

# POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVENI LIST

LETNIK XLIX.

1927/28.

2.

## VSEBINA:

### RAZPRAVE

1. Dr. Franjo Čibej: O temeljih moderne pedagogike. (Nadaljevanje.) 29
2. Ljudevit Stiasny: Lev Nikolajevič Tolstoj kot pedagog. (Nadaljev.) 32

### IZ ŠOLSKEGA DELA

1. M. Senkovič: Novodobni računski pouk in Lavtarjeve predelane računice za osnovne šole . . . . . 36

### UČITELJSKO SAMOIZOBRAŽEVANJE

1. Samoizobraževalni tečaj v Ljubljani (25.—30. avg. t. l.) . . . . . 44
2. A. Hreščak: Organizacija učiteljske samoizobrazbe . . . . . 46

### RAZGLED

- A. Slovestvo: Književna naznanila: Salik Ljubunčič: Dalton-plan metoda. — A. Novak: Gnetenje in oblikovanje iz ilovice in peska. Izrezovanje iz papirja in nalepljanje. — C. Pregelj: 30 troglasnih zborov. II. — F. Voglár: Spominska knjižica. — Studenci pri Mariboru. — Fr. Šemrov: Ljubljanska pošta. (F.) — Nove pedagoške knjige (M. R. in Fr. I.) . . . . . 53, 54
- B. Časopisni vpogled: Русская школа за рубежом. (M. R. M.) . . . . . 55
- C. To in ono: Pregled avstrijske šolske reforme. (Fr. I.) — Dr. Fr. Derganc: Filozofski slovar. (Nadaljevanje.) . . . . . 55, 57

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

# UČITELJSKA TISKARNA

V LJUBLJANI, FRANČIŠKANSKA ULICA 6



**Je najmoderneje urejena in izvršuje vsa tiskarska dela od najpreprostejših do najmodernejših**

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

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

## UČITELJSKA KNJIGARNA V LJUBLJANI

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

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

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

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

# POPOTNIK

## PEDAGOŠKI IN ZNANSTVENI LIST

LETNIK XLIX.

OKTOBER 1927.

ŠTEV. 2.



DR. FRANJO ČIBEJ:

### O temeljih moderne pedagogike.

(Dalje.)

II.

#### Fenomenološko-filozofični temelji.

Psihologija je važen temelj pedagogike. Kar je na vzgoji in izobrazbi duševnega, spada v njen delokrog, na široko odpira pogled v gojenčevo dušo, tudi vzgojitelja skuša razumeti, s svojimi metodami omogoča zanesljivo in učinkovito vzgojno dejanje. Največ doprinaša k razumevanju gojenca. Z dosti in raznih vidikov je možno gledati na otroka, s stališča religije in krščanstva, s stališča socialnega in kulturnega dejstvomjanja, z vidika gospodarstva, morale, umetnosti, vzgoje. Najosnovnejše je nedvomno psihološko gledanje. Če razumemo motivacijo njegovega notranjega življenja, smo se pač dokopali do trdnih tal.

A nič manj važni za pedagogiko so fenomenološko-filozofični temelji. Gre za zvezo, ki obstoja med vzgojeslovjem in »pedagoško teorijo«, mislimo tu na teoretična razglabljanja o bistvu pouka, vzgoje in izobrazbe, rekli bi lahko tudi, da mislimo »teorijo izobrazbe«. Vzgojitelj-praktik o teh vprašanjih ne bo vedno na jasnem, le v odločilnih trenutkih se bo ustavil in si izprašal vest, kaj pravzaprav pomeni njegovo početje, kaj vsebuje, kam je naperjeno, kaj pomeni v kulturni celoti; skušal se bo zapičiti v vse te probleme, skušal bo doumeti smisel svojega prizadevanja.

Če bo že praktik, ki iz svoje prakse, iz svojega pedagoškega instinkta in takta vzgaja, razmišljal o bistvu vzgoje in izobrazbe, bo to storil še v večji meri pedagog, ki zavestno in hote vzgaja in izobrazuje, ki nekaj smotreno hoče, kojega vzgojni činji kulturno duhovno nekaj pomenijo. Njemu ne zadostujejo psihološki izsledki, tudi se ne more zadovoljiti s samovoljnimi konstrukcijami ali običajnimi frazami. Prodreti bo hotel do birstva in dna, izluščiti bo hotel jedro pedagoškega akta, izkazati bo hotel ozadje, v katero se ta akt zmiselno ureja, odkod dobi svojo utemeljitev in upravičenost, svojo usmerjenost in učinkovitost. V dosego

tega cilja se bo posluževal filozofičnih in posebej še fenomenoloških metod; vzel bo pojav vzgoje in izobrazbe, kakor se nam prikaže v istinitem življenju, deskriptivno bo opisal in ugotovil njegove lastnosti, brez predsodkov se bo skušal dokopati do označbe bistvenih znakov in lastnosti teh pojavov.

Naša dosedanja pedagoška teorija je tudi v tem pogledu nezadostna. Postopa konstruktivno in deduktivno, nedostaja ji čut za konkretne žive forme, kakor jih nahajamo v življenju. Tako pride do normativnih shem in suhoparnih abstrakcij, ki jih resen človek ne more upoštevati, življenje pa ostane ob strani in se ne zmeni za tvorbe, ki so zrasle v glavah nerealnih šolnikov. Moderna fenomenologija postopa drugače: ozira se na konkretnosti, njena metodika je polna tenkočutja, teorija se ne izgublja v dedukcije, skuša ostati v čim najtesnejši zvezi z življenjem.

Zopet pripominjamo, da ne moremo podati sistematične in vseobsežne slike o vsem, kar je doslej izluščila ta nova panoga. Le v površnem razpravljanju hočemo razčleniti in označiti nekaj tozadevnih pojmov in pojavov. Predvsem hočemo obuditi zmisel in čut za ta način gledanja in razmišljanja.

Kaj je pouk, kaj je vzgoja, kaj je izobrazba? Očitno je, da so ti trije pojavi med sabo v tesni zvezi. Saj se vedno iznova poudarja, da pouk izobrazuje in celo vzgaja, da vpliva resno učenje v šoli v veliki meri na samovzgojo itd. Izobrazba je že celo sorodna vzgoji, morda je vzgoja le posebna oblika izobrazbe nekako najsplošnejši; danes, ko toliko govorimo o »oblikovanju«, stvarjanju, dejstvovanju, je pojem izobrazbe zelo priljubljen. Saj se zdi razumljivo, da vzgojitelj »iz-obrazuje«, da v gojencu vstvarja te in te pogoje, da njegovo duševnost, osebnost, telesnost, njegov značaj izoblikuje v nek določen lik, da torej stvarja — slično kot stvarja umetnik iz brezobličnega materiala določen obraz in lik.

Naj bo kakorkoli, zdi se, da ne moremo nobenega izmed navedenih pojmov pogrešati, vsak od svoje strani pove nekaj, formulira eno komponento, poudari predvsem eno smer. Pri pouku gre predvsem za odnos med subjektom, ki uči (učiteljem), in drugim subjektom, ki se uči. Možno je, da se kdo sam uči, a tu ne gre več za čisti pedagoški odnos. Pri pouku ni poudarek na subjektih, med ozir. na d njima je učna snov, je predmet, ki se nanj nanaša učenje; učitelj takorekoč posreduje snov, kaže nanjo, razlaga jo, prikrojil jo je intelektualni stopnji gojenca (»subjektiviral« jo je), ponavlja; kratko rečeno, hoče, da bi si učenec to snov prilastil. Dalje velja, da gre pri učenju predvsem za intelektualne funkcije, ozir. za dojetanje logično-zmisljenih zvez in dejstev, torej za to, kar imenujemo »znanje«. V nekem upravičenem zmyslu govorimo tudi še splošnejše o učenju, če rečemo, da se kdo nauči hoditi, plavati, ročnega in poklicnega dela i. pod. Skupno torej bi rekli, da gre pri učenju,

ozir. poučevanju predvsem za izobrazbo kakih posameznih funkcij, in sicer za izobrazbo ob predmetih, na katere se dotični doživljaji običajno nanašajo.

Pojav vzgoje ima težišče nekoliko drugje. Sicer rabimo besedo »vzgoja«, vzgajati zelo splošno, a pri tem navadno brez posebnega zmisla. Pri vzgoji mislimo največ na emocionalno stran, in sicer na karakterne lastnosti in hotenjsko plast človeške psihe. Vzgojen je, kdor se zna obvladati, je odkritosrčen, kdor pošteno misli, zna pravilno uravnati svoja dejanja. Vzgajati se pravi vplivati v tem zmislu na drugega. Očitno je, da je pri tem socialnem odnosu poudarek na subjektivni strani, oba subjekta sta v nekem odnosu, od vzgojitelja kot močnejšega subjekta gre nek vpliv na gojenca, o kaki enakopravnosti obeh polov ni govora.

Vzgojni odnos je nekaj čisto svojevrstnega, nekaj, kar se ne da reducirati na kak drug, že sicer znan pojav, ne na dresuro, ne na izsiljevanje, ne na erotiko — ljubezen, ne na prijateljstvo. Tudi če smo negativno usmerjeni proti gojencu, če ga n. pr. kaznujemo, svarimo, če mu nekaj prepovemo ali odvzamemo, moramo biti pedagoško usmerjeni; dotični akt se mora urediti v pedagoško situacijo, sicer ni govora o vzgoji.

Skušali so vzgojni akt spraviti v zvezo z erosom in ljubeznijo, nekateri so videli celo bistvo vzgoje v ljubezni, nekdo je celo skoval nov pojem »pedagoški eros«. Taka določitev je dvoumna in nepravilna. Kajti ljubezen se odloči za drugi jaz vedno svobodno in iracionalno, po notranji nujnosti. Eros predpostavlja odločitev, odločitev iz nagnenja. Z erosom ljubeči si izbere iz ljubljenega; vzgojitelj pride do svojega gojenca brez ovinkov, gojenec mu je odločen, dodeljen; ta ljubezen, če imenujemo to ljubezen, je drugačna. Učitelj stopi prvič v šolsko sobo, pa vidi pred sabo kopico mladih bitij, lepe in popačene postave, živalske obraze, vse na slepo srečo razvrščene, v nedoločeno bodočnost gledajoče. Vzgoja, ki se prime teh bitij, je visoka askeza; je priznanje tega življenja, združeno z močno zavestjo odgovornosti. Vzgojitelju so gojenci zaupani; iz njihovih življenskih form mora stvoriti nekaj — stvoriti mora to po nekem svojevrstnem prijateljskem odnošaju, baš po tem, kar imenujemo »pedagoški kontakt.

Vzgojitelj na neki način »vodi«, gojenca oklepa, ga napolnjuje s svojo navzočnostjo. Ne samo, da se vživlja vanj; jaz stoji nasproti jazu, oba sta v nekem dialogičnem odnosu, drug drugega priznavata. Kjer gojenec čuti ali ve, da ni priznan v svoji samovrednosti, da njegovo življenje v duši zanikamo, da mu kljub vsem njegovim nedostatom in pregreškam odrekamo neko osebno jedro; če ne čuti, da hočemo pomagati njegovemu osamljenemu in pomoči potrebnemu človečanstvu, vsak pedagoški odnos neha, je vzgoja v jedru nemožna.



Vzgojitelj je za gojenca realnost, med njima je zaupljiva zveza; jedro te zveze je v tem, da vzgojitelj po svojem bistvu nekaj (kos sveta, osebne vrednote) posreduje drugemu subjektu; pri tem ne sme enostransko ostati pri sebi in svojem pojmu o gojencu, seči mora preko sebe, biti mora s svojim bistvom tudi on stran pri duši gojenca, »na ravnini one druge duše«.<sup>1</sup> Občutiti in dojeti mora na oni drugi strani, kako to dene — kako vzgoja vpliva na drugega človeka; doživeti mora, kako se gojenec »vzgaja« pod njegovim vplivom. Gojenec sprejema te vplive, do neke meje doumeva morda tudi vzgajanje vzgojitelja, a vzgojitelju ni enakovreden: Odnosa ne more v vsem obsegu vračati, vzgojitelju ne da svojega jaza. V trenutku, ko se to zgodi, vzgojni odnos neha ali pa se izpremeni v prijateljstvo. Tako je vzgojni odnos torej soroden prijateljstvu, a ni prijateljstvo. Je nekaj čisto svojevrstnega, nekaj, kar se da le opisati in s prispodobami ponazoriti, kar je dojemljivo le fenomenološkemu gledanju. (Dalje prfh.)

LJUDEVIT STIASNY:

## Lev Nikolajevič Tolstoj kot pedagog.

(Dalje.)

### II. Razvoj Leva Nikolajeviča Tolstega v pedagoga.

Ali je res potrebna pedagoška predizobrazba za vsakega, ki hoče postati vzgojitelj? Dr. G. Prox je mnenja, da to pri rojenih vzgojiteljih ni potrebno ter kaže na Pestalozzija, ki ni bil pedagoško izobražen, ko je prevzel sirotišnico v Stanzu. Sicer se je pa Tolstoj pridno pripravljaj na ta stan. Že doma je posvetil učenju vzgojnih in izobraževalnih vprašanj svoje najboljše moči. Da bi pa dobro poznal zahodna evropska izobraževališča ter da bi stopil osebno v stik z najboljšimi pedagogi tedanjega časa, je potoval v l. 1860 in l. 1861 po Nemčiji, Franciji in Švici.

Ko si je ogledal šole v Berlinu, je potoval na Saksonsko, ker so bile takrat saksonske šole na najboljšem glasu. Pisatelj Auerbach ga je vodil po šolah v Dresdenu. V teh šolah mu pa niso dopadla prisilna sredstva, ki so se uporabljala pri pouku. V svoj dnevnik je zapisal: »Bil sem v šoli. Strašno! Molitev za kralja. Šibanje. Samo učenje na pamet. Preplašeni, popačeni otroci.«<sup>2</sup>

V šolah v Marseillu je pogrešal stik pouka z vsakdanjim življenjem. Tudi tu so se učenci učili največ na pamet. Na povratku v Nemčijo se

<sup>1</sup> M. Buber, Rede über das Erzieherische. Berlin, 1926, str. 41./42.

<sup>2</sup> Dr. G. Prox: Leo N. Tolstoj und seine Bildungsphilosophie.

je seznanil z ravnateljem Diesterwegom, sinom pedagoga Diesterwega, s katerim se pa ni sporazumel. Tolstoj imenuje Diesterwega mrzlega, ozkosrčnega pedanta, ki je domneval, da se morejo otročje duše vzgojevati s pravili in odredbami. Ugajalo mu ni tudi, da je Diesterweg govoril s sarkazmom o onih, ki so imeli drugačno mnenje nego sam.

Tolstoj ni bil zadovoljen z zapadno kulturo, še bolj pa je obsodil zapadne šolske sisteme. Marsikaj torej ni sprejel, kar je videl v zahodno evropskih šolah. Tolstega pedagoško delo je bilo pred vsem iskanje prave metode. Oni, ki so ga smatrali za nasprotnika metode, ga niso prav razumeli. Pač pa je ostal nasprotnik vsega shematičnega, šablonskega, nenaravnega in prisiljenega, kar se čestokrat skriva pod imenom »metoda«. Tolstoj je stavil individualnost učenca in potrebe časa in naroda nad sisteme. Po prvih dveh se mora učiti, a ne po sistemih. Sistemi so odgovarjali onim časom, v katerih so nastali. »Šola odgovarja na vedno ista vprašanja, ki jih je pred par veki stavilo človeštvo, ne pa razvijajoči se duh naših otrok, ona odgovarja na vprašanja, ki so otroku deveta briga.« Zato je pa tudi Tolstoj večinoma zavrge!, kar je videl v nemških šolah.

Dr. G. Prox nam tolmači, zakaj Tolstemu niso ugajale takratne nemške šole: »Upoštevati je, da je sredi preteklega stoletja prodrla ostra reakcionarna smer proti vsemu svobodnemu in naprednemu vzgojstvu. Na Pruskem na pr. je zlasti osnovna šola trpela pod vplivi Sticheljevih Regulativov iz l. 1854. Posebno po načinu, kako je bil poudarjen verski pouk ter postavljen v središče in vendar obenem spričo preobloženju s spominsko snovjo pozunanjen in mehaniziran, so bili (Regulativi) izliv reakcionarne smeri. Ali se more misliti večje opreke kakor pedagoga Tolstega in pedagogiko, ki je uživala takrat uradno priznanje? Zatorej zvenj iz Tolstojevih pedagoških spisov hud srd, kadar govori o doživljajih v nemških šolah in vobče v nemški pedagogiki.«<sup>1</sup>

Silno ostro je napadal Tolstoj nemške šole v svojem časopisu »Jasna Poljana«. »Korelev omenja, da se pri glaskovanju ne izhaja brez palice, kar sem opazoval tudi v naših šolah, v katerih se poučuje po nemškem zgledu. Prepričan sem pa, da se tudi v nemških šolah ne izhaja brez palice, ker se v njih kakor tudi v naših cerkvenih šolah ne vprašuje učitelj, kaj učenca zanima, temveč se poučuje le to, kar je po njegovem prepričanju potrebno za učenca. V teh šolah se mora torej vzdrževati disciplina na podlagi sile. — Cerkevna šola in nova nemška šola sta obe zgrajeni na istem temelju ter skušata doseči isti rezultat, zato se izednačujeta v vseh točkah. Ako bi pa imel voliti med obema, potem bi dal prednost cerkveni šoli. Pogreški so na obeh straneh enako veliki, toda na

<sup>1</sup> Dr. G. Prox: Leo N. Tolstoj und seine Bildungsphilosophie.

strani cerkvene šole stoji tisočletna navada in avtoriteta cerkve, ki ima veliko moč v ljudstvu.«<sup>1</sup>

Spričo takih ostrih ocen nemškega šolstva je umljivo, zakaj so bili nemški pedagogi tedanjega časa tako proti Levu N. Tolstemu.

Razumljivo je torej, da so skušali Nemci izpodbiti take sodbe. Nekateri so torej očitali Tolstemu pedagoško neznanje ter ga imenovali diletanta. Tako trdi Samson Himmelstjerna v *Anti Tolstoj*: »Tako je tedaj Tolstoj — po svojem diletantizmu »nepripravljen kakor je bil« — postal pedagog.«<sup>2</sup> Dr. G. Prox vendar dobro ovrže to trditev: »Iz rečenega je dokazano, da Tolstega ne smemo smatrati za diletanta v pedagogiki, da je marveč ta, iz notranjega hotenja svoje duše pozvani pedagog stremel, živeti se po temeljitem študiju v pedagogiko, da je iskal in zagrabil priliko, dobiti pregled v raznovrstno zapleteni množini izobraževalnih vprašanj in lastno sodbo o teh stvareh. Zakaj obiskoval je šole, pregovarjal je s pedagoškimi avtoritetami in opazoval prilike ljudske izobrazbe, ki je videl njihov vpliv zunaj šole. Razen tega se je bavil s studijem teoretske in zgodovinske književnosti vzgojeslovja do najnovejših stremljenj ter je gledal, da se seznanj z osnovami nemške pedagogike kakor tudi z nemško filozofijo.«<sup>3</sup>

Nemci ne morejo pozabiti, da je zavrgel Tolstoj skoraj ves nemški šolski sistem ter da jim je očital formalizem in mehanizem, zato ga nočejo priznati kot odličnega pedagoga. V dr. Reinovem »Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik« in v dr. Loos »Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde« Tolstoj sploh ni omenjen. V »Lexicon der Pädagogik« Ernst Roloff sicer opisuje šolo v Jasni Poljani, a se sklicuje končno na oceno R. Löwenfelda, izdajatelja Tolstega pedagoških spisov, ki trdi: »Sigurno se moti Tolstoj, ako meni, da vsak učitelj more brzdati otroke s sredstvi, ki jih je on izbral. Kar je dosegel sam kot velik pesnik ter velik prijatelj otrok in ljudstva, to more doseči le malokateri. Splošno pravilo se iz šole v Jasni Poljani, proste navad in vzorcev, ne da določiti. Vsekako pa bo čitanje Tolstega pedagoških spisov, teh vojnih manifestov zoper okosteneli formalizem in mehanizem, koristilo marsikateremu vzgojitelju.«<sup>4</sup>

Nemci so napadali Tolstega, ker je bil nasprotnik prisilnega šolskega obiska. Očitali so mu tudi, da negira patrijotizem.

Tolstoj je zagovarjal svoje nazore o pedagogiki in vzgoji v pedagoškem časopisu »Jasna Poljana«. Petnajst let po svojih poizkusih je zbral Tolstoj svoja izvajanja v eseju »O javnem pouku«. Edina podlaga

<sup>1</sup> Leo Tolstoj. *Pädagogische Schriften*. Izdal R. Löwenfeld.

<sup>2</sup> H. v. Samson Himmelstjerna. *Anti Tolstoj*.

<sup>3</sup> Dr. Prox Gerhard: *Leo N. Tolstoj als Pädagoge und seine Bildungsphilosophie*.

<sup>4</sup> Roloff Ernst: *Lexicon der Pädagogik*.



vzgoje je prostost — prostost ljudi, ustanavljati si šole, in prostost učenca, kaj in kako se bo učil. Učencem naj bo torej prosto obiskovati šolo — to je *conditio sine qua non*. Otroci naj se vendar navajajo, da je zahanjanje v šolo za nje neobhodno potrebno, da se naučijo vse to, kar bodo potrebovali v vsakdanjem življenju. Tolstoj je dosledno zahteval absolutno prostost otroka: nobenega vsiljevanja, temveč samo pospeševanje onega, kar je dobrega v otroku.<sup>1</sup>

Umevno je, da so take reforme povzročili pri večini glasen ugovor. »Utopija!« trdila je večina, »saj je vendar prisilni šolski obisk predpogoj primerne izobrazbe vsakega naroda«. Tolstoj je pričakoval ugovore, saj sam pravi, da bo minulo gotovo še sto let, preden se bodo preživele sedanje šole in da bodo na njih mesta stopile svobodne uravnave na podlagi svobode učečega se naroda. Gotovo je, da bodo Tolstega pedagoški nazori še dolgo odmevali v reformnih smereh naše dobe in ni nemogoče, da bodo nekoč tudi obveljali.<sup>2</sup>

Pri nas na pr. v sedanjih razmerah niti misliti ne smemo na odpravo prisilnega šolskega obiska. Splošno se sodi, da bi taka odprava decimiralala število učencev osnovne šole. Prisilni šolski obisk je v današnjih razmerah predpogoj rednega šolskega obiska in čim strožje se izvršuje in kolikor več let je dolžan vsak učenec obiskovati osnovno šolo, toliko bolj napreduje osnovno šolstvo. Pač pa bi se moralo mnogo več ukreniti v svrhu praktičnega pomena dovršitve osnovne šole. V Norvegiji je najmanj analfabetov v Evropi, dasi je ta dežela za šolski obisk neugodna. Na deželi ima namreč vsak Norvežan svoje bivališče sredi svojega posestva. Mnogo hiš je radi tega oddaljenih od svoje šole in cerkve nad 20 km. Začetni pouk dobijo od šole zelo oddaljeni otroci od potujočega učitelja. Ko so pa stareji in krepkeji, obiskujejo šolo v zimskih mesecih s ski. Splošno je tamkaj ljudem znano, da je neobhodno potrebno za vsakogar, da se nauči dobro brati, ker se drugače — niti poročiti ne more. V Norvegiji je že od 17. stoletja predpisano, da sme pastor poročiti le one, ki znajo dobro brati. Pred poroko se morata ženin in nevesta v cerkvi podvreči javni preizkušnji. — V Švici je za mladeniče, ki so dovršili poljedelski tečaj, skrajšana vojaška doba. Ako bi tudi v naši državi donášala izpustnica take koristi, bi to zelo povzdignilo šolski obisk.

Tolstemu so očitali tudi, da negira patrijotizem. Tolstega nazori o patrijotizmu so najbolj razvidni iz njegove knjige »Krug čtenija«.<sup>3</sup> O tem, da je Tolstoj negiral patrijotizem, se nikakor ne moremo pridružiti nasprotnikom Tolstega. Tolstoj je vendar vedno čutil kot člen svojega naroda in v marsikaterem oziru ga lahko smatramo kot tip ruskega

<sup>1</sup> Leo N. Tolstoj. *Pädagogische Schriften*. Izdal R. Löwenfeld.

<sup>2</sup> Dr. Lah Ivan: Tolstoj kot vzgojitelj. Popotnik 1910.

<sup>3</sup> Л. Н. Толстой: *Кругъ чтенія*.

naroda. Pod to načelno mislijo je sestavljeno delo Karla Nötzel: *Das heutige Russland, eine Einführung in das heutige Russland an der Hand von Tolstojs Leben und Werken*«. Pridružujem se mnenju dr. G. Proxa, ki povdarja: »Tolstega zgodovinski pouk zbuja navdušenje za nacionalno misel. Protivi se temu, da bi se vsilila njegovemu narodu izobrazba zapadne Evrope in njena izobraževalna pota. Izobrazba je domoznastvena, korenini v narodu. Tako v resnici dokazuje, da mu je do nacionalne misli, vzlic njegovim sumljivim besedam proti patriotizmu, ki se obračajo pravzaprav le proti napačnemu nacionalizmu, kateri stremi po moči in slavi ter goni lastni narod v hudo nasprotje napram drugim narodom.«<sup>1</sup>

(Dalje prih.)

## IZ ŠOLSKEGA DELA

M. SENKOVIČ:

### Novodobni računski pouk in Lavtarjeve predelane računice za osnovne šole.

#### I.

Ako se temeljito poglobimo in vživimo v idejni svet novega računskega pouka, pridemo do zaključka, da končni smoter tega pouka ni spretnost v mehničnem računanju, temveč da je njegov najvišji in zadnji smoter vzgoja pravih osebnosti. V isti in še v večji meri nego katerikoli učni predmet v osnovni šoli mora računski pouk nuditi učenecem možnost in prilike za samostojno udejstvovanje, ki je bistveni znak vsake osebnosti: za samostojno pridobivanje računskega znanja, za samostojno iskanje potov pri reševanju računskih nalog in za samostojno formuliranje računskih problemov. S tem pa se že v osnovni šoli polagajo prvi temelji matematični izobrazbi.

Ako hoče novodobni računski pouk v polnem obsegu zadostiti svoji nalogi, mora imeti pred očmi dva glavna vidika. Najprej je potrebno, da se pri učencih doseže popolna jasnost v številu in v računskih operacijah, izvirajočih iz njegovega bistva, potem pa mora pouk najti sredstva in pota, ki stopnjujejo veselje učencev do učenja in samostojnega dela ter istočasno izkoriščajo izobrazbene vrednote za duševni razvoj otrok.

Ker pa je za vse naše šolsko delo merodajno edinole psihološko spoznanje, moramo v dosego označenih smotrov pri računskem pouku pred-

<sup>1</sup> Dr. G. Prox: *Leo Tolstoj a/s Pädagoge und seine Bildungsphilosophie.*

vsem upoštevati tri glavna načela: razvoj, nazornost in samostojnost.

Razvojna ideja, ki nas mora načelno voditi, zahteva od nas, da ne preuranimo ničesar in da zlasti vse abstrakcije odgodimo za čas, ko začno v otroški duši dozorevati same; opominja nas, da počakajmo, dokler nam opazovanje posameznega otroka ne pove, ali smemo že storiti prehodni korak. Neprestano se moramo ozirati na one manj nadarjene otroke, pri katerih vidimo ali slutimo notranje težkoče. Česar razvoj sam iz sebe ne da, se iz otroka ne da izsiliti. Razvojna ideja pa zahteva tudi, da napredujemo brez vrzelno, da ne delajmo skokov, ki jih otroška narava ne prenaša. Tu pa ne mislimo na kako sistematsko brezvrzelnost glede učne snovi, temveč le na ono, ki označuje pot v otrokovi duši. — Končno zahteva razvojno načelo, da ne zamudimo in ne opustimo ničesar, kar je ustrežajoči stopnji prikladno in dostopno, pa tudi, da razvoja ne zadržujemo, temveč da ga pospešujemo s tem, da iščemo pota, ki upoštevajo vsako nadarjenost, najslabšo kakor najjačjo, tako da jo skušamo dvigniti do najvišje mere. —

Drugo načelo računskega pouka je nazornost, važna zato, ker je podlaga vsega spoznavanja in ker se pri pravilnem izvajanju tega načela udejstvujejo vsi otroški čuti.

Ali samo to še ne zadostuje. Delovna šola zahteva, da prodirajmo v pojem nazornosti globlje: da se ne le udejstvujejo vsi čuti — vključno tako zanemarjeni tip — temveč da je nazornost udejstvovanje z resničnimi, ne samo z namišljenimi rečmi v resničnem, ne samo namišljenem občevanju. In to ne le enkrat ali dvakrat, temveč dalje časa, ne da bi pouk silil ali hitel k abstrakciji. Abstrakcija rabi precej časa, da dozori, in še več časa, da se kultivira. Vsekakor spada k pojmu delovne šole tudi tvorba konkretnih nazorov, ki se mora vršiti skozi daljšo dobo in globlje, kakor je to bilo do sedaj običajno, ker je mišljenje otrok konkretno do 12. in 13. starostnega leta. Le prav polagoma se sme nazornost od zunanjega gledanja premikati na notranje gledanje. Nazorila morajo v učencih zapustiti tako globoke, jake in trajne sledove, da se otrok lahko vsak čas zopet nanje sklicuje, ako pozneje zadene pri delu na ovire, ki imajo svoj vzrok v pomanjkljivih in nejasnih predstavah o številih. Zahtevi »konkretiziraj dolgo in abstrahiraj počasi!« pa se mora pridružiti še druga važna zahteva: Vadi otroke čestokrat tudi brez nazoril v konkretnem predstavljanju števil! Šele tedaj se sčasoma zlijeta vsebina števila in znak za število v nerazdružljivo enoto in učenci se po tej poti sigurno dovedejo do pravih predstav in do samostojnega računanja. Ako novodobni računski pouk tega ne upošteva, ne bo dosegel dobrih uspehov in če uporablja še toliko različnih nazoril.

Baš iz tega pa sledi, da morajo otroci pojme o številih in računskih operacijah spoznavati na podlagi resničnega življenja, a ne samo na podlagi običajnih nazoril. Pustimo torej otroke računati tako, da se v resnici udeležujejo na ta ali oni način in da doživljajo, zakaj le doživetje, združeno s kakim dejanjem, je prava nazornost, ker ga spremljajo občutki uspeha in neuspeha. Kratko bi se dalo načelo nazornosti povzeti tudi v stavek: Skrbi ves čas za to, da bo računski pouk **stvar en**.

Tretje načelo, t. j. načelo samostojnosti, se opira na dejstvo, da vse od zunaj sprejeto znanje kmalu zopet odpade, ako ni samo po sebi ali po spremljajočih okoliščinah čustveno povdarjeno. Ta čustvena povdarjenost je istovetna z močnimi notranjimi lastnimi napor, ki se nanašajo tako na sprejemanje snovi, kakor na njeno notranje presnavljanje. Lahko rečemo, da trdnost duševnega pridobitka narašča sorazmerno z uporabljenimi energijami. Temu je treba še dodati, da ima zgolj receptivnim potom pridobljeno znanje za razvoj osebnosti prav majhne vrednosti, dočim je z lastnimi silami pridobljeno znanje za razvoj osebnosti največjega pomena. Zato pa je treba tudi v računskem pouku stremiti za tem, da si otrok pridobiva znanje po možnosti samostojno. To načelo samostojnosti naj se v računskem pouku zlasti odraža v naslednjih zahtevah:

1. Čiste naloge v računicah, pa tudi druge naj otroci »oblačijo«. S tem se čisti ali goli računski nalogi, ki bi se sicer mehanično hitro rešila, pridruži lastni napor duševnih energij, ki nalogo utrdi in globoko zasidra.

V računicah so cele strani čistih nalog z golimi števili, ki naj bi služile vežbanju in ponavljanju. Te naloge dobe takoj življenje, ako otroke vzpodbujamo, da jih »oblečejo«. »Tvorite računske povestice!« se glasí naša izpodbuda v tem slučaju, in otroci kar tekmujejo med seboj, da tem drugače suhoparnim številom vdahnejo življenje. To se deloma doseže tudi na ta način, da otroci dodajajo golim številom pri takih vajah v računicah razna imenovanja ter računajo z imenovanimi števili.

2. Ne držimo se vedno samo normalnega postopanja; otroci naj marveč iščejo razne načine reševanja računskih nalog, in sicer več takih načinov in potov. Normalno postopanje je izvožena pot in najsigurnejše sredstvo za mehaniziranje ter ovira za izobrazbo osebnosti, ne glede na to, da niti najmanj ne pospešuje samodelavnosti učencev. Več načinov rešitve, ki jih otroci najdejo sami, pomeni temu nasproti duševno osvoboditev, naraščanje sil, razvoj inteligence in volje.

Zato se je treba tako pri ustnem kakor tudi pri pismenem računanju po možnosti izogibati normalnega postopanja. Tu ima vprašanje »Kdo zna še drugače?« navadno najboljši učinek. Naravni razum kaže otroku čestokrat primernejšo in preprostejšo pot, kakor bi jo rad hodil učitelj pri pouku. Tako pridejo otroci potom proste odločbe do spoznanja, da so pota, ki vodijo do cilja, lahko tudi različna, in da je eden od teh najkrajši, drugi zopet finejši in tretji morebiti najsigurnejši. K temu se pridruži drugo važnejše spoznanje za učenca: Ako znam hoditi vsa pota ali več potov, si bom vedno

znal pomagati, če pa poznam samo eno pot, jo lahko pozabim in si ne morem več pomagati. — To so razlogi, tehtni dovolj za uničujočo sodbo, ki jo je izrekla delovna šola o vrednosti normalnega postopanja, ki se je pri računskem pouku v stari šoli splošno kultiviralo.

3. Prav tako obsoja delovna šola način, kako se otroci običajno seznanijo z računskimi pravili. Po učitelju podano pravilo, ki ga otrok sprejema receptivno, ima le malo izobrazbene vrednosti in je spominska opora učencu le tako dolgo, dokler mu ostane v spominu njegova verbalna zaporednost. Ali take spominske opore se medsebojno kaj rade pomešajo, pa tudi kmalu pozabijo in baš v odločilnem trenutku navadno odpovedo ter puste učenca na cedilu. Na kvar so tudi pazljivosti, ker jo izločajo. S tem pa zmanjšujejo in preprečujejo opazovanje, presojanje in sploh samostojno mišljenje ter na ta način zavirajo duševno izobrazbo. Računska pravila pa imajo brez dvoma svojo vrednost, ako jih otroci najdejo sami, ako jih takorekoč »odkri v a j o«. Lastno iskanje, lastne zmote, lastni dvomi, lastno orijentiranje, lastno odkritje — to rodi intelektualne občutke in osrečuje otroka ter se globoko pogrezne v njegovo dušo, vzpodbuja pa ga tudi za nove duševne napore.

Ker delovna zmožnost učencev z njihovim veseljem do dela narašča, mora delovni pouk skrbeti tudi za to, da v učencih to veselje zbuja in trajno vzdržuje. V ta namen so računskemu pouku na razpolago različna sredstva. V nasprotju s prodirnimi doživljaji, ki se pod učiteljevim vodstvom in s pomočjo otroškega intelekta porajajo v pouku samem, pač neposredni doživljaji v največji meri podžigajo in pospešujejo delovno silo učencev. Sem spadajo razni doživljaji izven pouka, ki nastajajo brez našega sodelovanja, ki pa imajo posebno privlačno silo za otroke in jih je zato treba v čim večjem obsegu izkoriščati v računskem pouku. Vsak doživljaj pomeni za otroka notranjo poglobitev ter učinkuje po svoji večji ali manjši vrednosti kot gonilna sila. Dremajoče sile v otroku se zbujejo z računskim izrabljanjem teh doživljajev. Pouk se ne omejuje več na receptivno marljivost, temveč zahteva od učencev to, kar so sami videli in slišali, zahteva pa tudi od njih, da sami skrbijo za računске podlage ali brojni material za reševanje nalog, ki slede iz posameznih doživljajev, in da se pri reševanju teh nalog samotvorno udeležujejo. Tako pridemo do formuliranja takozvanih *problemnih nalog*, ki v učencih v največji meri razvneajo delovno silo, veselje do dela in miselno prožnost, ki torej povzročajo učinke, brez katerih si sploh ne moremo misliti reforme računskega pouka.

Mnogo prilike za tvarjanje problemnih nalog nudi otrokom predvsem domačija s svojim pestrim gospodarskim življenjem, ki se dan na dan odigravajo pred njihovimi očmi.

Neizčrpen vir za take vzpodbude pa so tudi gospodarska poročila in dnevni dogodki, ki jih objavljajo razni časopisi, zato je treba že zgodaj navajati učence, da jih izrabljajo za namene življensko povdarjenega računskega pouka. Na ta način je tudi naj-



lažje mogoče, navezati tesne stike med šolo in domom. Sploh je v tem oziru potrebno duhu delovne šole ustrezajoče sodelovanje učencev, ki naj se kaže v zbiranju raznega statističnega materiala. Tako pride vsak poedini razred sčasoma do računskega arhiva, ki se naj hrani v šolski omari in opravlja od nekaterih učencev. Zlasti je treba zbirati cenike, kataloge, tržna poročila iz časopisov (z datumom!), dalje kolarje in razen statističen material o gospodarstvu v občini in državi, o trgovini in prometu, uvozu in izvozu, proizvodih itd., končno vse mogoče zemljepisne, zgodovinske in prirodosnanske brojne podatke. Ves ta material je pri roki, kolikokrat se pri računskem pouku rabi in ga razred lahko neprestano izpopolnjuje in obnavlja.

Na tej podlagi naj torej otroci iščejo in formulirajo probleme. Življenje nam ne reže vsega na drobno. Probleme izsledovati in spoznavati, to je najvažnejše delo duševnega življenja. Ako to delo odvezamemo otrokom, jim vzamemo najboljše in najpotrebnejše ter s tem zadušimo možnosti njihovega razvoja. Ni samo odrasli človek sposoben, da vidi probleme, zato je tudi v šoli dovolj možnosti na vsaki razvojni stopnji. Šele na problemih, njih formuliranju, razčlenjevanju in obdelovanju človek notranje raste.

Razni problemi in situacijske naloge iz otroškega duševnega obzorja se obravnavajo poleg drugih nalog iz računice in v okviru predpisanega učnega načrta. Kolikokrat se naj to zgodi, se prepušča učitelju in željam učencev. Pri ukupnem pouku, kjer še predmeti ne ločijo strogo po določenih urah, marveč se brez ozira na urnik poljubno menjavajo, so delovne enote tiste, ki določajo učni potek in učno pot za vse šolsko delo. Od posameznih delovnih enot, t. j. od stvarnega pouka, ki na vsaki stopnji tvori široko, trdno podlago za vse učno delo, prejema svoje posebne snovi in pobude za nadaljnjo podrobno obravnavo tudi računski pouk. Zato se morajo pri tem načinu pouka problemne računske naloge po načelu koncentracije obravnavati vedno takrat, kadar delovna enota to zahteva, oziroma daje za to kako posebno pobudo ter nudi obenem za to potrebno računsko snov. Vsekakor pa naj bi priš'o na vrsto nekaj takih nalog tudi pri običajnem pouku najmanj enkrat na teden ali vsaj vsak drugi teden. S tem se v najkrajšem času zbudí v učencih veselje do računskih ur in dobre posledice se kmalu pokažejo.

V delovni šoli, kjer naj učenci ne delajo le samostojno vsak zase, temveč naj se udelejujejo tudi skupno, naj se udomači med njimi *prosti razredni razgovor*. Obravnava situacijskih nalog nudi za to posebno dobro priliko, prav tako pa tudi reševanje vseh uporabnih nalog iz računice, ki se nanašajo na razmere praktičnega življenja in ki jih je treba pred računanjem nekoliko razjasniti v stvarnem oziru. Računski pouk mora namreč služiti ukupni vzgoji in izobrazbi učencev, in iz tega vidika za tako stvarna pojasnila porabljeni čas ni izgubljen, saj otroci potem računajo s tem večjim veseljem in zanimanjem. Tudi če gre za razjasnitev čisto računskih vprašanj, moramo učence vzgajati tako, da si bodo znali medsebojno sami pomagati in z lastnim naporom najti resnico. Tako pa se približamo sicer že znani, a vedno premalo uvaževani zahtevi novodobnega pouka, da *preosnujmo običajne učne vzpodbude in čim bolj omejimo in utesnimo običajni razvojni učni postopek*, pri katerem se učenci v obliki vprašanj in odgovorov silijo v tesne duševne spono. Od izpolnitve te zahteve je v največji meri zavisno uresničenje problema delovne šole.

Učitelj je upravičen voditi učence z običajnim vpraševanjem le tedaj, ako je računski snov tako malo izdatna ali otroškemu razumevanju zaenkrat še tako tuja, da se z vodstvom učencev bistveno pridobi na času in prihrani energija. V protivnem se mora učenca tudi brez razvojnih učiteljevih vprašanj, ki njegovo duševno delo lahko znatno zmanjšujejo, polagoma dovesti do samostojnosti; le na ta način pride do veljave tudi izobraževalna vrednost računskih nalog.

Ob vse to pa spravimo učenca, ako n. pr. vprašujemo: Kolikokrat toliko blaga se kupi? Koliko stane tedaj? Koliki del prejšnjega dela se je izvršil? Koliko je tedaj znašal zaslužek? Ali če stoji na koncu uporabnih nalog v računici vprašanja kakor: Koliko skupaj? Koliko še ostane? — S takimi in sličnimi vprašanji se učencem že naznači to, kar je za samostojno rešitev najvažnejše: pokazali smo jim računsko operacijo, na kar seveda najdejo način rešitve brez lastnega razmišljanja. In vendar bi nam moralo zadostovati, da s pozivi »Prevdari, preceni, primerjaj!« razjasnimo stvarno podlago računskih nalog. Ako se otroci zavedajo, da imamo števila zaradi računanja, postane vprašanje učiteljevo samo od sebe nepotrebno, in samostojno računanje učencev se lahko prične. Zato pa tudi v novejših računih na koncu uporabnih nalog ne najdemo več običajnih računskih vprašanj, ki so nam bila jasen dokaz nedostatnega poznavanja otroške psihologije. Nadomešča jih poziv »Računi!« ali vprašanje »Kaj lahko računam?« in to je edina pobuda, ki naj sproži v učencu voljo do dela.

Ako se pojavljajo v nalogah stvarne težkoče, naj učenci sami zastavljajo vprašanja, drugi učenci pa naj jim odgovarjajo, učitelj naj to stori le prav izjemoma. Na otroška vprašanja »Ne vem, ali bi sešteval, odšteval ali množil...« ne odgovarjamo nikoli drugače, kakor s pozivom: »Predstavi si še enkrat prav razločno celo stvar!« »Misli na nalogo!« itd. Torej ne stvarno, nego le formalno smemo pomagati otroku do jasne predstave stvarnega položaja, računsko operacijo pa mora najti učenec sam.

Otroci, ki so navajeni le na učiteljeva razvojna vprašanja, ne bodo tako izlepa sami stavili vprašanj; tega se morajo šele učiti, oziroma učitelj se mora tega šele učiti, ker je pač do sedaj bilo običajno, da je učitelj vpraševal, učenci pa so odgovarjali.

Kako daleč pa sme iti učiteljeva pomoč pri takem pouku, ako še učenci niso dovolj samostojni, naj nam razjasni tale majhen primer: Naloga: Neki trgovec je plačal za 160 kg sladkorja 1920 Din in je prodal 1 kg po 13-50 Din. Glavni smoter je v izračunanju dobička v odstotkih. »Predstavi si stvarni položaj in prevdari, kaj lahko računam!« »Lahko izračunam kupno ceno za 1 kg.« »Računi!« »Trgovec prodaja 1 kg za 13-50 Din.« »Prevdari!« »Lahko izračunam dobiček.« »Nisi še na cilju!« »Dobiček moram izračunati v odstotkih.« »Premisli!« »Najprej moram najti dobiček kupne cene v odstotkih« itd. Več pobud ne smemo dajati. Ako učitelj zlasti pri prvem trudapolnem delu vztrajno in dosledno tako postopa, bo dovedel otroke sicer polagoma, a sigurno do samostojnega dela.

Da je ročno udejstvovanje za delovni računski pouk posebnega pomena, ni treba posebe naglašati. Ne smemo pa si domišljati, da za tak pouk zadostuje, ako gre učitelj n. pr. enkrat s svojim razredom na lesno skladišče, če tam učenci merijo les in na podlagi tega formulirajo naloge in jih sami rešujejo. Nikoli ne smemo namreč prezreti dejstva, da je delovna ideja formalno načelo, ki naj bi prišlo v vseh učnih predmetih do veljave. Namen delovnega principa je povsem drugačna orga-

nizacija duševnega dela, kakor je bilo do sedaj običajno v naših šolah. Delovni princip obsega vsoto vseh didaktičnih ukrepov, s katerimi se učenci preračunljivo vzgajajo k samotvornemu in samostojnemu delu in k vnetem sodelovanju v prid skupnosti. Zastarelo in kar se je preživelo, se mora opustiti in treba je iskati novih potov. Da je pa treba tudi z ročnim udejstvovanjem podpirati in poglobljati duševno delo, kjerkoli je to mogoče, in da mora učitelj neprestano razmišljati, kaj bi moglo učence nagibati in mikati k ročnemu in sploh k zunanjemu udejstvovanju tudi v računskem pouku, je pač samo ob sebi umljivo, vendar pa to zunanje udejstvovanje še ne tvori naravnost bistva in jedra delovne šole. Pri vsem uvaževanju ročnega dela so potrebni še drugi ukrepi, ki usposobijo učence za delo ter sprožijo v njih ono delovno silo, da lahko računske naloge, ki se podajajo na podlagi opazovanja kulturnega življenja in njih soudeležbe na tem življenju, rešujejo brez tuje pomoči. Zato naj velja tudi za smoter in metodo novodobnega računskega pouka kot načelo: Česar se otroci v računskem pouku uče, naj po možnosti vse notranje doživljajo in naj si na tej podlagi računsko znanje samostojno pridobivajo. Doživljaj in samostojno pridobivanje znanja morata biti v tesni vzročni zvezi, da se doseže samostojnost učencev pri računskem delu.

V računskem kot delovnem pouku ne poznamo mehanizma, vse mora biti temveč izraz duševnega ustvarjanja. Kakovost dela mora veljati kot zaveden smoter, ki ga je treba vedno imeti pred očmi. Zato utegne koga na prvi pogled presenetiti, ako sedaj energično zahtevamo tudi tehniško vežbanje in ponavljanje računske snovi. Delovni šoli je sicer predvsem do matematične izobrazbe, a tehnika in mišljenje se medsebojno podpirata in izpopolnjujeta. Tehniško znanje postane trajno šele potem mišljenja in miselni proces se pri reševanju nalog vrši lažje in hitreje, ako ga pri tem ne ovira nedostatna tehnika. Z vežbanjem in ponavljanjem je treba doseči lahkoto in sigurnost v računanju, da postanejo duševne energije v učencu proste za višje smotre. Kdor dvomi, da je vežbanje in ponavljanje tudi v delovni šoli potrebno, ne pozna njegovega bistva in duha. Ali pravilno vežbanje in pravilno ponavljanje morda ni delo? Kar pa se kot vežbanje in ponavljanje čestokrat označuje, je večinoma zunanja dresura in brezdušni mehanizem. Nova šola oboje obsoja, zahteva pa vežbanje in ponavljanje kot pristoje duševno ustvarjanje, ki se ne vrši z zunanjim pridobivanjem znanja in mehanične spretnosti, temveč vedno ostane to, kar naj bi bilo: delo. Sploh je resnično vežbanje in ponavljanje dopustno le tedaj, kadar čutimo trdno podlago nazornosti ali vsaj sigurnost, da to podlago lahko vsak učenec v vsakem trenutku doseže. Delovna šola vežba osobito na ta način, da postavlja učenca vedno in vedno pred nove in zanimive naloge; vsako novo spoznanje se pridobiva tako ne le enkrat, ne samo neposredno zaporedoma in tudi ne vedno na isti način; vežbamo zatorej pač le slučajno, in kadar se nam pokaže potreba, in to vedno drugače. Mehaničnega računanja nočemo pospeševati za vsako ceno; skrbimo le za to, da se razvija polagoma in po naravni poti; mehanizem nam ni prvi, pač pa poslednji cilj. Prav posebno pa moramo svariti pred pretiranim mehaniziranjem in nikoli ne smemo dovoljevati, da bi nastopalo pri računskih poglavjih, kjer je potreben lastni prevdarek, lasten presodek. Stare šole temeljni pogrešek je bil v tem, da je dajala računskemu pouku

svoje obeležje na celem črti, tako pa ga je spravljal ob uspehe. Prav iz tega vzroka odklanjamo tudi »normalno postopanje« in v veliki meri vsako učenje pravih v računskem pouku.

Gotovo je, da znane vaje kakor dopolnjevanje, seštevanje, odštevanje, množenje in deljenje ohranjajo svojo važnost do višje stopnje; saj je stopnjevanje težko pri teh vajah praktično neomejeno. Pri vsaki vaji se postavlja pred nove probleme in možnosti vsaka skupina in vsaka nadarjenost. Zato se bomo pri takih vajah še vedno lahko z uspehom posluževali posebnih računskih tabel, ki nam za poglabitev računske spretnosti služijo lahko i na višji stopnji pri računanju z navadnimi ulomki, kasneje pri odstotnih računih itd. A na podlagi takih tabel naj si učenci sami zastavljajo vedno težje naloge. S takim delom naj se pričene vsaka računska ura, seveda naj traja le kratko, največ do 10 minut. Izbira je tu neizčrpna, otroci so za te vaje vneti, zato pa se z njimi tudi kar najbolj pospešujejo uspehi v hitrem, spretnem in sigurnem računanju.

Druga formalna vaja, ki jo še omenjamo, a pri kateri zlasti svarimo pred vsakim mehaniziranjem, je računanje po taktu. Učitelj prosto sestavi nalogo iz več delnih nalog n. pr.  $4 + 3 + 2 + 5 - 8 - 2 = .$ ,  $7 + 8 - 3 : 4 \times 3 = .$  itd. Pri delnih nalogah ni treba učencem rezultata napovedati takoj, temveč tvori tak rezultat člen za novo delno nalogo. Samo končni rezultat učenci napovedo. Po vsaki delni nalogi napravi učitelj majhno pavzo, ki jo učenci uporabijo za rešitev naloge. Ako je naloga težja, je pavza lahko daljša, ali krajša, ako je naloga lahka. Da je naloga končana, namigne učitelj s tem, da na koncu dvigne svoj glas in v vprašalnem tonu reče: Je? Učenci, ki imajo rezultat, dvignejo roke ali vstanejo. Kdor ima kak drug rezultat, se javi. Namesto učitelja naj take »računske verige« sestavljajo tudi učenci sami.

Ta način ustnega računanja je izobrazujoč in naj bi se s primernim stopnjevanjem težkoč šestokrat uporabljaj v vseh razredih. Zakaj če hočejo otroci dobiti pravi rezultat, morajo napeto paziti, morajo napenjati svoje možgane in hitro misliti ter ne smejo izgubljati časa. Z večkratnim računanjem po taktu, se ob pravilnem postopanju sigurno dosežejo prav dobri uspehi v hitrem računanju. Poleg tega pa je računanje po taktu kot prijetna izprememba pri otrocih zelo priljubljena.

Ako priporočam tudi take formalne vaje, pač ne grešim proti ideji delovne šole, ki ji je smoter povzdiga izobrazbe tudi v teh formalnih ozrih; pomniti moramo le, da formalna izobrazba ne sme nikdar biti vodilna ideja računskega pouka, temveč le načelo matematične izobrazbe. Otroci, katerih sile so se pri delovnem računskem pouku pravilno vežbale in razvijale, bodo z veseljem pripravljani, da jih v krajšem ali daljšem delu računske ure preizkušajo tudi na formalnih nalogah. Tako pa je tudi v delovni šoli, ki hoče premakniti težišče pouka od učitelja na učence, da se razvijejo v njih prirojene sile in dragocene zmožnosti, mogoče doseči v računskem pouku tisto mero eksaktnega znanja, ki ga učenci neobhodno potrebujejo v vsakdanjem življenju in ki jih obenem usposablja za uspešno napredovanje v nadaljnjih šolah in sploh za vsako nadaljnjo izobrazbo.

(Konec prih.)



## UČITELJSKO SAMOIZOBRAŽEVANJE<sup>1</sup>

### Samoizobraževalni tečaj v Ljubljani (25.—30. avgusta 1927).

Poverjenišstvo UJU za Slovenijo je priredilo v dneh od 25. do 30. avg. t. l. tečaj, katerega namen je bil postaviti temelje samoizobraževalnemu delu med učiteljstvom. Prisilile so ga v to razmere v organizaciji, ki zahtevajo, da se učiteljstvo umsko kolikor mogoče dvigne. Učiteljske samo je bolj in bolj anahronistično, tako po snovi, ki se podaja gojencem, kakor tudi po načinu tega podajanja. Osnovna šola se razvija, se oddaljuje od vsega, kar je bilo včasih v njej nedotakljivega, učiteljske pa zaostaja za njo dan za dnem bolj. In ker učiteljske svojim gojencem niti najnujnejšega ne daje več, kar bi bilo potrebno za dobro, današnjemu času primerno vršenje učiteljskega poklica, mora stan sam nadomestiti praznoto, ki zija v splošni in strokovni izobrazbi učiteljstva. To je pa mogoče le potóm samoizobrazbe poedinca.

Učiteljstvo sicer ni nikdar držalo križem rok ter je marsikaj storilo, da ni zaostalo za časom, vendar ni delalo sistematično, smotreno in s potrebno žilavostjo, da bi dvignilo v stan najboljše sile. Učiteljska društva niso dajala svojemu članstvu nikakih smernic, ampak so z najraznovrstnejšimi predavanji celo širila zmedo v tem pogledu, učiteljske knjižnice so se krmile z vsakdanjim, podpovprečnim blagom. Na žalost pa je v zadnjih letih še to odpadlo.

Tako je bolj in bolj rasel problem nadaljne, globlje izobrazbe v stanu. Poverjenišstvo za Slovenijo je to spoznalo in je spoznalo, da se more to delo izvršiti s poudarkom in s koristjo le tedaj, ako ga vodi organizacija, ako ga vsaj v velikih obrisih določi. Začetek vsega dela bi moral biti tečaj, ki se je vršil koncem počitnic v Ljubljani.

Samoizobraževalni tečaj je imel dvoje namenov, prvič: zbrati zastopnike vseh društev ljubljanskega poverjenišstva, da se organizacijsko uvedejo v delo, drugič: pokazati najbolj pereča vprašanja, o katerih mora biti učiteljstvo popolnoma na jasnem.

Reči moramo, da se je to posrečilo. Razen treh nediscipliniranih društev so bila pri tečaju vsa zastopana. Tudi so se zastopniki kolikor-toliko ogreli za akcijo in so ponekod tudi že zastavili plug. Vrhu tega pa so se v onih kratkih dneh načela vprašanja, ki so za učiteljstvo najvažnejša.

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



Že nasiovi predavanj samih nam kažejo, kako je bil tečaj smotren. Predavalo se je: **O samoizobrazbi učiteljstva** (Al. Hreščak), **O nravni vzgoji** (J. Pahor), **O delovni šoli** (J. Dolgan), **O izobrazbi učiteljice s posebnim ozirom na njeno izvenšolsko delovanje** (tovarišice J. Ahtikova, M. Umbergerjeva in M. Dolganova) ter **o kmetijsko-gospodinskih tečajih** (tov. Sušnikova). V teku petih dni se je razpravljalo toliko, da je tečaj popolnoma dosegel svoj namen. Diskusije, ki so predavanja poglobile in razčistile, so prinesle obilo novih misli, ki imajo pravo vrednost šele takrat, ko so se priborile na površje. Udeleženci tečaja so prišli do zaključka, da je učiteljstvu neobhodno potrebna temeljita družboslovna izobrazba. Brez znanja sociologije tava učitelj z zavezanimi očmi v družbi. Tudi glede vzgoje in pouka so udeleženci revidirali marsikak zastarel poj. Vzgoja sama je v svojih temeljih postavljena že v rodbini, torej v predšolski dobi, in je prava vzgojiteljica vedno le mati, seveda, ako so ji znane osnove dobre vzgoje. Glede pouka se je ugotovilo, da današnja osnovna šola ne odgovarja svojim potrebam, ker ni niti praktična, niti ne upošteva razmer, iz katere izhaja šolodolžna mladina. Kot ideal si postavlja učiteljstvo delovno šolo (kmečkega in industrijskega tipa), ki pa je pri nas — če je sploh — komaj v povojih. Tečaj je dosegel vsaj ta uspeh glede nove šole, da se je nekaj njenih bojovníkov združilo, da jo propagira in uvaja. Pri ostalih poročilih pa se je govorilo o izvenšolskem delu vsega učiteljstva brez razlike. Razvile so se nove misli, ki bodo sčasoma postale kri in meso — o tem smo prepričani.

Za razširjenje izobrazbe učiteljstva iz lastnih moči se snujejo krožki, v katerih se vodi delo po enotnem načrtu. Kdor je sam že poskusil, koliko morejo krožki doseči, se bo hitro otresel skepse, ki je združena z vsakim začetkom kateregakoli novega dela. V resnici samoizobraževalni krožki niti novost niso več, ako smo se lotili stvari od prave strani. Kdor vidi potrebo tega dela, kdor je prepričan, kako je stvar dobra, bo šel preko ovir in jih bo premagal. Mislimo, da bo slovensko učiteljstvo prav tu pokazalo, kaj zmore, koliko idealizma je v njem.

Idealizem našega stanu se je pokazal tudi o priliki našega I. tečaja v Ljubljani. Okrog 170 tovarišic in tovarišev se je redno udeleževalo predavanj in razprav, dasi niso imeli posebnih udobnosti. To je poroštvo, da bo delo napredovalo in da bomo ob letu lahko priredili II. tečaj, vse lepši in bogatejši od prvega.

---

A. HREŠČAK:

## Organizacija učiteljske samoizobrazbe.<sup>1</sup>

Postavili smo kot prvo točko na dnevni red našega izobraževalnega tečaja organizacijo učiteljske samoizobrazbe. To pa iz premišljenega razloga, da bo vse ono, kar boste tekom tečaja čuli in kar se bo moralo prenesti v življenje, že s tem prvim predavanjem dognano v toliko, v kolikor se tiče metode obravnavanja. Tako dobimo pregled o vsem, kar smatramo za potrebno, da učiteljstvo pridobi in da ugotovimo, po kateri poti in kako se ima ta sistematizirana izobrazba vršiti. Sicer bi obstojala nevarnost, da bi se morali pri vsakem predmetu posebej pečati z metodičnimi navodili, s čimer bi jasnost gotovo ne pridobila. To, kar bom povedal, velja torej za vse teme in za vso pot, ki je bomo morali uřteti.

Vsak stan, tako tudi učiteljski, se pripravlja na vršenje svojega poklica po učni dobi. Vsi veste, da mora vsakdo, ki hoče zadostiti potrebam časa in dvigajoči se kulturi, svojo prvotno izobrazbo izpopolnjevati, sicer zaostane. To stremljenje opažamo pri vseh stanovih. Razlika med njimi obstoja v tem, da je nekje več, drugje manj potrebna ta izpopolnitev. Raznim profesionistom ni potrebno drugo, kot da se prilagajajo modi. Njihova prvotna izobrazba jim je dala skoro vse in to jim je treba samo modificirati po zahtevah mode.

Pri učitelju in intelektualnem delavcu sploh je pa potreba po izpopolnjevanju mnogo večja in bistvenejša. Učitelj dobi svojo izobrazbo na učiteljskiču; življenje pa, ki šolo ustvarja, se hitro izpreminja in ga silii, da mora držati svoje znanje vedno na odgovarjajoči višini. Tudi njegova prvotna tehnična, to je metodološka izobrazba mu ne zadošča in jo mora istotako vedno izpreminjati in korigirati, če noče zaostati za duhom časa. Učitelj ni samo učitelj; biti mora predvsem ljudski vzgojitelj. To je pa mogoče le tedaj, če natančno pozna dušo naroda, če pozna razmere, v katerih ta narod živi, če si je na jasnem, kaj vse zahteva čas od naroda in kaj mu more nuditi šola. Ni dovolj sama šola, ni dovolj samo delo v šoli. Nujno je, da bođi učitelj najboljši poznavalec ljudstva. Učiteljsiše ne daje tega, zato učitelju manjka družboslovno spoznanje. To je danes gotovo največja pomanjkljivost učiteljsiše. Mlad učitelj ne ve, kje naj zastavi svoje delo, ko stopi v svet.

Potrebe časa so, ki šolo ustvarjajo, jo modificirajo in stavijo na učitelja vedno nove zahteve. Te potrebe časa so zelo dalekosežnega pomena. Vsaka doba ima zgrajeno šolstvo po svojih potrebah. Te potrebe so pa narekovane po pridobitvenih (produkcijskih) razmerah. Spoznanje v te razmere nam pa odpira družboslovje. Na podlagi te razmeroma mlade vede nam bo mogoče prodreti k nevidnim silam, ki so vplivale na razvoj človeške družbe, spoznali bomo zakone, ki so privedli do današnje razvojne faze. Ta študij nam bo pokazal šele prave vzroke, ki so vplivali na razvoj naše šole, pojasnil nam vprašanje, zakaj ne odgovarja današnja šola potrebam národá ter nám končno pokazal cilj, ki naj nam kaže pot preurejevanja te važne družabne ustanove. V okvirju tega poročila mi je nemogoče, pečati se podrobneje s tem temeljnim problemom, povdarjam pa njegovo važnost z izrecnim namenom, da se v razpravi vrnemo nanj in ga že na tem tečaju nekoliko osvetlimo.

Gnan po tem spoznanju si bo moral zaveden ljudski učitelj postaviti predvsem sledeče vprašanje: Katere zahteve časa naj upoštevá šola in kako naj se z ozirom na to izpremeni? Resnica je, da postanejo vse oblike, ki so veljale še pred kratkim za napredne, škodljive v tistem trenutku, ko jih čas prehití, ker ovirajo napredek,

<sup>1</sup> Referat na samoizobraževalnem tečaju v Ljubljani od 25.—30. VIII. t. l.

uklepajoč ga v tesne verige preteklosti. Nove zahteve si morajo priboriti pot po trdem boju. Šola, kakor jo je ustvaril pri nas liberalizem pred šestdesetimi leti, je bila že tedaj sad kompromisa in za že takrat v gotovem oziru konservativna; danes seveda ne odgovarja več, ker je liberalna gospodarska uredba ustvarila nove sloje z novimi potrebami, stare sloje (n. pr. kmetске) pa postavila pred popolnoma izpremenjene naloge, ki zahtevajo, da se tudi šola na kmetih docela preosnuje v zmislu teh novih nalog kmetškega stanu. Ker se pa učiteljišča do sedaj še niso preorijentirala po novih pravih pridobitvenih razmer našega naroda, zato zapušča učiteljski naraščaj šolo nepripravljen za življenje. Mirno lahko trdimo, da je zadeval napredek preparandij — kolikor ga je sploh bilo v zadnji generaciji, le zunanjo, formalno, metodološko, ne pa notranje stvarne strani.

To spoznanje žene učitelja na polje samoizobrazbe in po nji do reforme naše osnovne šole. Prilagoditev neelastičnih institucij aktualnim zahtevam časa je naloga učitelja, ki stoji na višku svoje naloge.

Za tako delo pa ni dovolj izpremenjena metoda v šoli, ampak treba je tudi stopiti med ljudstvo in med njim vzdigniti vzvod za reformo šole. Iz stika z ljudstvom bo dobil učitelj plodonosnih pobud za svoje delo. Poznanje ljudstva, med katerim dela, njegovih potreb in predhodnih vzrokov obstoječih razmer je učitelju potrebno prvič kot učitelju in drugič kot ljudskemu prosvetnemu in vzgojnemu delavcu.

Iz teh razlogov je dovolj razvidna nujna potreba izpopolnjevanja svoje izobrazbe potom samoizobrazbe. Razvidno pa je predvsem tudi to, da mora biti usmerjena ta samoizobrazba proti gotovim, naprej določenim ciljem, sicer ne bomo dosegli nikakega uspeha. Žalostne izkušnje iz naše preteklosti nas uče, da je samoizobrazbo lahko propagirati, a zelo težko izvesti.

Poglejmo sami sebe, posebno pa vse tiste, ki so vedno stremeli po izpopolnjevanju svojega znanja. Težkoče leže v dejstvu, da mlad učitelj nima dovoljnega spoznanja o tem, kaj mu je najpotrebnejše; ko bi si bil pa glede tega tudi na jasnem, manjkajo mu smotrena navodila, kako naj bi izpolnil to vrzel v svoji izobrazbi. Koliko časa smo izgubili, ko smo tavalili od knjige do knjige, od ideje do ideje! Koliko energije smo potrošili pri tem lovljenju za pozitivnimi cilji, pri tem stremljenju, da bi bili vedno kos času! Eden se bavi s Schopenhauerjevo filozofijo, drugi s hrošči, tretji z abstraktnimi analizami itd. itd. Zlasti se nam je že v šoli priporočalo naravoznanstvo kot ona veđa, ki bo človeštvu utrla boljše bodočnost. Toda naravoznanstvo je v tem pogledu tekem svetovne vojne in po njej v tem oziru popolnoma odpovedalo. Človeštvo ni postalo radi njegovih izsledkov srečnejše, temveč bednejše. Naravoznanske vede so dosegle vrtoglave višine, a tudi beda človeštva rase v neizmernost. Površen opazovalec bi bil kmalu pripravljen, spraviti ta dva pojavi v vzročno zvezo, kar bi pa bilo brezpogojno pogrešeno. Jasno pa je vendarle, da naravoznanstvo samo ni zmožno človeka dvigniti in osrečiti, ampak da je treba iskati drugih sil, sredstev, da se odmore temu zlu. Potreben je predvsem študij človeške družbe in njenih ustanov, če naj sodelujemo pri zdravljenju težkih ran, ki tirajo človeka v bedo in obup. Poiškati moramo vzroke, ki so tudi dobre izsledke naravoznanstva izpremenili človeku v nesrečo. Poglejmo n. pr. kako so neštevilni novi stroji vrgli milijone v siromaštvo in obup, mesto da bi olajšali in olepšali življenje. Nas vse je šola prepričevala, da je naravoznanstvo edino osrečujoče in da gremo po pravi poti, če študiramo posamezne vede naravoznanstva. Toda ta nada se ni izpolnila. Danes nam je vsem jasno, da moramo študirati človeka, njegovo družbo in njeno strukturo, če hočemo odpravljati iz me vse kvarne vplive, ki človeka usužnjujejo.

Pomislimo le, koliko prostega časa in denarja smo zavrgli, ko smo se pehali od knjige do knjige, ko smo se prerivali brez reda med teorijami modernih učenjakov.

Žalostna posledica je ta, da nima učiteljstvo enotne ideologije, da ne vemo, kako bi dvignili naš narod. Organizacija ni dajala nikoli smotrenih navodil in ni skrbela za to, da bi si na ta način vzgojila naraščaj. Neka težka atmosfera leži kot mora nad nami. Vsi čutimo, da nam manjka temeljno izpoznanje. Vrzel je usodepolna. Če ne vzgojimo sebe in naraščaja, nimamo bodočnosti, nimamo upravičenosti do eksistence. Potrebna nam je organizacija, ki naj izpelje samoizobrazbo v največjem stilu: za vse učiteljstvo in usmerjeno proti cilju, da bi tekom let dali učiteljstvu enoten temelj za vse njegovo šolsko in izvenšolsko delo.

Brez skupne ideologije je postalo učiteljstvo več ali manj emisar raznih strank brez lastnega samostojnega kriterija, kar neizmerno škoduje tudi strankam samim. Učiteljskemu stanu manjkajo pa samostojni delavci. Organizacija bi morala sodelovati na izgrajenju šole, ki naj služi praktičnim vzgojnim in učnim svrham. Kakšno pa naj bo to sodelovanje, če manjka učiteljstvu temeljno, to je družboslovno poznavanje našega naroda. Nujna posledica tega stanja je neiskren formalizem, ki postaja velika nesreča za vse moderno človeštvo. Kjer manjka ideja, tam je na delu forma, ki naj prikriva pomanjkanje ideje. To se kaže zlasti na naših zborovanjih, kjer se lovimo često za pikami in vejicami, bistvo stvari pa gre neopaženo mimo nas. To so stvari, ki nujno kličejo po pomoči.

Naj omenim pri tej priliki še neko drugo posledico pomanjkanja skupne stanovske ideologije. Prepričan sem, da bom govoril od srca vsem, ki čutite potrebo po izboljšanju stanja v naši organizaciji. Razmere po naših društvih so dostikrat desolatne: tovarištvo na tleh, vsepovsod nezaupanje, izpodrivanje drug drugega, medsebojna neiskrenost, negotovi spogledi, ki zapirajo pot v notranjost. Kje je med nami ona požrtvovalnost, da bi pomagali trpečemu tovarišu, kje pripravljenost, tešiti gorje svojih kolegov? Tudi to stanje je posledica tega, ker organizacija ni zmogla ustvariti svojim članom skupne ideologije. Če bi to bilo, bi se čutili kot udje ene in iste družine z enotno usmerjenim stremljenjem. Mesto tega se dogaja pa često, da je požrtvovalno delo enega drugim v spodtiko ter mu z natolcevanjem in oviranjem ubijejo vsako veselje do dela. Važna in dalekosežnega pomena pa je resnica, da ni bolj osrečujočega občutka od zavesti, da zasledujejo iste cilje, katerim sem jaz posvetil svoje najboljše sile, tudi moji iskreni tovariši, da solidarno delamo na uresničenju stavljenih si ciljev. V tem obstoja tudi največja korist in moralna sila organizacije. Kadar ta občutek prešine njene vrste, takrat je na višku svoje naloge in je dosegla svoj namen. Dokler pa tega občutka nimamo, manjka našim vrstam solidarnosti, poguma in požrtvovalnosti. Polni smo dvoma, ali je naša pot prava ali ne. Vedno in vedno nam roke omahujejo, klonejo naši duhovi. Organizacija pa nudi žalostno sliko konglomerata posameznih skupin, ki se bore v njej za svoje klikarske koristi, v največjo škodo organiziranih članov. Brez skupnega duha ni stremljenja, ni prave organizacije, ter zavednih in discipliniranih članov.

Spoznajmo torej, da je tudi zaradi tega in predvsem zaradi tega potrebna skupna ideologija. To bomo pa dosegli s samoizobrazbo: Ako hočemo učitelja in organizacijo dvigniti, dati jima ves pomen, ki jima gre; ako hočemo ljudstvu res koristiti ter 'ako hočemo' svojo organizacijo tehnično in idejno ustvariti doraslo njenim nalogam, moramo smotreno in sistematično organizirati učiteljevo samoizobrazbo.

Preidimo torej k tej nalogi sami.

Smotreno pomeni: postaviti si smoter, usmeriti vse delo k temu smotru in sicer po najkrajši poti. Cilj je po mojih dosedanjih izvajanjih že jasen: učitelj mora imeti dovolj logično fundiranega sociološkega spoznanja, da razume potrebe časa pri

posameznih narodnih slojih, v svrhu postopne reformacije vsega sedanjega šolstva ter v svrhu njegovega plodonosnega izvenšolskega dela. To je cilj samoizobrazbe.

Vse, kar vodi po najkrajši in najekonomičnejši poti do tega cilja, bomo uporabili pri tej akciji; drugo izpustimo.

Organizacija bo skrbela, da se izpelje ta minimum po vseh društvi. Organizacija samoizobrazbe mora nam dati smoter, temelje in navodila glede študija in lektire. Končna obdelava snovi mora pa ostati delo pridnosti posameznikov. Čemu pa organizacija, bo kdo vprašal? Zakaj ne prepustimo samoizobrazbe posameznikom kakor doslej?

1. Pritegniti hočemo vse učiteljstvo, zato mora biti samoizobrazba organizirana in udeležba pod kontrolo javnega mnenja članstva. Ne govorimo o absolutni prosti volji posameznikov, ko je v igri tako velika naloga. V trenutku, ko smo se organizirali, smo morali resignirati na del svoje svobode in se podrediti volji organizacije. Človek, ki tega ne uvidi, je nezmožen, da bi podredil svoje zasebne in momentane koristi skupnim koristim stanu. Taki nedisciplinirani člani so razdiralni elementi vsake organizacije. Ko govorimo o tem, da mora biti samoizobraževalno delo izpeljano v vsem učiteljstvu, naj poudarimo pomen njegov zlasti za naš naraščaj, ki je danes prepuščen samemu sebi. Mladi tovariši in tovarišice tavajo brez kompasa v življenju in zapadajo raznim škodljivim vplivom, ker jim organizacija v tem pogledu ne nudi ničesar. Neprestan stik najboljših učiteljev z mladimi kolegi in z naraščajem je najpotrebnejše geslo, ki naj ga neso udeleženci tega tečaja v svoja društva! Kajti mlade sile so tiste, ki bodo dale elan organizaciji in zagurale bodočnost stanu. Starejši odhajamo drug za drugim, na naša mesta pa stopa mladina, ki zahteva lahko od nas z vso pravico, da ji damo na roko svoje izkušnje, v organizaciji pa del odgovornih mest, kjer se ji z delom širi obzorje, utrja volja in plemeniti srce. Svojim starejšim tovarišem ne moremo prihraniti očitka, da so zanemarili to neobhodno potrebno delo. Toliko nujnejše je, da se sami vedno zavedamo te dolžnosti.

2. Potrebna je nadalje organizacija samoizobrazbe zaradi tega, da pomagamo solidarno posamezniku pri tem delu. Medsebojno se moramo vzpodbujati, drug drugemu pomagati. Posameznik bi večkrat omagal na tej poti; pridnost, kontrola in pomoč tovarišev mu bodo jačile vztrajnost in mu zagotovile uspeh. Organizacija mu bo pomagala gmotno in moralno pri nabavljanju literature, pojasni, razlag itd. Uporabili bomo že obstoječe svoje časopise pri tem delu, izrabili svoj vpliv pri književnih podjetjih, da olajšamo in podpremo to akcijo v čim večjem obsegu.

3. Organizacija je dalje za to, da smotreno uredimo to delo.

To so razlogi, ki nas silijo, da organiziramo to delo.

Potrebno je, da izberemo ono znanstveno snov izmed neizmerne množine te snovi, ki nas najprej pripelje do cilja. Za spoznanje današnje družbe je potrebno poznati vse one sestavne dele in vzrode, ki gibljejo in sestavljajo našo dobo. Potrebna je torej predvsem analiza moderne družbe. Ko imam pred seboj sestavne dele, moram si biti takoj na jasnem, kako so se ti deli razvili do današnje stopnje. Torej zgodovina razvoja človeške družbe, zato da spoznamo vse one sile, ki so sodelovale pri tej evoluciji. Čemu poznanje teh sil? Ker je gotovo, da so vse ali deloma dosedaj vpliva-joče dinamične sile še vedno na delu in da mi zgodovina mnogo lepše in jasnejše lahko pokaže te vzroke, kakor če bi jih skušal dobiti šele iz vsakočasne njihove sinteze. Te sile, ki so izoblikovale današnjo družbo, se v glavnem dajo označiti pod skupnimi imeni: krščanstvo, liberalizem in socializem. Vse to so komponente, ki sestavljajo današnjo družbo. Gotovo je, da traja vpliv krščanstva že 1900 let, toda za našo svrho bo zadostovalo, ako vprašamo zgodovino za pouk od časa, ko je liberalizem začel počasi drobiti srednjeveško krščansko fevdalno družbo in napredoval polagoma do



katastrofalnega preloma s preteklostjo z izbruhom francoske revolucije. Liberalizem je začel svoj zmagoslavni pohod, in današnja družba je v prvi vrsti sad tega pohoda. Toda kakor je vse življenje sestavljeno iz samih kompromisov ter se mogočni pokreti začenejo vedno v ekstremnih oblikah, ki jih življenje postopoma ublažuje, tako se je zgodilo tudi liberalnemu ekstremu, fevdalizem, ki se je moral umakniti zmagovalcu-liberalizmu, ni bil zaradi tega popolnoma strt. Kolikor je bilo v njem življenske sile in opravičenosti, se je uveljavljala tudi pod žezlom novega režima. Imenujemo pa to uveljavljanje s skupnim imenom konservativizem, ki je poleg liberalizma še danes ena izmed komponent današnje človeške družbe. Liberalizem je pa rodil nove sile, ki so stopile na plan proti njegovi škodljivosti. Te nove sile (proletariat) so se združile pod egido socializma in na njegovi podlagi poklicale v življenje nebroj ustanov, ki naj varujejo malega človeka pred izkoriščanjem, ali pa v svrhu uspešne konkurence proti močnejšim posameznikom. Fevdalizem, liberalizem in socializem spoznati po njihovem bistvu, vplivu in razvoju, to bo prva naša naloga. Kako se je to vršilo, vzročna zveza razvoja, faktorji, ki so vplivali na razvoj, sprememba človeške družbe pod vsemi temi vplivi in pomen raznih institucij človeške družbe (država, občina, družina, šola, cerkev, armada itd.), o tem razvoju nas uči pa družboslovje. Zato ne bomo mogli mimo osnovnih družboslovnih zakonov. Družboslovje je doseglo danes že tak pomen, da nadomešča filozofijo. Kljub temu bomo morali nekatere filozofske kriterije pritegniti v svoje samoizobraževalno delo, ker jih neobhodno potrebujemo, da se spoznamo z metodično važnimi načeli. Tu igrata kot ekstremni stališči zlasti materializem in idealizem skozi zgodovino človeštva tako važno ulogo, da brez njiju ne dobimo popolnega poznanja vsega snovanja moderne človeške družbe.

Materijalizem in idealizem, konservativizem, liberalizem, socializem in družboslovje so teme, ki jih bomo postavili na čelo naše samoizobrazbe.

O vsaki izmed teh tem izide kratka brošura, sestavljena na ta način, da poda bistvo in genezo vsake ideje, tako da bo vsakdo dobil vsaj v glavnih linjah sliko o najvažnejših komponentah današnje družbe. Zraven bodo navodila, kako naj se predmet študira in podatki o najvažnejši literaturi.

To bi bile za prvo leto teme naše izobrazbe. Družboslovno spoznanje pa ni cilj, temveč le sredstvo, da se usposobimo za zgoraj omenjene svoje naloge. Ko bomo kolikortoliko obvladali temelje, bomo prešli na konkretnejše naloge. Za leto 1928./29. imamo v načrtu najvažnejše teorije narodnega gospodarstva, slovensko narodno gospodarstvo od 1848, o gospodarski politiki vobče in kmetsko zadružništvo. V tretjem šolskem letu 1929./30. preidemo na socialno politiko in higijeno, ljudska vzgojna in izobraževalna društva ter naloge ljudskega, osnovnega, nadaljevalnega in visokega šolstva. Tako prehajamo iz splošnih, temeljnih tez na konkretne gospodarske probleme in preko teh na reformo našega šolstva, t. j. do naše najkonkretnejše naloge. Na ta način bi v treh letih organizirane samoizobraževalne akcije podali učiteljstvu temelje, na katerih bi izgradilo enotno spoznanje, enotno ideologijo, da bi stopilo na enotno pot med ljudstvom. Seveda ne bomo čakali tri leta v popolni rezervi. Pot bo nastopiti takoj, da zbiramo izkušnje in jih uporabimo za bodoče delo.

#### Način obdelovanja snovi:

Za organizirano samoizobrazbo smo zamislili razdelitev vsega učiteljstva na krožke, ki naj bi bili sestavljeni po učiteljstvu iz več šol, ki leže tako blizu, da nihče ne zamudi preveč časa, če se hoče redno udeleževati sestankov. Torej krožki sestavljeni iz učiteljstva na blizu ležečih šolah s čim večjim številom članstva. Vsak krožek bo imel svojega voditelja, sprva seveda bolj formalnega voditelja, s katerim bo imela centrala izobraževalnega dela stik. Gotovo bodo nekateri zgrabili stvari z večjo vnemo

kot drugi in se bodo tako postopoma vzgojili v res prave intelektualne voditelje svojih tovarišev in tovarišic. Udeležba pri teh krožkih ne more biti obligatna, toda potrebno je, da stavijo člani krožkov druge člane pod svoje javno mnenje, da ustvarijo splošno zavest, da ne sme nihče tega dela in sestankov zanemarjati, kdor res hoče trdne zgradbe naše organizacije. Zlasti je obračati posebno pozornost na tovarišice, ki bodo dobile v krožkih prvo tribuno za javne nastope. Krožki se bodo morali sestati že septembra meseca. Ustvaritev krožkov je naloga odborov okrajnih učiteljskih društev. Delo se ima pričeti takoj.

Kako naj se pa to delo vrši? Prvi sestanek še ne bo imel izkušenj, navezan bo na čitanje prve brošure. V kolikem času se bo vsaka brošura predelala, to je odvisno od števila sestankov. Izkušati pa je brezpogojno, da se vsaka brošura predela v razdobju od enega učiteljskega društvenega zborovanja do drugega. Ta zborovanja naj se vrše približno vsaka dva meseca. Krožki naj potemtakem predelajo vsako brošuro v razdobju približno dveh mesecev.

Že med čitanjem se morajo pojasnjevati vsi manj znani znanstveni izrazi. Mimo teh ni mogoče že zaradi ekonomije dela. Nato se morajo najvažnejše teze v razgovoru posebej obravnavati. Vsak član krožka bo moral imeti poseben zvezek za to delo, kamor se zapišejo vse važne misli in rezultati diskusije. Oni, ki bo doma snov prečital in predelal, si bo izpisal vse ono, kar je potrebno za diskusijo. Pri drugem in nadaljnjih sestankih se čitanje izpusti: Določena vsebina se prečita doma, v krožku se le vsebina ponovi po njeni bistveni strani. V vsaki brošuri bodo splošne teze, ki pa bodo šele tedaj obogatile naš duševni zaklad, če jih bomo ilustrirali s primeri iz življenja in zgodovine. Tako se bo snov obdelala samostojno v najkrajšem času. Osrednji izvrševalni odbor bo dajal natančna navodila, tako da se bodo vsi tisti, ki so dobre volje, lahko poglobili v probleme, ki jih bodo brošure obravnavale. Po večini bodo okrožnice kazale na konkretne slučaje iz zgodovine ter navajale literaturo za posamezna poglavja, ki naj bi se razdelila v referiranje med pojedine udeležence, tako da bo vsak prispeval k diskusiji in k razčiščenju pojmov. Okrožnice bodo opozarjale tudi na važne članke v časopisju in revijah, ki vsebujejo dostikrat važna načela, podatki so pa tudi aktualni; spravi se tako ves študij v zvezo z življenjem. Udeleženec bo lahko tako po vsakem sestanku z veseljem ugotovil, da je pridobil novo spoznanje.

Nadaljna naloga krožkov je zbiranje podatkov iz življenja, zbiranje izkušenj. O vsem tem se bo v krožkih razgovarjalo, da prodremo tako na podlagi lastnih opazovanj in razmišljanja v bistvo gospodarskega, kulturnega in socialnega življenja našega ljudstva. Te izkušnje in opazovanja bodo morali krožki sporočiti centrali, ki bo vse pobude sistematično registrirala in jih uporabila za splošnost.

Centrala bo nadalje dajala navodila za čitanje knjig, ki so neobhodno potrebna, da se študij brošure in lastne izkušnje izpopolne in poglobi s privatno lektiro. Tovariši in tovarišice, ki imajo v javnosti več ali manj važne funkcije, morajo v krožkih o tem poročati, pojasnjevati svoje delo in skupno razpravljati o pomenu in namenu njegovega dela in sicer z ozirom na razmerje, v katerem si stojita trud in pomen dela za ljudsko kulturo in blagostanje. Učitelstvo izgublja mnogo energije za razna podeželska društva, ki nimajo v razmerju truda nobenega pravega haska za kulturno delo. V njih leži zakanpanega mnogo dela, in če tak učitelj po dolgih letih odhaja s svojega torišča ter premisli rezultate svojega dela, bo mogoče videl, da je prodal prvenstvo za skledo leče. Krožki morajo razpravljati, ali se tako delo izplača ali ne. Učitelj naj ve, da ni njegova naloga s svojimi težko pripravljenimi prireditvami zabavati podeželne klike, ki so pa često coklja vsakega pravega napredka našega malega človeka in kmeta in ki se hočejo zabavati na stroške učiteljskih par.

Zlasti bo treba v krožkih posvetiti vso pozornost izvenšolskemu delu učiteljic na deželi. Učiteljice bodo morale na vsak način tudi ven iz samo šolskega dela. Po večini bodo vržene na to delo popolnoma nepripravljene. Vsi uspehi in neuspehi, izkušnje, težki problemi tega dela, zamotane naloge, vse to mora priti na krožkih v razgovor. Vsak mora vsa ta vprašanja prenesti v krožek. Kjerko!i bi pa naleteli v krožkih na važna vprašanja, na katera krožek ne bi vedel odgovora, naj se voditelj krožka obrne na centralo, ki bo vprašanje po možnosti pojasnila, izdajala enotne smernice ali pa ga postavila v javno diskusijo. Sploh naj se krožek obrača v vseh slučajih na centralo, ki bo poskrbela za promptne odgovore. Moramo drug drugega vzpodbujati, izpopolnjevati in kritizirati.

Že iz navedenega o krožkih je razviden velik pomen osrednjega izobraževalnega odbora, ki se je ustanovil pri poverjeništvu. Njegova eksistenca je nepogrešljiva, če hočemo izpeljati sistematično organizacijo tega dela. Osrednji izobraževalni odbor bo stal v zvezi z vsemi krožki in bo izkušal izvesti istočasno obravnavanje ene in iste teme v vsej organizaciji.

Kot posebno važno nalogo osrednjega izobraževalnega odbora naj omenim evidenco delovanja krožkov in kontrolo nad njimi. V Ljubljani bo vzdrževal osrednji izobraževalni odbor stalno pisarno, iz katere se bo vodila evidenca o delu in napredovanju po vseh krožkih. Kjerko!i bi delo zastajalo iz kateregakoli vzroka, bo moral osrednji izobraževalni odbor osebno ali pismeno posredovati, pomagati, vzpodbujati in sploh stati krožkom na strani z vsemi potrebnimi sredstvi.

Poročila o organizaciji tega dela bo prinašal »Učiteljski tovariš«, ki bo moral uvesti za to posebno rubriko. Osrednji izobraževalni odbor bo moral izvesti evidenco izvenšolskega dela učiteljev in posebno učiteljic, da bo lahko »Učiteljski tovariš« vodil poseben pregled čez to delo, istočasno pa upeljal to polagoma povsod, kjer bi se zgodilo, da bi učiteljstvo ne kazalo zanj nobenega zanimanja.

»Popotnik« bo postal pa nekako oficialno glasilo vsega učiteljskega samoizobraževalnega, izvenšolskega in šolskoreformatičnega dela. Vse, kar more prispevati k razjasnitvi, pripravi in bližanju k tem ciljem, bo »Popotnik« razpravjal v svojih predalih in postal tako resničen glasilec in obvestitelj našega dela, naših teženj, naših uspehov, sploh živa vez, ki je doslej manjkala kulturnemu in vzgojnemu delu slovenskega učiteljstva. »Popotnik« mora tako dobiti stik z življenjem in zapustiti samo mrtvo teorijo, ki ne pripelje nikjer do uspeha.

Tudi to delo se ne more izvršiti brez marljivega, osrednjega izobraževalnega odbora. Končno pripada temu odboru in krožkom še ena važna naloga v organizaciji samoizobraževalnega dela. Vsako društveno zborovanje mora pokazati, da so krožki dotičnega okraja marljivo delali na svoji nalogi. Resime tega dela mora odmevati v kakršnikoli obliki na društvenih zborovanjih. Po navodilih osrednjega izobraževalnega odbora in v sporazumu z voditelji in najagilnejšimi člani krožkov, bo postavil društven odbor na dnevni red vsakega zborovanja točko, ki bo služila samoizobraževalni svrhi. Najlepše se bo delo po krožkih organično zaokroževalo z ilustracijami iz naše gospodarske, kulturne in politične zgodovine in sedanosti. Vsi, ki so kak pojav v krožkih teoretično obravnavali, bodo meli prijetno zavest, gledati razdobja naše zgodovine in aktualne probleme s povsem drugačnim kriterijem in zato z razumevanjem in poglobitvijo.

Tudi izvenšolsko delo učiteljstva se bo statistično, teoretično in načelno razpravljalo poslej po vseh društvenih zborovanjih na podlagi poročil krožkov.

Osrednji izobraževalni odbor bo skrbel, da se bo to vršilo po vsej Sloveniji in na ta način zagotovil vsemu učiteljstvu:

1. neko skupno višino sociološkega spoznanja in z njim zvezano enotno razumevanje in pojmovanje izvenšolskega dela učiteljstva;
2. enotne direktive za izvenšolsko in šolskoreformatično delo učiteljstva;
3. statistiko našega izvenšolskega dela, ki doslej popolnoma manjka, in
4. neko samostojnost v izvenšolskem delu, ki bo dvignila učiteljski ugled, osamosvojila učiteljstvo ter spravila edino prave nagibe v kulturno delo.

In končno še ena naloga osrednjega izobraževalnega odbora: Kakor bodo društvena zborovanja delala nekake revije samoizobraževalnega dela po okrajih, tako bo vse učiteljstvo podvrгло na vsakoletnem izobraževalnem tečaju vse svoje delo tekom leta strogi preizkušnji. Koncem šolskega leta mora osrednji izobraževalni odbor organizirati obširen tečaj, ki bo obdeloval konkretne zgodovinske dobe in probleme iz našega javnega življenja na podlagi študija v krožkih in izkušenj iz smoteno organiziranega izvenšolskega dela. Ti tečaji morajo postati naše najlepše prireditve, takorekoč srčna potreba in familijarna univerza najboljših tovarišev in tovarišic. V to svrhu se bodo tečaji drugo leto organizirali ne več po mestih, ampak v lepih kottičkih naše domovine, da bo učiteljstvo nemoteno, v bratskem in pravem tovariškem občestvu preživelo v razmišljanju in uživanju naravnih krasot nekaj dni svojih počitnic, kjer se bomo spoznali, skupaj delali in dvigali našo solidarnost. To bodo najlepši trenutki učiteljstva in ti tečaji bodo postali tako neobhodno potrebni, da se bomo vse leto pripravljali zanje in da bomo vsi smatrali za svojo dolžnost, da pripomoremo k njihovem uspehu.

Tako hočemo nastopiti novo pot slovenskega učiteljstva, ustvariti mu novo ideologijo, novo zavest. Graditi hočemo poslej svojo usodo sami, otestiti se duševnega jerobstva in samozavestni sami vzgajati v ljudstvu vero v možnost gospodarskega in kulturnega dviga iz njegove lastne moči.

## RAZGLED

### A. Slostvo.

#### Književna naznanila.

**Salik Ljubunčič: Dalton-plan metoda.** — Psihološki najopravdanjiji i pedagoški najoriginalnijji oblik rada u svim vrstama uzgojnih škola. — Zagreb 1927. Samozaložba (višja pedagog. šola).

Solniku, ki se bavi z različnimi strujami in metodami »delovne šole«, knjižica ne pove kaj prida novega; primerna pa je za uvod v podrobnejše proučevanje Daltonove metode, posebno po svojih poglavjih »Ko je osnivač Dalton-plan metode?« »Organizacija rada u školama sa Dalton-plan metodom« in »Primjeri rada u školama sa Dalton-plan metodom«. —

**A. Novak: Gnetenje in oblikovanje iz ilovice in peska. Izrezovanje iz papirja in**

**nalepljanje.** — Ljubljana 1927. Učiteljska tiskarna.

Učiteljska tiskarna si je naredila hvalevredno nalogo, da s posebno zbirko pod naslovom »Rokotvorni pouk v delovni šoli« zainteresira učiteljstvo za ročno delo in mu nudi praktično pomoč. — Ta Novakova knjižica je I. zv. take zbirke, obeta se, da bo vseboval II. zv. dela iz lepkarstva, III. iz pletarstva, IV. razna dela iz lesa in kovine. — V I. delu g. pis. ne podaja obširnih navodil nitj ne metodičnih napotkov; nič zato — dejali bi celo, da so taki posebni napotki manj potrebni kakor pa praktični primeri, ki jih nudi na XXI tabelah ta zvezek in ki jim želimo največ prostora i v bodočih, zlasti pa takih, ki upoštevajo od g. pis. izraženo načelo, češ »ročno delo nam bodi le v pomoč pri vseh

predmetih; z ročnim delom in risanjem pojasnjujemo pojme, jih utrjujemo in nadzirajmo učenčevo znanje». —

**C. Pregelj:** 30 troglasnih zborov, II. del. — Celje 1927. Samozaložba.

Pretekli letnik »Pop.« je ocenil I. del te zbirke; ocenjevalec strokovnjak g. E. Adamič je zbirko toplo priporočil, a temu priporočilu nimamo glede II. dela dodati kaj drugega kot to, da se je Pregelj potrudil, da v tem delu napreduje in dá za naše šole kar najboljše. —

**Spominska knjižica.** Ob otvoritvi novega šolskega poslopja okol. deške osn. šole v Celju 1927., uredil F. Voglár, Celje 1927.

Zgodovina te šole je knjižica, izdana z namenom, da pokaže vse borbe, ki jih je pretrpela ta šola, da je došla do svoje stavbe. —

Zgodovinski razvoj in ostale kroniške podatke prinaša tudi knjižica

**Studenci pri Mariboru.** Nekaj podatkov o šoli, cerkvi in občini, Maribor 1927. —

30-letnica obstoja stavbe glavne pošte v Ljubljani je povzročila zgodovinski opis: **Fr. Šemrov, Ljubljanska pošta.** Ljubljana 1927. **F.**

#### Nove pedagoške knjige.

**Otto Zimmermann:** »Das Elternbuch«. (Friedrich Andreas Perthes, Stuttgart und Gotha) je delo mnogoletnega, izkušenega šolnika. Knjiga je neke vrste pedagoške antologije, vsebujoča vzgojne misli mislecev in pesnikov. Ideje so urejene po raznih skupinah. Izraziti misli, z mnogimi prepričajočimi nasveti, so namenjene staršem, ki pošiljajo svojo decu v šolo.

**Dr. William Stern:** »Anfang der Reifezeit«. (Quelle & Mayer, Leipzig) je zelo važna knjiga, ki govori o človeški pubertetni dobi. Dr. William Stern nam je podal tu dokument, ki razvija sliko duševnorazvojnega procesa in osebnotne strukture doraščajočega človeka. **M. R.**

**Kratka bibliografija o avstr. šol. reformi.**  
H. Fischl. »Sieben Jahre Schulreform in Österreich.« 151 str. Deutscher Verlag für Jugend u. Volk, Wien 1926.

O. Glöckel. »Die Entwicklung des Wiener Schulwesens seit dem Jahre 1919.« 136 str. vel. form. D. V. f. J. u. V., Wien 1927.

W. Fadrus. »Die Schulreform in Österreich«, 3 knjige. D. V. f. J. u. V., Wien.

O. Benda. »Lebensformen der höheren Schulen«, 200 str. D. V. f. J. u. V., Wien 1926.

b) »Lehrplan für die 1. bis 5. Schulstufe der allgemeinen Volksschulen«.

c) »Lehrplan für allgemeine Mittelschulen«.

č) »Lehrpläne für die allgemein bildenden Oberschulen.« D. V. f. J. u. V., Wien.

d) »Das Urteil über den Lehrplan der allgemeinen Volksschule«, Staatsschulrat Wien. 35 str.

K. Furtmüller. »Auf dem Wege zur Schulgemeinde.« (Izveček iz »Die Quelle« 1925), 36 str. D. V. f. J. u. V., Wien.

W. Fadrus (z 28 sotrudniki): »Die österreichischen Bundeserziehungsanstalten«, 472 str. D. V. f. J. u. V., Wien 1924.

W. Belohoubek: enak naslov. 80 str. Verlag der Wiener Literarischen Anstalt, Wien 1924.

»Anleitung zur Führung der Schülerbeschreibung«, 60 str. D. V. f. J. u. V., Wien.

Th. Steiskal: »Pädagogische Versuchsarbeit in Österreich.« I. knjiga: »Pädagogisch-psychologische Arbeiten«, 2. knjiga: »Pädagogisch-didaktische Arbeiten«, 209 + 153 str. D. V. f. J. u. Volk, Wien 1922.

Habetin u. Werfer: »Die Waldschule in Wiener-Neustadt.« D. V. f. J. u. Volk, Wien.



Vodilne revije pedagoško-didakt. gibanja v Avstriji so: 1. »Schulreform«, Schulwissenschaftlicher Verlag Haase, Wien III, Rennweg 58. — 2. »Volkserziehung«, Schulwissenschaftlicher Verlag Haase. — 3. »Die Quelle«, Deut. Verlag für Jugend und Volk, Wien.

Važna dela o didaktiki delovne šole in izsledki socijalne psihologije otroka in doraščajočega pa so izšla v zbirkah: a) »Lehrerbücherei« (do sedaj 60 del), ki jo je izdajalo najprej ministrstvo prosvete, od 1924 pa dun. mestni šol. svet. D. Verl. f. J. u. Volk. Wien. — b) »Schulreform-Bücherei«, ki jo izdaja Fadrus u. Linke, Verlag Haase, Wien in c) »Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie«, ki jo izdajata K. Bühler in Fadrus, Deut. Verl. f. J. u. Volk, Wien.

#### Fr. I.

### B. Časopisni vpogled.

„Русская школа за рубежом“, Книга 24, 1927. Praha II, Panska ul., č. 16.

Ovom sveskom časopis navršava četiri godine svoga izlazenja. Sadržaj je sledeći: S. Gesen: »J. Pestaloci«, O. Bore: »U čemu je veličina Pestalocijeva«; prof. A. Maklecov: »Borba s dečjim neduzima u sovjet. Rusiji«; N. Ganc: »Školski sistem Aleksandra I.«; S. Egunova: »Školske prirodne nauke u Rusiji« itd.

Časopis ima sledeće rubrike: 1. Opšta pedagogika, 2. Narodno prosvetivanje u Rusiji, 3. Ruska zagranična škola, 4. Narodno prosvetivanje u Evropi i Americi, 5. Pitanja metodike, 6. Bibliografija (pregled pedagoških časopisa ruskih i stranih, dečje i omladinske knjige, metodika i udžbenika), 7. Hronika (sovjetska, ruska zagranična i inostrana).

Potpisati se primio skupljanja pretplate za ovaj časopis za 1927/28 g. za Jugoslaviju, Cena 150 Din. Novac slati na donju adresu:

Milić R. Majstorović, učitelj, p. Mladenovac — s. Vlaška (Srbija).

### C. To in ono.

Fr. I.:

#### Pregled avstrijske šolske reforme.<sup>1</sup>

A. Temelji avstr. šol. reforme. Zgodovinski razvoj avstrijske šol. reforme, ki se je začela izvajati l. 1919., so v celoti opisali Fischl »Sieben Jahre Schulreform in Österreich«, Deutscher Verlag für Jugend u. Volk, Wien 1926, W. Fadrus »Die Schulreform in Österreich« (3 knjige), Deutscher Verlag für Jugend u. Volk, Wien 1926, in agilni predsednik dun. mestnega šol. sveta O. Glöckel »Die Entwicklung des Wiener Schulwesens seit dem Jahre 1919, Deutscher Verlag für Jugend u. Volk, Wien 1927.

Ti trije možje so voditelji avstr. šol. reforme, ki stremi za dvema idealoma, ki pa sta že v veliki meri uresničena, to je: 1. šola demokracije in 2. resnična delovna šola, ki uvažuje potrebe naroda in nudi garancijo za kar najsvobodnejši razvoj vseh otrokovih zmožnosti.

Kot šola demokracije imej moderna šola (nižja, srednja in visoka, kajti reforma se tiče v večji ali manjši meri vseh!) nalogo, da vzgoji uporabnega državljana, prosvitljenega človeka, ki se zaveda svoje odgovornosti napram družbi in je vedno pripravljen, da svoje sile nesebično postavi v službo države, družbe in bližnika. Zato mora imeti socijalna in moralna vzgoja važno mesto poleg umstvene. Posledica teh kategoričnih terjatev, ki hočejo ves šolski sistem spraviti v sklad z modernim življenjem, je bila reorganizacija vse šolske administracije. Avstrijska republika vedno bolj izpodriva stari birokratizem in dovoljuje učitelstvu in staršem najširšo kontrolo in soodločevanje v šol. zadevah. Zato je avstr. šolska reforma pravi nacionalni pokret. Predlogi so bili izdelani izključno na podlagi večletnih praktičnih izkušenj v poskusnih razredih in potrjeni in odobreni od staršev, ki stoje v ozkem sodelovanju z učitelstvom in so večkrat v svoje zadovoljstvo prisostvovali pouku.

<sup>1</sup> »Pour l'Ère Nouvelle«, No. Julij-avgust 1927 prinaša v rubriki »Bulletin international d'éducation« članek pod naslovom »L'Autriche, centre d'éducation nouvelle« (»Avstrija, središče moderne vzgoje«), ki zasluzi, da ga v skrajšani obliki podamo v našem listu. Iz njega se vidi, kako svobodno in premišljeno se je ideja moderne šole v republ. Avstriji preizkušala in že skoraj v celoti — realizirala.

Tako je n. pr. dunajsko prebivalstvo pristalo na znatno povišanje mestnega šolskega budžeta in to takrat, ko je Avstrija še tičala v težki gospodarski krizi.

**Delovna šola:** Nova vzgoja, kakor jo shvačajo v Avstriji, temelji na treh principih, ki izhajajo iz vrhovnega pedagoškega načela: »Od otroka k otroku«. Prvi princip je delovni princip (Arbeitsprinzip, principe d'activité), ki ga določujejo izrazi »Selbstfinden«, »Erarbeiten«. Otrok si pridobiva izkušnje sam, odkriva, izumlja, izdeluje in s tem vadi svoje čute in bistri um, obenem pa si pridobiva neobhodno potrebne elemente znanja. Drugi princip je načelo domorodnosti (Bodenständigkeit), ki zahteva, da bo direktna okolica otrokova središče vsega pouka, ki je na ta način konkreten, aktualen in zato otroku zanimiv. Tretji princip je ukupni pouk (Gesamtunterricht) t. j. koncentracija snovi iz različnih »predmetov« v življenjske skupine, kakor stopa pred nas resnično življenje. — Moralno vzgojo neguje delovna šola v šolski občini, delovnih zajednicah ali skupinah (Gemeinschaftsschule) in sicer s pomočjo samovoljnih učencev. Posameznim učencem ali skupinam so poverjene od začetka lažje službe, nato važnejše in odgovornejše do splošne samostojne uprave skupnih zadev v interesu razreda in šole. K temu pridejo še prave delovne zajednice, v katerih se goji čut solidarnosti in potrebe medsebojne pomoči. Tako otroci čutijo, da tvorijo — družino.

**B. Izvedba avstr. šol. reforme.** April 1919. Otto Glöckel imenovan za ministra prosvete. Ustanovitev odseka za šolsko reformo (Schulreformabteilung, predsed. V. Fadrus) z nalogo, da izdela načrte reforme in jo izvede. Od 1. 1923. se imenuje Schulwissenschaftliche Abteilung. — 4. junija 1919 se izda sposobnim kompetentnim učiteljem dovoljenje, da eno šol. leto preizkušajo v svojih razredih metode delovne šole. Tako je bilo na mah 253 razredov (po večini osnovnošolskih) izpremenjenih v poizkusne razrede. Med učiteljstvom se je začelo živahno razpravljati o uspehih v mnogih delovnih zajednicah (Arbeitsgemeinschaften). — Poletni 1919 se že ustanovi 6 drž. vzgajališč (Staatserziehungsanstalten, od 1. 1920. Bundeserziehungsanstalten) in sicer 4 za dečke, 2 za dekleta. (10.—18. leto.) — Februar in junij 1920: Ustanovitev 3 učiteljskih komor (Lehrerkammern) ali posvetovalnic za vse učiteljstvo (osnovno- in meščanskošolsko, srednje- in strokovnošolsko in visokošolsko). Te komore sprejmejo načrt za poizkus novega tipa srednje šole in izvolijo stalne reprezentančne komisije ali zastopništva napram oblasti. —

Avgust 1920: Splošna uvedba delovne šole na podlagi novega poizkusnega učnega načrta za osnovne šole, ki je bil objavljen že aprila, a sedaj po izkušnjah učiteljstva izpopolnjen. Uvedba vzornih hospitarnih razredov za učitelje, ki se niso mogli takoj vživeti v nove metode in ki so prisostvovali praktičnemu izvajanju modernih metod. Takih razredov je bilo 375 (169 na Dunaju samem!), obiskovalo jih je 4571 učiteljev. — Leta 1921. je bil dan na praktično preizkušnjo program za sred. šole. — Marca 1922 se sestavi mestni šolski svet na Dunaju (Stadtsschulrat), načelnik je bil župan, administrativni ravnatelj pa Glöckel. Ta svet ima od tedaj v rokah administracijo vsega šolstva avstrijske prestolice. — Pomladi 1922: Objava uradnega projekta o ureditvi splošne enotne sred. šole (10.—14. starostno leto). — Leto 1923.: Reglamentacija statuta za srednje šole, odgovarjajoče prejšnji gimnaziji kot pripravnici na univerzo. Končni tip te šole (14.—18. starostno leto) še danes ni dosežen. — Oktobar 1924: Ministrstvo prosvete skliče generalno posvetovalno skupščino vsega učiteljstva, ki naj iznese vse težkoče, na katere je naletelo pri udeleževanju osnovnošolskega programa iz 1. 1920. Ogromna večina učiteljstva (zlasti z Dunaja in Nižnje Avstrije) se je definitivno izrekla za novi program. — Januar 1925: Začenja se priprave za uvedbo samouprave in samovlade »self-government« na srednjih šolah dunajskih. Sedaj se vzdržuje ta sistem v 50 avstr. šolah. — Leta 1925.: Uvedba visokošolskih dvetletnih tečajev za bodoče osnovnošolske učitelje mesta Dunaja na ondnotnem pedagoškem institutu. Kar prvo leto se je vpisalo na ta popolnoma brezplačni tečaj 100 kandidatov. — 30. julija 1926 sprejet definitivni program za osnovne šole (6.—10. [11.] leta). — Šolsko leto 1926-27.: Novi program enotne srednje šole (10.—14. l.) se izvaja v 144 nižjegimnazijskih in nižjerealnih razredih mesta Dunaja. Problem enotne srednje šole in njen odnošaj do drugih modernih tipov srednjih šol je stopil s tem letos zopet v ospredje.

**III. Zanimive posameznosti avstrijske reformirane osnovne šole.** Osnovna šola ima v veliko večji meri vzgojni program (Bildungsprogramm) nego učni. Zato so učni načrti le okvirni (načelo domorodnosti to zahtevati) in učiteljstvo posameznih pokrajin in krajev jih izdeluje bolj podrobno uvažujoč vse podrobnosti domačije. Stalni urnik je odpravljen. Učitelj sam po svoji psihološki uvidenosti in stvarni potrebi določuje dolžost in vrstni red »period«, ki jih obravnava pri skupnem pouku in uvažuje po psihološko-didaktični potrebi zdaj ri-

sanje, zdaj računanje, zdaj govorne vaje in spisje, zdaj petje itd. Inicijativo za kako novo »učno periodo« daje navadno kak izlet ali izprehod. Tako so padle ozke stene razreda, knjižno in šolsko znanje je nadomestilo življenje s svojim večnim gibanjem, šola je stopila v kontakt z realnostjo.

Važno mesto v osnovni šoli zavzemajo tudi ročna dela in telesne vaje. Radi ne- prestano napete aktivnosti, ki jo podžiga zanimanje za otroku aktualno snov, se pojavljajo disciplinarna vprašanja zelo redko. Izid slednjih je vedno visoko vzgojevalen, nikdar represiven (ponižujoč, pritisk!). To novo vzgojo v osnovnih šolah je na njenih sadovih spoznalo in vseskozi dobro ocenilo učitelstvo sred. šol.

**IV. Zanimivosti reformirane srednje šole.** Za zadnja 4 leta šolske obveznosti (10.—14. l.) so obstojale prej meščanske šole (Bürgerschulen), določene za one učence, ki niso nameravali nadaljevati študij, dočim so drugi takoj iz osnovne šole (Grundschule) prešli v 1. razred kake srednje šole. Reforma pa je prinesla splošno enotno srednjo šolo (Allgemeine Mittelschule), ki obeta postati prava »šola za vsakogar«. Ima enoten program do 12. ali 14. leta in šele takrat se začne diferenciacija ozir. priprava za določene višje študije. V zadnjih 2 letih stopi sedaj v ospredje ali latinščina, ali francoščina ali matematika. Tako pade težavna odločitev za gotov stan šele na 14. leto, prej pa že na 10.

Radi individualne vzgoje ima splošna srednja šola dve seriji razredov I. in II., ki sta si paralelni. I. vrsta razredov je določena za slabše učence, za katere uporabljajo pri pouku vsa moderna psihološko-didaktična sredstva. Ta vrsta ima »minimalen program«, dočim se v drugo vrsto sprejemajo nadarjenejši učenci. Obe vrsti se ne izključujeta in lahko učenec, ki se zadostno razvije, prestopi v drugo vrsto.

**V. Visokošolska izobrazba učiteljstva.** Poleg dvoletnega tečaja na dunajskem pedagoškem inštitutu je učiteljstvu na razpolago obširna znanstveno urejena strokovna in obsejzobrazevalna knjižnica na Dunaju. Svoje teoretične študije praktično uveljavljajo in preizkušajo v poizkusnih razredih in svoje izsledke tudi objavljajo v posebnih delih (Th. Steiskal »Pädagogische Versuchsarbeit in Österreich, I. del: Pädagogisch-psychologische Arbeiten, II. del: Pädagogisch-didaktische Arbeiten. Deutscher Verlag f. Jug. u. Volk, Wien 1922.) in revijah.

Od 1924/25 do 1927/28 je delo v poizkusnih razredih posvečeno temeljiti preiskavi enega edinega problema: »Kako je možno izpremeniti razred v zajednico dela in življenja.«

## FILOZOFSKI SLOVAR.

(Sestavlja dr. Fr. Derganc.)

(Dalje.)

Čudovita vzajemnost, recipročnost vlada v organskem in duhoduševnem svetu med funkcijo in organom, dejem in dejavnim predmetom. Funkcija in organ se medsebojno nosita in krepiata. Vsaka funkcija okrepi in izvežba organ, nasprotno pa ojačeni in spretnejši organ poveča uspešnost in točnost funkcije. Zmerna raba jači funkcijo in organ. Razumen telovadec izkuša uspeh telesnih vaj, ki jačijo mišice in urijo spretnost gibov. Vsakemu pisatelju je znana potreba priznanega dela, ki njegovo veselje do dela poživi, tvorno moč okrepi in pobudi za nova uspešna dela. To recipročno psihologijo izkoriščajo zlasti nasprotniki in z molkom ubijajo neljubega tekmeča: neuspešno, nepriznано delo mu zamori veselje do dela, v nedejavnosti opeša in upade tvorna moč, a naposled usahne popolnoma. Z vsakim uspešnim produktom si zabije duh nov in višji klin na lestevici napredka, duh proizvaja smotreno, a takoj se izpremeni doseženi smoter v sredstvo nadaljnega napredka. Te blagodejne medsebojnosti ne opažamo na materialnih, mehaničnih strojih, ki jih dejavnost obrablja in slabi.

Z isto notranjo nujnostjo razlikuje psihologija v dušni vsebini deje in predmete ter razpada na dejeslovje in predmetoslovje (ontologija). Važna je označba z besedo vsebina, da se prepreči zamenjavanje dejev in predmetov. Opazujoči duh ima namreč sposobnost, obrniti se tudi proti sebi in na svojo dejavnost, motriti posamezne deje in jih zasledovati kakor predmete. Deji so sicer vsebina duha, a ne predmeti, zavest opazuje in preiščuje svojo dejavno vsebino, ki je ni zamenjavati s predmetno vsebino. Kateri dušni fenomeni sodijo v kategorijo dejev in kateri v kategorijo predmetov? Te logične, metodične razdelitve pa ne smemo vzeti za stvarno, ker sploh ni mogoče ločiti deja od predmeta ali nasprotno, tako da bi vsak sam zase bival samostojno. K dejem spadajo vse dejavne sposobnosti in različni načini iste dejavnosti, na pr. fantazija, spomin, reprodukcija, asocijacija (miselnost), indukcija in dedukcija, abstrakcija, razvidnost, izvestnost, vrednotljivost, vsa čustva in stremjenja. Ako izvzamemo dušno substancijo in subjekt sam, dobimo realne in idealne, oziroma verbalne predmete, realno in idealno ontologijo (predmetoslovje). Realne predmete obsega zunanja istina, ki tvori gradivo (materijal) in surovino, ob kateri se udeležuje dušna dejavnost. Idealni pred-

meti so proizvodi (produkti) dušne dejavnosti: občutki, predstave, utvare, misli, pojmi. Na sredi med obema, na mejišču ali stikališču se nahajajo zaznave.

Po navedeni razdelitvi izsleduje, analizuje in opisuje psihologija vso dušno dejavnost in predmetnost. Spoznavna teorija (noetika) je del splošne psihologije in se omejuje na izvor in razvoj spoznavne dejavnosti in na različne načine te dejavnosti, dalje na tiste realne predmete, ob katerih se spoznavne dejavnosti udeležujejo in tiste idealne predmete, ki jih te dejavnosti proizvajajo. Predmetodejavno dihotomijo dedujejo po materi psihologiji vse specialne stroke. Enostransko jemlje neokriticizem spoznavno teorijo za znanost o apriornih predmetih kategorij in aksiomov, ki jih empirična noetika sploh ne priznava. Racionalistična spoznavna teorija je igra avtonomne fantazije z lastnimi, breziskustvenimi produkti (utvarami, fikcijami). Izmed starih spoznavnih metod navaja spoznavna teorija mysticizem, racionalizem in empirizem, izmed mlajših intuicionizem (Bergson), pragmatizem (James), fenomenologijo (Husserl). Predmetoslovni (ontološki) del noetike izsleduje kvotativno in kvalitativno stran realnih in idealnih, oziroma mejnih predmetov po substanci ter naš seznanja s kvotativnimi nazori (monizem = singularizem, dualizem, pluralizem) in kvalitativnimi (materijalizem = realizem, spiritualizem = idealizem, fenomenalizem = pozitivizem, ideorealizem).

Spoznavna kritika (teorija resnice) določuje za smoter spoznavne dejavnosti resnico in presojo, primerja, vrednoti po kriteriju resnice vse od noetike našteje metode spoznavne dejavnosti in njih predmete (zaznava, predstava, utvara, misel, pojem); z medsebojnimi primerjanjem metod in predmetov ugotavlja njih uspešnost, vrednost, zanesljivost, oziroma nezmožnost in omejenost in skuša naposled najti pravilno metodo spoznavanja, ki avtomatično proizvaja pravilne predmete (resnico), a razložiti hoče tudi nepravilne, zmotno proizvajajoče metode. Po uspešnosti, vrednosti in zanesljivosti spoznavne dejavnosti razlikuje spoznavna kritika dogmatizem, skepticizem, kriticizem, noturizem, po uspešnosti, vrednosti in zanesljivosti spoznavajočega dejatelja (subjekta: individui ali korporacija) spoznavnokritični individualizem in kolaborativizem (kooperativizem, sotrudnost, sodejavnost).

Spoznavno teorijo mysticizma in racionalizma smo obdelali že v 27. in 28. odstavku tega slovarja, spoznavno teorijo empirizma obravnava pričujoči, še nedovršeni

29. odstavek. Ponovno so omenili tudi že ti odstavki intuicionizem, pragmatizem in fenomenologijo. Preostaja še kratka karakterizacija kvotativnih in kvalitativnih predmetoslovnih struj, kolikor jo zahteva preglednost v poglavje empirizma prevzete spoznavne kritike. Kolikerna je torej substanca realnih predmetov (stvari), ki bivajo zunaj v narodi, neodvisno od spoznavajoče zavesti? Odgovarjajo monizem (singularizem), dualizem in pluralizem, odgovore podajajo 1., 2. in 3. odstavek slovarja. Kakšna je realna substanca sama ob sebi, duhovna ali tvarna, idealna ali materijalna? Materijalizem jo smatra za materijo (prim. 6. odstavek), spiritualizem (idealizem) jo ima za duha (prim. 4. in 5. odstavek). Splošno vprašanje po substanci se modificira in konkretizira z ozikom na našo spoznavno dejavnost; kakšna je substanca spoznavnih predmetov, ob kojih se udeležuje in koje proizvaja ta dejavnost? Doslej so se historično razvili o njih nazori realizma, idealizma (koscijencializma, solipsizma, empiriokriticizma, fenomenalizma in pozitivizma) in ideorealizma.

Kaj spoznavamo, kaj dojema naša spoznavna dejavnost? Vsakdanja in ljudska pamet ostrmi ob tem vprašanju, ker se ji zdi samo ob sebi umevno, da spoznavamo zunanje, od nas neodvisne stvari (res) in da jih spoznavamo tako, kakršne bivajo samostojno v zunanji istini. Otroku in nešolanemu človeku so zunanje stvari ob sebi z vsemi svojstvi in odnošaji take, kakor jih zaznavamo, so svetle, temne, barvaste, glasne ali tihe, prijetno ali zopno dišeče, sladke ali grenke, lahke ali težke, gladke ali raskave, trde ali mehke, tople ali mrzle, oblikovane ali brezlične, velike ali male, posamične ali številne, mirne ali gibljive, tukaj ali tam, blizu ali daleč, zdaj, prej ali potem, pokonci ali narobe, dobre ali zle, lepe ali grde itd. Ta prvotni nazor se imenuje najivni realizem (materijalizem): biva le materija, stvar (res), vse je materija in stvarna materija je taka, kakor jo slučajno zaznavamo. Najivni realizem potrjuje zlasti razlika med zaznavo in predstavo. Zaznave so žive in dejavne, tipljive, merljive, tehtljive, vsiljujejo se od zunaj, nastajajo po sodelovanju naših čutil, so odvisne od zunanjih pogojev svetlobe in bližine, vsega tega ne kažejo na pr. predstave v sanjah, vse to le zaradi tega, ker vsebujejo zaznave nekaj več nego predstave, namreč stvari same. V zaznavi je stvar sama nekako prisotna, obieta. Zaznavne stvari so zunanji, samostojno bivajoči vzroki, predstave so le učinki in slike zaznav. Sosledno opažanje zaznav (stvari)



in predstav je tudi vir vzročnosti, duh se vsled neprestanega ponavljanja zaznavno-predstavnih dogodkov navadi pričakovati, da nujno sledi učinek vzroku. Ta navada se utrdi in ojači v obliki avtomatičnega ritma, ki ga čutimo v sebi kot neko notranje gonilo in stremljenje. Vzročnost postane posebna oblika dušne dejavnosti, ki ni priložena, ampak se šele razvije iz izkustva po dolgotrajnem, neprestanem ponavljanju vzročne zveze kot posnetek objektivnega stvarnega odnošaja. Šele z logično, opazovalno abstrakcijo vzročnega ritma (deja) dobimo pojem vzročnosti.

Protivniki evolucijonizma navajajo za glavni protidokaz neizpremenljivost človeške spoznavnosti. Spoznavne sposobnosti so bile baje vedno enake, kar obstoji človeški rod, človek je vedno enako zaznaval svetlobo, barve, zvoke itd. A ne vsega, kakor dokazuje baš razvoj človeške razvidnosti. Že vsakdanja spoznavnost se razvija i v posameznem človeku v teku življenja i v celokupnem človeštvu tekom zgodovine. Spoznavnost je vsa druga v novorojenčku nego v odraslem izobražencu. Zgodovinsko se razvija in napreduje človeštvo zlasti v razvidnosti, kakor bi se mu jasnila mrena na očeh. Sposobnost bistrega razlikovanja je danes večja nego v grških časih. Kljub dijalektični spretnosti in ostrini grška razvidnost še ni mogla izpaziti v prirodi in življenju razvojnega ritma in zakona. Človeška razvidnost postaja čimdalje bistrejša in občutljivejša, vedno odkriva več novih odnošajev in stvarnih stanov. Celu umetno že pospešuje človek razvoj svoje razvidnosti z iznajdbo umetnih čutil, aparatov, na pr. drobnogled, daljnogled itd. Človeška spoznavnost je torej razvojna sposobnost, razvija se kakor vsi organski predmeti v prirodi, s predmeti pa se razvija in napreduje tudi njih dejavnost.

Najivni realizem, oziroma materijalizem primitivnega človeka, ki si je predstavljal celo dušo v obliki finejše materije, je slepo in dogmatično veroval podatkom čutil. Stoprav z razvojem razvidnosti se je pričela nova doba spoznavanja. V kritiki napredujoča razvidnost je skoro zapazila neskladnost stvari, zaznave in predstave. Pridružilo se je še izkustvo čutnih prevar, halucinacije, iluzije, sugestije in utvare. Kritična razvidnost se je tako poostrila, da je odkrila nepričakovano, najivnemu realizmu nasprotujoče dejstvo, da znanje stvari same ob sebi vendar niso vseskozi take, kakor jih zaznavamo, da gotova svojstva niso last zunanjih stvari, da tudi predstava ni mehanična in natančna slika stvari, da se duh v spoznavanju ne prilagaja samo pasivno, da zunanja stvar in dražilo ni edini činitelj, ki vodi in oblikuje spoznavne pred-

mete. Vedno očitnejše je postajalo, da sodeluje v spoznavanju tudi neki notranji, subjektivni činitelj, duh sam, ki aktivno prispeva in v marsičem odločuje obliko spoznavnim proizvodom.

Doslejšnja na pol razvita razvidnost je bila vsa obrnjena in osredotočena na ven, v obliki zunanje intuicije je opazovala samo zunanje, materijalne stvari. Na novi stopnji razvoja pa je razvidnost izpregledala tudi na znotraj, postala je občutljivejša, bistroidnejša in sposobna za opazovanje in zaznavanje tudi finih, bežnih psihičnih fenomenov, idealnih predmetov in dejev. Nova notranja intuicija je odkrila nov notranji svet duha. Podzavestni duh se je osvestil, zagledal samega sebe in bogato svojo vsebino. Z napredkom razvidnosti v obliki notranje intuicije, z odkritjem novega in skrivnostnega duhovnega sveta se je začela nova doba v zgodovini človeškega spoznavanja, začela se je nova razvojna vrsta in se razcepila na različne struje.

Da izbegnemo nepotrebnemu nesporazumu, opozarjamo na ekvivokacijo besede intuicija, ki ima četrten pomen: 1. zunanja intuicija znači sposobnost opazovanja zunanjih, materijalnih stvari; 2. notranja intuicija opazuje notranje, nazorne in nenazorne psihične pojave spomina; 3. logična (reproduktivna) intuicija (Husserl) je le posebna oblika nenazorne notranje intuicije, motreče avtomatično asocijacio predstav in pojmov ob zaznavi; 4. podzavestna, produktivna intuicija (Bergson) dviga v zavest proizvode podzavestne dejavnosti. Osveščanju podzavesti nasproten proces je mehанизacija, avtomatizacija zavesti, po dolgotrajnem zavestnem ponavljanju zdrkne dejavnost v podzavest.

Proti najivnemu realizmu se je oglasil spoznavnokritični dualizem in dokazal, da ne biva samo materijalna substanca zunanjih stvari, ampak tudi idealna substanca notranjih stvari duha, da človek ni zgolj materijalno bitje, ampak tudi duhovno bitje, morda celo več duhovno nego stvarno. Filozofska pozornost se je vrgla na izsledovanje novo odkritega, duhovnega kontinenta. Mislece je prešinjal ogenj mladostnega, hevrističnega in pleonastičnega afekta ter pospeševal z neomejeno svobodo razvoj vseh mogočih individualnih in enostransko pretiranih pogledov. Vsakega pa je mamila nazornost predstavnih, živih in pestrobajnih slik. V prvi vrsti se je vsiljeval problem predstave: v čem obstoji njih bistvo, odkod izvirajo, ali so res podobe ali samo subjektivni simboli (znaki) zunanjih stvari? In kritična razvidnost je razkrojila prvine na videz enotnih



predstav na obe skupini primarnih in sekundarnih kvalitete (Demokrit, Galilei, Hobbes, Descartes, Locke). Poslednji je proglasil za primarne kvalitete vsa objektivna svojstva stvari, na pr. prostornost, gibnost, mir, število, oblika in neprodornost. Sekundarne kvalitete (svetloba, barva, zvok itd.) pa so le naši subjektivni občutki, katerim odgovarjajo gotova zunanja, primarna svojstva, zlasti v obliki gibanja, na pr. vibracija etra (svetloba in barva) ali zraka (zvok). Občutke sekundarnih svojstev projicira duh iz sebe ven v prostor, v stvari, na tiste objektivne točke, odkoder izvirajo objektivna dražila, kakor bi na pr. projekcijski aparat metal slike točno nazaj na tiste predmete, iz katerih prihajajo. Ali druga metafora: zunanje stvari štrlijo s primarnimi svojstvi v temni, brezglasni in ledeni prostor kakor golo drevje v zimski noči, prebujeni, samozavestni duh jih stoprav pokrije, okrinka s svetlobo in barvo, s šumečim listjem in dehtečim, pisanim cvetjem svojih občutkov.

Irski škof Jurij Berkeley je nadaljeval Locke-ovo analizo predstav in zastavil ostrino svoje razvidnosti na primarna svojstva, ki naj bi pričala po Locke-u o bivanju samostojnega, zunanjega materialnega sveta. Berkeley je skušal dokazati, da so tudi primarna svojstva le subjektivni občutki kakor sekundarna, da je trditve o bitju zunanjega materialnega sveta brezosnovna iluzija in da so takozvane telesne stvari zgolj kompleks naših občutkov. Človek spoznava le svoje občutke, samo vsebino svoje zavesti, biva le naša zavest z vsebino občutkov in njih kompleksov, biva torej samo naš duh in ves takozvani zunanji svet je samo njegova vsebina v obliki občutnih kompleksov (senzualistični idealizem). Zunanjega materialnega sveta sploh ni, svet biva le v moji zavesti, v moji predstavi, svet je moja predstava (Schopenhauer). Predmetno obstoji ves svet iz duhovne (idealne) substance in sicer iz občutkov (senzualistični monizem). Iz takih misli se je razvil nazor najivnega ali logičnega, spoznavno-kritičnega idealizma, imenovanega tako po logičnem izvoru in zaradi razlikovanja od etičnega, estetičnega in metafizičnega idealizma. Najivni idealizem se je razvil po vodstvu enostranske notranje intuicije v prekem nasprotju z najivnim realizmom, kakor da se je zopet obistinil Heraklitov princip razvoja v protislovjih, v ekstremih. Najivni realizem spoznava po metodi najivnega empirizma, najivni ali spoznavno-kritični idealizem

po metodi najivnega racionalizma, enostransko omejenega na dejavnost notranje intuicije in na nje predmet v najivnem, nekritičnem prepričanju, da biva le duh, oziroma samo zavest in nje vsebina. Duh mu je takorekoč zabuban v lupino zavesti, ki je ne more predreti ali prestopiti. Najivni idealizem se je razcepil na več struj z ozirom na izvor predstav ali z ozirom na notranjo in zunanjo obsežnost zavesti. Navajamo samo važnejše: racionalistični idealizem izvaja predstave iz prirojenega razuma, empirični idealizem (Berkeley, Mach) iz izkustva. Imanentni idealizem (imantizem) ali konsciencializem je tista struja, ki pojmuje svet strogo monistično in priznava le zavest (conscientia), oziroma le njeno notranjo (imantentno) vsebino. Podoben nazor razvija empirio-kriticizem (Avenarius, Mach) z redukcijo dušne vsebine na občutke. Dosedni imantentni idealizem vodi v solipsizem (novokantovci Schuppe, Rehmke, v. Leclair, Schubert-Soldern): biva le moj jaz, le moja individualna zavest, ker so vsi drugi ljudje s svojo posebno zavestjo vred tudi le vsebina moje zavesti. Ker priznava imantentni idealizem le notranji svet duha (zavesti) in zanikuje posebno bit zunanjega sveta, zamejuje dosledno in smatra za nepotrebno vsako metafiziko, znanost o objektivni istini zunaj mej subjektivne zavesti. Kant je ublažil imantentno izključiteljnost s trditvijo, da biva sicer zunaj naše zavesti stvar ob sebi (Ding an sich, Platon: avtó kath' hauto), da pa je človeško spoznavanje omejeno na imantentni svet zavesti, da mu za vedno ostane zaprta in nepoznatna stvar ob sebi: ignorabimus. Kantov dualistični idealizem se naziva tudi fenomenalizem, ker omejuje naše spoznavanje na fenomene (psihične pojave) ali transcendentalni (apriorni) idealizem, ker izvaja spoznavanje iz apriornih, prirojenih pradejev prostora in časa ter iz prapredmetov kategorij (substanc ali stvar, vzročnost, bit itd.). Enako stališče zavzema tudi pozitivizem (Comte, I. St. Mill, Spencer) in omejuje izsledovanje na pozitivno, neposredno dana dejstva zavesti ter odklanja vsako metafiziko kot nemogočo. Fenomenalizem in pozitivizem označujemo tudi s skupnim imenom agnosticizem (Spencer), ker učita nepoznatnost objektivne istine in nemožnost metafizike. Nekateri razlikujejo še subjektivni in objektivni idealizem, subjektivni je istoveten solipsizmu, objektivni se sklicuje na neko splošno, objektivno zavest (svetovni duh).

(Dalje prihodnjič.)