

Poština plačana v gotovini.

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVENI LIST.

LETNIK XLVIII.

MAREC 1927.

ŠTEV. 7.

M. SENKOVIČ:

O UČNIH NAČRTIH SPLOH IN O NOVEM UČNEM NAČRTU ZA OSNOVNE ŠOLE POSEBEJ.

I.

V plemenitem stremljenju, da se novim generacijam omogoči boljša bodočnost, so poklicani faktorji obrnili svojo pozornost predvsem na mladino, ki je po vojni silno trpela. Iz teh preudarkov se je v vseh kulturnih državah rodila potreba po šolski reformi, ki se je sicer pričela že pred vojno, ki pa so jo vojne posledice in poveljne razmere sploh vsepovsod kar najbolj pospešile.

Prejšnja šola je bila prikrojena svojemu času in je izpolnjevala svojo nalogo ter je dosegla — to se ji mora priznati — mnogo lepih uspehov. Toda zgodilo se je z njo prav kakor z vsemi stvarmi, ki so v neposredni zvezi z vrvečim in tekočim življenjem; da je namreč zastarela. Prisilni obroč ali okvir, ki je vanj bila uklenjena, se je moral razbiti, in nova vsebina, ki jo je bilo treba dati našemu šolstvu, se je morala prilagoditi novim potrebam časa. Ako naj nova šola prav tako uspešno vrši nalogo svojega časa, pa se mora današnje šolstvo v polni meri okoriščati z novjšimi pridobitvami izsledovanj, ki se nanašajo na duševno življenje otrok kakor sploh na telesni in duševni razvoj človeka. V ta namen pa je potreben učni načrt, ki v polnem obsegu upošteva načela, ki so končni rezultat dolgotrajnega znanstvenega izsledovanja ali ki so se izcimila iz potreb praktičnega življenja.

Učni načrt je hrbtnica šolskega življenja, je osnova, ki na njej temelji vse učno delo učiteljevo. Med skrajnimi zastopniki osebnostne pedagogike sicer prevladuje naziranje, da učni načrt sploh ni potreben. Zastopniki te struje so mnenja, da tak načrt preveč omejuje učitelja v njegovi prostosti, da ga uklepa v spono, ki ga ovirajo, da ne more dati pravega duška svoji vzgojiteljski osebnosti. Res je sicer, da je slab učni načrt za dobrega, duhovitega in samostojno mislečega učitelja nekaka spona, ki jo časih prav neprijetno občuti. Brez takega načrta bi najbrž dosegel več. Prav tako gotovo pa je, da tudi najbolj izkušenemu in naj-

zmožnejšemu pedagogu dober učni načrt — in le tak načrt prihaja za šolo v poštev — pot lahko skrajša in delo znatno olajša. Vsem onim učiteljem pa, ki ne morejo pogrešati vodnika na čestokrat zverženih in križevih potih šolskega pouka je dober učni načrt stalen, zanesljiv in strokovnjaški spremljevalec in svetovalec, ki ga zlahka ne morejo več pogrešati. Učni načrt ne prepušča šolskega dela golemu slučaju, temveč postavlja smotre, kaže pot v njih dosego ter daje s tem učitelju trdna tla pod noge. Iz vsega tega pa sledi, da je učni načrt za vsako šolo in za vse predmete neobhodno potreben.

Pri sestavi in izvajanju učnega načrta, ki se naj po zahtevah novejše didaktike razlikuje od starih dosedaj veljavnih učnih načrtih, pa je treba upoštevati troje glavnih načel in sicer:

1. Načelo domorodnosti ali domostalnosti pouka. Izhodišče pouka je otrokova najbližja okolica, njegova ožja in širja domovina in njegovo vsakdanje življenje. Pouk se ob vsaki primerni priliki opira na domačijo in domovino, pri čemer je treba še posebej upoštevati delo, šege in navade domačega prebivalstva. Načelo domorodnosti pomeni, da pouk korenini v domačiji in domovini, ne zahteva pa, da se ob mejah domovine ustavi. Iz zahteve po domorodnosti pouka pa sledi, da morejo normalni učni načrti za celo državo po svojih smotrih biti le okvir, čigar izpolnitev je treba prepustiti učiteljstvu posameznih šol.

2. Načelo ukupnega pouka in koncentracije ali medsebojnih odnošajev med posameznimi učnimi predmeti. Pouk od 1. do 3. šolskega leta je ukupen pouk, kar znači, da se učna snov ne obravnava kakor do sedaj ločeno po učnih predmetih v posameznih strogo odmerjenih urah, temveč po svoji naravni zvezi. Tako se izognemo preuranjeni sistematiki, ki je največ zakrivila, da je bil pouk za otroke v prvih šolskih letih dosedaj tako suhoparen in dolgočasen. Stvarni pouk tvori široko in trdno podlago za vse učno delo v prvih treh šolskih letih, od stvarnega pouka prejemajo vsi ostali predmeti svoje posebne snovi in pobude za nadaljnjo podrobno obravnavo. Prehod od enega delovnega torišča do drugega se ne sme vršiti mehanično po urniku, temveč po stvarni in psihološki potrebi.

Ukupni pouk je že uveden v vseh osnovnih šolah v Avstrijski republiki in večinoma tudi v Nemčiji, tukaj zlasti v elementarnih razredih. Po naših učilnicah je ta pouk le malo znan ali bolje rečeno dosedaj še nepoznan. In vendar bi bilo potrebno, da se seznanimo z bistvom tega pouka in da vsaj v elementarnih razredih delamo z njim poizkuse. Take poizkuse pa lahko delajo le učne osebe, ki dobro pojmujejo bistvo delovne šole in ki so že pokazale dobre uspehe v delovnem pouku. — Pripomniti pa moramo, da se v sedanjem štadiju, ko se pri nas delajo tuintam z ukupnim poukom šele prvi poizkusi, ta pouk nikomur ne more

vsiliti. Kdor je mnenja, da s strogo predpisanim urnikom za posamezne predmete bolje izhaja, naj se le drži predpisanih ur. Le uradno, mislimo, naj bi se od učitelja začetnika ne zahtevalo, poučevati strogo po običajnem urniku. Pred vsem drugim pa si mora elementarni učitelj staro resnico vzeti k srcu, da menjava razveseljuje in da mora vedno napraviti prehod k novemu, čim opazi, da osebna udeležba in zanimanje učencev pojema. Zakaj če kjerkoli, se moramo pri začetnem pouku ravnati po pravilu, da je sicer vsaka metoda dopustna, nikakor pa ni dopustna dolgočasna metoda.

In še nekaj! Rekli smo, da skupni pouk ne pozna urnika v dosedanji otrpli obliki, učitelj marveč lahko uporablja vse predpisane ure v okviru enotnega skupnega pouka poljubno. Zato pa se mu je treba napram nadzorovalnim šolskim organom izkazati z natančnim, dobro premišljenim letnim, mesečnim in tedenskim delovnim in koncentracijskim načrtom. Ta načrt za učitelja ni nobena spona, temveč je za njega potreben pripomoček, ki varuje njegovo delo razcepljenosti ter mu bistveno olajša uspešno napredovanje na potu celokupnega pouka. Splošni učni načrt s svojim številčnim urnim pregledom skrbi za to, da noben učni predmet časovno ni prikrajšan, ker je treba do konca vsakega tedna vsakemu predmetu posvetiti gotovo število ur. S tem pa bi bilo pri vsej metodiški prostosti po učnem programu določeno napredovanje v prisvajanju učne snovi popolnoma zajamčeno.

3. Načelo samodelavnosti ali delovni princip. Za notranjo metodiško uredbo pouka je danes merodajno načelo samodelavnosti učencev, t. j. delovni princip, ki nam ga je razumeti tako v duševnem smislu šolskega reformatorja Hugona Gaudig, kakor tudi v bolj telesnem smislu monakovskega pedagoga Kerschensteinerja, pa tudi globoke ideje, ki jih je Oton Seinig nanizal v svoji knjigi »Die redende Hand« je treba upoštevati pri sestavi splošnega učnega načrta. — Namesto dosedanjega načina poučevanja in učenja, po katerem je učitelj bil aktivni činitelj, ki je le dajal, učenec pa bolj pasivni del, ki je navadno samo sprejemal, stopi sedaj do gotove mere pribavljanje učne snovi po učencu samem. Do zavednega spoznavanja in razumevanja stvarj v svoji okolici naj se učenec dokoplje po lastnem opazovanju in doživljanju, mora pa tudi kolikor mogoče potom samostojnega razmišljanja, presojanja in sklepanja svoje zaznave notranje presnavljati. In kar na ta način postane njegova duševna last, to sili prirodno in neodoljivo do izraza in kot sredstvo za to služi otroku jezik in roka. Pri takem postopanju je delo učenčevo v ospredju, obvlada ves potek pouka in si pridržuje, da se ne obravnava nobena snov, ki bi ne bila popolnoma prikladna njegovj duševni razvojni stopnji. In baš v tem obstoja bistvo delovne šole v nasprotju s staro šolo učilnico, ki ni stavila učenca, temveč učno snov v

središče pouka in ki je obsojala učenca k pasivnemu sprejemanju v okviru znanstvenega sistema že formulirane učne snovi ter ga s tem silila, da si jo pasivno prisvaja potom spomina. Ni čuda, da je učenec snov, ki si jo je prisvojil zgolj receptivnim potom, v najkrajšem času zopet pozabil.

Pouk v delovni šoli pa uvaža naravno zanimanje in naravne sposobnosti učencev, istotako upošteva njih naravni nagon dogibanja ter polaga važnost poleg čisto duševnega udejstvovanja tudi na telesno udejstvovanje kot enako vreden faktor. Pri tem pa ročno delo ni smoter sam na sebi, temveč le sredstvo do smotra; ono ni morebiti le priprava za kmetijski ali rokodelski poklic, ono služi temveč po eni strani harmonični vzgoji celega človeka in po drugi strani vsestranskemu in temeljitemu umevanju učne snovi. Ročno delo je splošno naravno izraževalno sredstvo, ono je tisti element, ki mora sčasoma globoko prodreti v ves naš šolski pouk.

Kot smoter pouka se splošno zahteva, da naj delovna šola po eni strani vzbuja in krepi v učencih vse duševne in telesne sile in da po drugi strani učenca oboroži s tistim znanjem in s tistimi veščinami, ki so za vsako vrsto nadaljnje izobrazbe neobhodno potrebne. To ni nič novega! Saj sta to vsakemu učitelju dobro znani zahtevi po enakomernem upoštevanju »f o r m a l n e g a« in »m a t e r i j a l n e g a« učnega smotra. Ugotoviti pa moramo, ne da bi se izpostavljali očitku, da trdimo nekaj neresničnega, da se to enakomerno upoštevanje formalne in materialne izobrazbe sicer splošno zahteva in priznava, v resnici pa se le prepogostoma na škodo razvoja duševnih sil zanemarljivo ali celo opuščata. Še vedno se smatra posest znanja in veštin sama na sebi kot zadosten uspeh učnega dela. Dosedaj nihče ni mnogo povpraševal po tem, na kak način si je otrok pravzaprav pridobil svoje znanje in če je bilo s pridobivanjem tega znanja združeno tudi razvijanje in stopnjevanje njegovih sil. Temu je treba enkrat za vselej napraviti konec. Težišče je treba polagati na pridobivanje in ne na posest znanja. Zato je za izbor snovi predvsem odločilna duševna zrelost učencev in njih potreba po duševni rasti, kar je preuranjeno in kar otroke preobklada, pa se naj opusti. Seveda je treba pri izboru učnih snovi upoštevati tudi njih pomen za življenje, toda šele na drugem mestu. S tem pa ni rečeno, da se sme zoper prvo načelo, ki ima predvsem upoštevati otrokovo zrelost, s tem drugim načelom ob vsaki priliki grešiti. Reči hočemo samo, da je treba izmed obilice učnih snovi, ki so prikladne otroški naravi, dajati prednost takim, ki imajo pomen za življenje. Hočemo namreč, da se učna snov izbira edino le z ozirom na otroka po načelu priznanih pedagogov: »Od otroka dalje!« Nočemo pa, da bi pri tem bilo merodajno samo in edino to, kar otrok hoče, želim temveč, da se to načelo razumeva tako, da so za izbor snovi predvsem odločilne otrokove zmožnosti. Ne bomo torej učnih snovi že

zaradi tega izločali iz obravnave pri pouku, ker morebiti večina otrok sama iz sebe nima poželenja do njih, če lahko z mirno vestjo pritrdimo vprašanju, da so otroci dovolj zreli in sposobni za razumevanje teh snovi.

Iz teh preudarkov pa sledi, da nam ne gre danes toliko za rezultate pouka ali za učenje v običajnem smislu, gre nam temveč pred vsem drugim za pot ali za način, po katerem si naj otroci znanje in veštine pridobivajo.

Za osnovno šolo velja načelo: Znanja in veštin si otroci ne smejo pridobivati mehanično, samo zunanje in le površno, temveč otroci morajo vse to, česar se v šoli uče, po možnosti notranje doživljati in si pribavljati samotvorno. Utegnil bi kdo reči, da je zahteva, da naj bi otroci vse to, česar se uče, tudi notranje doživljali, samo fraza, češ, pri tem si pravzaprav ni mogoče kaj misliti. Temu pa ni tako. Ni sicer lahko, natančno obrazložiti, kaj da doživljanje baš v tem smislu pomeni. Približno pa lahko rečemo tako: Doživljati se tukaj pravi, nekaj stvarno danega apercipirati ali shvatati z osebno udeležbo. Vse nam je ležeče na tem, da pri pouku, kjer je to le količkaj mogoče, zbudimo v učencih to osebno udeležbo, ako ni slučajno potom kakega resničnega doživljanja a priori dana. Predpogoj za to pa je seveda, da učitelj sam to že prej enkrat doživi, o čemer hoče, da naj to dožive tudi otroci. To velja zlasti za domoznanski pouk, pri katerem je treba korenito obračunati s tem, da otroci izgovarjajo imena in pojme, preden so se na poučnih izletih seznanili s stvarmi samimi. Sploh mora že učni načrt biti tako sestavljen, da ves pouk skrbno goji odnošaje do sveta, ki otroka obdaja, v katerem resnično živi, upoštevati pa mora tudi duševno lastnino, ki si jo je otrok pridobil pred vstopom v šolo.

To bi bile glavne zahteve, ki tvorijo bistvo šolske reforme in ki jih je zato treba upoštevati tako pri sestavljanju splošnega učnega načrta kakor tudi pri njega izvajanju pri pouku samem in to ne samo na višje organiziranih šolah po mestih in drugih večjih krajih, ampak na vseh šolah tja do zadnje gorske vasi, ako hočemo misliti na to, da si tudi mi ustvarimo šolo, ki bode ustrezala duhu časa.

II.

Naša vrhovna šolska oblast je predpisala enotni učni načrt za I., II., III. in IV. razred vseh osnovnih šol v naši kraljevini, ki velja počenši od šolskega leta 1926/27.

Ta načrt se je izdal iz državne potrebe, da se naše osnovno šolstvo v raznih delih države organizira na enotni podlagi, pa tudi, da se z njim napravi prvi uradni korak k notranji reformi našega osnovnega šolstva.

Onemu, ki je v zadnjih letih količkaj pazljivo zasledoval pokret na polju vzgoje in pouka v raznih kulturnih državah, ne pove ta učni načrt nič novega. S tem pa ne izrekamo temu načrtu nobene graje. Uradni

predpisi ne morejo biti kažipot razvoju šolstva ali ga celo prehitovati, morejo mu marveč le slediti. Od njih ne smemo zahtevati več, nego samo to, da formulirajo in odobrijo, kar je celokupnost ali vsaj pretežna večina učiteljstva iz razlogov izkustva in razmišljanja spoznala kot pravilno, nadalje da odstranijo zapreke, ki ovirajo provedbo teh spoznanj in da končno pazijo na to, da s svoje strani ne delajo zaprek, ki bi bodočemu napredku zastavile pot.

Opozoriti je treba najprej na to, da se je že pred izdajo novega učnega načrta napravila usodepolna napaka. Pogrešamo namreč splošnih smernic za sestavo učnega načrta za osnovne šole, pogrešamo jedrnatih stavkov, v katerih naj bi se primerno poudarila neizogibna potreba takega načrta za našo novo državo, obenem pa tudi nujna potreba notranje šolske reforme. Tako bi se pod rezultat razvoja, ki se je na polju vzgoje in pouka vsepovsod izvršil, takorekoč pritisnil uradni pečat in bi se pustila bodočemu razvoju prosta pot. Te smernice morale bi vsebovati glavne točke, ki tvorijo jedro vsega pokreta na polju osnovnega šolstva v polpretekli dobi in sploh vsa ona načela, ki so važna za sestavo učnih načrtov za osnovne šole.

Ker takih smernic ni bilo, je naravno, da je novi učni načrt v marsikaterem oziru zgrešen po svoji vsebini in obliki, čeprav mu moramo priznati, da upošteva nekatera načela novejših didaktik, ker zlasti polaga važnost na domovinski in delovni princip, kar je gotovo njegova najboljša stran. Velika hiba tega učnega načrta pa je, da vobče premalo upošteva najvažnejša načela za izbor učne snovi. Tako se n. pr. prezira važno pedagoško načelo o apercipiji pouka, torej psihološka stran, ki zahteva, da se je treba pri izboru učne snovi skrbno ozirati na zrelost učencev in na razne stopnje njih duševnega razvoja. Vse, kar je preuranjeno, naj se na vsak način izloči. Izobraževalne snovi ne smejo nastopati prezgodaj, temveč šele ob času, ko so otroški naravi kongenijalne. To velja zlasti za učno snov iz zemljepisja in zgodovine in spoznavanje narode, ki je navedena v načrtu. Tu je treba temeljite revizije, ker spada večidel v načrtu navedene snovi na višjo stopnjo.

Druga velika hiba novega učnega načrta je kopičenje učne snovi in preobkladanje učencev. V učni načrt spada le toliko učne snovi, kolikor je moramo v normalnih razmerah temeljito predelati. Stremljenje po popolnosti znanja je za šole vseh vrst, prav posebno pa za osnovno šolo, ena izmed največjih napak in najhujše zlo. Popolnosti in absolutne sigurnosti v tem oziru ne moremo niti približno doseči, stremljenje po nadaljnji izobrazbi pa se s preobkladanjem učencev naravnost zamori. »Znanje je moč«, je krilatica, ki se čestokrat citira, a je vendar nesmisel; ne znanje, temveč izobrazba in krepka volja daje človeku moč. Zato si mora posebno osnovna šola staviti kot smoter, da doseže z minimum učne

snovi maksimum učinka. Kdor pozna zakone duševne rasti, ve tudi, da prenasičenje ne vzbuja energije, temveč malodušnost, malomarnost in mlačnost. Najhujši učinek preobkladanja učencev pa bi bil stud do izobrazbe. Zato pa mora pouk že v svojem načrtu skrbeti za to, da v učencih ne nastane stud do izobrazbe, temveč glad in hrepenenje po izobrazbi. Preobilica učne snovi pa ima še to slabo posledico, da je učitelj prisiljen snov površno obravnavati, in to bi bil didaktični materializem. Tudi glede količine učne snovi bode treba učni načrt temeljito pretresti.

Načelo koncentracije učnih strok naj bi se v novem učnem načrtu upoštevalo še bolj dosledno. Zasledovati je treba točke, v katerih se učne snovi druga druge dotikajo, da se mnogoličnost znanja preveč ne razprši. Zato je treba šolske predmete kolikor le možno vezati ter snovi že v učnem načrtu razvrščati tako, da se vzajemno pripravljata druga na drugo. To velja tudi za vse panoge jezikovnega pouka, ki morajo biti v najtesnejši zvezi s stvarnim poukom.

Splošni učni načrt naj kot okvirni učni načrt vsebuje učne snovi, ki naj se obravnavajo, le v velikih potezah, to pa jasno, precizno in pregledno. Snov, iznešena v novem učnem načrtu za jezikovni pouk pa je tako nejasna in nepregledna, pa tudi stvarno pomanjkljivo sestavljena, da pač od nikogar ni mogoče zahtevati, da se po tem načrtu ravna. To partijo bi bilo treba popoloma predelati.

Učni smotri za posamezne predmete morajo biti formulirani tako, da je možno iz njih jasno spoznati, da ne gre v prvi vrsti za pridobivanje znanja, temveč za izobrazbo. Tako bi bilo zgodovinskemu pouku, ki je v najtesnejši zvezi z državljanško vzgojo, postaviti kot najvišji izobraževalni smoter, ustvarjati podlage za razumevanje sedanosti in današnje države ter buditi v učencih zavest soodgovornosti za narodno in državno celoto kakor tudi ljubezen do naroda in domovine, v računstvu poleg drugega zlasti nalogo navajati otroke, da se uče življenske prilike številčno shvatiti, v jezikovnem pouku pa zlasti razvijanje jezikovnega čuta, gojitev proste naravne uporabe jezika v govoru in pisavi, vzbujanje ljubezni do materinega jezika in do slovenske literature. Za umetnostne stroke bilo bi zlasti naglašati izobrazbo okusa in gojitev čuta za lepoto.

Smotri za posamezne predmete morajo tudi jasno izražati, da ne gre samo za gojitev spomina in bistrenje razuma, temveč tudi za izobrazbo volje in čustvovanja, torej za enakomerno pospeševanje celokupnega otroškega razvoja.

Ako se postavimo na stališče, da je razvijanje prirojenih sil in dragocenih zmožnosti pri vsem šolskem delu glavna stvar, da to delo zaradi tega ne sme biti snovno, temveč psihološki orijentirano, se s tem premakne težišče šolskega dela od razrednega učnega smotra na izobraže-

valni smoter. Iz tega pa sledi, da se mora splošni učni načrt sestavljati po teh točkah:

1. Načela za izvajanje učnega načrta.
2. Splošni učni in izobraževalni smotri za posamezne učne stopnje in učne predmete.
3. Razredni smotri in učne naloge (konkretiziranje izobraževalnih smotrov) za posamezne učne stopnje in predmete.
4. Instrukcije za posamezne predmete, ki se naj posebej dodajo učnemu načrtu.
5. Urnik.

Za predelavo odnosno izmenjavo novega učnega načrta pa so mero-dajni še nekateri drugi zelo važni razlogi.

Na deželi je mnogo nižje organiziranih šol, tu imamo po večini raz-rede s poukom v oddelkih, dočim so tukaj razredi s samo enim šolskim letom, ki prevladujejo v mestih in večjih krajih, izjema. Pouk v oddel-kih ne bo v podeželskih šolah izginil nikoli in če bi se tudi kdaj uvedla enotna šola, bi vsaj na nižji stopnji še vedno ostali oddelki. Zato ne more za podeželsko šolo zadostovati eden edini načrt, dasi ni baš potrebno, izdati za vse možne šolske organizacije posebne učne načrte, ker bi se taki načrti le neznatno razločevali drug od drugega. Ako upoštevamo po njihovi organizaciji sorodne vrste šol, dobimo tri skupine, ki se raz-ločno razlikujejo druga od druge, in sicer: Eno- in dvorazrednico, tri-in štirirazrednico, pet- in večrazredno šolo. Za vsako teh skupin je treba izdelati posebne načrte, a to ne samo za prva štiri šolska leta, ampak tudi za višja šolska leta, ker je pouk na višji stopnji organski nastavek onega v nižjih šolskih letih.

Priporočljivo in celo potrebno pa bi tudi bilo, izdelati za eno- in dvorazredne šole posebne učne načrte, ki bi omogočali tem šolam, da se glede na število učencev in razpoložljive šolske prostore lahko orga-nizirajo po šolskih stopnjah, kakor to baš zahtevajo krajevne razmere.

Posebnosti podeželske šole je treba upoštevati v toliko, kolikor je to pač mogoče v učnih načrtih, ki morajo biti kljub številnim snovnim nalogam zamišljeni le kot okvirni učni načrti. Zato pa je treba učne naloge formulirati tako, da bode povsod mogoče upoštevati pri pouku posebnosti kakega določnega kraja.

Na šolah, kjer se delajo poizkusi z ukupnim poukom, odpadejo po-sebni urniki od 1. do 3. šolskega leta. Samo pričetek in konec učnega časa kakor tudi pričetek in konec posameznih, drugim nego razrednim učiteljem pripadajočih učnih ur (verouk, žen. roč. dela) je treba nastavi-ti in kakor dosedaj predložiti pristojni šolski oblasti v odobritev.

Pri porazdelitvi časa na posamezna učna torišča pa je treba odme-riti primerno število ur tudi za neobhodno potrebne formalne vaje v čita-

nju, pisanju in računanju. Sploh je treba tudi v delovni šoli polagati važnost na vežbanje in ponavljanje zlasti onih snovi, ki jih morajo otroci trajno obdržati v spominu. To se pa mora vršiti po gotovem načrtu in vedno iz novih vidikov, tako da se učencem dozdeva, da se uče zopet nekaj novega.

Ker so splošni učni načrti le okvirni načrti, ki vsebujejo učno snov le v velikih potezah, je potrebno, da si učiteljstvo izdelava podrobne delovne in koncentracijske načrte.

Minuli so časi, ko se je mislilo, da se dajo sestaviti učni načrti, po katerih je mogoče delati v vsaki pokrajini države in v vsakem poljubnem šolskem kraju. Takih takozvanih »normalnih« učnih načrtov danes ne moremo rabiti brez nadaljnjega, ker niso v skladu s tendenco delovne šole, ki poleg delovnega principa prav posebno poudarja tudi domovinski princip. Vsaka šola naj bi si izdelala svoj lastni načrt, ki se najtesneje prilaga posebnim v kraju obstoječim razmeram in potrebam, v večjih mestih z večjim številom šol pa bi moral imeti krajevni načrt, ki velja za vse v kraju obstoječe šole, toliko gibljivosti, da si lahko posamezne šole sestavijo učne načrte, ki bodo zopet upoštevali posebne potrebe lastnega šolskega okoliša. Vendar ne sme učitelj pri tem ko poudarja v načrtu krajevno in podeželsko kulturo, pozabiti — in v tem smislu morajo biti tudi izdelani splošni učni načrti — da izobraževalna naloga šole ne sme obsegati samo posebne kulture domačega kraja in ožje domovine, temveč tudi svetovno kulturo in da je ena izmed njenih glavnih nalog, da je šola sedanjosti.

Krajevni podrobni učni načrti morajo biti velikopotezni in ne smejo učitelja na ta način vezati, da se mu kakor določna duševna hrana za učence takorekoč servira za vsak teden ali celo za vsako uro. Učitelj mora biti prost pri svojem delu, prost vsaj toliko, da se sme pokoravati nujni trenutni potrebi, ako naj bi bilo njegovo delo res plodonosno (priložnostni pouk).

Ta prostost pa nikakor ne pomeni breznačrtnosti. Kakor že rečeno, je temveč nujno potrebno, da si učitelj izdelava poleg splošnega, uradno izdanega učnega načrta, ki je zanj glede splošnega smotra vsekakor obvezen, za svoje podrobno delo še poseben načrt. V tem načrtu mu je treba učno snov natančno razčleniti in vsaki snovni enoti odmeriti tudi čas, v katerem se naj dotična snov predela. Ali ta načrt more po svoji naravi biti le neobvezen in se bode moral trajno izpreminjati in izpopolnjevati.

Količina učne snovi, ki se naj obravnava v posameznih razredih in oddelkih, se mora ravnati po organizaciji šole in je zato različna. Višje organizirane šole, v katerih tvori vsako šolsko leto zase lasten razred, bodo morale v svojem podrobnem učnem načrtu izkazovati večjo mno-

žino in večjo pestrost posameznih snovi, nego nižje organizirane šole, ki združujejo večje število šolskih let ali kakor enorazrednica celo vse letnike v enem razredu. Iz tega pa sledi, da je treba na eno-, dvo- in trirazrednicah novi učni načrt, dokler se ne nadomesti z drugim, izvajati in uporabljati zmiselno.

Enotnost naj vlada samo v tem, da se doseže splošni učni smoter, ki je predpisan za posamezne predmete. Izbor učne snovi v posameznostih in z ozirom na kategorijo šole pa je stvar in naloga učiteljstva na šoli ali še bolje, učiteljstva dotičnih pokrajinskih delov, ki se mu je treba držati splošnega učnega programa le kot okvirnega predpisa.

Priporoča se, naj bi razredne delovne načrte v velikih potezah sestavljale takozvane učiteljske delovne zajednice (krožki). Zunaj na deželi lahko tvorijo učitelji in učiteljice kakega prostorno zaokroženega okoliša tako zajednico ali tak krožek, ki se redno shaja enkrat v vsakem mesecu. V večjih šolskih krajih se lahko združijo učitelji, ki delujejo na isti stopnji, v tako delovno zajednico ter razpravljajo o učnih načrtih in reformnih šolskih vprašanjih svoje kategorije. Tudi se ob takih prilikah lahko vrše vzorni nastopi s hospitacijami.

Zdi se nam nadalje potrebno, da bi bilo umestno že splošne učne načrte izdelati tako, da se na manjrazrednih šolah, kjer učiteljstvo smatra to za primerno, učenci lahko združijo tudi po kakem drugem vidiku in ne baš po šolski starosti.

Ker pouk deloma na srednji, na višji stopnji pa sploh, ne more biti več celokupni pouk, bilo bi učne načrte sestaviti tako, da se v najširšem obsegu ustreže temeljni ideji medsebojnih odnošajev (koncentracije) med posameznimi učnimi strokami. Naloga podrobnih učnih načrtov bodi potem, da se mnogoličnost šolskih predmetov s primerno združitvijo učne snovi v manjše število strokovnih skupin čimbolj poenoti. To pa je treba upoštevati že pri postavljanju razrednih učnih smotrov v splošnem učnem načrtu.

V vseh učnih načrtih je treba na višji stopnji in deloma tudi na srednji stopnji uvesti dvo- in triletne kolobarje v zemljepisju, zgodovini, prirodopisju in prirodoslovju (spoznavanju prirode? — stroji!).

Učne načrte je treba v smislu zakonskih predpisov sestaviti za osem šolskih let. Vendar se naj učna snov za najvišjo šolsko stopnjo tako omeji — 8. šol. stopnja naj nikjer ne nastopa samostojno, temveč vedno v zvezi s 7. stopnjo — da se lahko predela tudi tam, kjer obstojajo šolske olajšave. Kjer teh ni, naj se po potrebi razredni učni smotri primerno razširijo.

Želeti bi bilo tudi, da se po možnosti uredi za deklice v zadnjem šolskem letu kuharski in gospodinjski pouk. Sploh se je treba pri vsem

pouku po možnosti ozirati na različnost dečkom in deklicam prirojenih zmožnosti, kar naj upošteva tudi učni načrt.

Po teh izvajanjih, mislimo, nam ni treba še dalje dokazovati in utemeljevati, da je novi učni načrt za osnovne šole zgrešen po vsebini in obliki. Ta načrt pomeni sicer velik korak naprej in nam je najboljši dokaz za to, da imajo merodajni činitelji resno voljo, dosledno provesti idejo delovnega in domorodnega pouka v osnovni šoli, kar je treba hvaležno priznati. Kljub tem svojim vrlinam pa novi učni načrt nikakor ne more tvoriti podlage za uspešno in pravilno delo v narodnih osnovnih šolah.

Pri izdelavi novega okvirnega učnega načrta, ki bodi zamišljen v prvi vrsti kot izobraževalni načrt, bilo bi upoštevati ne samo ona načela, ki se skladajo z zahtevami sodobne znanstvene pedagogike (otročkost, samodelavnost, domorodnost, koncentracija), temveč bi se bilo ravnati tudi po onih vidikih, ki so merodajni za obliko in razdelitev učnega načrta, oziraje se pri tem na vse najvažnejše kategorije šol.

Uradne sreske učiteljske konference in domače učiteljske konference na posameznih šolah, zlasti pa proste učiteljske delovne zajednice so poklicane, da izdatno pospešujejo vse zadeve, ki se nanašajo na učni načrt. Predvsem naj taki sestanki nudijo priliko, da na njih učiteljstvo razpravlja o učnem načrtu ter izmenjava svoje mišljenje na podlagi lastnih izkušenj pri pouku, pa tudi da v skupnem delu sestavlja delovne in koncentracijske načrte, kakor jih zahtevajo krajevne razmere in potrebe. Posebna dolžnost nadzorovalnih šolskih organov pa bi morala biti, da se natančno prepričajo o napredku pouka na podlagi novih učnih načrtov in da odpravljajo napake sporazumno z učiteljstvom. Mnenja o učnem načrtu, ki bi jih uradne in proste učiteljske zajednice predložile pristojni šolski oblasti, naj bi se vsekakor upoštevala pri izdaji dokončnega učnega načrta.

To bi bila po našem mišljenju pravilna pot, po kateri bi mogli priti tudi pri nas v doglednem času do dobrih učnih načrtov.

Slično, a še bolj temeljito se je postopalo tudi drugod. Tako so v Avstrijski republiki že l. 1919/20 ustanovili poizkusne razrede, da se najprej ugotovijo praktične možnosti glede provedbe delovnega pouka. Še istega leta se je učiteljstvo pozvalo, da zbira učno snov za domorodni pouk. Leta 1920 se je obelodanil prvi osnutek učnega načrta za osnovno šolo in vsemu učiteljstvu se je dala prilika za kritiko. S tem osnutkom so se bavile tudi vse uradne učiteljske konference. Nato se je prvi osnutek učnega načrta predelal in opremil s podrobnimi in obširnimi inštrukcijami ter znova predložil učiteljstvu. V vseh šolskih okrajih so se ustanovile učiteljske delovne zajednice, ki so večinoma pod vodstvom šolskih nadzornikov in vodilnih učiteljev učni načrt temeljito pretresale. V večjih mestih so se v tem okviru vršili vzorni učni nastopi v poizkusnih razredih, poleg katerih so se določili tudi posebni razredi za hospi-

tacije. Takim učnim poizkusom, ki jih je bilo nad tisoč, je prisostvovalo samo v letu 1920/21 nad 3000 učnih oseb. V počitnicah so se vsako leto vršili posebni tečajji, v katerih so ob ogromni udeležbi učiteljev iz raznih krajev priznani strokovnjaki razpravljali o najaktualnejših vprašanjih, ki se tičejo šolske reforme. Državne konference nadzorovalnih šolskih organov so ponovno pretresale vprašanja učnega načrta in novi pedagoški časopisi so pripravljali tla za šolsko reformo. Tako je ob stalnem sodelovanju učiteljstva končno s pričetkom tekočega šolskega leta stopil v veljavo definitivni učni načrt za osnovne šole v Avstrijski republiki, ki strokovnjaki svetovnega slovesa sodijo o njem, da je po svoji preciznosti in po svojih jasnih smotrih naravnost mojstrsko delo na polju šolske organizacije.

Približno na enak način se je postopalo tudi na Češkoslovaškem in v posameznih deželah Nemške republike. Tako se je povsod v drugih kulturnih deželah šolska reforma in z njo nova šola ustvarjala ob sodelovanju učiteljstva iz vseh delov dotičnih držav.

Pri nas se je izdelal novi učni načrt, ki naj bi bil hrbtnica novega šolskega življenja v naši državi, brez sodelovanja učiteljstva narodnih osnovnih šol in iz različnih krajev naše države in zato je pač povsem razumljivo, da se pretežna večina učiteljstva, ki pač sama najbolje pozna potrebe narodnega šolstva v posameznih delih države, ne more skladati s tem učnim načrtom.

Zato je potrebno, da se izdelata ob sodelovanju vseh poklicanih faktorjev nov učni načrt v okviru novega šolskega zakona, čigar donošenje naj se smatra kot najbolj pereča drž. zadeva.

Ta učni načrt, ki mora biti kakor iz enega kova, pa naj se sestavi tako, da bode res služil vzgojnim in izobraževalnim smotrom ter zagotovil pouk, ki bode po svojih razrednih smotrih in po svojih metodah sposoben, zagrabititi otroke po njih individualnosti, razvijati in izobraziti njih duševne, нравne in telesne sile ter jih v duhu socijalne, državljanske, narodne in moralne vzgoje voditi tako, da postanejo iz njih značajni in vrli ljudje, ki bodo z veseljem vršili svojo dolžnost in ki se bodo v prid skupnosti, zlasti v prid narodu in domovini radi udejstvovali.

Za prehodno dobo pa je treba takoj odrediti, da se mora grupiranje učencev po razredih in oddelkih v obče vršiti sicer po predpisani »Razdelitvi učnih ur in šolskih let za posamezne kategorije šol«, vendar je po predhodnem pristanku pristojne šolske oblasti dopustna tudi drugačna razdelitev šolskih let. S tako odredbo bilo bi zelo ustrezno zlasti nižje organiziranim šolam, ki jih sedanja odredba ovira, da si razredov bodosi zaradi brojnega razmerja med posameznimi oddelki bodisi zaradi neprikladnih šolskih prostorov ne morejo primerno urediti.

DR. FRANJO ČIBEJ:

OTROŠKA IN MLADINSKA PSIHOLOGIJA
PRI IVANU CANKARJU.

(Konec.)

V.

Predstoječo razpravo o otroški in mladinski psihologiji pri Ivanu Cankarju hočemo za sedaj zaključiti še z eno točko. Izkazati hočemo še, kako genijalno in točno je Cankar naslikal otroško psiho v predpubertetnih letih, kako je opisal otrokov celotni svet in otrokovo stališče napram posameznim pojavom in problemom: napram vnanjemu svetu, prirodi, kulturi, materi, nrvnosti, smrti, erotiki, religiji. Gre nam torej zato, da orišemo takorekoč glavne poteze psihologije otroka v predšolski dobi in šolski dobi do tedaj, ko se približno pojavi ejdetska metamorfoza in se izvrši prehod v mladostniško dobo. Pripomniti imamo še to, da se ejdetske nazornosti ne bomo več dotikali.

1. Predšolska otroška leta so doba, kjer se v otroku zaporedoma začno zbujati posamezne funkcije, se samostojno prilagode svetu, ki v njem otrok živi. Otroška duša v teh letih živi predvsem v vnanjem svetu in sicer si otrok tedaj pridobi elemente prirode(!) in sigurnost nad svojim telesom. Tedaj gre za periodo pretežno nehotenjskih, biološko važnih kretenj, ki se nanje organizem vedno bolj navadi. Svet gleda otrok tedaj po ejdetski fantaziji, a ta svet je še nezgodovinski svet trenutkov, kjer so posamezne stvari, poedini ljudje, poedina dogajanja še brez zvez; ne spadajo še v eno zmišselno celoto; zato je ta svet še brez teže, ki jo ima polna istinitost, vse je osredotočeno okrog trenutnih egoističnih želja, nagonov in potreb otroka.

Ta doba je za otroka trajajoča sedanjost, ni pogled obrnjen ne naprej ne nazaj. Otrok doživlja vse po svoje in sicer »pristno«, to se pravi, ni še računanje z bodočnostjo, otrok ne sega iz svojega sveta ven v nekaj drugega. Iz tega svojega vidika ven gleda otrok na vsa dogajanja, iz svojega nastajajočega sveta, ki je različen od sveta odraslega. Pokazali ne bomo tega z obširnimi teoretskimi analizami, marveč rajši z živimi, resničnimi zgledi iz Cankarjevih del. Cankarjevi otroci so sicer pogosto za svoja leta predozoreli in nadpovprečno razviti, a nosijo še vso strukturo otroških let v sebi. Zlasti velja to za otroke, ki po starosti spadajo že v drugo, šolsko otroško dobo. Pri Cankarju tako močno prevladujejo prvotni otroški motivi iz prvih let, da stopajo poznejše razvojne pridobitve in izpremembe v otroški psihi nekoliko v ozadje. Cankarjevi otroci ne zrastejo ne v šolo ne v kulturno ozadje,

temveč ohranijo v vsej čistosti svojo zgodnjo otroško strukturo. Le kolikor življenske razmere v slabem pomenu negativno vplivajo na otroško življenje, se izvrše izpremembe, se otroška psiha preustroji v individualno psihološkem pogledu.

2. Za pravimi otroškimi leti pridejo torej deška in dekliška leta, pride takozvana šolska doba, ki sega od približno 6. do 10.—12. leta. Otrok v tistih letih doraste, njegove psihične in telesne funkcije se izoblikujejo; če je prej živel v »igri«, se sedaj navadi na »delo«; vedno bolj se izvrši v njem prehod od samovoljnega udejstvovanja do udejstvovanja, ki ga drugi od zunanaj določijo in po katerem se mora ravnati. Navadi se na stvarno delo. Koncentracija je še vedno obrnjena na zunanaj, otrok v teh letih živi še vedno v vnanjem svetu, a poleg prirode si prilašča vedno bolj tudi že elemente in vsebino kulture. Polagoma sprejme vase vse te elemente svojega okrožja, zbudi se v njem zanimanje za odrasle, za zgodovino in domoznanstvo, vzraste tudi praktično v družabne, družinske in šolske razmere. Interesi otroka v teh letih se izpremene, ne zanima se več za pravljice, bolj za junake; začetkoma gleda v svoji ejdetski fantaziji na vse take stvari še s svojo fantazijo, a še se mešajo elementi, vzeti iz istinitosti; značaji so še enostavni, povsod silijo v ospredje želja po sreči naivnega življenja(!). Polagoma se približa svetu odraslega.

Če so prva leta taka, da bi lahko govorili o trajni sedanjosti, v kateri da živi otrok, tega za poznejša predpubertetna leta ne moremo več reči. Otrok je sicer dorasel, postal je na nek način zrel in »gotov«, a s svojo pozornostjo že gleda naprej v bodočnost in kvišku k odraslim. Otrok torej ne živi več pristno v svojem svetu, življenje je nepristno, se nanaša na nekaj, česar še ni, ali kar je že bilo. Tedaj se pogled rad obrača v preteklost in vsa mladost leži pred dušo. Tako se pripravljajo tla renesansi, ki pride z mladostniškimi leti.

Ne bomo naštevali podrobnosti; ugotovili smo že, da imajo Cankarjevi otroci, četudi so starejši, še v poznejših letih dobršni del prvotne otroške strukture, v posamezna kulturna območja sploh ne zrastejo. V njihovem dejanju in nehanju, v njihovem odnosu do prirode, živali, matere, religije je toliko prvotne otroške duše, da vstaja pred človekom vsa življenska forma otroka, vsa tista otroškost, ki je »polna sreče in radosti, sijajnega solnca in prešernega smeha.« Tu sta ves svet in vsa duša otrokova še izolirana zase, in ravno v tej izolaciji leži moč Cankarjevih otroških tipov; kajti tako stopa ta svet še bolj v ospredje. Narisati ga hočemo sedaj z nekaterimi glavnimi potezami in zgledi iz Cankarjevih del. Narisati hočemo svet otroka, kako predvsem živi v vnanji prirodi, njegovo erotiko, odnos do matere; njegovo etično čutenje, njegovo religioznost, odnos do smrti, šole in »kulture«.

1. Vnanji svet otrokov, živ odnos do prirode.

Življenje in smrt Petra Novljana. (41 ss.) Kako je priroda svet, ki otroku predvsem domač in dostopen. »Napotil se je jutraj, ko je bil zrak še meglen in se še ni posušila rosa na travi... je hodil z lahkiimi koraki po mokri stezi ob cesti. Zdelo se mu je, da je bil komaj stopil iz hiše, pa je bil že pri kapelici.« Zanima se za pot, robidovje, gladko kamenje ob potoku. »Vode je bilo tako malo, da ni segala niti do gležnjev in da ji je napravil lahko z nogo novo strugo v pesku; toda čista je bila, žuborela je prijetno... si je zavihal hlače, gazil je in škropil naokoli...« To so početja otroka. »Peter je krenil po bližnici preko laza, ni se mu nič mudilo, postajal je med robidami, pred leševjem... Peter je sedel na breg, zakaj v tem studencu so bili raki; videl ni še nobenega, ali bili so tam.« Hodi po ilovnati cesti, ki mu ni všeč, gozdna pot mu je zopet ljuba, v gozdu leži, spi mirno v gozdni senci. Začenja razmišljati o sebi, »zakaj mora po drva v gozd; tam za hišo je velika skladovnica, denarja ima teta, sam Bog vedi koliko«. »Mirno je bilo zeleno listje in tudi nebo je bilo mirno, ali ko je gledal, se je začelo vse polagoma premikati, začelo je plavati počasi in plavala je tudi zemlja in z njo je plaval on sam.« Ejdetska nazornost, B-tip s premikajočimi se slikami. — Nazaj grede pade in zopet sanja, »in preden je zatisnil oči, da bi zaspal, je še videl, kako se je tam ob ovinku, po beli cesti pripeljala kočija, kakršne še nikoli ni bilo v teh krajih« (47).

Kurent. »Samota je bila njegovo cesarstvo. Gledal je kako teče potok skozi polje, v senci belih vrb, poslušal je dolgo in natanko njegovo pesem in navsezadnje jo je razločil tako čisto, da je slišal besede in človeški glas.« (4). Svet, ki se zanj zanima otrok, s prehodom v ejdetsko nazornost.

Grešnik Lenart. Njegovi prijatelji niso med ljudmi, gre v gozd, gleda posekano smreko, pogovarja se z drevjem, prehod v ejdetsko nazornost. (Str. 42 ss.) V Lenartu je ta svet skoro z istimi motivi kot pri Petru Novljanu. »Slišal je in vedel, kaj je v svojem košatem vrhu pripovedovala izkušena bukev, razločil je pobožno molitev smreke, v nebo zamaknjene... so se zibali metulji... veverica se ni plašila, če je stopil na suho dračje... Besede vesele in žalostne, šum svetlih vrhov in šepetanje senc, smeh in jok, žvrgolenje, čvkanje, potrkavanje in tleskanje, vsi glasovi so se družili v eno samo ubrano pesem.« (44/45.)

Krpanova kobila. Maženki živi v duši prostrana ravan, zelena senožet, travnik zeleni, nepokošeni. (139.)

Mimo življenja. O prešcah (13—30). Zgled za svet, ki se otroci zanj zanimajo. Stari 10 let in mlajši. Pot jih zanima, dolgo hodijo, zvonik, ki jih gleda; prosijo za hruške in hlebec koruznega kruha. Ko morajo moliti rožnivenec, opazijo, da je stara gluha, in izpuste dele molitve; hodijo in se potepajo, dež jih napravi malodušne. Vse početje je naivno otroško. »ali od utrujenosti in od žalosti so bila naša srca še zmirom plašna in malodušna, kakor ujeti vrabci so bila, ki se tresejo, ker se bliža roka, da jim zavije vrat« (29). Ko pridejo na cesto, se razvesele. Podrobnosti ne moremo navajati.

2. Otrokova erotika.

Iz precej številnih zgledov navajamo samo Lenarta in njegovo ljubezen do gosposkega Julčeta (str. 33 ss.) »Kadar se je Lenart ministrant okrenil pred oltarjem in je ugledal Julčeta med ljudmi, se mu je zameglilo, ga je zbolelo od sladkosti« (34). »Velikokrat je bil potr in užaljen zaradi svoje ljubezni (!), a nikoli je ni zatajil, ni pustil, da bi jo zasenčilo karkoli (34)... Le ni ga ne, da bi vsaj ni ga ne zadelo, je prosil, da bi ne zadelo moje ljubezni« (35). Ko ga razočara in nažene psa nanj: »Huda bridkost je ležala na njegovem srcu, huda in prehuda, da se mu je trgalo in paralo vse do grla in oči. Misli je, da sem prišel zaradi špehovke! Kaj mi je špehovka, Bog

jo vsem blagoslovi! Prišel sem, da bi me prijazno pogledal(!), da bi vstal izza mize, me prijel za roko(!)» (39). K temu ni treba obširnega komentarja; dognano je, da se posamezna javljanja erotike pojavijo že zgodaj pri otrocih. — Nam ne gre tu toliko za podrobno analizo, le za to, da orišemo glavne točke in probleme, na katere treba pri Cankarju paziti. Zato naj zaporedoma naštejemo še sledeče točke:

3. Odnos otrokov do matere, motiv matere v otroških spisih Cankarja.

Mimo življenja. Greh. Materine ljubezni ne more sprejeti. »Tone je molčal, bolela ga je njena ljubezen« (76), »ali vedel je, da se je ozrla mati vrh stopnic in je čakala, da bi jo ogovoril«. Podoben motiv v skodelici kave. V celoti je odnošaj Cankarjevih otrok do matere nadvse pozitivno iskren in se motiv matere ponavlja v otroških spisih kot eden izmed najmočnejših motivov in osnovnih dušnih tonov.

Na klancu (str. 88). Lojze napram materi. »Nekaj sladkega, skoro skrivnostnega je zblížalo mater in sina; velikih upov polne sanje so bile tako enake, da jih nista skrivala drug drugemu in da se jih nista sramovala. Komaj še se je poznala razlika med otrokom in materjo, celo obraza sta si bila čisto podobna, oči so sanjale enako, in so gledale skozi sivo steno daleč v svet.« (94) Kakor sta tu v sreči združena, tako sta drugod v nesreči, bridkosti in trpljenju. Naj navedemo mesto, kjer je motiv matere obdelan.

Moje življenje: str. 15, 23 s, 55 ss, 75, 76 ss, 82 ss, 97 ss (101!), 92 ss.

Grešnik Lenart: str. 17, 25, 37, 41, 57, 77, 113. Ko Grešnik Lenart po svojem grehu nima nobenega na svetu, ima v svojem srcu Boga in mater. »Mati, ali verjamate? — Nikoli je ni videl tako lepe in bele, kakor je bila tedaj, ko se je sklonila k njemu do ust. Ni res, Lenart! Roke so se sklenile, lomile se v objemu, čudežno močne od ljubezni« (113/4).

4. Otroško etično čutenje.

Čut za moralno zlo in dobro je pri otroku zgodaj razvit. Etično čutenje je sicer neoriginalno in odvisno od zgledov zunaj, a kdor se spominja nazaj na otroška leta, bo pritrđil, da je otrokova vest tenkočutna, da reagira na malenkostna slaba dejanja. Cankarjev slučaj, ko je fant ubil mačka, je v tem pogledu psihološko resničen.

Mimo življenja. Greh (46—82). Tone je ubil mačka, vidi strahove, sliši hropenje, ki prihaja iz prsi, začčenja se mu vzbujati zavest samega sebe: Skušaj zabrisati sled za dejanjem, »in je bežal na cesto kakor Judež, ko je bil izdal Odrešenika« (57). »Če je vse zgubljeno, čemu bi še lagal (59). Tonetu je bilo težko, da bi zajokal na glas.« Ne more zaspati, očita si neprevidnost »in silen stud se mu je vzdignil v životu... se je zvil z daljave, iz teme stokajoč, proseč glas« (66), v sanjah je zakričal, »pogledal je mater in obraz in je zajokal«. Se poslovil od matere, ne gre v cerkev: bolan se vrne, gre v smrt. »Zameglilo se mu je pred očmi, sedel je in je drsal počasi navzdol... navzdol(!)« (82).

Moje življenje in podobno drugod, se upira, ko ga po krvivici dolžijo, da le drevesca porezal. — S sestro kradeta suhe hruške, a vest je nepopustljiva, »če bi mi bila v tistem hipu rekla, pojdi na cesto in skoči pod voz, bi bil šel ter skočil« (13). — Greh, ki ga je napravil, ko je zavrnil skodelico kave, str. 76 ss.

Grešnik Lenart (str. 82 ss). Kako se mu po tatvini takoj javlja vest. »Komaj je stopil na cesto, pod lepo solnce, mu je razparala srce črna groza.« (84). Hoče zadušiti glas, »ali ko je izpregledal, je luč mahoma ugasnila« (88). Prezgodaj je dozorel, refleksivno se obrača v sebe, »to sem bil jaz. Zdaj me ni več. Nekdo drugi je zdaj.« Končno sanja o odpuščanju in izčiščenju, in res se v hudi bolesti izčisti njegova duša.

5. Otroška religioznost.

Moje življenje. Otrok gleda bolj od zunaj religiozno, v svoji primitivnosti in otroški naivnosti. Največ mu je kadilo in pritrkavanje, ministrantska obleka in srebrn groš, ki ga je dobil kot ministrant v drugem šolskem letu. V svoji ejdetski fantaziji vidi nad vsem posebno gloriolo (prim. Jokca v Za Križem). A sicer je religioznost otroka čisto svojevrstna. »Posebna je bila naša vera, nikjer priučena, od nikogar zaukazana; čisto po nevedoma je bila od vsega začetka samovoljno vzklija v srcu ter ga je vsega prepojila. (26)« »Nevesel mi je spomin na prvo sveto obhajilo... spreletel me je mrzel strah (!), udarilo me je trdo na srce, da sem neveren, nevreden (!!), zavržen od začetka in na vekomaj« (28). Tu se poznajo vplivi vzgoje, ki v religiji predvsem in preveč goji strah, mesto veselja. Cankar sam pravi, da je to »pobožnjaštvo mrko, trdo, židovsko, ki ne rosi v udano srce ljubezni božje, temveč vtepa s palico božji strah« (25).

V knjigi je načrtan tipičen razvoj otroškega religioznega življenja. Za to prvo, naivno otroško dobo pride druga doba, ko se otrok odtuji religiji. »Ko mi je bilo deset let, sem prvič dvomil, da je Bog usmiljen in da posluša človeka, kadar kliče k njemu iz ranjenega srca« (87). »Zakaj trinajstletni (!) fantje so zmerom brezverci« (83). Ta druga etapa in faza religioznega razvoja, ko se mlad človek često popolnoma spremeni in odtuji, je popisana tako-le: »Zdaj se bližajo večerne sence in v mojem srcu šepče na vsa tisočera vprašanja tisti odgovor, ki se ga v svoji malodušnosti najbolj bojim; resničnost in večnost je tema (!), je vesoljna noč. In vse, kar je bilo lépega od prvih otroških let pa do teh zadnjih senc, vse je bila gola domišljija, pusta samoprevara.« (105/06). Vidi se, da je pustil naivno otroško vero za sabo in da živi v čisto drugi fazi areligioznega življenja. Deset let ni molil, a ko mu je mati na smrtni postelji, moli zopet, in »Bog je uslišal njegovo molitev« (90/1). S tem je že naznačen prehod v tretjo fazo, ko se po notranji religiozni praznoti pribori do lstne, samosvoje religije in molitve. Poleg tega od Cankarja točno opisanega religioznega razvoja obstojajo drugi, ki ne najdejo pota preko druge, negativistične faze. Zgledov zanje je v Cankarjevih spisih več, a jih tu ne moremo obdelati.

6. Razmerje otroka do smrti.

Moje življenje (str. 30 ss). Videl je trikrat smrt. Ker je zgodaj dorastel in videl več kot drugi otroci, je okusil njeno bridkost. »O Bog, da bi ne bilo te visoke šole, ki leži na srcu kot težka senca in neče stran« (33). Sicer pa otrok ne razume smrti. Za otrokovo stališče napram smrti je klasičen zgled v Podobah iz sanj.

Podobe iz sanj. Otroci in starci (25—29). Otrok živi brezskrbno v svojem solnčnem, ejdetsko nazornem svetu. »Pripovedovali so, karkoli (!!) jim je prišlo na misel, ali na misel so jim prišle samo lepe zgodbe, iz solnca in toplote, iz ljubezni in upanja spletene.« »Tam nekje za pisarnim zagrinjalom (!) se je vse življenje migljajoče in utrinkujoče prelivalo tiho iz luči v luč« (25). Točno orisana ejdetska otrokova nazornost.

»Pošta je bila oznanila, da je oče »padel« na Laškem. »Padel je.« Nekaj neznanega (!), novega, tujega, čisto nerazumljivega je stopilo prednje, je stalo tam visoko in široko, pa ni imelo ne obraza, ne oči, ne ust (začenjajoči se prehod iz prve stopnje ejdetske nazornosti v drugo stopnjo). Nikamor ni sodilo; ne v to glasno življenje pred cerkvijo in na cesti, ne v ta topli mrak na peči, tudi ne v pravljice (vse to je otrokov svet!). Ni bilo nič veselega, pa tudi nič posebno žalostnega; kajti bilo je mrtvo, saj ni imelo ne oči, da bi s pogledom razodelo, čemu in odkod, in ne ust, da bi z besedo povedalo. Misel se je približala zidu, tam je obstrmela (!) in je

umolknila« (26). »Kako bi se povrnili, če so padli,« filozofirajo o vojski, o sovragu, da ima rogove. »Pobijejo ga... do mrtvega,« in precej nato vpraša naivno, nič razumevajoč: »Oče so obljubili, da mi prinesejo puško s seboj« (28). K temu ni treba dodatne razlage. Še en zgled:

Podobe iz sanj. Edina beseda. »Stopil sem blizu k vzglavju, ni me bilo strah. Tudi žalosten nisem bil, ker nisem vedel kaj da je strah in žalost; le radoveden sem bil sila, kaj da se bo nenadoma prikazalo posebnega na tem sivkastem obrazu.« (54)

7. Otrokovost stališče napram »Kulturi«, šoli.

Omenili smo že, da so ti slučajni razvojno psihološko gledani nekoliko enostranski, a so vendar važni in resnični. — Zanimivo je, da v Cankarjevih otroških spisih ni skoro nikjer govora o šoli, o tem, kako se je otrok vživel ozir. ni vživel v šolo. Kjer govori Cankar o tem, govori le mimogrede, brez ugabljanja ali pa celo čisto odklonilno. S tega je razvidno, da mu je šola ostala tuja in mu ni mogla ničesar dati. To potrjujejo zapiski iz Mojega življenja. »Dali so me v šolo, v ono pusto, srepogledo, od vseh strani zadelano, kjer ni ne solnčnega, belega proda, ne razbitih loncev, ne luknjastih ponev, ne pipev brez ročnika in kapeljnov še celo ne« (7). »S težkim srcem sem se napotil proti šoli« (7), nadalje še na str. 39: »Šola je bila moj najhujši sovražnik. Še zdaj sem take misli, da so za zmirom zavržene in izgubljene vse brezštevne ure, ki sem jih zehaje predolgočasil, na ogoljeni klopi, pred učiteljem, ki ga nisem maral.« »Kar me je veselilo in modrilo, ni smelo biti v nobenem stiku s šolo« (39). Cankar je bil zgodaj zre in nadpovprečen otrok, zato že mu šola ni mogla nič dati. A tudi šola sama je bila in je čisto taka, da pri najboljši volji otroku ne more nič dati; zlasti tedaj ne, če o otroški psihiji nima nič pojma. A nas ne sme samo zanimati kritika šole, zanimati nas mora (s stališča otroške psihologije) vsakršno koli otroško stališče napram kulturi.

VI.

Svet otroka in mladostnika, kakor ga je očrtal in orisal Ivan Cankar, imamo pred sabo. Naše abstraktivne črte, ki smo jih potegnili po tem enotnem in zaokroženem svetu, so neizogibno raztrgale celoto: a upamo, da je v nekaterih glavnih obrisih vendarle postala jasna problematika, ki smo jo hoteli izkazati; upamo, da se je posrečil izkaz, da je Cankarjeva dela treba gledati tudi z vidika otroške in mladinske psihologije, da so njegovi otroški in mladinski spisi naravnost zakladnice za razvojno psihologijo. Iz tega mora slediti morala in dober nauk, naj se prijatelji in vzgojitelji mladine pobrigajo za to in nauče pri Cankarju kaj koristnega za svojo lastno poglobitev in tudi za vzgojno prakso.

Toda naš namen ni, staviti take maksime, podati resumé in še enkratni pregled o vsem dosedanjem; naš namen je še, poskusiti izkazati, če in kako se dajo s stališča predstoječe otroške in mladinske psihologije razumeti Cankarjeva dela in Cankar sam v celoti. Gre nam za problem, ali ne pade z vidika mladinske psihologije vsaj z ene strani tudi luč na Cankarja sploh, ali

se ne da morda na ta način izkazati in najti en bistven element njegovega dela, ustvarjanja in morda celo njegove psihe. To je problem, ki ga stavimo in ki ga hočemo takoj rešiti v pozitivnem zmislu. Zdi se nam namreč, da je mogoče z vidika otroške in mladinske psihologije dobiti eno bistveno prvino Cankarjeve mentalnosti, njegovega umetniškega ustvarjanja in njegovih del (in njihove »vsebine«). Tako nam postane dosedanja razprava napotek k razumevanju in kritiki Cankarjevih tipov in del v splošnem.

Vsak velik umetnik razpolaga z nekaterimi vsebinskimi, idejnimi elementi, oblikovnimi in jezikovnimi prvini, dušnimi osnovnimi toni, ki se več ali manj ponavljajo in katere izlitiščiti, je naloga prave kritike in analize dotičnega umotvora in umetnika. Naša razprava je v radostnem obsegu izkazala, kako temeljno mesto zavzemajo pri Cankarju otroški in mladinski motivi. Po snovi, po motivih, po miselnosti, ki je izražena v teh delih, po čudovito točni psihološki analizi, po načinu umetniške vpodobitve, da, celo po jezikovnem in izraznem materialu in umetniško stilnih elementih kažejo Cankarjeva dela naravnost v osredje otroškosti in mladostnosti. Vsa njegova tozadevna dela so prepojena s pristnim otroškim in mladostniškim živlenskim čutom; kot rečeno, celo jezik in ves umetniški stil je na nek nedoločljiv način otroško miseln in mladostniško dvignjen. Čustveno plastično zaporedje besed in stavkov je pri Cankarju nekako tiho zmehčano; stil in jezik nista dekoraciji in lep način izraževanja za stvari, ki bi jih tudi manj lepo lahko povedal, Cankarjev stil je resničen in pristen, je nekaj čisto bistvenega na stvari sami. In ta stvar je ravno mladostniški in otroški svet.

Tako torej treba razumeti Cankarjeva mladinska dela in njegovo umetniško ustvarjanje, a treba na nek način razumeti tudi osebnost pesnika samega. Umetnik, ki je v tako določenih črtah narisal ejdetski tip nazornosti, se je sam moral vživeti v to nazornost, doživeti jo je moral vsaj približno. In če velja v splošnem rezultat sodobne psihologije umetnika, da so umetniki navadno ljudje, ki za časa svojega življenja ohranijo način ejdetske nazornosti, bi utegnilo to držati za Ivana Cankarja. Podobno lahko sklepamo za ostale točke, posebno še z ozirom na mladinsko psihologijo. Človek, ki je ustvaril tako čudovite mladinske tipe, je na nek način bil v svojem bistvu mlad, bil sam mladostnik. Ta struktura Cankarjeve osebnosti in umetniškega, oblikovalnega in ustvarjalnega dela in življenja se mora potemtakem izražati tudi drugod, ne samo v mladinskih in otroških spisih. Ta struktura mora biti odločilna tudi izven otroških in mladostniških tipov. O tem smo prepričani in lahko nam je zavriniti pomislek in ugovor, češ da se vsak umetnik

mora uživeti v svoje tipe, pa naj bodo kakršnikoli, in da se je tudi Cankar vživel v svoje otroke in mladostnike, pač tako kot se je moral vživeti v vsakogar.

Mislimo namreč, da se je na temelju mladinske psihologije, psihologije mladostnika predvsem, mogoče približati Cankarju v celoti in orisati morda temeljni ton bodisi njegove človeške ali pa nekako tudi njegove umetniške osebnosti; in če že ne gre za temeljni ton, gre nedvomno za en bistven element. Mislimo namreč, da je v vsem »Cankarju« nekaj osnovno otroškega, posebej še mladostniškega. Kako in kaj mislimo stvar, naj pojasnimo na enem zgledu, na Milanu in Mileni. In še to samo za vsebinsko plat umetnine.

To knjigo kritizirati, je nemogoče. Pred nami je v umetnino dvignjen kos živega, čudovitega življenja — življenja dveh pubertetnikov, podanega v največji resničnosti. Umetnik ni segel preko te dobe, v knjigi je absolutno mladostniška struktura. Milan sicer odraste, Milena se omoži — a v resnici sta še mladostnika. Sodobna razvojna psihologija je izkazala, da za pubertetno dobo pride dozorevanje, ko mlad človek vzraste v poklic, v posamezna kulturna območja in postane »osebnost«. Tega odraščanja ni pri Cankarju, ni ga najbrž zato, ker je vedel, da je to za pubertetno življenje banalno in bolj vsakdanje kot je življenje mladostnika. Skušal je ostati v tem svetu in zato končal tudi svoje tipe pred prehodom v resnični svet, ali pa iz njih stvoril one toliko klevetane negativne tipe. In vse to zato, ker je v svojem jedru bil sam velik mladostnik.

S tem je pa že dano stališče napram Milanu in Mileni; kajti knjigo treba vzeti za čudotvoren dokument človeškega, brezčasno veljavnega življenja. V knjigi so celo »ideje«, do dna življenja segajoče »ideje«. Kajti ni treba, da je umetnost programatična niti revolucionarna, da stavi npravna vprašanja in da je polno »izraznih« problemov. Lahko podaja usodo in podobo mladega življenja, živlensko in dušno formo dekleta in fanta, ki živita sama iz sebe, po moči življenja, ki ga živita v sebi. In ob takem življenju more tudi naša duša rasti, zato bomo vedno iznova lahko segali po knjigi in se ob njej obnavljali, v oni večni renesansi, ki se vrši v vsakem mladem človeku in se je izvršila tudi že z nami v naši mladosti. Zato tudi je nemogoče kritizirati Milana in Mileno, zahtevati, kakšno da naj bi bilo njuno življenje in ugibati, kakšno da bo. In tudi vzgojitelj si iz knjige ne bo pridobil nobenih »smernic« in »idej«, pač pa posredno zase obogatitev za svojo dušo.



MIRO ŠIJANEC:

RIMSKI KLASIKI V PEDAGOGIKI.

II. M. F. Kvintilijan.

(Dalje.)

Kvintilijanovo pedagoško delo o vzgoji in pouku govornika je jako vplivalo na pedagogiko poznejše dobe. Do 11. stoletja so v samostanskih in stolniških šolah poučevali po njegovih navodilih. Potem pa se izgubi sled njegovega vpliva, da, njegovo delo samo je bilo za nekaj časa pozabljeno. Šele koncem 14. stoletja, ko so se učenjaki z vso vnemo zopet lotili proučavanja in z raziskovanjem zakladov starega veka, se je posrečilo humanistu Poggio Braccioliniju o priliki cerkvenega zbora v Konstancu izslediti v samostanu St. Galenu skoraj ves kodeks 12 knjig Kvintilijanove »Institutio oratoria«. Najdba je bila pozdravljena z velikim veseljem. Odslej je tvoril Kvintilijanov govorniški pouk glavni vir, iz katerega so črpali svoje teorije o pedagogiki humanisti koncem 15. in začetkom 16. stoletja. Erazem Rotterdamski pravi o Kvintilijanu v svojem spisu »Le ratione studii«, da je (Kv.) »o pouku toliko in tako skrbno pisal, da se zdi skoraj nesramnost, za njim še kaj pisati o pouku.« Za Erazmom so nemški, francoski in italijanski pedagogi in učenjaki uporabljali Kvintilijanovo delo ter se po njem izobraževali. Še Friderik Veliki piše v svojem kabinetnem razpisu ministru von Zedlitzu: »Wegen der Rhetorik ist der Quintilian, der muß verdeutschet und darnach in allen Schulen informiert werden; sie müssen die jungen Leute Traductions und Discours selbst machen lassen, daß sie die Sache begreifen, nach der Methode des Quintilian; man kann auch ein Abrégé (skrajšano delo) daraus machen, daß die jungen Leute in den Schulen alles desto leichter lernen.« — Glavna misel, ki je zaeno smoter vzgoje ter pouka vsakega govornika, je, da morabitigovornikpoštenjak. Kvintilijan hoče vzgojiti in olikati npravstvenega, blagega človeka, poštenjaka, kolikor bi bilo to mogoče v okviru rimskih zakonov ter šeg in navad življenja. To pa se more izvesti z učenjem modroslovja, posebno etike, ki obsega nauk o poštenosti, pravičnosti, resnici, kreposti in vseh tem nasprotnih lastnosti. Za etiko trdi Kvintilijan, da je del govorništva in sicer najvažnejši; pravi modrijani pa so poštenjaki, zatorej govorniku ni treba, da se bavi še s posebnim modroslovjem. Prava vrednost vsestranske olike ima svoj izvor baš v tem, da je v harmonični izobrazbi vseh duševnih in npravstvenih moči ter sad izvrstne vzgoje in pouka v mnogovrstnih predmetih. Zatorej veli Kvintilijan, da naj se govornik mimo navadnih šolskih predmetov uči tudi telovadbe, matematike, glasbe in posebno modroslovnih nauk, ne

samo zaradi tega, ker koristijo v praktičnem življenju, nego ker blaže srce in pripravljajo človeku mnogo čistega veselja. Govornik naj ne išče koristi svojega truda v plačilu, temveč v znanostih, v premišljevanju in svojem duhu. Saj niti bogastvo niti visoka čast ne moreta osrečiti človeka, nego le vsestranska, temeljita olika, ki vnema človeško delovanje za vse, kar je lepo, blago in pošteno.

Čeprav vzgaja Kvintilijan le govornika, je smoter njegovega pouka ipak idealen. Kvintilijan si je vstvaril vzor govornika, ki bi naj bil dovršen v zgovornosti, posebno pa še v npravstvenosti. Torej se mora oni, ki hoče postati govornik, popenjati od kreposti do kreposti. V ta namen pričenja vzgojo takoj z rojstvom ter razlaga glavna načela otroške vzgoje prav obširno. Držeč se v svojem modrovanju naukov akademije, kaže Kvintilijan v vzgojnih načelih praktičnega Rimljana, ki nanaša vse na zahteve in potrebe resničnega življenja. Posebno priporoča vzgajati in negovati značaj že od prvih let, torej ne, kakor Heriod, s sedmim letom, marveč z dnevom rojstva in sicer počasi, a vedno napredovaje, kakor se razvija duševno bitje otroka samega, pri čemer je samobsebi umevno, da ne zahtevamo prezgodaj in predolgo trajajoča dejanja ter da otrok na ta način ne navdajemo z mržnjo do učenja. Kvintilijan zahteva za nadepčno mladino vsestransko oliko, katere pa enostranski govorniški pouk, ki je težil samo za suhoparnim formalizmom, ni mogel dati. Pred vsem naj bi bili po Kvintilijanovem vzgojnem načrtu roditelji sami pravi vzor olikanosti. Oče in mati naj ne postaneta samo telesna roditelja, še bolj bodita duševna roditelja, ki naj vplivata na svojega otroka npravstveno tako vrlo, da postane ta pravi original očetovega razuma, resnobe, poštenosti in pravičnosti ter materine pobožnosti, ljubeznivosti in čustev. Toda prvi in najvažnejši del vzgoje pripada materi. Njen vpliv na npravni in duševni razvoj otroka je mero-dajen tako za vse življenje gojenčeve, kakor za ves razvoj naroda. Matere naj bi se posebno odlikovale po lepoti govora, kakor so slule zaradi lepe govornice rimske matrone republikanske dobe. Ker pa pomagajo pri vzgoji otrok varuške, naj bi bili roditelji pri izbiri teh posebno previdni. Njih npravstveni značaj je glavno, ker v teh letih svojega delovanja poleg telesne odgoje otrok vplivajo tudi na njihov duševni razvoj. Zatorej morajo biti varuške, ki so jih najrajši izbirali med Grkinjami, pametne in uvidevne. Na izgovorjavo vzgojiteljic se je tem bolj ozirati, ker otrok najprej sliši nje in nje posnema; deček, ki jih poslušaja in posnema, se že skraja navadi pravilnemu glasu in lepemu govoru. Vtisi prve vzgojne dobe, posebno pa hudobni in kvarljivi, vplivajo močno in dolgo. Tudi tovariši(ce), med katerimi raste nadebudni otrok, ne smejo s svojim jezikom in npravstvenim

vedenjem kvarljivo vplivati. Taista previdnost pri izvolitvi otrokove družbe in »okolice« (it. seguito, fr. entourage, an. company), je potrebna tudi glede poslov, med katerimi se bode vzgajal otrok, določen za veliko prihodnost. — Pedagogi, četudi niso učeni, kar bi seveda bilo zelo želiti, — morajo vsaj toliko vedeti in se zavedati, da niso učeni. Zatorej priporoča Kvintilijan roditeljem posebno pozornost pri izbiri pedagogov. Voditi prvi jezikovni pouk, vsaj to morajo znati prvi vzgojitelji!

Dober učitelj je potreben koj od začetka vzgoje. Učitelj in vzgojitelj imej za svoje gojence očetovsko srce; pomisli naj, da stopa na mesto onih, ki so mu otroke izročili. Učitelj bodi brez napak in obratno ne trpi nobenih! Njegova resnost naj ne zbuja strahu, njegova veselost naj ne prehaja v prešernost, kajti iz prvega se more roditi tiha jeza, iz te pa zaničevanje. Učitelj ne govôri o ničemer tako često in navduševalno, zato pa še ne preziraj vsega, kar je potrebno graje in poprave! Kadar hvališ, se drži samo stvari in se ravnaj po značaju (kvaliteti) kakor o dopustnem, dostojnem in nravstvenem! Varuj se, da se ne uieziš! Ne grajaj svojih učencev, a tudi ne hvali pogostoma, kar utrpi čustvenost; pri ocenjevanju del se vzdržuj gnjeva in zmerjanja; na vprašanja pa rade volje odgovarjaj! V svojem delovanju kaži vztrajnost in neumornost! Popolnoma napačno je mnenje, da je za začetek srednjevrsten učitelj dovolj dober. Nasprotno, starši se morajo potruditi, da pridobe že skraja najbolj spretne učitelje, ker bi sičér na kvar dobre vzgoje, torej učencev samih, poznejšim boljšim učiteljem morali naprtiti dvojno breme: prvič odvajati napačne navade in nauke ter privajati nove, dobre. Razen tega je potrebno, da vsak učitelj pozna teorijo poučevanja, tako da se vsakokrat lahko približa stopnji otrokovi, njegovim napredkom primerno koraka in nadaljuje ter ga dviga k sebi na višino. Navadno je to bolj razumljivo, kar uče izobraženi, dočim tem bolj temno in nejasno ostane vse, čim nižje kdo stoji na stopnji spoznanja svoje osebe. In, kar je glavno: Čim bolj izobražen je učitelj, tem bolj bo vzor svojim učencem; s svojim vedenjem pa bo odvrčal napake.

Čim vestnejši so učitelji v izpolnjevanju svojih dolžnosti, tem bolj naj jih učenci smatrajo in častijo kot svoje duševne roditelje. Kajti to ljubezni polno spoštljivost (pieteto) zahteva že naravno razmerje, pospešuje pa tudi delo izobraževanja, ker učenci rajši slede besedam onih učiteljev, ki zaslužijo in uživajo zaupanje, jih z večjim veseljem poslušajo ter se trudijo, da si z marljivostjo in lepim vedenjem pridobe zadovoljnost učiteljevo.

(Dalje prihodnjič.)



IZ ŠOLSKEGA DELA.

ALBIN SPREITZ:

Iz prakse za prakso.

(Nadaljevanje.)

O izobrazbi čutil v osnovni šoli.

Nedvomno intenzivni občuti prav posebno pospešujejo globino notranjega duševnega življenja. Osnovna šola v raznih predmetih posebno zaposluje in vežba otrokova čutila. To vežbanje pa popolnoma ne zadostuje. Treba je učenčeva čutila sistematično vežbati, kultivirati, in to dosežemo le z vajami po gotovem načrtu, ki jih, kjerkoli se nam nudi prilika, vstavimo v okvir pouka (ekskurzije, risarska ura etc.). Naj navedem nekaj skupin takih vaj za razna čutila. Vaje so zamišljene za vso šolsko dobo. Na učitelju pa je, da jih primerno porazdeli učnim stopnjam.

Vaje za oko. Skrbno urejene vaje v akomodaciji očesa za bližino in za razdaljo, v hitrem in natančnem gledanju malih in bolj skritih predmetov in njih posebnih znakov, v presoji lege in fiksiranju gotovih točk, v ocenjevanju razdalj, prostornin, v določanju števila raznih malih in velikih, bližnjih in daljnih, mirno stoječih in pregibajočih predmetov. Nadalje spoznanje večjih in manjših nepravilnosti raznih oblik in sicer v miru ter počasnejšem in hitrejšem premikanju dotičnih objektov, presojanje razširitve, velikosti in hitrosti kakega gibanja, razlikovanja, opazovanja in razvrstitve barv in oblik na različno barvnih in oblikovnih podlagah in pri različni razsvetljavi, vaje za prisvajanje hitrega pregleda večjega in kompliciranega predmeta (razne naprave, stroji, poslopja etc.) in ene ali več vrst in skupin mirnih in pregibajočih, enakovrstnih ali skupaj spadajočih predmetov ter v hitrem in sigurnem opazovanju nedostatnega in neprimernega v takih skupinah in vrstah. (S takimi in sličnimi vajami se prav posebno osredotoča in s tem tudi jača prisotnost duha!) Vaje v posrednem in neposrednem gledanju (ker namreč z oddaljevanjem gotovega motrečega objekta ali dela objekta od središča mrežnice [retine] takozv. rumeni pegi ali osrednji dolbini sposobnost razlikovanja hitro pojema in je v raznih okoliščinah življenja, posebno v gotovih poklicih zelo potrebno, da marsikaj, kar ni temu mestu očesa naravnost nasproti stoječe, brez pregibanja očesnega jabolka še hitro in pravilno dojmimo). Primerjanje distanc v raznih smereh, ocenjevanje vertikalnih in horizontalnih razdalj, velikost in razdalja predmetov, če se isti pomikajo naprej ali če se sami pomikamo. Vaje monokularnega gledanja in primerjatev istega z binokularnim, v razlikovanju barvnih odtenkov ter v medsebojnih vplivih nasprotujočih barv.

Vaje za uho. Razlikovanje višjih in nižjih glasov pri govorjenju kakor samo posebi pri petju, intervalov, višine in nižine hitrih, raztegnjenih, hitro in počasi naraslih glasov (tonov) kakor razni tempo glasovnih vrst, raznih ptičjih in drugih živalskih glasov, drugih prirodnih glasov ter gotovih zvokov umetnih produktov pri trenju, premikanju pri padcu itd, tudi pri zaprtih očeh in pri odstranitvi predmetov iz obsega vida. Ponavljanje hitro in v razni glasovni jakosti izgovorjenih besednih skupin. Pevske vaje sličnega načina, pri katerih se tempo hitro menja in brez spremljanja na kako godalo, vaje za posluš v akustično različnih prostorih. Take in slične vaje se najlažje združijo s pevskim poukom in z ekskurzijami.

Vaje za opredelbo vonja. Razlikovanje vonja različnih rastlin, listov in drugih prirodnih predmetov, raznega blaga z odprtimi, z zaprtimi očmi. Nadalje razlikovanje slabših vonjev posebno pri gotovih fizikalčnih in kemičnih eksperimentih. W. Preyer povdarja v svojem delu »Die Seele des Kindes« važnost slednjih vaj in razlikovanja za preizkušnjo zraka in živil ter meni, da bi bilo zelo koristno, razne načine vonja označiti z odgovarjajočimi izrazi ravno tako zgodaj, kakor je to pri barvah in glasovih v običaju.

Vaje za tipalno čutilo. Razlikovanje teles po površini najprej z odprtimi, nato z zaprtimi ali od predmeta obrnjenimi očmi. Ocenjevanje dimenzij po golem tipanju, presojanje oddaljenosti diverzних predmetov od nas in pa medsebojno najprej s pomočjo vida, nato pa s tipalnimi kretnjami. Čitanje vzbočenih in vglobljenih pismenk, številk in not, seveda ne da bi imeli namena, si usvojiti spretnosti, kakor jo morajo imeti slepci. Razne pismene in risarske vaje z zaprtimi očmi, razlikovanje raznih delov kakor svojstev stvari. Zgotovitev in predelave raznih stvari pri zaprtih očeh.

Vaje za izobrazbo okusa. Razlikovanje kislega, sladkega, grenkega, alkaličnega etc. okusa raznih prirodnih in umetnih produktov po odtenkih. (Gradabstufungen.) Razlikovanje nekaterih teles ali reči in njihovih delov le po okusu. Seveda spadajo te vrste vaj že po svoji narodi bolj v domačo hišo in otroški vrtec. Šola te vaje le po dani možnosti lahko izpopolnuje.

Gotova skupina vseh naštetih vaj je laže izvedljiva doma kakor v šoli. Naj učitelj navaja učence, da delajo take vaje, kjerkoli se jim nudi prilika.

So pa take vaje tudi izvrstna zaposlitev učencev medsebojno v šolskih odmorih med posameznimi učnimi urami. (Načelo samopridobitnosti.)

F. KRANJC:

Delovni pouk.**2. Ostali predmeti na nižji učni stopnji.**

(Dalje.)

Hodil sem pot, ki jo prikazujem; z muko in z veseljem sem jo hodil, a bolj z veseljem, ki sem ga gledal v otrokih. Izsledovalci so bili, raziskovalci in pridobitniki, a tudi ponosni na svoj dobiček, ki jim je bil tudi materijalen. Sami in radi sebe so hoteli imeti tega in ni ga bilo med njimi, ki bi se mu hotel odreči. Kolikor delj smo čitali, toliko mehaničnejša je postajala spretnost v ročnem in umskem zlaganju črk, dokler nismo dospeli do stopnje, ko se to zlaganje ne občuti več kot zlaganje, t. j. do razumevajočega čitanja, kjer je roka postala nepotrebna. Koliko smo pri teh mehaničnih vajah brez mehaniziranja postopali analitično, koliko sintetično, je brez pomena; postopek je pač treba prilagoditi otroški inteligenci in njeni raznolikosti, često ostajati pri prav smotreno zasnovani vaji, a vedno čimbolj iskati celoto in enotnost v postopku, da tudi taka vaja v duhu postopka ni osamljena.

In še nekaj je. Deloma sem že namignil na to, deloma bo razvidno iz razgovora o ostalih predmetih, kako se tudi pouk v čitanju podpira z ostalim jezikovnim poukom. S poučevanjem v čitanju pa hodi roko v roki poučevanje pisanja, t. j. pridobivanje spretnosti v zapisavanju, v rabi pismenk.

Ako pravimo, da hodi roko v roki s poučevanjem čitanja poučevanje pisanja, vsaj za splošne naše prilike ni prav točno izraženo; zakaj v naših šolah se stavi pouk v pisanju na prvo mesto. Baš s tem pa bi mogli reči, da grešimo v neprirodnosti, ako prej vadimo pismenke kakor tiskane črke. V neprirodnosti zato, ker moremo pismenke i po njihovem bistvu i po njihovem zgodovinskem razvoju smatrati le za posnetke tiskanih črk, ki naj olahkočajo grafično predstavljanje tiskank. In dejali bi, da ni baš prirodno, ako bodi posnetek pred svojim izvirnikom.

Prirodno bi torej bilo, ako puščamo razvoj v mehničnem pridobivanju spretnosti v čitanju nemoten, t. j. da ne pišemo, preden otroci ne znajo čitati. »Pisali«, t. j. grafično predstavljali besede, vidno izražali svoje misli v stavkih bodo pač pri čitanju samem — a vse to le na stavnicah s tiskankami, ki so si jih narisali sami; le pisati — kakor mislimo to običajno, pisati s pismenkami jim za zdaj še ne pustimo. Odložimo marveč vajo v posnemanju tiskank vse dotlej, dokler smotreno in zavestno nismo izvežbali roke, da jo moremo s pridom uporabljati za tak posel.

Za tako vežbanje nam ne nudi prilike pouk v čitanju niti čitanje samo; »predvaje za pisanje« pozna tudi stara šola, le da jih ni postavila na pravilno mesto in da jim je odločila premalo časa. Odkar je prevzela šola prostoročno risanje na najnižjo učno stopnjo, s katerim si skraja res ni vedela začeti kaj prida, prevzema to risanje bolj in bolj »predvaje za pisanje«. Smer in postopek je znan že dovolj, da za naš namen povsem zadostuje, ako ga omenimo na kratko: predvsem risanje s prosto laktjo, neomejeno risanje s prosto roko in končno omejeno risanje s prosto roko. Vsemu temu je namen: osvoboditi in za lepe poteze izuriti roko ter izvežbati oko za umerjenost in ubranost. To pa so ravno glavni predpogoji za lepo pisanje in ti predpogoji naj se ustvarijo, preden se pisanja lotimo. Spoznavanje pismenk kot posnetkov znanih tiskanih črk je namreč samo po sebi tako lahko, da ne prizadeva otrokom nikakih težkoč; kar je zanje težko, je reprodukcija pismenk, za to reprodukcijo pa mora biti roka lahka in izvežbana.

Na dvoje tedaj se osniva pouk v pisanju: na izvežbanost roke in na poznanje tiskanih črk in zato tudi govorimo v prilog temu, da pouk v pisanju kot takem odlagajmo vse do takrat, dokler nismo ustvarili v otroku teh pogojev. Ob njih ne samo, da bo pouk v pisanju lahek, marveč pridemo tudi do lepega pisanja, ki ga ne bo zametala nobena šola, zložil se bo pa z njim celo učitelj, ki stremi za materijalnimi uspehi svojega pouka. —

Dasi smo se vprašanja »Začetnice« deloma malce že dotaknili pri govoru o pouku čitanja, se moramo vendar nekoliko pobaviti z njim tudi tukaj. Vprašanje, ki nastopa, se glasi: Ali je »Začetnica« potrebna, oziroma ako je potrebna, kakšna bodi?

Oglejmo si v tem oziru naše »Začetnice«!

Brez ozira na metodo pouka v čitanju, ki jo zastopajo, so vse sestavljene tako, da strežejo v prvi vrsti pouku v pisanju, t. j. da podajajo črke v genetičnem redu pismenk, istočasno s temi uče deco tiskanih črk. Za poučevanje v čitanju teh smo tako »Začetnico« že odklonili, ne rečemo pa, da bi jo morali povsem odkloniti za spoznavanje in vajo v rabi pismenk. Sistematika genetičnosti pismenk nam ni baš odveč, čeprav nam ni neobhodno potrebna; kar pa je drugo kakor ono, kar prinaša »Začetnica«, pa je to: naša pot je pot iskanja, opazovanja, lastnega pridobivanja in lastnega kombiniranja, vse naše »Začetnice« pa so usmerjene na to, da deci gradivo podajajo in jim služijo za mehanično vajo. Bistvo sistematike našega dela je tedaj drugačnega kova kakor je sistematika v naših »Začetnicah«, zato jo za poučevanje v čitanju odklanjamo, za poučevanje v pisanju pa vsaj lahko odklonimo.

To velja za prvi del naših »Začetnic«, ki ravno so »Začetnice« v pomenu te besede; drugi njihov del je namreč že »šolsko berilo«. Ker smo o tem že v govoru o pouku čitanja izrekli kratko besedico, je treba, da se baš v tem pogledu dopolnimo.

Kakšno naj bo štivo za deco, ki so baš predrli do spretnosti v čitanju?

Predvsem zanimivo, zato tedaj otroško; vsebinsko otroško. To pa je ravno tisto, kar najdemo najteže. Moti se, kdor sodi, da je otroku najzanimiveje, ako mu pripovedujemo o otroku in njegovi vsakdanjosti — mali hočejo živeti kakor veliki, dasi po svoje, mika jih tuje, nenavadno; otrok je vedno raziskovalec in še vsa realnost mu je premalo, s fantazijo prodira v notranjost in zlasti pri štivu hoče delovati tudi njegova fantazija, prav tako kakor pri odraslem razum.

Ta psihična svojstva otrokova mora upoštevati mladinska književnost, ki mora biti strogo izbrana in na tenko počinjena ravno za to duševno stopnjo otrokovo, o kateri govorimo tu, Zdi se nam, da je učni načrt za I.—IV. razr. osn. šol iz l. 1926. baš v tem pogledu imel zelo srečen zamislek, ko zahteva narodne pesmice in bajke, v 2. šol. letu uvaja za štivo že liste. Kako uboge so v tem oziru naše čitanke vse vprek, vemo; zato pa bo moral učitelj zajemati pri viru v zbirki dr. K. Štrekljevi; marsikaj narodnih najde pri O. Župančiču, pa v Fr. Bevkovih »Pastirčkih«, pri Cv. Golarju, Fr. Levstiku in v K. Širokovi »Polžji hišici« — a vsepovsod bo moral oprezno paberkovati. Po bajke bo treba z večšo roko seči v narodno blago, ki ga je zbiral M. Valjavec i. dr. To je otroški svet. — Kaj pa umetne pesmice in spiski? Prve učni načrt odklanja, drugih niti ne omenja. Tudi jaz bi jih ne, a prvih ne bi odklanjal; a na to stopnjo bi tudi ne prevzemal drugih umetnih kakor O. Župančičevih, pa še te počasi in previdno. Prej bi vzel verze iz »Lahkih nog na okrog« kakor bi se lotil »Cicibana«, ki bi ga prihranil onim, ki morejo že uživati njegovo lepoto; iz »Sto ugank« bi jemal, zakaj dobra uganka je otroku slaščica.

Vprašanje zase pa tvorijo listi v šoli. Učni načrt se o njih ne izraža jasneje, hvaležni pa smo mu lahko zato, da ni kar predpisal mladinskih listov, ki jih imamo; zakaj ti — kakršni so — za to stopnjo v šoli niso. Tu bi bil na mestu v prvi vrsti šolski list, oni, ki mu je namen, da budi in razvija udejstvujoče, produktivne sile v otroku; ki sam ne more biti kaj drugega kakor dokument udejstvujočih sil, ki so skrite v otroku; iz njihove notranjosti mora rasti, kazati njihovo notranjost in razvoj te notranjosti; biti mora list, ki izhaja za šolo iz šolske družine same. — Jasno je, da morajo biti glavni sotrudniki takega lista le otroci sami;

»pišejo« pa ga lahko, še preden so se navadili pisati. Stavijo ga s svojimi stavnicami, stavi ga celo učitelj po otroškem nareku, ko pa otroci rabijo že tudi pismenke, dobi šolski list tudi svojo stalno obliko. — To je početek, ki je pripomoček za razvoj vsega kvalitativnega dela, kako se šolski list razvija kasneje, kakšen bodi po vsebini in obliki, o tem bo govora še kasneje pri srednji in višji stopnji, že sedaj pa bodi povedano, da list ni namenjen le razredu, kjer se piše, ne le šoli, iz katere izhaja — kakor pravi list naj gre od šole do šole in drugi naj ga zamenjuje od drugod...

(Dalje prih.)

R A Z G L E D .

A. SLOVSTVO.

Jos. Wester: Kriza naše srednje šole.

— Ljubljana, 1927. — Zal. in izd. Društvo prijateljev humanistične gimnazije.

Vsebina brošure, ki jo je napisal znani naš šolnik z dolgoletno šolsko in upravno prakso, je: »Zapisek v popotnem dnevniku« (kot uvod) in pogl.: I. Dosedanje reforme; II. Zakonski načrti. Klasični in moderni jeziki; III. Učni načrti; IV. Prosvetna uprava in še drugo — ter epilog, v katerem pravi g. pisec, da je »naši javnosti z najboljšim namenom razgrnil kritično stanje sedanje srednje šole ter predložil, kako bi se ji dalo v tem usodnem času odpomoči«. S tem izraža njen namen, da se v času, ko bo narodna skupščina razpravljala o načrtu srednješolskega zakona, pouče o stanju in reformi naše srednje šole merodajni činitelji.

Ne da bi se spuščali v podrobnosti vsebine, s katero bi se niti povsem ne mogli strinjati na mestih, kjer govori g. pisec proti enotni nižji srednji šoli, a zopet bi zagovarjali njegovo zahtevo po dekoncentraciji prosvetne uprave, priznavamo idealno stremljenje g. pisca in mu želimo, da uspe na merodajnih mestih s svojimi praktičnimi predlogi in zahtevami. —è.

E. Gangl: Hram slave. Natisnila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1926.

Oglasilo se je pesnikovo srce in je zahtevalo svoje prirodne pravice. Tisto ne-

odoljivo hrepenenje je to, ki v njem drhti duša ob misli na domačo grudo in sili k njej, da se iz domačih tal napije novih sil za ustvarjanje.

Tako je nastala ta nova Ganglova knjiga, ki li je izvor in temelj plemenita domovinska ljubezen, knjiga, ki nas ne vodi po oblakih nego po trdi jugoslovenski zemlji, knjiga, ki v njej avtor ne stremi po tem, da bi izpovedal svojo notranjost čim bolj temno, kakor to delajo nekateri, ker je to baje bolj moderno, nego je v knjigi privil jasno luč, osvetljuječo oltar njegove duše, ki na njem gori kot večna luč ljubezen do domovine, kateri posveča vse, kar »more duša vneta, ki ves ji je do smrti darovan« in ki želi, naj pot njegove tvornosti prejenja šele takrat, »ko vzdih poslednji iz srca globine v slovo poljubi domovine čast«.

To Ganglovo novo delo, posvečeno hčera Mariji in Jakici, lahko prištevamo leposlovno-poučnim knjigam. Knjiga vsebuje boje našega troimenega naroda, njegovo življenje, lepoto naših zemelj ter podčrtava naše velike može od Solunskih bratov, kralja Vukašina, Kosovega in njega junakov, Beograda — »knjige naše burne zgodovine« — Gosposvetskega polja, kmetskih uporov, Zrinjskih in Frankopanov, Vodnika, bana Jelačića, vladike Juraja, Prešerna, Petra Mrkonjića, Tavčarja, skratka od Cirila in Metoda preko turških bojev, balkanske in svetovne

vojne pa do današnje duševne kulture. Takega primernega dela, ki bi v lepi pesniški obliki ponazorovalo vse gori navedeno, še nismo imeli. Gangl je to vrzel izpolnil tako, da zadošča v vsakem oziru pogojem, ki jih zahteva dobra knjiga, t. j. zadošča znanstvenim zahtevam in je tudi v sestavi vzorna, zadovoljuje pa tudi njena oprema, kakršno ji je dala Učiteljska tiskarna in že po vnanosti učinkuje estetsko.

Verzi teko Ganglu gladko in se prilagajo vsebini, jezik je pester in lep. Vse delo preveva narodni ponos, ter z resnično plemenito domovinsko ljubeznijo odkriva pred čitateljem kose življenja iz minullih zgodovinskih dni. Preproste so te pesmi, lahko pojmljive. Odkritosrčne so te pesmi kakor narodne pesmi in zvenijo v polnih akordih, za to jih bodo s pridom in srcem čitali odrasli in mladina, preprosti in izobraženstvo.

Posameznih pesmi se ne bom dotikal, omenjam le, da mi je posebno ugajala pesnitev »Solunska brata«, ki bi bila vredna, da jo uporabi kdo izmed naših glasbenih umetnikov za večje delo z orkestrom.

Ganglova knjiga »Hram slave« bo zbudila čitatelju, čitateljici ista čustva, ki so navdajala njega, ko je pesnil, zato je svojega dela lahko vesel, saj je s tem dosežen resnično pravi uspeh knjige.

Kaj dobro bo služilo to delo tudi šolam. Dvojno delo bo opravilo: zgodovinsko snov bo učitelj poglobil s čitanjem te knjige v šoli, vzgojno bo vplivala na domovinsko ljubezen, zato bi ne smelo biti šole nobene kategorije, ki bi si knjige ne nabavila za šolarsko in učiteljsko knjižnico.

Delo pa bi moral imeti na mizi in ga tudi čitati vsak, ki ljubi svojo domovino.

A. Rapè.

B. ČASOPISNI VPOGLED.

(Konec.)

Važnejši članki v »Neue Bahnen« 1. 1926.:

»Gegen Überspannung des Bildungsprinzips.« (Štev. 4.) V Nemčiji se vrši zopet nov preokret na področju vzgoje in pouka pri šolski mladini. Tam se je pojavila nova struja, ki stremi za tem,

da se omeji pouk v šoli. Začetnik tega pokreta je prof. dr. Junge, ki ima baje zlasti med starši šol. mladine zelo veliko pripadnikov. »Zveza za vzgojo telesno in duševno zdrave mladine« — kakor se to društvo imenuje — zahteva skrajšanje učnih ur v šoli, omejitev, po možnosti še celo popolno opustitev domačih nalog, ki dostikrat zaposlujejo učence ves prost popoldan. Prosti popoldnevi naj se uporabljajo za izprehode, igranje na prostem, za delo na vrtu in v delavnici, za kopanje poleti ter za sankanje in drsanje pozimi. To utemeljujejo zlasti z dejstvom, da so zdravniške preiskave po šolah pokazale zelo žalostno perspektivo za bodočnost nemškega naroda, kajti več kot polovica šolske mladine je alj tuberkulozna ali pa slabokrvna in le preosnova šol. pouka zamore rešiti mladino pred grozečo pogubo.

»Vom Schulgarten zur Gartenschule.« (Štev. 4.) Vsebinska in naloga šol. vrta se izpreminja. Na to izpremembo je zlasti močno vplivala vojna in povojna doba; gojiti so se začele rentabilne rastline, temu pa se je pridružilo še negovane estetskega čuta z vzgojo cvetlic. Ideja o telesni vzgoji pa je uvedla zopet novo nalogo, ki jo ima vršiti šolski vrt in to je delo. — Kaj premore skupno delo šolarjev pod spretnim vodstvom učiteljstva, to najbolje kažejo sledeči primeri: Schöneberg, kraj v Berlinu, kjer so odmetavali smeti, ostanke stavbišč, pesek, blato in dr. je tekom leta dni uredilo 200 otrok, dečkov in deklic, pod vodstvom petih učiteljev tako skrbno, da se danes nahaja na dotičnem prostoru, ki meri skoro 5500 m², najvzornejše urejen šolski vrt. — Stare trdnjave v Nemčiji so morale na ukaz tujih držav razdejati obzidja. Na ta način je n. pr. v Kölnu 4000 m² sveta zrigolanega in ga je mesto odstopilo šolam v uporabo. Iz tega prostora so uredili šolski vrt, poleg vrta pa so še prostori za igrišče. Vsako jutro odpelje cestna železnica brezplačno vse učence ene šole na ta prostor, kjer ostanejo ves dan. Tu se jim v odmoru delé za mal denar mrzla jedila. Ves dan opravljajo

otroci dela na vrtu, se učijo na prostem ter se igrajo. Tako se giblje lahko vsak dan po ena šola na prostem in vrt postaja šola vsem tem učencem. — Predmestje Wilmersdorf je odredilo 27.000 m² zemlje, da imajo otroci vseh šol prostora za izlete in pouk. Tu imajo tudi delavnice. V kuhinj pa kuhajo za mladino pridelke lastnega vrta. — V Düsseldorfu nameravajo v okolišju urediti 11 velikih šol, vrtov s površino 50.000 m².

»Dr. Bisskys Charaktermaschine.« (Štv. 4.) Psihotehnika je obogatela zopet z novo iznajdbo ruskega zdravnika dr. Bisskya, ki je pred več leti opazoval, da ga je pričela boleti glava na raznih mestih, kadar se je pripravljalo k nevihtam. To dejstvo ga je tako zanimalo, da se je posvetil studiju o rešitvi problema: »Elektrika in občutek bolečine«. Po dolgotrajnih poskusih se mu je posrečilo proizvajati električno strujo, s pomočjo katere je lahko vsak hip vzbujal na posameznih delih glave različne občutke. V to svrhu je razdelil glavo na različna polja kakor: fantazija, idealizem, mislec, pesimizem, hlimba i. dr.

Oseba, ki jo je treba preizkusiti, vzame v roko kovinast roč, preiskovalec pa drži v roki kovinasto paličico, s katero se dotika dotičnih polj na glavi. Pri tem začne na slušalu, ki ga ima preiskušani na ušavi, tako močno šumeti, da šum slišijo tudi drugi navzoči. Močan šum pomeni lastnost, ki je označena na dotičnem polju n. pr. fantazija, v obilni meri razvita, slab šum — v mali meri. Pravijo, da so razni poskusi zelo povoljni, in švicarska vlada je uvedla to metodo za preizkušnje zmožnosti svojih nastavljenecv.

Slovenska Krajina. List za vzgojo in izobrazbo. — To je naslov mladinskemu listu, ki v Dolnji Lendavi že drugo leto izhaja enkrat mesečno. Lastnik mu je »Srežki odbor Podmladka dr. Rd. Križa v Dol. Lendavi«, urejuje ga Leo Cepuder, izdaja pa Ludovik Peternel. Je torej izrazito šolski list v rokah prekmurskega slov. učiteljstva.

Načrt za njegovo urejevanje je razviden iz vabila urednikovega v 1. štev. letošnj. letnika, kjer pravi: »Učenci lahko napišejo domače pravljice in pesmice, ki jih bomo radi sprejeli v list. Sploh prosimo prispevkov bodisi v prozi ali pa v pesnitvi, ki jih je poslati na osn. šolo v Dolnji Lendavi. — Če se bo list razvijal po naših željah, bomo nekatere posebno gospodarske sestavke — priobčili s slikami. Za sedaj je to seveda še nemogoče. — Pripravljeni smo urediti rubriko za vprašanja in odgovore. Vsakdo — odrasli kakor tudi mladina — nam lahko pošlje razna vprašanja, ki jih bomo priobčili obenem z odgovori. — Otroci, sestavljajte razne uganke ter nam jih pošljite!«

List, ki je pisan deloma tudi v dialektu ter ima tako še bolj lokalni značaj a tudi folklorističen pomen, si je nadel nalogo, prekmursko dečo vzgajati nacionalno. Po dosedanem njegovem pisanju je videti, da hodí v tem idealnem stremljenju v pravilnem pravcu, zato mu tudi želimo mnogo uspeha, idealnega in materialnega. Priporočamo pa, naj bi vsaka slovenska osn. šola imela vsaj po en izvod, da se vsa slovenska deca upoznava s prekmurskimi posebnostmi; deci v Prekmurju pa naj ga učiteljstvo napravi neizogibno potrebnega. F.

C. TO IN ONO.

Učitelj ali vzgojitelj?

Meja med obema tipoma je seveda nedoločna, kajti vsak učitelj je — četudi le v zelo majhni meri — vendar tudi vzgojitelj. Radi jasnosti v primerjanju pa vzamemo tu oba pojma v ekstremnem smislu.

»Učitelju« je učna snov vedno važnejša kot učenec, pri »vzgojitelju« pa velja nasprotno. Učitelj upošteva le učenčev intelekt, vzgojiteljev pogled pa je usmerjen v njegovo dušo, v značaj. Ravno radi tega bi izbral in uporabljal vzgojitelj snov vse drugače kot je zdaj predpisano; toda obstoječe predpise so napravili učitelji in jih prikrojili svojim nazorom. Tragično za vzgojitelja je, da ne more prodreti s svojim vplivom; v njegovi naravi pač je, da učenemu načrtu ne pripisuje načelne važnosti in se zato tu ne tišči v ospredje. Vzgojitelj je več ali manj nezainteresiran na izpitih in redovanju; ne smatra tega kot kriterij v presoji človeka. Zato mu je tudi nečastno, da bi poučeval koga proti na-

gradi. Učitelj smatra učence kot stroje za sprejemanje znanja, ki jim ga sam mudi. Ker mu je to sprejemanje znanja samo na sebi smoter, posega tudi k umetnim ali celo nasilnim sredstvom, v nameri, da ga pospeši. Vzgojitelj zavrača nasilje nad učencem, vsakokratna razvojna stopnja mu je nekaj drugega, svetega; to stališče temelji na nazoru, da je življenje že samo na sebi vrednost, tudi pri »slabem« učencu. V tem spoštovanju pred danimi življenjskimi oblikami nalkuje vzgojitelj umetniku. Dejstvo je, da ima vsak umetnik v sebi tudi nekaj pedagoške ljubezni, a istotako se vsak vzgojitelj udeležuje tudi umetniški, pred vsem literarno (Platon, Pestalozzi). Nasprotno pa je učitelj absolutno neumetniški tip (Komensky). Učitelj nima smisla za samobitnost otroka, ker nima v sebi smisla za iracionalnost; iz nedostajanja tega smisla izvira tudi pedantstvo.

Kakšno je stališče otrokovo napram obema tipoma? Po svoji naravi ima otrok silen nagon po sprejemanju znanja in jačanju duševnih funkcij. Na podlagi tega učitelja kljub njegovi sicer nepriljubljeni osebi čisto lahko prenaša; odrasli bi ga gotovo ne mogli tako. S puberteto pa pride izprememba; pojavi se mogočen val subjektivizma, pozicije dosežanih avtoritet se prično majati. Nastopajoči kaos v duši mladostnika kriči po človeku, ki ga umeva in mu je voljan pomagati; njegovo nagnjenje k navdušenju išče objektov, ki ne leže v območju realnosti. Skratka: otrok potrebuje in išče vzgojitelja. Tudi tu se zopet pojavi tragika vzgojitelja; radi prenapolnjenih razredov ne more navezati potrebnih ozkih stikov z gojencem, istotako nima nobene zveze z gojencem v izvenšolskem življenju. Z zaključkom pubertete je pri gojencu zopet ponehala težnja za sočutečim človekom, njegov interes se okrene zopet k objektivnim vrednotam. Vzgojiteljevi darovi niso tako očitni kakor učiteljevi, čeravno so dragocenejši. Gojenec je prejel te darove, njegova duševnost se je obogatila z njimi, a gojencu ostane vse to prikrito. Tako je vzgojitelj ustvarjatelj, ki nikoli ne vidi svojega stvarstva, on ljubi, ne da bi mu bila ljubezen vračana, on daruje, ne da bi vedel, kaj bo iz tega darú. In v tem je njegova največja tragika. A. O.

R—ež:

Gibanje prosvete v raznih državah.

Iz Rusije. Komisar za prosveto, g. LUNAČARSKI, je podal v zadnjem času izjavo, v kateri navaja, da bo v tekočem šolskem letu 300.000 šoloobvezne dece brez pouka vsled pomanjkanja šol. Učitelji prejema

samo tretjino predvojne plače, kar predstavlja polovico delavske plače.

Iz Poljske. Višje šolstvo. Poljsko šolstvo sega s svojim početkom v davno dobo, ko je Kazimir Veliki ustanovil l. 1364. v Krakovem prvo poljsko univerzo, drugo tostran Rena. Že l. 1578. ji je sledila druga univerza v Vilni, katero je osnoval Vladislav Jagiello, dočim je Jan Zamojski v Zamoščah postavil l. 1595. temelj »Akademiji znanosti«. Lvov se je prebudil šele pozneje za časa Jana Kazimira, ko je dal l. 1661. temelje Lvovski univerzi. Čim je došlo do propasti in razdelitve poljskega kraljestva, ni treba posebno povdarjati, da je šolstvo poljskega naroda skoroda propadlo. Nemci so siloma germanizirali Poljake potom poznanske »Akademije Viljema II.«, dočim je bilo Poljakom v bivši Avstriji malo bolje. Novi razmah dobiva poljsko višje šolstvo nekoliko let pred polomom centralnih vesel. Sedaj šteje Poljska: 1. 7 univerz, t. j. 5 državnih (Varšava, Krakov, Lvov, Poznanj, Vilna) in 2 privatni (Svobodno vseučilišče v Varšavi in Lublinu). Državna univerza v Varšavi je bila ustanovljena leta 1915. pod delavnim Brudzijskim, dočim je varšavsko svobodno vseučilišče, ustanovljeno l. 1906., ostalo privatno. V Poznanju se je oživil visokošolski pokret šele leta 1919. s ustanovitvijo državne univerze, tkzv. »Piaslowo«, leto prej je pa v Lublinu oživela »Lublińska univerza«, sicer privatnega značaja ali z akademskimi pravicami. — 2. 2 politehniki (Lvov, Varšava). — 3. 1 visoko šolo kmetijske ekonomije (Varšava), ki se je po preobratu prelevila v državno agronomsko šolo. — 4. 1 akademijo veterinarske medicine (Lvov). — 5. 1 rudarsko akademijo (Krakovo) ustanovljena l. 1919. — 6. 2 akademiji lepih umetnosti (Varšava, Krakov). — 7. 1 trgovsko akademijo, sicer privatno, ali z akademskimi pravicami (Varšava). — 8. 1 državni dentistični inštitut (Varšava). — 9. 1 privatno eksportno akademijo (Lvov). — 10. 1 privatno politično šolo za izobrazbo uradnikov, diplomatov, i. dr. — 11. Pred kratkim je bil ukinjen državni pedagoški inštitut za izobrazbo srednješolskih nastavnikov, dočim višja pedagoška šola (Varšava), s pravicami akademske šole, dobro funkcionira.

Drobne pedagoške novice.

Naravna šola. Glavni zastopnik te novodobne šole je dr. E. Haufe, strasten ljubitelj in oboževatelj prirode. Dr. E. Haufe, ki je s svojimi spisi (»Die natürliche Erziehung«, »Grundzüge des obj. Systems«, »Das Evangelium der natürlichen Erziehung«) in s svojo šolo, znano pod imenom naravna, prirodna šola, postal mahoma

znan v pedagoškem svetu, deli celo vzgojno gradivo mrtvo, živo, praktično, higijensko, logično, estetično in etično v sledeče skupine: rudinstvo, rastlinstvo, živalstvo, človeštvo, carstvo sveta, istinoslovje, zdravstvo, lepota, Bog, delo. Kakor je videti, skupine slede po časovni dobi razvitka stvarnosti in idej. Rudinstvo deli v stolpe: zraka, vode, peska, ilovke in glin ter kamenja. Rastlinstvo in živalstvo razpada v nižji in višji stolpec. Človeštvo deli v pračloveka, divjaka, polciviliziranega in kulturnega človeka. V skupini »carstvo sveta« se obravnava zemljo kot planet in nebesni sistem, dočim v istinoslovju se poveljuje prirodo in njeno veličino, proučava razmere zemljine iz zgodovinskega in kulturnega stališča. Zdravstvo se deli v nego telesa in duše. Pod predmet »lepota« spadajo sledeče veštine: govor, petje, pesništvo, modeliranje, risanje, slikanje, igranje na odru. Skupino »Bog« sestavlja nauk o stvarjenju, nauk o čudežih in nauk o religiji, dočim skupina »delo« zavzema čitanje, pisanje in sestavljanje. Dr. E. Haufe je glede sodobne šole Ellen Keyevega mišljenja: Šola unčuje deco duševno in telesno, posebno današnja, ki igra vlogo mrtvašnice. Z uspehom delujejo na novodobnih »naravnih šolah« A. Heiss, J. Pfau in I. Fischer v Leobnu; poslednji je izdal knjigo »Das 1. Jahr der natürlichen Schule«, Potsdam.

Življenje v spisu. Naše šolsko obrazovanje ima ta veliki nedostatek, da ne ceni delo v vseh njegovih oblikah, posebno fizično, za katerega je povečini samo prezir. Ali treba znati, da novi čas noče abstraktne teorije brez življenske prakse, noče besed brez dela, noče mehaničnega znanja, temveč izkustvenega. Zato odklanja prosto šolo učenja. Tudi v spisu se je začelo uvajati življenje v vsej svoji prilagodljivosti. Kot posebna panoga v spisu je treba šteti pisanje pisem. V Nemčiji je ta način prostega spisa močno vpeljan. Razred piše pisma razredu iste šole. Treba je videti, s kakšno napetostjo pričakuje deca odgovor in s kakšno ljubeznijo se oprijemajo tega živega dopisovanja. Seveda, učiteljeva naloga je, da pisma pregleda, kakor tudi njega naslov in takso. Navadno vsi otroci ne dobivajo odgovora iz razloga, ker se češče dogaja, da je število pisem večje, kakor število otrok v adresiranem razredu. V tem slučaju romajo preštevilna pisma na okoliške šole. Na ta način se postavlja kontakt med domačo in okoliško šolsko deco, ki obično zaganja svojo delavnost v pravcato tekmo dopisovanja. Otroci začenjajo v svpih vznemirjenosti celo dekorirati robove pisma z različnimi okusnimi ornamentmi. Sv. Miklavž in Božič prinašata medsebojna da-

rila, ki jih korespondent pošilja svojemu dopisovalcu. V Nemčiji se je celo posrečilo postaviti zvezo med nemško deco in osnovnošolsko deco na Angleškem. Da ta način prostega spisa zadovoljava vsestransko delavnemu nagomu dece, je očitno. Razen izkustvenosti in estetike širi se s tem humanizem v obliki medsebojne ljubavi tujerodne dece, kakor tudi znanje o tem neobhodnem sredstvu za miselni izraz, kar nesporno potencira intelekt šolske dece.

Ustanove za nadzor in hrano šolske dece. Ustanovljene so v tem cilju, da čuvajo fizično in psihično ono deco, kojih starši so zaposleni cel dan izven doma. Deca je navadno ostavljena sama sebi, često ulici v slabem miljeju. Zato so začeli v nekaterih mestih osnavljati posebna zatočišča za zanemarjeno deco, kjer prebijejo svoj prosti čas in kjer je pogoščena z zajterkom in kosilom. Pod nadzorstvom posebnih učiteljev se tu uče, piše svoje domače naloge in haveč se z najraznovrstnejšim ročnim delom, kakor vrtnarstvom, lepljenjem, knjigoveštvom. Nekaj časa uživajo tudi v igri in kopanju. Navadno se taka zatočišča nahajajo v samih šolah, za katera so odrejeni gotovi predeli šolske stavbe. Ker je mnogo siromašne dece, ki prihaja sestradana v šolo, se navadno nahaja v zatočišču tudi posebna šolska kuhinja, ki oskrbuje deco z brezplačnimi toplimi jedili. Mi, seveda, nismo tako srečni, da bi se mogli pobahati s takimi ustanovami, temveč Nemci in Angleži vidijo v tem močan socialen faktor, ki dviga razen zadovoljščine v masi tudi intelektualno stanje celokupnega naroda in države.

Higijena. Naloga rodbine je napredek, razvitek in zdravje dece. Ali življenje včasih tega ne daje. Zato se trudijo humana društva, da zaščite deco in mladež z javnimi ljudskimi sredstvi. Na ta način se je došlo do velikih organizacij za zaščito dece in mladeži od bolezni in nedovoljnih higijenskih okolnostih. Ker je šola primorana ustanova za deco, zato je njena dolžnost, da čuva zdravstveno stanje svoje dece in odklanja vse nevarnosti obolenja. Radi tega obstoja ustanova šolskih zdravnikov. V Nemčiji so šolski zdravniki občinski uradniki. Njih naloga obstoja v kontroli telesnega razvoja, razvoja sposobnosti in zdravstvenega stanja dece, v vodenju posebnega zdravstvenega lista za vsako dete, kamor vpisujejo razne podatke o aktualnem razvojnem in zdravstvenem stanju dece. Nadalje opozarjajo na napake in nedostatke, ki škodujejo zdravju, kar je posebno važno za stanje učenčevega živčnega sistema. Šolski zdravniki so priporočljivi tudi za šoliodraslo

deco, kateri dajejo nasvete ob izboru poklica, imajoč pri tem pred očmi njih zdravstveno stanje.

Širjenje pouka v higieni med šolsko dečo je velike važnosti, ne samo za šolo, temveč tudi za širje plasti naroda. Dasi je važnost tega pouka tako ogromna, vendar nikjer ni izdelan poseben učni načrt, ki bi obsegal higijensko vzgojo v širjem smislu. V Zedinjenih državah se poučuje fiziologijo in higijeno kot obvezna predmeta, posebno pažnjo se pa posveti alkoholnemu problemu, kjer je doslej baš v njegovem nerešenju iskati največji izvor vseh bolezni. Uspehe tega poduka se že opažajo v življenju širokih ljudskih mas. Ameriški delavec je zdravjši, vztrajnejši in vzdržljivejši od evropskega. Vsekakor da tu igra vlogo tudi ekonomska, socialna in finančna moč ameriškega delavca, ali zasluga je tudi v njegovem znanju, kako je treba živeti.

FILOZOFSKI SLOVAR.

(Sestavlja dr. Fr. Derganc.)

(Dalje.)

Noben moderen filozof ni tako jasno in prepričevalno pokazal vzroka sodobne dušne in socialne bede: nereligioznost človeka, upad in oslabelost sozvesti. Zato je zaklical kakor glas vpijočega v puščavi: vrnite družbi nadmočno religijo, vrnite ji religioznega človeka in dušno, socialno zlo izgine samo po sebi! Okrepite in pomladite človeku z organizacijo resnice kozmično, zemeljsko in socialno sozvest, ki prepuščena sama sebi usahne kakor potok brez struge, ki omahne k tlom v preraščajočo plažo kakor mlado drevo brez opore! Organizujte resnico, ker obuja in vzdržuje univerzalno sozvest v prvi vrsti znanstvena religija, torej religija resnice, prodirajoče vedno globlje in bližje k jedru istine, dokler se v vsejedinstvu celotnega spoznanja popolnoma ne združi z njo. Živa in dejavna sozvest je edino uspešno sredstvo proti razdornosti egoističnega in racionalističnega materijalizma.

Svobodna filozofija V. S. Solovjeva čuva v svojem krilu nepreračunljive razvojne možnosti, ne samo v znanstveni, ampak mnogo več v teološki religiji. To pa ne spada več v okvir znanstvenega empirizma, ki se vedno zaveda svojih spoznavnih mej in prepušča teološko metafiziko po nujnosti svoje omejene empirične sposobnosti in metode teološki religiji, razpolagajoči po lastnih trditvah z neomejenimi nadprirodnimi viri in sredstvi. Znanstvena in teološka religija se bližata torej istočasno in z enako svobodo udejstvovanja, ali od različne strani in z različno metodo istemu

smotru, kar izključuje a priori možnost borbe in nasprotja, dokler nobena ne preokrači svoje sfere. S tem pa nikakor ni rečeno, da se empirična znanost ne more ali ne sme baviti tudi s problemi religije, pristopnimi metodi empiričnega izsledovanja. Nasprotno, baš empirična znanost je najprej dolžna buditi in vzgajati v modernem človeku prepotrebno univerzalno sozvest z vsestranskim izsledovanjem kompleksnega veroslovja. Vse dele religije razun teologije dosega luč empiričnega spoznavanja, a niti teologija ji ni več zaprta v celoti. Metodi empirične znanosti ostane nepristopna samo deloma pozitivna, dogmatična vsebina konfesij, empirična psihologija izsleduje njih dejavno stran, a genetika celo predmetno stran z vidika historičnega razvoja. Neprimerno se je zožil obseg teološke, dogmatične religije proti znanstveni religiji. Nasprotno, baš moderni religiozni inteligenti se mora znanstveno poglobiti v vse discipline veroslovja, kajti prva dolžnost zahteva od inteligenta, da znanstveno premotri, apercipira in opravlja vse dušne, prirodne in zgodovinske pojave. Sicer mu ni mogoče priznati odlične razvojne stopnje in častnega naslova inteligence ali pa zaslužiti javne očitke moralne propalosti, licemerstva in materijalistične sebičnosti. Vsaj pred zrcalom lastne duše in vesti stoj inteligent resničen in čist, vsaj sam pred seboj ne zatiskaj oči in ne tišči ušes! Javno mnenje proti materijalizmu. A to ni več starj izključiteljni in svetobežni, asketični in kontemplativni idealizem Bude in Platona, ki proklinja materijo in jo zatira do uničenja. Moderni idealizem je aktiven in opazuje s kritičnim očesom neločljivo zvezo duha in materije v dualistični enoti. Ideorealizem ali realni idealizem uči novo resnico: ne uničuj, česar ni mogoče uničiti! V pravičnem sporazumu naj ostane materija, a postane naj poslušna in skromna služabnica, sužnja živega ustvarjajočega duha. Duh v človeku bodi svoboden, materija naj nosi namestu njega sužnji jarem. Ne uničuj svojih robov, ne uničuj stroja in kapitala. Snamj jarem s svojega vratu in položi ga na tilnik mrtvih sužnjev, da ti bosta služila in lajšala življenje, da bosta namestu tebe delala in trpela. Ti, to se pravi sozvestno občestvo, ne brutalna, egoistična osebnost. Kadar postanejo veletoku življenja in duha struge pretesne, vedno mu izkoplje mladina novih, vedno zdrobi mladina preperele vrče starih pojmov in preljuje živo vsebino duha v brušene posode novih pojmov. Tako se je začel že pred svetovno

vojno po vsem kulturnem svetu samostojen pokret mladine, ki ga moramo pozdraviti sub specie aeternitatis. Ne sme nam motiti, da lovita v Italiji in na Nemškem mladi veter v svoja jadra nacionalistični imperijalizem (Wandervogel) in reakcijski klerikalizem (Quickborn). Glavno je pri mladinskem podvigu, da poznamo njega pravo jedro, upor ustvarjajočega in živega duha proti robstvu materijalizma in racionalističnega dogmatizma. Svojestvenost duha prekvaša življenje, pripravlja se poduhovljenje materije in dematerializacija duha. Iz spoznanega bistva ni težko izvesti pojavov doslejšnjega pokreta in predvideti ostalih, ki nam jih prikriva še bodočnost. Prvi znak duhovne svojestvenosti smo spoznali v univerzalni sozavesti, v živem, prekipevajočem čustvu občestva, v kozmični, prirodni, zemeljski in ljudski (socialni) sozavesti. Emocionalni izžarek sozavesti je pred vsem etična sodoživetnost (konegoizem), sožalost in soradost, sobolest in soslast. Intelektualni izžarek sozavesti je hrepenenje po spoznavnem soglasju, po resnici. Z nujno logiko proglašča mladinstvo za svoje vodilno geslo: resnica — edina vodnica, resnica — edina avtoriteta! V novi kulturi verizma postaja resnico-ljubnost prva krepost. Novo razmerje duha in materije označuje ideorealizem. Nujno sledi prevrednočenje vrednot. Duša človeštva je shirala, izgubila je potrebo in občutek za idealne, resničnosti, etične in estetične vrednote. Izrojeno človeštvo ni več sposobno uživati idealnih dobrin, občutljivo je samo še za telesne in materialne užitke. Z enako nujnostjo se razvijajo druge smeri sozavesti: kozmična sozavest se razodeva v globoki in svobodni religioznosti, živa verska zavest se preraja in pomlaja, kipi in se razliva preko dogmatičnih vezí in mej, brez posredovateljev hti naravnost v objem božanstva. Zemeljska in ljudska sozavest žene mladino na potovanja, da spozna resnico, dobroto in lepoto domače prirode in zemlje, domačega človeka in ljudstva. V praviru kulture se hoče okopati, osvežiti in očistiti si hoče dušo in telo velikomestnega dlma in prahu. Tako se polagoma izravnava stari prepad med ljudstvom in inteligenco. Zaupanje ljudstva se odpira mladi inteligenci, svoji bodoči voditeljici. V mladinskem pokretu se oživlja narodna (domačnostna) in stvarna umetnost. Med ljudstvom se uči mladina preproste noše, preprostih, ljubeznivih, iz iskrenega srca prihajajočih občevalnih oblik. Priroda in življenje sta mladini živi, zato pa glavni učni knjigi. V ljudski, delovni družini vidi mladina vzorno rešitev pro-

blema osebnosti in občestva: pojedinec prevzame sozavestne, občestvene smotre in osebnost se zistoveti z občestvom. Mladina občuti potrebo prave evgenike, očiščenja in razkuženja duha materialne infekcije, od tod neizprosna borba proti alkoholizmu in seksualizmu. Iz mladinstva poganjajo tudi korenine nove resničnosti (prirodne in nazorne, samodejavne in avtonomne) šole, ki nadomesti sedanjost zastarelo sholastično šolo z neučnim smotrom, zatreti v človeku sposobnost in potrebo samostojnega opazovanja, zaznavanja in mišljenja. Iz mladine odmeva stari klic: nazaj v prirodo in življenje! Kljub temu ne gre zamenjavati modernega mladinskega pokreta s starim, mehaničnim naturalizmom. Bistra in kritična mladina opaža, da poteka v prirodi in življenju razvoj organsko in vodi le preko lastne družine, lastnega naroda k višji obliki organizacije. Med ljudstvom doživlja tudi blagoslov omike in šole, spoznavajoč, da nešolana ljudska emocija ni vedno čist studenec napredka, da prevladuje v neizobraženi ljudski emociji duhu in resnici sovražna vrazevernost in materialnost, da ljudska emocija torej ne more voditi kakor zahtevajo hujskajočji demogogi, ampak mora služiti samo za uspešno, zmagovito sredstvo in orožje empiričnemu, ustvarjajočemu intelektu.

Med Slovani, zlasti med Slovenci se ne more prav razmahniti moderní pokret mladine, ker manjka velike in centralne ideje, se poljšča problema religije, ki postaja predmet vsakdanjega zanimanja in družabnega razgovora; vsi na višji kulturni stopnji stoječi časopisi poročajo redno o zgodovini in svetovnem gibanju religioznosti, kar samo dokazuje, da se pripravlja renesansa religiozne sozavesti, da utira tudi tukaj teoretična pozornost pot dejavnosti in praksi.

Solovjev nam je razkril pogubno rakano sodobnosti: nereligioznost, upad in oslabelelost sozavesti, živega in nadmočnega čustva jedinstva in občestva. Egoistični separatizem pojedincev, stanov, razredov, strank, narodov in držav je razkrojil harmonični socialni organizem. In vendar smo vsi eno, le deli iste višje harmonične celote, istega občestva. To deloma po prirodi omejeno, deloma umetno izčrpano in iznemoglo sozavest hoče Solovjev iznova obuditi, oživiti in ojačiti, da nam z nadmočjo prešine kri in dušo. Seveda z organskim in praktičnim razvojem, ne s fantastično razblinjenostjo kake abstraktni internacionale. Prirodno osnovo tvori sozavest krvi, skupnega imetja (gospodarstva) in skupne

resnice (kulture). Nujno vodi razvoj univerzalne sozavedi iz lastne družine in lastnega naroda preko združitve, ujedinjenja krvno in jezikovno istoizvornih narodov do nadnarodnosti, do človeškega vsejedinstva (humanitete) v duhu iste resnice in kulture. Isti razvitek vodi človeštvo v smeri obeh glavnih dušnih sposobnosti: 1. po intelektu k spoznavanju pravega soglasja, vsesoglasja, vsejedinstva, torej k spoznavanju nastojne resnice; 2. po emociji (voluntarizmu) k pravilnemu soglasju čustvenosti in dejavnosti, k vsesoglasju, vsejedinstvu življenja, torej k življenju po nastojni resnici.

Ker je doseglo človeštvo že razvojnno stopnjo narodne sozavedi, pripravljaj bližnja bodočnost drugo stopnjo sozavedi, jedinstvo krvno in jezikovno sorodnih narodov. Splošna razvojna tendenca gotovo ne izvzame samo Slovanov. Logični nujnosti se pridružuje praktična nujnost samoobrambe in samoohranitve. Gre za bit in bodočnost posameznih slovanskih narodov, ki sami iz sebe in izolirani ne vzdrže navala združenih

sovražnikov, združenih samo po slučajnih političnih interesih brez prirodne osnove sorodne krvi in besede. Saj nam ni neznan zapadni evgenika, saj nam Slovanom niso neznan načrti brutalnega zapadnega nacionalizma in kapitalizma, ki nas smatra samo za svoje kolonije in ki smo ga s tako bridkimi posledicami občutili že v svetovni vojni.

Ob renesansi slovanske sozavedi, vzajemnosti nam je pred vsem preprečiti nevarnost emocionalne fantazije, pripravljene vsak trenotek zdirati v brezčasnost in brezprostornost utopije. Odkloniti moramo torej misel o obnovi starega panslavizma z absolutizmom samodržstva, pravoslavja in ruskega jezika, kakor tudi odložiti modernejšo misel o »Uniji slovanskih držav«, federativni zvezi avtonomnih slovanskih držav pod vodstvom ruske besede in krvi. Enako neprimerno pa bi bilo tudi že danes govoriti o Srbiji kot kristalnemu jedru Slovanstva, o srbstvu kot pionirju, vodčem preko jugoslovanstva v slovanstvo in preko slovanstva v bratstvo človeškega vsejedinstva (nadarodnosti).

(Dalje prih.)

VSEBINA:

Razprave: M. Senkovič: O učnih načrtih sploh in o novem učnem načrtu za osnovne šole posebej. — Dr. Fr. Čibej: Otroška in mladinska psihologija pri Ivanu Cankarju. (Konec.) — Miro Šijanec: Rimski klasiki v pedagogiki. II. (Dalje.)

Iz šolskega dela: A. Spreitz: Iz prakse za prakso. (Dalje.) — F. Kranjc: Delovni pouk. (Dalje.)

Razgled: A. Slovstvo: Jos. Wester: Kriza naše srednje šole. (—è.) — E. Gangl: Hram slave. (A. Rapè.) — B. Časopisni vpogled: Važnejši članki v »Neue Bahnen« 1. 1926. (Konec.) — »Slovenska krajina.« (F.) — C. To in ono: Učitelj ali vzgojitelj? (A. O.) — Gibanje prosvete v raznih državah. (R—èž.) — Drobne pedagoške novice. — Dr. Fr. Derganc: Filozofski slovar. (Nadaljevanje.)

POPOTNIK izhaja do 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, odel. za osnovno nastavo. **NAROČNINO IN REKLAMACIJE** sprejema upravnishтво listov UJU poverj. Ljubljana, Frančiškanska ulica 6.

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