, a ne tedaj, če se izhaja brez njega; to bi bilo proti načelu samotvornosti.

Učitelj naj bo deci dobrohoten; zapazi naj med delom vsak uspeh in če je še tako majhen. Kakor hitro vidi, da se je kateremu učencu kaj posrečilo, naj prizna to nemudoma. Njegove oči morajo videti vse. S tem ne napoti samo učenca, ki mu gre priznanje, kam mora usmeriti svoj trud, marveč pridobi tudi druge učence, da se bolj potrudijo. Izdelek, ki je najzanimivejši, se razstavi za teden dni na ogled v nalašč za to pripravljenih okvirjih. Ni treba, da bi bil absolutno najboljši, le takšen naj bo, ki kaže največji relativni napredek svojega ustvaritelja. Tako se ne more zgoditi, da bi se razstavljale le risbe enega učenca, ampak da pride več učencev na vrsto, ki so se od slučaja do slučaja najbolj poboljšali. Tako razstavljanje spremlja par toplih učiteljevih besedi, ki osvežijo učenčevo delazmožnost, ko rosa rast ovenelih rastlin.

V periodičnih razstavah se ne razstavljajo samo najboljša dela nekaterih najboljših učencev, nego na ogled so najboljša dela vsakega učenca v zadnji dobi delovanja. Tudi najslabši delavec ne sme biti izključen; nihče v razredu ne sme misliti, da bi njegovo delo ne bilo kar nič vredno, kar v istini tudi nikdar ni. Ni se mi zgodilo samo enkrat, da so na razstavi nekateri posetniki prav to hvalili, kar so drugi grajali, in da so tudi strokovnjaki upoštevali dela, ki so jih zametavali lajiki. Vsakokrat me je tudi veselilo, če je kdo kako delo cenil višje, nego sem ga cenil sam ali ga je cenil učenec, ki ga je izvršil. Nikdar mi ni bilo žal, da sem razstavil dela vseh učencev, če tudi se mi je pripetilo, da mi je svetoval umetnik, naj ne razstavljam vsega. To naziranje je v protislovju z mojim prepričanjem in ne bilo bi mi ljubo, da bi moral iz razstave izključiti kedaj kakšnega učenca zato, ker bi bilo premalo prostora.

To vse so vnanjosti, ki pa zlasti današnje dni, v časih senzacij in reklame bolj vlečejo nego notranje najvestnejše delo.

Pa prav zdravemu, vestnemu delu, ki prihaja iz poštene notranjosti in prehaja v pošteno notranjost vzgojenega učenca, se ne moremo in ne smemo odreči. Tega dela s skritim formalnim uspehom je najbolj treba.

To notranje delo je učiteljeva priprava, pravilno postopanje v vsaki učni sliki, poštenost dela na vsaki strani, dobro razpoloženje.

Risarski učitelj se ne more pripravljati tako kakor zastopniki drugih strok. Snov mora že prvotno obvladovati tako v tehniki upodabljanja, kakor glede stvarnega teoretičnega znanja. Predmet poedine ure pa mora že pripraviti mnogo prej, ko pride dan obravnave. Pokazati ali vsaj razjasniti predstave o njem, da ga poznajo, mora že prej učencem, ker mu morajo prav ti pomagati, da se nahaja v razredu v pravi kakovosti in zadostnem številu.

Neizgibno je zato, da ima učitelj za vse leto izdelan podroben in preučen učni načrt. Njegova priprava pa se izvrši čisto na izprehodih in slučaj mu vrže časih boljši predmet (model) v roke nego bi ga bil nalašč poiskal. Kadar mora učitelj sam v šolo prinašati naravne predmete, sta mu vir travnik in gozd, polje, livada, delavnica, tovarna, sejmišče, starinar itd.

To pa ne zadostuje. Napraviti mora večkrat risbo v isti obliki, ki jo zahteva od učencev. To pa ne toliko zato, da bi jo pokazal, kakor bolj zato, da si predstavi težave, ki bodo ovirale učenčevo delovanje in da bode mogel spodbudno pri delu podpirati učenčevo ustvarjanje. Zahteve stroge samodelavnosti bi bile, da bi svoje risbe učencem sploh ne kazal. A ker mora računati z njihovo slabostjo, bo storil to tam, kjer se ne more izogniti. Tega bode treba, kadar se ustno ne more izražati dosti točno in jasno, kakšna naj bi bila ureditev na papirju in v kakšni tehniki naj bi nastala podoba. Nikdar pa ne sme učiteljeva risba ostati tedaj, ko učenci delajo, pred njihovimi očmi takorekoč kot predloga. Predloga je predmet sam.

Učitelj, ki ima prakso, bo imel glede priprave lažje stališče. Na razpolago bo imel za svoje migljaje in spodbude risbe prejšnjih, dobrih učencev, ki na učenca bolje učinkujejo nego njegove risbe. V ta namen si mora pač osnovati tekom časa potrebno zbirko, ki mu bo drag metodično pedagoški zaklad.

K učiteljevi pripravi pa ne spada samo njegova zmožnost v risanju, ampak tudi, da si ogleda metodična navodila, kako so drugi obravnavali predmet, da so dosegli boljši učinek, ki dela veselje učencu. Svest si mora biti torej metode v vseh stopnjah učenčevega upodabljanja dotičnega predmeta.

Prav tako kakor učiteljeva so važne učenčeve priprave; pripravljeno mora biti vse: papir, podloga, svinčnik, barva, čopič, voda itd. itd.

Da se razred samotvorno udejstvuje, je pač treba, da vlada v njem veselje in tista plemenita razigranost in prostodušnost, ki poravnava vse sporne razlike in spaja učiteljevo voljo z učenčevo v celoto, ki se v svojih delih izpopolnjuje harmonično v estetsko ubran enotno umetniški tvor. To je tam mogoče, kjer vladajo popolnoma urejene razmere v razredu, a ne samo v gmotnem, marveč tembolj v etičnem oziru. Kjer je učitelj prava osebnost sam v razredu, zahteva isto samodelavnost v vseh predmetih, kakor je potrebna predmetu vsled njegovega bistva. Tedaj ovir tudi ne bo imel v risanju. Kjer pa vladajo pri učiteljih, ki oskrbujejo razred, razlike v pojmovanju morale in reda, je pač enemu učitelju, zlasti pa risarskemu učitelju težko uveljaviti svojo moralo. Tedaj tudi samodelavnost v razredu ni na višini. Lenoba ustvarja lenobo, delo delavnost, misel rodi misel, spodbuda spodbudo — potuha pa nemoralno močvirje.

F. Učno postopanje.

Sedaj je prvo, da izrazi učitelj sigurno, kaj zahteva od učenca. Točna beseda, par črt na šolski deski, v zadnjem slučaju — če je treba — izvršena šolska risba so tu njegovi pripomočki, ki učenca najbolj spodbudijo. — Omahljivcem, manj razumnim učencem bo še med delom moral ponavljati, kaj je bila naloga. To je križ! Prevelika popustljivost pa je v tem tudi kvarna.

So učenci, ki zahtevajo učitelja zase in vprašujejo vse, če se jim učitelj uda. A učenci naj se navadijo na skupen pouk. Bolje je, da se pokvari poizkus, nego da se preveč izprašuje; učitelj pa naj upošteva tudi ponesrečena dela, ako je prepričan, da jim ni vzrok malomarnost, lahkomišelnost, ki se mora pač primerno odločno zavračati. Prvi poizkus naj napravi učenec vsakokrat sam. Preveč kazati ne budi samozavesti v njem in je kvarno za bodočnost. Učitelju naj bode bolj do tega, da učenec res tvori in si pri tem sam pomaga, kakor pa, da mu ustvarja tehnično dovršene risbe brez lastne učenčeve note. To zahteva umetniško delovanje, kajti risanje je tudi na vsaki stopnji umetnost v svojem smislu. Šele ko se je izrazil učenec samostojno, potem pokaže učitelj na tabli, na risbi, kako si predstavlja, da bi se rešila naloga. Često bo tudi sedel v klop in dajal tehnična navodila s svinčnikom, čopičem v roki pred skupinami, ki mu pri delu in ustni razlagi slede prav pozorno. Razlage te vrste naj ne bodo dolge. Učenci polagajo nanje največ važnosti, učitelj pa naj najbolj hvali tiste, ki so nastopili z delom sami brez podpore in naj pokaže to delo vsemu razredu. Najvažnejši je notranji, ne vnanji uspeh. Vnanjega zna ceniti vsak lajik, učitelj pa mora najti notranjo vrednost, torej to, kar ostane od dela v učenčevi duši.

Ko so dovršili delo vsi, bode važno za bodočnost, da se vsaka vrednota na delu pred razredom pravilno oceni. Kar pa je najznamenitejšega, naj se razstavi.

Ni izključeno, da je treba učitelju urno poseči v učenčevo delo, to pa le v najnujnejših slučajih, ko je risba v položaju, da se učenci pri tem mnogo nauče.

Sicer se pa vrši vse popravljanje v znanih stopnjah in na znan način, torej najprej ustno, potem tehnično, najprej učenec sam, potem učitelj, najprej po spominu, potem po nazoru, nazadnje po učiteljevi predrisbi.

Tu je prilika, da se upošteva učenčeva individualnost. Ni predmeta, kjer bi se bolj razodevala nego prav v naši stroki.

Kakšne tipe moramo upoštevati?

Odlično nadarjenih učencev najde se v razredu do 3%, malokdaj več. Ti odličnjaki so blagoslov vsemu razredu, če imajo tudi sicer dobro vzgojo. Ti vlečejo maso za sabo, in četudi ti, ki se ne morejo otresti predsodkov, trde: »Ta ima roko za to!« kakor bi hoteli reči, tega ni treba upoštevati, vendar je vpliv dobrega delavca v šoli jako važen, da je ubranost v njej. Vsaj vendar tudi učitelj potrebuje spodbude! Če nima ne enega nadarjenega učenca v razredu, je to pač mučno. Mori mu živce. Manjša dobrota je v razredu učenec, ki je nadarjen, pa domišljav, ali nereden. S tema je večji križ nego z nenadarjenimi.

So pa učenci, ki so talentirani in skromni, ki malokdaj vprašajo, a vendar vedno delajo. Vedno izvirni, samostojni, ponajajo se z deli, ki so v šolskem in splošnem smislu umotvori. Taki oplojujejo razred, oplojajo v javnem delu zemljo svojega delokroga. — Drugi tipi so manj nadarjeni učenci, ki pa delajo ves čas. S svojo korektnostjo dosežejo več ko hvalevreden uspeh. Četudi ne delajo mnogo ali nič doma, vendar ustrezajo popolnoma. Malokdaj vprašujejo, so razumni in samozavestni. Tudi ti so učitelju veselje. Niso tako redki, ko odlični talenti.

Tipi, ki se rinejo s trdom skozi leta, a zadovoljujejo z uspehom, ki jim je treba posvetiti potrpljenja in precej truda, tvorijo maso. —

Učencev izrednega značaja, ki niso s svojim delom nikdar zadovoljni, ni mnogo. Učitelj jih mora spodbujati in jim dvigati samozavest, kar ni lahko. Zgodi se, da jo ogorčeni raztrgajo, kar seveda mora učitelj grajati primerno, ker je to le izraz nekakega pohlepa do dramatičnosti, kojega središče hoče biti učenec s svojo nekoliko nečimerno osebnostjo. »Po načelu: »Vsako delo je toliko vredno, da se pogleda« in: »Vrednost tiči v delu, ne v končnem uspehu«, se morajo zavračati take slabosti učencev. Tipov brez vsake nadarjenosti ni. So pa učenci, ki ne vidijo ničesar, ki ne znajo potegniti črte pojavu primerno. To so pa učenci, ki sploh niso normalno razviti na svojih čutilih. So kratkovidni ali pa tudi sicer omejeni, v pojmovanju neokretni.

Vsi drugi se morejo naučiti risati. So sicer učenci, ki pravijo, da nimajo roke za risanje. V resnici nimajo ne samo ne »roke«, ampak tudi ne »volje«! To je vzrok, da ne uspevajo. Preslabi so jim živci, prenedostatna vzgoja volje sploh. Korenine nedostatkov tiče globlje, v njihovi vzgoji namreč! Starši imajo predsodke, ki jih pa prav nič ne skrivajo pred otroki; v svojem pedagoškem neznanju podcenjujejo predmet in zbujaajo s tem omalovaževanje pri svojih otrocih.

Kaj rado se od zastopnikov drugih strok in staršev razvajenih otrok izreka načelo: V risanju bi se moral doseči ves uspeh le tako, da se zbudi učencem veselje za predmet. Odklanja se vsaka strogost v razredovanju in učitelj risanja naj bi dosegel tudi pri manjvrednih učencih vse le z dobroto. — Na srednjih šolah naj bi bil risarski pouk fakultativen, vsaj tako zahtevajo nekatere pedagoške veličine.

Tu se vsiljuje vprašanje: Zakaj pa ne poučujete vseh drugih predmetov fakultativno, n. pr. grščino, latinščino, kemijo, matematiko? —

Če bi se prepustilo otroku, da si predmet svoje izobrazbe sam izbira, bi ne imela menda grščina skoraj nobenega učenca, latinščina ne mnogo, matematika pa v dobrem slučaju polovico.

Prav te in take razmere pa so ovira vzgoji pristne samodelavnosti. Učenec namreč to opusti, k čemur ni prisiljen. To ni vzgoja lastne volje, ampak vzgoja sužnjev tuje volje. Kako bi naj rešilo risanje to vzgojo, če jo ubiaja večina drugih predmetov? Dr. Rein pa vendarle zahteva: »Risanje (umetn. pouk) naj se pri vseh izpitih prav tako ceni, kakor vsaka druga stroka!« — Pri nas pa se oddaljujemo od te zahteve, vkljub vsem bahavim reformacijam, ker odločujejo ljudje, bolj po vnanjih slabih vplivih nego po pameti razsodnih, naprednih pedagogov. Ko se vpoštevaa učenčeva individualnost, je treba misliti na čas pubertete.

Ni namreč nič novega, da se zlasti mladeniči v tej dobi odločujejo za to ali ono umetnostno stroko. Prav nič čudno ni, da jih mnogo vleče tja, kjer je več izpremembe, kjer se more nastopati za cen uspeh v javnosti in se pride torej lažje igrati in zabavati se do veljave, to je v petju in glasbi. — Skromno tiho delo, polno truda in požrtvovalnosti marsikateremu ne ugaja, kar ni čudno, kajti vzgojna smer v našem narodu je taka, kakor bi imel res vse pogoje, da bo prepevaje in žvižgaje plesal skozi življenje poleg drugih narodov, ki delajo mnogo resneje.

Končno je žal zabeležiti tisti tip učencev, ki delajo za najnižji red, samo, da se prerinejo skozi razred, večkrat pa oddajajo tuja dela — in učitelj naj bi nastopal v ulogi detektiva, da bi izsledoval motive in kriva pota teh tihotapcev. Če tega ne stori, se hvalijo po šolski dobi, kako so učitelja prevarili, če pa stori, je škripanje z zobmi, često s solznimi očmi. Vsaka slabost se mora odpustiti učencu; a vendar moram reči, te vrste tipi — so ostudni. —

V upoštevanju značajev, v spretnosti pri korekturi tiči učiteljeva moč.

Tukaj so zahteve, ki se stavijo nanj, veliko večje in težje izpolnjive nego v drugih predmetih. Ni torej čuda, da učitelj končno tu pa tam omahne. »Kajti tudi Homer je imel čase, ko je spal!«

Učencu gre pravica, da vse nariše, kar ve in zna. Bodi prav ali ne, izrazi naj vse, kar si predstavlja. Dobro bo ostalo; kar pa je napačnega v njegovi zavesti, naj pride na dan, da se uniči, prej ko bi se vgnezdilo v duši in se pretvorilo v kamenit tip, ki bi ga bilo treba z ostrim dletom in kladivom klesati. Le to je pot do pravilne samodelavnosti, četudi je učitelju težka. (Konec prih.)



ALBIN SPREITZ:

Iz prakse za prakso.

(Nadaljevanje.)

Mali doneski k socialni vzgoji.

1. Kadar kak učenec oboli na težji bolezni (seveda ne infekcijski), naj ga sošolci obiskujejo, da se pozanimajo za njegovo zdravstveno stanje ter mu sporočijo iskreno željo ostalih, da bi čimprej okreval in zopet bival v njih sredini. Pri priložnostnem pouku pa omenjajmo gotovo značilno bolezen, ki so jo gotovi učenci ravno kar prestali in pogovorimo jo s stališča higijenskega pouka. —

2. Kadar se preseli učenec na drug kraj, spodbujaj ga razrednik, da se naj spominja svojega bivšega razreda s kakšno razglednico ali s pismom, opisujoč novi svoj položaj ali nove šolske prilike. Seveda mu odgovore prejšnji součenci skupno z razrednikom. —

3. Prilичno naj razrednik opozarja svoje učence, ali še boljše, učenci medsebojno, da se oddolžimo svojim diverznim dobrotnikom najlepše na ta način, če se jih spominjamo na rojstni, godni ali dan prebridke usode s kakšno iz srca prihajajočo in do srca segajočo pomenljivo besedo. Če je morda razrednik lirična natura, kakšna krasna pomoč učencem! —

Seveda velja vse to več ali manj za učence višje stopnje osnovne šole. Osnovna šola, ki jo pohajajo (učenci) otroci staršev iz raznih slojev človeške družbe, je že sama po sebi mala socialna zajednica. Dvigajmo to mlado socialno zajednico po sebi s tem, da zbujaemo socialni čut že v mladih srcih, ker ravno pomanjkanje tega čuvstva je danes rak-rana v človeški družbi in korenina vsega zla! Kako se zbuja socialni čut že v mladih srcih, pa so povedali in še povedo vedno iznova — socialni pedagogi.



RAZGLEd.

A. SLOVESTVO.

Dr. Albin Ogris: Politične stranke. — Ljubljana 1926. Samozaložba. — 270 + VII strani.

Dasi nisem politik ne v teoriji ne v praksi ter sem — razen kolikor pustj človeka v miru posmatranje aktualnih političnih dogodkov — v tem pogledu popoln lajik, ipak pišem na kratko nekaj vrstic o tej knjigi, ki sem jo vzel v roke kot edino slovensko knjigo te vrste, da jo prečitam in proučim. Skraja sem se vglabljal vanjo nekako s strahom, misleč, da mi bo kot popolnemu lajiku nedostajalo na vseh koncih in krajih za razumevanje tega dela; no, čim dalje sem čital, tem bolj sem uvideval, da je pisal knjigo veščak, ki gradivo vsestransko obvlada tako, da je podaja lahko poljudno vzlic njeni znanstveni osnovi. Poljudno in skondenzirano obenem, čeprav je knjiga obsežna.

Vso snov, ki se tiče političnih strank in govori o njih, je razdelil g. Ogris na tri poglavja: I. Sociologija političnega strankarstva; II. Idejna in tehnična organizacija politične stranke; III. Funkcije političnih strank v pravotvornem procesu — obravnava pa pod njimi vsebino tako:

Pri I. Sociologiji političnega strankarstva opazuje pred vsem obče vidike in perspektive, oslanjajoč se pri tem na kavzalno, finalno in normativno racionalnost med socialnimi pojavi-dejanji, ter prehaja na socialno kontrolo, ki ji predpisuje organizacijo, sredstva in praktično veljavnost. Po obravnavi fiktivnosti in funkcionalnosti socialnih pojmov izvaja iz njih za politično in socialno prakso zaključek, da ekstrema »socialne vezanosti« in »svete individualne svobode« ter »njih kompromisne kombinacije tvorijo načelno hrbtenico tudi današnjih politično-socialnih ideologij (liberalne, konzervativne, socialistične, sindikalistične

itd.), t. j. pravih derivacij, ki jim pripada v socialnem dogajanju posebna funkcija« (str. 37). Nato prehaja na pojem stranke, v katerem odstavku naš seznanja z različnimi definicijami o politični stranki; lastne definicije se g. pisatelj še vzdržuje že na tem mestu, kajti — pravi — »ako je pol. stranka zares stranka v sociološkem zmislu, t. j. sekundarna soc. zajedniška tvorevina v okvirju obstoječe soc. zajednice — in to more biti ona edino le v državi, toliko in samo to pove dejansko indukcija — je iskati zmisel in razlago pol. strankarstva v specifičnosti državno socialne zajednice« (str. 43). Spričo te konstatacije se obrača zatorej še poprej k razmotrivanju o vprašanju »Kaj je država?«, na kar zgoščen odgovarja: »V političnem oziru je država najefektnejši pripomoček za dosego ali ohranitev socialnomočanskih položajev, iz pravniskega vidika pa je kot idealna enota mišljen sistem pravnih socialnih pravil ali rectius specifične zakonitosti v posebnem poteku soc. dagajanja« (str. 56). — S tem spoznanjem se brez nadaljnega iskanja definicij obrača k odnosom med državo in politično stranko; še točnejši opredelitvi pojma politične stranke služi odstavek o strankotvornih činiteljih. — Za človeka, ki na strankarsko-politično življenje naše dobe zre lahko izven stališča absolutnega pripadništva tej ali oni domači politični stranki, je na tem mestu prav zanimiva naslednja konstatacija g. pisatelja: »V srednji Evropi še običajna delitev po svetovnonazornih sistemih (krščanske-nekrščanske, socialistične-meščanske, državne-protidržavne, nacionalne-antinacionalne itd. stranke) spada še k dedščini absolutne in konstitucionalne monarhije in izgublja na uporabnosti v tej smeri, kakor napreduje politična demokracija« (str. 76).

Po tem prikazu historične in idejne osnove političnega strankarstva v I. pogl., nas v II. pogl. vodi g. pisatelj v organizacijo politične stranke same

in to kot idejne in tehnične organizacije. Ko kakor za nekak splošen uvod obrazloži strankino ideologijo kot pravec in merilo socialnega ravnanja, nam pokaže idejno organizacijo politične stranke v vseh njenih sredstvih: programi, strankarska disciplina, javno mnenje in tisk kot sredstvo socialne ekonomizacije. Na to pa nas vodi do tehnične organizacije, nam odkriva njeno potrebo kot pogoj parlamentarne organizacije in v realnem in kritičnem oziru njena tehnična sredstva: agitacija in propaganda, strankini vodniki, oligarhi in birokrati.

V logično stopnjevanje razporedbi gradiva nam prikazuje g. pisatelj v III. pogl. naloge, odnosno funkcije političnih strank v pravotvornem procesu. Da pa moremo te funkcije prav razumeti, nas pouči tu najprej o metodah in stopnjah pravotvornega procesa, o volilni funkciji in njenih metodah (kjer bi opozoril zlasti na prikazivanje raznih volitvenih principov in običajev), o tem, kako je parlament realizator močanske volje političnih strank; da pa moremo docela shvatiti vrednost političnega strankarstva v državni upravi, nas poprej še v posebnem odstavku pouči o zakonodaji, njenih metodah in njeni reformi. —

V uvodu toži g. pisatelj, da je moral zaradi »narodopisne naše soteske«, ki »preti obširnejši nebeletrični knjigi s trpko usodo«, »izločiti šest poglavij, ostale tri pa skrajšati na minimum«; odtod — pravi — da »fragmentarni značaj izvajanj, delna abstraktnost v podajanju, in razlog, da se mnogih zveznih vprašanj sploh (ni) mogel dotakniti ali pa le mimogrede s stavkom ali besedo«. Čeprav pa mu »ozko odmerjeni prostor ne dovoljuje podati več nego glavne vidike in splošne tendence«, je lahko zadovoljen s tem, kar je podal: Lajk sem ga razumel popolnoma, zakaj kjer je nedostajalo prostora, je veččakov jasni in točni izraz odgrnil čitatelju perspektivo za probleme, ki

lih knjiga obravnava. Povsod se tudi vidi, kako spretno se je omejeval pri zgodovinski vsebini; več bi znalo biti v poljudni knjigi balast, pri tem ko v sedanji obliki plastično izstopajo forme politične stranke novejšega časa.

Knjigi je napisal predgovor g. dr. Albert Kramer kot »javen delavec, ki se praktično bavi s politiko in (je) zlasti kot novinar v stalnem stiku z našim strankarskim življenjem«. Dasi to g. dr. sam povdarja, je tudi ta predgovor tako strogo objektivno, da organično spada v celotno delo. —

Po vsem tem, kar sem prepoznal pri čitanju knjige sam, in kakor sem zapisal, ne morem drugače, ko da učiteljstvu, ki mu pripada spričo občega obrazovanja širokih narodnih plasti na vseh javnih toriščih tudi politično njihovo izobraževanje, knjigo prav posebno priporočam; po njej najde lastno orientacijo in smisel za objektivno politično-strankarsko udejstvovanje.

F. Kranjc.

B. ČASOPISNI VPOGLED.

I. Pedagoško-znanstveni članki.

Pouk na razvojno-psihološki podlagi.

(Lisa Rietz v »N. E.« 11-12/1925.) Nova šola hoče urediti pouk po načelu »Ravnaj se po otroku!« Toda vse to delo je zidanje na pesek, dokler se ne izgradi in izpopolni razvojna psihologija, ki je danes šele v prvih začetkih. Avtorica tega članka je skušala v svoji šoli pripomoči k izgradnji te psihološke panoge. Tako je n. pr. uvidela v 1. razredu, da kljub vsemu prizadevanju pri deci ni mogla zbuditi zanimanja (v pravem pomenu besede!) za pisanje. Pozneje se je uverila, da je pisanje za to stopnjo preuranjeno, da pa se v normalnih razmerah pojavi pri otroku interes za pisanje med 9. in 12. letom spontano in močno. Šele na tej razvojni stopnji prekorači namreč otrokovo zanimanje ozki, neposredni krog in se obrne daljni okolici in tujini; v tej dobi potrebuje tudi otrokova fantazija krepke hrane, ki jo ji istotako nudi čtivo. Če čuti otrok potrebo po pisanju, se ga nauči brez velikega truda v najkrajšem času; pripoveduje o 9-letni deklici, ki je obvladala pisanje v 14. dneh popolnoma. Otro-

ci, ki so se pisanja učili z interesom, bodo tudi vse z interesom čitali. Pri računstvu je uvidela, da pred predstavami o številnih nastanejo predstave o veličinah in treba torej najprej te oblikovati, s tem, da se udeležujejo otroci z istovrstnimi predmeti različne velikosti. Uvidela je tudi, da rabí deca številčne slike čisto mehanično, da pri tem nima pravega pojma o številu; z vrstjenjem je imela večje uspehe. Vse šolsko delo treba razporediti po načelu: Vse o b svojem času! — Zanimivo je tudi poročilo iste učiteljice o delu v elementarnem razredu, ki ga je vodila zadnje leto. To dobo karakterizira močen nagon k delu z rokami; to ima svoj globok pomen: znano je, da gre pri otroku 90% umske izobrazbe skozi prste. Poskrbela je torej za čim največjo izbíro; pripravila je peska, glíne, papírja, lepenke, kroglic, krp za lutke, priprave za šívanje, kamenčke za gradnje, barvaste svinčnike, škarje itd.; tudi otroci so marsikaj privlekli z doma. Sprva je pustila deci pri izbíri popolno prostost; ko je odprla omaro, je bilo vedno dovolj burnega prerivanja; vsak je pač hotel imeti kaj »boljšega«. Po dnevnem sklepu, pri pospravljanju, je navadno našla v kakem skrivnem kotíčku ali pod omaro kako reč, ki si jo je ta ali oni »rezerviral«. Sprva otroci niso kazali dosti vztrajnosti pri zaposlenju; pogosto so hoteli menjavati in je bilo v sobi skoro neprijetno živahno. Sčasoma pa so obviseli na tej ali oni igrači, drug za drugim se je s svojim »delom« umaknil v miren kotíček ter tam »produciral«; pri tem je seveda želel imeti mir; tako so otroci sami iz sebe stvorili disciplino. Kmalu so se začele pojavljati družabne oblike; igrače so si delili po medsebojnem sporazumu, tvorile so se skupíne krog istega dela, in končno se je za isto delo zainteresiral ves razred; tako n. pr. če se je komu posrečila kaka »iznajdba« (neka deklica je »iznašla« izrezovanje iz papírja, enemu je prišlo na misel, da bi igrali ježa in lisico itd.), ali če ima kateri poročati o čem zanimivem. Posamezni učenci pridobe pri svojih tovariših na vplivu, če se odlikujejo po kakí konstruktívni lastnosti;

člani z nesocijalnimi nagnjenji nalete na skupen odpor; medsebojno spoštovanje in lastno podrejanje disciplini postane nekaj samoumevnega, saj so tekom prvega pol leta dovolj okusili težo nediscipline. Nagon k družabnosti žene otroka k skupnim igram; tudi tu se — prav kakor pri skupnem delu — oblikuje čút za disciplino sam po sebi. Člankarica tudi ugotavlja, kako čudovito odkritosrčni so otroci, če jim tega z napačnim postopanjem ne zatremo; treba jih vedno vzeti resno.

Kritika M. Montessorijnega sistema.

(Pád. Ps. 8/1925.) Frieda Buchholz, ki je spoznavala dalje časa Montessorine šole (ali bolje: otroške vrtnice) na licu mesta, v Rimu, objavlja sedaj na podlagi lastnih preizkušenj in opazovanj, ki jih je nabrala nato doma, sledečo kritiko: Nedvomno, da je privredlo go. dr. Montessori do te njene ustvaritve globoko socijalno, rekla bi: religijozno prepričanje. Iz njenega dela veje pristen Pestalozzijev duh. Kot zdravnica je prišla tudi do prepričanja, da leka proti slaboumnosti ne nudi medicina, temveč le pedagogika. Naravno je, da je prenesla metodo, ki ji je pripomogla do uspeha pri slaboumnih otrocih, tudi na pouk normalnih otrok. — Montessorine šole so zračne, prijazne; otroci se tu vneto igrajo s posebnim materialom, ki ga je po psiholoških načelih konstruirala Montessori sama. Takrat mi je vse to zelo ugajalo. Toda sedaj se vprašam: Odgovarja li to trajno igranje v zaprtih prostorih, z umetno konstruiranim materialom otrokovi naravi? Je li pristna ta nenavadna obzirnost malega otroka napram tovarišem, ki jo vidiš v Montessorinih šolah? Moja izkustva so povsem nasprotna. Med zdravimi otroci je vrišč in trušč vedno doma; tu nastajajo prepíri in pretepi, ki jim pa vedno sledi še trše sklenjeno prijateljstvo. Za igro ljubijo predmete realnega sveta, a ne radi njih samih, temveč kot simbole njihovih fantastíčnih tvorb. Ko sem dala v moji šoli otrokom Montessorin material v roke, ga niso porabili za zlaganje, temveč so z njim zgradili konjski hlev. Montessori smatra íntelet kot gonilni faktor v človeškem življenju; igrače, ki jih daje

otrokom v roke, so vse preračunane na nego intelekta. O tvorbah bujne otrokove fantazije, o pravilnem svetu, pravi M., da je to preostanek iz življenja naših divjih prednikov in ga torej ne smemo negovati; trdi, da otroka s tem samo zmešamo, če mu poleg realnega življenja stavimo nek namišljen, fantastičen svet; šele, če lahko otrok loči fantazijo od realnosti, mu smemo podajati pravljice, ker jih že lahko shvača kot take. To njeno nenavadno stališče bi se morda dalo razumeti tako, da hoče dati čustveni, razburljivi naravi Italijana nekaj učinkovit protitež s povdarjanjem realnosti že v rani mladosti. Toda čudno je zopet, da so M. šole posebno razširjene po Ameriki, Angliji in Danski, kjer je že realno mišljenje po naravi doma. Po mojem mnenju mora biti končni rezultat M. vzgoje ta, da uniči v človeku prirojene nagone, ko gre pri vzgoji vendar za njih plemenitenje. Ne morem si spraviti v sklad z M. delovanjem njenega izreka: »Ljubezen je ključ do življenja«. Šola hoče pretvoriti M. v »znanstveni laboratorij za psihogenetično proučevanje otroka; učiteljici dodeljuje popolnoma pasivno vlogo opazovanja in neopaznega organiziranja dela. Toda otrok išče — vsaj na tej stopnji — v učitelju prijatelja in vodnika, ki se ga lahko zaupno oklene in mu je nek vtelesen vzor. M. ne nudi otroku celega življenja, temveč le majhen, okrnjen kos. Na videz oporeka mojim trditvam oni globoki mir in resnoba, ki vladata v M. šolah; kajti res je, da ta mir ni dosežen morda s silo. Toda naraven, spontan ta mir vendarle ni. Povzroča ga učiteljica s svojo sugestivnostjo, s svojim tihim govorjenjem, z neslišnimi kretnjami. Vse to pa deluje na deco kakor ukaz, kakor sila. M. šola je izrazito individualistična, kajti zgolj obzirnost napram tovarišu še ni znak socialne vzgoje; za to treba marveč skupnih ciljev in nalog (bodisi v igri, bodisi v delu), ki jih zasledujejo vsi zajedno; otrok se mora zgodaj vaditi, da stavi svoje sile v službo skupnosti. V M. šoli se principiuelno udelejuje vsak otrok sam zase. Kar sem pa v M. šolah zasledila kot nedvomno pozitivno

stran, je samozaposlenje razreda, napram našemu običajnemu »Gängel«, našemu vprašalno-odgovarjalnem pouku. Druga dobra stran je, da v veliki meri zaposluje otrokove roke, specijelno tip.

Konfesionalna ali svobodna šola? (N. Erz. 1925.) Z veliko trdovratnostjo se vleče skozi lanski letnik »Die neue Erziehung« polemika o gorenjem temi med patrom Thrasoltom in Oestreichom, vodjo nemških »odločnih šolskih reformerjev«. Povod tej polemiki je dal bavarski konkordat. V naslednjem navajam samo bistvene argumente obeh. P. Thrasolt: Očitajte nam dogmatičnost. A dogmatičnost vodi tudi vas, vaš dogma je nasprotstvo našim dogmam. V izvajanju te vaše dogme ste netolerantni. Tudi vi ne daste otroku prostosti, da se sam odloči za svetovni nazor, temveč mu vsiljujete svoj tkzv. svobodni svetovni nazor. Ta je pa otrokovi razvojni stopnji najmanj tako neprikladen kakor naš »dogmatični«. — O smeri otrokove vzgoje mora odločati nekdo drug, otrok sam tega ne more. V prvi vrsti so v to poklicani starši. A naravno je, da se odločijo starši vedno za ono smer, ki jo sami smatrajo za pravo, za odrešilno; to je tudi njihova moralna dolžnost. In zakon mora dati vsem staršem možnost, da to tudi izvedejo. — Govorite o »enem« nemškemu narodu in izvajate iz tega zahtevo po enotni (t. j. brezkonfesionalni) šoli. Toda te enotnosti danes v narodu še ni, zato tudi »enotna« šola ni mogoča. — Starši imajo pravico, da določajo vzgojitelja svojemu otroku; kajti samo oni lahko uspešno vzgaja, ki črpa iz globokega prepričanja. — S tem torej, da je obema vrstama staršev, »dogmatičnim« in »nedogmatičnim«, zajamčen vpliv na vzgojo njihovih otrok, je šola v resnici svobodna. — Oestreich: Če govorite o nestrpnosti na strani »nedogmatičnih«, je to generalizacija posameznih slučajev. A še ti slučajji so le reakcija na vašo dogmatično okostenelost in nestrpnost. — Mi nismo ateisti. A po našem prepričanju je tudi religija podvržena evoluciji. Dočim smatramo mi religijo kot najosebnejšo vez med človekom in Bogom, je ona za vas nekaka suha ded-

ščina. Kako morete v bodoče obstojati na svojem ekskluzivnem, ozkem stališču, ko postaja zemlja ožja, medsebojni stiki narodov vedno tesnejši? Vzgoja po vaših načelih ne pripravlja ljudi za bodočnost. Vi delujete s silami preživele preteklosti! Naslanjate se še vedno na postavljene avtoritete, ko se danes priznava le pridobljena avtoriteta. Nove razmere zahtevajo novo religioznost; ta mora iz razmer zrasti! Ravno radi prave religioznosti so torej vaši principi nevzdržni in je konfesionalna šola škodljiva. — Če naj vsak roditelj pusti vzgajati svojega otroka po svojih nazorih, bi moral imeti skoro vsak otrok svojega posebnega učitelja. — Enotno šolo odklanjate zato, ker danes narod še ni enoten. Ali naj torej čakamo, da to enotnost naroda ustvari nemoralna industrija in trgovina? Kajti tam res ne delajo razločka med konfesijami. — Brezkonfesionalna šola niti najmanj ne ovira delovanja posameznih konfesij. V šole prostem času lahko vsaka izvaja svoje vzgojno delo. — Čemu se tako bojite zblizanja otrok svoje konfesije z drugoverskimi? Saj smatrate svojo stvar za božjo stvar in ste torej močni! — Mi se borimo za svobodo mišljenja, proti vsemu hinavstvu. Cerkev je v teoriji tolerantna, a v praksi... — Zame je isto, če me pobijejo cesarske puške, ali če me cerkvene oblasti prisilijo, da molim pred oltarji, ki na njih vidim malike.

II. IZ ŠOLSKEGA DELA.

Franz Bauer: Vom Brietschreiben. (Schulref. 1925/12.) Velika večina osnovnošolskih učencev se mora posvetiti pozneje manuelnim poklicem. To mora šola upoštevati in usposobiti učence, da znajo pisati pisma, v ta pravec naj bo usmerjen jezikovni pouk. Na kakšni stopnji je znanje in spretnost v dopisovanju in kako nujno potreben je tukaj skrbnejši pouk, pričajo že enostavna opravičila zamud, ki bi s svojim slogom, pravopisom in obliko često prav imenitno zabavala učitelja, ako ne bi čutil nemega očitka, da je prav šola kriva temu neznanju. — Dosedanje metode v jezikovnem pouku ne koristijo dopisovanju. Ako

opisuje otrok živali, pojave iz narave, ako obnavlja povesti iz knjig, nima to prav nobene zveze s pismom, tudi ako se piše to v obliki pisma na naslov kakšne osebe. Slednje je pravzaprav nesmisel, kajti vsebina pravega pisma je popolnoma osebnega značaja. V pismu govori — kakor v ustmenem pomenku — človek človeku, srce srcu; tu se ljubeznivo tolaži, svetuje, presoja, svari, filozofira. — Jako dobra priprava na pouk v dopisovanju je popolnoma prosto spisje, nadalje dnevniki, v katerih na kratko za beležuje svoje doživljanje in opazovanja. Neposredna predstopnja za pisma pa so poročila, ki imajo namen, da zanimajo prejemnike le s svojo vsebino, to je novico. Zdaj šele sledi pravo individualno pismo, izraz osebnosti avtorjeve. Glede nagovorov, jezika zaključkov in oblike je zelo koristno čitati vzorna pisma pisateljev in drugih znanih slavnih ljudi.

Karl Linke: Lesestoffe und Leseunterricht. (Schulref. 1925/8-12.) Čitanje ni samonamen, marveč sredstvo za pridobivanje kulturnih, estetičnih in etičnih dobrin. Zato ne stremimo za hitrim čitanjem, temveč za razumnim, da učenec pri čitanju tudi uživa in doživlja. Čitanje je v službi vzgoje, osobito samovzgoje. Baš radi tega bi šola ne smela nuditi le skopih drobcev iz najrazličnejših torišč in ne v pravljice, legende in basni oblečenih moralnih pridig in nauk. Drobci ne zbujaajo trajnega in enotnega razpoloženja, to se pravi, ne vzgajajo, ampak izginejo brzo iz srca in spomina. Podajajo preveč enostavne in preveč točno opredeljene značaje, kar pa v življenju ne najdemo nikoli, kajti često moramo reči o dveh nasprotnikih, da ima vsak s svojega stališča prav. — Čtivo v kratkih spisih — berilih — ne usposobi učenca, da bi se pozneje z uspehom lotil celih knjig. Šola mu mora nuditi — seveda stopnji primerno — obsežnejših del. Taka dela vtisnejo njegovemu značaju tudi trajnejše sledove. Dobra knjiga, prava umetnina, vzdržuje učenčevo pozornost in zanimanje do konca in se ni treba bati, da bi se je naveličal. Privzgoji mu tudi pravi okus, ki ga čuva pred »šundliteraturo«. Vendar pa učitelj v kljub temu

lahko nekoliko upošteva otrokove težnje za junaštvu, za pustolovščinami, po tujini. — Ne zadostuje, ako učenec samo pasivno sprejema, tudi tukaj je treba produktivnosti. On mora sam najti v knjigi, kar je zdravega in dobrega, ter si to prisvojiti. Temu se mora pridružiti lastno opisovanje doživljajev in dogodkov — pisateljski diletantizem. — Mladinska knjiga mora biti taka, da jo čitajo z užitkom tudi odrasli, seveda pa primerna otrokovemu duševnemu razvoju in interesom. Poleg zanimive vsebine in umetniške zgradbe so ji potrebne predvsem jezikovne vrline, da zbudi v učencu vrednostno čustvovanje za jezik ter smisel za lepo živo govorico. Pri tem je upoštevati zanimivo dejstvo, da ima otrok posebno veselje na zvoku in ritmu in ga čisto nič ne moti, ako je besedilo nesmiselno, kakor n. pr. v obrazcih za razne igre. — Literarna dela večjega obsega so primerna šele za učence na višji stopnji. Za mlajše pa so priporočljivi zvezki s krajšimi sestavki, ki pa imajo enotno smer in vsaj rahlo medsebojno zvezo. Tako čtivo naj bi pripravljali pravi pesniki, ki so se vživeli v otrokovo dušo, ki gledajo z otrokovimi očmi in se izražajo z njegovo priprostostjo in konkretnostjo. — Čitanka torej v šoli ne zadostuje. V Nemčiji in Avstriji uvajajo mesto nje že čtivo v navedenem smislu. Prehajajo od zvezkov s krajšimi, istovrstnimi sestavki k daljšim in težjim delom. Scharrelmann n. pr. je uvedel v svojem razredu kratko-malo Grimmove pravljice. Na Dunaju (in v Linzu) uporabljajo knjige »Aus dem Leben zweier Wienerkinder«, »Kinderheimat«, »Alt- und Neu-Wien«, »Am Rande der Stadt« i. dr., ki s svojo enotno vsebino in umetniško obliko daleč prekašajo čitanke. Leposlovnemu čtivu je pridruženo poučno, seveda tako, za katero imajo učenci že stvarno podlago. Na višji stopnji čitajo tudi znanstvene članke iz revij. — Tako čitanje potrebuje pravilne organizacije. Najbolj naraven način je ta, da eden čita, a drugi poslušajo in se od enote do enote sproti vrši razgovor in debata. Dobro je tudi, da čitajo v skupinah doma in v šoli poročajo o tem. Težja in prav lepa mesta se čitajo v šoli še enkrat.

Pri tem pa ni treba zanemarjati tehnične plati čitanja. Pravo čitanje je govoreče čitanje, ki se pa doseže le z glasnim čitanjem. Le od takega dobi tudi uho pravi čut za jezik. Z govorečim branjem je treba začeti že v elementarnem razredu. Ako dela učencu še mehanično čitanje teškoče, naj prej pobira posamezne črke, zloge in besede in ko je zapopadel vsebino stavka, čita govoreč še enkrat. — Glede obravnavanja umotvorov v vezani besedi, zahteva Wolfgang, ki je začel prvi borbo proti čitanki, da se jih sme podati šele takrat, ko so učenci sposobni, da jih razumejo brez vsake priprave. Ustvariti je treba samo primerno razpoloženje. Na noben način se ne sme s stvarnimi besednimi razlagami ter razčlenbami mrcvariti umetnine. Najbolje učinkuje pesem, ako jo učitelj sam dobro čita. Tu mora uporabiti vso svojo spretnost v dinamiki, barvi in zvočnosti glasu. — Čitanje poglobimo in oživimo s prosto ustno obnovo, s čitanjem z razdeljenimi vlogami in z dramatizacijo. Zlata zrna literature naj hrani učenec v izvlečkih, citatih, ilustracijah in skicah, ki jih zbira v posebnih beležnicah. — Šablonskih predpisov in vzorcev v tem pouku ni. Skoro vse je ležeče na učiteljevem subjektivnem načinu ter njegovi učni in vzgojni umetnosti.

III. Šolska organizacija.

Iv. Velikov: Program osnovnih škola u Bugarskoj. (Учит. Мис.¹ 1926/1.) Posle rata u Bugarskoj je stvoren nov zakon o narodnim školama. Bitne odlike sadašnjeg školskog programa su praktičnost i jedinstvo. Njime je gradivo smanjeno u svrhu potpunije asimilacije sa strane đaka. Naročita je pažnja poklonjena tehničkim predmetima: crtanju, modeliranju i ručnom radu. Postignuti su lepi rezultati. — Priređuju se mnogobrojni tečajevi za učitelje. Najviše iz veština i ručnog rada. U većim slučajeva inicijativa potiče od privatnih lica. Troškove snose sami slušaoci. Pošto je učiteljska

¹ »Учителска Миселъ« je ped.-znanstv. organ Bolg. Učit. Sjoza in izhaja v Sofiji.

plata mala, neke su opštine predvidele potrebnu sumu za one učitelje, koji bi hteli otići na kakav kurs radi usavršavanja. — Autor konstatira da je ipak ostalo i po novom programu dosta izlišnog materijala i predlaže da se reducira nepotrebno i izvrši promena u redu, kojim se izlažu predmeti. Kad se to učini, biće više vremena za posmatranje, izrađivanje predmeta, pravljenje izleta, čitanje obrazaca iz literature itd. — Učiteljski se personal stalno poboljšava, ali još nije dovoljno redovan i savestan. — S.

Sedanje stanje učiteljske izobrazbe v Nemčiji. (Päd. Ps. 12/1925.) Ustava nemške države sicer predpisuje, da dobivaj učitelj svojo strokovno izobrazbo na višjih učiliščih; a na državni prosvetni konferenci (Reichsschulkonferenz), kjer bi naj izdelali konkreten načrt, se niso mogli zediniti. Zato je prepustila država (Reich) izvršitev popolnoma posameznim državicam. Vse nemške države so — z različnimi varijacijami — že udejstvile učiteljsko izobrazbo v smislu zakona ali vsaj izdelale načrt zanjo, le Bavarska in Württemberska sta pustili vse pri starem in menda hočeta kljub novemu zakonu ostati pri učiteljiščih. Prednjačijo države: Thüringen, Sachsen in Mecklenburg-Schwerin. Te so že docela izvedle nove načrte. Posebnosti v načrtih teh državic ne bom navajal, temveč le glavne obrise, ki so pa pri vseh precej slični: Učiteljišča so odpravljena, bodoči učitelj pohaja eno srednjih šol; strokovno izobrazbo prevzamejo univerze, oz. tehnične visoke šole; ta študij traja 2, oz. 3 leta. Podaje se: vzgojezanstvo, ukoslovje, filozofija, psihologija, fiziologija, sociologija, antropologija, higijena, nacionalna ekonomija; k tem obveznim predmetom mora vzeti vsak kandidat še eno stroko. Istočasno s to teoretsko izobrazbo se morajo kandidati udejstvovati tudi praktično, bodisi na posebnih šolah (vadnicah), ali pa na splošnih šolah; tam stoje pod vodstvom šolskega vodje ali razrednega učitelja. V Saksonski, kjer obstajajo vadnice (Institutschulen), so razredni učitelji (ki morajo biti prvovrstni teoretiki in praktiki) ob enem docenti za ukoslovje in praktično vzgojeslovje. — Načrti Pruske,

Badenske in Hamburga so tem slični; bržčas jih bodo realizirali v Vel. noči 1926. Manjše države bodo pošiljale svoje pripravnike na učilišča omenjenih držav, oz. jih deloma že pošiljajo.

Pripomba: Najobširnejši in najnatančnejši pregled o učiteljski izobrazbi v Nemčiji nudi G. Deuchler v knjigi »Die neue Lehrerbildung«, Westermann, Braunschweig.

C. TO IN ONO.

Narodna prosveta u Bugarskoj. Osnovna škola u Bugarskoj je vrlo mlada. Nije mnogo starija od same države, koja je postala pre nepunih pedeset godina.

Prva bugarska osnovna škola u modernom smislu pojavila se u drugoj četvrtini 19. veka. Ovaj događaj nije slučajna. U to isto doba počinje preporod bugarskog naroda. Pod uticajem francuske revolucije ovaj se budi iz četirivekovne letargije i postaje nacionalno sve svesniji. On stupa u borbu sa grčkim duhovenstvom, koje je, favorizirano od turskih vlasti, radilo na jeliniziranju Bugara. Istovremeno stvara se i drugi pokret, koji teži političkom oslobođenju. Ova dvostruka borba izaziva pojavu škole, u kojoj dominira nacionalna ideja za razliku od onoga, što se dotle učilo u ponekim manastirima (čitanje i pisanje na crkvenom, slovenskom jeziku).

Prva osnovna škola jeste ona u varošici Gabrovu. Ista se docnije razvila u prvu bugarsku srednju školu. Tu osnovnu školu otvorio je takozvani esnofski stalež t. j. zanatlije i trgovci. Stvar je išla vrlo teško. Na putu su bile velike smetnje. Izrodila se borba za i protiv škole. Nosioc napretka u ono doba, esnafski stalež, zalagao se svom snagom da se škola održi. Protivu toga borili su se bogataši, koji nikako nisu se mogli pomiriti s tim, da se prosvete široke narodne mase. Oni su bili sasvim podlegli grčkom uticaju, stideli se svoje narodnosti, s ponosom se nazivali Grcima.

Uz velike napore škola se održala. Protivnici pobeđeni. Otvaraju se nove škole po ugledu na gabrovsku. One postoju centar nacionalnog života. Svetlosni izvor koji zrači na sve strane. Uz škole osnivaju se biblioteke i čitaonice, gde se sastoje narodna elita. Praznikom učitelji drže popularna predavanja. Prema ranijem stanju postignut je lep uspeh na polju narodnog prosvetivanja. Ipak, to je bio tek početak. Broj škola je bio vrlo ograničen. Njih je bilo jedino u varošima i to ne u svima. U selima ni traga od porstetnog rada. Kad se uzme u obzir da je u onom vremenu bar 90% bugarskog

stanovništva živelo na selu, onda je lako zamisliti se, koliko su malo mogle pružiti one nekoliko škole.

Tako je bilo sve do 1877 godine, kad se Bugarska oslobađa od Turaka i obrazuje zasebnu državo. U životu bugarskog naroda nastaje revolucija. Zbiraju se najradikalnije promene za neverovatno kratko vreme. Ova činjenica frapirala je mnoge strane naučnike, koji su proučavali Bugarsku. U novostvorenoj situaciji školi je dodeljena najvažnija uloga. Ona treba da bude onaj faktor, koji će bugarski narod da približi kulturnom zapadu. Škole se otvaraju u svima krajevima. One se množe brzinom, koja zadivljuje. U početku se postavljaju za učitelje i ljudi, koji nemaju današnje kvalifikacije. Od njih se samo tražilo da su čestiti i pošteti i da mogu decu naučiti onome, što je najnužnije u životu. Učiteljski kadar stalno jača kvalitativno i kvantitativno. Učitelji su prožeti najuzvišenijim idealizmom. Oni su neumorni u svom apostolskom radu. Pored škole organizuju analfabetske tečajeve, udaraju temelj knjižnicama, osnivaju razna kulturno-prosvjetna udruženja. Podvizi bugarskih narodnih učitelja u toliko su veličanstveniji, što su oni bili i što su možda još uvek najbednije nagrađeni.

Školskim zakonom osnovna nastava u novoj državi postaje obaveznom. Na žalost ovaj osnovni princip bugarskog ustava isto kao i kod nas, u Srbiji, nije mogao biti u potpunosti sproveden. Tome ima više uzroka: nedovoljno vođenje računa sa strane vlasti o školama, mali broj školskih zgrada, siromaštvo mnogih dečijih roditelja. Uprkos nepovoljnim prilikama broj nepismenih naglo opada. Što je on još prilično velik, to je za to, jer starije generacije nisu školovane, a one čine znatan procenat stanovništva. Naprotiv redko je nepismenih između mlađih. Vanderveld u jednom svom predavanju u Parizu, pre dve godine, kaže, da se s obzirom na mlade generacije u pogledu pismenosti i obrazovanosti Bugarska može takmičiti sa zapadnim državama.

Posle svetskog rata zemlorađnička vlada pokojnog Stamboljskog učinila je vrlo značajan korak u pogledu narodne prosvete. Ona je usvojila obaveznost progimnazijalnog obrazovanja. Progimnazije u Bugarskoj su otprilike one, što su kod nas građanske škole s tom razlikom što su one trirazredne. Osnovne škole, dakle i progimnazije računaju se u šire narodne prosvetne ustanove.

Stanje sadašnjeg osnovnog obrazovanja u Bugarskoj vidi se iz sledećih podataka:

1. Osnovnih škola (u užem smislu)	4250
Progimnazija	1500

Svega 5750

2. Učitelja osnovnih i progimnaz. 9500
Učiteljica osnovnih i progimnaz. 10.500

Svega 20.000

3. Na 100 stanovnika dolazi pismenih
1892. g. 24,3 muških, 6,6 ženskih, i m. i ž. 15,6
1900. g. 36 muških, 11,2 ženskih, i m. i ž. 23,6
1905. g. 40,7 muških, 14,7 ženskih, i m. i ž. 27,9
1920. g. 55,7 muških, 33,2 ženskih, i m. i ž. 44,4

Treba dodati da Bugarska broji 4,5 mil. stanovnika. Isto tako i to, da se nastavnici progimnazija spremaju na Višim pedagoškim školama, koje traju po dve godine, a kojih ima nekoliko u Bugarskoj.

Vzgojni nazori u Americi. Amerikansko školstvo ni staro. Izredna plodovitost zemlje in slaba konkurencija u prejšnjoj dobi nista ustvarjali potrebe po znanstvenem poglabljanju. Američki naseljenec je cenil pred vse telesno moč in spretnost, ker jo je pri kultiviranju zemlje nujno potreboval, istotako praktični razum. Silna mešanost naseljenštva ni dopustila nobeni rasi in nobeni konfesiji premoči nad drugimi; živeli so kot enaki med enakimi in razvila se je vseobča tolerantnost. Amerika je tako postala zatočišče raznih preganjanih sekt iz drugih pokrajin. To toleranco so pospeševale tudi medsebojne ženitve. Njen duh se jasno izraža v ameriški ustavi in postavah; oblast centralne vlade je jako omejena napram vladam zveznih držav. Po istem principu se je razvijalo tudi školstvo. Nihče ga ni omejeval s predpisi; tako je sprva vsako plemo imelo šole v lastni obliki, navadno po vzorcu stare domovine. Logično, da šolska obveznost ni obstojala. Uvedli so jo šele l. 1900, a samo v državah s pretežno belim prebivalstvom. Šele po državljanski vojni so dali vsemu školstvu enoten ustroj, obenem pa mu predpisali tudi enoten jezik, angleški, kot jezik večine. Višje školstvo se je začelo razvijati precej pozno, močnejše šele po državljanski vojni. Takrat so nastala tudi prva učiteljišča (normal schools), ki pa so jih obiskovale večinoma ženske. Tudi srednje šole so bile sprva privatne, zdaj so večinoma državne. Pristopne so bile seveda od početka vsem slojem enako. Amerikanska značilnost je tudi koedukacija, ki obstoja od vsega početka in na vseh šolah. Današnje ameriško školstvo temelji na treh glavnih načelih: 1. enaka osnovna izobrazba vseh slojev; 2. brezplačen obisk šol, vključno potrebščine; 3. demokratsko občevanje učitelja z učenci in učencev medseboj. — S tem je res brez ozira na stan vsem zmožnim odprta pot navzgor, kar se v ameriškem življenju tudi ugodno čuti. Država daje školstvu še danes le predpise v širokih obrisih, podrobno izvedbo prepušča občinam, ki šole tudi gmotno vzdržujejo. Zato pa kažejo občine velik interes za šole in so

s pomočjo poverjenikov (school boards) v tesni zvezi z njenim delovanjem. Kakor so občine v zvezi z osnovnimi šolami, tako so distrikti potom »State school boards« v zvezi z višjimi šolami. Značilno je, kako posega centralna vlada v šolske zadeve. Ne z naredbami, temveč z delovanjem svojega »Bureau of Education«. Ta zbira statistična in kritična šolska poročila ter jih redno objavlja. Za ta poročila se ameriška publika živahno zanima in skuša udeležiti, kar se je izkazalo za dobro. Tako ni čudno dejstvo, da je v Ameriki šolstvo kljub prostosti bolj enotno kot n. pr. v Nemčiji. Starši lahko v Ameriki kadarkoli prisostvujejo pouku. Roditeljski sestanki so tam trdna navada; navadno nastopajo pri tem tudi učenci z deklaracijami ali drugimi prireditvami. Sploh kažejo učenci veliko podjetnost in so ponosni, da pripadajo šoli; strah pred učiteljem tam ne obstoja, šola je otroku ljub kraj. Če roditeljski sestanki pri nas ne uspevajo, je kriv uradni ton; treba ameriške iskrenosti in demokratičnosti. Entuzijazem za samovlado učencev, ki je spočetka vladal v Ameriki, se je danes podel. Uvideli so, da je popolnoma odvisna od osebnosti vodje in se zato le redko posreči. Ameriške srednje šole (high school) ne nudijo učencem toliko znanja kot naše. Delen vzrok je ta, da tudi tu poučujejo večinoma ženske, ki so sicer vnete, a ne razpolagajo z zadostnim znanjem; razen tega se jih še večina v kratkem času poroči in zapusti šolo, tako da jih je vedno malo z mnogoletnimi izkušnjami. Izpiti na srednji šoli usposabljaajo za vstop v »colleges« ali univerzo. Colleges (štiri leten) nima značaja univerze, daje le neko zaokroženo izobrazbo, nekako v izmeri dveh semestrov naših univerz. Colleges in univerze so še v veliki meri privatne; so večinoma ustanove bogatih mecenov, ki se pa jako vinešavajo v njihov ustroj; po mili volji nastavljajo in odstavljajo učitelje, če jim niso po godu; njihove znanstvene sile itak ne morejo presoditi. Zato ameriške univerze naših tudi ne dosežajo v kvaliteti.

Tako je splošna izobrazba vseh ameriških slojev nižja kot v naprednih evropskih državah. Ne da se pa tajiti, da imajo te razmeroma nizke zahteve ameriških šol na otroka tudi dobre posledice; ne obremenjujejo mu spomina in ne prenapenjajo mu duševnih sil; radi tega zapuščajo te šole zdrava mladina vedrega značaja in zato podjetna. Prednost ameriške šole napram naši je tudi njen resnični demokratizem; samo tako je razumljivo, da sta v ameriškem parlamentu le 1 ali 2 socialistična poslanca; radikalni socialisti so le med novimi priseljenci iz Evrope. (A. Schumann v »Päd. Ps.« 1925/8.)

Se li da učna umetnost priučiti? Vprašanje poklicne izobrazbe učiteljeve je za vsako moderno državo kulturno vprašanje izredne važnosti. Je li trditelj resnična, da je razumevanje učne stvarine edino, kar bi bilo potrebno bodočemu učitelju. Le to, kar je učitelj sam temeljito spoznal, čutil in doživel, samo to bo mogel tudi uspešno učiti. Nekateri zahtevajo od učitelja tisto, kar imenuje Kant avtonomijo dejanja. To avtonomijo pa pedagoška navodila bolj ovirajo kot pospešujejo. Slične misli zastopa in razširja danes naučna uprava Italije. Vodilni državnik in pedagog Lombardo-Radice, ministrski direktor za osnovno šolstvo izjavlja, da pedagogika ne obstoja, ker faktična pedagogika ni ničesar drugega kot filozofija. Učitelju je potreben le osebni ali lastni razmah, ki ga dvigne samo študij filozofije in narodnostne literature, nikakor pa rokodelsko prirojena pedagogika. Spričo tega je bil tudi pedagoški pouk pri izobrazbi učiteljev v »Scuola Normale« črtan.

Če so ti nazorji pravilni, tedaj so seminarji — pripravljalna služba in pedagoške akademije odveč in učiteljska poklicna izobrazba bi se dala poenostaviti. Baš radi tega je treba na vsak način dobrega priučiti problem »Se li da učna umetnost priučiti«. Seveda je potrebno poprej pojm »učna umetnost« precizno razjasniti.

Če se označuje poučevanje kot umetnost, tedaj pojm »umetnost« ni zamišljen v ožjem smislu, temveč nekako tako kakor govorimo o zdravniški, — državniški umetnosti. Razen tega se ne sme prezreti, da ima delovanje učiteljevo mnogo skupnih simptomov z ustvarjanjem umetnikovim. Sicer pa je najbolje, da ne polagamo na vse te skupnosti posebne važnosti, ker gre tu le za analogije in te, akoravno imajo često heuristično vrednost, vodijo mnogokrat do napačnih rezultatov. Bolje bo, če se poiščejo razlike. Učitelj je vsekakor nekaj drugega kot umetnik, on ima poklic v narodnem življenju, kot mnogi drugi. Večina drugih stanov je usmerjena k produkciji gospodarskih ali duševnih kulturnih vrednot. Ne tako učitelj. Njegova naloga je, razviti dobrine v dušah gojencev, da bodo sposobni za občečloveške in narodne namene. Njegovo delo je izobrazbeno in vse, kar se imenuje učitelj, predstavlja poseben tip takih ljudi, ki imajo svoje posebno veselje in gorje, ki se odrekajo dobrine in bogastvo proizvajajočemu delu. In vendar je to delo spet posredno kulturno delo, kajti iz onih notranjih vrednot, iz sposobnosti mladine izvira vsa kultura. A vse to delo je izbrano z ozirom na to, da mora biti primerno mladini, izpeljivo v elementarnih oblikah in zlasti vzgojne vrednosti, kajti pri vsem vzgojnem delu se ne gre za delovni rezultat, temveč za

doživeti. Kakšna uloga pa pripada poetakem učitelju?

Sedanja šola doživlja popolno preobrazbo. Povsod se trudijo, da bi to socialno tvorbo osvobodili vseh izposojenih oblik in da bi prišli do njenega pravega bistva. Tudi nalogo učiteljevo skušajo pravilneje razumeti. V lepem spisu »Die Seele des Erziehers« je podal G. Kerschensteiner odgovor na vprašanje: »Kaj je učitelj«. On se priključuje Sprangerjevimi mislim v delu »Lebensformen«, v katerem se opisujejo in duhovito prikazujejo tipi človeka. Kerschensteiner prištevja učitelja socialnim tipom. Po Kerschensteinerjevemu razumevanju pa se ni pridobilo ničesar za naše vprašanje. Torej je treba najti drugo izhodišče. Začeti bo se moralo pri bistvu človeške kulture in dela. Povsod, kjer se skupno dela, imamo vodnike in maso. Prvemu pritičeta dve nalogi. Voditelj je oni, ki zmere svrhe kake skupine bolje spoznati in sredstva sigurneje najti kot masa in ki istočasno poseduje zmožnost voditi druge. Druga naloga voditelja obstoja v tem, da je in ostane med onimi, ki jih vodi, vedno sodelavec, tovariš in vzor. Vsako avtoritetsko razmerje postaja šele s tem plodonosno. Iz te misli se razbirajo tudi norme za učitelja in se podaja pravi pojem učne umetnosti, ki ga iščemo. Učiti ne znači ničesar drugega, kot dajati možnost razvoju miselnih in hotnih funkcij.

Nedvomno je, da morajo biti osnovne osobine učitelju že prirojene. Vendar pa se tudi najboljša podlaga razvija šele potom vaje. Razen tega mora učitelj svoje delovanje pravilno uvrstiti v celotni organizem obstoječe kulture, jemati pa mora v poštev tudi bodočnost. Učnim svrham ali namenom se je posvečala vedno pažnja s strani filozofov in pedagogov. Cela teleologija pedagogike je kos filozofije. Učno snov moramo poznati tudi z ozirom na njeno psihološko in kulturno vrednost. I snov i način njenega podajanja treba znati presoditi z ozirom na njeno upravičenost. Gre za avtonomijo učnega duha. — Ker mora učiteljeva izobrazba hoditi vzporedno s prakso, vstajajo resni pomisleki glede izobrazbe učitelja na univerzi, kjer bi se le teoretiziralo. Vidimo torej, da je treba učitelju poleg prirojene podlage in nagnjenja tudi poklicne vežbe in pedagoške nabrazbe. (»Päd. Psych.« 1925/11.)

Priljubljenost učnih predmetov pri kmetških otrocih. Zanimanje otrok za različne učne predmete so preiskovali doslej večinoma le po mestih. Ostalo pa je ves čas odprto vprašanje, kakšno je to zanimanje pri kmetških otrocih. V to svrhu je P. Bode izvedel temeljito raziskavo na osnovnih šolah v svojem okrožju v Pruski. Da bi dobil čim objektivnejšo sliko, je jemal v po-

štev tudi priljubljenost dotičnih predmetov pri učitelju; če je namreč predmet učitelju priljubljen, ga napravi priljubljenega tudi pri otrocih, s tem pa je zakrit interes otroka za predmet kot tak. Najbolj priljubljeni so se izkazali: pri dečkih: telovadba, petje; pri deklicah: ročno delo, pesmi in povesti, petje, telovadba; najmanj priljubljeni pa: pri dečkih: zgodovina, zemljepisje, slovnica, domoznanstvo, geometrija, spisje; pri deklicah: računstvo, zgodovina, slovnica, zemljepisje, domoznanstvo, geometrija. Računsto uživa pri kmetških otrocih manj simpatij kot pri mestnih. Razlagati bi se dalo to tako: Mestni otrok je mnogo bolj odvisen od števila, n. pr. pri nakupovanju, prometnih sredstvih, ekonomičnem gospodinjstvu, hiš. štev., nadstropju itd.; na kmetih pa je nakupovanje redko, ker imajo skoro vse potrebno doma, in tudi časa ni treba jemati tako natančno. Mnogo slabše od mestnih otrok je tudi stališče risanja na kmetških šolah; kmetški otrok pač ne dobiva toliko pobud za to v svojem življenjskem krogu kot otrok v mestu, tudi so njegove roke zbog dela okornejše. Istotako se je izkazala zgodovina kot manj priljubljena na kmetih; interesi kmetškega otroka so močno vezani na njegovo grudo in na živo sedanjost; istotako zahteva historično pojmovanje precejšnje abstrakcijske zmožnosti, a kmetški otrok misli izrazito konkretno.

O praktičnih potrebah v vzgoji in pouku.

V.

Za izvrševanje pedagoške umetnosti je neobhodno potrebno:

1. Pedagoški talent, ki je po svojem bistvu prirojen dar, umetniška nadarjenost, neka posebna dispozicija duha in čustva namreč, ki nareja, da se duševni dogodiljaji v otroku lahko spoznajo in pregledajo ter se njim primerno ureja postopek, pri katerem se izrabljajo vsakokratna duševna stanja gojenčeva za vzgojne svrhe. Ta talent je neke vrste intuicija in divinacija, spričo katere vzgojitelj hitro najde splošne psihološke zakone za individualnost gojenčevo in prav tako hitro prikoji in priredi obče pedagoške predpise za gojenčevo posebnost in naravo, za njegov značaj. Vsako pravilo je treba modificirati individualno, a le prirojena spretnost bo zmogla, pravočasno spoznati psihične doživljaje v otroku in takoj izbrati primerna sredstva, da služijo ti doživljaji vzgojnim svrham. Ta dar akomodacije moremo imenovati pedagoški takt; ne nadomestijo in ne pridobe ga ne poznanja pedagogike ne pedagoška vaja.

2. Pedagoško teoretsko znanje, ki si ga pridobi izobražen pedagog iz

vzgojeslovja, tedaj z učenjem. Pravi vzgojitelj mora poznati otroško naravo, notranje otrokovo življenje (mišljenje, čustvovanje in hotenje) in duševno ustvarjenost posameznega vzgajanega otroka. Z učenjem si dobi vzgojitelj zlasti vpogled v naravo in sposobnost telesnega in duševnega organizma, pridobi poznanje vzgojnega torišča, bistva, namena, naloge in sredstev vzgoje, predvsem pa smotra zahtevane duševno-nravnstvene izobrazbe. Znanje daje jasnost za posamezne manipulacije. Kakor se opira telesna vzgoja osobito na fiziologijo, tako se oslanja duševna na psihologijo. Pred vzgojiteljem se odpira široko polje teoretskega spoznanja, in da si pridobi to, mu je treba, da neprestano dela; poznati mora končno smoter in naloge in občo sfero vzgoje.

3. Pedagoška spretnost — rutina, ki obstoja v tem, da vzgojitelj s sigurnostjo in spretno uporablja sredstva. Ta spretnost se dobiva z vajo in izkustvom, torej v praksi: Spoznanje izkušenosti more dati le izvrševanje vzgojne umetnosti, samo pa dopolnjuje in popravlja teoretsko znanje in talent, katerega ne more nikdar nadomestiti. Ostri pogled in pravilna sodba pa so lastnosti, ki se najčesteje izcimijo šele po dolgotrajnem opazovanju in izkustvu. (Cornelius Krieg v »Lehrbuch der Pädagogik«, Paderborn, Schöningh.)

VI.

Teorija in praksa.

Ne moremo se ogrevati za teorijo, ki je izgubila izpod se resničnost, ki nima nikake zveze s prakso, ki jo je tedaj treba označiti za utopijo. In gotovo je najti dovolj utopističnih predlogov i na vzgojnem torišču. A teorija kot taka za to ni odgovorna. Saj celo sama pobija vse nepotrebno projektivstvo ter odmetava sčasoma vse, kar ni v nikaki zvezi z resničnim življenjem in zato ne more obstati. Ipak se lahko tudi praktiku predoči Kantovo svarilo: »Načrt za teorijo vzgoje je prelep ideal in nič ne škoduje, če ga ne moremo kar takoj realizirati. Samo to ni treba, da se ima ideja kar precej za kimarno ter se razkriči za lepe sanje, kakor hitro se pokažejo ovire za njeno izvršitev.«

Oporekanje pa, da nudi pedagoška teorija praktiku ali preveč, ali premalo, je gol predsodek. Kakor ne more medicina objeti vseh slučajev, ki jih daje izkustvo, prav tako tudi pedagogika ne more zaleti vseh posameznih slučajev, ki so vzgojitelju potrebni. Ako bi se hotela teorija baviti z vsem tem, bi se izgubila v neskončnost, a še ne bi pograbila vse resničnosti. Sestaviti bi morala toliko pravil, kakor bi jih ne mogel sprejeti vase noben spomin. Popolnost

tedaj ne more biti njen smoter, čeprav jo hočejo praktiki zato omalovaževati.

So pa tudi taki praktiki, ki trdijo, da jih teorija ovira, da omejuje svobodo njihovega kretanja, a tudi ti ugovori ne drže. Prav lepo se sicer čuje zahteva, da je svoboda potrebna, ako hoče delovati in vplivati osebnost; češ da se pod enakomernim korakom metode izgublja možnost, slediti priliki ali celo trenutnemu razpoloženju ter ravnati zdaj tako, zdaj tako. Pravijo, da trpi spricho teorije svezost in živahnost pouka.

To je mogoče; a le tam, kjer se občuti teorija kot breme. Kdor pa si jo je prilastil, komur jo ob menjajočem vplivu s prakso prešla v meso in kri, ta pozdravi teorijo kot vodnika, ki ga more preko zmešnjave trenutnih vpadkov in priložnostnih sklepov voditi na pravi pot. Teorija in praksa se morata v vzgojiteljevi zavesti zgostiti v siguren čut takta, ki ga more preko zmešnjave trenutku pravo in primerno. Ta takt je v kri in meso prešla pretrdna zveza teorije in prakse, znanstva in dejanja, znanja in spretnosti. Šele kadar nastopa s tem taktom na vseh vzgojnih toriščih, se izkaže vzgojitelj kot pravi umetnik. (W. Rein v »Pädagogik in systematischer Darstellung«. — Langensalza, Beyer & Söhne.)

DROBNE PEDAGOŠKE NOVICE.

Kdo naj postane učitelj? Na to vprašanje odgovarja nemški pedagog G. Kerschensztein sledeče: Samo oni, ki čuti vzhičenost v delovanju za duševno rast svojega bližnjega, ki nosi toliko čiste mladosti v sebi, da ne more zaspati žuborečega vrelca niti breme let in vsa zrelost življenja, ki more živeti v trdnem prepričanju o vzvišenosti in zmagovanju brezčasnih vrednot človeštva, ki je na sebi spoznal, da s poučevanjem zmore skupino mladih duhov ne le s stvarnostjo svojega pouka, temveč tudi s svojim celim bitjem v eni uri skupnega duševnega življenja prikleniti in strniti. (N. E. 1925.)

Kako se preizkušajo moderni pedagoški problemi v Düsseldorfu. Veliko mesto ima svoje lastne pedagoške probleme. Velikomeščan je brez doma — brez onega preljubega doma, kjer je človeku znan in drag vsak grm in kamen, vsaka hiša in steza. V velikomestnem kaosu pa je tudi šola samo stanica njegovega nemirnega vrvenja. Radi tega so začeli misliti na to, da bi postavili velikomestne šole pred mestna vrata — v prosto naravo. Ta problem je prvi rešil Steinmeyer, ravnatelj neke predmestne šole v Düsseldorfu, ki je svoje otroke peljal v prostem času na mestno periferijo, tja kjer odlaga mesto smeti, pepel, papir, cunje, razbite steklenice, konzervne doze itd. Tu so otroci pod njegovim vodstvom pobirali in

sortirali razne črepinje, železo, kosti, cunje i. dr. ter to prodali, za izkupiček pa je nakupil razno vrtno orodje, s katerim je začel obdelovati pusto zemljo. Dobil je tako majhen vrt, kojega pridelke je zopet spravil v denar, s katerim je lahko povečal podjetje. — To smoteno delo je blagodejno vplivalo na mladino. Mestni otroci, ki so doslej kot ptički brez gnezda tavali brez skrbi in cilja po mestu, so se začeli prostovoljno zbirati na tem svojem zemljišču. Tu so našli delo, razvedrilo in prijetno družbo. Oskrbovali so sami malo podjetje in ga vzdrževali s lastnim delom. Del dohodkov so uporabljali za gospodarstvo, a z ostalimi so razpolagali otroci sami ter si nakupili obleko, čevlje in učila. Tudi v oskrbovalni odbor so izvoljeni otroci, tako da so v vsakem oziru odgovorni za uspehe in neuspehe gospodarstva. — Podjetje se je mirno in neopaženo od pedagoške javnosti razvijalo od l. 1913 do 1922, tako da je obsegal šolski vrt med vojno okoli 120 juter zemlje, kjer se je pridelalo že toliko, da so v času velike gospodarske krize krili s pridelki velik del gospodarskih potrebščin ne samo za otroke same, temveč tudi za njih družine. Poleg tega so bili otroci v najbolj kritičnem času med svetovno vojno zaposleni s primernim delom. Časi brezdelnosti pa so časi demoralizacije zlasti za doraščajočo mladino. Temu nedostatku šola učilnica ne more od pomoči, to zlo zamore odpraviti le delo, veselo delo, ki obenem zagotavlja eksistenco. — Otroci so si tekom časa napravili tudi igrališče, telovadišče ter zasadili botaniški vrt in majhen park. Bilo je mnogo dela za bodoče vrtnarje, zidarje, kovače in mizarje. Zgradili so si tudi oder na prostem, kjer so jim igrali brezplačno najboljši igralci iz mesta. Poleti se je preselila tudi šola sem na pristo. Pokazala se je kmalu potreba, da je treba za stalno nameščene učne moči zgraditi tudi stanovanja. Postaviti so se morale tudi delavnice. Toda delo še ni končano. V načrtu so še dnevna zavetišča za deklice in dečke. Šolska naselbina — sedaj jo lahko imenujemo po vsej pravici že tako — se smoteno širi, vsa dela vodi sedaj že mestno stavbeno podjetje s sodelovanjem ravnatelja Steinmeyerja in odbora iz vrst mladega delavstva. Tu je zaposlenih poleg strokovnjakov nad 1000 otrok, ki z veseljem doživljajo, kako nastaja iz pustega smetišča lepa, prijazna naselbina. — Steinmeyer je s tem poizkusom pokazal pot, kako naj se rešijo pedagoški in socialni problemi vlemesta.

Fašizem in šolska reforma v Italiji. Kar pozornega opazovalca najbolj frapira, je to, da se v italijanskem življenju vrši v najhitrejšem procesu nekako »poamerikanjenje«. Italija noče več biti izrecna poljedelska država niti pokrajina eksploatacije tuj-

cev in amaterjev umetnosti. Dolce — far niente — naj izgine in skrajna aktiviteta naj zavzame njegovo mesto. Jasno je, da je vsled tega fašistična vlada, na koje krmilu stoji nekdanji osnovnošolski učitelj Mussolini, predvsem javni vzgojni in izobrazbeni sistem v veličastnem pompu skušala dvigniti. Državni podtajnik za javni pouk Dario Lupi je izdal l. 1924 knjigo: *«La riforma Gentile e la nuova anima della scuola»*. Drugi del knjige, ki bi naj potem odredbi, poročil tisku in pisem baš dokumentiral ono »anima nuova«, znači klerikalno reakcionarstvo in je poln nacionalističnih fraz. Ta šovinistični duh razsaja baš najbolj v podjarmljenih novih pokrajinah in skuša tu ne-italijanske plasti, ki stoje kulturno glede šolstva mnogo višje, z vsemi močmi zatirati s pomočjo nezaslišanega nasilstva. Preobrazba višjih šol ne kaže nikjer nobenih pedagoških progresov, nikjer nikakih novih misli v našem smislu. Tako so nove smerice za srednje šole: *«Orari e programmi per le Regie Scuole Medie»* popolnoma intelektualistično zamišljene. Človek ne bi mogel verjeti, kako so razširili zahteve, ki so tu stavljene za sprejemne, odhodne in prehodne izpite in vsak trezen mislec se vpraša, koga je pomilovati, ali učenca ali pa vzgojitelja. Tako se tudi ni čuditi nekaterim objektivnim Italijanom, da so se vso silo zagnali proti tem neznosnim zahtevam in tudi dosegli februarja 1925 pri sedanjem naučnem ministru, nekdanjemu profesorju zgodovine, Fedele, vsaj nekoliko revizijo in preobrazbo. V kolikor pa so se dosegle znatne reforme na polju osnovnega šolstva vsaj teoretično, se ima Italija zahvaliti seminarnemu ravnatelju Lombardo-Radice, avtorju osnovnošolskih učnih načrtov za rimsko okrožje. Interesantno je baš to, da je ta mož ignoriral vsako fašistično teorijo ter je preosnovo šolstva izkušal izvesti na podlagi razvoja otroške duše, torej: *«Otrok je merodajen»*. Lombardo-Radice tudi ni fašist. Kako tudi bi bil ali mogel biti fašizem naklonjen svobodni izobrazbi, ali pa nacionalizem in diktatura, da bi bila naklonjena neutensjeni izžaritvi in splošnemu razvoju gojenca. Vsaka nova misel je Italiji krvavo potrebna, saj je obča šolska obveznost le na papirju, tudi zdaj še, navzlic *«Riforma Gentile»*. Italija ima le spodnjo stopnjo s 3 leti, ki je obvezna, ter manj obvezno višjo dveh let. (K. Wittmann v »N. E.» 1925.)

Scuola Rinnovata pri Milanu. Ta šola se nahaja v oddaljenem predmestju Milana, kjer so naseljeni večinoma delavci. Je to poizkusna šola, ki jo vodi gospa Pizzigoni. Pouk se vrši po najmodernejših pedagoških načelih. Sedaj vodi tečaj za mlade učitelje; država dovoljuje učiteljem tudi štipendije za

enoletno prakso na tej šoli, tu hospitirajo tudi učiteljskičniki. — Na steni visi koledar, kjer otroci dnevno poročajo o svojih šolskih in domačih doživljajih, ki jih tudi ilustrirajo. Sicer pa so stene okrašene z lepimi slikami, ki so v zvezi s poukom. Tu vidiš italijanske pokrajine, tam zgodovinske slike, v nekem drugem razredu samo slike Rima — vse priče smotrene državlanske vzgoje. — Izdelujejo in okrasujejo se ročni izdelki vseh panog rokotvornega pouka, večji dečki popravljajo čevlje za vse, deklice šivajo, krpajo, perejo, pečejo kruh in izdelujejo sir. Dvakrat tedensko obišče šolo zdravnik, enkrat zobozdravnik. Šola ima na prostem telovadišče in senčnate prostore s klopni in mizami, kjer se poleti tudi poučuje. V poučne svrhe redijo in gojijo na šoli tudi kokoši, race, gosi, zajce, eno kozo, eno kravo, ptičke v kletkah, čebele in svilne prelece. Na vrtu ima vsak večji otrok 3 m² zemlje, ki jo sam obdeluje ter vodi knjigo o svojih izdatkih in dohodkih. Delajo tudi 10—14 dnevne izlete. Na potovanju izvršujejo skice, kupujejo razglednice in pišejo dnevniške. Šolo obiskuje 400 otrok s 14 učitelji in učiteljicami. Poleg teh poučujeta 2 učitelja godbe, 1 risarski učitelj, vrtnarica, mizar in čevljar. Razveseljivo je dejstvo, da posečajo to šolo izveščine učenci iz delavskih slojev. Privatna industrijska podjetja podpirajo to šolo v vsakem oziru. J. M.

Produktivna šola na Kitajskem. V Kantonu obstoja brezkonfesijski »American College«, ki vzgaja 1200 dečkov in deklic in ki s precejšnjo množino poizkusnih šol eksperimentira. Ti poizkusi bi naj bili podlaga in jedro splošnega šolskega sistema za Južno Kitajsko. Dijak, ki je dovršil študije na tem kolegiju, in hoče postati učitelj, mora iti na deželo in si šolo sam postaviti ter šolsko oblast organizirati. V 1. letu mu služi navadno kak tempelj. Kakor hitro jame šola napredovati, pride iz Kantona kak zdravnik in govori zbranim vaščanom. Omenja, kako umazana je vas. Otroci že vedo to in hočejo svojim staršem podajati navodila, enostavna higijenska pravila, ter potem s starši očistijo svoje selo. Včasih zadostuje eno predavanje, tu in tam pa jih je treba več. Če nima zdravnik nikakega uspeha, poizkuša kak učenjak poljedelskega oddelka. Vpraša, zakaj da imajo tako sloke svinje, zakaj je njihov riž rumen in nerazvit? Ali pa govori o žetvah, ki dosežajo najvišje cene. V vadnicah kolegija so odprti razni rokotvorni kurzi, ki ne uvajajo otrok samo v uporabo njih rok, temveč jih napolnjujejo z občutkom spoštovanja do delavnosti in njene častnosti. Blizu šolskega dvorišča raste velikanski bambusi na posestvu kolegija. Učitelji ročnih spretnosti je zamislil zadnje leto nekoliko potovanj s svojimi razredi v

Kanton, kjer so naredili učenci seznam raznih možnosti uporabe bambusa, na podlagi tega, kar so v mestu videli. Razredi, ki se pečajo z ročnimi spretnostmi, se uče sedaj izdelovati za svoje šolske prostore opremo celo katedre; izdelujejo tudi radioaparate, s pomočjo kojih se morejo potem po vsršetku pouka na kolegiju udeleževati takozvanih okrožnih radio ur v Kantonu.

V daljnem pomenu je kolegij vnanja pozicija internacionalizma, ki naj združuje vse narode. S svojim kitajskim in ameriškanskim učiteljskim zborom deluje za izmenjavanje kulturnih dobrin med izhodom in zapadom in polaga temelj k medsebojnemu razumevanju in plemenitemu nagnjenju. S tem je podan nov primer, kako se vedo Amerikanci lotiti stvari, ki jih mi kot utopije odklanjamo: — Izdelovanje šolskih mobilij po učencih, šola zamišljena kot središče duševnega življenja vaškega, inicijatorka higijenskim in poljedelskim reformam — to je misel produktivne šole, ki bi zlasti za podeželske razmere postala plodna — če bi se našli ljudje, ki imajo poguma za vsakršne žrtve svojemu prepričanju na ljubo. (N. E. 1925.)

Ravnanje s kaznjenci v Novi Zelandiji. V zadnjih letih je Nova Zelandija krenila glede postopanja s kaznjenci povsem nova pota. Že l. 1901. so zaprli vse stare kaznilnice ter ustanovili gospodarske naselbine za kaznjence; tu se pečajo z živinorejo, mlekarstvom, sadjarstvom, vrtnarstvom in poljedelstvom. Poleg tega zaposlujejo kaznjence pri gradbi cest, mostov, žag, v kamenolomih in opekarnah. Kaznjenci prejemajo za svoje delo primerno plačo in se kretajo popolnoma svobodno. Na razpolago so jim večerni tečaji, dobre knjige in časopisi. Imajo razsvetljavo zvečer do 9. ure. Pazniki so neoboroženi in delijo delo s kaznjenci. Kaznjencem je dovoljen celo obisk večernih predstav v gledališču in kinu in sicer brez nadzorstva, ako zastavijo svojo častno besedo, da se vrnejo — in doslej so držali vsi besedo. Tako se zbuja in utrjuje v kaznjencih samozavest in samospoštovanje. Ta novi kazenski sistem se nam zdi na prvi pogled precej smel eksperiment, ali lepi uspehi ga popolnoma opravičujejo. V zadnjih 10 letih se je namreč zmanjšalo število kaznjencev za polovico.

J. M.

FILOZOFSKI SLOVAR.

(Sestavlja dr. Fr. Derganc.)

(Dalje.)

Sele v četrtem in zadnjem teološkem delu o bogu nam odkriva Haeckel pravi nagib in smoter svojih »Svetovnih ugank«.

V poglavju o vedi in veri nam podaja monistični nazor o spoznavanju resnice, o dejavnosti čutil in razuma, o veri in vraži, izkustvu in razodetju. Na prvem mestu naglašaja, da ima vse delo prave znanosti zadnji in glavni smoter: spoznanje resnice. Enako je že v uvodu opozoril na naraščajočo potrebo človeštva po spoznanju resnice. Bodi torej tudi »Svetovnim ugankam« izvor in smoter samo — resnica?

Beseda resnica zveni v Haeckelovih ustih na poseben način. Ponovno smo se namreč že ob splošnem pregledu uverili, da njegove trditve ne izražajo vedno objektivno znanstvene resnice, kakor bi bile njegove »Svetovne uganke« po čudni zavojni teoriji zopet zavite v neko višjo uganko resnice. Tako leži Haeckelova neznana resnica pred nami kakor vprašujoč kamen spotike in nam zastavlja pot.

Glavna svetovna uganka je resnica. Zato so filozofi že od nekdaj imeli znanost o resnici, znanost o načinu pravilnega spoznavanja in mišljenja, znanost o pravilno dojetih in istinitih predmetih za prvo znanost (Aristoteles: prva filozofija), za uvodno in predpogojno, pripravljalno in propedeutično predznanost, ki stoprav omogočuje vsako drugo znanost. Označili so jo z lastnim imenom kritika (Aristoteles: kritike sc. techne), tudi spoznavna kritika.

Kritika je predznanost o resnici in njenem protislovju, o zmoti, ter o kriterijih in jamstvih resnice. Obsega torej tri dele: 1. resnicoslovje; 2. zmotoslovje; 3. poglavje o kriterijih resnice. Resnicoslovje samo razpada zopet na tri dele: 1. znanost o dejavnosti pravilnega spoznavanja in mišljenja (dejeslovje, noetika); 2. znanost o stvareh in predmetih, osnovnih pojmihi (ontologija); 3. znanost o pravilnem izražanju spoznane resnice (izrazoslovje).

Opazujemo in vidimo produkte prirode ter jih imenujemo stvari, vidimo produkte človeške dejavnosti, zlasti spoznavnosti (občutek, zaznava, predstava, utvara, pojem, njih deli in odnosi) ter jim pravimo predmeti. Stvari obstoje iz substanc. V sedanjí razvojni dobi vsemirja imamo pluralizem substanc, ki se dajo v zmislu dualizma združiti v dve skupini, v kategorijo materialne in idealne (duhovne) substance. Monizem (singularizem) substance je samo zahteva abstraktivne in analogistične logike. Logično (analitično) opazovanje trga sestavine iz celot in jih osamosvaja, osamostalja (hipostazira, substancijira), z istino se strinja samo sintetično opazovanje, ki opazuje prvine kot dele celot (tipov). Prvi pridelek sintetičnega opazovanja je spoznanje substancijalnodejavne enote. Substanca ne miruje, ampak se nahaja v položaju neprestane gibnosti (dejavnosti). Substanca in de-

javnost sta neločljivi. Gibana, dejavna substanca je energija (moč), samo analitična logika odmišlja energijo od osnove, nositeljce, substance ter jo osamostalja. Aktualizem (Actualitätstheorie), energetika (Ostwald) in psihologija brez duše ne odgovarja istini. Energija (moč) ni nič drugega nego substanca, oziroma nje različni agregati, v položaju gibanja (dejavnosti). Fizika je torej znanost o medsebojnosti različnih, gibanih substanc in njih agregatov. Abstraktnih, samosvojih energij (moči) izkustvo ne pozna. Substance in energije so deloma pretvorne, prehajajo in se pretvarjajo druga v drugo.

Posebna modifikacija, oblika materialne substance je živa, organska snov, ki se nahaja v ritmičnem, usmerjenem gibanju kompleksne vitalne energije, kakor jo opazujemo in vidimo v rastlinah in živalih.

Opazujemo in vidimo bistvo življenja v ritmičnem napenjanju kompleksne vitalne energije, v slepem in neomejenem nagonu rasti, individualne in socialne rasti: 1. v nagonu individualne rasti materije in moči; 2. v nagonu socialne rasti števila in množine, v nagonu vrstne in plemenske rasti (razmnožitev, naraščaj). Ritem vitalne energije poteka v dveh fazah, v fazi napete, potencialne energije in v fazi aktualne, gibne ali dejavne energije.

Ista vitalna energija, isti nagon rasti deluje s slepo in neomejeno silo tudi v prvi emocionalni fazi človeškega razvoja. S skupno besedo emocija označujemo čustvenost in stremljivost, biološke potrebe in nagone. Ta slepi in neomejeni nagon rasti se imenuje v človeku egoizem. Z neodoljivo močjo žene človeka k samoohranitvi in rastoči okrepitevi lastne osebe. Egoizem je prva in prirodna krepost človeka, egoizem je in ostane glavna, gonilna sila človeškega življenja. Slepi in neomejeni nagon rasti pojema, narašča, prekipeva v človeku brezobzirno in brez končne zadovoljitve kakor hudournik in žene tudi kolesa ostalih nagonov, n. pr. samoljubnost, pohlep po slavi in moči, vladi in bogastvu, spolna pohotnost itd. Egoizem obuja v človeku nekaj podzavesten solipsizem, v kojem se čuti kakor središče moči, v kojem zahteva, da mu služi vsa okolica. Važnost, pomen in vrednost stvari vrednoti in ceni zgolj po sebi, motri jih le s praktičnega vidika, ali ustrezajo biološkim potrebam organskega stroja ali jim nasprotujejo? Pozna le dvojno označbo, pozitivno ali negativno, le hoče ali noče, le privlači ali odbija, se približuje ali beži, kakor mu stvar po učinku ugaja in koristi, ali mu mrzi in škoduje. Egoistični človek pozna samo eno merilo, en kriterij, sebe, svojo osebo, vse presoja in meri po sebi, to se pravi, s svojim emocionalnim

kriterijem, kakor je že točno povedal stari zofist Protagoras: *pánton chremáton métron ánthropos* (človek je merilo vseh stvari, bivajočih, da so, nebivajočih, da niso)! Egoist je natančen, matematičen, pretehta vse stvari na tehtnici osebnega ugodja ali koristi. Celo v posmrtnost sega slepi in neomejeni egoizem, kakor dokazujejo verske predstave o večnem in popolnem uživanju po smrti.

Emocionalni kriterij ni enoten, ker niso enotni in enoviti tudi ljudje. Po duhu in telesu je človek kompleks različnih dušnih dispozicij (sposobnosti) in telesnih organov (bioloških potreb). Dušnotelesni kompleks ima v vsakem človeku drugo strukturo. Vsaka struktura ima drugo dominantno, drugo kristališče, okoli katerega se zgrinjajo ostale sestavine. Različna je tudi medsebojnost duha in telesa, kakor se egoizem baš razcepi, da prevladujejo idealni (duhovni) ali materialni (telesni) interesi. Medsebojnost višje razvitih duhov je borbena, duh se trga iz materialnega oklepa kakor jetnik iz verige, bori se z materijo, hoče jo premagati in se je oprostiti, nad njenimi ruševinami hoče razpeti neskončno dušno nebo svobodnih idej. Samo v idealnem svetu duha se človek pomiri, se čuti domačega, svojega in svobodnega. To borbo duha z materijo nam najlepše predočuje umetnost, osobito moderna romantika ekspresionizma. Brez fantazije, brez svojstveno duhovnega izvora umetnosti, dušnega glada po lepoti sploh ne moremo razumeti. Umetnost je zmagovito poseganje svojstvene dušne substance v svet materije.

Dušna substanca se nam razodeva v svojski dejavnosti (fantazija, zavest in podzavest, pozornost, razvidnost, spomin, obnavnost, miselnost, čustvenost, stremljivost) in svojskih tvorbah, predmetih (občutek, zaznava, predstava, utvara, pojem, misel, nazor). Glavno in vodilno sposobnost tvori fantazija, kajti ob njeni dejavnosti in njenih tvorbah se razvija vse ostalo dušno življenje. Ob tvorbah, predmetih (predstavah) fantazije se udeležuje spremljajoča čustvenost in stremljivost. Neodpušljivo enostranost in pomanjkljivost izdaja tista psihologija, ki ne obravnava fantazije na prvem mestu, ampak jo le mimogrede omenja v stranskem poglavju. Razvidnost je posebna dejavna sposobnost duha, raznovidnost (razlikovnost, razkrojnost) in jasnovidnost duha, najlažje si jo ponazorimo, ako se spomnimo različne razvidnosti različnih oči in drobno-gledov navzlic enakim zunanjim pogojem. Tudi dejavnost pozornosti zasluži več poglobitve, zlasti nje analitična in sintetična usmernost.

Bolje nego dolgovezna psihološka analiza nam razloži in pojasni dejavnost fanta-

zije sledeča prilika po vzoru Platonove alegorije o podzemski votlini (Država, začetek VII. knjige):

Bog vdihne kepi blata seme duše. Blato oživi in se ogreje. Na toplo kepo prileze mala gosenica, na toplem zraste in postane velika. Dorasla gosenica se izpremeni v bubo, buba v pisanega in letajočega metulja.

»Ako zna bedasta gosenica tako igrati in se izpreminjati,« vzkligne živa kepa blata, »poizkusim še jaz!« Blato začne rasti, se razvijati in izpreminjati. Nazadnje se zarije v zemljo iz neke zlobe ali nagajivosti in orjaško blatno telo se pretvori v stene velike podzemске ječe. Samo tam visoko pod stropom, kjer molijo zidovi iz zemlje, se odpirajo okna na vse štiri strani sveta.

Z živo kepo se je razvijala tudi duša. Nakrat pa je zapazila, da je zaprta na dnu ogromne in visoke ječe. Začuden se ozre proti stropu in zagleda, kako švigajo mimo oken nerazločne sence in kako prihajajo skozi okno nerazločni glasovi. Zaman napetja zapuščena duša vid in sluh, ničesar ne more razločiti. Ugibajoče vzdihne:

»Nekaj je tam zunaj, a ne morem spoznati, kaj. Lepo mora biti tam zunaj! O ko bi imela peruti! Letala bi od okna do okna, tam gorj posedala, gledala ven in opazovala lepi svet. Tako po samo strmim z dna samotnega prepada in slutim za stenami sama nekajstva!« Obide jo neizmerna žalost, onemogla in zapuščena se zgrudi v kotu ječe in bridko zaplaka.

Dobri bog se je usmilil in ji privede v ječo za tolažbo malega, kodrolasega in krlatega angelčka, rekoč:

»Otrok je še, a najboljši slikar, kar jih živi v moji oblasti. Fantazija mu je ime.« Nato se obrne k angelčku:

»Slikarček, tvoja naloga bo samo, da letaš in frietaš okoli oken, da poslikaš stene te ječe z živimi slikami. Na vsako steno, kar se odpira in vidi za njo v zunanjem svetu. A pomni, da sem jaz bog, tvoj gospodar in večna resnica, da smeš naslikati samo to in tako, kar in kakor zunaj resnično vidiš, same resnične slike, same predstave. Gorje ti, ako naslikaš kaj drugega, neresničnega in lažnivega, kako utvaro, ki si jo sam izmisliš. Trpeče duše ne smemo varati, trpeči duši se ne smemo lagati! Ti pa, uslišana duša, ne žaluj več po zunanjem svetu! Slike ti naj služijo za nadomestilo zunanjega sveta. Srečna boš, iz slik na stenah ti nastane nov svet, lepši nego oni zunaj za zidom.«

Slikarček Fantazija se odpravi takoj na delo, neumorno leta okoli oken, opazuje in slika po stenah, kar zunaj resnično vidi. A skoro se pokaže njegova otročja, lahkomiselna in neizkušena natura. Mimo oken ječe pridejo oblastni možje:

»Fantiček, čemu pa vtikaš radovedno glavico skozi okna?« Z otročjim ponosom se pohvali:

»Veste, jaz sem božji slikar. Fantazija mi je ime. Natančno in resnično moram vse naslikati. Bog je zapovedal, da ne smemo tolažiti trpeče duše z lažjo in prevaro. Ako takoj ne izginete, naslikam še vas, oblastne grdobe!« Tedaj se pa raztogote oblastni možje in zagroze:

»Boj se nas, mi smo mogočni čarovniki! Vse perje ti populimo iz peruti in vse laske iz glave, ako ne utihneš, dete neumno! Prav za prav pa si sam pokvaril prej peruti, ako boš po nepotrebnem frfotal še nadalje po oknih. Ni ti treba več gledati in opazovati, slikaj samo to, kar ti bomo mi skozi okna narekovali in ukazovali. Slikaj samo po naših besedah!«

Slikarček Fantazija se je res tako ustrašil, da je slikal poslej izvečine samo po besedah, padajočih oblastno skozi okna. A duša izpremembe ni opazila, ker so se ji narekovane slike zdele še lepše nego resnične. Neposlušnost in pregrešna samovoljnost je slikarčka popolnoma pokvarila. Med resnične in narekovane podobe je začel mešati še druge. Ponoči, ko je duša spala, je stopical okoli nje in prisluškoval, kaj je v spanju govorila. In slikal je tudi take podobe, kakršne so narekovala tajne misli in želje speče duše. Posebno pa mu je uga-jalo, kadar je pretresala dušo hrepeneča radost ali groza samote. Tedaj pa je slikal tudi tako, kakor so narekovala njena hrepeneča čustva.

Delo je brzo napredovalo in radost je v duši naraščala, ker ni mogla razlikovati slik trojnega izvora: slik resnice od slik po narekovanju oblastnih besed in od slik po narekovanju njenih lastnih hrepenečih čustev in spečih misli in želja.

Vedoželjno se bog ozre na zemljo: »Kaj neki ima uslišana duša, da se tako neizmer-no veseli?« In zopet pride v ječo, a njegov obraz se nevoljno pomrači:

»Paglavček, kaj si naredil? Ali ti nisem zabičal, da ne pozabi name, svojega boga in gospodarja; večno resnico? Ali ti nisem naročil, da smeš slikati samo resnico, same resnične slike, ki jih imenujem predstave? Ali ti nisem prepovedal, slikati izmišljene in lažnive podobe, ki jih imenujem utvare? Malo vidim resničnih slik, slikal si rajši utvare po narekovanju besed, hrepenečih čustev, spečih misli in želja. Takoj mi imaš zbrisati utvare s sten in jih iznova poslikati z resničnimi podobami!«

Užaljen bog zakliče na glas in v ječo priletí še drug angelček, a starejši in resnejši:

»Zdaj pa ne boš več sam lagal in sleparil, moj dragi Fantazija! Tega tovariša

tj postavljam za nadzornika in razsodnika. Zato se imenuje Razum. Odslej ti bo vedno stal na strani strogih Razum in bistro te bo nadziral, da boš slikal samo resnico, samo to in tako, kar in kakor bosta sotrudno in resnično videla tam zunaj!«

Iz nazorne alegorije ni težko izluščiti kritičnega jedra in posneti praktične uporabe. V dejavnosti fantazije se jasno izraža svojstvenost duha, ki stremi po suverenem gospodstvu nad materijo. Ta dejavnost je dvojna: 1. predstava (pasivna in objektivna), fantazija ustvarja fantazme predstav po navodilu zunanjih in realnih dražil; 2. utvarna (aktivna in subjektivna), fantazija proizvaja fantazme utvar kot sugestije na pobudo samih besed iz ust avtoritativnih, strahospoštovanih oseb ali hipnotizérjev; kot avtosugestije na pobudo lastnih močnih, pretresljivih in hrepenečih čustev ali podzavestnih misli in želja. Samo objektivne predstave nam predočujejo istino in resnico, utvare so izmišljotine brez istinite in stvarne osnove. Utvare so falzifikati, ki jih sugestivna ali avtosugestivna fantazija ponareja po analogiji predstav in samovoljni kombinaciji njih prvin. Predstave in utvare nastopajo v zavesti z enako nazornostjo, tako da jih prirodni, kritično nešolani človek ne more razločiti ter jih istoveti. Nevenljivo zaslugi za napredek moderne kulture si je pridobil kritični intelekt z odkritjem bistvene razlike teh dveh navidezno istih in enakih dušnih bitnosti, predstav in utvar; postal je največji do-brotnik človeštva, ker je osvobodil človeškega duha iz najhujšega in najsrmatnejšega robstva: slepečih, varavih utvar sugestivne in avtosugestivne fantazije. Predstava in utvara ostaneta poslej najjačja, svoboda čuvajoča izraza! Da razlikovanje predstav in utvar ni prisiljeno in dialektično, ampak da soglaša z živo istino, o tem se prepričujemo iznova slednji dan iz utvarne dejavnosti sugestivne in avtosugestivne fantazije v sanjah, halucinacijah in vizijah, v umetnosti in mitologiji. Apolon, Afrodita, Pan, sirene, nimfe so sugestivne in avtosugestivne utvare brez istinite podlage kakor današnje ljudske vraže o čarovnicah, strahovih in pošastih. Nelzobraženi počtenjak ne more sam iz sebe spoznati razlike predstav in utvar, originalov in falzifikatov, enako nima nekritični siromak nobenega pomočka, da bi spoznal in pregledal obseg utvarne, ponarejave dejavnosti fantazije. Utvarnost, ponarejavnost fantazije se razteza namreč na vse dušne pojave, deje, odnose, predstave, čustva in stremenja. Med vsemi falzifikati je najusodnejša in najnevarnejša sugestivna in avtosugestivna izvestnost in razvidnost.

Najivni poštenjak prebije tako brez lastne krivde večino življenja v omami sugestivnih in avtosuggestivnih prevar in zmot. Ne samo to, ker se falzifikati očitno ne nanašajo na zunanjo istino, a so vendar tukaj in bivajo v zavesti s takim zapeljivim sijajem, jim prisajo blodni poštenjak s čustvom maksimalne izvestnosti in razvidnosti neko višjo bit, izvor iz nekega višjega, metafizičnega sveta. V tej sugestivni in avtosuggestivni zablodi ga potrjujejo tisti mistični filozofi, ki zametajo nastoj utvar iz sugestivnih in avtosuggestivnih osnov, ampak menijo, da živi podzavestni duh v metafizičnem svetu, da vplivajo njegovi podzavestni doživljaji neposredno in brez čutil na fantazijo, da ustvarja podobe utvar iz nadprirodnih vtiskov, kakor podobe predstav iz zunanjih stvarnih vtiskov.

Ali res ni nikogar, ki bi imel toliko sočutja in usmiljenja z zaupljivim in lahkovernim poštenjakom, da bi mu razložil in pokazal psihološki mehanizem sugestivne in avtosuggestivne utvare in razvidnosti, ki nastaja avtomatično v duši po prirodnih psiholoških zakonih brez vsake mistike? To je tem potrebnejše, ker nam poroča kulturna zgodovina o celi vrsti mrtvih ved (astrologija, magija, alkimija, kabala), ki so se razvile pod vplivom sugestivne in avtosuggestivne predstavnosti in razvidnosti. Nikakor pa si ne smemo obetati velikih in skorajšnjih uspehov od tega desuggestivnega pouka, ker bi se morala analitična desuggestivna pri odraslih ponavljati dolgo in vztrajno, pri fanatičnih osebah gotovo brez uspeha, ker so njih utvare pregloboko ukoreninjene in takorekoč neločljivo zraščene z dušo. Več uspeha bi smeli pričakovati od uvedbe sistematičnega desuggestivnega pouka v šole, da bi se mladina že rano vadila spoznavati psihološki mehanizem ter razlikovati predstave od utvar. To nalogo prevzame najbrže stoprav reformna, delovna, samodejavna šola, ki ima vzgojiti človeka: 1. v idealu dela in telesnega gibanja (aktivnosti); 2. v sposobnosti kritičnega opazovanja in spoznavne samodejavnosti.

Z odkritjem psihogenetične razlike predstav in utvar fantazija ni obsojena in zavržena. Tudi poslej ostane še oživljajoča krasilka našega notranjega in zunanjega življenja, odevajoča gole in sivomračne veje obsedenosti s cvetjem barv in vonjav, ostane njena čudovita igra tudi poslej vir najplemenitejše zabave. Fantazija umetnosti očlovečuje topo stopnjo živalskega življenja. Tudi v didaktični in etični vzgoji ohrani svojo neminljivo vrednost. V didaktiki bo beseda učitelja kot izraz empirične resnice nazorno in sugestivno prenašala bogastvo spoznanja v mlade duše, avtonomni etični vzgoji bo služila fantazija za najuspešnejše sredstvo simbolične ponazoritve abstraktnih pojmov. Kritičen razum pomeni dvojen napredek. Prvič, prevrednotil je lestvice dušnih vrednot, na mesto lestvice varavil utvar je postavil lestvico realnih bitnosti, vitalno bioloških vrednot s predstavami, zastopnicami realne istine, dočim je spekulativni racionalizem proglašal empirično resnico za varavo dozdevnost in najvišje vrednotil idealno lestvico estetičnih in utvarnih vrednot. Kritični razum je plačal svoje osvobođenje z iztreznitvijo in realno čutnostjo, kakor človek, ki doraste svetu otroških bajk in pravljic. Poetična, romantična doba človeštva je, vsaj za evgenični izbor, minila, poezija je prepustila prvo mesto prozi. Materijalistični, vitalni in biološki egoizem ne velja več za zločin in sramoto, ampak za prirodno in neizbežno izhodišče razvoja, stremečega najprej po harmoniji z duhom, pozneje po nadvladi duha, intelekta nad materijo. Drugič, kritični razum je definitivno razsodil neplodni in nestvarni spor psihologizma in logicizma (neokriticizma). Psihologija in logika sta le neločljiva dela iste sintetične enote, psihologija izsleduje dušno dejavnost, logika obravnava dušno predmetnost. Kako naj določi logika veljavo in pomen predmetov, predstav in utvar, ako ne priznava psihogenetičnega razlikovanja, ako taji najsplošnejšo evidenco biti kot najvišjo in predpogojno vrednoto?

(Dalje prihodnjič.)



Hraniinica in posojilnica „Učiteljskega konvikta“ v Ljubljani

registrovana zadruga z omejenim jamstvom.

Zadružnik zadruga postane lahko vsak, kogar sprejme načelstvo. Delež 12⁵⁰ Din se vplača naenkrat in se obrestuje po 5⁰/₁₀₀.

Vstopnine se plača 2 Din.

Hranilne vloge se sprejemajo od vsakega, če tudi ni zadržnik. Obrestna mera je 5⁰/₁₀₀, s polletno odpovedjo pa 7⁰/₁₀₀. 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 lasne 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. natisu.)
- T. Gaspari in P. Košir: *Sijaj, sijaj, solncece!* (Zbirka koroških poevk.) Din 8.—.
- Karafiati Jan - Dr. Bradač: *Kresničice*. Vez. Din 18.—.
- Manica Komanova: *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: *Belokranjske 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 Pribil: *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-Pribil: *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.