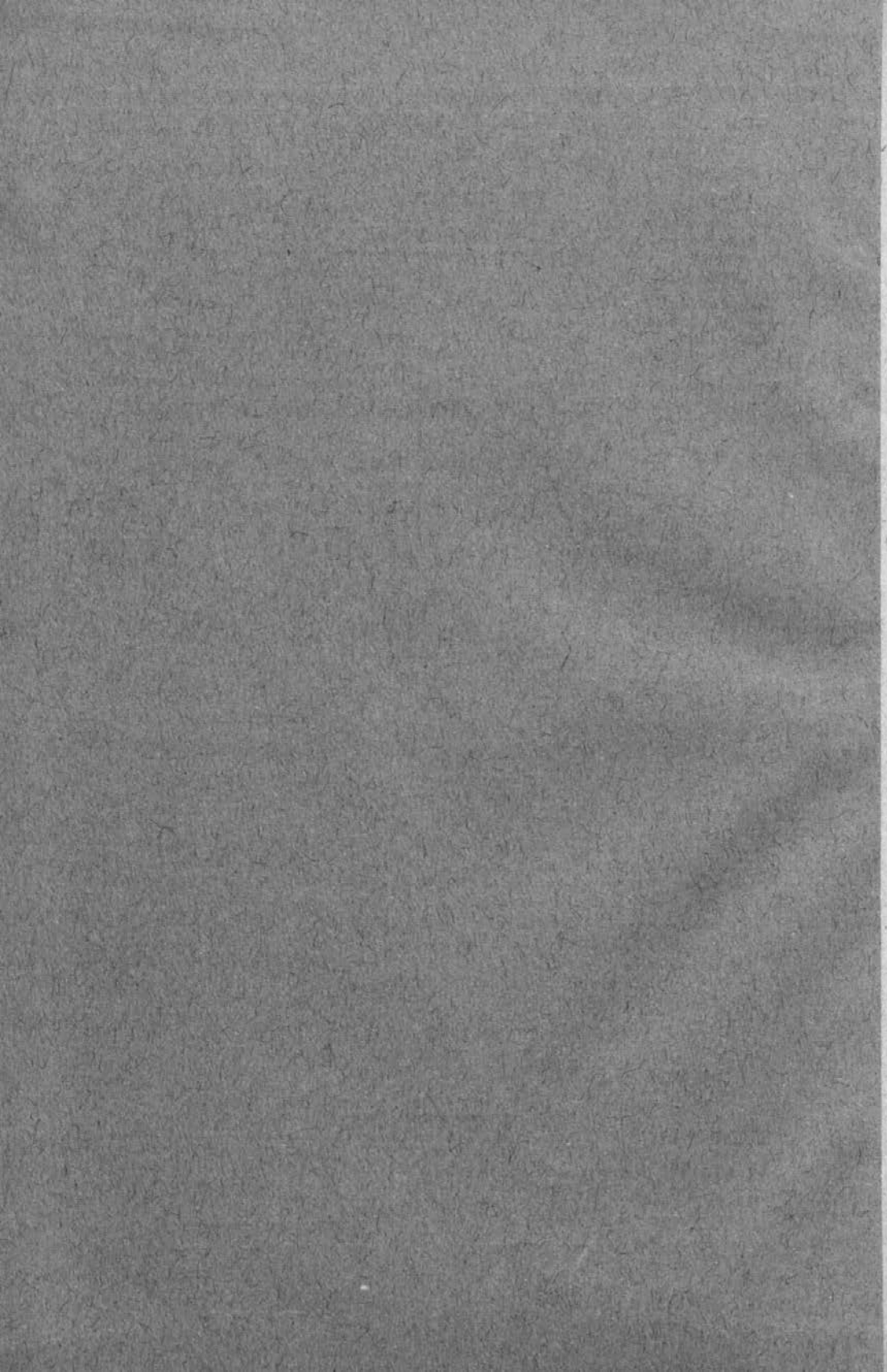


XXV. ZVEZEK

**PEDAGOŠKI
ZBORNIK**



V LJUBLJANI 1929



XXV. ZVEZEK.

PEDAGOŠKI ZBORNIK

SLOVENSKE ŠOLSKE MATICE

ZA LETO 1929.

UREDIL
GUSTAV ŠILIH.



LJUBLJANA.

1929.

℄ VII ℄ 36480 r

VII ℄ 36480 r



030024254

Vsebina:

Razprave.

| | Stran |
|---|-------|
| 1. Dr. Stanko Gogala: Dr. Čibejevo znanstveno ter kulturno-literarno delo | 5 |
| 2. Dr. Karol Ozvald: Pedagoška izobrazba srednješolskih učiteljev | 40 |
| 3. Dr. Franjo Zgeč: Temelji učiteljske samoizobrazbe | 47 |
| 4. Matija Senkovič: Tri učiteljske generacije pa delovna šola | 68 |
| 5. Ernest Vranc: Teorija in praksa strnjene pouka | 90 |
| 6. Salih Ljubunčič: Preporod obuke | 112 |
| 7. Dr. Josip Jeraj: Psihologija kmečkega in proletarskega mladostnika | 150 |
| 8. Gustav Šilih: Pomen sodobne psihologije za pedagogiko in za vzgojno delo | 166 |

Poročila.

| | |
|--|-----|
| 1. Dr. Karol Ozvald: Pedagoški seminar na ljubljanski univerzi | 205 |
| 2. Dr. Karol Ozvald: Dvoje pedagoških jubilejev | 209 |
| 3. J. Mlinaričeva: Svetovna pedagoška konferenca v Helsingöru | 211 |
| 4. Pavel Kunaver: Kako vzgaja skavtizem | 219 |
| 5. Josip Brinar: Slovensko mladinsko slovstvo zadnjih let | 234 |



Dr. Stanko Gogala, Ljubljana:

Dr. Čibejevo znanstveno ter kulturno-literarno delo.

Pisati o dr. Čibejevem delu ni prav lahko. Kajti že to dejanje samo spominja na prežalostno dejstvo, da Č. ne spada več med aktivne kulturne tvorce sedanjosti, nego je že del preteklosti in zgodovine. Vendar pa spozna vsak, ki se peča s Č. literarno objavljeno ali še neobjavljeno zapuščino, da Č. dela vsebinsko nikakor še niso del pasivne kulturne zgodovine, nego imajo svoj mogočen vpliv na bodočnost in da je zato naša ne le čuvstveno-subjektivna, temveč kulturno-normativna dolžnost, da se z njimi pečamo. Izkaz odlične kulturne vrednosti Č. dela pa je tem važnejši, ker bi njegova tragična ter človeku nerazumljiva usoda mogla vzbuditi v človeku, ki sam kulturno produktivno dela in posebno še v mladini, sumnjo o tem, ali se takšno delo sploh izplača, in vprašanje, ali ni bolj pametno živeti mirno in zadovoljno zgolj receptivno ter povprečno življenje, kakor pa biti iztrgan sredi svojega dela iz še tako lepih in bogatih načrtov in stremljenj. Kajti izkaz objektivne vrednosti ter obogatitve splošne kulture po delu posameznika nudi veliko zadovoljstvo ter nepotrebno tolažbo vsakomur, ki se zaveda resnice, da fiziološko življenje človekovo ni večno in da leži vrednost poedinca le v tem, da nastopa kot pozitiven člen v neskončno dolgi verigi kulturnih tvorcev in da je na svoj poseben način doprinesel objektivni delež za resničnejšo ter vrednejšo bodočnost. Ta zavest občestvenega dela ter občestvene vrednosti in podreditve poedinca mora biti temelj, na katerem se nadaljuje delo še aktivnih in produktivnih kulturnih tvorcev in na katerem mora slediti le-tem zopet nova, sveža in mlada generacija kulturnih tvorcev.

Izkaz ter dokaz o objektivni vrednosti Č. znanstvenega ter splošno kulturnega dela pa je lahek. Vendar se mi zdi, da je radi obsežnosti materiala in radi jasnejše ter resnično popolne slike potrebno, da ne podam le neke splošne shematične slike ter ocene, temveč, da sem čim podrobnejši ter izčrpnější. Bogastvo in natrpanost kulturnih problemov in dejstev v Č. delih je radi njegove splošno znane izredne načitaniosti tako velika, da se mi zdi krivično, če bi se omejil le na splošen ter zato nejasen oris vrednot njegovega dela.

Preden pa preidem k orisu Č. dela, si dovoljujem podati le nekaj značilnih črt njegovega notranjega življenja in razvoja, da bo tako celotna slika tem popolnejša in način njegovega dela jasnejši in razumljivejši.

Čibej je strukturno-psihološko kot duhovno-teoretično usmerjen mladenič po kratkih teoloških ter prirodoslovnih študijah na ljubljanskem bogoslovju in na graški univerzi začel resno in intenzivno študirati na ljubljanski univerzi filozofijo ter pedagogiko. Kot učenec prof. Vebra, ki je izšel iz predmetno-teoretične šole in ki intenzivno ter uspešno dela na psihološki fundaciji te smeri, ter kot učenec prof. Ozvalda, ki je odličen zastopnik kulturne smeri moderne pedagogike, se je bil Č. pri intenzivnem študiju ter aktivnem sodelovanju v obeh seminarjih usmeril po eni strani k predmetni teoriji ter k sorodni fenomenološki šoli prof. Husserla in njegovih učencev (posebno še M. Schelerja), na drugi strani pa se je približal po zelo bogati knjižnici ter po osebnem stiku s prof. Ozvaldom moderni kulturni pedagogiki, ki jo zastopajo Spranger, Scheler, Spengler, Troeltsch i. dr., ter moderni pedagoški ter mladinski psihologiji prof. Stern-a, Bühlerja, Sprangerja in ameriške smeri. Obema omenjenima komponentama pa se je pridružila pozneje še tretja, ko se je v zvezi z moderno pedagogiko začel pečati Č. tudi s sociologijo. Posebno intenzivno je delal v tej smeri pri prof. Fischerju v Münchenu. To so torej osnovne tri ali štiri vsebinske komponente, ki jih lahko zasledimo v celokupnem njegovem delu in ki nastopajo ali posamič in izolirano ali pa življenjsko in naravno združene v pravilnem odnosu. Po tej kratki, toda upam, jasni označbi ter analizi Č. duševno-

vsebinskega ozadja, iz katerega so potekla njegova dela ter njegove pripadnosti k različnim »šolam«, lahko preidem k podrobni analizi ter oceni poedinih njegovih del.



Dr. Fr. Čibej.

Prvo svoje delo, s katerim je mladi Č. takoj opozoril nase in ki že zelo jasno priča o globini njegove duše, je ob-

javil že l. 1922. v »Almanahu katoliškega dijaštva za l. 1922«. To je članek z naslovom: »Kristus in tragika človeškega srca«. Formalno moram reči o tem članku, da je že tu Č. jezik zelo zgoščen — in isto se ponavlja v vseh nadaljnjih delih. — Bralec dobi nehote občutek, da mu besede in misli kar vro iz duše in da se zato gromadi problem ob problem, misel ob misel. To bogastvo duše hodi seveda nehote roko v roki z neko zabrisanostjo osnovnih misli. Vsebinsko pa si slede v tem članku slike duševnega življenja druga za drugo, in sicer v neki stopnjevani in etično vedno popolnejši obliki.

V »Pedagoškem zborniku« za l. 1922. je objavil Č. svoje drugo delo: »Pota in razpota v sodobnem mladinskem gibanju«. Članek je osebno radi tega zanimiv, ker se nam pokaže tu Č. prvič kot aktiven ud mladinskega gibanja. Kulturno pa je članek važen zato, ker skuša Č. opozoriti v njem vse one, ki nekako nezaupno ali celo sovražno gledajo na mladinsko gibanje, na njega kulturno vrednost in sodobno nujnost. Vsebinsko označuje v njem današnjo kulturo kot vnanjo obliko brez duše, v kateri prevladuje navada in šablona. V vseh panogah kulture, v religioznosti, etičnosti, umetnosti in znanosti, povsod manjka duševne vsebine. Nova mladina, ki je prisiljena živeti v tem praznem življenju, pa hoče elementarnega in pristnega življenja in je zašla radi tega v duševne konflikte, ki se očitujejo posebno v erotičnosti, v verskem življenju, v seksualnosti in v organizacijskem življenju. Omenja tudi pojav ženskega mladinskega gibanja, ki ima svoj konflikt v tem, da ga silijo v moški način kulturnega udejstvovanja. Radi tega težkega položaja mladine je treba najti harmonijo med mladino in kulturo. Mladini je treba pokazati pot do pravega vzora, ki naj bo gotski človek in po nji naj postane tudi kultura zopet polnejša in bogatejša. To so osnovne misli tega članka, ki je silno široko in čuvstveno pisan ter poln zaupanja v hotenje nove mladine. Pogrešam pa v njem vsaj kratkih navodil za rešitev omenjenih težkih duševnih konfliktov mladine.

Tretje Č. delo se glasi: »O virih duhovnega in kulturnega življenja (kulturno-pedagoške smernice)«. Izšlo je l. 1923. v »Pedagoškem zborniku«, str. 21.—59. V tem delu se prvič pokaže Č. fenomenološka metoda in njegov osebni način nakazovanja, ne pa tudi reševanja problemov. In sicer nakazuje celo vrsto nerešenih vprašanj moderne razdvojene kulturne dobe, ki so v zvezi z vzgojo. Posebno izrazito opozarja na nasprotje med tehniko in človekom ter vidi rešitev v izločitvi kapitalista iz tehnike. Podrobno odkriva najprej nezadovoljive rešitve moderne kulturne krize po Nietzscheju, Carlyleju in Ruskinju ter zahteva sam nove miselnosti in novega človeka. Vso konkretno ter sodobno rešitev pa zre v sodobnih težnjah filozofije in psihologije. V zvezi s tem govori dalje o Sprangerjevih psiholoških tipih, ki so vir duhovnega življenja, in o težnji moderne strukturne psihologije, ki hoče dojeti duševnost v celoti in ne le elementov. Zelo dobro omenja tu človekovo omejenost, ki se očituje v prevladovanju poedinih tipov v celotni duševnosti, dejstvo, ki je pedagoško zelo važno, a se praktično uvaža premalo. Poleg teh elementarnih tipov omenja dalje drugi vir duhovnega življenja ter opozarja na važno Striechovo in Worningerjevo razliko med duševno usmerjenostjo klasičnega in romantičnega ter gotskega človeka. Dalje omenja tu Strzygovskega razlikovanje med južno-zapadno in severo-vzhodno dušo in opozarja pri tem na metode proučavanja resnično intimno-umetniških strani na umetninah, ki so po večini psihičnega značaja. V drugem delu govori nato o oblikah in strukturi življenja in njegovih tvorih. Tu omenja zelo važen faktor duhovnega življenja — »duh časa«, ki se kaže v trenutnem odnosu do soljudi, do zajednic, do kulturnih vrednot, v razmerju med moškim in ženo, v razmerju do sveta sploh itd. Začutil je tudi važnost problema o odnosu med osebnostjo in duhom časa ter omejuje dejstvo, da odgovarja duhu časa realiziran duh osebnosti. Vendar pa se mi zdi, da bi analiza o medsebojnem razmerju obeh faktorjev morala iti globlje in pokazati vsaj še primarnost, oz. sekundarnost enega ali drugega faktorja in prav posebno še način nastajanja duha časa, ki po mojem mnenju lahko nastane enostavno na ta način, da je neki psi-

hološki tip človekove duše tako zelo razširjen, da postane skoro splošen in tipičen za neko dobo. To pa se lahko zgodi na ta način, da se potreba po nekih vrednotah prav posebno in splošno občuti, torej pozitivno, ali pa tudi negativno kot močna reakcija na kak drug že obstoječ, toda nevreden ali vsaj preživet in prazen duh časa. Pokazati pa bi se dal mogoče tudi zakonit notranji razvoj duha poedinih dob, in to ne le empirično, nego tudi apriorno, analitično. Dalje govori Č. v tem članku o potrebi osebnostne, t. j. za določeno osebnost veljavne etike, o problemu, ki je pedagoško morda najvažnejši. V zvezi s tem zelo dobro opozarja tudi na silni vpliv osebnosti kot celotne duševnosti. Nato podaja važno Schelerjevo in Pfänderjevo analizo o plasteh človekove duše ter govori o plasti vitalnih, duševnih in duhovnih aktov ter opozarja na dejstvo, da je za kulturno življenje zelo važno, katera plast duše pretežno ali ekstremno, edino deluje. Dalje razpravlja tudi o štirih tipih socialnega razmerja, za katere veljajo baje tudi štirje tipi morale, vendar pa normativno pokaže, kako naj bi se končno vse socialno življenje poglobilo do razmerja za jednice. Č. opozarja tukaj na lep vir duhovnega življenja, ki izvira iz intimne ljubezni. Po klasifikaciji moderne dobe, v kateri je človek izgubil samega sebe, iz česar se more rešiti le tako, da uporablja za svoje duhovno življenje vse svoje doživljanje, prehaja Č. nato na zahteve ter glavne točke kulturne pedagogike, ki se peča z vsemi temi problemi. Od kulturne pedagogike pa zahteva, da naj postane tudi sama del današnjega življenja, če hoče staviti temu življenju nove norme. Podrobno opozarja tu na poedine probleme kulturne pedagogike, ki so že sami del duhovnega življenja ali pa so vsaj v zvezi z viri tega življenja. Tako omenja n. pr. problem vzgoje ter govori o razmerju med vzgojo in kulturo, ker je le po vzgoji duše možno ustvariti novo duhovno življenje. Žal, ne omenja tu problema samovzgoje. Pač pa zelo dobro govori o nalogah vzgojitelja, ki se mora zavedati, da vzgoja ni niti sila niti dresura, nego le prepričevalno intimno navajanje k neki vrsti doživljanja, ki postane po vzgoji človekova osebna last, najsi se je zaveda ali ne. To navajanje pa je po mojem mnenju lahko dvojno; in sicer ali

indirektno s kazanjem vrednote neke vrste doživljajev ali pa direktno z dajanjem takih doživljajev. Dalje govori Č. zelo izčrpno tudi o nalogah in smotrih vzgoje, pri čemer se mu pokaže kot splošen smoter vzgoje vzbujanje zmisla in čuta za vire duhovnega življenja ter tako vzbujanje tega življenja samega. Kot sredstvo za ta smoter pa navaja potrebo po poznanju kulture, kulturnih panog in področij, vplivov in duhovne vsebine preteklosti itd. Č. pa ne ostaja le pri teoretičnem razpravljanju, nego opozarja tudi na resnično izvršitev vseh teh nalog. Gre mu tudi za dejanje, in sicer pred vsem za to in ne le za neko romantiko. Zato se ozira na praktična vprašanja našega razmerja do narave, katero moramo ljubiti, do narodove duše, katero moramo spoznavati in dvigati, do prej omenjenih treh plasti duše, katere vrednotimo, do osebnosti, katero hočemo ustvariti in gojiti njeno osebnostno etiko, t. j. etiko, ki se tiče vsakogar po njegovi duševni posebnosti, do politike in gospodarstva, ki morajo izvirati iz kulture itd. O zadnjem odnosu Č. normativno in vsebinsko odločno premalo govori, pač pa zelo lepo in skoro poetično riše naše razmerje do zajednice, našo potrebo po ljubezni in religioznosti. Toliko o vsebini tega članka, o katerem moram splošno reči, da je pisan strokovno-znanstveno ter ga moramo smatrati zato za važen donesek h kulturni filozofiji. Radi znanstvenega značaja članka pa bi rad kritično omenil nekaj stvari. Zdi se mi namreč, da je Č. svoje delo fundiral preveč psihološki in da je iskal virov duhovnega življenja preveč v naši duši, namesto da bi explicite opozarjal tudi na predmetno plat duhovnosti, t. j. na vse kulturne vrednote in dejstva, ki so res pravi in edini vir duhovnega življenja človeka. Tako pa bi oni bralec, ki ne pozna te predmetne strani, katero je Č. seveda predpostavljal, utegnil zamenjati sredstva duhovnega življenja z njegovimi viri. Razen te splošne in načelne pripombe, bi rad omenil še nekaj podrobnosti. Tako se mi zdi dalje, da bi se dalo Č. razlikovanje med doživljanjem in spoznavanjem utemeljiti le psihološki, in sicer z razliko pozornosti na doživljajski akt ali pa na predmet doživljaja, nikakor pa ne predmetno, ker ima vsak doživljaj neko zavestno ali tudi nezavestno spoznavno funkcijo. Tudi o Sprangerjevih psiholoških tipih

se mi zdi, da niso različne plasti v človekovi duševnosti, ker stoje po svoji funkciji drug poleg drugega, dočim bi o plasteh mogli govoriti le pri njihovi medsebojni fundacijski odvisnosti. Različne psihološke tipe bi bil mogel Č. tudi analitično izvesti ter tako podati popolno shemo, če bi bil pokazal na vsak psihološki tip odgovarjajoče elementarno in značilno čuvstvo (teoretični tip — logično čuvstvo, gospodarski tip — hedonsko čuvstvo, umetniški tip — estetsko čuvstvo itd.). Sploh pogrešam pri analizi psiholoških tipov — kar pa ne gre na račun Č. dela — predmetne analize odgovarjajočih kulturnih področij, tako n. pr. bistvenega razlikovanja med teorijo ali znanostjo in umetnostjo, pojmovne določitve teorije, imanentnega bistva politike, gospodarstva in religije itd. Poleg teh pomanjkljivosti pa ima članek razen prej omenjenih za nas Slovence še to veliko vrednost, da je podal v njem Č., lahko rečem, popolno sliko o stanju kulturne pedagogike, njenih smotrov in nalog. — Znanstveno vrednost članka pa povečuje še bogat pregled tozadevne literature, iz katere je tudi Č. splošno in uspešno zajemal.

Četrto svoje delo: »Iz snovanja naše etike« je objavil Č. v »Križu na gori«, let. I., št. 3.—5., str. 52.—61., in sicer l. 1924.—1925. Tudi v tem članku, ki ni znanstvenostroskoven, nego pisan s srcem, doživetjo in čuvstveno-nazorno, zahteva Č. po ogromnem razmahu materialne kulture zopet rasti duše in duhovne kulture. Zato hoče poglobiti posebno etiko ter moralo, in sicer z novim mišljenjem ter čutenjem in ne z vnanjostjo. Ne gre mu za subjektivno doživetje, nego za doživetje resničnih vrednot. Zelo plastično slika bogastvo notranjega življenja, pri čemer je posebno njegovo primerjanje duševnih struktur z letnimi časi pravo presenečenje. Z veliko nazornostjo govori tudi o razmerju med doživetjem ter predmetom in posebno še o lepoti duše, ki dojema duhovne vrednote, odnosno, ki živi v duhovnem stiku z drugo osebo. Tako prehaja po splošnem orisu duševnosti do etike, ki naj bo etika zavestnega in spoštovaneživega življenja. Najprej govori splošno o etičnem življenju, pri čemer prav posebno poudarja zavestnost ter doživetost, oz. aktivnost subjekta pri etičnem doživljanju ter življenju. Zato razlikuje Č. dve etiki: 1. etiko vesti ali osebnosti, ki bi

se dala označiti tudi kot psihologija vesti in ki bi bila po svoji vsebini zelo potrebna in zanimiva, ter 2. etiko vrednot ali kulturno-objektivno ali materialno etiko. Ob koncu poudaja Č. še mnogoličnost predmetov, ki so v zvezi s kulturno etiko, katere naloga je izdelati objektivne norme ter predpise. Nato govori še o vlogi etike v človeški družbi ali o sociologiji etike, kjer se takoj odkriva razmerje etike do vzgoje in obratno. Č. tu prav posebno poudarja idejo individualnosti subjekta, govori o svojevrstnosti odločitve vsakega poedinca ter opozarja na res nujno potrebo po etiki poedinca osebni, ki bi se tikala njegovega vsebinsko na poseben način določenega doživljanja, ne pa le nekimi shematičnih in zato nikjer realiziranih doživljanj. Pri tem poudarjanju osebnostne etike pa seveda — tako ga je treba vsaj razumeti — predpostavlja objektivno in splošno vrednost ter veljavnost kulturne etike. Vsaka duša naj zase doživlja objektivno etičnost ter naj se po njej ravna. Tako bo ta etika postala oproščujoče-življenjska, ne pa suženjsko zapovedana in zato prisiljena, to bi bil zmisel Č. članka. V tem članku omenja Č. psihološko in predmetno dobro fundirano misel, ki naj bi postala res duševna last vsakogar, če hoče postati osebno etičen, t. j. etičen iz sebe. Zato smatram ta Č. članek za eno najboljših njegovih osebnostno-pedagoških del. Omenil bi le, da se mi zdi za osebnostno etiko nujna združitev obeh po Č. omenjenih etik, t. j. etike vesti in kulturne etike, ker le tako združena etika more postati normativna za posamezen subjekt. O etični vzgoji pa bi se striktno dalo govoriti le pri etiki vesti, oz. pri psihologiji etike.

Radi popolnosti naj kot naslednje Č. delo omenim njegov članek v »Križu na gori«, let. I., števil. 8., z naslovom: »Sadhunundar Singh«. Ta članek je posnet po Heilerju in prikazuje vso elementarnost, širino in prostost Č. duše, ki hoče živeti iz svojega notranjega življenja.

V prvi številki »Križa na gori«, let. I., je izdal Č. svoje naslednje delo: »Naša duša in njena pot do novega verskega življenja«. To je uvodni članek novo nastale revije, ki je imela namen buditi novo versko življenje. Zato je prav naravno, da je Č. v svoji težnji po

duhovnem življenju veliko pisal baš v to revijo. V tem kratkem članku hoče pokazati težnjo mlade duše po resničnem življenju in prav posebno še po resničnem verskem življenju. Upira se vladi razuma v religiji, ker hoče pristnega doživljanja verskih vrednot.

V letniku 1924.—1925. je izdal Č. v »Socialni misli« še dvojce člankov. In sicer je napisal v tem letniku, str. 82., zgodovinski spomin ob 200letnici I. m. Kantaa, kjer na svoj prepričevalni način govori o delu in pomenu velikega filozofa. Drugi članek pa je izdal v istem letniku, št. 5., in sicer o mladinskem gibanju.

Nadaljnje Č. delo je članek »O bistvu plesa«, ki je izšel v drugem letniku »Križa na gori«, št. 3.—4., str. 48. do 53. Kako globoko občutena potreba je živela v njem spraviti čim več duhovnosti v človekovo udejstvovanje, kaže baš ta članek, ki ima veliko pedagoško-kulturno vrednost. V začetku govori o modernem stremljenju, da bi postal tudi ples resna umetnostna panoga ter podaja zato predmetno analizo plesa, ki naj to stremljenje upraviči. Po njegovem mnenju združuje ples v sebi najprej dvojce materialnih estetskih elementov, in sicer ornamentalnost linij, ki so estetsko vredni irealni liki, in lepoto telesa, ki te linije izvaja. Tako loči lepoto temelja (telesa) in lepoto lika (ples). Zelo pristno govori o lepoti telesa, ki da je »nezmisljena«, torej vrednota zase. Poleg obeh materialnih elementov plesa pa nastopa tu še duševni element. Telesna lepota se združi v plesu z dušo in njenim življenjem, tako da postane ples izraz duše, in sicer celotne duše. Ta izraz je primaren, ker je tudi duša razgibana, in sicer je to 1. izraz duše, ki se hoče razkriti, pa vendar ne popolnoma, 2. je to izraz za finejša doživetja, ki pa pretresajo dušo, dočim izraža telo običajno le nekaj splošnega in 3. je ples popoln izraz celotne notranjosti. Zato ples kot umetnina ne more biti nikdar smešen. Praktično podaja nato Č. nekaj poetičnih motivov in razpoloženj (po Chopinu), ki naj jih izražata glasba in ples, ter dobro omenja ples kot spoznavni vir nalikujoče zaznave za neposredno dožemanje tuje duševnosti. Dalje govori tudi o razmerju med plesom in glasbo, ter ugotavlja, da ne vpliva na ples samo vsebina, nego tudi

oblika glasbe. Seveda pa je v tem drugem primeru mogoče, da je tudi oblika sama polna vsebine in da le kot taka na pravega umetnika-plesalca lahko neposredno vpliva. Jasno pa je, da je Č. razpravljanje o plesu le teoretično-normativno in da se prav nič ne ozira na poedine današnje plesе, posebno družabne. Saj zahteva zato od plesalca-umetnika globokega duševnega življenja. Žal pa ne omenja Č. možnosti stehnziranega plesa, ki bi v tej umetnostni panogi odgo-varjal stehnzirani in duševno prazni umetnosti sploh. Poleg tega pa bi radi načelne važnosti članka rad omenil še dvoje. Zdi se mi namreč, da ples ni ali da vsaj nujno ni vedno izraz celokupne duševnosti, nego večinoma izraža le neki potek, vsebino in dinamiko posameznih globljih doživljajev, ki trenutno pretresajo dušo ali v njej dominirajo. Razen tega bi se po mojem mnenju o razmerju med plesom in glasbo dalo reči, da je ples najlaže neposreden izraz moje duševnosti vprav brez spremljajoče glasbe. Kajti prav lahko se zgodi, da je ples le posreden izraz duševnosti, položene v glasbo, ki tako posreduje plesalcu-interpretu duševno vsebino, a to mora v sebi nepristno-umetniško podoživljati. Tako lahko ples na tri načine izraža duševnost: 1. neposredno brez glasbe, 2. posredno z glasbo in 3. neposredno z glasbo. Seveda pa je to le trenutna analiza umetniških elementov plesa, dočim bi analiza kompleksnosti teh elementov zahtevala posebne monografije.

V dijaškem listu »Križ na gori«, in sicer v drugem letniku, št. 9.—10., je izdal Č. svoje nadaljnje delo pod naslovom: »Naša življenjska pot«. V tem članku, ki zopet povsem razkriva Č. duševno bistvo, hoče podati obliko novega duhovnega življenja, ki ga smatra za sodobni izobrazbeni ideal, kar omenja tudi v svoji poznejši razpravi o »Slovenskem izobrazbenem idealu«, kjer vzporeja mladinsko gibanje s tem idealom. Kot učenec predmetno-fenomenološke filozofske šole hoče Č. tudi tu to formo zgraditi na posameznih elementih, katerih analizo skuša sicer ne teoretično, pač pa precej jasno podati. Pri tej analizi odkriva sledeče temelje življenjske oblike mladinskega gibanja: 1. reakcijo proti sedanji neduhovni kulturi, 2. doživljanje vrednot, 3. iskanje objektivnosti, ki pa se kot taka osebno-

stno doživlja, 4. objektivnost, ki se sodobno interpretira ter tudi kot taka individualno doživlja. Posebno zanimivo je tudi, da podaja z analizo hotenja in bistva današnje mladine značilno razliko med današnjimi in med prejšnjimi mladinskiimi pokreti, oziroma njih nositelji. Končno pa podaja ob silnem nagromadenju materiala ter različnih vidikov, ki so jasen izraz bogastva njegove duše, ideal novega človeka. Članek je za vsakogar, ki hoče postati voditelj moderne mladine ali ki hoče to mladino vsaj adekvatno razumeti, velike vrednosti. Poleg tega pa se zrcali v njem Č. kot praktični vzgojitelj nove mladine.

V iskanju ter neprestanem zahtevanju po duhovnem življenju si je prizadeval Č. najti notranjo vrednost ter vrednostno stopnjo različnih kulturnih elementov, med njimi tudi politike. Tako je napisal v drugem letniku »Križa na gori«, št. 5.—6., članek: »Nekaj osnovnih misli o politiki«. Članek je zelo pozitiven, čeprav po svoji formulaciji ni znanstven. Kajti vedno poudarja Č. potrebo po živih in delujočih idejah ter mislih, čeprav niso znanstveno formulirane. Ob Troeltsch-ovi definiciji o politiki zelo dobro prikazuje probleme, ki so nastali radi križanja naturalistične politike na eni in zahtev čiste religije ter etike na drugi strani. Pokazati hoče, da je politika svojevrsten predmet s svojimi lastnimi zakoni, katero moramo nujno vpoštevati. Naslanja se na Croce-ja in podaja bistvo političnega dejanja, ki mu je izrazito utilitaristično in ekonomsko. Podaja tudi bistvo države in govori o zelo zanimivih relacijah med politiko in silo ter dogovorom, med državno avtoriteto in svobodo, med državo in pravičnostjo, med politiko in duhom, oz. duhovno vrednostjo politike, med politiko in političnim dejanjem, ki bo nujno odgovarjalo etični vrednosti politike. Članek vpliva na bralca tako, da občuti v njem polno neke nepredelane teorije, ki ne nosi osebnostnega pečata in zato psihološko ne prime tako močno. Tudi konec, kjer govori o stremljenju mladine in zahteva od nje sodobnosti in stvarnega pozitivnega dela ter političnega poduhovljenega udejstvovanja, ne more prodreti v dušo bralca, kljub temu, da govori tu o takih vrednotah, ki bi morale postati duhovna last vsakogar. O normativni strani politike, o njeni

duhovni vrednosti in o razmerju med politiko in pravičnostjo pa bi moral po mojem mnenju razpravljati mnogo obširneje.

V času stalnega bledega poudarjanja slovenstva in njegovih vrednot je začutil tudi Č. splošno potrebo tudi o tem problemu spregovoriti nekaj jasnih besed in pokazati nazorno, podrobno in vsebinsko bistvo slovenstva. Zato je napisal v drugem letniku »Križa na poti«, št. 7.—8. daljšo razpravo o »Metafiziki in dialektiki slovenstva«. Razprava je gotovo zelo aktualna in tudi sam se še pozneje (»Problem slov. izobrazbe«) sklicuje nanjo. Njegov namen je torej podati temelj vsem kulturno-političnim vprašanjem o slovenstvu, s tem da pokaže notranje metafizično jedro slovenstva. V tej razpravi se vsebinsko naslanja pred vsem na Schelerja in Vosslerja ter zametava vse znane teorije o narodnosti. Sam pa hoče podati sliko o elementih slovenske kulture. Govori o duši naše pokrajine ter omenja njene geološke oblike, floro, mesta in stavbe. Govori tudi o ljudeh ter podaja zelo zanimivo karakteriološko sliko o slovenskem človeku. Podaja tudi kulturno-sociološko sliko o slovenski kulturi, ki nudi kljub precejšnji solidnosti čitatelju priliko, da se tudi sam nehote poglobi v našo kulturo in najde njeno specifično, neposredno doživeto in često neizrazno bistvo in vrednost. Vprašanja o nastanku in razlagi naše kulturne svojstvenosti pa se je Č. le dotaknil. Dalje razpravlja o posebnosti našega jezika in o nujni ter notranji individualnosti naše kulture ter jezika. Prezanimiva pa je metafizično osnovana trditev, da sta kultura in jezik sama po sebi slovenska. Kot povsod drugod, govori končno tudi tu o naših dolžnostih do slovenske realnosti in zahteva, da jo doživimo in branimo ter da se zanjo borimo in se ji ne odtujimo. Govori tudi o kozmopolitizmu in o nacionalni strpnosti, kar popolnoma dosledno izvaja iz prejšnje analize slovenstva. Opozarja tudi na Bauerjevo razlikovanje različnih avtonomij. Celotna razprava kaže, da je imel Č. z njo zelo veliko dela in da je snov z ljubeznijo obdelal. Posebno pri karakterizaciji slovenskega človeka je nabral toliko karakteriološko-znanstvenega materiala, da je dal s tem poleg svoje precej točne in znanstvene opredelitve slovenske duše

bralcu lepo navodilo, kako naj tudi sam po začrtanih potih resno skuša priti do našega narodnega bistva.

Že v pravkar omenjeni razpravi se je pečal Č. z važnim sociološkim problemom, pri katerem pa je uporabljal predmetno-analitično metodo. Pri razpravi, katero hočem sedaj omeniti, pa je prvič uporabil svojo sociološko metodo. To je razprava, ki jo je objavil v »Času«, let. XX., zvezek 1.—2., in letnik XXII., zvezek 3., pod naslovom: »Temeljna vprašanja sociologije religije«. O Č. vemo, da se je zelo temeljito pečal tudi s sociologijo in da je zato začel tudi na vsa kulturna področja gledati s tega vidika. V tej razpravi, ki je metodično in vsebinsko znanstveno-teoretičnega značaja, hoče izkazati socialnost religije in razmejiti religijo in sociologijo.

Nadaljnje Č. delo je razprava: »Iz modernega mladinskega sveta«, ki jo je objavil v XX. letniku »Časa«, zvezek 6., in v kateri skuša podati celotno sliko te mlade znanstvene panoge. V začetku govori o vplivih na nastanek mladinoslovja in našteva poleg raznih mladinskih institucij tudi mladinsko gibanje, šolo in družino kot činitelje, ki nujno zahtevajo točnega poznavanja mladine, in sicer njevega telesnega in duševnega razvoja. Zato podaja nato psihološko sliko mladostne dobe ter govori — sicer zelo kratko — najprej o otroku ter prehaja nato k puberteti. Tu prikazuje tri glavne črte duševnega razvoja, ki vedejo od mladostnikove notranjosti do sveta in kulture. Posebno važni pa so za vsakogar, ki ima opravka z mladostnikom, odstavki, kjer govori o odkritju lastnega jaza ter o posledicah tega dejanja. Dosledno temu sledi nato oris dobe lastne koncentracije in dobe spoznanja kulturnih vrednot. Posebno odnos mladostnika do religije podaja Č. zelo obširno. Tu kaže najprej religijo otroka, potem pa jo primerja z religijo mladostnika. Zelo zanimiva je v tem orisu prva doba lastnega religioznega življenja in želje po lastni religioznosti. Toda tudi obe drugi važni fazi je Č. dobro podal. Vendar pa bi se tu dalo zastaviti še važno vprašanje, ali so te razvojne faze res imanentno psihološko ter kulturno fundirane in zato neizpremenljive ter mladostno tipične ali pa so mogoče le izraz neke slučajne reakcije na neko še tako stalno,

toda ne normativno, kulturno in vzgojno stanje? S tem v zvezi pa je tudi nadaljnje specifično vprašanje: ali naj se otroška religija radi poznejših konfliktov sploh goji ali ne, in če naj se goji, ali naj se goji tako kot doslej ali ne? Poleg teh psiholoških vprašanj pa se dviga takoj še kulturno vprašanje o izboljšanju etičnosti naše dobe ter ljudi in končno o prepotrebni razmejitvi med znanostjo in religijo. V tem stiku naj omenim še to, da je tudi problem religiozne vzgoje, njena vsebina in metode, premalo raziskan in tudi premalo občuten. Poleg zmerno religioznega razvoja mladostnika pa govori Č. tudi o religioznem razvoju v pretirani religiozni ter končno še v areligiozni ali religiji celo nasprotujoči sferi, ki je posebno važen za precejšnji del industrijske mladine. Tu omenja zelo važno dejstvo, da je pri tej mladini duševna puberteta često zatrta radi vnanjih razmer in da manjka krepkih vodilnih oseb. Morda bi se dalo omeniti tu tudi pomanjkanje izobrazbe kot negativni faktor normalno-pubertetnega razvoja. Č. članek je sicer večinoma posnet po Sprangerju, toda ima vendar za vse one, ki ne študirajo tuje literature, pa imajo vendar opravka z doraščajočo mladino, veliko informativno vrednost. Poleg tega pa je napisan članek tako, da občuti bralec ob njem nove vzgojne in kulturne probleme, za katere bi bil sicer slep. Č. navaja tudi zelo bogato literaturo o tem predmetu.

Kot analogon svoji sociologiji religije je napisal Č. po vzgledu Schelerja in Webra tudi sociologijo umetnosti. In sicer je izdal to razpravo v reviji »Dom in svet«, let. 1925., št. 1.—4., pod naslovom: »Doneski k utemeljitvi sociologije umetnosti«. Tudi v tej razpravi, ki jo moram formalno in vsebinsko označiti kot dobro znanstveno delo, gre Č. za odnose med umetnostjo ter socialnimi činitelji v zelo širokem pomenu besede.

Naslednje Č. delo je precej obširna razprava: »Otroški in mladinski psihologiji pri Ivanu Cankarju«, ki jo je objavil v »Popotniku«, letnik 1926., str. 25., 49., 73., 97. in 157. V tej popolnoma samostojni znanstveni razpravi, ki je zahtevala zelo intenzivnega dela, podaja Č. prvo imanentno analizo psiholoških tipov v Cankarjevih delih in izkazuje tako njegovo genialnost ter izrazito

poznavanje otroške in mladostniške duše. In sicer govori najprej o strukturno-genetični psihologiji ter zelo dobro poudarja posebnost in samovrednost mladostne duševnosti. Nato pa kaže sliko otroške in mladostne duše, kakor se nam javlja iz Cankarjevih del in ki popolnoma odgovarja sliki, ki si jo je ustvarila šele moderna psihologija. Tako opozarja indirektno tudi na ogromno psihološko bogastvo, ki leži v Cankarjevih delih in ki še ni dvignjeno ter obdelano. Zelo zanimiva je uvodna ugotovitev, da se Cankar glede risanja otroške duše ni skoro nič razvijal. Podrobno pa prehaja Č. najprej na oris ejdetskega tipa otroške duše ter opazuje ta Jaensch-ov psihološki pojem s celo množico zelo lepih in s skrbjo izbranih mest iz Cankarjevih del. Zelo dobro je pokazal tudi mešanico čestega ejdetskega tipa in istinitosti, kajti treba je pomniti, da živi otrok tembolj ejdetsko, čimbolj je njegovo faktično življenje podobno njegovi sliki in želji o življenju. Nato riše Č. zopet ob dobro izbranih mestih iz Cankarja vse različne dobe in tipe pubertetno prebujene duševnosti, in sicer tako nazorno, da občuti bralec ob teh literarnih primerih še enkrat vso ono pristno vsebino te razvojno tako važne dobe. Nato prehaja na zelo pogoste individualno-psihološke motive pri Cankarju ter zopet ponazaruje te psihološke pojme z zelo živimi slikami iz njegovih del. Končno podaja še vsebinsko analizo zelo številnih Cankarjevih tipov za vmesno ali predpubertetno dobo in končava z indirektno analizo Cankarjeve duševnosti same, katero po podani analizi njegovih del označuje kot mladostno. Ta končni sklep pa se mi zdi prehitro in preozek, kajti analiza Cankarjevih psiholoških tipov je pokazala le to, da je Cankar svojo mladostno dobo zelo intenzivno doživljal in da je spoznal v primeri z vsakdanjostjo, stalnostjo in zrelostjo poznejše moške dobe vso življenjsko in notranjo vrednost mladostniške in otroške duševnosti, ki jo je zato tako rad risal. Mladostnost njegove duše ima zato svojo specifično zrelostno — vrednostno noto. Poleg tega pa moram radi tako pogostih otroško in mladostniško psiholoških motivov pri Cankarju opozoriti še na dejstvo, ki ga tudi Č. omenja, da je namreč tudi za umetnikovo duševnost zelo značilen baš ejdetski tip otroške duše in da

se je Cankar zato tako rad bavil z njemu osnovno tako sorodno otroško in mladostniško duševnostjo. Priznati pa moramo, da se je Č. povsem posrečil dokaz, da vsebujejo Cankarjeva dela polno psihološko silno važnih in tudi življenjsko istinitih, poleg tega pa še umetniško jasnih, točnih, svežih, plastičnih in živih slik iz otroške in mladostniške duše in da je Cankar to dušo res do dna poznal. Vsa resnost in veličina Č. dela pa se vidi posebno iz citiranih Cankarjevih mest, ki dokazujejo obenem, kako živo so stali tudi Č. pred očmi različni mladostni tipi. Zato se mi zdi znana dr. Vodnikova kritika te razprave osnovno neupravičena. Pač pa bi dodal sam k tej razpravi še dvoje nebistvenih opomb. Zdi se mi namreč, da Č. preveč poudarja, da je bil Cankar psiholog, tako da bi utegnil kdo misliti, da mu je šlo za neko znanstveno ugotovitev in analizo mladostniške duše, dočim se vidi iz njegovih del, da je gledal le notranjo in umetniško vrednost vsebin in doživljajev te duševnosti. Poleg tega se mi zdi, da je k Č. indirektno izraženi želji, da moramo pustiti otroka mladega, treba pripomniti še to, da je zato treba tudi življenje tako preurediti, da bo otrok mogel ostati res mlad in da bo le počasi prehodil svoj razvoj. O celotni razpravi pa moram še reči, da kaže Č. izrazito pedagoško usmerjenost.

Naslednja Č., tudi znanstvena razprava, je izšla pod naslovom: »Funkcije pesništva« v »Ljubljanskem Zvonu«, 1926., števil. 10. Č. se je kot kulturni pedagog zanimal posebno tudi za vplive različnih kulturnih dejstev in je zato napisal tudi razpravo o funkcijah pesništva. V njej se naslanja posebno na H. Nohla, znanstvena vrednost njegovega dela pa se nahaja posebno v tem, da je k štirim Nohlovim funkcijam pesništva dodal še svojo peto funkcijo, ki obstaja v tolmačenju življenja. Omejiti se hočem le na kratek izkaz njegove funkcije, ker je ostalo delo le referativno. V svoji argumentaciji se naslanja Č. sicer nekoliko na Ungerja, toda s to važno razliko, da pokaže na posebnost vsebinske strani umetnin, v kateri leži neko specifično umetnikovo spoznanje življenjskih problemov, kot n. pr. usode, religije, odnosa do prirode, ljubezni, smrti, socialnih in kulturnih problemov itd. Prav posebno zanimivo je v tem

stiku Č. primerjanje smrti in ljubezni. S tem dodaja torej Č. štirim zgolj formalnim Nohl-ovim funkcijam še peto vsebinsko stran pesništva in umetnine. Posebno naj opozorim še na poudarek dinamičnosti življenjskih problemov, ki se pojavlja tudi v drugih Č. delih. Omenil bi le še to, da je Č. svoj pojem tolmačenja življenja premalo objasnil in da bi se moral lotiti vsaj še važnega vprašanja o pomenu in posebnosti resničnosti in neresničnosti v umetnosti.

Č. se je v svoji pedagoški aktivnosti vedno zelo trudil, da bi vzbudil čim več zanimanja za pedagoška vprašanja in da bi pedagoški zmisel čim bolj populariziral. Zato je opozarjal tudi na tozadevno literaturo in napisal »*Pregled novejše pedagoške literature*«, ki je izšel v »Času«, letnik XXI., zv. 4. V tem obširnem pregledu opozarja Č. najprej na zelo važne pedagoške revije, kot so n. pr. »*Die Erziehung*«, »*Zeitschrift für pädag. Psychologie*«, »*Jugend und Beruf*« itd. ter omenja nato pedagoška pomožna dela W. Stern-a, Kerschensteiner-ja, Spranger-ja, Scheler-ja, Freyer-ja, Litt-a, Kriek-a, Grunwald-a, Werner-ja, Frobenius-a, i. dr. Končno pa podaja še pregled zelo bogate mladinoslovne literature W. in E. Stern-a, K. Bühler-ja, Koffke, Rasmussen-a, Piaget-a, Katz-a, Volkelt-a in še celo vrsto drugih. Vsa v pregledu omenjena dela in revije so zelo široko ocenjene, podana je vedno kratka vsebina in njihov pomen. Zato daje pregled bralcu široko, toda dobro orientacijo in pobudo k lastnemu delu.

V »*Popotniku*«, let. 1927./28., str. 4., 29., 61., 89., 117, je izdal Č. svojo naslednjo znanstveno pedagoško razpravo »*O temeljih moderne pedagogike*«, ki nemara še najbolj jasno razkriva Č. pedagoško teoretično in praktično usmerjenost ter resnost njegovega dela. V uvodu govori o pedagogiki kot svojevrstni znanstveni panogi, ki obsega vse življenje ter prehaja nato k posameznim njenim temeljem. Tu govori najprej o psiholoških temeljih, kjer zahteva čim več moderne psihologije za pedagogiko. Precej podrobno govori zato o svojevrstnosti otroške in mladinske duše, o razvoju psihičnih funkcij, o vsebini otroških doživljajev in o ostalih temeljih mladinske psihologije. Poleg tega opozarja še na pedagoško važne rezultate splošne in posebno še peda-

goške psihologije. V tem stiku opozarja na nešteto množico psihološko interesantnih vprašanj in problemov, katerih rešitev prepušča radi pmoanqkanja prostora čitatelju samemu. V drugem delu razpravlja nato o fenomenološko-filozofskih temeljih pedagogike in govori zelo obširno o bistvu pouka, vzgoje in izobrazbe ter o zmislu vzgojeslovja. Pri pouku mu gre za razvoj uma, pri vzgoji za razvoj emocionalnih doživljajev, dočim pa se pri izobrazbi drži dobre Sprangerjeve analize izobrazbe, ki pa se da po mojem mnenju spraviti v sklad z mislijo, da sta pouk in vzgoja le dvoje poti do izobrazbe ali le dvoje elementov izobraževanja. Kajti pouk nujno izobrazuje miselne, vzgoja pa emocionalne funkcije človeka. Zelo dobro omenja tudi dejstvo, da vzgoja ni drešura, vendar pa preveč vpošteva samo hotno vzgojo. Vpoštevanja vredno je dalje dejstvo, da govori Č. tudi o splošni izobrazbi, ki naj bo šele zaključna faza izobraževanja. Toda pri tem problemu se moramo zavedati, da naj bi bila pot do vsebine splošne izobrazbe res imanentno-predmetna, ne pa da bi dohajal do njene specifične vsebine vsak subjekt iz svoje poklicne in zato nujno enostranske izobrazbe in bi nastala tako razlika v vsebini splošne izobrazbe med posamezniki nepremostljiva. Tudi tu treba znanstvene fundacije splošne izobrazbe. V tretjem delu govori nato Č. o kulturno-socioloških temeljih moderne pedagogike, kjer opozarja na dejstvo, da tudi različne socialne in kulturne prilike ter ustanove v obilni meri vplivajo na pedagogiko in njene naloge. Podrobno pa podaja pregled in nastanek različnih vzgojnih form ter govori o prirodni in umetni, originalni in nadomestni, univerzalni in posebni ter o fiksni in prožni vzgojni formi. Poleg tega govori še specifično o odnosih med vzgojstvom in socialnimi razmerami. Končno omenja še resnično občuteno potrebo po mladinoslovnem institutu, ki naj bi imel teoretične in praktične smotre in ki bi bil dostopen vsem interesentom. K podani vsebini Č. razprave, katero moramo smatrati za globoko analizo in sintezo modernih pedagoških stremljenj, pa bi rad dodal nekaj pripomb. Glede posameznih temeljev moderne pedagogike bi smatral namreč psihologijo ter kulturno-socialne činitelje res le za fundamente te pedagogike, dočim pa smatram probleme

fenomenološko-filozofskih temeljev že kot bistveno pedagoške probleme, ki tvorijo osnovni del pedagogike same. V ta del specialne pedagogike pa bi poleg problema izobrazbe spadal tudi normativni del pedagogike, o katerem Č. izrecno nikjer ne govori. Poleg tega bi omenil, da smatram kot bistveni komponenti vzgojnega udejstvovanja dvojne čuvstev: ljubezen in spoštovanje, ki morata biti pri hotni vzgoji obojestranski, t. j. prehajati morata od vzgojevalca do gojenca in obratno, dočim mora doživljati obe čuvstvi ali pa vsaj spoštovanje pri nehotni vzgoji vsaj gojenec. Potrebnost obeh čuvstev dokazuje namreč dejstvo, da med dvema oseba, ki se močno ljubita, še nikakor ni treba, da vlada tudi vzgojno razmerje ali pa da je to razmerje radi obstoječega enostranskega spoštovanja tudi samo le enostransko. Pod ljubeznijo pa si predstavljam tu ono široko osebnostno ljubezen, ki se da pač realizirati do vsakega posameznega gojenca, ki pa seveda do vseh poedincev ne more biti, vsaj empirično, enako intenzivna. Kot nujni temelj za uspešnost vzgojnega prizadevanja pa smatram ono važno sposobnost vzgojitelja, pokazati gojencu vzgojno vrednoto v taki luči, da jo tudi gojenec kot vrednoto spozna, sprejme in se po nji ravna. O razmerju med izobrazbo in poklicem pa bi se dalo morda normativno reči tudi to, da naj primarno vpliva izobrazba na poklic in njega izbiro, kajti vsak naj bi si po svoji notranji umski in nagonski izobrazbi izbral svoj poklic, ki bo itak, toda sekundarno, vplival spet na izobrazbo. Končno pa bi omenil še to, da pogrešam med bistvenimi temelji moderne pedagogike tudi osebnostnih temeljev. Kajti zavedati se moramo, da vplivajo poleg raznih socialnih in kulturnih činiteljev na moderno pedagogiko, na njena pota in smotre neposredno tudi različne osebnosti, ki jih imenujemo pedagoške genije in ki se ne ozirajo ne na resnično življenje, razen kolikor hočejo svoje ideje realizirati, in tudi ne na novost svojih idej, temveč katerim gre le za relativno ali tudi absolutno pravilnost ali normativnost, ki je v pedagogiki tako pogrešamo. Važnost osebnosti je sicer poudaril indirektno tudi Č. v svojem kriteriju pedagogike, ker moramo idejo izobrazbe smatrati kot enotnost in harmonijo

človekove duševnosti, ki nujno predpostavlja osebnost. Toliko o tej pedagoško-teoretični važni razpravi.

Č. je stremel kot učenec predmetno-teoretične šole posvobod po jasnosti vsebine pojmov. Zato je poskušal določiti tudi res precej nejasni pojem pedagoške psihologije in je napisal o tem predmetu daljšo razpravo, ki jo je objavil v »Popotniku« let. 1927./28., str. 201. in 229. V tej teoretično-predmetni razpravi poskuša določiti pedagoško psihologijo kot samostojno vedo, in sicer s strani teoretične pedagogike in vzgojne prakse ter s strani sodobne psihologije. Takoj v začetku te analize omenja znano dejstvo, da uporablja to psihologijo podzavestno in naivno vsak vzgojitelj. Teoretično pa prihaja do nje določitve z analizo vzgojnega akta, kjer se vidi, da je za vzgojo nujno potrebno, da ne poznamo samo duše otroka in učitelja, nego tudi vse one predmete, katere hočemo gojencu nuditi pri njegovi vzgoji in izobrazbi. Tako razpade ped. psihologija v dve enakovredni panogi; v otroško in mladostniško psihologijo ter v tako zvano predmetno psihologijo, kamor spada tudi važen problem vpliva vzgoje in kulturnih ustanov na mlado duševnost. V drugem delu svoje razprave pa določa Č. otroško in mladinsko psihologijo kot del splošne, in sicer strukturalno razvojne psihologije, predmetno psihologijo pa kot uporabno psihologijo. Zelo obširno govori v tej zvezi tudi o vsebini in pomenu strukturne psihologije ter o resnosti in teoretičnosti te uporabne psihologije. Prav rad priznavam, da je podal Č. s svojo razpravo res zelo potrebno in točno ter jasno vsebino tega toliko rabljenega pojma. Omenil bi le, da bi namesto pojma predmetna psihologija rajši rabil označbo predmetna analiza. Zdi se mi, da spada v pedagoško psihologijo tudi ta naloga, da razišče z vidika neke nove teoretične pedagoške norme otroško ali mladostniško dušo. V tej nalogi je morda možnost, da odkrije s to metodo nova psihološka dejstva ali da vsaj že znana dopolni in s tem obogati tudi splošno ali kako specialno psihologijo.

Nadaljnje Č. delo je referat z naslovom: »Nekaj o zgodovini mladinske psihologije«, ki ga je izdal v »Popotniku«, letnik 1927./28., str. 270. Splošno lahko rečem o tem referatu, da nam je podal Č. zelo pregledno

zgodovinsko sliko o tej pedagoško-psihološki panogi, ki se danes tako lepo razvija. Posebno zanimiv se mi je zdel oddelek neznanstvenega raziskovanja otroka. Svoj referat je črpal Č. iz bogate literature, ki jo tudi navaja, pri čemer je vpošteval tudi dela slovanskih avtorjev. Vidimo pa, da Slovenci na tem polju še nismo mnogo producirali.

Č. je napisal zelo obširno in temeljito razpravo tudi »O problemu slovenske izobrazbe«. Razprava je izšla v »Domu in svetu«, let. 40., št. 1.—6. Radi velike kulturno-narodne ter pedagoško-teoretične vrednosti te razprave, kjer poskuša podati Č. z ogromnim znanstvenim aparatom fundirano posebnost slovenskih pedagoško-vzgojnih dolžnosti, naj mi bo dovoljeno podati nekoliko obsežnejšo vsebino. Najprej govori Č. o dvojnem razmerju med izobrazbo in kulturo ter podaja funkcionalno in analitično definicijo o izobrazbi. Določa pa jo najprej s strani kulture in zelo dobro razlikuje različne njene vrste. Ta klasifikacija različnih izobrazb je še obširnejša in popolnejša kot v njegovih »temeljnih moderne pedagogike«. Posebno dobro razlikuje formalno teoretično in formalno tehnično izobrazbo. Le glede poklicne izobrazbe se mi zdi važno pripomniti, da poklic sam ni isto kot kulturna panoga in da zato pač ni možna izobrazba brez specializacije, ni pa isto s poklicem. Zakaj poklic pač lahko nastopa kot sredstvo za izobraženost, ni pa nujen element izobrazbe. V tem tiči tudi razlika med amaterjem in profesionalcem. Zelo praktično govori Č. o konfliktu med vnanjim in notranjim poklicem, o zahtevah kulture pri poklicu itd. Omenja tudi razne izobrazbene tipe gimnazije, realke, strokovnih šol itd., vendar pa odkriva vsem tem šolam skupno splošno smer izobrazbe. Dalje označuje izobrazbo tudi psihološko. V tem stiku zelo dobro precizira Schelerjev pojem deifikacije človekove osebnosti, vendar bi bilo dobro, če bi bil omejil ta pojem po sekundarnosti in ne le po vsebinski določitvi samega sebe. Zelo dobro je poudaril tudi vpliv izobraženega človeka na sočloveka. Izobrazbo označuje končno še po relaciji med dušo in kulturo, in sicer tako, da duša sprejema kulturo. Nato pa prehaja na zahtevo po novi slovenski izobrazbi, na katero so pri nas vplivali posebno razvoj ljudske visoke šole, razvoj šolstva sploh in

mladinsko gibanje. Ker je stal Č. sam na čelu mladinskega gibanja, je jasno, da je videl tudi v njem važen vir novega in zaželenega življenja. Kot osnovne sile našega duhovnega bistva pa označuje 1. antiko, humanizem in klasicizem, 2. krščanstvo in 3. slovenski element. O slovenskem elementu pravi, da ga je zelo težko določiti, kljub temu, da je za nas prevažno, da bi vedeli, kaj je bistveno našega. Ker pa je vplivalo na našo izobrazbo toliko različnih elementov, zato je za določitev novega izobrazbenega ideala treba nove koncentracije in pregrupacije osnovnih sil. Da pa bi bila vsebina novega izobrazbenega ideala kulturno in normativno čim bolj utemeljena, se loteva Č. v drugem delu svoje razprave analize in kritike današnje kulturne dobe. To analizo pa je tu mnogo bolj poglobil in razširil, kot je storil to v »virih duhovnega življenja«. V današnjem življenju ga posebno odbija prazna naturalistična in pozitivistična kultura brez duše, odbijata ga tudi intelektualizem in mehanizem, ki ubijata pravo duhovno življenje. V tej zvezi se loteva nato, naslanjajoč se na Schmitt-Dorotiča in A. Webra, še treh važnih idej, ki napolnjujejo duha današnjega človeka: svetovne revolucije, zveze narodov in diktature. Tu omenja specifično za nas važno vprašanje izobrazbe kmetškega sloja, naše sosesčine z Italijo in politične nešolanosti Slovencev. Navaja tudi Sprangerjeve misli o proletarskem gibanju in o potrebi kulturnega izobraževanja delavstva ter proletarcev. Omenil pa bi, da iz njegove določitve razreda ni razvidno, ali mu pomenja ta pojem le obliko, ki odgovarja principu delitve dela ali pa bojno fronto proti gospodujočim slojem. Tudi v pogledu naše nacionalne vzgoje in posebno še glede manjšinskega vprašanja se mi zdi njegovo pojmovanje preozko, ker premalo vpoštevata možnost kulturne in etične vzgoje narodov. Priznavam pa, da ima praktično bržkone popolnoma prav. Č. se je lotil tudi prevažnega problema norme in demokracije ter omenja veliko potrebo po vzgoji voditeljev. Načel je tudi vprašanje o kulturni vrednosti diktature, kjer mu gre posebno za razmerje med diktaturo in osebnostjo. Šele nato pa se vrača Č. zopet k prvotnemu problemu in vidi možnost realizacije nove izobrazbe v otroku, ki nosi v sebi posebno dušo in ki je po-

stavljen v svet kulture in prirode. Ta otrok naj po vzgoji normativno učinkuje na moderno kulturo in naj jo poduhovi. Pri konkretni določitvi izobrazbenega ideala se naslanja Č. pred vsem na Troeltsch-a in razlikuje pogoje ter jedro nove izobrazbe. Kot važne pogoje izobrazbe omenja tehnično-kapitalistično življenje, politični življenjski red, intelektualno znanje in zgolj teoretično področje. Glede omenjenih pogojev moderne izobrazbe pa bi omenil, da spadajo tudi te kulturne prvine med one kulturne činitelje, ki naj se podreduje novemu izobrazbenemu idealu. Kajti ne uvidim razloga — Č. bojazen pred duhovnim primitivizmom je sicer upravičena, toda tu neumestna — zakaj bi bili baš ti elementi vsebinsko nedotakljivi in zakaj bi se o njih normativnosti ne smelo podvomiti. Notranji zakoni posameznih kulturnih področij, n. pr. gospodarstva, politike itd. vendar niso absolutni, nego podrejeni višjim duhovnim in etičnim vrednotam. Poleg izobrazbenih pogojev navaja nato Č. še enkrat duhovne elemente naše izobrazbe, ki so krščanstvo, slovenstvo in antika. Vsi trije elementi so mu enakovredni. Vendar pa postavlja kot temeljno vrednoto krščanstvo, ker je iz njega vzrastlo naše duhovno življenje in ker se tiče religija človekovega bista. Č. sodobnost in modernost dokazuje v tem stiku posebno odločna zavrnitev Berdljajevega »novega srednjega veka«. Kot drugi temelj moderne izobrazbe postavlja nato slovenstvo, ki nam leži v krvi. Bistvo slovenstva hoče neposredno izkazati ob tem, da vzbuja čut za nacionalni element. Kdor ima ta čut, ta bo našel tudi bistveno slovensko vsebino. Vsebinsko pa se glede slovenstva sklicuje na svojo razpravo »Metafizika in dialektika slovenstva«. Tako ne podaja tukaj specifično slovenskih znakov, temveč opozarja le na splošne vidike za iskanje narodnostnih posebnosti. Pač pa nudi nekaj konkretnih življenjskih vzgledov, ob katerih bralec po lastni analizi lahko začuti specifično naš element, o katerem pa še vedno ne ve, kakšne občloveške primesi da ima, na katere je vplivala ali enaka kultura ali enako okrožje. Zelo dobro pa opozarja Č. na naš jezik, ki je gotovo glede stališča besednih razpolov, glede spola samostalnikov, vezave stavkov, imen itd. zelo važen vir za vsebinsko določitev našega jedra. Kot tretji in zadnji

element naše izobrazbe navaja še antiko kot ono življenjsko formo, ki vidi tudi vrednoto tuzemstva in človeka. Končno razpravlja Č. še o življenjski formi novega izobrazbenega ideala in zahteva, da naj odgovarja ta forma mladinskemu gibanju. S tem pa noče dodati k omenjenim trem elementom kake nove vsebine, nego hoče reči le to, da naj bo izraz izobrazbenega ideala pravo duhovno življenje, ki živi tudi v mladinskem gibanju. Izobražen človek naj živi torej iz svoje notranjosti, izobrazbeni ideal pa naj živi svoje duhovno življenje v človeku. Č. v tej zvezi zopet zelo dobro poudarja poleg teoretičnega obstoja izobrazbenega ideala tudi njegovo praktično realizacijo in vidi možnost te realizacije v notranji izpremembi človeka, ker bi tej nujno sledila tudi izprememba kulture. V tej misli pa se zopet približuje mladinskemu gibanju, ki hoče osnovno isto. Zato podaja sedaj kratek pregled o slovenskem križarstvu. Ta da obsega 1. idejo mladosti, ki pa ni lastna le mladini, 2. stremljenje po novi duhovni kulturi, 3. idejo novega človeka, ki se zelo intenzivno bori proti kiču, šundu in neresnici, 4. idejo individualnosti, ki je vsebinsko določena po tem, da naj vsak poedinec iz sebe doživlja vrednote in kulturo in 5. velik optimizem. — Vse težnje mladinskega gibanja združuje končno v pojem nove renesanse, ki naj združuje v sebi religiozno, humanistično in realistično teorijo. V tem idealu mladinskega gibanja, ki je pa le varianta izobrazbenega ideala, pa se indirektno kaže tudi vsa živa mladost in pozitivnost Č. duše. Ob koncu svoje razprave bi Č. rad pokazal čim več možnosti realizacije svojega ideala še čisto praktičnih problemov. Tu govori o odnosu izobraženega človeka do umetnosti, do znanosti, do filozofije, katero očitno loči od znanosti, do morale in do etosa, kjer govori prav posebno še o pojmovanju osebnosti, erotike ter ljubezni. Dalje razpravlja o odnosu do države, domovine, domačije in politike. Poudarja tudi novo rusko-vzhodno smer naše kulturne orientacije. Nato govori tudi o razmerju med moškim in ženo ter opozarja na svojevrstno in veliko vrednost ženske kulture in njenega udejstvovanja. Kot živ vzgled slovenskega človeka ter realizacijo svojega ideala pa postavlja Ivana Cankarja, ki je početnik novega življenjsko

resničnega časa, ker je šel do dna naših duhovnih ter življenjskih virov. Svojo razpravo zaključuje Č. z vprašanjem praktične uporabe izobrazbenega ideala pri šolskem delu, s poudarjanjem potrebe po zavestni kulturni politiki, po moderni orientaciji, po zgodovini slovenskega duhovnega življenja, po preorientaciji ljudskošolskih učiteljev obenem s preorientacijo učiteljišč in potrebo po poglobitvi naše kritike in žurnalistike. Vendar pa tvorijo vsi ti problemi le nekak dodatek k celotni razpravi; kljub očitni potrebi jih ni podrobno obdelal. Č. razpravo, katere vsebino sem s tem le nakazal, moramo smatrati kot prvi poskus podati znanstveno kulturno in filozofsko sliko o bistveno slovenski izobrazbi. Zato ji pripada ne le glede končne rešitve, nego tudi glede sistematične opredelitve uporabljenega kulturno filozofskega materiala velika znanstvena vrednost. Prav posebno pa bi opozoril še na silno plastično, iskreno, presrčno in široko Č. dikcijo, ki se menjava z resnim, globokim in doktrinarnim tonom. H koncu bi omenil le še nekaj. Baš omenjena razprava more namreč na najlepši notranji način ovreči vse stalne očitke glede Č. teoretiziranja. Kajti v njej očituje mnogo zdravega zmisla za praktično stran svojih problemov: v nji gresta teorija in praksa roko v roki. Izrazito praktično gledanje se kaže prav posebno pri problemu proletarskega gibanja, pri rešitvi krize političnega svetovnega reda in pri vprašanju zveze narodov in njenih smotrov. Poleg tega bi stvarno pripomnil, da se mi zdi, da bi moral med duhovnimi elementi izobrazbe specielno omeniti tudi pozicijo umetnosti in znanosti. Glede duhovnih elementov izobrazbe bi omenil še to, da mi je težko najti notranje zveze med pravim krščanstvom in humanizmom, razen v izpopolnitvi antike po učinkovitem krščanstvu, da pa je zveza med krščanstvom in narodnim elementom normativno uvidna in nujna. Kot realizacijo slovenskega izobrazbenega ideala pa bi omenil jaz namesto Ivana Cankarja rajši Frana Finžgarja, v katerem gotovo živijo vsi trije zahtevani elementi v pravilnem odnosu.

Naslednje Č. delo je »Pregled novejšje umetnostno-filozofske literature«. Članek je izšel v »Domu in svetu«, let. 40., št. 8. V tem pregledu predpostavlja

Č. samostojnost umetnostnih ved ter hoče podati kratek dokaz, da stoje te vede s filozofijo v zelo ozki, mogoče celo bistveni zvezi. Temu odgovarja tudi njegov namen, podati skupen pregled umetnostne ter filozofske literature. Navedeno literaturo pa deli v filozofski in psihološki del. V prvem delu filozofske literature, ki se peča posebno z metodiko in sistematiko duhovnih ved, navaja posebno dela heidelberškega duhoslovca Rothackerja. Glede njegovega pojmovanja dogmatičnosti umetnostnih ved pa bi pripomnil le toliko, da se tiče ta dogmatičnost pri umetnostnih vedah le splošno estetskih norm, dočim pa se tiče ista dogmatičnost pri teološki in juridični znanosti vseh podrobnosti posameznih zakonov, norm, besedila, dogem, mest, zveze itd. Čudim se tudi, da R. med normativnimi vedami, kamor spadajo itak tudi dogmatične, ne omenja umetnostnih ved. Dalje omenja tu Č. še dela Troeltsch-a, Strzygowskega, Litt-a in Spengler-ja. V drugem delu filozofske literature, ki pa se peča posebno z umetnostnimi in kulturnimi problemi samimi, pa navaja med drugimi dela Litt-a, Freyer-ja, čigar delitev kulturnih tvorb je v resnici zelo zanimiva in dobra, dalje W. Stern-a, Gundolf-a, Curtius-a, Vossler-ja, Croce-ja, Hefel-a, Simmel-a i. dr. Pri navajanju psihološke literature pa govori najprej o nujnosti vpoštevanja novejšje psihologije, ki se je sicer zelo mogočno razvila, a še ni enotna. Navaja tudi moderne vidike gledanja psiholoških elementov. Nato podaja pregled novejših del Utitz-a, Geiger-ja, Dessoir-ja, Külpe-ja, Meumann-a, Müller-Freienfels-a, Strich-a, Jaspers-a, Pfänder-ja, Häberlin-a, Spranger-ja, karakteriologa Klages-a, Scheler-ja i. dr. Končno govori še o pomenu razvojne psihologije ter omenja strukturno in psihoanalitično literaturo: Lewy-Brühl-a, Daurel-a, Frobenius-a, Thurnwald-a, Werner-ja, Jaentsch-a, Freud-a, Jung-a, Alexandrov-a, Sydow-a, Spitzer-ja i. dr. Splošno moramo reči o tem pregledu, da je zelo informativen in dober, kljub temu, da vpošteva večinoma le nemško literaturo. Hvale vredno je tudi, da je podal Č. vedno kratko vsebino in oceno posameznih del.

V »Popotniku« let. 1927./28. je izdal Č. še celo vrsto referatov in ocen o moderni literaturi. Ocene in referati se tičejo nekaterih del važnejših avtorjev. Ti so: A. Adler,

F. Giese, E. Kriech, O. Kypki, A. Messer, R. Urbantschitsch, A. Bussemann, W. Stern in R. Gaup. Referati dosegajo s kratko vsebino in zelo široko oceno namen opozoriti bralca na vrednost te literature.

Kot samostojno in zaokroženo celoto je izdal Č. v »Pedagoškem zborniku« za l. 1928., str. 90.—110., tudi del svojega habilitacijskega dela. To je razprava z naslovom: »Metode in viri mladinske psihologije«. Vsebinsko in formalno je znanstvenega značaja, metodično silno jasna in služi kot zelo dober uvod v mladinsko psihologijo ter kot navodilo za vse one, ki se hočejo znanstveno pečati s to psihološko panogo. Takoj v začetku svoje razprave Č. zelo dobro opozarja na metodično nevarnost, da bi utegnil vnašati raziskovalec lastno duševnost v otroka in razlikuje nato troje običajnih nalog psihologije: zbiranje, razlaganje in podajanje materiala. Glede zbiranja snovi vidi odprti dve poti: neposredno opazovanje otroka samega in posredno analizo otrokovih tvorb. Metode opazovanja deli po Grossu in Volkeltu v samoopazovanja in v različna opazovanja po drugih subjektih, sam pa dodaja tej razdelitvi točno označbo in uporabno vrednost različnih metod. Glede samoopazovalne metode n. pr. zelo dobro opozarja na vnanjo usmerjenost in veliko sugestibelnost otroške duše na eni in na zanimivo dejstvo, da se mladostnik na svojo puberteto izredno malo spominja, na drugi strani. Opozarja tudi na važnost objektivnega življenja v opazovančevu duševnost. Tudi glede porabnosti tujih samoopazovanj zelo dobro omenja nedostatnost spominjanja in izsledkov moderne psihoanalize. Metode opazovanja po drugih subjektih deli zelo logično in sistematsko popolno ter skuša doseči

Naslednje Č. delo je članek z naslovom: »Bog, religija in kultura«, ki je izšel v »Križu na gori«, let. III., štev. 6.—7. Tudi v tem religiozno-kulturnem članku, ki vsebuje njegov osebno notranji problem, govori o potrebi kulturne preorientacije ter se izmed postavljenih treh možnosti odloča za način v bodočnost usmerjene nove renesanse.

Aktualnega in posebno praktično-pedagoško važnega problema se je lotil Č. tudi v svoji analizi: »Kiča in šunda«, ki je izšla v »Domu in svetu«, let. 42., štev. 3. V

tej analizi podaja namreč prepotrebno pojmovno jasnost in teoretično podlago za uspešen boj ali tudi toleranco obema pojavoma naše civilizacije. Podrobno določa najprej kič kot predmet, ki objektivno nima estetske vrednosti, ki pa hoče veljati kot estetska vrednota ter hoče zato z vzbujanjem raznih izvenestetskih instinktov, misli in čuvstev priti tudi do lastne, seveda subjektivne, estetske vrednosti. Za jasnejši pojem kiča navaja tudi nekaj zgledov. Zelo zanimivo in dobro pa je v tej zvezi tudi razlikovanje med kičem in tendenčno umetnostjo. Nato prehaja še na pojmovno vsebino šunda, ki ga določa kot estetsko indifirenten predmet, ki ustreza željam in potrebam poedincev in ki je zato moralno lahko kvaren. Vendar pa skuša opravičiti izdajanje šunda s karakteriološko in psihoanalitično analizo človeške duševnosti, ki prikazuje, da živi v vsakem človeku polno hrepenenja, ki je usmerjeno k različnim predmetom in ki mora biti na vsak način utešeno. Pa tudi s stališča razvojne psihologije, ki kaže neko hotno odmikanje otroka in mladostnika od istinitosti, dokazuje upravičenost šunda. Sam pa je mnenja, da more in da naj tudi umetnost prevzame to funkcijo šunda, ker bo s tem uspeh dvojen: na mlado dušo bo vplivalo estetsko pomembno delo, ki bo pa po svoji vsebini utešilo tudi hrepenenje v raznih oblikah. Zato priporoča Č. neizprosen boj proti kiču in psihološko razumevanje za šund. Č. analizo smatram ne le pojmovno, nego tudi praktično za zelo uspelo in sodobno, ker je v splošnem boju proti šundu in kiču opozoril na psihološko upravičenost šunda in na estetsko nevrednost kiča. Zdi se mi pa, da imponentna vrednost razprave zelo trpi radi tega, ker ni uporabljal pri nanalizi obeh predmetov istih vidikov. Poleg tega bi opozoril še na dejstvo, da govori Č. venomer le o takem šundu, ki ima vsaj etično indifirentno vsebino, radi česar se mi zdi s te strani tudi popolno zametavanje kiča neupravičeno, ker lahko služi vsaj pedagoškemu smotru zburjanja različnih pozitivnih čuvstev, n. pr. ljubezni ali požrtvovalnosti itd. tudi z neestetsko obliko. Tako nam je torej Č. analiza ki navaja tudi nadomestke za šund, (jaz bi omenil še delo v šoli in družini), pokazala psihološko upravičenost nekaterih, etično indifirentnih vsebin, ki jih je dosedaj obdelaval

šund. Glede etično nevrednih temeljev kiča in šunda pa s Č. itak soglašamo.

Zadnja objavljena Č. razprava, ki pa je izšla že po njegovi smrti, ima naslov: »Estetika in sociologija filma«. Izšla je v »Domu in svetu«, let. 42., štev. 5. V njej podaja uvodoma lep pregled o razvoju filma po vsebini in po tehnični izpopolnitvi ter označuje razvoj filma po raznih državah. Pri vsakem prikazuje kvalitetno stopnjo in njegovo specifičnost. Dalje govori o vzrokih krize filma ter omenja njegovo nediferenciranost in pomanjkanje filmske kulture. Izkaz, da ima tudi film svojo kulturo, pa tvori jedro Č. razprave. To kulturo vidi pred vsem v estetiki filma. Filmsko umetnost primerja slikarstvu, kjer tudi ni človek vedno oblikovani predmet. Podajá zelo podrobno sliko o posameznih prednostih filma, s katerimi je mogoče spraviti vse elemente filma v estetsko enoto. Zato govori o kompleksni umetnosti filma, ki jo loči od adicijske po tem, da so že posamezni elementi filmske enote umetnine zase. Podrobno omenja Jonssejevo analizo mimike ter Fuchsovo razpravo o novih možnostih razvoja filma. Kot izrazit primer za kompleksnost filma pa navaja Chaplinov groteskni film. Po podrobni razdelitvi filmov z različnih vidikov prehaja končno še k sociološkemu vplivu in sociološkim nalogam filma. Gre mu pred vsem za rivaliteto med individualistično ter kolektivistično (rusko) umetnostjo. Obema pa pripisuje specifično vrednost. Pojem kolektivistične umenosti pa mu pomenja lahko ali podajanje občečloveških in tipičnih motivov ali poudarjanje socialne zveze, skupnosti, ljubezni in socialnih dolžnosti ali pa sodelovanje množice pri izdelovanju filma. V tretjem pomenu kolektivistične umetnosti vidi Č. posebno etično vrednost in opozarja na dejstvo, da je ljudska množica še vedno vir globoke etičnosti ter polna onega zmisla za življenje in udejstvovanje, ki ga pri kultiviranih poedincih včasih zelo pogrešamo ali pa ki živi v neki povečani, mogoče prefini in prestrogi ter zato neživljenjski obliki. Toliko o vsebini te razprave, ki je morda le megleno opozorila na načelno kulturno vrednost filma. Toda v njej se je pokazal Č. zopet kot pravi kulturni teoretik, ki ne omenja posameznih že obstoječih filmov ter jih ne ana-

lizira, nego se ozira le na predmetno bistvo filma in skuša tako doseči predmetno fundirano vrednost in normo filmske umetnosti. Posebno pa bi opozoril na teoretsko zanimivo analizo estetskih temeljev filma.

Moje poročilo pa bi bilo bistveno nepopolno, če bi ne omenil še zadnjega Č. dela. To je spis, ki ima naslov »Pedagoga psihologija« in ki ga je hotel predložiti kot habilitacijsko delo. Ta spis, ki še ni objavljen, pač pa predložen Slov. Šolski Matici, obsega do 490 tipkanih strani. Snov svojega spisa je razdelil Č. na dva dela, in sicer je hotel razpravljati v prvem delu o otroški in mladinski psihologiji, v drugem pa o problemih kulturne psihologije. Dokončal je le prvi del. V začetku spisa ponavlja svoje misli o pojmu pedagoške psihologije in o zgodovini mladinske psihologije iz »Popotnika« ter prehaja k analizi pojmov in zakonov duševnega razvoja in napredka. Tu govori o dveh smereh in o treh plasteh naše duše ter poskuša samostojno združiti behavioristično, Freudovo in moderno psihološko smer. Podrobno podaja zelo dober pregled nagonsko-reaktivne in aktivne plasti, elementarnih komponent nagona ter habitualne in zmiselno-logične relacije med plastmi duševnosti. Dobro podaja tudi fundacijske in zmiselno-logične relacije med plastmi duševnosti. Posebno pohvaliti pa moram, da poskuša pri vseh doživljajih izkazati neko intencionalnost, ki pa izkazuje seveda relativne razlike pri različnih doživljajih, dalje, da je zelo dobro poudaril različno smer pozornosti pri teh doživljajih in da omenja tudi prevažno križanje plasti in doživljajev naše duševnosti. Preko razmerja med omenjenimi plastmi duševnosti pa prehaja nato k strukturi osebnosti, ki vse te plasti v sebi enotno združuje. Za osebnost pa so mu, posebno z genetičnega vidika, enako važne vse tri plasti duševnosti. Zato zahteva genetično strukturalno psihologijo ter genetično strukturalno pojmovanje subjekta in osebnosti in podaja zakone duševnega razvoja. Izhodišče mu je psiha kot celota in zato podaja najprej sliko osnovnih genetično-psihičnih struktur, ki se po svoji vsebini med seboj zelo razlikujejo. Kot zelo važna principa duševnega razvoja pa navaja statičnost in genetičnost. In sicer določa princip statičnosti po osnovnem stremljenju po struk-

turni celoti in jasnosti, genetični princip pa po stremljenju prehajanja od enostavnih do kompliciranih in diferenciranih struktur. O obeh principih dokazuje, da veljata za vse tri plasti duševnosti. Nato prehaja v snov mladinske psihologije same ter govori uvodoma o smotrih in potih te psihologije, katere predmet ni le duševnost sama, nego tudi predmetna plat doživljajev, milje, interesi itd. Zelo izčrpno in pregledno govori tudi o metodah in virih otroške ter mladinske psihologije; tudi ta oddelek se je že objavil v »Pedagoškem zborniku« za l. 1928., vendar s to razliko, da govori tu nekoliko več o metodah psihološke interpretacije in da zahteva poleg naravoslovne ter duhoslovne še strukturno-genetično razlago duševnih pojavov. Zdi se mi pa, da Č. tukaj preveč poudarja fiziološko razlago in da vnaša v svojo zgolj psihološko metodo tuj naravosloven moment, dočim kljub priznanju premalo vpoštevata psihoanalitično metodo, ki je nudila psihologiji in pedagogiki že dosti važnega doživljajsko-vsebinskega materiala. Tudi primerjanje telesne in duševne strukture se mi ne zdi posrečeno. Po Sternu navaja nato Č. elementarne razvojne stopnje in prikazuje najprej strukturo dojenčka. V zmislu strukturne psihologije ga določa po enostavnih in nediferenciranih doživljajih, ki se združujejo v neko polarno razpoloženje. Zelo dobro označuje dojenčkov subjektivni svet in podrobno izkazuje njegovo prilagojenost. Vendar pa se zdi, da se ta prilagojenost tiče le instinktivno ter biološko dane okolice, ne pa celotne okolice, tako da bi se dalo reči, da je ta prilagojenost nekako apriorna, torej ne aktivna, nego pasivna. Tudi glede razlage spanja in bdenja se mi zdi, da vnaša Č. preveč odraslo dušo v dojenčka. Zelo dobro pa pokaže ob raznih doživljajih dojenčkovo progresivno in regresivno tendenco, ob čemer se čuti njegov splošni namen, reducirati končno vse različne doživljaje in nagone na Bernfeldov pojem progresije in regresije. Naslanjajoč se na Bernfelda in Preyerja očrtuje nato zelo natančno duševni razvoj otroka do četrtega meseca, pri čemer naj posebno opozorim na zelo zanimiv razvoj gledanja, na otrokovo poslušanje, mimiko, zaznavanje, instinkte itd. Ob koncu podaja tudi zanimivo sliko duševne strukture štirimesečnega otroka. Nato prehaja po

analizi progresivne tendence k duševni sliki enoletnega otroka ter podaja najprej razvoj njegovih ročnih funkcij. Zelo zanimivi so pri teh dejanjih različni ponavljajoči se štadiji, ki izvirajo iz delovanja različnih plasti otrokove duševnosti. Poleg te bolj fiziološke slike označuje Č. tudi osnovne nagone enoletnega otroka ter omenja posebno pollaščevalni gon, pri čemer pravilno vpoštevava poleg Stern-a tudi Freud-ovo teorijo. Zelo dobro omenja tudi vpliv odstranitve od matere na otrokovo samostojnost, kakor tudi razvoj od notranje k vnanji usmerjenosti. Po tem orisu dojenčkove duševnosti prehaja Č. k duševnosti otroka v predšolski dobi. Naslanjajoč se na Fischer-ja, Stern-a in Frobenius-a podaja zanimivo in konkretno sliko o strukturi tega otroka, za katerega je posebno značilno igranje, s čimer si prilašča vnanji svet. Zato poudarja Č. posebno važnost rokotvornega pouka v šolski in tudi predšolski dobi. Zelo točno in kritično govori tudi o pedagoški važnosti kompleksnosti predšolskega otroka, vendar pa se mi zdi, da vnaša v duševnost odraslega človeka preveč ločilnih in ločilnih momentov, ki delajo to dušo enostavno in nekompleksno. V tej dvojni Č. usmerjenosti vidim razliko med analitičnim in intuitivnim gledanjem duševnosti. Silno natančno in zelo zanimivo riše dalje otrokovo predstavno in emocionalno doživljanje ter odnos njegovih čuvstev do vnanjega sveta. Podrobno pa omenja tukaj še enkrat prezanimiv Jaensch-ov pojem o nazornostnih slikah predšolskega otroka in govori vzporedno s tem tudi o otrokovem »istinitem« svetu. Omenil pa bi, da na vprašanje, zakaj začne otrok razlikovati pristne predmete od nepristnih, ni odgovoril. Zanimiva pa je razlaga otroške igre. Dalje govori o mišljenju predšolskega otroka in določa tudi to doživljanje kot kompleksno. Posebno važni pa so v tem kompleksu odstavki — posneti po Werner-ju — o predstavnočuvstvenem tvorjenju pojmov, o nastanku otroškega jezika in o rabi besed ter njih pomenu. Iz celotne analize se namreč jasno vidi, da predšolski otrok še ni pojmoven in da ne obvlada pojmov. Podrobno govori dalje tudi o otrokovi osebnosti, o razmerju med difuznostjo mišljenja in otrokovo osebnostjo ter prihaja do zaključka, da je tudi otrokova osebnost difuzna.

Dosledno je izpeljal tudi moment otrokove egocentričnosti. Pripomnil pa bi, da pogrešam v tako podrobni splošni analizi otrokove duševnosti odstavka o njegovih specifičnih interesih. Povzemajoč pa izkazuje tudi v strukturi predšolskega otroka statični in genetični moment, ki tvorita po njegovem mnenju temelj celotne otroške in mladinske psihologije. Po tem splošnem orisu deli Č. predšolsko dobo v več razvojnih stopenj ter jih, naslanjajoč se na Köhlerjevo in Bühlerjevo, posamič še enkrat podrobno obdela. Izmed teh razvojnih stopenj je pedagoško najvažnejša doba otroške krize, ki jo je zelo zanimivo in točno obdelal. Pri prehodu med posameznimi stopnjami pa pogrešam one notranje kontinuitete, kot jo je podal pozneje ob prehodu med predšolsko in šolsko dobo. Oris tega duševnega prehoda je res ena najboljših strani tega obširnega spisa. Končno podaja Č. še razmeroma zelo kratek pregled duševnosti šolske in pošolske dobe ter zaključuje s tem svoj spis. Toliko o vsebini tega dela, katero moram splošno označiti kot zelo dober in znanstveno fundiran pregled o otrokovi duši, ker je vpošteval Č. res vso v poštevek prihajajočo literaturo. Pri tem delu pa je njegova posebna zasluga, da je bil napram tej ogromni literaturi kritičen in da je snov obdelal z enotnega vidika duševne statičnosti in progresivnosti. Zato je lahko imenujemo tudi razvojno psihologijo otroka. Poleg tega pa vsebuje spis kljub vsebinski odvisnosti polno Č. originalnih domislekov, kritičnih pripomb, dopolnil, finih opazk in primerjanj, tako da ga lahko smatramo tudi kot deloma samostojno delo. Za naše kulturne razmere pa ima — dokler ne izide prof. Ozvaldova knjiga — še posebno vrednost, ker je prvo delo te vrste. Glede vsebinske jasnosti pa moram še posebej poudariti, da vsebuje polno zelo dobrih primerov, skic in shem, ki ponazorjujejo besedilo. Jasno pa je, da bi se moralo pri podrobni kritiki opozoriti tudi na marsikatero pomanjkljivost, ki pa je radi obširnosti snovi razumljiva.

Končno bi moral izmed neobjavljenih del omeniti še Č. disertacijo, ki poskuša izkazati posebnost in elementarnost socialnih čuvstev ter s tem fundirati moderno sociologijo. Toda njegova disertacija je le splošen osnutek za namera-

vano poznejše obširnejše delo o tem predmetu, do katerega pa ni več prišel. Zato se mi zdi, da pregled njegovih del lahko zaključim, kajti že dosedanja le površna analiza nam je — upam — jasno pokazala Č. posebnost in znanstveno vrednost njegovega dela. Mirno lahko rečem, da se nam je Č. pokazal kot kulturni delavec v najožjem pomenu besede. Kajti zdi se, da je bil njegov glavni in zavestni namen stalno opozarjati na potrebnost in vrednost duhovne kulture in da je hotel čim več te kulture spraviti v moderno življenje in njegove oblike. Posebnost njegove dejavnosti pa je zlasti v tem, da je poskušal v svojih delih zahtevo po duhovni kulturi znanstveno psihološko, pedagoško, filozofsko in sociološko utemeljiti, tako da se dajo one tri v začetku omenjene osnovne poteze njegovega dela združiti v enoten lik njegove osebnosti, ki ga lahko določim kot znanstveno fundirano stremljenje za širjenjem in prevlado duhovne kulture pri sebi in drugih. Resničnost te trditve pa nam še posebno kaže dejstvo, da že danes težko čutimo, kako nam Čibeja radi splošne duhovne revščine vedno bolj manjka. Za njegovo izvršeno delo mu dolgujemo resnično hvaležnost in spoštovanje.



Dr. Karol Ozvald, Ljubljana:

Pedagoška izobrazba srednješolskih učiteljev.

Man kann nicht um eine Weltepoche herumgehen.

(E. Spranger.)

Friderik Nietzsche je svoje dni dejal, da bo prišel čas, ki ne bo poznal drugega vprašanja kakor vzgojo. Ne morem reči, ali se je Nietzsche takrat zavedal, da bo »tisti čas« tako kmalu prišel. Kajti raznih vrst znamenja skoraj da v plamenečih jezikih govore, da je kriza sodobne »izobrazbe« danes večja od gospodarske krize. In veliki problem narodove izobrazbe je pač — p e d a g o š k i problem!¹

Najbolj simptomatičen znak te krize vidim v načinu, kako si sehdob stojita naproti starejša in pa mlajša ljudska generacija. To je, lahko bi rekli, dvoje samosvojih svetov, ki sta si postala povsem tuja. Starejši očitajo mlajšim, da jih je sama seksualnost in drugega nič; a mladi rod trdi o »starih«, da so že predolgo živeli ter postali suha veja na drevesu »novega« časa, ki ga ne razumejo več.

Največkrat slišimo, da je, kakor marsikaj drugega danes, tudi nova mladina po svojih vzorih in nazorih produkt povojnih razmer. Toda v istini je taka trditev vse preveč pavšalna. Kajti v istini ima miselnost današnje mladine poglavitni svoj izvor še na zatonu prejšnjega stoletja. To n. pr. na ves glas izpričuje programatska »Pesem mladine« (ob Prešernovi stoletnici). »Mi gremo naprej, mi strelci...« »Na nebu je dan, nad gorami je dan, a zarjo zakriva nam jata vran...«

¹ Koliko globoke problematike da je tukaj dano, to izpričuje M. Vidovič s svojim predavanjem »Uzroci duševnog pada Evrope i vizije budućnosti«, ki ga je v Dubrovniku govoril dne 5. maja 1929. in ki je sedaj tiskano kot knjižica (Sarajevo 1929.).

Življenjska aktualnost krize v sodobni izobrazbi pa se otipljivo očituje na svojevrstnem področju kulturnega življenja — na poprišču šolstva. Oster kazalec kritičnega vretja tukaj je tisto preustrojanje (»reformiranje«) brez konca in kraja, čigar predmet je po svetovni vojni postalo šolstvo po vseh kulturnih državah Evrope. In bilo bi čisto napak misliti, da gre tukaj nemara le za izbruh šolskih kapric ali pedanterij. Ne, — nostra res agitatur! Gre za stvar, od katere ne zavisi nič manj kakor kulturni biti in ne biti naroda pa države. Če to komu morda noče v glavo, je treba pomisliti, da tudi za presojanje pedagoških vprašanj nikar ni vsak poklican. Kakor so minili časi, ko je vsak rodoljub obenem čutil potrebo za pesnikovanje, tako i za pedagoško primitivnost danes ni več mesta v zares kulturnem stremljenju človeške družbe. Tudi kdor resno išče odgovora vprašanjem, ki zadevajo dandanes izobrazbo človeka, mora pronikniti globoko do — studentev življenja, »bis zu den Müttern« (Goethe), to je do duhovnih virov našega bitja in žitja. Tako uče s svojim prizadevanjem vsi resnejši iskatelji novih vrednot po pedagoških poljanah. Samo exempli gratia jih bodi izrecno navedenih dvoje: J. Šolar s fino analizo »Naša doba in naša šola«² in pa H. Nohl z globoko segajočim člankom »Schule und Alltag«.³

Šola je kulturna institucija, ki naj skrbi, ali rajši recimo, katera bi morala skrbeti za to, da se mladi rod organski vrašča v razne oblike kulturnega življenja svoje dobe. Vsaka vrsta šole (ljudska, meščanska, strokovna, srednja, visoka, učiteljišče...) bi naj po svoje prispevala k temu, da se v fantu ali dekletu, ki jo poseča, vzbudi zanimanje za to ali ono, ali še bolje, obenem za več kulturnih poprišč (gospodarstvo, umetnost, znanstvo, politika, verstvo, socialnost, vzgojstvo...); dalje da si pridobiva čim več sposobnosti za razumevanje vsakojakih pojavov na teh popriščih; pred vsem drugim pa, da jima vzklije ter se krepko razmahne volja za aktivno sodelovanje pri reševanju

² »Slovenec«, 16. aprila 1926.

³ »Die Erziehung«. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben. IV. letnik (1929.), zv. 10./11.

nalog, ki jih kultura in civilizacija stavita današnjemu človeku.

V precej pestrem imeniku šolskih vrst, ki jih danes premore tozadevni repertorij, ima širša javnost srednjo šolo menda najnevšečneje zaznamenovano. Mladini velja sedanja oblika srednjih šol — brrr... za staromodno in pusto; odrasli pa trde, da je srednja šola dandanes sanjarski vase zamaknjena ter da se skoraj nič ne briga za istinite potrebe in trde zahtevke »praktičnega« življenja.

Vsaj ugovor nepraktičnosti bi se na prvi pogled dal brez težave parirati, in sicer z opazko, da je, kakor glasno pravi obrazec zrelostnega izpričevala, smoter srednje šole vendar ta, da pripravljaj za strokovni študij na univerzi, oziroma na visokih šolah. In sklicevali da bi se lahko že na Platona, ki je n. pr. rekel, da se računstva ne učimo zavoljo kramarjev, nego zavoljo — duše. Toda nekoliko globlji pogled v bistvo teh stvari opozarja na svojevrstno dejstvo: da je prav »visokošolska« orientacija za srednjo šolo naših dni postala usodna ter jo pritirala v — krizo. Že to bi pač moralo dati organizatorjem šolstva misliti, da dandanes menda več ko 50 odstotkov srednješolskih abiturientov ne gre na univerzo ali na visoke šole, nego se kar naravnost napoti v »praktično« življenje. In je li »zrelost za fakultetni študij« res da tudi življenjska zrelost? Oziroma je li upravičeno, še dalje zahtevati od srednje šole, da naj svoje učence pripravlja za visokošolski, oziroma samo za visokošolski študij?

A glavni vir zla je v tem, da je srednja šola dandanašnji čisto zaplavala v vode — »napačne znanstvenosti«, to se pravi, da učiteljstvo po srednjih šolah, z neznatnimi izjemami, goji docela napačni kult znanja. Tudi to je vpliv univerze. Delovni obrat na univerzi ali vsaj na filozofski fakulteti, odkoder se dopolnjuje kader srednješolskega učiteljstva, se dandanes vrši v duhu — specialistovstva. V kolikor gre za gojitev pozitivnega, to je takega znanja, ki mu je naloga ugotavljati, da se to ali ono ima tako ali tako, in katero se eventualno da »praktično« porabiti (Leistungswissen), se visokošolskemu specialistovstvu

ne da prigovarjati. Tudi njega je pač rodil moderni princip delitve dela.

Nikar pa se ta reč ne da zagovarjati, če se specialistovsko loti svojih poslov — srednja šola, ki ji naloga ni ne gojiti in tudi ne podajati znanstvo, temveč s pomočjo znanstva svojemu gojencu — oblikovati dušo.

Kot odposlanec pri zrelostnih izpitih sem imel priliko opazovati, da se v vseh predmetih od verstva do prirodopisa in filozofije favorizira pred vsem drugim »prezentno« znanje. Če pa sem n. pr. sam vprašal, kakšen je tu ali tam bil duh časa, krajevni milje in kolorit, kulturni pomen zgodovinskih dogodkov in prirodoslovnih dejstev, človeško osebni motiv dejanja in nehajnja ..., tedaj je odgovor s strani učenca po večini bil začuden molk, a z učiteljeve strani — zamera! In vendar bi gimnazija, realka, realna gimnazija (pa tudi učiteljišče!), ne smele skrbeti za to, da se dečko in dekleta samo »učita« latinščine, grščine, materinščine, francoščine, matematike, prirodoslovja, verstva, filoz. propedeutike, pedagogike ...; vse te šole bi marveč morale iz svojega gojenca izoblikovati mladega človeka s takšno in takšno strukturo duše. Ali drugače rečeno, srednja šola bi morala vršiti pouk tako, da bi se mladina ob njem duhovno pripravljala za svoj »vsakdan«, ko prej ali slej stopi v službo življenja, ki je z neizogibnostjo — »praktično«. To se pravi, izhodišče in končni smoter vsega, kar počne srednja šola, bi ji moralo biti samo — vsakdanje življenje s svojimi potrebami, nalogami in zahtevki; tisto življenje, v katerem igra odločilno vlogo dejanje človeka, ne pa le kontemplacija, kritiziranje ali zgolj hotenje hotenja. Duhovno, to je ne samo z vidika grobe koristi in tudi ne z vidika kakršne koli življenju tuje (n. pr. »estetizirajoče«) zamaknjenosti, nego ob orientaciji resničnega — vrednotenja, ki je prava mati hotenja, to je tako, da zlasti vprašanje o motivih in pa o (življenjskem, kulturnem, etičnem) pomenu tu ali tam nameravanega, zamišljenega ali izvršenega dejanja pride do svojega odgovora.⁴

⁴ Glej zgoraj omenjeni Nohlsov članek!

»Dokaj zamud«, bi rekel Prešeren, so tukaj krivi osobito filologi, pa ne samo »klasični«, ampak prav tako i »moderni« in tudi »slavisti«, ker se vse premalo zavedajo svoje visoke naloge: biti to, kar pravi njihov lepi naziv čuvarji duha. »Ni jim dodelana literatura stare in nove dobe izročena za razlago; ob dobrinah iz tega ali onega časa bi naj marveč pojasnjevali bitje in žitje duha, ki mu je svojstveno, da se javlja v vedno novih oblikah. Tisto, kar jim je položeno v roke, ni nekaj za vekomaj starega, ampak nekaj večno novega: umevati duha svoje dobe, ko si dajejo opravka z največjimi tvorci iz preteklosti. Ob svojem življenju bi naj užgali življenje prošlim časom, ne pa naopak. Kako neki bi sicer bilo mogoče, da je najznamenitejša modrost iz prejšnjih dob ležala toliko časa nepoznana in zasipana, ako bi vse ne zaviselo od živega srca, ki dojema in dalje izroča.« (E. Spranger⁵.)

Kajpada bi v ta namen današnja srednja šola svojo glavo morala preokreniti za celih 180°. Humanistična gimnazija n. pr. mladim dušam sedaj servira včasih prav žaltav ragout od ure do ure sproti sekljanih latinskih in grških klasikov iz »zlate« dobe. Toda namesto tega bi naj ob intenzivnem spoznavanju n. pr. starogrškega človeka iz vseh dob mlade duše zadojila s pristnim antičnim — humanizmom. Tukaj bi gimnazijec imel nebeško priliko, se »človeško« do skrajnosti razgibati, ko bi mu postalo zares očito, kako se je grški človek iz homerske preproščine začel dvigati ter se preko svojih tragikov povzpел do veličine, ki jo izkazuje grška filozofija. Sijajno bi se mu tukaj poleg »apolinske« lahko razodela tudi »dionizijska« plast v duši tega človeka, to je dejstvo, da je tudi nositelj grškega genija navsezadnje vendarle — človek.

Realci, katera se v jedru svojega ustroja pretežno opira na prirodoslovno področje duha, je dana prelepa možnost, realcu nazorno predočiti vso dinamiko v bitju in žitju »faustovskega« človeka, zlasti pa način, kako

⁵ Gl. sijajni Sprangerjev članek »Von der ewigen Renaissance« (v njegovi knjigi »Kultur und Erziehung«).

si prizadeva prirodne sile sveta dobiti v svojo oblast: kaj je njegov nagib, v čem njegova moč, kje so mu mejniki?

V realni gimnaziji, ki ima pretežno modernizirani humanizem za svoj duhovni stržen, bi učenec naj zaslišal »potisočerjeni takt« v valovanju življenja po zapadnoevropskem kulturnem Babilonu, kakor je sodobni Pariz ali London.

In na učiteljišču bi se naj kandidatu in kandidatinji v svojih pravih utripih odkril — vzgojstveni etos: vzgojitelj pomagaj gojencu, da bo vse tisto, kar premore dobrega, »božjega« v svoji osebi, prišlo čim bolj do veljave — v prid samemu sebi in pa sočloveku.

Izobraževalni proces v šoli je samo tedaj pravilen ter jamči za uspeh, ako se učenec neprestano navaja k poduhovljevanju življenjske nuje, življenjskih nalog, borb in potreb, ki jih trda vsakdanja istinitost toliko in pa kar najbolj neizprosno siplje pred človeka, najsi opravlja kateri koli posel. Prava izobrazba je v svojem osrčju — unitas multiplex, enota v raznoterosti, to se pravi, enota, v kateri človeški duh objema posamič dane pojave in dejstva. Ako pa šola le v dušo učencev po vrsti odklada znanje iz posameznih učnih predmetov ter ji nič ni mari tega, da človeški duh zahteva in išče zveze »vsega z vsem«, tedaj se iz takega početja mora roditi ne unitas (multiplex), nego — kaos! Pretresljiv dokaz temu je današnji duševno razklani, razdrapani človek. V tem zmislu je ameriški pedagog Parker dejal: »Učitelj, ki samo znanje vtepava, je rokodelec; a učitelj, ki oblikuje značaj, je umetnik.«

Toda kako priti do srednješolskih učiteljev »umetnikov«? No, prav gotovo se to ne da doseči po sicer lagodni poti, katero hvalijo tisti, ki jim je pedagogika isto, kar tehnologija, »rokodelska« plat učiteljskega poklica. Kakor povsod drugod, tako boš marveč i na tem poprišču kaj pravega samo tedaj dosegel — »ak' duh te žene« (Prešeren) in če si učiteljskega poklica nisi izbral zato, ker ti je tako še najbolj kazalo. Tistemu, ki ni »rojen« pedagog, pa bo največ garancije vsaj za »povprečni« uspeh, ako se tekom svojih strokovnih študij temeljito seznanil še z duhovnimi silami, vidiki, možnostmi..., ki so neiz-

ogiben atribut učiteljskega in vzgojiteljskega dejstvovanja. Kajti samo odtod se bodo potem v davnem pedagoškem položaju, podzavestno, rodile še najprimernejše odločitve in ukrepi. Podajati kandidatu za vademecum nekakšen pedagoški »Exerzierreglement« ter ga v obliki metodičnih pa didaktičnih receptov dresirati za vse mogoče »slučaje«, pa je dvomljiva reč — že zato, ker se v zanko abstraktnih kazuistik vendar niti zdaleka ne dajo ujeti vse eventualnosti in nijanse tega, kar učitelj in učenec ob skupnem delu v svoji duši istinito doživljata.

Vse tisto, kar je glede na pedagoško izobrazbo učiteljskega naraščaja v srednji šoli *conditio sine qua non*, bi se nemara dalo jezikovno formulirati z izrazoma: kulturna filozofija in pedagoška antropologija. Iščite najprej nebeško kraljestvo duha, to je zvezo vsega z vsem; in kar je ostalo še potrebnega, zlasti pa tehnološko-rokodelske potrebščine učiteljevanja, se nam bo potem i tukaj dodalo brez večjih težav! Pred vsemi drugimi pa bi bodoči učitelj in oblikovalec inteligenčnega naraščaja narodovega moral skrbno paziti na kulturni kazalec naše dobe, kateri se očitvidno zopet usmerja v kraljestvo — duha. »Man kann nicht um eine Weltepoche herumgehen!«



Dr. Franjo Žgeč, Maribor:

Temelji učiteljske samoizobrazbe.

I.

Borba za temeljne smernice učiteljske samoizobrazbe med zagovorniki sociologije na eni strani in med zastopniki psihologije s priveskom pedagogike na drugi je odkrila nujno potrebo, da se osvetlijo njene osnove.

Tretji samoizobraževalni tečaj »Udruženja jugoslovan-
skih učiteljev« v Ljubljani je zavzel napram sociologiji,
psihologiji in pedagogiki pravilno stališče: vse samoizobra-
ževalno delo je krenilo v smer, ki odpira nove perspektive
nadaljnemu razvoju samoizobraževalne akcije ter budi
upanje v poglobljeno reformo naše vzgoje in našega šolstva,
v novo razmerje učitelja do otroka in do naroda.

Vendar pa ne bi bilo izključeno, da bi se tudi po tem
razveseljivem zaključku dveletne borbe, dveletnega iskanja
in tipanja, na eni ali drugi strani borba zopet vnela, če ne
postavimo učiteljske samoizobrazbe enkrat za vselej na
trdno teoretsko osnovo, s katere je ne bo tako lahko pre-
makniti.

Radi tega je potrebno spoznanje bistva sleherne izo-
brazbe potemtakem tudi bistva učiteljske samoizobrazbe, od-
nosno njenega jedra, okrog katerega se razvrstijo vsi ostali
problemi. Potrebno pa je tudi poznanje problemov, ki jih
obsegajo in raziskujejo sociologija, psihologija in peda-
gogika.

Če hočemo dobiti osnovo za učiteljsko samoizobrazbo,
moramo določiti najprej predmet in področje vsake poedine
znanosti — sociologije, psihologije in pedagogike; nato se
moramo vprašati, koliko lahko pomaga pri reševanju kon-
kretnih vprašanj, ki jih srečuje učitelj pri svojem delu v
šoli in izven šole.

Jasno je, da samoizobrazba učitelja ne sme sloneti samo na teh treh znanostih, da je poleg njih zelo važna biologija in cela vrsta drugih znanosti, kolikor le morejo pomagati učitelju, da se razvije v močno vzgojiteljsko osebnost. Omejujem pa se v pričujoči razpravi na razmotrivanje o sociologiji, psihologiji in pedagogiki, ker se je pri organizaciji samoizobraževalnega dela in v našem tisku vršila borba za važnost ene ali druge izmed teh treh znanosti v samoizobraževalni akciji.

II.

Vsaka veda postane veda v pravem pomenu besede šele z določitvijo strogo zarisane in omejenega področja problemov, ki jih raziskuje. Vendar se v zgodovinskem razvoju to področje v posameznih dobah širi ali zožuje: širi se, če raziskovalec odkrije na lastnem področju nove probleme ali ako prenese postavljanje problemov in metode iz drugih znanosti v svojo vedo. Zožuje pa se nasprotno pri strožji določitvi pojmov in problemov ter pri vsestranski omejitvi lastnega področja napram drugim znanostim. Zato ni vedno lahko določiti posamezni vedi področja, ki ga naj raziskuje.

Predmet sociologije je na videz enostaven in enoten. Vendar pa je trajalo tudi pri tej mladi vedi vkljub temu, da se je razvila s pomočjo naravoslovnih znanosti — nekaj časa, preden se je predmet njenega raziskovanja določil in preciziral vsaj toliko, da lahko govorimo upravičeno o sociologiji kot samostojni znanosti in ji te samostojnosti nihče več ne more kratiti ali zanihati.

Predmet, ki ga naj raziskuje sociologija, je družba. Pojem družbe pa obsega po analizi sodobnega sociologa Simmela v znanem delu »Soziologie« dvojje različnih pomenov: a) pomenja kompleks posameznikov v družbi, družabno oblikovano snov, sestoječo iz ljudi; b) pomenja vrsto vseh oblik medsebojnega učinkovanja in vplivanja poedinca na poedinca ali skupino in narobe. Na osnovi tega medsebojnega učinkovanja in vplivanja nastane šele iz poedinca družba.

Družba kot vrsta poedincev je že snov različnih znanosti. Če bi se po Simmelu naslanjala sociologija samo na

dejstvo, da je poedinec član družbe, ki ga moramo razumevati kot družabno bitje, in pa da je družba nositeljica zgodovinskega dogajanja, še ne bi bila sociologija samostojna veda. Ne bi namreč imela samostojnega predmeta za raziskovanje, nego bi nudila ostalim vedam nov način gledanja, novo pot in nove metode raziskovanja.

Zato ostane kot samostojno področje sociologije le družba v drugem pomenu besede — družba kot vsota vseh oblik medsebojnega učinkovanja in vplivanja poedincev ter skupin.

Medsebojno vplivanje in učinkovanje nastane vedno iz nagonov ali radi določenih smotrov. Erotični, verski, socialni nagoni, smotri obrambe in napada, igre in pridobivanja, oskrba pomoči in pouka ter nešteti drugi smotri povzročajo, da stopa človek v skupno življenje, da deluje drug za drugega, drug z drugim, drug proti drugemu, da učinkuje na druge in je sam sprejemljiv za učinkovanje in vplivanje drugih.

Šele medsebojno učinkovanje tvori družba: njegove oblike so predmet raziskovanja sociologije.

Tako je sociologija omejila svoje področje in ga določila šele v zadnjem času, medtem ko so bili prej njeni obrisi nestalni.

Sicer pa je sociologija še mlada veda, ki sta ji postavila temelje francoski filozof Auguste Comte in pa Anglež H. Spencer.

Njen prvi početnik je Auguste Comte, ki je živel v prvi polovici devetnajstega stoletja večinoma v Parizu (1798. do 1857.) ter zavzema v razvoju filozofije odlično mesto kot osnovelec pozitivistične filozofije. Nastanek sociologije in njena nadaljnja smer razvoja je najtesneje spojena s pozitivistično filozofijo, ki daje Comte-ovi sociologiji tudi svoje obeležje.

Pozitivizem je hotel v načelu v vse vede uvesti metode naravoslovnih znanosti, ker so mu vsi pojavi podrejeni prirodnim zakonom. Temelj realne spoznanje mu je izkustvo in v svojem bistvu je empirističen. Ni pa se zadovoljil samo z uvedbo naravoslovnih metod v ostale vede, nego jih je hotel popolnoma prekrojiti po naravoslovnih znanostih. Psiholo-

gija je morala postati fiziologija, družabno življenje nastavek prirodnih procesov; v družbi vladajo isti zakoni, ki določajo spremembe in gibanja v prirodi.

Zato je povsem razumljivo, da je imenoval A. Comte sociologijo tudi socialno fiziko. Družba je po njegovem mnenju organizem, ki velja zanj biološki zakon odvisnosti od vnanjih vplivov. To analogijo med družbo in organizmi v prirodi je dosledneje izvedel šele prej imenovani H. Spencer, sam naravoslovec, ki je poskušal tudi uporabiti izsledke naravoslovnih znanosti v raziskovanju družbe.

Comte sam se je spustil v spekulacije o bodočnosti družbe, ki doseže preko razvoja iz militaristične in legistične oblike v industrijski obliki svojevrstno popolnost. Iz sociologije prehaja v etiko, iz te v neke vrste religijo, verujoč da prinese pozitivna doba v industrijski obliki družbe človeštvu, tudi širokim plastem, na zemljo raj.

Lasten sistem sociologije, ki pa je vendar nekako nadaljevanje Comteovega nauka, je ustvaril angleški filozof, pedagog in prirodoslovec Herbert Spencer, ki je enako odločilno vplival s svojo teorijo evolucije na prirodoslovne znanosti (njegovo ime se izgovarja obenem z Darwinovim imenom) kakor tudi na filozofijo in na vzgojeslovje. Živel je v razcvetu naravoslovnih znanosti (od leta 1820. do 1903.), kateremu je sam mnogo prispeval s svojimi raziskovanji.

Z izsledki naravoslovnih ved je oplodil tudi raziskovanja o družbi. Družbo si zamišlja kot organizem višje stopnje. Sociologija raziskuje zakone organskega življenja, in sicer z ozirom na rast, sestav, delovanje in tvorbe človeške družbe. Osnovni činitelji v življenju družbe so klimatske razmere, posebnost celine z živalstvom in rastlinstvom — z eno besedo osredje ali milje, nadalje pa telesne in duševne sposobnosti poedinca.

Vse Spencerjevo mišljenje prepaja ideja evolucije. Osnovo njegovega naziranja o krepostnem življenju tvori individualistični liberalizem. Kakor Comte je tudi Spencer poln optimizma in jake vere v možnost lepše bodočnosti človeškega rodu. Altruizem mu je enako prvoten kakor egoizem, in egoistično zadovoljevanje lastnih potreb je vsestransko odvisno od altruističnega delovanja. Lastna

sreča je možna samo z rastjo sreče sočloveka, sreča drugih pa je nemogoča brez razvijanja lastne sreče.

Dva Spencerjeva sodobnika, Marks in Engels, utemeljitelja historičnega materializma, prihajata do novih zaključkov po podrobni analizi družbe ter zgodovinskega štadija vprašanja, kako se je razvijala družba v zadnjih stoletjih.

Znamenito je postalo zlasti glavno delo Karla Marks-a »Kapital«, ki strogo stvarno, z železno doslednostjo analizuje način pridobivanja, razvoja in porasti kapitala ter išče notranjih zakonov temu razvoju.

Osnovo vsemu njegovemu motrenju daje vpoštevanje gospodarstva, čigar razvoj je temelj ostalemu razvoju, političnemu, socialnemu, kulturnemu, sploh razvoju celotne družbe v najširšem pomenu besede.

Iz analize stanja družbe, iz njenega dosedanjega razvoja ter iz njenih nedostatkov na trenutni točki razvoja, kakor so to vedno se ponavljajoče krize na svetovnem trgu, nesorazmerna podelitev dela in njega proizvodov, vedno večja in usodnejša koncentracija kapitala na eni strani, proletariacija množic na drugi, trpljenje proletariata itd. — iz vseh teh nedostatkov sklepa na nujnost nove družabne oblike, ki bi morala sistematski organizirati proizvodnjanje ter odpraviti nedostatke kapitalističnega družabnega reda.

Marks in Engels sta tako že prekoračila biološko smer v sociologiji ter postavila kot najvažnejšo gibalno silo v razvoju družbe razvoj gospodarstva. Isto miselnost, da je namreč razvoj gospodarstva temelj celotnemu kulturnemu razvoju, kaže tudi Müller-Lyer v svojem glavnem delu »Phasen der Kultur« in v ostalih študijah, le da se ne opira toliko na podelitev družbe v razrede in na gonilno silo, ki jo imajo razredne razlike.

Dočim še sociologija A. Comte-a in H. Spencer-ja sploh ni imela strogo začrtanega področja, strogo omejenega območja problemov, ki bi jih naj raziskovala, ter se tudi ni posluževala vedno znanstvenih metod pri njih raziskovanju, postopa K. Marks že popolnoma drugače. Njegov način dela v »Kapitalu« je docela znanstven, svoje sanje o bodoči družbi brez razredov so se rodile po stvarni analizi.

A tudi drugi modernejši sociologi so poskušali mlado vedo s kritiko poglobiti ter ji vtisniti značaj znanosti, kakor francoski idealistični filozof Guyau, francoski sociolog in pedagog Durkheim, nemški sociologi Simmel, Sombart in Stein, Poljak Gumpłowicz, in cela vrsta sodobnih ruskih sociologov, n. pr. Lenin, Buharin in drugi.

Vnela se je borba za področje in metode sociologije, za omejitve od ostalih znanosti, od kulturne zgodovine, filozofije zgodovine, zgodovine narodov, od primerjajočega narodoslovja in antropologije, od narodnega gospodarstva in moralne statistike (Ludwig Stein: »Einführung in die Soziologie«.).

Za današnje stanje sociologije bo pač veljala Simmelova odreditev področja in njegova opredelitev sociologije kot znanosti o oblikah medsebojnega učinkovanja in vplivanja poedincev na skupine ter obratno.

Ruski sociologi in ostali sociologi marksisti govore o meščanski in proletarski sociologiji ter strogo ločijo svojo materialistično orientirano sociologijo od idealistične meščanske. Kakor Marksov »Kapital« smatrajo tudi oni gospodarstvo ter socialne preokrete v družbi kot osnovo vsega razvoja. Idejam pripisujejo le sekundaren pomen, ker morajo imeti v gospodarstvu in socialnih prilikah trdna tla, iz katerih lahko vzniknejo. Nasprotno naziranje meščanskih ideologov pa proglašaja ideje kot primarno silo, ki oblikuje tudi gospodarstvo ter daje zgodovinskemu razvoju svojo smer.

Naša naloga ni, da bi morali zavzeti napram obema strujama svoje stališče. Tudi bi vedlo predaleč, če bi se hoteli poglobljati v posamezne oblike medsebojnega vplivanja po Simmelu ter si natančneje ogledati celotno področje problemov sodobne sociologije.

Za naše razmotrivanje o temeljih učiteljske samoizobrazbe naj zadostuje to, kar smo dejali doslej v naših izvajanjih. A še iz teh izvajanj razvidimo, da sociologija ni završena in enotna, nego da je pač znanost, ki raziskuje družbo kot celoto ali posamezne pojave v družbi z različnih vidikov in večkrat tudi s trdnimi, neznanstveno že vnaprej določenimi smotri.

III.

Kar smo dejali v prejšnjem poglavju o sociologiji, velja do neke mere tudi o psihologiji. Že dolgo pred začetkom sociologije kot znanosti smo imeli sociološke študije, n. pr. Platonovo »Državo«, Montesquieujevo študijo o zakonih, Rousseaujeve študije o družabni pogodbi in o kulturi — čeprav njeno področje ni bilo omejeno in predmet raziskovanja ni bil strogo določen.

Kakor sociologija, se je tudi psihologija razvila v samostojno znanost v pravem pomenu besede šele z razcvetom naravoslovnih znanosti v drugi polovici XIX. stoletja. Psihološka opazovanja so že zelo stara; praktično poznanje človeka in samoopazovanje sta skrbeli za psihološko gradivo. Samostojna znanost pa je psihologija postala šele na osnovi vpoštevanja izsledkov fiziologije, s prenosom razvojne teorije iz naravoslovnih znanosti in z uvedbo poizkusa pri raziskovanju duševnosti.

Še v prvi polovici XIX. stoletja je igrala psihologija spričo prevladovanja spoznavne teorije in metafizike dokaj skromno vlogo, in Kant sam je trdil o njej, da ne more biti eksaktna veda. Fr. Herbart, ki ga pozna učiteljstvo pred vsem kot pedagoga, proti kateremu se borijo danes vse modernejše pedagoške struje, je poskušal dati psihologiji znanstveni pečat, s tem da je reduciral doživljaje na same predstave ter jih hotel postaviti na trden temelj najeksaktnjše znanosti, matematike.

Že iz tega razvidimo, da njeno področje raziskovanja ni bilo posebno obširno ne strogo določeno in da se psihologija tudi bolj razvitih metod v tej dobi ni posluževala. V splošnem se je zadovoljevala z malo razvitim samoopažanjem in z uporabo tega, kar je brez velikega truda opazila na odraslem kulturnem človeku. Zato se je njeno skromno raziskovanje omejevalo skoro izključno na duševnost odraslega izobraženca.

Šele globoki preokret v naravoslovnih znanostih v drugi polovici XIX. stoletja je povzročil prelom v psihologiji, ji odkazal nova področja raziskovanja ter jo seznanil z novimi eksaktnimi metodami.

Darvinova teorija o razvoju organizmov je morala dati sunek tudi psihologiji. Kakor v fizičnem organskem svetu, je nastala tudi v duševnem življenju potreba, primerjati med seboj različne stopnje življenja ter se vprašati po razvoju duševnosti.

Naravoslovni poizkus in statistika, prenesena v psihologijo, pa sta nudila sredstev za natančno raziskovanje na obširnih novih področjih, ki so se nenadoma odprla psihologiji.

Iz zanimanja za duševni razvoj, iz potrebe po genetični razlagi, so se razvile v področju psihologije nove panoge raziskovanja.

Živalska psihologija je spočetka posvečala vso pozornost inteligenci živali. Nato pa se je okrenila v diametralno nasprotno smer, k nagonom živali da bi dobila z njimi ključ v nagonski del človeške duševnosti.

Psihologija narodov je v svojem raziskovanju jezika, običajev in mita kot najvažnejših produktov človeške družbe posegla kot psihološka etnologija nazaj do proučevanja primitivnih plemen. Kakor nas pouči o ontogenetskem razvoju človeka otrok, tako bi naj nam razjasnili filogenetski razvoj človeštva še živeči primitivni narodi.

Najvažnejša panoga psihologije, ki se je razvila pod vplivom descendenčne teorije, pa je nedvomno otroška psihologija. Danes jo goje vsi kulturni narodi in tudi pri nas se kažejo prvi početki samostojnega raziskovanja. To dejstvo je tem važnejše, ker je otroška psihologija kot del mladinoslovja osnovna pomožna veda pedagogike. S samostojnim raziskovanjem na področju otroške psihologije se namreč polagajo temelji obenem za samostojno raziskovanje na področju pedagogike.

Psihologija pa se je razvijala dalje. Freudova psihoanaliza je posvetila v podzavestno življenje človeka ter pokazala posebno važnost nagonskega, v prvi vrsti seksualnega doživljanja v dojeniški in nevtralni otroški dobi do 5. leta za ves poznejši razvoj.

Alfred Adlerjeva individualna psihologija, ki se je razvila iz psihoanalize, je spremenila vidik v razmotrivanju podzavestnega življenja, kakor ga je zavzela psihoanaliza

s poudarjanjem seksualnega momenta. Njej tvori temelj za razumevanje človeške duševnosti potreba človeka, zlasti še otroka, po uveljavljanju samega sebe. Če pa se ne more uveljaviti v pozitivni smeri, sledi čuvstvo manjvrednosti. Torišč za uveljavljanje samega sebe išče v negativni smeri; čuvstvo manjvrednosti pa ima premnogokrat težke posledice, razne zagrenjenosti, nevroze in druge motnje.

V sodobni psihologiji slišimo pogosto imenovati Sprangerjevo struktarno psihologijo, ki ne raziskuje poedinih duševnih pojavov samih, izločenih iz ostale duševnosti. Zgrabiti jih marveč poskuša v zvezi z ostalo duševnostjo ter s pomenom, ki jo imajo za celotno duševnost. Prikazati hoče prerez skozi celotno duševnost človeka na kaki razvojni stopnji ter določiti njeno strukturo.

Na tem mestu ne moremo podrobneje prikazati področja problemov, ki jih izkazuje sodobna psihologija, ne problemov analitične, kulturne, pedagoške, diferencialne psihologije, psihologije mišljenja itd. Podrobnejše obravnavanje teh panog psihologije in njenih problemov ne bi spadalo v stisnjeno razpravo o učiteljski samoizobrazbi. — Omejiti se moramo le na nekaj najvažnejših problemov psihologije v njenem razvoju, da vsaj zaslutimo širino polja, ki ga mora raziskovati in ki opravičuje njeno mesto in avtonomnost med ostalimi znanostmi. Vsaka znanost mora imeti svoj predmet raziskovanja, ki ga ne raziskuje nobena druga znanost. Šele to ji daje pravico do obstoja.

Psihologija se imenuje slovenski dušeslovje. S tem izrazom pa nikakor ni rečeno, da bi bila psihologija znanost o kaki metafizični, neumrjoči duši. Takšna duša je lahko predmet vere, ne pa znanosti. Predmet psihologije ni duša, nego duševnost.

Psihologija mora pričeti po Fr. Vebru s tem, kar najde v nedvomni notranji izkušnji in smatrati torej za svoj oblikovni predmet vsa naša vsakdanja in nevsakdanja doživljanja sama, to pa še tudi tedaj, ko sme baš na podlagi svojega znanja o teh doživljajih po analogiji naravoslovja tudi ona prekoračiti ozke meje orisane notranje izkušnje. Šele s tem stopi na trdna znanstvena tla. (Fr. Veber: »Analitična psihologija«, str. 8.).

Preozka pa bi bila Vebrova definicija na isti strani, da je psihologija samo veda o predmetih notranje izkušnje. S tem bi prirezali njeno področje, tako da ne bi obsegala niti individualne niti kulturne niti strukturne niti živalske psihologije itd. Zato ostanimo pri navadni določitvi predmeta psihologije ter jo smatrajmo še nadalje za znanost, ki raziskuje duševnost sploh.

IV.

Preden se odločimo končno v vprašanju, kakšna bodi samoizobrazba učitelja — ali se naslanjaj samo na sociologijo ali samo na psihologijo, — si moramo ogledati še tretjo znanost, ki so jo imenovali zagovorniki psihologije v eni sapi s psihologijo kot nekak privešek, to je p e d a g o g i k o.

Če smo že vpoštevali psihologijo in sociologijo kot avtonomni znanosti, ker imata samostojne predmete raziskovanja, moramo takoj poudariti tudi zahtevo pedagogike po lastnem mestu v vrsti ostalih znanosti. Zlasti v zadnjih desetletjih se poskuša tudi pedagogika otresti slehernega varuštva etike, psihologije ali sociologije ter si hoče zavarovati isto avtonomnost in iste pravice, ki jih uživajo druge znanosti.

Naše načelno vprašanje, ki je odločilne važnosti, se mora zopet glasiti: Ali ima tudi pedagogika svoj lastni predmet, ki ga ne raziskuje nobena druga znanost in ki je vreden raziskovanja?

V prejšnjih izvajanjih smo videli, da ima sociologija samostojen predmet v raziskovanju družbe kot vsote vseh oblik medsebojnega učinkovanja in vplivanja in da je duševnost predmet, ki ga raziskuje psihologija. In pedagogika?

Celo oče eksperimentalne pedagogike, E. Meumann († 1915. l.), je mnenja, da pedagogika sicer nima samostojnega predmeta raziskovanja, da pa ima lasten vidik, ki raz njeга motri vse probleme. Po njem za znanost tudi ni bistveno, ali ima lasten predmet, ki ga ne raziskuje nobena druga znanost. Merodajen je le vidik, raz kateri motri probleme, ki jih raziskujejo obenem tudi druge znanosti.

Tak vidik pa ima tudi pedagogika, in sicer v vzgoji. Z vzgojnega vidika motri psihološke, fiziološke, antropološke,

somatološke probleme, kratkomalo probleme, ki jih raziskujejo obenem še tudi druge znanosti.

Tukaj pa moramo postaviti načelno vprašanje: Ali je psihološki problem res še psihološki problem, če ga motrimo z vzgojnega vidika?

Ne!

Pod tem novim vidikom se izpremene vsi problemi s področja katere koli znanosti v eminentno pedagoške probleme, ki tvorijo samostojno področje avtonomne vede — pedagogike.

Snov, ki jo raziskujejo poedine znanosti, je lahko ista. Problemi, pa, ki jih iztaknejo na tej enotni snovi, so različni in z razliko v stavljenih problemih se menja tudi področje znanosti.

Vzemimo n. pr. otroka kot snov raziskovanja. Snov je enotna in samo ena. Toda to snov lahko raziskujejo obenem druga poleg druge najrazličnejše znanosti in panoge znanosti, ne da bi pri tem druga drugi posegale v območje. Vsaka obdrži vkljub enotni snovi še vedno svoj predmet raziskovanja; vsaka ima svoje polje problemov, ki jih more in mora raziskati samo ona, ki jih poskuša rešiti sama, čeprav se pri tem naslanja na izsledke ostalih znanosti.

Otroka lahko raziskujejo istočasno druga poleg druge fiziologija in medicina; zgodovina in sociologija, antropologija in etnologija, kemija in fizika, psihologija in biologija, pedagogika in psihopatologija itd., ne da bi pri tem posegale druga drugi v predmet raziskovanja.

Ali bi si kdo upal trditi n. pr., da imata sociologija in kemija isti predmet raziskovanja, ker raziskujeta obe slučajno v našem primeru otroka?

Sociologija bo pač raziskovala odnos otroka do kulture, do odrasle generacije kot nositeljice nakopičenih vrednot, učinkovanje družabne strukture in socialnega položaja na otroka proletarijata in na otroka denarnih magnatov, vpliv družinskih razmer na telesni in duševni razvoj otroka, učinkovanje pretežkega domačega dela na uspeh v šoli itd.

Kemija pa bo raziskovala kemične procese v otroškem telesu pri dihanju, presnavljanju, prebavljanju, pri gibanju in spanju, pri duševnem in telesnem delu, pri manjših ali

večjih količinah zaužitega alkohola, pri zastrupljenju krvi, gnojenju rane itd.

Snov obeh je sicer slučajno ista, predmet raziskovanja pa se razlikuje pri sociologiji in kemiji kakor noč in dan. Prva pač raziskuje v našem primeru oblike medsebojnega učinkovanja in vplivanja, kolikor se tičejo otroka v družbi; druga raziskuje kemične procese, ki se vršijo v otroku.

Enako globoke razlike lahko najdemo tudi med pedagogiko in vsemi ostalimi znanostmi, odnosno med predmetom raziskovanja pedagogike in med predmeti, ki jih raziskujejo vse ostale znanosti.

Nobena druga znanost ne raziskuje vzgoje kot take, zavestnega in podzavestnega vplivanja na razvoj otroka, pomoči pri razvijanju dispozicij in pri vraščanju v plast kulture v poedinih oblikah osredja. Če bi še ne bilo znanosti, raziskujoče to obširno področje problemov, znanosti, ki bi imela za svoj predmet raziskovanje vzgoje v vsej njeni širini in globini, bi morali tako znanost šele ustvariti.

Ali pa ni vendarle pedagogika odvisna od nekaterih drugih znanosti, ki ji stavijo smotre in kažejo pota, kakor so trdili in še trdijo nekateri pedagogi?

Preden odgovorimo na to vprašanje, moramo ugotoviti, da ima vsaka znanost pravico, da se v svojem raziskovanju poslužuje izsledkov drugih znanosti, kadar jih potrebuje. Edino matematika ima izjemno stališče, da lahko obstaja sama zase. A še v matematiki mora geometrija uporabljati izsledke aritmetike, brez aritmetike ni geometrije. Fizika bi bila brez matematiških izsledkov kot znanost nemogoča. Geografija uporablja izsledke cele vrste ved: geologije in klimatologije, fizike in kemije, mineralogije, botanike in zoologije, etnologije in etnografije, kulturne zgodovine in psihologije itd.

Tudi pedagogika, ki naj raziskuje vzgojo v vsej njeni mnogovrstnosti, uporablja izsledke drugih znanosti ter ima do tega isto pravico kakor ostale znanosti. Res je, da potrebuje sodelovanja in pomoči te znanosti bolj, druge manj, toda zato ji še ni treba žrtvovati na ljubo etiki, psihologiji ali sociologiji svoje avtonomnosti.

Vkljub temu, da vnaša metode psihologije in naravoslovnih ved v raziskovanje lastnih problemov, da potrebuje izsledkov sociologije, psihologije zlasti še otroške, eksperimentalne, individualne, strukturne psihologije itd., da ne more izhajati brez izsledkov biologije in fiziologije, antropologije in antropometrije, medicine, kulturne zgodovine itd. — vkljub vsemu temu mora uporabljati te izsledke in tuje metode v lastne namene. Njen predmet raziskovanja jo sili, da si očuva popolno avtonomijo ter si ohrani samostojno mesto med ostalimi znanostmi.

Sicer še zastarela naziranja vladajo v tem pogledu med pedagogi samimi, ki se vlečejo od Herbart-a preko Ziller-ja do nedavno umrlega W. Rein-a in ki se šopirijo bohotno tudi po naši pedagoški literaturi.

Po tem naziranju je pedagogika samostojna znanost, ali le zato, ker ima za svoje temelje dve drugi znanosti, etiko in psihologijo. Etika ji kaže smotre, ki jih mora doseči; psihologija ji kaže pota, po katerih mora hoditi, da doseže smotre, ki ji jih je postavila etika.

Herbart je tako poskušal utemeljiti znanstvenost pedagogike. Zagrabil pa je za napačno sredstvo ter je dosegel baš nasprotno. Odvisnost od etike in psihologije jemlje pedagogiki sleherno samostojnost, ji odreka svobodo raziskovanja in s tem znanstveni značaj, saj je svoboda raziskovanja prvi pogoj za sleherno znanost.

Ker pa je bil Herbart vkljub temu za svojo dobo velik kot filozof in pedagog, so njegovi epigoni hodili slepo za njim. V senci njegove in Rein-ove avtoritete je prodrlo to naziranje tudi v naše šolske knjige za učiteljišča ter životari kot neizpodbitno dejstvo o odvisnosti pedagogike od drugih znanosti, o njeni nesamostojnosti kot znanosti ter neupravičenosti do mesta med drugimi znanostmi še danes med našim učiteljstvom in v naših tako zvanih pedagoških krogih.

Nekateri pedagogi zamenjavajo celo pedagogiko z vzgojo ter trdijo potem v eni sapi, da je pedagogika umetnost. Iz tega lahko razvidimo samo, kako malo so se ti navidez-pedagogi poglobili v pedagoške probleme na eni

strani, v vzgojne na drugi! Ne samo, da ne razlikujejo vzgoje od pedagogike; oni tudi ne poznajo bistva vzgoje ter njenega širokega področja.

Pedagogika je prav tako avtonomna znanost, kakor je avtonomna kemija, fizika, sociologija ali psihologija — saj ima svoje lastno, samostojno področje problemov, ki jih mora raziskovati, svoj predmet raziskovanja. To področje je vzgoja v najširšem pomenu besede, kakor smo že ponovno ugotovili.

Raziskovanje tega področja problemov in pa napor, da bi proniknili v večkrat zelo težko dostopne vzgojne procese v družbi, sta za obstoj in nadaljnji razvoj družbe najmanj tako fundamentalnega značaja, kakor narodno gospodarstvo, kemija ali zgodovina, matematika ali fizika. Če bi urejali znanosti po njih važnosti za družbo in kulturo, bi morali pedagogiko postaviti na eno izmed prvih mest. Tako pa ji kratijo nekateri »pedagogi« celo pravico do avtonomnosti in do samostojnega mesta med ostalimi znanostmi.

V.

Ponovno smo že priznali, da uporablja pedagogika pri svojem raziskovanju izsledke drugih znanosti, enih več, drugih manj. Nekateri pedagogi, med njimi tudi še E. Meumann, delijo s tega vidika znanosti, ki služijo pedagogiki, v osnovne in pomožne pedagoške znanosti.

Herbart in ž njim Ziller, Toischer, Willmann, Rein smatrajo za osnovni znanosti pedagogike etiko in psihologijo. Drugi spet ne uvidijo, zakaj bi bila še danes etika bolj važna kakor na primer estetika, logika ali filozofija.

Stjepan Matičević, profesor pedagogike na univerzi v Zagrebu, smatra »za osnovo, bazu ili osnovnu pomoćnu nauku pedagogije opću aksiologiju«. Med pomožnimi naukami pa našteva fiziologijo, etiko s sociologijo, estetiko, logiko, nadalje splošno filozofijo, kulturno zgodovino, zgodovino pedagogike kot pomožne znanosti pedagoške teleologije, psihologijo, logiko, etiko in estetiko pa kot pomožne znanosti pedagoške metodologije.

E. Meumann šteje med osnovne znanosti pedagogike:

1. psihologijo (zlasti otroško) z mladinoslovjem, ker raziskujeta predmet vzgoje, otroka;

2. etiko, ker imajo po njej vzgojni smotri нравstveno vsebino;

3. estetiko in kulturoslovje, ker so vzgojni smotri obenem estetiški in splošno kulturni;

4. teologijo in veroslovje, če smatra posamezni pedagog, da je нравno življenje odvisno od verskega in če posmaknemo vzgojno delo pod vidik kake konfesije;

5. logiko in nauk o metodah, ker mora pedagogika poleg otroka kot objekta vzgoje in poleg smotrov vzgoje sama obdelati tudi snov, gradivo in pravila, kako se naj podajajo.

Poedine naravoslovne in duhoslovne znanosti ter matematika pa so pomožne vede, ker nudijo pedagogu le snov, ki jo mora oblikovati on sam. (Primerjaj: E. Meumann »Abriß der experimentellen Pädagogik«; 2. unveränderte Auflage, 1920., str. 7.—8.)

Načelna napaka Meumannova tiči v tem, da se ne za veda osnovne naloge pedagogike v trenutku, ko razmotriva vprašanje temeljnih in pomožnih znanosti pedagogike. Prva naloga pedagogike je raziskovanje vzgoje v najširšem pomenu besede, ne pa določati metode za podajanje snovi.

Zato prihajajo kot osnovne in pomožne znanosti pedagogike v poštev le znanosti, ki ji pomagajo pri raziskovanju, ne pa znanosti, katerih izsledke podajajo šolniki nespremenjene svojim učencem.

Jasno pa je, da s tega našega vidika odpade vsaka upravičenost, da bi delili znanosti, ki se poslužuje njih izsledkov pedagogika, v osnovne in v pomožne znanosti. Vse znanosti, ki pomagajo pedagogiki pri raziskovanju vzgoje, so pomožne. Delitev v osnovne in pomožne znanosti pa spominja na Herbartove čase, je neutemeljena in nepotrebna.

Druga, lahko rečemo, neodpustljiva napaka Meumannova pa tiči v tem, da je med osnovnimi znanostmi pedagogike štel sicer etiko, estetiko, logiko, psihologijo in celo teologijo, da pa je popolnoma pozabil na sociologijo, ki je poleg psihologije gotovo najvažnejša pomožna znanost pe-

dagogike. Prej bi bil lahko opustil etiko, estetiko ali logiko, na sociologijo pa ne bi bil smel pozabiti.

Ugotovili smo že v uvodnih izvajanjih, da so bili argumenti naših sociologov pravilni. Isti dokumenti pa nam dokazujejo tudi, da je sociologija važna pomožna znanost pedagogike, brez katere ne bi mogla nikdar prodreti do vzrokov duševnega razvoja in v najbolj skrite kotičke otrokovega osredja, brez katere pa tudi nikdar ne bi mogla spoznati vloge, ki jo igra vzgoja v družbi, ne njene odvisnosti od različnih družabnih edinic, organiziranih in neorganiziranih sil razvoja.

V tako zvanem stoletju otroka je pač smešno, če govorimo sicer o duševnosti otroka ter zahtevamo poznanje otrokove psihe, če si pa zapiramo pot, ki vodi skozi osredje k razumevanju te duševnosti ter nam odkriva vnanje činitelje, ki oblikujejo poleg prirojenih dispozicij duševnost otroka, duševnost človeka.

Sociologija je neobhodno potrebna pomožna znanost pedagogike, ki dobiva zlasti v današnji dinamični dobi svoj globlji pomen, ker lahko spoznamo edino z njeno pomočjo smer razvoja vzgojstva ter nedostatke fizičnega osredja z vsemi posledicami za moralno in kulturno življenje sploh.

Istotako pa je važna pomožna znanost pedagogike psihologija, zlasti še otroška psihologija, ki se druží v mladinoslovju z biologijo in drugimi naravoslovnimi znanostmi. Ker o tej trditvi ne izraža normalno nihče dvoma, se nam tudi ni treba posebej muditi pri tej točki. Pripomnil bi samo, da je splošna analitična psihologija za pedagogiko kot znanost le majhnega pomena. Iz slovenskih psiholoških del, ne izvemši Bežka samega ali Bezjaka, Lampeta ali Vebra, zlasti še iz učbenikov za učiteljišča, zija popolno nerazumevanje za potrebe učitelja in za pomoč, ki bi jo lahko sodobna psihologija nudila tudi naši pedagogiki. Žal, pozna velik del učiteljstva in tudi avtorjev učbenikov za učiteljišča sodobno psihologijo vse premalo, da bi se lahko v resnici okoristil z njenimi izsledki.

Sociologija in psihologija sta pomožni znanosti pedagogike, kolikor služita z izsledki lastnega raziskovanja raziskovanju pedagogike. S tem razmerjem pa se nikakor ne

krši njiju avtonomnost ne avtonomnost pedagogike, kakor smo že dognali v prejšnjih izvajanjih.

Pedagogika bi jima nasprotno lahko dajala in jima v resnici daje vedno novih problemov, ki jih morata raziskovati: sociološko-pedagoških sociologiji, psihološko-pedagoških psihologiji — kot dopolnilo k vsem drugim problemom, ki jih morata itak raziskovati.

Ne trdim, da bi bili sociologija in psihologija edini možni znanosti pedagogike, saj bi bila taka trditev v ostrem nasprotju z vsemi prejšnjimi izvajanji. Vsaka znanost, katere izsledke lahko služijo raziskovanju pedagogike, je njena pomožna znanost. Trdim pa, da sta med vsemi ostalimi znanostmi, ki prihajajo v poštev, najvažnejši kot pomožne znanosti pedagogike. Merila bi se ž njima kvečjemu lahko še biologija.

VI.

V dosedanjem razmotrivanju osnov učiteljske samoizobrazbe smo se povzpeli do sledečih važnih ugotovitev:

1. Sociologija je avtonomna znanost, ki ima v družbi svoj lastni predmet raziskovanja in ki zavzema med pomožnimi znanostmi pedagogike najvažnejše mesto.

2. Tudi psihologija je samostojna znanost, ki raziskuje duševnost kot svoj specifični predmet ter je kot možna znanost pedagogike enako važna kakor sociologija.

3. Pomoč, ki jo nudita sociologija in psihologija pedagogiki, ne ograža avtonomije pedagogike ali njene samostojnosti kot znanosti poleg drugih znanosti. Isto enostransko in medsebojno uporabljanje izsledkov vidimo tudi pri drugih znanostih.

4. Ker ima tudi pedagogika v vzgoji v najširšem pomenu besede svoje specifično področje problemov, ki jih mora raziskovati, ima pravico do mesta med ostalimi naravoslovnimi in duhoslovnimi znanostmi ter sme direktno in indirektno uporabljati izsledke in metode vseh drugih znanosti pri raziskovanju problemov svojega področja.

VII.

Vsakomur bo na prvi hip razumljiva utemeljitev sociologije in psihologije kot samostojnih znanosti ter poskus, da bi jima zarisali in omejili področje, ki ga naj raziskujeta, da bi jima kolikor mogoče točno določili predmet raziskovanja. Med njima se je vršila borba za prvenstvo v samoizobraževalni akciji učiteljstva. Če se hočemo odločiti za prvo ali za drugo, ju moramo vsaj površno poznati.

Toda čemu v tej zvezi razmotrivanje o pedagogiki kot samostojni znanosti? Čemu toliko besed o njeni pravici, da uporablja izsledke vseh ostalih znanosti pri raziskovanju lastnih problemov. Zakaj smo končno poskušali določiti razmerje sociologije in psihologije do pedagogike ter smo ju označili kot njeni pomožni znanosti?

Vse naše razmotrivanje se vrti okrog vprašanja, kakšna bodi samoizobrazba učitelja, kaj naj obsega in na katero področje se lahko omeji.

Že iz dosedanjih izvajanj sledi nujno, da ne more niti sociologija zadoščati kot edini predmet učiteljeve samoizobrazbe niti psihologija. Prva ima za svoj predmet raziskovanja družbo, druga duševnost. Nedvomno je sociologija važna za vzgojitelja, nedvomno pa je važna tudi psihologija.

Toda ali zadošča za poglobljeno delo učitelja med narodom v šoli in izven nje, če bi posvetil ves čas samo študiju sociologije ali samo študiju psihologije, ali končno obema skupaj? Ali bi zadoščalo za njegovo življenjsko in svetovno naziranje, ki mora biti v najtesnejši živi zvezi z njegovim delom in poklicem, če bi posvečal vso pozornost samo družbi in duševnosti?

Vsakdo mora priznati, da bi bilo to področje samoizobraževalnega dela veliko preozko in, kar je glavno, da bi bilo brez hrbtnice.

Prava izobrazba mora biti v najtesnejši organski zvezi z delom in poklicem, ki ga vrši človek v družbi, saj je sicer zanj brez vrednosti ter sploh ne zasluži imena izobrazbe. To bi bil le nekak postranski sport ali kak nepotreben luksus. Z izobrazbo ali z izobraževanjem samega sebe tudi resno naporno delo ne bi imelo ničesar skupnega, ki ne bi tako ali

drugače odmevalo v življenjskem poklicu, ki ne bi poglobilo vsakdanjega dela, ki ne bi oblikovalo značaja ter ga utrdilo za borbe resničnega življenja.

Zato pa mora biti tudi izhodišče vsakemu izobraževalnemu delu učitelja njegov poklic, njegovo delo z vsemi problemi, kakor jih srečuje v šoli in izven nje.

Učiteljski poklic je vzgojiteljski v najglobljem pomenu besede. Vse njegovo prizadevanje gre za vzgojo mladih generacij, za vzgojo širokih plasti našega naroda, za vzgojo naroda kot celote. Bistvena njegova naloga je pač, da pomaga mladini pri vraščanju v sodobno kulturo, da ji donaša potrebnih snovi za razvoj prirojenih dispozicij, saj brez njih sploh ne bi mogla vznikniti v dano osredje ali v sodobno kulturo, še manj pa bi mogla nadaljevati kulturni razvoj ter ustvarjati sama nove kulturne vrednote.

Znanost pa, ki raziskuje vzgojo v vsej njeni širini in globini, ki raziskuje objekt vzgoje in vzgojne procese same, je pedagogika.

Jasno bo sedaj, da niti sociologija niti psihologija ne more zadoščati kot edina osnova za samoizobrazbo učitelja, nego da mora biti nje središče pedagogika. Brez nje ni prave samoizobrazbe učitelja. — Vsaka samoizobrazba, ki ne bi imela za središče konkretnih potreb, kakor jih doživlja dnevno pri svojem delu, bi morala iti slepo mimo njega, brez vpliva nanj, brez pomena za njegovo poklicno udejstvovanje. To tudi ne bi bila več nikaka samoizobrazba, nego le postranska zabava, sport.

Kakor smo že večkrat ugotovili, je pedagogika znanost, ki raziskuje vzgojo, ne pa sama tehnologija ali metodologija. Iz odpora proti zastareli šari, ki se prodaja pod imenom pedagogike, poskušajo E. Kriek, K. Ozvald in cela vrsta drugih pedagogov, ustvariti novo znanost o vzgoji, ki jo imenuje Kriek »Erziehungswissenschaft«.

Po mojem mnenju je to nepotrebno, ker lahko objame vse to pedagogika kot prava znanost, katere naloga je kakor naloga vsake znanosti, da raziskuje svoje področje.

Če tedaj zahtevamo pedagogiko kot osrednjo os učiteljeve samoizobrazbe, mislimo na znanost o vzgoji v celotnem obsegu.

Po tem pojmovanju bi morali tvoriti izhodišče učiteljeve samoizobrazbe resnični vzgojni problemi, ki jih srečuje sam dan za dnem pri svojem delu v šoli in izven nje. Ne knjige, ne ideologije, ne pusta teorija, nego živo življenje otroka v šoli, doma ali na paši, življenje družine, ki pošilja otroka v šolo, življenje posameznih plasti in celotne šolske okolice z vsemi problemi, ki se stavijo učitelju dan za dnem, ki čakajo razumevanja in rešitve, morajo biti izhodišče vsake samoizobraževalne akcije, ki naj skrbi za živo in globoko samoizobrazbo učiteljevo.

LITERATURA:

Adler Alfred: Menschenkenntnis (lahko in zelo priporočljivo delo).
Bazala Alb.: Povjest filozofije (srednjetežko zelo priporočljivo delo v treh zvezkih).

Bühler Karl: Die Krise der Psychologie (srednjetežko delo).

Bühler Ch.: Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensalter (srednjetežko delo).

Claparède Ed.: La psychologie de l'enfant et la pédagogie expérimentale.

Groos Karl: Das Seelenleben des Kindes (srednjetežko).

Kawerau S.: Soziologische Pädagogik (srednjetežko delo).

Kretzschmar Joh.: Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft (srednjetežko in priporočljivo delo).

Krieck E.: Grundriß der Erziehungswissenschaft (srednjetežko in priporočljivo delo).

Kus Nikolajev Mirko: Problemi biološke sociologije (lahko in priporočljivo delo).

Marks Karl: Kapital (težko in priporočljivo delo).

Meumann E.: Abriß der experimentellen Pädagogik (težko).

Messmer O.: Lehrbuch der Psychologie für werdende und fertige Lehrer (srednjetežko).

Muthesius: Grundsätzliches über Lehrerbildung (lahko).

Müller-Lyer: Phasen der Kultur (lahko in za izobrazbenca priporočljivo delo, zlasti če ima časa za težka sociološka dela).

Müller-Lyer: Die Familie (lahko).

Маркович С.: Из науке и философије (srednjetežko delo).

Oppenheim N.: Die Entwicklung des Kindes; Vererbung u. Umwelt.

Ozvald Karel: Kulturna pedagogika.

Ozvald Karel: Načelne misli glede izobrazbe osnovnošolskih učiteljev (Pedagoški zbornik XXI.).

Ognjev I.: Aus dem Tagebuche des Schülers Kosta Rjapcev (lahko in zelo priporočljivo, ker pokaže težkoče pri nastajanju nove šole v Rusiji).

Saupe Emil: Einführung in die neuere Psychologie (srednjetežko).
Spranger Eduard: Gedanken über Lehrerbildung (težko a zelo priporočljivo, ker obravnava načelne probleme učiteljske izobrazbe).

Simmel Georg: Soziologie; Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. III. Aufl. (zelo težko delo).

Stein Ludwig: Einführung in die Soziologie (lahko in priporočljivo delo).

Tomičić Juraj: Početak sociologije (majhno delce).

Veber Fr.: Sistem filozofije (težko delo).

Veber Fr.: Uvod v filozofijo (srednjetežko, priporočljivo delo).

Veber Fr.: Analitična psihologija (srednjetežko delo).

Veber Fr.: Idejni temelji slovanskega agrarizma (srednjetežko, priporočljivo sociološko-psihološko delo).

Wundt W.: Völkerpsychologie (težko delo v več zvezkih).



Matija Senkovič, Maribor:

Tri učiteljske generacije pa delovna šola.

1.

Koristno in potrebno se mi zdi, razpravljati o vprašanju, kako naj učitelji, ki so doslej postopali pri pouku na tradicionalen način, uresničijo zahteve delovne šole in po kateri poti naj hodijo, da dosežejo smoter.

Ne smemo si namreč prikrivati dejstva, da večina učiteljstva ne ve, kaj naj počne z zahtevanim delovnim poukom in kako se ga naj loti. Nedvomno je tu mnogo dobre volje, ali težko se preorientira oni, ki je že dolgo vrsto let poučeval po dosedanjem načinu. Laže bo to mlajši učiteljski generaciji, ki bo imela ali je že imela priliko, seznaniti se za časa študij z delovnim poukom. Sedanja starejša učiteljska generacija pa si mora iskati in krčiti pot do tega smotra sama. Na razpolago so ji različni pripomočki. Na kratko jih hočemo preiskati, pretehtati in kritično oceniti glede njih porabnosti.

Večina učiteljev najde danes prvi dohod do delovne didaktike po literaturi. Literatura o delovni pedagogiki pa je danes že tako narasla, da se v njej lahko orientira samo še kak specialist. Razločno pa se ta literatura deli na tri skupine: na čisto teoretično, na čisto praktično in na tretjo skupino, pri kateri se teorija in praksa na poseben način mešata in izpopolnjujeta.

Teorija delovne šole, ki je danes v polnem razvoju, lahko učitelja seznaniti s prvimi pojmi o tem, kaj je delovni pouk in kako in zakaj se je treba z njim ukvarjati v šoli. Popolno korist od nje pa bo imel šele oni, ki se je že kolikor toliko v svoji praksi poglobil v delovni pouk. Tu najde pojasnila in pobude, pa tudi tolažbe in novega poguma, ako mu v praksi nagajajo velike in male zapreke ali če ga celo hočejo potlačiti.

Mnogo boljši dohod do delovnega pouka nego čista teorija nudi učitelju praktična literatura o delovnem pouku. To nudijo zlasti moderne pedagoške revije. Njihova metodiška vrednost se bo v bodočnosti še stopnjevala, čim se popolnoma razvije metoda in način, kako je treba take delovne enote sestavljati. Ta vrsta literature vzpodbuja namreč praktično didaktično fantazijo in nadomešča še meglene pojme s prvimi jasnejšimi nazori. Pa tudi že izkušenim praktikom bo ta literatura marsikaj povedala.

Mnogo bolj učinkovito nego vsa tiskana praksa pa je neposredno ponazorovanje delovnega pouka v razredu samem. Zato se tudi o priliki pedagoških tečajev, ki naj bi služili propagandi delovnega pouka na šolah v raznih pokrajinah, navadno prirejajo praktični učni nastopi.

Po mojem mnenju se taki nastopi ne morejo vedno posrečiti, zlasti ne tedaj, če hoče tuj učitelj v tujem razredu pred številnimi poslušalci ponazoriti delovni pouk. Pa tudi tam, kjer hoče učitelj s svojim lastnim razredom, ki je že uveden v svobodno duševno delo, pokazati poslušalcem uspehe svojega pouka, je pač položaj za učitelja in učence zaradi izrednih okoliščin tako izpremenjen, da se najbrž redkokdaj pokaže normalna delovna slika. Tedaj pa so take prireditve razširjanju delovne ideje prej škodljive kakor koristne. Saj dado nasprotnikom delovne šole ali skeptikom delovnega pouka najlepšo priliko za ceneno kritiko, ako se slučajno učni poizkus ponesreči.

Zaradi tega je mnogo več vredno in bolj izobrazujoče, ako se pri enem ali več tovariših, ki poučujejo po delovnem principu, redno in večkrat prirejajo hospitacije. Največ so vredne medsebojne hospitacije.¹ Otroci se kmalu privadijo na take obiske tujih učiteljev v razredu. Hospitant

¹ Tu in povsod, kjer gre za hospitacije, lahko učiteljstvo z velikim pridom uporablja šilih-Ljubunčičevo »Beležnico za pedagoške vaje (hospitacije)«. Tiskarna sv. Cirila v Mariboru. Cena 13 Din. V prvi vrsti je sicer namenjena učiteljskim pripravnikom, toda v isti meri bo služila učiteljstvu, ker temelji na ideji delovne šole ter nudi navodila, kako je treba beležiti in katerim momentom v pouku posvečati posebno pažnjo.

ima tu pred vsem priliko, opazovati in študirati razred pri delu, pa tudi skupine in posamezne učence in sicer pri delovnih oblikah, ki se menjavajo, in na različnih snoveh, ob različnem času in v različnih situacijah. Le na ta način si pridobi poslušalec jasne pojme o raznovrstnosti učne tehnike pri delovnem pouku in vidi, kako se otroci usmerjajo na svobodno duševno delo. Tu doživlja neposredno, česar mu ne more dati nobena še tako dobra teorija in nobena še tako lepo izvedena delovna slika. Tako pa tudi dobi najjačje pobeude za svojo delovno šolsko prakso.

Zato mislim in to posebej poudarjam, da ni boljšega sredstva za poglobitev v novo učno prakso, kakor če se dva ali trije prijatelji — ne več — združijo v majhno delovno zasednico in če sklenejo ter vse leto izvršujejo tole:

1. Da tedensko najmanj kake pol ure hospitirajo med seboj.

2. Obljubijo si, da hočejo odkrito povedati svojo soglasnost in pomisleke ter se opozarjati na to, kar se je zdelo primerno ali neprimerno za novo smer pouka in vzgoje. Kritika ne sme biti malenkostna, nego širokopotezna, iskrena in čisto stvarna ter prežeta ljubezni in stremljenja po jasnosti.

3. Slovesno si obljubijo, da teh kritik ne sme pod nobenim pogojem drug drugemu zameriti, nego mora biti vsak prepričan o čisti dobri volji in dobri veri svojega tovariša.

4. Da skupno čitajo in proučavajo dobre spise o šolski reformi in da o njih izmenjavajo svoje misli, t. j. da lastne izkušnje primerjajo z idejami v predelanih reformnih spisih.

V takih najmanjših delovnih zajednicah se dela bodoča praktična šolska politika. Tu se lahko udeleženci medsebojno izpopolnjujejo v vzgojni in učni umetnosti. Take majhne zajednice so več vredne kakor študij poedinca, da celo bolj uspešne kakor konference v večjih krogih.

In če takšne majhne delovne zajednice delujejo eno leto, lahko preudarijo, ali bi ne kazalo, ta krog tako razširiti, da stopi ena delovna zajednica v ožje stike s kako drugo.

Potreba po takšni zvezi med posameznimi delovnimi zajednicami nastane sama po sebi, da se izmenjavajo izkušnje med tovariši z enakimi stremljenji na drugih šolah.

Tako lahko nastanejo sčasoma sreske delovne zajednice, ki potem tudi med seboj izmenjavajo svoje misli in poročajo o izkušnjah.

To bi bila nekaka vnanja organizacija delovne prakse.

Lastne izkušnje pa tudi prevare, ki jih vsak doživi, so potrebne, da si učitelj sčasoma pridobi spretnost v delovnem pouku, zakaj plavati se nauči le tisti, ki gre v vodo.

Nikakor pa ne postopa pametno tisti, ki hoče kot začetnik z enim mahom ves svoj pouk preurediti po delovni ideji. To se utegne malokomu posrečiti. Za onega, ki se šteje, recimo — k povprečnikom, je mnogo bolje, ako začne najprej samo z enim predmetom in da pri tem iz početka zavestno ne pričakuje Bog ve česa, da ne doživi razočaranja. Šele tedaj, ko čuti varna tla pod nogami, naj razširi svoj delovni pouk polagoma tudi na druge predmete.

Odločilnega pomena je tudi skrbna priprava. Mnogi sicer mislijo, da se za pouk po načelih delovne šole učitelju ni treba posebej pripravljati, ker tukaj naj dela učenec, učitelj pa naj kolikor mogoče stopa v ozadje. Pa tudi zato, ker učitelj nikoli ne more vedeti, v katerih tirih se bo pomikala samodejavnost njegovega razreda.

Nič ni bolj usodno od takšnega naziranja. Priprava za delovni pouk je prav tako potrebna kakor za dosedanji pouk, res je le to, da je priprava za delovni pouk čisto drugačna in da se kakor ves njegov potek bistveno razlikuje od tradicionalne priprave. Didaktična navodila za pripravo so nam že na razpolago in dajejo onemu, ki se hoče o tem poučiti, važne migljaje. Ali šele ob lastni praksi se začne zanimati za stvari, ki jih je pri študiju teorije, praktične literature in tuje prakse morebiti prezrl. Sedaj šele začne stikati po primernih pripomočkih.

Drugo pa, česar nujno zahteva delovna šola, je to, da iščemo ožjih stikov med š o l o in d o m o m.

Vsi vemo, kako je to danes po večini: dom šolskemu delu nasprotuje ali ga tolerira ali pa ga končno podpira iz

egoističnih razlogov — radi lastnega otroka, ki slučajno obiškuje šolo.

To pa nikakor ni idealno stanje. Želeti bi bilo, da šola in dom z zaupanjem roko v roki delata za otroka. Ponekod se je to že uresničilo, ali v splošnem so takšni primeri še prav redki.

Troje sredstev je naši šoli na razpolago, da se razmere izboljšajo. Ta sredstva so: 1. razredni roditeljski sestanki, 2. učiteljski obiski na domu staršev in 3. obiski staršev v šolski sobi.

Razredni roditeljski sestanki so nekaj čisto drugega kakor običajni šolski roditeljski večeri. Prvi služijo namreč samo izmenjavanju misli o otrokih navzočih roditeljev. Treba je samo, da se takšni sestanki pravilno organizirajo in vodijo v pravem duhu.

Učiteljski obiski na domu staršev naj bi se vršili večkrat med letom in brez vseh formalnosti. Duše se ne odpirajo pri slovesnih ceremonijah.

In končno naj bi roditeljem vsekdar bila vrata šolskega poslopja in šolske sobe odprta.

S temi sredstvi zasledujemo ta le namen: medsebojno spoznavanje in razumevanje. Videti moramo namreč, kako domače razmere vplivajo na otroka, a tudi starši se morajo učiti, da svojega otroka razumejo, ker se otrok čestokrat v šoli kaže čisto drugačnega kakor doma. Starši pa morajo razumeti tudi učitelja, videti morajo njegovo vsakdanje delo, težkoče in ovire. Šele ako očetje in matere v resnici dobijo vpogled v učiteljevo delo, ki v sodobni šoli njihovemu otroku prihaja v dobro, in sicer čisto drugače kakor so to sami svojčas doživljali v prejšnji šoli, šele tedaj lahko postanejo naši prijatelji. In tedaj lahko od njih za njihove otroke vse zahtevamo in dobimo, tudi potrebne sopomoči in podpore za uresničenje naših idealov.

Danes seveda pri nas še nismo tako daleč, saj je polovica prebivalstva še v nasprotnem taboru. In zato ne gre prav dalje z našim šolskim vozom. Zato pa se mora učiteljsstvo s tihim podrobnim delom na samem sebi, na otrokih in na njihovih starših truditi, da šele ustvari vse potrebne predpogoje za delovno šolo. Potem lahko upamo, da bo ne

v enem, dveh ali treh letih, ampak v desetih letih položaj popolnoma drugačen.

V rokah učiteljstva je sedaj nadaljnja usoda delovne šole, od njega je odvisno, ali bo živela ali propadla. Prepričani smo, da bo živela, ker mora živeti.

Pa še na nekaj zelo važnega je treba tukaj opozoriti. Kakor se mora učitelj delovne šole popolnoma preorientirati in si pridobiti novo, čisto drugačno učno tehniko, ki se bistveno razlikuje od one tradicionalne v dosedanji šoli, tako je potrebna tudi preorientacija otrok v delovni šoli. Toda ta ima svoj kritični štadij. Pride namreč čas, ko učenci opazijo, da učitelj popušča vajeti. O tem sem se razgovarjal z nekim tovarišem, ki je dobro opazoval svoje otroke in pravilno pripomnil, da v tem kritičnem štadiju otroci ne postanejo takoj odkritosrčni in pošteni ter zaupljivi, kakor bi jih učitelj rad imel, nego skoraj predrzni. Disciplina trpi ali je sploh ni več. Tu je treba mnogo potrpežljivosti in ljubezni, mnogo takta, včasih do neke mere šegavosti in opazk, ki otroke osupnejo, da si pridobimo njihova srca. Ko je tak kritičen štadij premagan, tedaj gredo otroci za učitelja skozi ogenj in potem lahko jamčimo, da je učitelj na najboljši poti do treh uspehov: 1. da se otroci kaj poštenega nauče in sicer mnogo več kakor v dosedanji šoli, 2. da z veseljem hodijo v šolo in ne vidijo radi, če kak šolski dan izpade in 3. da se učitelj sam v svojem poklicu čuti zadovoljnega in srečnega, tako srečnega, da se mu o taki pozklicni sreči v dosedanji šoli niti sanjalo ni.

*

* *

Potrebno je, da na tem mestu zavzamemo tudi svoje stališče do formalnih stopenj, ker se po njih mnogi učitelji še danes ravnaajo pri pouku.

Mnenja smo, da preudaren učitelj nikoli ni smatral formalnih stopenj kot obrazec, ki bi bil uporaben za vse primere pri pouku, nego se je dobro zavedal, da raznolikost snovi, učnih stopenj in sposobnosti učencev sama po sebi zahteva različne uporabe in izobličjenja teh stopenj.

Naša preorientacija glede pouka v zmyslu delovne šole pa ima tudi za posledico izpremenjeno usmerjanje do formalnih stopenj ter izpremenjeno postopanje pri pouku.

Formalne stopnje so pač ustrezale stanju pedagoške in psihološke znanosti svoje dobe in več od njih po pravici ne moremo zahtevati.

Za vsakega učitelja je bilo kaj lahko, naučiti se, kako je postopati po teh stopnjah, in zato je bil ves postopek v svojih osnovnih potezah za vse učitelje uporabljiv in baš zaradi tega so se skrčile formalne stopnje za mnoge, ki so jih uporabljali, v navadno šablono.

Danes smo spoznali, da formalne stopnje premalo ustrezajo delovnemu principu in da so bile sicer primerne za dosedanje šole učilnice, kjer je učitelj sam določal potek pouka, ne dajo pa se uporabljati v delovni šoli, kjer si mora učenec svoje znanje po možnosti pridobivati z lastnimi močmi.

In če se je izkazalo, da pri delovnem pouku ne moremo postopati po formalnih stopnjah, je treba za pouk v delovni šoli najti drug primeren postopek.

Tu se nam pred vsem vsiljuje vprašanje, ali je za to sploh možen kak univerzalen postopek, namreč postopek, ki bi bil za vse načine delovnega pouka primeren. V delovni šoli imamo kakor v vsaki šoli opravka s temi činitelji: z učenci (poedinci in z razredno zajednico), z učiteljem in z delovno snovjo.

Delovni postopek glede posameznega učenca mora ustrezati njegovi naravi in duševnemu procesu pri delu, mora torej biti prirodni. Biti pa mora tudi prikladen razvojni stopnji učenca ter usmerjen na njegovo samodejavnost, vpoštevati mora individualnost poedinih učencev ter uzadovoljiti njihovo zanimanje na raznih popriščih. Razvijati mora osebnosti.

Posamezen učenec pa pripada razredni kot delovni zajednici. To ima pri delovnem postopku za posledico, da skupno delo vzbujajo v učencih skupno mišljenje, čuvstvovanje in hotenje ter ustvarja socialne vrednote v posameznem učencu in v zajednici. Delovni postopek se lahko vrši v obliki razrednega, skupinskega ali posamičnega

dela. Te oblike se menjavajo, izpopolnjujejo in pospešujejo zlasti z medsebojno kritiko. Poedinec se čuti vedno kot član zajednice in se mora na to usmeriti, n. pr. pri vpraševanju, pobudah, zlasti pa v svobodnem učnem razgovoru.

Na delovni postopek pa močno vpliva tudi učiteljeva osebnost. Vsak učitelj si mora prizadevati, da čim bolj izrablja in uveljavlja pri pouku svoje posebne zmožnosti. Tako so nekateri učitelji posebno sposobni za risanje in rokotvorni pouk, drugi zopet kažejo posebno nadarjenost za izoblikovanje doživljajev v pouku itd. Učitelj pa se mora tudi potruditi, da spozna svoje slabosti, ter skrbeti za odpravo hib, ki ga utegnejo ovirati pri izvajanju delovnega pouka. Ne toliko za potek kakor za čustveno poudarjenost pouka pa igra tudi duševno razpoloženje učiteljevo važno vlogo. Njegovo živo zanimanje kakor tudi njegovo veselo ali slabo razpoloženje se kaj lahko prenese na učence ter vpliva tudi na ritem pouka in mu daje poseben čustveni poudarek. Zato je učiteljeva dolžnost, da se zlasti ob slabem razpoloženju zna brzdati in obvladati, da ob takih prilikah njegovi učenci, pouk, in s tem v zvezi učni uspehi ne trpijo škode.

Za delovni postopek pa je merodajna tudi učna snov sama, ker je pač način dela v šoli bistveno zvezan z logiko vsakokratne snovi, ki se naj obravnava. Zahtevati se mora namreč, da je delo snovi prikladno, zato je delovni postopek pri ročnem delu povsem drugačen kakor pri duševnem delu. Oblikovalno ročno delo nastopa v šoli le tam, kjer to učna snov po svoji naravi sama zahteva. Drugačen je potek dela z razumom kakor poteka delo, ki je čustveno poudarjeno, drugače delo na besedilu v knjigi kakor delo na kakem prirodnem predmetu. Nekatere snovi se lahko obravnavajo brez učnih pripomočkov, n. pr. pesniške umetnine, večina snovi pa se mora obravnavati na preosnovi opazovanja, doživetja in nazoril. Nekatere snovi je treba mnogo vaditi, n. pr. računske spretnosti, druge sploh ne prenašajo pogostih vaj, ako nočemo da trpi ubranost vsebine, n. pr. lirske pesmi.

Iz teh preudarkov sledi, da je učna oblika v posameznostih zavisna od izredno mnogih in raznih okolnosti. S tem

pa je tudi rečeno, da univerzalne metode, t. j. za vse učne snovi skladnega in enakega delovnega postopka sploh nimamo.

Vendar pa nam analiza učnega postopka na raznih toriških razodeva izvestno logično in psihološko normo dogajanja.

V vseh primerih gre namreč za to, da si učenec kako kulturno dobrino pribavi ali pridela. V ta namen je pred vsem potrebno, da si je na jasnem o tem, kaj hoče. Zato si mora zastaviti delovno nalogo, ali mu jo zastavi učitelj. Na to je treba preudariti, na kak način se naj delovna naloga reši. Najprej je treba vedeti, katera delovna sredstva so na razpolago; to se nanaša na delovno snov in po potrebi na učne pripomočke ali nazorila. Ko se ugotovi delovna naloga ter pripravijo delovna sredstva, je treba preudariti, katero delovno pot je treba ubrati, da se doseže delovni smoter. Delo poteka v določenih delovnih oblikah, ki so po naših izkušnjah glede učencev, delovnih sredstev in delovne naloge najprimernejše. Po končanem delovnem poteku se mora ugotoviti delovni izsledek, ki je lahko tudi kak ročni izdelek.

Glavni pojem sodobne didaktike je delovni postopek, ki mora biti za učitelja, ki se hoče ukvarjati z delovnim poukom, psihološki in tehniški, jasen in prozoren.

V idealni obliki bilo bi tedaj pri delovnem postopku razločevati te le delovne stopnje:

1. Problem ali delovni smoter.
2. Delovna sredstva.
3. Delovno pot ali delovni načrt.
4. Izvršitev delovnega načrta korak za korakom.
5. Vsestransko izrabo delovnega rezultata.

Radi večje jasnosti bilo bi k posameznim stopnjam delovnega postopka pripomniti naslednje:

Nasprotniki formalnih stopenj smatrajo napoved učnega smotra kot nepotrebno, češ saj tudi mati ne napove nikakega smotra, ako pripoveduje otrokom kako bajko, nego začne takoj pripovedovati. To je deloma res. Treba pa je vedeti, da v navedenem primeru ne gre za delo, nego le za prosto

igro otroške domišljije. Najprimernejše je, ako nova delovna naloga iz dosedanjega pouka ali iz življenja samega tako rekoč izskoči kot problem.

Baš delovna šola zahteva smotrenega postopka v vsakem oziru. Ako učenec že vnaprej ve, kakšen smoter ima njegovo delo, se mu prihranijo ugibanja in domnevanja, potem mu bo takoj tudi smoter delovnih sredstev jasen, laže pa bo tudi našel najprimernejšo pot za izvršitev delovnega načrta. Največ vredno pa je, ako izhaja pobuda za delo iz živahnega zanimanja za kak dogodek ali predmet. Delovni smoter je treba formulirati preprosto in konkretno v obliki naloge ali vprašanja po možnosti, kakor rečeno, kot problem, ki ga je treba rešiti. Najbolje je, ako ga stavijo učenci sami, če pa to ni mogoče, stavi delovno nalogo učitelj. Ako se obravnava kake snovi v prihodnji uri nadaljuje ali ponavlja, sploh odpade napoved posebnega delovnega smotra.

Jako različno poteka izvršitev delovnega načrta, ker je delovna pot odvisna od bistva in strukture delovne snovi in ker se mora ravnati po zrelosti in zmožnostih učencev. Končno je za izvršitev delovnega načrta posebno važno tudi vprašanje, kaj hočemo z delovno snovjo v vsakem posameznem slučaju doseči.

Zato mora učitelj pri izvajanju delovnega načrta natančno preudariti, ali je delovna snov le formalnega pomena ali trajne vrednosti, ali se naj z njo obudi kak resničen doživljanje ali vzbuja samo notranje doživljanje, čuvstvovanje, razpoloženje, ali se naj tvorijo predstave, razvijajo pojmi, splošne resnice in zakoni, sproži volja, ali naj se vadi kaka za življenje važna spretnost ali kaka snov za memoriranje.

Šele po teh preudarkih je treba izbrati najprimernejšo delovno obliko, ki je potem odločilna za izvršitev delovnega načrta v poedinostih.

Takšne delovne oblike so na pr. naslednje:

1. Opazovanja v šoli, v gospodarskem življenju, v prirodi, na kulturnih spomenikih. Opazovanja, ki jih vodi učitelj, in prosta opazovanja. Enkratna in ponovna opazovanja. Opazovanja po razredih, skupinah in poedincih.

2. Poizkusi učencev v fiziki, biologiji itd. ali tako, da je ves razred zaposlen z istim poizkusom ali na ta način, da se posamezne skupine ukvarjajo z različnimi deli.

3. Poizkusi, ki jih predvaja učitelj.

4. Prosti učni razgovor (sklenjeni razredni pouk).

5. Vpraševanje učencev z odgovorom in razgovorom.

6. Vpraševanje učiteljevo z odgovori učencev.

7. Prednašanje učiteljevo, ki mu sledi poglobljanje.

8. Prednašanje učencev, ki mu sledi izraba.

9. Tiho delo na berilnem spisu ali iz knjige s svinčnikom v roki in beležnico za kratke opombe.

10. Pismeno delo, na pr. prosto spisje, prosta zapisovanja, šolski dnevnik.

11. Risarsko upodabljanje — risanje in ilustrovanje.

12. Plastično upodabljanje — gnetenje in drugo.

13. Dela v šolski delavnici, šolski kuhinji, na šolskem vrtu itd.

14. Formalne vaje za utrditev znanja.

Naloga učiteljeva je, da skupno z učenci v vsakem posameznem primeru preudari in odloči, katero teh delovnih oblik bi bilo uporabiti v dosego zastavljenega delovnega smotra. Prosto udejstvovanje učencev in vezano delo, pri katerem stopa učitelj bolj v ospredje, se morata medsebojno menjavati.

Delovni rezultati so zavisni od delovne snovi, individualnosti učencev in učitelja kakor tudi od uporabljene delovne sile in bodo radi tega prav tako jako različni tako glede vrste, kakor tudi po kvaliteti. Evo nekaj takih vrst delovnih rezultatov:

1. Znanje (pozitivno ali eksaktno).

2. Obvladanje memorirane snovi.

3. Vpogled v kako kulturno področje.

4. Pojmi, splošne resnice, zakoni.

5. Zanimanje.

6. Pobuda ali čuvstvena poglobitev, razpoloženje.

7. Ojačenje volje, trden sklep, kako plemenito dejanje.

8. Napredek v kaki za življenje važni veščini ali stopnjevanje telesne spretnosti.

9. Pismeno delo.
10. Risba, ilustracija.
11. Rokotvorni izdelek.

Kakor mora učenec med delovnim postopkom neprestano kontrolirati in kritikovati samega sebe, mora to storiti tudi po izvršenem delu. Delovni rezultat mora primerjati z delovnim smotrom, ki si ga je zastavil ob pričetku dela, in mora sedaj presoditi, ali in koliko je ta smoter dosegel. K tej njegovi lastni oceni se mora pridružiti kritika ostalih članov delovne zajednice, naposled še sledi ocena s strani učitelja. Vsaka tuja kritika pa se mora izrekati vedno pod vidikom pomoči, izpopolnitve in stopnjevanja veselja do dela in zaradi tega ne sme nikoli učenca potlačiti, nego ga mora dvigati in vzpodbujati.

Delovne stopnje, ki jih tukaj priobčujemo, so faze dela, nikakor pa niso kak trden didaktični obrazec kakor so to formalne stopnje. Ves delovni postopek po omenjenih delovnih stopnjah je tako preprost, jasen in prozoren, da ne mora biti govora o tem, da je ta razčlemba prisiljena ali izumetničena, pač pa je ta postopek, ki ga lahko zasledujemo pri vseh merodajnih pedagogih delovne šole, povsem naroden.

Kdor pa je mnenja, da se je že povzpел na višino samostojne učiteljske osebnosti, tako da ga utegnejo delovne stopnje kakorkoli ovirati pri njegovem šolskem delu, naj se nikakor ne veže nanje, nego naj hodi nemoteno svojo lastno pot.

K temu bi še bilo izrecno pripomniti, da si z neumornim študijem vsak učitelj sčasoma lahko pridobi tisto prostost pri pouku, ki več ne povprašuje po šabloni in je tudi ne rabi, ker se učitelj vsakokrat lahko odloči za takšen postopek, ki kakemu danemu slučaju najbolj ustreza.

Kakor pravi umetnik ne potrebuje šablone, tako tudi pravi učitelj lahko pogreša formalnih in pod okolnostmi tudi delovnih stopenj.

Sobni slikar, ki tisočkrat isto šablono odtisne ali spravi na steno, še zaradi tega ni umetnik. Razvoj umetnika je čisto drugačen.

Zato je pravzaprav edino pravilni odgovor na vprašanje: »Kateri učni postopek je tedaj pravilen, ako delovna šola odklanja formalne stopnje?« take: »Študirajte ne umorno dobre pedagoške spise in življenje!«

Kdor hoče druge dvigati, mora sam stati zgoraj. Škripec, kakor v fiziki, kjer spodaj stoječi lahko drugega dvigne navzgor, na polju vzgoje ne poznamo. Vzgoja je podobna gorskim vrhuncem. Kdor hoče tak vrhunec doseči, mora sam plezati, in le tisti, ki je sam zgoraj, lahko potegne druge za seboj. Ako večina učiteljev srečno doseže tak vrhunec, bo tudi brez formalnih stopenj srečno rešen problem delovne šole.

Vobče lahko rečemo, da po sedanjih naših izkušnjah stavba delovne šole pri nas le počasi napreduje.

Zato se mi zdi potrebno tukaj naglasiti, da onim, ki tipajo in oklevajo — in le-ti še tvorijo danes pretežno večino — ne jemljemo poguma z nebotečnimi utopijami ter jih ne begamo s fantastičnimi načrti, nego da obravnavamo načrt obnove našega šolstva na način, ki je zaenkrat res tudi izvedljiv.

Ako pa hočemo v doglednem času tudi pri nas doživeti notranjo obnovo našega šolstva, morajo novodobne šolske zahteve prodreti v široke mase slovenskega učiteljstva in te so vsekakor potrebne navodil, kakor smo jih podali v tej razpravi.

Zapomniti pa si je treba še eno: Delovna šola ni in ne bo nikdar kaka nova uradna naprava, nego ostane vedno samolastna tvorba novih šolskih ljudi, ki se je v njih izvršil tozadevni notranji preokret.

2.

V drugem delu te razprave hočemo obrazložiti, po kateri poti naj hodijo mlajši in najmlajši učitelji, da postanejo iz njih svobodne učiteljske osebnosti in poborniki prave delovne šole.

Kakor se mlad umetnik — slikar ne vzgaja za svojo umetnost s tem, da kopira, nego da študira naravo in življenje, tako se mora tudi mladi učitelj vzgajati in uvajati v

vzgojno umetnost. Zato se mora učiti, kako je treba samega sebe in druge pri delu v šoli opazovati in presoјati, da si na osnovi svojega teoretiškega znanja sam pridobi metodo in učno tehniko pod vodstvom svojega šolskega nadzornika, ki mora biti duševni vodja, sotrudnik in svetovalec mladim učiteljem.

Šolski nadzorniki naj sestavljajo posebne delovne z a j e d n i c e, štirih do šestih mladih učiteljev, ki ne bivajo predaleč drug od drugega v kakem določenem delovnem okolišu. Izhodišče za delo v taki zajednici mora tvoriti šolsko življenje, t. j. učna praksa ali delo v razredu, kjer si mladi učitelji najlaže pridobivajo potrebnega nazornega gradiva za izvajanje teorije.¹ Nadzornik določi šolo za tak sestanek in člani delovne zajednice se zberejo ob določeni uri na šoli k šest do osem polurnim učnim poizkusom, ki se morajo prilagajati učnemu načrtu dotične šole, tako da pridejo po možnosti na vrsto vsi učni predmeti, torej tudi tehniški. Ako so šolski kraji blizu skupaj, se lahko po dopoldanskem delu v šoli v A. nadaljuje na isti način delo v šoli v B., v mestnih šolah pa se lahko vrše taki nastopi v različnih razredih in na različnih starostnih stopnjah. Ako se s hojo izgubi preveč časa, se določi kak drug dan za obisk šole v B., potem v C., dokler delovna zajednica ne poseti vseh šol svojega majhnega delovnega okoliša.

Po odmoru, ki sledi učnim poizkusom, se vrši r a z g o v o r. Prvo besedo dobi učitelj kot ocenjevalec samega sebe, potem govori vnaprej določeni referent, nato se izjavijo po vrsti ostali udeleženci in končno poda skupno oceno nadzornik kot vodja delovne zajednice. Vsi se ravna jo po točkah: u č n a s n o v, m e t o d a, t e h n i k a, u č e n e c. Kar se tiče snovi, ki jo mora učitelj, pri katerem se naj vrše učni poizkusi, vsakemu članu delovne zajednice pravočasno naznaniti, je treba presoditi njeno izobraževalno vrednost, ali glede načela domorodnosti in starostne stopnje učencev sploh spada v učni načrt in ali tvori domoznastveni stvarni pouk koncentracijsko točko za ves ostali

¹ Tudi tem zajednicam bo dobro služila Šilih-Ljubunčičeva »Beležnica za pedagoške vaje (hospitacije)«. Gl. spredaj!

pouk, tako da daje pobude za podrobno obravnavo vseh ostalih predmetov. Glede metode je treba paziti na to, ali se je postopalo analitično, t. j. od celote do posameznega elementa ali, če to predmet sam po svoji naravi zahteva, sintetično, zakaj metoda je smer, razporejanje misli. Razgovor o učni tehniki mora pokazati, kateri pripomočki so se uporabljali, da se ta miselna pot olajša in pospeši. Ker pa je izbira pripomočkov zavisna od osebe ali subjekta, ki poučuje, ali od objekta, ki se uporablja pri pouku, lahko govorimo o subjektivni in objektivni učni tehniki. Zato se je treba na eni strani vprašati, ali je učitelj samo dociral in vpraševal, ali se je posluževal samo razvojno-vpraševalne učne oblike, ali je vzbujal zanimanje za predmet, ali je s pozivi in vzkliki podžigal učence k razgovoru, ali je to podpiral tudi z gesto in tonom, ali je stopal preveč v ospredje ali pa se je znal brzdati ter po potrebi stopal v ozadje, ali in v koliki meri je uveljavljal delovni princip pri pouku in kako je vodil svobodni razredni razgovor, ali goji ročno delo kot učni princip, t. j. v neposredni zvezi z ostalim poukom itd. in na drugi strani, ali in kako je uporabljal tablo in kredo, knjigo in risbo, aparate, zemljevide in sploh nazorila. Pri presoji učencev je treba zlasti paziti, ali samo pasivno sprejemajo odnosno, ako se tudi aktivno udeležujejo pouka, ali sami vprašujejo, ali se na osnovi razpoložljivega gradiva samotvorno udelejujejo ter si pridobivajo kulturne vrednote z lastnim naporom itd.

Ta razčlemba razgovora sili k mnogostranskemu opazovanju ter vzgaja mlade učitelje k sposobnosti, da se uče razlikovati glavno od postranskega, tako zlasti metodo od tehnike. Naziranje, ki se je tuintam udomačilo, da mora vsak učitelj imeti svojo *l a s t n o m e t o d o*, namreč ni pravilno, pač pa je potrebno, da si vsak učitelj sčasoma pridobi svojo *l a s t n o t e h n i k o*, zakaj metodo narekuje učitelju v vsakem poedinem primeru učna snov po svoji naravi sama. S katerimi tehničnimi pripomočki pa se psihološki proces učenja najugodneje lahko izvrši, kako se sprejemanje novega najuspešneje doseže, kako je treba vežbati in ponavljati, na tem polju učne tehnike mora biti vsak učitelj mojster s svojo izrazito osebnostjo.

Vodja delovne zajednice mora polagati največjo važnost na to, da se pri razgovorih, ki sledijo učnim nastopom, skrbno izogiba vsake šablone, mlade učitelje je treba navajati, da vsak položaj na osnovi svojih opazovanj svobodno presoja in da si sami pridobivajo potrebne pedagoške uvidevnosti in svoje lastno psihološko razumevanje za pedagoško prakso in da o stvari sami dalje razmišljajo, ako jim ni takoj vse jasno. Nimamo namreč namena, na rokodelski način vežbati posnemalcev, nego gre nam za to, da vzgajamo samostojne in svobodne učiteljske osebnosti. Take osebnosti pa postanejo le tisti, ki iščejo svojih lastnih poti in ki skušajo na osnovi psiholoških, pedagoških in didaktičkih načel vsako učno uro prepojit z lastnim duhom kot umetniki, ne pa oni, ki uro za uro delajo le po izvestnih receptih in formulah in se v prisilnem jopiču formalnih stopenj nikoli ne čutijo svobodne.

Samostojne, svobodne učiteljske osebnosti morajo postati naši mladi učitelji! Te se pa ne dajo naučiti. Treba je, da se razvijajo same iz sebe. K temu pa vodi troje: opazovanje, znanstveno spoznanje in vaja. Kakor dozoreva značaj v toku časa, tako učiteljska osebnost po pripravi na učiteljišču v toku pedagoškega življenja. Tu je pred vsem potrebno, da se uči mladi učitelj opazovati, rekel bi, da dobi pedagoški čut. In baš na to se usmerjajo delovne zajednice. Ako učitelj poučuje le v svojem lastnem razredu, tedaj nastopa le kot subjekt, ki ga ne more sam presoditi, ker mu manjka objektov za opazovanje, t. j. poučujočih učiteljev. Zaradi tega opazujemo, da so učitelji pri nadzorovalnih konferencah navadno le pasivni, ker sprejemajo izključno le to, kar se je ugotovilo kot dobro ali slabo pri njihovem lastnem pouku.

Drugače je v delovnih zajednicah. Tu vidi učitelj več za istim smotrom stremečih tovarišev, kako poučujejo in s tem mu je dana najlepša prilika za opazovanje. Gotovo bo poedinec v početku znal le prav malo povedati o svojem lastnem delu, o metodi in tehniki in učni snovi glede njene vrednosti in njenega stališča v učnem načrtu. Pokazalo se bo, da mladi učitelji še ne znajo opazovati. Ali čez

nekaj časa bodo znali sebe in druge ne samo opazovati, nego tudi presoјati.

S tem pa smo dosegli točko, kjer si učitelj na osnovi bogatega nazornega gradiva glede učne snovi kakor tudi glede učnega udeјstvovanja različnih učiteljskih oseb ob lastnem sodelovanju lahko pridobiva uvidevnosti in pedagoškega razumevanja ter si s tem pripravlja in gladi pot do svoje samostojnosti. Pridobe pa tudi glede psihološke presoje raznih otroških tipov, razumevanja za pravilno ravnanje z njimi in sposobnosti za prilagoditev njihovemu čuvstvenemu svetu. Mlademu učitelju, ki ima dan za dnevom le svoje lastne otroke med štirimi šolskimi stenami pred seboj, se tu razširi obzorje, ker je prisiljen, opazovati otroke iz različnih krajev in na raznih stopnjah. Ne gre pa samo za opazovanje drugih učiteljev in tujih otrok, nego tudi za to, da si učitelj ogleda zbirke raznih učil, knjižnice, opremo šolskih prostorov, šolske zgradbe z vrtom in telovadiščem, higijenske naprave na šoli, pismene, risarske in druge ročne izdelke učencev. Skratka: delovne zajednice ne odpirajo samo vrat za vsestransko opazovanje dela več učiteljev na različnih šolah, nego tudi široko polje za opazovanje neposredne vzgoje, vodstva, šolske organizacije in raznih naprav vzgojnega dela. Za vse to mora imeti mladi učitelj odprte oči, ako hoče postati učiteljska osebnost, in zato je treba, da postane najprej oster opazovalec.

Na podlagi znanstvene uvidevnosti pa mora postati tudi dober presojevalec. Zato sledi učnim poizkusom, kjer se zbira nazorno gradivo, uvajanje v znanstveno delo ocenjevanja, pri katerem je treba prakso podpreti s teorijo. Kakor že omenjeno, presoja učitelj, ki je imel učni poizkus, najprej samega sebe, kar se bo v početku vršilo bolj okorno, ali ob vsaki poznejši priliki se mu bo to posrečilo vedno bolj, prav tako kakor bo postajalo ocenjevanje vnaprej določenega kritika sčasoma globlje in temeljitejše, potem slede ostali poslušalci, da si kot tovariši, toda z vso resnostjo in z vsem poudarkom povedo resnico. Vodja delovne zajednice, ki bodi med tem bolj opazovalec, naj polaga važnost na to, da se pri diskusiji napad in obramba, pohvala in graja ne izrekajo površno, nego vsak ocenjevalec

mora svoje mnenje vedno utemeljevati. Zato naj skuša vodja delovne zajednice v svoji sklepni besedi doseči uvidevnost za svojo sodbo pri vseh udeležencih, opirajoč se na zakone psihologije in smernice pedagogike, in naj se izogiba stavkov v obliki zapovedi ali striktnega ukaza. Ako se v kakem vprašanju ne doseže popolna jasnost ali če se glede katere koli točke porajajo dvomi, je treba o stvari dalje razmišljati in jo ob kaki drugi priliki iznova obravnavati. Če tako ideje le polagoma dozorevajo v smernice, bomo videli, da bodo sila, gotovost in samostojnost v mladih učiteljih rastle: začne se razvijati svobodna učiteljska osebnost.

Končno je treba v velikih potezih zbrati pridobljene izsledke in ugotovitve o učnem načrtu in učni snovi, o metodah posameznih učnih enot ter o objektivni in subjektivni tehniki. Iz tega pa nastane potreba, da morajo mladi učitelji voditi pedagoško-psihološki dnevnik.

Pedagoško-psihološki dnevnik naj bi bil vsakdanji spremljevalec in vodnik mlademu učitelju. Ta dnevnik naj vsebuje v prvem delu metodične, v drugem delu pa psihološke beležke. Vsak naj bi vpisoval vanj najprej v skrčeni obliki metodične misli in stavke, ki so se izluščili po učnih poizkusih v delovnih zajednicah, in naj bi si na ta način sam pridobil praktično metodiko za posamezne predmete v velikih obrisih. Vpiske bi moral učitelj venomer izpopolnjevati s svojimi nadaljnjimi izkušnjami pri lastnem pouku in pri pouku tovarišev. Ostalo bi bil plod konferenc in zlasti študija pedagoške literature. Tu je sedaj pravo mesto, da se učitelj ukvarja poleg študija katerega dobrega pedagoškega klasika tudi s proučevanjem večjih in manjših spisov sodobne pedagoške literature, ki pa jih naj izbira najprej po nasvetu svojega šolskega nadzornika, upravitelja ali tovariša. Kdor je spoznal vrednost pedagoško-psihološkega dnevnika, ne bo do svoje starosti prenehal s pedagoškimi beležkami, ker se zaveda in čuti, da take beležke ohranijo notranjega človeka mladega, da varujejo učitelja rokodelstva, šušmarstva in ravnodušnosti ter ga silijo, da ves svet, ki ga obdaja, usmerja na življenjsko vprašanje vzgoje in pouka. Takšni učitelji ne bodo

nikdar rokodelci, nego ostanejo ustvarjajoči umetniki do svojega konca in to zlasti tedaj, če pri tem usmerjajo svoj pogled tudi na rast in razvoj otroške duše.

Zato mora biti drugi del našega dnevnika namenjen psihološkim beležkam. Kdo neki še hoče danes poučevati, ki mu je en otrok kakor drugi in ki dela le površno razliko med dobrimi in slabimi, marljivimi in lenimi učenci? Ko vendar noben otrok ni drugemu enak, ko se vendar isti otrok pod okolnostmi od meseca do meseca izpreminja, kakor se izpreminja kaka rastlina od prve klice do zrelega sadu. Kdo neki še hoče danes vzgajati, če otroka od prvega telesnega in duševnega razvoja v njegovih tisočeri izpremembah ne razume in zato napačno presoja? In ki ne ve, kako otrok izraža svoje zanimanje, kako se kažejo njegove zmožnosti in njegova nadarjenost, njegovi nagoni do raznega udejstvovanja, in zlasti še, kako je z njegovim čustvenim življenjem in v čem se pojavljajo prvi znaki njegovega značaja. Nerazumevanje in nerodne roke so že mnogo škodovala ter povzročile grozovita opustošenja v otroških dušah.

Da postanejo naši mladi učitelji tudi vzgojitelji v pravem pomenu besede, morajo na to stran psihologije obračati največjo pozornost, to se pravi, oni morajo otroka opazovati, da na osnovi lastnih nazorov spoznavajo njegovo duševnost. Tega spoznanja jim ne more dati noben študij iz knjig, nego si ga morejo pridobiti le na ta način, da opazujejo življenje v šoli in izven nje, t. j. otroke. Svoje psihološke zaznave na otrokih v šolskem in izvenšolskem življenju beležijo v svoj psihološki dnevnik. Sem spada vse, kar je odločilnega pomena iz družinskega življenja otrok in iz preteklosti njihovih staršev, dalje je treba vpoštevati telesne pojave učencev, zdravje in rast, občevanje in tovariše pri igri, interesne sfere iz pouka in posebnosti otrok, spomin, razum, čustveno življenje, kako se udejstvuje volja. V delovnih zajednicah morajo biti večkrat na dnevnem redu tudi razgovori o otroški duši kakor sploh psihološke diskusije, saj je otroška duša najdražje, kar je zemlja dala ne samo vzgojiteljem, nego vsemu človeštvu. Ako otroške duše ne poznaš, izključiš iz svojega

dela vzgojo. — Tako lahko postane psihološki dnevnik ne samo zbornik, ampak tudi najboljši kažipot in svetovalec mlademu učitelju in sploh vsakemu vzgojitelju.

Vidimo tedaj, da se dosedanje delo namenoma naslanja na praktično dnevno delo, ki nam je kos živega življenja. Ali to delo nikakor ne sme izgubiti stikov s p e d a g o š k o z n a n o s t j o.

Mladi učitelj mora tedaj biti v neprestanem kontaktu z znanostjo, a ne tako, da se uči kakor učenec, nego da samostojno raziskuje in izsleduje. Pedagoško čtivo mu bo pomagalo pri ustvarjanju jasnosti v pedagoških nazorih. Uporabljal ne bo zastarelih priročnikov in učbenikov, nego najboljše vire, t. j. priznane pedagoške klasike in najboljšo novejšo pedagoško literaturo. Pri tem mora iskati zveze med svojimi vsadanjimi izkušnjami na učencih ter učnimi in vzgojnimi problemi.

Delovne zajednice morajo tedaj skrbeti tudi za z n a n s t v e n i š t u d i j. Glavna stvar pri tem študiju pa mora biti, da pride poedinec na svoj račun, t. j. da se dela samostojno v nasprotju z mehaničnim učenjem, da se po študiju pridobljene misli, sodbe in zakoni venomer spravljajo v zvezo z vsakdanjimi izkušnjami pri pouku in vzgoji. To je za mladega učitelja pot do njegove pedagoške in psihološke samostojnosti, ki ga ne vodi na kako mrtvo točko, nego ga neprestano sili k nadaljnjemu študiju. Torej študij, praksa in življenje morajo skrbeti za njegovo nadaljnjo pedagoško poglobitev in za oblikovanje njegove osebnosti.

Kako pa je bilo doslej?

Ne moremo trditi, da bi bili mladi učitelji čas po zrelostnem izpitu uporabljali za svojo p e d a g o š k o i z o b s r a z b o. Običajno je bilo pač tako, da so se učitelji začetniki pripravljali za usposobljenostni izpit na ta način, da so na osnovi zastarelih učbenikov na učiteljišču pridobljeno snov mehanično ponavljali in memorirali in da so si vtepli v glavo nekaj metodičnih receptov izvestne pedagoške industrije, nekaj pravil iz psihologije ter nekaj imen in števil iz zgodovine pedagogike. S to snovjo natrpani so šli na uči-

teljišče ter pred izpraševalno komisijo izpraznili svoje težke glave. Po končanem izpitu so se čutili prijetno olajšane, saj je bila glava zopet prazna, prazno pa je ostalo žal tudi — srce. Temu pa se nikakor ne smemo čuditi, saj to ni moglo biti drugače pri čisto mehaničnem prisvajanju dejstev.

Kjer se ne budi in ne goji zanimanje, kjer se samostojno ne raziskuje, kjer se ne odkrivajo novi življenjski viri, kjer se ne vzbuja pedagoški genij in ne razvija učiteljska osebnost, tam pač ne more biti govora o vzgoji mladega učitelja.

Vse to pa danes naši mladi in tudi starejši učitelji zahtevajo in z zadovoljstvom lahko rečemo, da gre skozi njihove vrste neko idealno stremljenje in da kažejo resno in odločno voljo po temeljitejši znanstveni in strokovni izobrazbi. To pa je razveseljivo znamenje, ki mnogo obeta, zlasti ko vidimo, da vedno bolj narašča število onih, ki hočejo na višino svobodne učiteljske osebnosti in se branijo rokodelstva in šušmarstva v praksi, ki mori duha in srce, ki pa se tudi v polni meri zavedajo, da je treba v dosego tega vzvišenega smotra poiskati novih poti, dosedanje izvožene ceste pa je treba zapustiti. Končno moramo imenovati na potu samoizobrazbe mladih učiteljev še enega pomočnika in svetovalca: *d o m a č i j o*. Mladi učitelj, ki pride iz učiteljišča, je nenadoma postavljen v čisto nov svet, v tujo pokrajino z neznanimi bregovi in gozdovi, rastlinami in živalmi, s tujim prebivalstvom, ki ima svoje posebno narečje, svoje posebne šege in navade, svoje posebno delo in svojo posebno preteklost. Na tisoče novih dojmov pritiska nanj ter vpliva na njegovo dušo. Nova domačija lahko postane mlademu učitelju učiteljica, vzgojiteljica in prava voditeljica na potu njegove izobrazbe, ako najprej proučava pokrajino, njeno rastlinstvo in živalstvo, potem pa tudi njene ljudi z njihovimi običaji, zakoni in njihovo zgodovino. S potno palico v roki in z očesom raziskovalca mora to domačijo preiskati. V tem novem svetu naj dozoreva, si oblikuje svojo osebnost s širokim pogledom in razumevanjem za življenje, narod in njegovo mladino. Zato pa mora mladi učitelj postati — *r a z i s k o v a l e c d o m a č i j e*, da bo mogel z Jörn Uhl-

om, junakom romana Gustava Frenssena, ko se leta pelje s svojo nevesto skozi mladi bukov les, reči: »Kar na tem kraju leži v zemlji, kar raste in se giblje na njej, to sem preiskal — premotril — in o tem nekaj razumem.«

Literatura:

Scheibner: Der arbeitsteilige Klassenunterricht. Die Arbeitsschule Leipzig, Quelle u. Meyer.

Kühnel: Schulwart 1925. Langensalza, Julius Beltz.

Dr. Mollberg: Unsere Junglehrer. Wien, Schulwissenschaftlicher Verlag Haase.

Rude: Die Neue Schule. Zickfeldt, Osterwick-Harz.



Ernest Vranc, Maribor:

Teorija in praksa strnjene pouka.

(Iz referata na III. samoizobraževalnem tečaju
UJU v Ljubljani.)

I.

**(Prerod slovenskega vzgojstva. — Nova doba — nove
zahteve. — Hibe prve faze razvoja. — Nova pota.)**

Z veseljem lahko pritrdimo uredniku »Ped. zbornika«, Šilihu, ki ugotavlja v »Urednikovem uvodniku« (P. zb. 1928.) dobo preroda slovenskega vzgojstva. Saj pa tudi res stopa v vzgojnem delu širom slovenske domovine v ospredje o t r o k — njegov duševni in telesni razvoj, njegove posebnosti in njegova okolica. Slovenski učitelji so pričeli resno razpravljati o spremenjenih smotrih v vzgoji, zanimajo se za izsledke v raznih strujah psihologije, razmišljajo o nastajajočih novih šolskih oblikah, posamezniki pa že preizkušajo praktično izvedbo novih vzgojnih in učnih načel. Pedagoške knjige in revije, samoizobraževalni tečaji, pedagoške ekskurzije, sestanki in krožki skušajo čim bolj utreti učiteljstvu pota k uspešnemu praktičnemu delu v »novi šoli«. Takšno stanje je razveseljivo in vredno »stoletja otrokovega«!

Ozračje se čisti in zmaguje že tudi spoznanje, da nastajajoča delovna šola ni le reforma učne metode, nego pred vsem prizadevanje, ki stremi z vzgojo čim popolnejše osebnosti za izboljšanjem celotnega kulturnega in gospodarskega stanja človeštva. Ideja je vzknila iz potreb novega časa, zato se uveljavlja po vsem svetu. Razvoj gre svojo pot, na izkustvih preteklosti nastajajo nove tvorbe, ki morajo odgovarjati duhu nove dobe.

Neštete pedagoške razprave zadnjih let nam podrobno tolmačijo bistvo delovne šole. S tem dajejo mnogo pobud za vglabljanje v vzgojno teorijo, ki je predpogoj za preorientacijo praktičnega dela »nove šole«: šolska praksa v smeri delovne šole postaja uspešnejša, izkustva pa zrelejša. Sočim, da je doba enostranskega in površnega pojmovanja delovne šole že za nami! Igračkanje, izolirano rokotvorje, »puhla in gromka gesla«, »površno in prehitro prirejene razstave«, »presajanje tujih vzorov«, nekritično preizkušanje — vse to so bile hibe prve faze razvoja. Nedvomno smo danes že na potu resnega, teoretsko utemeljenega dela, ki vpoštevata n a š o deco, n a š e razmere in n a š e potrebe!

II.

(Otrok in snov. — Razlike v naziranju. — Kriza stare didaktike. — V znamenju razcepljenosti in strnitve. — Historijat koncentracijske ideje.)

Ne bilo bi dovolj za učitelja, če bi spoznaval le otrokov duševni in telesni razvoj, ne vpošteval pa bi svojih izsledkov pri otrokovem pridobivanju kulturnih dobrin, t. j. pri pouku. Prav tako napačno pa je tudi, če učitelj razdeli in podaja snov ne glede na razvoj, potrebe in zmožnosti otroka!

Tu se nam stavlja problem, ki je že nekdanj razvnel pedagogoge: razmerje med otrokom in snovjo. Dobro vemo, da je to razmerje v zgodovini pedagogike prav različno: od srednjeveške univerzalne šole-učilnice preko »kirurškične koncentracije snovi« v 19. stoletju je do današnje — psihološko utemeljene — šole samodejavnosti prav dolga vrsta ekstremov in kompromisov. Otrokovu šolsko udejstvovanje je prehodilo trnjevo pot, ki jo danes polagoma, a temeljito gladita moderna psihologija in mladinoslovje.

Res je, da se ob »snovi« oblikuje duševnost, nikdar pa ne bi smelo podajanje snovi biti edina naloga šole! V zmislu moderne šole je pouk le sredstvo za razvoj duševnih in telesnih sposobnosti. Zato delovna šola omenjeno razmerje spravlja v sklad z sodobnimi zahtevami s tem, da vpoštevata v polni meri vzgojo otroka in pri-

dobitev kulturnih dobrin, vendar je center vedno otrok, princip udejstvovanja pa samostojno delo v zmyslu doživetja in domorodnosti.

Stara didaktična teorija uči drugače: točno predpisuje učni postopek po formalnih stopnjah, strogo zahteva urnik, ki naj visi nad učiteljem kot »Damoklejev meč«, izbira učne tvarine pa naj bo takšna, da je zagotovljen učni smoter tiste šole. Zato pa tudi učni načrti (nastavni plani) servirajo »izbor učnega gradiva« vseh strok, ki se še posebej delijo v znanosti in spretnosti ali veščine, ne glede na telesni in duševni razvoj otroka ter ne glede na spremenjene potrebe današnje dobe.

Še danes bi tičali v onem konzervativnem šolskem stanju, ustvarjenem pred 60 leti, če bi se večina učiteljstva intuitivno ne borila za zboljšanje. Nikakor ni pretirano mnenje, da je stari sistem pouka pri nas že v krizi. Ta se jasno izraža v stremljenju, da se pouk podredi vzgojnim nalogam in se otroku s snovnim interesom ne dela sile. Tudi nekateri šolski nadzorniki in šolski upravitelji hodijo danes že svoja pota — natančno vzeto — ki niso več oficijska pota stare didaktike. »Kontrolorje učnega smotra« so nadomestili svetovalci in vodniki novih idej, ki skušajo tudi »problem snovi« reševati s pedagoškega in psihološkega vidika. Iz osnovnošolskih »podrobnih učnih načrtov« polagoma izginja sistematska razvrstitev snovi v posameznih predmetih, na mnogih slovenskih šolah pa že danes uvajajo koncentracijsko zvezo vseh predmetov, kar znači velik napredek v šolskem delu.

Pojem koncentracije je že star, in menda ga ni izraza v pedagogiki, ki bi bil tako menjaval svoj pomen.

Razporedba učne tvarine temelji danes na načelih Komenskega, ki je zahteval, da se vsi predmeti poučujejo vzporedno in se predmetu zapored ne posveti več nego po ena ura. Pred Komenskim je namreč bila uvedena postopna ali progresivna razvrstitev, ko so predmeti drug drugemu sledili v določenih časovnih presledkih, n. pr. v srednjem veku znani trivij: gramatika, retorika, dialektika, in kvadrivij: aritmetika, geometrija, glasba in astronomija. Za to razvrstitev so našli teoretsko razlago v psihologiji: »Zakon pozornosti in vaje omogoča najtemeljitejše proučevanje s tem, da se dalje čas bavimo izključno le z enim predmetom.« Ker pa je bil postopek v zvezi z zloglasno »duševno gimnastiko«, ki je hotela vzgojiti le učenjake, se ni obnesel.

Z uvedbo v z p o r e d n o s t i poedinih predmetov so otroka oprostil brutalne »duševne gimnastike«, ki je deco zaradi enoličnosti z dolgočasjem morila. Ratke, predhodnik Komenskega, je poučevanje enega predmeta nazival koncentracijo ter je celo nastopal kot njen pobornik.

Pri K o m e n s k e m pa najdemo koncentracijo že v drugem pomenu. V svojem delu »Didactica magna« pravi: Narava združuje, kar spada skupaj! To se naj vrši tudi pri pouku. Kar spada naravno skupaj, obravnavajmo skupno!« To je pokazal nazorno v svojem delu »Orbis pictus«, kjer je združil sorodne naravne pojave in jih podelil v zaokrožene celote: Bog — svet — nebo — ogenj — zrak — voda — zemlja — človek. Walter Stein v svoji knjigi »Bildungsprozeß« z navdušenjem ocenjuje to 300 let staro knjigo kot vzor neprisiljene razvrstitve snovi po skupnih in sorodnih enotah. Wilhelm Albert pa v svoji knjigi »Gesamtunterricht« celo trdi, da »Orbis pictus« po svoji velikopotezni in praktični ureditvi prekaša dela mnogih današnjih pobornikov koncentracijske ideje.

Čudno je pojmovanje pruskega zdravnika dr. Lorinserja, ki je postavil l. 1830. načelo koncentracije kot h i g i e n s k o n a č e l o. Zahteval je namreč krajšanje snovi na višjih šolah, kjer so se dijaki preoblagali s snovjo. Pedagoška kritika je to zahtevo imenovala homeopatično ali kirurgično koncentracijo.

Pozneje so se v nemških pedagoških krogih izcimile kar tri različne možnosti koncentracije snovi.

1. Zvezna koncentracija
(zveza med posameznimi predmeti).
2. Osrednja koncentracija
(1 predmet je središče za vse ostale učne predmete).
3. Skupinska koncentracija
(več predmetov v izoliranih skupinah, n. pr.
 - a) nauk o bogu: sv. pismo, katekizem, petje;
 - b) nauk o svetu: zgodovina, zemljepis, naravoslovje, slovnica;
 - c) nauk o veličinah: računstvo, oblikoslovje).

Ako se učna tvarina ponavlja v vsakem nastopnem razredu, toda v bolj in bolj poglobljeni in razširjeni obliki, govorimo o p o u k u v k o n c e n t r i č n i h k r o g i h.

Ziller je hotel z idejo koncentracije združiti problem kulturnih stopenj. Otroček bi naj v šoli prehodil isto pot kakor jo je prehodil kulturni razvoj človeštva. Zato je za svoj v osnovno šolo uvedeni moralni pouk (»Gesinnungsunterricht«) izbral etična berila, na katera bi se naj naslanjal ves ostali pouk:

Koncentracijska točka za stopnjo otroškega vrtca je epska basen.

- Za 1. šol. leto: epska pravljica.
- „ 2. „ „ : Robinzon.
 - „ 3. „ „ : sv. pismo (očaki).
 - „ 4. „ „ : sv. pismo (sodniki).
 - „ 5. „ „ : sv. pismo (David).

- Za 6. šol. leto: življenje Kristusovo.
 „ 7. „ „ : doba apostolov.
 „ 8. „ „ : zgodovina reformacije.

Načelo koncentracije snovi je bilo znano našemu Slomšku, ki v svojih spisih priporoča, da učitelj dobro izbiraj snov in jo združuj v celoto, spojeno po sorodnosti. V »Drobtinica« pravi, naj združuje učitelj najprej berila o — šolskem posetu, ker je treba najprej ogreti otroke, da radi hodijo v šolo, potem naj pridejo na vrsto berila o vedenju v šoli. V svojem »Velikem berilu« pa je Slomšek združil realistično čtivo poučnega značaja s pesemcami, pogovori in povesticami, ki se nanašajo na dotične realistične predmete.

Proti koncu 19. stoletja je koncentracijska ideja v svojem prejšnjem pomenu zaspala. Pričela se je zlata doba vzornih metodičnih lekcij in »preparacij« v zmislu Herbart-ovih formalnih stopenj. Specializacija in izolacija predmetov je dosegla svoj višek v proklamaciji koncentracijske ideje izključno kot psihološke zahteve v zmislu »duševne koncentracije«. Odsev te dobe sega tudi v naše — še danes aktualno — Bežkovo ukoslovje. V njem najdemo tudi tolmačenje »učne koncentracije« v tem zmislu, da je edina prava koncentracija — učenčeva napeta pozornost. Bežek trdi, da je koncentracija snovi v nasprotju s psihološko resnico o tesnosti zavesti in o pozornosti. To dokazuje s tem da učenca lahko spraviš v zadrego, ako ga vprašaš pri računstvu — kadar zagreši kako jezikovno napako — za dotično pravilo iz slovnice ali pa ako iz slovenske slovnice skočiš hitro v nemško ali iz stare zgodovine v novo itd. Bežek pravi, da je pač učenec tako zatopljen v predmet, ki se baš obravnava, da nima zmisla za kak drug predmet. To pa ne radi tega, ker mu nedostaje koncentracijske vezi, nego, ker so po zakonu o pozornosti ali tesnosti zavesti zbrane in strnjene vse misli na isti predmet. A moder učitelj, ki mu je res do baš razpravljane predmeta, se pač varuje, da bi koncentracijski ideji na ljubo sam pomagal razdreti učenčovo napeto pozornost, edino pravo koncentracijo!

Nadalje pravi: »Ne moti torej učenca pri računstvu z izpraševanjem jezikovnih pravil, rajši si zapomni jezikovne pomote, ki jih zagreše učenci pri računstvu, ter o njih spregovori pri prihodnji jezikovni uri!« Končno postavlja smelo trditev, »da se z vsako dozdevno koncentracijo uganja prav nasprotno decentralizacija in s tem se preprečuje prava koncentracija, ki je edina vredna tega imena, t. j. koncentracija duševnih sil, zbranaost duha, strnitev pozornosti na tisti predmet, ki je baš v razpravi.«

Bežkovo ukoslovje negira torej vsako snovno koncentracijo. Razumljiva je torej sistematska razporedba učne snovi v tednicah naših učiteljev v zadnjih desetletjih. Dobil sem nekatere slučajno v pogled. Ugotovil sem, da so se povprečno sestavljale (sledječ razvrstitvi predmetov) takole:

Primer iz tednice za srednjo stopnjo.

(6. šol. teden — oktober 1926.)

Citiranje: »Iz moje mladosti« (Cit. str. x).

Slovnica: Sklanjatev žen. samostalnikov.

Pravopis: Uporaba zvencih in nemih soglasnikov: g:k, d:t, b:p (Narek.).

Spisje. — Poprava 4. spisa.

Pisanje: Črki s in š s predvajami in zvezami.

Srbohrvaščina: Delovi šolske sobe.

Zemljepis: Dravska dolina.

Zgodovina: Verstvo starih Slovanov.

Prirodopis: Črni in rjavi premog.

Prirodoslovje: Vrenje.

Računstvo: Razširjeno merjenje in deljenje v štev. krogu do 100:

 $2 \vee 20 = / 3 \vee 30 = / 4 \vee 40 = / 2 \vee 24, 28, 32... / \frac{1}{2}$ od 20

Merstvo: Kvadrat — oblika.

Risane: Razni listi.

Petje: Luna...

Ali moremo tukaj spoznati le eno skupnostno misel? Jerman okrog knjig, ki jih nosi učenec s seboj, je edina zveza, ki družiti te snovi v neko celoto! In s tako razcepljenostjo smo morili deco leto za letom... To je ona skeleča rana, ki nima psihološkega ozira napram mladini!

Ali je »pridobivanje kulturnih dobrin« res možno samo s koncentracijo otroškega duha na en predmet ter s podajanjem učne snovi na obroke? Ali sestoji življenje iz predmetov ali problemov? Po uradni razporedbi snovi spada lan v botaniko, volna v zoologijo. Ali pa ne spada vse v problem: kako se ljudje oblačijo? Pri tem se spomnimo pračloveka v živalski koži, za katero je moral iznajti strojenje, ker mu je sicer koža pričela gniti. Preko kolovrata in tistočasnih pravljič o vilah in kraljičnah pridemo do konkurenčnega bombaža. Od primitivnega pastirskega življenja in bombažnih plantaž pridemo na nezadovoljne tkalce ter na uvažanje bombaža, končno pa dospemo do moderne tehnike, ko z enim strojem izgotovimo delo v tekstilni tvornici, za kar bi pred stoletji potrebovali po sto ljudi!

Ali pa res spada premog samo v prirodopis (mineralogijo=geologijo)? Zopet imamo pred seboj sojem ali kompleks gospodarskih problemov, ki sta jih ustvarila premog in železo. Da nam bo sojem razumljiv, treba, da spoznamo

rudarja, rudarske običaje, govoričo, rudarske kolonije, pešmi, pohiteti moramo — vsaj v mislih — v rove, seznaniti se z nastankom premoga, z nezgodami v rovih, z bogastvom, ki nastaja s »črnim zlatom«, z njegovimi destilati, z industrijo, z železnico, cenovniki, carino itd. Vse to spada v en sojem in le s takim učnim postopkom lahko vzbudimo v človeku zmisel za probleme, ki nas obdajajo.

Koncentracijska ideja je dušeslovno popolnoma utemeljena, če govorimo o vzgoji »popolne osebnosti«: saj vprav s strnitvijo in poenotenjem snovi gradimo enotnost duha, ki edina privede otroka do etičnega hotenja in delovanja.¹ Razcepljenost in izolacija snovi pa škodujeta razvoju lastnega jaza, a s tem se onemogoča tudi vzgoja samostojne osebnosti, prepojene z lepoto, resnico, pravostjo in zdravjem. Samostojno asociiranje — privzgojeno z dosledno koncentracijo — rodi utrjene nazore in načela, kar bodi za člana bodoče človeške družbe glavno načelo.

III.

(Strnjeni pouk — zahteva nove dobe. — Bistvo. — Šola življenjske zajednice. — Predhodnika Rousseau in Tolstoj. — Šola brez načrta: Berthold Otto. — Delovni načrti.)

Preokret v metodiki v zmyslu koncentracije snovi se je v zadnjem desetletju izvršil docela, a nje praksa se je tako izpopolnila, da lahko govorimo o prelomu s starim učnim načinom. K temu je pripomogel **strnjeni pouk**,² ki se je pričel uveljavljati tudi že pri nas.

Kratka in jasna definicija strnjenega pouka ni lahka. Navadno ga označujejo z negativne strani: opustitev razdelitve snovi v predmete, poučevanje brez urnika in opustitev

¹ Schmieder, »Unterrichtslehre«, § 11.

² Zaradi neustaljene slovenske terminologije, se izraz še malo uporablja. Predlagal ga je G. Šilih, uporabljajo pa se tudi izrazi: celotni, vkupni, celokupni, splošni, skupnostni ali kompleksni in celo sojemni pouk. Nemci ga imenujejo »Gesamtunterricht«. (Ker ne gre samo za komplekse ali sojeme, nego tudi za izseke iz otrokovega življenjskega okrožja, je vsekakor še najbolje, da poudarimo v izrazu bistvo načela koncentracije, to je strnitve, kar pomenja vedno tudi zgostitev snovi. Prip. uredn.)

menjave učne snovi vsako uro. Ugotovitve, ki označujejo, česar ni več, nam ne morejo zadoščati.

Bistvo strnjenega pouka, kakor ga razumevajo n. pr. Dunajčanje,³ je uporaba vseh modernih učnih načel za strnitev v harmonične enote — v življenjskem okviru razredne delovne zadjednice. Če odpadeta samo urnik in razdelitev po predmetih, čeprav se tudi pojavi koncentracija v obliki »stvarnih enot«, pri vsem tem pa še snov vedno izvaja nadvlado nad metodo, učiteljem in učenci, pač ne moremo govoriti o strnjenem pouku. Tudi tu mora duh obvladati obliko!

Strnjeni pouk ni le metodična zadeva šole!

Ideja odgovarja sodobnemu svetovnemu stremljenju po sintezi.⁴ Danes občutimo splošno potrebo po strnitvi vsega duševnega, kulturnega in gospodarskega življenja: umetnost in znanost, tehnika in gospodarstvo, družba in politika, vse hoče odpraviti razcepljenost današnje dobe, kjer vlada še izolirana specializacija. Naj navedem samo preokret v moderni psihologiji: staro atomistično naziranje zamenjava strukturna psihologija! Tendence sinteze pa se izraža tudi v vsakdanjem življenju: radio združuje danes oddaljene kontinente, v gospodarstvu in v politiki slišimo dnevno o ligi narodov, o Panevropi, razne svetovne akcije (komunistična, katoliška) hočejo — kljub medsebojnim divergencam — doseči neko poenotenje. Misel sinteze zavzema danes svetovne dimenzije v različnih pojavih.

Razumljivo je torej, če tudi v praktično šolsko delo prodira stremljenje po sintezi, ki mora zmagati, ker razvoj gre nevdržno v isto smer. Ko bo pa svetovno spoznanje krenilo drugam, bo tudi v šolstvu vzklila nova doba z novo idejo...

Kot odsev svetovne težnje po sintezi si je ideja novega šolskega življenja osvojila v vzgojstvu novo stališče.

To ni nikaka slučajnost niti iznajdba ali fiksna ideja posameznika, zahteva nove dobe je, kakor je tudi delovna šola izraz novodobnega naziranja.

Strnjeni pouk je najvernejše razumevanje sinteze na

³ Gl. Langer-Legrün, »Anfangsunterricht«.

⁴ Gl. Albert, »Grundlegung des Gesamtunterrichtes« — Einleitung.

področju praktične pedagogike. On zahteva novega, naravnega delovnega načina, ki hoče zajeti vse šolsko dejanje in nehanje v obliko resničnega življenja razredne zajednice.

Saj pa tudi le naravni delovni način more pri delu izrabiti vse možnosti mišljenja in izražanja, kakor doživetja sploh. Resnično življenje v šoli omogoča učencu izživetje posnemovalnih in raziskovalnih nagonov, saj je temeljna zahteva strnjene pouka, da mora izhajati vse delo iz otrokovega zanimanja, ki je edino merilo njegovega razvoja. Na duševni in telesni razvoj otroka pa se stari razcepljeni pouk ne ozira; njegova parola je intelektualizem, njegovo izhodišče je snov, njegov smoter pred vsem neko mehansko znanje. Vse to pa je brutalna sila nad otrokom — »znanstvu« in »učenjaštvu« na ljubo. Vsekakor strnjeni pouk v polni meri vpoštevata psihološke zakonitosti, ki so omenjene že spredaj pri koncentraciji.

Strjnjeni pouk torej ne zahteva samo novega učnega postopka in nove razvrstitve snovi, nego išče novega načina življenja. Ta se da uveljaviti v danes najbolj uporabljenem tipu delovne šole, to je v šoli življenjske zajednice.⁵ Preteklost in sedanost v praksi izkazujeta sledeče razmerje:

Razred v šoli-učilnici:

Razred sestoji iz posameznih učencev, ki so v zvezi le z učiteljem, ne pa tudi med seboj. To je „skupina“, ki je obsojena, da preživi določen del dneva skupno v šoli. Učenci čakajo na spodbudo od strani učitelja, ki daje povelja. Učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo. Pouk ne pozna nikakih vezi učenca do učenca. Učenci se zavedajo, da delajo za učitelja. Vse izhaja od učitelja, on je center, on priganja, on sam presoja učence in njihove zmožnosti, on skrbi za vzdrževanje miru in reda v razredu. Medsebojna po-

Razred v novi šoli:

Razred je „zajednica“, t. j. neko zavestno sožitje učencev, ne pa brezvezna skupina. Z učiteljem so v stikih kot posamezniki, skupine ali kot celota. Učni postopek je prosti razredni pogovor v obliki debate. Učenci sodelujejo pri sestavljanju delovnih načrtov, pri ocenjevanju izdelkov (kriticizem) in pri vzdrževanju miru in reda (samovlada — čut skupnosti — notranja disciplina). Učenci se zavedajo, da delajo zase, za delovno zajednico. Učenci se smatrajo dolžne sodelovati, ker lenoba, neiskrenost, pozabljivost in

⁵ Gl. »Popotnik« 1929., št. 8, str. 237.

moč učencev je prepovedana, dobro mišljeno prišepetovanje se kaznuje. Sedežni red popolnoma odgovarja vzgojnim načelom šole-učilnice: obračanje učencev, ki hočejo videti govorečega součenca, se smatra za zločin. Za opazujočega psihologa je tak razred agregat, ne pa „zajednica“. Stik šole in doma ni organiziran.

nezanesljivost škodujejo celi zajednici. Učitelj ni več vir vsega in edini „spiritus agens“ Sedežni red mora omogočiti medsebojno gledanje učencev brez obračanja. Ob potrebi se razdelijo v delovne skupine in prirejajo s sodelovanjem „roditeljskih udruženj“ slavnosti.

Vzgajanje v zajednici se spravlja danes v zvezo z vprašanjem: »Ali more šola sploh vzgajati?« Po mnenju prof. dr. Ozvalda⁶ je vzgoja značaja »nadmoč« današnje šole, ako šolski razred ne reprezentira intimnega kroga sorodnih duš. Tako je vprašanje rešeno popolnoma v prilog šole-zajednice, kjer se otrok edino more živeti in podrediti skupnosti.

Ako naj strnjeni pouk črpa učno snov iz resničnega življenja za resnično življenje, potem je to življenje celotne zajednice. Za šolsko delo se torej otroci poslužujejo svojih doživljajev, skupnih dogodkov, slavnosti, medsebojnih razgovorov, izletov, ogledov itd. Pouk se vrši tako, da prihaja aktivnost otrokovih sil popolnoma do izraza. Snov sprejemajo z debatami, povestmi, doživljaji, oblikujejo jo z duševnim in ročnim delom, izražajo se z dramtizacijami, deklamacijami, pripovedovanjem, pisanjem, risanjem, gnetenjem itd.

Ponovno poudarjam, da sama koncentracija snovi še ne izraža bistva strnjene pouka in da vpletanje in prepletanje predmetov z ostalim delom še ne spremeni celotnega življenja v razredu, ki se mora spremeniti v zajednico.

Predhodnik strnjene pouka je J. J. Rousseau, ki je ves svoj vzgojni sestav osredotočil v naravi. Emilu je narava središče vsega vzgajanja in izobraževanja. Emil naj si z lastnim naziranjem in lastno izkušnjo pridobiva pojme o naravi: iz doživljajev in opazovanj črpa spodbude za merjenje, štetje, tehtanje in primerjanje... Torej neprisiljeno, veselo delo, ki omogoča popolno aktivnost.

Znano je Tolstega načelo medsebojnega kramljanja. Iz doživljajev so stavili učenci probleme, ki so jim skušali

⁶ Gl. dr. Ozvaldov »Prispevek k idejnim temeljem«. Ped. Zbornik 1928., str. 14.

priti do jedra, ne da bi bila snov visela nad njimi kakor — Damoklejev meč... Resnično življenje v zajednici je bilo mogočen movens vsemu delu!

V sodobni ruski šoli⁷ je strnjeni (k o m p l e k s n i) pouk v tako ozki zvezi z življenjem, da zajema celo iz ideologije novega družabnega reda. Snov je vnaprej določena in razdeljena v sojeme, vsak sojem pa delijo v 1. centralno misel-delo, 2. naravoslovno izobrazbo in 3. družboslovno izobrazbo.

V Nemčiji je najekstremnejši B e r t h o l d O t t o, ki je misel novega šolskega dela zgrabil tako radikalno, da izhaja pri pouku vsa iniciativa iz otroka. On je proti vsaki koncentraciji snovi v enote, ter pravi, da je to še vedno »zbirka snovi«, ki je sicer nekoliko manj brutalna, ki pa vendar ne dopušča, da bi se otrok izživljal.

Njegova z a s e b n a šola v Großlichterfeldu je šola — brez načrta. Samo ono, kar deca želi zvedeti, se obravnava. Ne poznajo nikakega pritiska, vse doznajo igraje v zajednici, uspehi so zelo dobri. Gojenci se vzgajajo v samostojne in visoko izobražene osebnosti, ki so kos življenjskim križem in težavam.

Seveda mu pedagogi oporekajo, češ, kako more delo, ki sloni zgolj na iniciativi učencev, nuditi bodoči generaciji potrebnih kulturnih dobrin? Otto jih zavrača s pojasnilom, da le s prostim delom lahko spravi v sklad v p r a š a n j e r a z z v o j a i n z a h t e v e d r u Ź b e. Zatrjuje tudi, da se kljub prostosti n e p r i g o d i, d a b i s e v s a k o t r o k p o l a s t n i h z a k o n i h r a z v i j a l d o a b s u r d a. Otrok se radi okolice vživi v zajednico in se podredi skupnosti, z zajednico si pa tudi pridobiva kulturnih vrednot. Uspehi pa nadkriljujejo uspehe ostalih šol.

Pouk brez načrta in urnika je res možen, toda velika zmota bi bila, če bi mislili, da hoče Berthold Otto svojo reformo uvesti splošno. Berlinski pedagog Karsen ga slika kot posebno učiteljsko osebnost, ki zna oblikovati vsak »domači razgovor« v mojstrski sojem. Tako prihajajo učenci spontano do vedno novih problemov, kakor nam to

⁷ Gl. »Popotnik« 1928./29., str. 15.

dokazujejo stenografski zapisniki, ki jih je izdal Helmut Alberts »Aus dem Leben der B. O. Schule«.

Zanimivo je, da je B. O. postavil za svoje delo kot prvi izraz »Gesamtunterricht«, drugi so si ga prisvojili pozneje in ga tolmačili drugače:

Bertold Otto:

Svobodni pouk — iniciativa po učencih, organiziranih v zajednici. Snov se ne določa vnaprej. Svobodno delo v zajednici. — Prelom s staro šolo.

Drugi reformatorji:

Koncentracijska zveza predmetov v stvarne enote. Izhodišče: doživljaji. Snov je določena vnaprej.

Kompromis.

Proti drugemu tolmačenju je nastopila B. O. sestra, ki v P. Österreich-ovi »Neue Erziehung« 1925., št. 8., očita drugi struji »potvorbo originalnega izraza«. Polemika je jasno opredelila obe smeri, večina se je odločila za kompromisno stališče, med njimi so tudi »odločni šolski reformatorji«.

Imel sem priliko hospitirati v Berlinu pri Jensen-u in dr. Karsen-u, ki oba zavračata »učne načrte«. Uporabljata pa obravnavalne načrte (Bildungsplan) s posebno razporedbo, n. pr. za osnovno šolo:

1. razred: prostorno-krajevno-obrazovalni razpored (— domoslovje);
2. razred: vzročno-biološko-dinamski razpored (— organski in neorganski svet);
- * 3. razred: matematično-tehniški razpored (— naravoslovje);
4. razred: historično-genetiški razpored (— kulturna zgodovina).

Kljub poznejšim rubrikam o vzgojnih nalogah (obrazovanje pažnje, spomina, domišljije itd.) je načrt kompromisen, ker vsebuje snovno razdelitev. Sicer pa pušča mnogo svobode.

Tudi v Leipzigu, Dresdenu in na Dunaju imajo točne interpretacije strnjene pouka, vendar uporabljajo delovne načrte, sestavljene v delovnih zajednicah. Vendar ne služijo učitelju kot norma, nego so le nekaka rahla podlaga za šolsko delo, zato se bistveno razlikujejo od nekdanjih podrobnih učnih načrtov, ki so bili temelj celotnemu pouku.

Kljub »kompromisnemu stališču« so načrti pedagoško utemeljeni. V načrt ne sme priti ničesar, kar bi ne odgovarjalo otroški razvojni stopnji. Stalno se nadzira razmerje med otrokom in snovjo. Vse delo zajema načrt iz otroškega

zanimanja, prilagodeno mora biti otrokovemu življenjskemu okrožju. Izhodišče tvori kak močen doživljaj, ki omogoča, da se vsa predvidena dela dajo neprisiljeno navezati in se res šola spremeni v šolo življenja. Pri tem je treba pomisliti, da se enote ne dajo izvrednotiti v vse smeri. Iz posameznih snovi se pač ne da vse mogoče izvleči. Otroci ne morejo analizirati in sistematizirati, zato mora biti zveza kolikor mogoče naravna. Ta načela vpoštevajo vsi delovni načrti, dobro vedoč, da je edino pravilen tisti postopek, ki nudi otroku vsestransko možnost razvoja in udejstvovanja. Pa-
 roli »Življenje v šolo, pravo, resnično življenje, ki nas ob-
 daja!« popolnoma ustreza le — strnjeni pouk.

IV.

**(Strnjeni pouk na nižji in višji stopnji. — Pomisleki nasprot-
 nikov. — Kult specializacije. — Razne struje. — Strnjeni
 pouk zmaguje.)**

Strnjeni pouk je danes na nižji in srednji stop-
 nji osnovne šole nesporen, v Nemčiji in Avstriji je
 celo uradno predpisan. Kot tak je vedno mišljen strnjeni
 pouk s kompromisno interpretacijo ustaljene snovi,
 dočim je Berthold Ottovo načelo svobode uveljavljeno na
 nekaterih privatnih zavodih v Nemčiji.

Pač pa je ideja strnjenege pouka za višjo stopnjo
 trčila na protivnike, ki zahtevajo, da se iz snovnih in psiho-
 loških razlogov enotna zasnova opusti. Borba je ostra, in še
 ni odločeno, komu v prilog se bo končala. Dejstvo je, da se
 na Dunaju v drugem polletju IV. razreda zopet uvaja pouk
 po predmetih.

Pri nas še na višji stopnji višje organiziranih osnovnih
 šol, na meščanskih in srednjih šolah vlada izključno pouk
 po predmetih ali po strokah. V tem strokovnjaštvu se še
 jasno izraža stara doba stendenco analize. Skozi
 več stoletij so se strokovne znanosti visokih šol kratkomalo
 prenašale na srednje in nižje šole. Logična razvrstitev snovi
 v matematiki, fiziki ali gramatiki ter sistematiziranje po
 morfoloških vidikih v botaniki, zoologiji in mineralogiji,
 točna časovna in krajevna razvrstitev v zgodovini in zemlje-

pisju ter eksaktna tehnična zmožnost v veččinah, — vse to je »strokovnjakom« tako ustaljeno, da proti tem stoletnim tradicijam ne pripuščajo nikakih pomislekov. Zagovorniki strokovnjaštva tudi pravijo, da predmeti zahtevajo znanja in vaje, vaja je pa možna le s sistematskim delom, zato je stroka kot celota nujno potrebna, dočim strnjeni pouk ne more ugoditi upravičeni zahtevi po znanju. »Pisanje red je uspeh strnjenega pouka«, pravijo nasprotniki in vztrajno trdijo, da je na višji stopnji tak pouk zgrešen. Psihološko utemeljujejo to z dejstvom, da so predstave otroka na nižji stopnji še tako nediferencirane, da je strnitev predmetov pod vodstvom domoslovja možna in potrebna, že s 4. šolskim letom pa je pozornost tako koncizna, da zahteva samostojnega zgodovinskega, naravoslovnega mišljenja. Ker ima vsak realistični predmet svojo strukturo, je umestno, da se podaja učencu snov sistematski, zato je tudi že vsaka koncentracija snovi — neumestna. Največja napaka pa je, pravijo poborniki sistematike, da pri strnjem pouku mora otrokova pažnja neprestano preskakovati: zdaj v zemljepis, zdaj v naravoslovje, zdaj v historično spoznanje! S tem se mora privzgojiti mišljenje, ki stalno lavira, kar lahko vpliva tudi na celotno duševno strukturo otroka.

Že v I. delu te razprave omenjena psihološka dejstva zavračajo te trditve. Značilno za nesigurnost »strokovnjaške« pozicije so pojavi, ko posamezni propagatorji iščejo novih kompromisnih poti v smeri koncentracijske ideje. Dr. Albert Huth v Nürnbergu postavlja v svojem delu »Die Heimatschule als Erziehungsstätte« princip 4 realij: zemljepis — zgodovina — prirodopis — prirodoslovje. Vse drugo (čitanje, pisanje, spisje, pravopis, slovnica, risanje, petje in računstvo) družijo z realijami.

To Huthovo koncesijo smatrajo poborniki strnjenega pouka za dragoceno priznanje in za velik uspeh koncentracijske ideje. Nasprotniki strnjenega pouka si pa niso edini. Dočim prepušča Huth tehnične predmete (petje, računstvo, risanje itd.) strnitvi v 4 realije, sta Berlinčana Heywang in Ernst Weber nasprotnega mišljenja. Kot propagatorja »umetnostne vzgoje« zahtevata, da se strni vsa snov

v — tehnične predmete! Drugi (Gustav Klemm) priporočajo zopet zveze s kulturno zgodovino.

Vsekakor se bo končala borba v prid strnjenemu pouku, kakor to zahteva razvoj časa. Pristaši sistematike pa tudi do danes niso mogli doprinesiti eksaktnega dokaza, da mišljenje 11—14letnega otroka nagiba k sistematiki. Pravijo sicer,⁸ da je Strangerjeva strukturna psihologija rešila zadevo v prid pristašem strokovnega sistema. Spranger namreč uspešno dokazuje skladnost kulturnih dobrin, ki so natrpne v sistemih, in duševne strukture človeka. Pravi, da se da jezikovna, zgodovinska, matematično-naravoslovna in tehniška, umetniška ali praktična nadarjenost spoznati že v šolski dobi. To je nesporno, sporno pa je, ali je predpogoj za to spoznavanje nadarjenosti v strokovno deljenem sprejemanju kulturnih dobrin!

Nadarjenost vendar tudi v strnjenem pouku prihaja do veljave. Jezikovno nadarjen otrok bo v strnjenem pouku našel prav tako dovolj prilike za udejstvovanje kakor matematično nadarjen. Prednost je celo v tem, da v zajednici stalno drug drugega izpopolnjujejo, snov pa nudi vedno spremembo. Saj iz lastne izkušnje vemo, da so nam bili najljubši oni — žal redki — učitelji in profesorji, ki so znali vsak predmet izrabiti sojemno, t. j. spraviti ga v življenjsko zvezo, nikdar pa ne oni, ki so se točno držali svoje stroke, četudi nas je izredno zanimala. Tako strnjeni pouk govori tudi v prilog harmonični vzgoji. W. Albert ga smatra za »pedagoško simfonijo«.⁹

Neizpodbitno je naziranje, ki si pridobiva vedno trdnjših tal: proces otroškega izobraževanja je možen le, če so kulturne vrednote med seboj v organski zvezi, kakor sploh tudi življenje stopa pred nas v obliki problemov. Zato je strnitev šolskega dela v obliko resničnega življenja zajednice tudi na višji stopnji zahteva, umevna sam po sebi, ki je sodobna šola ne more prezreti. Izolacija predmetov je tudi na višji starostni stopnji brutalno vsiljevanje, ki nasprotuje otrokovemu razvoju in vzgojnemu smotru.

⁸ Gl. Albert, »Grundlegung des Gesamtunterrichtes« — Oberstufe.

⁹ Gl. W. Albert, »Grundlegung«, str. 72!

V.

(Strjnjeni pouk v praksi. — Način dela. — Primeri iz šolskega dela. — Naloga delovnih zajednic.)

Videli smo, da strjnjeni pouk ni zadeva kakega poedinca, nego zahteva časa. Vsaka akcija pa rodi reakcijo: tudi tukaj je neizbežna.

Kljub temu se strjnjeni pouk uveljavlja že na vseh stopnjah osnovne in srednje šole v najrazličnejših oblikah, ki so pa vse v bojni črti proti znanstvenemu sistematiziranju po izoliranih strokah.

Strjnjeni pouk zajema življenje v celoti, v vsem njegovem bistvu. Zato tudi znanje ni krpa ob krpi, brez notranje zveze. Otroci s takšnim poukom ne bodo nikdar lutke na žici, ne bodo papige, ki učiteljeve besede posnemajo, ne bodo šeme brez veselja in brez lastnih kretenj... Nikdar ne bodo topi, notranje mrtvi...

Nihče ne zanikuje, da stavi takšno delo na učitelja večje zahteve: več aktivnosti, več študija, več zmožnosti. Strjnjeni pouk postavlja namreč načelo, da si mora vsak učitelj sam najti način dela, ki mora odgovarjati otrokovi psihološki zakonitosti in sociološki potrebi nove dobe. »Vsaka vnaprej določena metoda je absurdnost in nemožnost!« pravi G. Šilih v lanskem »Pedag. Zborniku«, zato je temeljito proučevanje vzgojnega dela v smeri nove šole neizbežno.

Strjnjeni pouk ne predpisuje nikake razdelitve, oziroma strnitve, ki bi veljala kot norma. — Praksa kaže, da se baš tu učitelju (ne samo učencu!) nudi možnost svobodnega razvoja in smelega poleta.

Sam sem imel priliko prepričati se, kako uspeva strjnjeni pouk v Nemčiji in v Avstriji, pred vsem na Dunaju.¹⁰

¹⁰ Naj navedem le en primer iz dunajske prakse: V II. razredu (2. šolsko leto) je učitelj izrabil za izhodišče tedenske delovne enote raztrgane hlače, ki jih je opazil pri nekem učencu koncem tedna. Deček je obljubil, da bo v ponedeljek prišel z zakrpanimi hlačami v šolo. V ponedeljek se je razvil živahen razgovor o hlačah. Glavni »referent«, deček z zakrpanimi hlačami, je poročal, kako mu je mati zašila hlače, odkod je vzela krpe, kaj mu je rekla, kako je delala

Tudi v svojem elementarnem razredu sem skušal izvesti načelo strnjene pouka. »Delovni načrt« za posamezne delovne enote mi je bil le »zbirka snovi«. Glavna pažnja je bila nato posvečena vodstvu zajednice, tako da je zgrabila dražljaje, ki sem jih nudil, da je deca sama mislila, govorila, predlagala, spraševala in kritikovala. Pri visokem številu otrok (45) je to težko, kljub temu v šol. letu obdelali 32 delovnih enot, ki sem jih dal sproti sestavljati v »kompleksno sliko«. Vse slike so nato tvorile celotni obdelani sojem na šolski steni. Naj sledita dva primera iz prakse z delovnim načrtoma.

I. razred.

16. delovna enota:

| Splošno spoznavanje okolice | Jezikovno spoznavanje okolice | | |
|---|--|---|---|
| Vtis (doživljaj) | Izražanje in | | |
| Stvarni pouk | jeziku | | pisavi |
| Domoslovje | Jezikovni pouk | Čitanje | Pisanje |
| <p>Izhodišče: Naš tovariš Vilko Štromajer v bolnišnici! Škrlatinka!</p> <p>Tudi drugi otroci bolni. Emila pa zob boli!</p> <p>Kako je bilo pri zobozdravniku.</p> <p>V bolnišnico ne smemo na obisk k Vilku.</p> <p>Vzgojno: Zdravje je največje bogastvo! PRK — pomen.</p> <p>Socialni moment: Če ni zdravnika... Ljubezen do bližnjega in sočutje v zajednici.</p> | <p>Pojmi: Bolnišnica, bolezen, zdravnik, zobozdravnik. Nalezljive bolezni.</p> <p>Zdravila: Sladka, grenka; steklenica, prašek, tableta.</p> <p>Pripovedovanje: Rdeča kapica pri bolni babici...</p> <p>Samostojna dramatizacija: Pri zobozdravniku.</p> <p>Deklamacija: „Bolni Tonče“.</p> | <p>Čitanje napisov:</p> <p>ZDRAVNIK</p> <p>DR. MAJCEN</p> <p>Zdravnik</p> <p>Lekarna - A poteka.</p> <p>itd.</p> <p>Stavnica: BOLNIŠNICA V MARIBORU. (Z velikimi in malimi črkami.)</p> | <p>Pismo Vilku v bolnišnico.</p> <p>Napiši za steklenice:</p> <p>zdravilo — čaj mleko</p> <p>Prehod od velikih črk k malim.</p> |

itd. Tovariši, ki so bili že v sličnem položaju, so tvorili »kontrolno« za istinitost. Istega dne so pisali o krpanju hlač in računali z gumbi (par, ducat). V torek so pričeli razgovor o krojaču. Dečki in deklice so pripovedovali svoje doživljaje pri krojaču, ozir. šivilji. Deček — slučajno krojačev otrok — je svojim tovarišem znal najbolje poročati o očetovem

Iz načrtov je razviden potek strnjenege pouka, kjer mora priti stalno do veljave otroško doživljanje in s tem tudi »priložnostni pouk«, ki se da tuintam združiti v posebno enoto, posebno če je bil doživljanje tako aktualen, da je zagrabil vso zajednico.

Končno prilagam še primer snovne koncentracije z višje stopnje šestrazrednice. Iz koncentracijskega načrta je videti, da stremi za neprisiljeno zvezo predmetov, ki jih skuša otresti neprimerne izolacije. Poudarjam, da s takšno metodično spremembo še ni rešen

Vilko je bolan.

| Številno in prostorninsko spoznavanje | | Umetnostno spoznavanje okolice | | Spoznavanje po gibanju |
|--|------------------|---|----------------------------|--|
| oblikovanje po | | | | |
| število | prostoru | ročnem delu | glasu | telesnem gibanju |
| Računstvo | Oblikoslovje | Risanje in ročno delo | Petje | Telovadba |
| Lekarna v šoli: Štetje steklenic, praškov, tablet... Koliko stane zdravilo? (Številni obseg do 20.) | Daleč. Blizu. | Steklenice v različnih velikostih. + Rdeči križ. + Gubanje: Zaveitev za prašek. | „Pomladi vse se veseli...“ | Kako postanemo zdravi in močni. Razne vaje. Igra: Pomoč v neugodnih. |

delu in odgovarjati na stavljenja vprašanja. Zaradi razčiščenja pojmov so nato obiskali bližnjo krojaško delavnico, kjer so na licu mesta spoznavali posamezne predmete. Podrobna razprava je sledila v šoli: kako krojač pomeri obleko, dolžinske mere, napisovanje teh mer, prikrojevanje, šivanje, likanje, cene različnih oblek, zaslužek pomočnikov itd. Stvarnemu

I. razred.

19. delovna enota:

| Splošno spoznavanje okolice | Jezikoslovno spoznavanje okolice | | |
|---|---|---|---|
| Vtis (doživljaj) | Izražanje in | | |
| Stvarni pouk | jeziku | | pisavi |
| Domoslovje | Jezikovni pouk | Čitanje | Pisanje |
| <p>Izhodišče: Izložbe v Mariiboru. Priprave doma: čiščenje, nakupovanje... Kaj mama skuha in speče.</p> <p>Kako je pri vstajenju. Nesreče zaradi streljanja.</p> <p>Vzgojno: Oj to nesrečno streljanje! (Ferš Franček dobil v — nos!)</p> | <p>Pojmi: Cvetna nedelja, veliki teden, pirhi, potice, zajčki, procesija...</p> <p>Pripovedovanje: Velikonočni zajček na Pohorju.</p> <p>Deklamacija: „Zajček teče...“</p> | <p>Napisi:</p> <p>Vesele praznike!</p> <p>Aleluja</p> <p>Ne streljaj!</p> <p>Pripovedka o piskrčku. (Koroške pravljice.) (Čitanjepovesti iz „Prve čitanke“.)</p> | <p>Zvonovi — risopis:</p> <p><i>se se se se</i></p> <p>(graf. vaje).</p> <p>Pisalna snov: Voščila staršem za praznike.</p> |

problem strnjenege pouka, ki mora zavzeti širši obseg v našem šolstvu.

Tudi delovne zajednice, ki se spontano ustvarjajo, bodo v svoje delo vnesle snovanje delovnih načrtov v zmislu strnjenege pouka. Tako smemo upati, da v bodočih letih ideja strnjenege pouka nadomesti okorele učne ob-

razmotrivanju tekom tedna so priključili jezikovne vaje pridobljenih besed: kroj, krojiti, krojač, šivati, šiv, šivilja, šivanka, krpati, krpa itd. Sestavljali so spise o dogodkih pri krojaču, govorili so o krojaškem orodju, ki so ga tudi risali, izrezovali in modelirali. Šivali so gumbe, čitali in pripovedovali so pravljice o krojačku-junačku, o palčkih-krojačkih in končno zapeli še neko rokodelsko pesemco. Za zaključek so v soboto še vprizorili pravo delavnico s krojači, ki šivajo, likajo, prirezujejo, izračunavajo cene, pišejo krojaške račune, slikajo reklamne table in sestavljajo oglase. Pri vsem tem so točno posnemali gibe krojačev, jih spremljali s petjem, kar je nudilo velikomestni deci mnogo veselja in smeha. —

Velika noč.

| Številno in prostorninsko spoznavanje | | Umetnostno spoznavanje okolice | | Spoznavanje potom gibanja |
|--|--------------------------------|--|--|--|
| oblikovanje po | | | | |
| številu | prostoru | ročnem delu | glasu | telesnem gibanju |
| Računstvo | Oblikoslovje | Risanje in ročno delo | Petje | Telovadba |
| <p>Mama kupuje za praznike. Koliko izda? Velikonočni zajček v</p> <p>SLAŠČIČARNI</p> <p>pirhi, potice, čokoladni zajčki. (Inscenacija v razredu.)</p> <p>Kupovanje za 10 Din, račun znaša le 3, 4, 5 Din.</p> <p>Dopolnjevanje.</p> | <p>Pirhi: Jajčasta oblika.</p> | <p>Ilustracija: Pirhi, klobase...</p> <p>Izrezovanje: Košek s pirhi.</p> <p>Gnetenje: Zajček — pirhi.</p> | <p>„Zajček teče pozeleni trati.“</p> <p>„Zajčki so skakáli“.</p> | <p>Iz življenja zajčkov: Skače, leži, se skrije, spi, se zbudi.</p> <p>Igra: Lovec in zajček.</p> <p>Pripovedka o piskrčku — se dramatizuje.</p> |

like, s tem pa bomo našo mladino vsaj v šoli duševno in telesno osvobodili!

Primer snovne koncentracije v VI. razredu šestrazrednice.

5. teden: od 2. do 8. oktobra 1927.

Vodilna misel:

V votlini jamskega medveda.

Izlet na Remšnik 29. septembra 1927.

Zgodovina:

Votline in jame — bivališča pračloveka in praživali.

Jezikovni pouk:

Križi in težave pračloveka. (Besedotvorje.) Dopisujočim prijateljem pošljemo poročilo o izletu k — pračloveku.

Ročno delo:

Skalovje z votlino, rov v zemljo. (Modeliranje in delo z lesom.)

Kmetijstvo:

Delo in orodje pračloveka. Današnja jesenska opravila.

Računstvo in geometrija:

Koliko prostora je bilo v votlini? Česa jamskemu človeku ni bilo treba računati.

Prirodopis:

Jamski medved in današnji medvedi.

Prirodoslovje:

Kako so v votlini netili ogenj. Kako pa dandanes?

Zemljepis:

Kje je prebival pračlovek? Stari in novi svet.

Lepopis:

Današnji človek piše pračloveku pismo.

Risanje:

Orodje pračloveka in današnje rokodelsko orodje.

Petje:

Prišla je miška . . . prišel je medved . . .

Telovadba:

Posnemanje življenja pri pravotlini (skakanje čez zapreke, plezanje, dviganje . . .).

Literatura:

V. Bežek: Ukoslovje. — Slov. šol. Matica 1919.

Dr. J. Bezjak: Zgodovina vzgoje. — Zaloga šol. knjig 1921.

Pedagoški Zborniki 1921.—1928.

W. Albert: »Grundlegung des Gesamtunterrichtes«. Haase, Wien 1928.

(Pregledna in obširna razprava o strnjenem pouku, ki ga utemeljuje pedagoški, psihološki in sociološki. Podrobno prikazuje tudi stališče nasprotnikov.)

Ed. Gerweck: »Die Gestaltung des Unterrichtes in der neuen Schule«. Boltze, Karlsruhe 1925.

(Zastopa posebno stališče tako zvanega »pouka v epohah« (Epochalunterricht), ki temelji na Goethejevem svetovnem naziranju, čigar oboževatelj je Gerweck.)

Gustav Klemm: Kulturkunde. — Heinrich, Dresden.

(Zelo posrečena razprava o kulturni zgodovini kot koncentracijski točki vsega pouka na višji starostni stopnji — tudi v srednji šoli!)

Pöschl: »Das zweite Schuljahr«. — Leykam, Graz 1926.

P. Münch: »Natürlich ist die Schule schuld!« — Dürr, Leipzig 1927. (Satirično v poljudni obliki pisana knjiga, ki se dotika vseh problemov nove šole.)

Langer-Legrün: »Handbuch für den Anfangsunterricht«. — D. V. f. J. u. V., Wien 1927.

(Knjiga zastopa smernice dunajske šolske reforme in priporoča strnjeni pouk v elementarnem razredu. 2. del nudi praktične smernice za vse šolsko leto.)

Paul Faulbaum: »Erstes Schuljahr im Zeichen des Gesamtunterrichtes«. — Zickfeldt, Harz 1928.

(Avtor dokazuje na temelju lastnih izkušenj upravičenost strnjenege pouka v elementarnem razredu.)

Alfred Schmieder: Unterrichtslehre. — Klinkhardt, Leipzig.

(Znana nemška didaktika, ki vpoštevava že nove izkušnje.)

W. Steiger: »S' blaue Nest«. — Dürr, Leipzig 1925.

(Idealen učitelj opisuje na osnovi štiriletnega dela v novi smeri križe in težave »nove šole«. Poljudno in zelo spodbudno pisano delo z mnogimi slikami.)

Fischl: »Zehn Jahre Wiener Schulreform«. D. V. f. J. u. V., Wien 1929.

(Obširen pregled vseh pedagog. prizadevanj na Dunaju v prvem deceniju šolske reforme. Pisatelj temeljito utemeljuje vse poizkuse, med temi tudi strnjeni pouk.)



Salih Ljubunčić, Zagreb:

Preporod obuke.

(Novi obučni planovi.)

I.

Neke općenite misli.

Ako je na prekretnici devetnaestoga i dvadesetoga stoljeća označeno tadanje doba kao »doba djeteta«, naš vijek, koji mi danas proživljujemo, može se sa punim pravom nazvati vijekom pedagogije, ili bolje: vijekom novoga uzgoja. Jedno je s drugim usko vezano. »Otkriće« djeteta dalo je sav ovaj pedagoški polet, koji nipošto nije samo zanimanje učitelja, pedagoga, nego je izraz općeg društvenog i međunarodnog stremljenja, u kome učestvuju obrazovani predstavnici svih klasa i svih društvenih rodova. Od dobrog srca ili sentimentalnosti, gdje se je javila usrdna pažnja prema djetetu, koje je nepravedno patilo u domu i školi, prešlo se na svestrano ispitivanje bioloških, psiholoških i socijalnih uvjeta dječijeg života, kao znak novog i ispravnijeg držanja onih, koji se uopće bave uzgojem i koji u uzgojnom radu gledaju rađanje i realiziranje općih humanih vrednota. I kao što nabujali potoci ispunjavaju korito rijeke u koju se salijevaju, tako i ovi duhovni savremeni pokreti, koji ujedinjuju ljudstvo najudaljenijih teritorija, a sve u znaku da se plemeniti duh čovjeka uzdigne nad poroke, daje pedagogiji puni značaj životne mudrosti, iz koje se moraju roditi napori i djela, dostojni brige, koja joj se posvećuje. U pedagogiji se danas sabire misao najboljih. Od nje se očekuje najviše. Ako se u godini 1929. održavao peti svjetski kongres o novom uzgoju u Helsingöru (u Danskoj), a u Genevi treći kongres svjetskog saveza pedagoških udruženja, uz mnoge sabore i konferencije, koje se drže iz godine u go-

dinu, onda ta sama pojava jasno dokazuje, šta pedagogija znači u međunarodnom životu i što se od nje očekuje. Ali sam fakat, da se ova međunarodna vijećanja o uzgoju vrše pod posrednim ili neposrednim uticajem Društva Naroda, dokazuje također, da i sama svjetska diplomacija gleda u školi i u učiteljima jedan od najsavršenijih instrumenata, pomoću kojih se može uzdići dostojanstvo čovjeka i osigurati blagosloven opći svečovječanski kulturni napredak.

Izrečena je dakle parola o novom uzgoju. Novi uzgoj traži novu misao. Novo djelo. Novu pedagošku orijentaciju.

Kako smo ukratko napomenuli, taj novi uzgoj postao je danas opći duhovni i humani zadatak, i on je meta svih nacija i svih rodova. U novom uzgoju međunarodni život gleda novi put mira. U njemu su sabrane sve nade međunarodne konsolidacije. Međunarodnog sporazuma. Saradnje. Bratstva. I, nema zбора, ovo opće duhovno, koje se ističe u traženju novog uzgoja, utiče vanredno blagotvorno na život i shvaćanje škola, a naročito na njezine nosioce, na učitelje. Na školske radnike, na pedagoge.

Ali, kada se sa škole i učiteljstva otkrije i skine ova opća narodna i međunarodna zastava, onda se istom osjeti i ugleda sve ono pokretno, ustalasano, što su pedagozi činili i prije ove međunarodne brige. I samo nama učiteljima, koji smo pristajali uz naš posao i trudili se, da mu uđemo u smisao, poznato je, kako se već davno udarilo snažno na pedagoški nakovanj, i kako se u pedagoškoj vatri oduševljenja počelo da kuje novo djelo. I kao što se je iz alkemije došlo do prave kemije, tako su i učitelji, pedagoški radnici i mislioci, skretali od pedagoških zabluda, i otkrivali nove putove, obretali nova sredstva, pomoću kojih se je trebao da uzgoji i obrazuje čovjek. Slobodan čovjek, a ne duševni pečalbar. Samostalan čovjek, a ne rob. Ne, duševni rob. Čovjek kao oduhovljena ličnost, a ne bezličan atom neke mase. Jer, počelo se sve više saznavati, da je pravi uzgoj samo onda moguć, ako dijete, kao čovjek i kao individua, predstavlja samo po sebi pedagošku vrijednost, prema kome se i učitelji i kulturna dobra moraju držati u znaku, da se pomogne njegov vlastiti razvoj. Uzgoj treba da omogućuje, da se individualne dispozicije razvijaju, da vlastiti organi

i funkcije dođu do slobodnog djelovanja. A to će biti moguće samo na participaciji kulturnih dobara, dakle na obuci, koja će ovaj individualni uzrast oduhovljavati, obrazovati.

Sokratova genijalna misao primaljstva ostala je neshvaćena sve do u naše dane, i samo sadanji uzgojni zahtjevi, a naročito uzgojni postupak, počeli su da se približuju prirodnom postupku kod uzgoja čovjeka, kako ga je u svojoj dubokoj intuiciji shvaćao ovaj prirodni, klasični filozof. Ovo historijsko opravdanje učinjeno je i prema jednom drugom, također genijalnom pedagogu i filozofu, koga i današnje generacije u mnogome krivo prikazuju i loše shvaćaju. To je J. J. Rousseau, čiji poznati zahtjev vraćanja prirodi, treba shvaćati i tumačiti samo u tom smislu, da se čovjek povrati sebi, a ne možda životinji, i da svoj razvoj započne od sebe. Kad se samo malo pomisli na doba, u kome je Rousseau živio, kad se makar nešto pred oči dočara iz tadanjeg društvenog mišljenja i držanja, u kome se čovjek gubio ispod etikecija i pravila, kada je život za apsolutnu većinu predstavljao samo užasnu obmanu, onda se ovaj poziv povratka može jedino shvatiti kao krik povrijedjenog ljudskog dostojanstva. U svom pozivu, da se vrate ljudi prirodi, Rousseau zapravo traži, da čovjek započne svojim očima gledati, svojim ušima slušati i svojom glavom misliti. Od sebe treba početi. Od čovjeka za čovjeka.

A ta obmana, protiv koje je Rousseau vojevao, odričući se sa punim pravom tadanje kulture, koja nije pozitivno uticala na čovjeka, niti je mogla, prema svemu onome kako je nastajala, vladala je decenijama i stoljećima iza njega, pa u velikom dijelu vlada i danas.

Zar nije bila obmana, kada su škole i učitelji spremali nove generacije, dajući im da zapamte ona znanja, koja su se nalazila u školskim knjigama, i kada su, prisiljene na izvjesno držanje, puštane u život sa vjerom, da znaju vladati i oda zla se braniti. A sve znanje bilo je tuđe, i ono je primano kao nešto, što se nameće kao zapovijed, bilo radi škole, bilo radi učitelja ili bilo radi roditelja. A tako je nekako bilo i sa vladanjem. Disciplina, koja se podržavala u školama, bila je striktno vršenje tuđe volje, proti koje se nije smjelo ni protusloviti. Disciplina kao jednostavna

reglementacija, dok bi zapravo morala biti elemenat vlastite svijesti i vlastite volje. U najviše slučajeva imali smo školovane ljude, koji su se snobovski razmetali tuđim znanjem, koji su znanje smatrali više nekom društvenom pazardom, a ne duhovnom potrebom, i ljude koji su slušali, kad su morali, ali koji su se odricali pravila zapta, kad su god mogli i — smjeli.

Drukčije nije ni moglo biti. Nije moglo biti iz prostoga razloga, što su stariji, koji su se brinuli uzgojnim i obučnim poslom, a među tima učitelja-pedagozi, na prvo mjesto uvijek postavljali svoje potrebe, svoje nazore i što su polazili od onoga, što su oni za sebe smatrali vrijednim.

Tako su u uzgojnom poslu, u odnosu uzgajatelja i učitelja prema učenicima, prevladavali sad naučni sad društveni interesi, sad klasni sad nacionalni, sad religiozni sad moralni, što se uvijek smatralo kao polazište i od čega su stvarani propisi i gradivo, što će učenici morati prisvojiti i čime će se za svoj budući put morati opremiti. Tako se u čitavom ovom odnosu stvarala neka psihološka atmosfera, u kojoj se osjećao samo život onih, koji su vladali i upravljali. Odnosilo se to na njih kao ljude ili na ona objektivna dobra, koja su oni smatrali najvrednijim, utisak je uvijek bio isti, naime, da je uzgojni i obrazovni rad bio unaprijed formulisan, propisan i uzakonjen i da mu je stalno falilo ono pokretno i živahno, čime se odlikuje sam život. Školska djeca, dakle učenici, koji su morali i mogli dati tu životnu pokretljivost, držana su najviše u položaju »izvršujućih organa«. Sva razlika individualnih osobina, duhovna predzanimljivost i emocionalna originalnost obično su nivelizirani bili jednoličnim tipom učenika. Sveukupni zadaci, što ih je postavio nastavni program, vrijedili su podjednako za sve. Na sve se učenike postavljali isti zahtjevi. Oni, koji su tome udovoljili, bili su dobri. Oni, koji nijesu udovoljili, propadali su u bukvalnom smislu ove riječi. Ni traga stvaranju pojedinih ličnosti. Ni slutnje za uspostavljanje duhovne i radne zajednice u jednom socijalnom organizmu.

Po prirodnom zakonu nužnosti stvarali su se svi oni didaktični i metodički fenomeni, kako ih poznaje nedavna naša praksa, a koji se, žalibože, još uvijek i danas susreću

i u našem školstvu. Iz ovakih nazora objektivnog promatranja škole i učiteljeva posla neminovno su slijedili svi oni metodički didaktični minusi, koji su uzgojni i obučni rad dovodili do potpunog zastoja. Nazivalo se to didaktičnim materijalizmom ili intelektualnim formalizmom, pasivnošću ili pedagoškom anemijom, reproduktivnošću ili duhovnom nesamostalnošću ili kako drukčije, kojim drugim terminom, rezultat je uvijek bio isti, naime, učenici su učili, ali se nijesu obrazovali i oni su slušali, ali se nijesu uzgajali. Inteligencija i karakter, ova dva pola u životu čovjeka, ove dvije značajne strane jednog ljudskog organizma, ma da su uvijek kao riječi bile na ustima, a, dozvolimo i na srcu, još nikako nijesu postajali doživljajem, nijesu bivale realnošću. Ako inteligencija, obzirom na individuum, znači ličnu originalnost, znači vlastiti samorad u sticanju znanja, u bogaćenju sponaje, i, u vezi s time, samostalno ocjenjivanje općih kulturnih dobara, onda je dosadanji obučni rad, koji je predavao znanja, bio daleko od toga. Tako je nekako i sa karakterom. Karakter, koji se u našim uzgojnim ciljevima uvijek nadopunjavao religioznim i moralnim atributima, predstavlja u suštini duhovno samostalnu i moralno slobodnu ličnost. Karakter, po slobodnom tumačenju ovog pojma po Fr. W. Foersteru, znači mobilizaciju svega pozitivnog ljudskog, ličnog i društvenog, nasuprot onim i ličnim i društvenim negativima. A to može biti samo onda, kada čovjek lično samostalno ocjenjuje pojave i događaje, mišljenja i osjećanja, i, vođen onim, što je nesumnjivo dobro, odlučuje se bez obzira. Karakter zapravo znači etičku svijest i gotovu, odlučnu moralnu volju. Međutim dosadanji način uzgoja nije vodio do ovoga.

Ili, tog i takovog uzgoja nije bilo. Ili, nema ga danas.

Danas je poznata činjenica upravo u krugovima učitelja, bilo osnovnih ili srednjih, da mi ne uzgajamo nego samo obučavamo. Učitelji obučavaju znanja, predaju nauke svojim učenicima, i, kako se kaže, nemaju kad da uzgajaju. Ima ih, koji bi to najradije prenijeli na dom ili u kakove posebne — internate.¹

¹ U zagrebačkim »Novostima«, u br. 200. i 207. od 20. jula i 27. jula 1929. objavio je profesor M. P. dva članka: Đak u školi i kod kuće.

Evo tu, zbog ovakvog i sličnog shvaćanja, zbog nepovoljnih rezultata, što ih je davala obuka uopće, a naročito iz obzira prema djeci i mladeži, udareno je snažno po ovom ranjavom i nezdravom mjestu, kako bi se javile nove vrednote i ukazali novi, žudeni pedagoški vidici. I dok su ti udarci i pozivi, u početku, bili rijetki i osamljeni, često rastavljeni velikim vremenskim razmacima, počeli su se slijevati u sve glasnije povike u dušama pedagoga, kao što se slijevaju i stapaju zvuci u rezonantnoj posudi, na koju se udara. Udarci su se množili i jeka se njihova uvećavala. Pristizali su novi radnici i mislioci, koji su, zagrijani velikim djelom, davali najbolje od svog iskustva i od svoje pameti.

Uzgojna misao počela se oslobađati od suvišnih tradicija i nezdravih predrasuda. Akt obrazovanja dovođen je sve više u vezu sa duhovnim i životnim pojavama. Tradicionalne formule metodičkog rada dolazile su u kolebanje. Pravila discipline, zapta i stege, pokazivale su svoju neodrživost. Ali nada sve, učitelj kao faktor škole, a s njime i učevno gradivo, počeli su izmjenjivati svoj odnos prema djetetu, tom važnom pedagoškom faktoru.

Položaji se izmjenjuju. Učitelj, koji se do tada smatrao sve, koji je najviše radio i govorio, ustupa svoje suvereno mjesto djetetu. Djetetu, kako je to i pravo, jer dijete je onaj faktor, koji treba najviše da radi, da se razvija, obrazuje i usavršuje. To zadešuje i gradivo. Jer dok je prije učitelj smatrao, da je u školi zato, da djetetu, već kojim bilo načinom, preda ono, što je određeno da nauči, sada se i taj materijalni kulturni faktor postavlja u dispoziciju prema djetetu. Gradivo samo po sebi ne može i ne smije

(Gdje su uzroci slabom uspjehu u školi). Ovi su članci vrlo karakteristični po držanju srednjoškolskih učitelja prema uzgojnim zadacima naših škola i njihovu odnosu uopće prema pedagogiji, a naročito prema novoj pedagogiji, na koju g. M. P. svaljuje mnogo krivnje za neuspjeh u školi.

Medutim, kako izgleda, g. profesor M. P. smatra pod novom pedagogijom, koja je unišla u naše srednje škole, ukidanjem osjetljivih kazna, valjda tjelesnih, bez kojih se učenike ne može »prisiliti« da uče. Naravno po sudu g. M. P. za sve ostale neuspjehe kriva je mladež, samo su gospoda profesori kao anđeli nevini.

biti cilj samome sebi, nego je ono samo kulturno sredstvo, elemenat obrazovanja, kojim će se poslužiti duh djeteta, da se uvede u primjenu svoje duševne funkcije, da ih na tom općem duhovnom dobru obrazuje, i da, postavši obrazovan, sam na tim kulturnim dobrima saraduje. I ovo okretanje školskih faktora, koje se polako vršilo, a čiji proces još nije dovršen, pogotovo u nas ne, shvaćeno je u razvijenim pedagoškim krugovima do te mjere, da ga je John Demey, američki demokratski pedagog, uporedio sa Kopernikovim heliocentrizmom. Dakle sve ono pogrešno, na čemu su stoljeća i generacije hramale oko geocentrizma, jednako je nekako po svom držanju sa onim pogrešnim položajem učitelja i gradiva, gdje su oni bili sve, a dijete, kako sam rekao, samo duševni pečalbar.

Nema sumnje, da je ovoj izmjeni u držanju i shvaćanju najviše doprinosila egzaktna psihologija, koja se specijalno počela baviti djetetom i mladeži. Psihološki radovi u ovom pogledu, naročito oni sa eksperimentom u pedagogiji, i danas su od najjačeg uticaja na pravilnije shvaćanje obuke, a naročito upotrebljavanje putova i sredstava u tom uzgojnom i učevnom aktu.

Sve ono novo, što se je javljalo u pedagoškom svijetu, naročito pod konac devetnaestog stoljeća, našlo je svoje zajedničko ime, a to je u imenu škole rada. U tom znaku nastajala je nova pedagogija, motivirana jednako socijalnim i ekonomskim problemima, kao i psihološkim i kulturnim. Ali u znaku škole rada probijala je sebi put i nova pedagoška praksa, s njome i nova organizacija učiteljeve metode.

Ali škola rada, onako kako se uistini manifestovala, javlja se u znaku strukturne pedagogije, koja je obuhvatala sve bitno školsko, bilo spoljašnje ili unutarnje. Tome se kao opravdanje može navesti fakat, da su ekonomski i privredni momenti bili u početku njezinu najodlučniji i da su ovi čisto materijalni razlozi bili prvo temeljno kamenje, iz koga se počela uzdizati svijetla i prostrana ustanova škole rada (école de travail). Kad se pomisli na suštinu škole, zapravo na pravi smisao pedagoškog akta, onda će se ovi privredni i ekonomski razlozi shvatiti kao spoljašnji, u

užem smislu socijalni. Ali tu dolazi i samo organiziranje škola, pribavljanje materijalnih sredstava, što još sve nije ono unutarnje, u čemu se očituje sama obuka, sam čin uzgoja.

Škola rada kao opća ustanova izbacila je također pasrole aktivnosti i produktivnosti, polazak od volje i umocije, njihovo isticanje i negovanje, ali sve to još do danas ne nade primjene, niti se učini općim pedagoškim maniirom. Kako to ide, na koji se način shvaća i primjenjuje ak t r a d a i duh radne škole, mogu kao uzoran primjer mučnog rađanja poslužiti naše savremene škole.

Ali to i jest baš ono najvažnije. To unutarnje organiziranje, to realiziranje načela aktivnosti, učenikova samoradnje i učenikova aktivnog učestvovanja u svom vlastitom obrazovanju. To je sve ono bitno i elementarno, što školskoj, odnosno pedagoškoj metodi, daje svu važnost. Ali i tu su vidoviti i naučno obrazovani pedagozi dali pustove, udarili međašne spomenike. To su s i s t e m i ili p l a n o v i, koji su se javili u metodici ovih radinih, aktivnih pokušaja prirodnog uzgoja i obrazovanja.

Svugdje, gdje su se god javili pedagoški mislioci i krištičari, osjećala se zajednička težnja, da se suzbije i ukloni pustoš verbalizma, koji je vladao u školi. Mjesto riječi tražila su se djela. Uz verbalizam bio je usko vezan i formalizam, gdje se samo pazilo na količinu znanja, i pri čem se jednostavno htjelo obrazovati spoznaju. Poduprti idejom škole rada, koja je u prvom redu naglašavala čin, djelo, a tim u vezu volju i emociju, nastalo je živahno traženje pustova, novih sistema i novih planova. Sama želja, da se dosađanja škola učini školom rada, nije dostajala. Trebalo je raditi na izmjeni. A ta izmjena morala je zahvatiti upravo ono bitno unutarnje, što zapravo sačinjava didaktiku i metodiku svake uzgojne škole. Bez ove izmjene sistema, a također i bez napora, da se stvori nova školska tradicija, novi školski običaji, ostalo bi djelo uzgoja i obrazovanja novih generacija na istom stepenu, na kome se dotada nalazilo.

I onako, kako su svi osjećali, da školski rad nije valjan, u prvom redu sami učitelji, a također roditelji i ostali prosvjetni radnici, prihvatili su se onda mnogi posla, pripada-

jući neposredno školstvu ili ne, i započeli reformatorskim radom. Pokušavalo se u školama, ali i izvan njih. Pa dok su se u redovitim školama pod rukama zagrijanih školskih radnika, učitelja metodičara, otvarali pokusni razredi i pokusne škole, u kojima se primjenjivala nova metoda, otvarani su posebno, izvan škola, razni domovi, koji su u početku davali biljeg društvenih klasa ili rodova, čija su djeca i mladež bila u njih primana. Tako je bilo domova radničke mladeži, muške i ženske, djece i mladeži posebno ili zajedno, da na kraju u sebe prime djecu i odrasle ma koje klase, roda i spola, pa da im onda uredi zajednički život i zajedničku školu. Svi su ovi domovi imali cilj, da se zabave uzgojnim radom, da pokušaju nove putove i nadomjeste ono, što redovite škole nijesu dale. Kako je već prešlo u običaj, da se redovite škole najviše bave obukom, dakle predavanjem znanja, u domovima se u prvom redu pomišljalo na uzgoj čovjeka. Uzgoj je glavno, a sve mu se drugo podređuje, pa tako i obuka. Zato su se ovi domovi i počeli nazivati uzgojnim domovima. Ne treba učiti znanje radi znanja. U životu čovjeka kao i u životu zajednice, to nema važnosti. Znanje treba sticati raznim putovima, raznim radom, ali u svrhu, da pomoću njega čovjek izgradi svoje lične i društvene životne nazore, da te nazore probudi, da se zagrije za život i njegova pitanja i da kao čovjek bude aktivan na općim humanim i kulturnim zadacima.

Sve je to stajalo pisano ili nepisano i u školskim programima, ali se škola od tog udaljivala. Ona je od tog izbjegavala. I što često puta nijesu vidjeli školnici, učitelji i profesori, vidjeli su oni, koji su stajali po strani, ali koji su iskusili nevolje njezine. Tako su u školski rad zahvaćali slobodni prosvjetni radnici, a osobito liječnici, medicinari. Tako Englez dr. C. Redie otvara u Abbotsholme — uza svoj dom, novu školu, u kojoj počinje sasvim drukčije raditi, drukčije uzgajati. On otvoreno govori, da svoju školu otvara, da pokaže, kako je protiv verbalizma i formalizma, koji je vladao u engleskim školama, naročito u internatima. S njime saraduju mnogi Englezi, ali i zastupnici kontinentalnih evropskih država. Među tima bio je kao njegov

učenik i poznati T. Lietz, koji je, oduševljen Reddievom metodom, počeo u Njemačkoj osnivati uzgojne domove.

Profesor moskovskog univerziteta dr. Račinski odlazi u svoje selo, napušta dakle katedru profesora univerze, i dragovoljno postaje seoski učitelj, da pokaže novi put u uzgojnom i obrazovnom radu, i da, kako je govorio, pomogne rođenim talentima, da zahvate zdušno u ruski javni život. Slične pokušaje čini u Francuskoj Demolins, dok u Italiji liječnica dr. Marija Montessori stvara znanstveno oproban put uzgoja i obrazovanja male djece, a u Belgiji, njezin drug po zvanju dr. Dezroly, utemeljuje za djecu osnovnih škola takozvanu školu života. Nešto slično rade i Danci Grundt-wig i učitelj Kristen Kold, u Nizozemskoj Ligthart, u Americi John Dewey, da i ne spominjemo mnoge i slične pokrete bezbrojnih radnika u Austriji, Rusiji, Škandinavskim zemljama, u Japanu i drugdje.

Sve je to, bez sumnje, uticalo i na rad redovitih škola i mnogobrojnih učitelja, tako da su i oni pregli, da svoj način uzgoja i obrazovanja dovedu u sklad bilo sa pokušajima svojih drugova, bilo sa onim slobodnih prosvjetnih radnika, a nada sve sa rezultatima bioloških, socijalnih i psiholoških znanosti. Mnogi su od tih udesili svoje sisteme, svoje planove, koji su naišli na odobravanje i na primjenu.

Ovdje ćemo navesti samo one planove organizovanog metodičkog rada i o njima govoriti, koji su, nakon višegodišnjih pokušaja i ispitivanja, postali za neke krajeve, dapače zemlje, sigurni putovi, kojima se odvija dnevna obuka i tako daju novi, posve nove oblike uzgojnog i učevnog rada. To su:

- A. Dalton-plan metoda,
- B. Decroly-eva metoda i
- C. Jenski plan (Jena-Plan).

II.

A. Daltonplan metoda.

Kad se u cjelini pogleda organizacija školskog rada po Daltonplan metodi, onda nam ona, nama koji smo navikli na tradicionalni i ustaljeni način obuke, izgleda posve neobična,

odveć originalna, pa zapravo revolucionarna. Mi smo se naučili, da obučavamo u razredu, da predajemo gradivo u zaokruženim metodičkim jedinicama, da radimo predmete po određenom rasporedu sati te da pitamo i upućujemo naše učenike, da ih ispravljamo i opominjemo. Kratko rečeno, mi držimo i razred i učenike u svojim rukama, vladamo njima i pri tome se držimo reda i plana, kako nam je predviđeno i kako nam je određeno. Naši učenici dolaze u određeno vrijeme, sjede mirno u svojim klupama, rade, što im mi naložimo, odlaze na odmor po našoj volji, te ustaju i spremaju se kući, kad im mi odredimo. Njihov je rad ovisan o nama učiteljima. Mi predpostavljamo njihove potrebe, njihove emocionalne pokrete, pa im služimo volji i osjećaju. Zapravo, mi gospodarimo njihovom voljom i njihovim osjećajem, te ih pokrećemo i uzbuđujemo, u kome smjeru mi hoćemo. Ne poznajemo razlika među učenicima, niti ih istražujemo. Uglavnom ih dijelimo na dvije grupe: daroviti i nedaroviti; odnosno marljivi i nemarni (u pogledu učenja), te dobri i loši, odlični i rđavi (u pogledu vladanja). I dok jedne zaštićujemo, unapređujemo i nagrađujemo, druge prepuštamo njihovoj sudbini, ako ih ne progonimo, ne vrijeđamo, ili ako se ne služimo njima za šalu sebi i onim marljivim, darovitim i dobrim učenicima.

Ličnost učenika vezujemo uz materijalne odredbe gradiva, a njihovu moralnu slobodu uz način, kako su privrženi školskom redu. Socijalnu važnost razreda, odnosno socijalnu svijest pojedinog učenika, svodimo uglavnom na čuvanje i poštovanje školske imovine, dakle opet na ovaj objektivni red odredaba, koje se oktroišu, i o kojima se učenicima od početka do kraja godine uvijek u opomenama govori.

Svega toga nema u školama sa Daltonplan metodom. Tehnička organizacija škole postavljena je na sasvim druge principe, koji, bez sumnje, imaju više psihološkog i biološkog, pa također i pedagoškog opravdanja. Uzgojni i obrazovni zadaci, recimo, da su isti kao i u našim školama, već prema dobi učenika i tipu škole, ali su putovi posve novi, sasvim oprečni onima, kojima mi obučavamo.

Ono bitno, što kao razliku sadržaje Daltonplan, jest u ovome:

1. ukinuti su razredi, u onom smislu, kako ih mi poznajemo;

2. ukinut je raspored sati, i njega uopće nema, prema onome, što mi pod njim razumijevamo;

3. ukinuta je obuka, to jest onaj način obučavanja, kako ga mi razumijemo. Učitelj nije više predavač. On je, da se ovako izrazim, stupio u pozadinu, povukao se, i pre-pustio učenike samima sebi.

Mjesto razreda uvedeni su laboratoriji. Svaki predmet, ili barem grupa bliskih predmeta, odnosno nauka, smješteni su u posebnim dvoranama. Sve što spada u tu nauku, kao knjige, slike, preparati, karte i druga učila, smješteni su u toj sobi, ali tako, da ih učenici mogu lako upotrebljavati. Ništa nije zaključano. Sve je povjereno na upotrebljavanje i čuvanje učenicima.

U svakoj takovoj dvorani, dakle laboratoriju, nalazi se učitelj, koji ne predaje, nego daje upute, objašnjenja, i koji odgovara na pitanja učenika. Naravno, u svakom laboratoriju, prema predmetu, nalazi se i stručni učitelj. Njegovo je držanje prema onome, kako smo mi naviknuti, gotovo pasivno, jer on se ne miješa u rad učenika. On njihov rad potpomaže. Učenici osjećaju i znaju, da je učitelj u laboratorijumu onaj, koji sve najbolje zna, i zato mu se povjeravaju, kad sami ne mogu da nađu izlaz iz postavljenih zadataka. Prema onome, što rade učenici, i kako se rad u jednom laboratoriju uopće odvija, učitelj sa učenicima u mnogim prilikama upotpunjuje stručni materijal pojedine nauke ili školskog predmeta. To naročito dobro dolazi siromašnijim školama, koje nemaju sredstava, da nabave sve knjige i instrumente, potrebne za jedan predmet.

Dok je u školama sa Daltonplan metodom ideal, da svaki predmet ima svoj zaseban laboratorij, u nerazvijenim i siromašnijim prilikama grupišu se pojedine nauke, a često svi predmeti dolaze u jednu ili dvije dvorane.

Učitelj, koji promatra rad učenika, naročito pazi, kako učenici rade, što pitaju, i u čemu ih najveći broj udara na poteškoće. Opazi li, da se veći broj učenika zaustavlja na jednom zadatku, jer ga ne mogu lako riješiti, on zakazuje u izvjesno vrijeme, obično poslije podne, zajednički sasta-

nak u jednoj sobi, koja je, kad je to moguće, odmah uz laboratorij. To je razredni sat, u kome svi zainteresovani učenici jednoga ili drugoga stupnja prisustvuju učiteljevu objašnjavaњу. I to je zapravo jedini ostatak od razreda kao školske i pedagoške ustanove.

Već iz ovog moglo se je lako naslutiti, da učenici nijesu vezani na raspored sati, kako je on u nas uobičajen. U školama sa Daltonplan metodom postoji samo školsko vrijeme, onako kako se to i što se to razumijeva inače pod uredovnim vremenom. Određeno je, otkada se i dokada radi prije podne, te kada su i u koje vrijeme poslijepodnevni sastanci. Važno je ovdje odmah napomenuti, da je pravi rad, učenje samo prije podne, dok se poslije podne najviše upotrebljuje na zajedničke igre, sijela, izlete, koncerte, zabave, i drugo sve društveno — zabavno.

Učenik dolazi u školu i odlazi, o koji hoće laboratorij. Tu on potpuno slobodno raspolaže vremenom. Kako svaki učenik dobije sedmični rad u svim predmetima i to u obliku pismenih zadataka, takozvanih asignata, sa uputama za knjige i ostala učila, a također i sa približno određenim vremenom za izvršenje dotičnog zadatka, to on ulazi u jedan od laboratorija i počinje raditi. Radi sam ili u zajednici sa kojim svojim drugom. Ovake se radne zajednice, od dvojice, trojice ili više učenika, same od sebe stvaraju, pa onda one rješavaju tiho, i ne smetajući druge, svoje zadatke. Prelaz iz jednog laboratorija u drugi, upotreba učila, krećtanje i odmaranje, sve je to prepušteno učeniku. On može, recimo, u laboratorijumu za matematiku, provesti jedan sat, pa onda poći u onaj za geografiju ili istoriju, pa tamo raditi dva ili tri sata, već prema tome, kako je raspoložen za koji predmet, odnosno za koji zadatak.

Kad svrši koji zadatak, onda odlazi učitelju, pa mu pokaže, a za tim u svoju tabelu ubilježuje, što je uradio i u koliko vremena.

Radi individualnih razlika i nadarenosti pojedinih učenika raspored gradiva ima tri tipa: srednji, maksimalni i minimalni. Minimalni je obavezan za sve, ali je maksimalni postavljen samo za one učenike, koji pokazuju više sposobnosti. Ali ovaj maksimalni raspored nije u cjelini obavezan

za svakog od boljih učenika. To je izraženo u predmetima. Jedan učenik, na primjer, može raditi račun po minimalnom rasporedu, a jezik po maksimalnom. Ova pokretnost između pojedinih programa ima pedagoško opravdanje, jer uzimlje u obzir pojedine sklonosti učenika.

Ukidanje razreda, samorad i samopomoć učenika, te varijabilnost u zahtjevima nastavnog programa, izmijenila je potpuno držanje učiteljevo u ovim školama. On ne dolazi više u školu da predaje, nego da vrši svoju školsku službu. Prema predmetu ili njihovoj grupi, učitelj odlazi u svoj laboratorij, gdje se zadržava čitavo vrijeme i gdje nadzire rad učenika, odnosno pomaže u svim pitanjima one učenike, koji se na nj obraćaju. Dosadanji oblik razrednog obučavanja dolazi samo u iznimnom slučaju, kako smo rekli, kad se za to nada prilika. Ali i ovaj razredni rad nije nipošto onaki, kako ga mi činimo. Kako se na rad u ovom obliku prelazi prema stvarnoj potrebi, to dotična naučna (učevna) partija postoji kao problem, kao ishodište ovog skupnog obučavanja. Učenicima će referirati, o čemu se radi, ili će to učiniti sam učitelj, a onda će zajedničkim savjetovanjem i dogovaranjem pokušati riješiti dotični problem. Svakako će učitelj živo učestvovati u toj saradnji, naročito u onim odsjecima, gdje su učenici najmanje upućeni.

Ostaje dakle, da je uloga učiteljeva najviše svedena na organizaciju rada u samoj dotičnoj nauci, odnosno školskom predmetu. On će se brinuti za sredstva, za publikacije, za psihološku stranu dotične nauke, a naročito u stvaranju godišnjeg, mjesečnog i sedmičnog rasporeda. Njegovo je, da ispituje odnos učenika prema dotičnom predmetu, njihovo držanje, rad i uspjeh. Ocjenjivaće, kakovu kulturnu važnost ima dotična nauka, kakovu pedagošku, nacionalnu i socijalnu, da iz svega otkrije razloge, kako će privući učenike na što intenzivniju saradnju, i da dotični predmet učini kulturnom i duhovnom svojinom svih učenika. Zato u anglosaksonske krajevima u zadnje vrijeme prevladava mišljenje, da se učitelji naučno spremaju samo u jednom predmetu, ali tu svestrano i duboko.

Ali u ovim školama sa Daltonplan metodom najviše upadaju u oči sami učenici. Na prvi pogled, oni su prepu-

šteni sami sebi. Jedino što znaju, što im je jasno, to je zadatak, koji imaju riješiti, uz kakove napore i u koje vrijeme, to sve otpada na njih. Osim toga, što svaki učenik pokazuje učitelju riješene zadatke, oni imaju pravo, da to i usmeno kažu, tako da održe neke vrste ispita, koji se inače i provode u izvjesnim razmacima.

U jedan laboratorij dolaze učenici raznih stupnjeva. Miješaju se najmlađi i najstariji jedne škole. Dok je ovo naročito udešeno, radi same organizacije škole, tehnički je to upravo nužno. Ali ovo miješanje ima svoje vanredne socijalne, psihološke i pedagoške rezultate. Pažnja starijih učenika prema mlađima, a naročito prema slabima, vrlo je razvijena.

Nigdje nije princip samorada, što ga škola rada propagira i ističe kao jednog od najvažnijih, tako striktno i bezkompromisno proveden, kao u ovim školama. Ovdje je svom snagom naglašeno upravo suprotno držanje učenikovo, nego je u dosadanjim školama. I dok je prije pojedini učenik iščekavao u svom razredu, i dok je bio izjednačen sa svima ispod one nivelacione linije, ovdje je svaki individualno postavljen, tako da svaki za sebe predstavlja pojedinca. Od svakog od njih očekuje se vlastita inicijativa, vlastiti pokret i vlastiti rad. Svaki je individualno doveden u odnos i sa svojim drugovima, sa gradivom, učiteljima, i svim društvenim i kulturnim ustanovama, i sad se pojedinačno, lično mora da opredjeljuje i snalazi. Koliko to znači, i kakovu to ima uzgojnu i obrazovnu vrijednost, pojmiće svaki, koji zna neuspjehe dosadanjih škola u tom pogledu. Pa dok je prije ličnost pojedinog učenika naprosto iščekavala u onoj jednoličnoj tipičnoj sredini, ovdje je svakom data potpuna prilika da tu svoju ličnost ističe, da je stvara i razvija, da je oduhovljuje. Upravo ova pokretnost pojedinog učenika, koja je fundirana sličnim prilikama samog života, gdje se javljaju sve pojave i svi organi, u kojima se očituje akcija i reakcija, ima vanredno uzgojno djelovanje. Ako je igdje moguć put, da se samoradom dođe do duhovne samostalnosti, onda je to zaista ovdje. A duhovna samostalnost, do koje se dolazi afirmacijom individualnih i objektivnih vrednota, zapravo je put do vlastite ličnosti, do stožera, na

kome se približuju i ujedinjuju dva pola: pol karaktera i pol inteligencije.

Ali nepravedno bi se činilo, kad bi se smatralo, da ovo isticanje ličnosti ide nauštrb socijalnog osjećaja i socijalnog uzgoja. Kod Daltonplan metode taj prigovor nema mjesta. Same prilike, u kojima učenik radi, već one imaju značaj socijalnog uticaja. Stvaranje radnih grupa, njihov međusobni odnos, kao i odnos učenika prema učitelju, sve to predstavlja formiranje čisto društvenih ili socijalnih prilika, u kojima se razvija pojedini učenik. Ali odnos učenika prema školskoj imovini, prema redu, koji vlada u njoj, a osobito prema pojedinim naukama, koje same po sebi predstavljaju objektivna, opća dobra, a koja su sva povjerena njegovoj brizi, nijesu ništa drugo nego društvene objektivne vrednote, prema kojima svaki učenik određuje svoje držanje. To je svakako bolji i opravdaniji put za sticanje socijalne svijesti i socijalnih obveza, nego da se one verbalno zapamte u obliku kakovih pravila ili odredaba. Osim svega toga dolaze skupne priredbe, bile igre i zabave, muziciranje i gimnasticiranje, školske i javne svečanosti, na što se mnogo pazi, a što se sve izvodi u intimnom obiteljskom raspoloženju, tako da je i s ove strane socijalnom uzgoju poklonjena naročita pažnja. U demokratskoj Americi, gdje je i nastala Daltonplan metoda, posve je razumljivo, da je socijalnom uzgoju posvećena naročita briga. Ali što je važno, ovdje je svaki učenik, svaki čovjek, socijalna vrijednost za sebe, i zato joj treba dati, da se u slobodi, neovisno, razvije.

Osnivač Daltonplan metode učiteljica Helen Parkhurst postavila je ovaj novi oblik školskoga rada na osnovu svoga učiteljskog iskustva. Dakle, Daltonplan metoda nastala je organski iz same prakse, a to joj daje najviše opravdanja na život i na razvitak.

Naučno izgrađivanje svoje metode provela je Helen Parkhurst na osnovu studija rada dr. Marije Montessori, a to s druge strane uvjerava, da je njezina metoda u duhu svih onih psiholoških i bioloških uvjeta, koji su naučno ispitani, i o kojima ovisi opći razvitak, naročito pojedinca. Taj razvitak obuhvata sve vrednote, koje dolaze u obzir kod uzgoja i obrazovanja, bile one tjelesne ili duhovne,

subjektivne ili objektivne, intelektualne ili moralne. Ali što je glavno, to naučno ispitivanje uzgojnog akta, neposredno vodi do onog rada, koji mi nazivljemo obukom, školskim ili pedagoškim poslom, ali o kojem moramo voditi naročitu brigu, kako bi ga zaista učinili onim, što jest: putom razvoja i obrazovanja, karaktera i inteligencije. Učiteljica Helen Parkhurst dala je u svojoj metodi djelo, o kome će učitelji i svi prosvjetni radnici voditi ozbiljna računa, jer njezino djelo nije ni neznatno, ni površno, ni neopravdano. Naprotiv, ono je akt genijalne pedagoške intuicije i pedagoškog svakidanjeg zanimanja.²

B. Decrolyeva metoda.

Dok je Daltonplan metoda kao princip i kao sistem određena za sve škole, naročito uzgojne, makar da je potekla iz osnovne škole, pa dok se ona u Americi i Engleskoj zaista i primjenjuje u svim vrstama škola, Decrolyeva metoda ograničena je sada samo na osnovne škole, kao na jedan eminentno fundamentalni uzgojni školski tip. Decrolyeva metoda vezana je uz ime belgijskog liječnika Ovidea Decrolysa, a tako izuzmjesto Brussl, gdje je dr. Decroly vršio sve pedagoške pokuse, a gdje i danas vrlo poštovno radi.

Helen Parkhurst učinila je prvi pokušaj godine 1905., a dr. Decroly otvorio je prvu svoju školu 1907.

Dugo je trebalo vremena i napora, dok je dr. Decroly sa svojim saradnicima, većinom učiteljicama, uspio, da se njegova metoda usvoji i u redovitim školama. Tako je nekako bilo i sa metodom Helene Parkhurst.

Dr. Decroly (rođen 23. jula 1871.) bavio se i kao študent i kao liječnik psihološkim studijama. Te su ga studije navele na proučavanje duševnog života onih, kojima je sam život činio nepravdu, dakle se onim zaostalima, nerazvijenima, defektnima, i to prvenstveno sa djecom. I kao što je uopće zadaća medicine, da liječi i osposobljuje, to je i on činio sve svoje naučne studije i poskuse, kako da se ovakovim lju-

² O Daltonplan metodi opširnije u knjizi od Saliha Ljubunčića pod imenom »Daltonplan metoda«, Cijena 10 Din po komadu.

dima, odnosno djeci, pomogne. Zato je već 1901. otvorio za pravo svoju prvu školu, ali samo za zaostalu djecu. Uspjesi, do kojih je došao, dali su mu povoda, da svoju metodu i svoj rad primjeni i na zdravoj, normalnoj djeci. I dok se njegova prva škola zvala »zavod za zaostale i abnormalne« (Institut d'enseignement special pour retardés et anormaux), škola za normalnu djecu iz godine 1907. nazvana je »školom života pomoću života« (Ecole pour la vie par la vie).

Samo ime škole, kako ga je nadjenuo dr. Decroly, upućuje zapravo na njezinu suštinu, kao i na njezino organiziranje rada, odnosno metode. Život, to je glavno. U školi moraju djeca osjetiti život, i moraju se baviti životom. Sve drugo, što dolazi u školi u obzir, u obliku kakve nauke ili vještine, ako je samo za sebe neki školski predmet, ne može da izvrši onaj uticaj, kao što ga može da čini svaka pojava i svaki predmet, ako su neposredno zahvaćeni u samom životu. Inače je sve apstrakcija, sve neka suhoparna nauka, što se apsolutno protivi načinu života same djece, a također i samom zadatku školskoga rada. Ta mi uzgajamo za život. A za život se može neko opremiti samo tako, ako je zaista bliz tomu životu, i ako ga promatra i izučava. Ovo osnovno stanovište dr. Decrolya, koliko god ima svoje biološko i pedagoško opravdanje, u svojim konzekvencijama, i kao principa same prakse, čini već po sebi ozbiljnu i strašnu kritiku našem dosadanjem načinu rada.

I zato, u školama sa Decrolyevom metodom neće se obuka, recimo u prvom godištu, započeti sa davanjem pojma rečenice, sa brojenjem predmeta, ili učenjem kakove molitve ili pjesme, pune apstrakcija, nego se započinje životom, sa ispitivanjem i ocjenjivanjem uvjeta života. Sve će drugo samo po sebi doći na red.

Na kongresu za novi uzgoj, koji se držao godine 1921. u Calaisu, predložio je dr. Decroly svoje zahtjeve za posve novo postavljanje i organiziranje škola i školskog rada, pa, među ostalim odredbama, kao prvu postavlja ovu:

»Škole za opće obrazovanje, koje obuhvataju dob do petnaeste godine, moraju se podizati u prirodi. To znači, školska okolina mora biti takova, da dijete ima prilike promatrati dnevne pojave prirode, životne prilike i manifesta-

cije bilo životinja, biljaka ili ljudi, pri čemu na prvom mjestu dolaze u obzir sve one radnje, što ih vrše živa bića, da se prilagode uvjetima života (klimatskim, prostornim i drugim).³

Samo ova jedna odredba sadržaje zapravo čitav opći školski program. Sve je drugo moguće iz ovoga izvesti. Nastavni program mora iz toga uzeti svoje gradivo. Principi obuke moraju se na to osloniti. Prema tome mora se učitelj osposobiti i spremiti za svoje zvanje.

Od života treba polaziti, ako se hoćemo za život spremiti. A to promatranje života, razmišljanje o njemu, te izražavanje onoga, što smo proživljavali i saznali, to su ključevi svega onog važnog rada, koji se nazivlje uzgoj i obradovanje. Iz života javila se je misao. Javila se nauka. Filozofija, Etik. Umjetnost. Bez života svega toga nema. Ili, ako ima, onda je nepotpuno, površno, neiskreno.

Ako si školu smjestio u prirodi, ili bolje (obzirom da ima škola usred prirode, u kojima jednako cvate brbljavost kao i u onim zidanicama gradskim), ako su djeca u vezi sa prirodom, onda počinji učenje i obučavanje sa onim, što daje život, što daje priroda. Tu su ljudi, životinje, biljke. Tu su naprave za život ljudi, životinja i biljaka. Međusobni odnos njihov. Korist. Zaštita. Obrana. Hrana. Prilagođavanje. Šta sve čini čovjek, da se hrani ili da se brani od neprijatelja, bili ti elementarni, prirodni ili društveni? A šta čini za to životinja? Šta biljka?

Ko bi sve naveo, što život sam po sebi daje, a što se zaista mora poznavati. Jer u tome je mudrost i snaga, odanost i nadahnuće. Ograničeni opseg ove radnje ne dopušta nam, da taj materijal iznesemo u pojedinostima. Ali to nije potrebno. Onaj ko bi, prema ovome, sastavljao nastavni program, taj ne bi sigurno bio u neprilici, šta da uzme, i šta da odabere.

U Decrolyevu nastavnom programu bile su u početku obuhvaćene ove glavne oblasti: 1. dijete i njegove potrebe;

³ Amelie Hamaïde: Decroly (Methode Decroly). Na njemački prevela Marie Therese Pape: Die Methode Decroly. Izašlo u kolekciji »Pädagogik des Auslandes«, Verlag: Hermann Böhlau Nachfolger, Weimar.

2. dijete i njegova okolina (obitelj, škola, društvo, životinje, biljke, zemlja i sunce).

U zadnje vrijeme on razvija svoj rad prema ovome programu:

1. Ishrana; 2. potreba zaštite od nepogoda; 3. odbrana; 4. rad u zajednici.

Dolazi, na primjer, na red v a t r a kao predmet obuke. Dakle nešto iz života čovjeka, čime se on dnevno služi, što mu čini vanrendu uslugu, zaštitu i odbranu.

Drugi predmet razgovora može biti o d b r a n a o d s t u d e n i, dakle opet nešto, što je organski vezano uz predmet vatra, ali koji za sebe opet predstavlja jedan kompleks pojava, ustanova, radova, oblika, i tako redom.

I zato jer svaki ovakav predmet razgovora, koji se organski odvaja od onog glavnog i općeg nastavnog programa, pokazuje zapravo skup pojava, koje se mogu promatrati bilo po pojavi, po postanku, po razvoju u vremenu i prostoru, po metodi Decrolyevoj učinjen je jedan opći program, zapravo raspored, po kome se učenje provodi.

Tri su glavna radna stupnja, odnosno tri su glavna stupnja, po kojima se razvija rd i stiče obrazovanje, naime:

1. promatranje;
2. asocijacija (mišljene; ili: misaono obrađivanje onoga, što se promatralo; tu se javlja uspoređivanje, kombiniranje, suđenje i drugo);
3. izražaj (konkretni i apstraktni izražaj).

Da se provedu ovi glavni stupnjevi, u kojima je sadržan radi i akt obrazovanja, metodički se svaki predmet obučava po ovom planu:

- a) promatranje,
- b) određivanje svrhe,
- c) tehnologija (zapravo upotreba, na primjer, vatra kao sredstvo ishrane, ogrjeva i igre; ili kod odbrane proti studeni: praktična primjena vune, svile, kože, krzna),
- d) jezični izražaj,
- e) mjerenja (tu dolazi račun),
- f) asocijacija,
- g) asocijacija u vremenu (istorija),

- h) asocijacija u prostoru (zemljopis),
- i) crtanje
- j) moral,
- k) gimnastika,
- l) konkretni izražaj,
- m) čitanje,
- n) pisanje.

Radi li se o vatri ili o zaštiti od studeni (o odijelu), kao što smo ovdje naveli, ili o nečem drugom, o zaštiti životinja, o biljkama kao korisnim socijalnim faktorima, zahvata se u svaku od ovih navedenih oblasti rada tako, da svaki predmet daje zapravo svestrani materijal bilo za promatranje, bilo za učenje, bilo za izražavanje. Ali uvijek se polazi od promatranja. To znači od predmeta, prirodnina, od pojava i od kulturnih ustanova. To je ono biološko primarno, da treba početi od života, od fakta, a ne možda od apstrakcije. I to sve što dođe pod ruku djece, ili pred oči, pred njih same, to će ona i gledati i slušati, promatrati i osjećati, pipati i mjeriti, ocjenjivati i prikazivati, da istom iza toga osjete i uoče prostorne i vremenske pojmove, naime, kako je bilo sa time prije, ili na kojem drugom mjestu. Kad se, recimo, ustanovi i pokusima utvrdi, kako nastaje vatra (promatranje), pa njezina upotreba u kućanstvu i obrtu (određivanje svrhe), zatim kao sredstvo hranjenja i ogrijevanja (tehnologija), pa pošto se mjerila i uspoređivala razna oruđa i radnje koje nam trebaju pri pravljenju vatre, odnosno njezinu održavanju (mjerenje, računanje), prelazi se na asocijativni rad, gdje će se govoriti o vrućini kao produktivnoj snazi, o vulkanima i toplim krajevima, a za tim o priređivanju vatre kod stranih naroda. I dok će se kod govora o vatri kao produktivnoj snazi govoriti o toplim krajevima, kod vulkana imenovati neke od njih, te označiti proizvode, koje dobivamo iz toplih zemalja (pojmovi prostora, dakle zemljopis), kod upoznavanja djece sa načinom priređivanja vatre u starih naroda, osobito će pomoći obrazovanje vremenskih pojmova, dakle života, koji se je odigravao čitava stoljeća prije nas.

Kad je riječ o vatri, onda će se, obzirom na jezik (jezični izražaj), upotrijebiti ova prilika, da se spomenu, na-

vedu (i napišu) sve riječi, koje se iz ove mogu izvesti, ili koje su s njome u srodstvu.

Za crtanje mogu se upotrijebiti razni oni predmeti, kojima se služimo pri vatri, pri peći, dok se u Decrolyevim školama, u vezi sa ovim predmetom, naročito pazi na sjenu, što ga daju pojedini predmeti, ili tijela čovječija, kada ih ožaruje plamen, ili kada stoje prema svijetlu. Crtanje se vrši u školi i kod kuće.

Decroly i njegovi saradnici drže, da sam rad u stvaranju asocijacija, gdje se djeca upoznaju sa pojavama i napravama u prostoru i vremenu, utiče na njih moralno, jer upoznaju, što ljudi čine danas, što su činili prije, uz kakve napore i uvjete, na koji su to način poštivali, kako su se osvećivali izvjesni propusti, nepažnje, i drugo. Ali ipak, u vezi sa svakim predmetom, oni će razgovarati o onom, što djecu može da upozori na važnost pojedinih ustanova, te na dužno poštovanje i obzir prema njima (dakle moralni obziri).

Oni pokreti što se čine kod vatre, recimo u željezničkoj lokomotivi, ili kod nošenja ugljena, piljenja i slaganja drva, to izvode djeca, imitiraju, vježbaju (gimnastika).

Decroly razlikuje dvije vrste izražaja: konkretni i apstraktni. Konkretni obuhvata modeliranje, izrezivanje, koložiranje i crtanje, a apstraktni: čitanje, pisanje, spontane kakve radnje (izjave, pjesme, priče), te ćaskanja (u lošijem izrazu: brbljanje).

Kod početnika nadovezuje se elementarno čitanje i pisanje na ovaj rad, dok kod naprednijih učenika dolaze knjige i pismeni sastavci.⁴

Pri ovakom obučavanju izbjegava se svako suviše upotrebljavanje riječi, ili brbljanje. Ma što se učilo, djeca se nalaze na samom izvoru, pa počinju raditi. Uopće ručni rad, odnosno tjelesni rad, tjelesno kretanje, to je osnovni rad, glavni polazni rad. Ako se govori o životinjama i biljkama, onda djeca rade i uče njegujući životinje i biljke, te

⁴ Dr. Decroly smatra metodu pisočitanja za učenje čitanja i pisanja psihološki najopravdanijom, koju on naziva *ideo-vizuelnom*. Samo on ne polazi od rečenice kao gramatičke apstrakcije, nego od rečenice kao govorne stvarnosti.

promatrajući njihov razvoj. Jer su u prirodi, oni stalno sabiru sve što je važnije i potrebnije, pa onda to sređuju i raspoređuju u školi. Na zbirke učenika pazi se također vrlo mnogo. Na svaki način pobuđuje se kod njih smisao za ovaj rad, ili se taj već prirođeni smisao (psihološki opravdan) pedagoški usavršuje.

I djeca, koja ne znaju ni čitati, ni pisati, ni računati, upotrebljavaju bilježnicu pri radu, promatranju i učenju, u koje bilježe sve ono, što su doživjeli ili što su doznali. Ako su govorili o vatri, onda oni nacrtaju ognjište ili peć, vrste peći, vrste goriva, i drugo. Kod govora o kunićima, ili kod redovitog promatranja razvoja mladih, ona bilježe taj put. Ali ona bilježe i rezultate mjerenja malih kunića. Kako to čine svaki dan, ili u određenim razmacima, a ne služe se još utezima, niti znaju napisivati brojke, oni mjere pomoću kakvih plodova. Onda bilježe, odnosno crtaju količinu tih plodova, danas, sutra, treći dan, i tako redom.

Kad se govori o svijetlu i priređivanju materijala za svijetlo, onda djeca prave svijeće.

Ilì kod govora o hrani, a naročito o procesu, kako se dolazi od usijanog zrna žita do kruha, te kako se priređivanje kruha činilo nekoć, a kako sad, djeca izvode čitav proces primitivnog priređivanja kruha. Tako oni doživljuju ne samo kako se to radi, i ne samo razliku između sad i nekoć, nego pri tom osjećaju i saznavaju, šta znači kruh u socijalnom, moralnom i privrednom pogledu.

U Decrolyevim školama djeca se dakle dovode u neposredan odnos sa ljudima, kulturnim tvorevinama, životinjama i biljkama. Pri tom se mnogo giblje, radi, prave se rukom razni likovi i oruđe, crta se, izrezuje u papiru, čita, piše, deklamira i — pripovijeda. Pripovijedanje, u početku kao ćaskanje, njeguje se od početka pa kroz cijelu školu. U višim godištim pripovijedanje dobiva oblik predavanja. Ovo pripovijedanje u nižim godištim dolazi svake sedmice, dok se u višim godištim taj rok razmiče, kako bi se djeca mogla što bolje spremati. Ti sastanci, kada se slobodno pripovijeda ili predaje, zovu se konferencije. U nižim godištim ove konferencije imaju obilježje pripreve (propeutike), dok u višim godištim služe ozbiljnom radu. Na

tim sastancima djeca izvješćuju, pričaju, saopštavaju. Onaj koji to čini, drži se kao govornik. Poslije njegova govora (predavanja), nastaju pitanja, razjašnjenja i dopune od strane njegovih drugova. U višim godištim vodi se ozbiljna diskusija. O svemu se vode zapisnici. Zato (u višim godištim) dok jedan govori, ostali prave bilješke i primjedbe o onome, o čemu se govori, ostali prave bilješke i primjedbe. Ali i od prvog godišta nastoji se, da se ovim konferencijama dadne karakter ozbiljnosti, dok u višim dobivaju one izgled parlamentarnih običaja.

Svaki put, kad se dovrši jedna partija gradiva (jedan predmet, kao vatra ili odijevanje, može trajati po nekoliko sati, makar da je samo dio jedne cjeline), pripremaju učenički skupno, zajedničko ponavljanje. Makar da se sva obuka izvršuje u skupnom radu učenika i u znaku skupne obuke, ovo ponavljanje priprema najbolji rad u zajednicama, koji ima osobite uzgojne prednosti. Učenici se skupe, i međusobno rasporede sav rad na pojedine grupe, koje će pregledno obraditi i srediti sve ono gradivo, koje se je prešlo. Tako nastaju stvarni pregledi, konkretne i računске statistike, tabele, crteži, mape, slike. O tome se svemu međusobno izvješćuje, i, nakon pregleda, odlaze ti konkretni rezultati u zbirke učenika. Lijepo izrađene slike (razvoj kunića, žita, metamorfoza žaba), i mape (geografski prikazi) dolaze na školske zidove. Od pismenih sastavaka prave se skupne zbirke, dječiji listovi, knjige, koje se onda umnožaju i dijele svima učenicima.

A kada se prelazi na drugi dio rada, na narednu stvarnu oblast, gdje će se promatrati, razmišljati i oblikovati, onda djeca sjedaju, i zajednički određuju, što će se učiti.⁵

Već iz ovog kratkog i zbijenog pregleda Decrolyeve metode, može se vidjeti, koji duh vlada u školama, gdje se radi po njegovu sistemu. Koji principi. Koji putovi. Kakova sredstva.

⁵ Gospođica Hamađde tvrdi, da djeca za pola sata, ili za jedan sat, odrede tako sigurno gradivo, da se na njemu nema šta popravljati. U svojoj knjizi ona iznosi primjere toga dječijeg rasporeda gradiva.

Ništa toliko ne upada u oči, kao pokretnost djece u Decrolyevim školama. Ako je život učinjen ishodištem njegove metode, to je sav uzgojni i obučni rad postavljen u smjeru aktivnog učestvovanja djece u radu, njihova stalnog i intenzivnog upotrebljavanja i primjenjivanja svih tjelesnih i duševnih funkcija, svih osjetila i organa, pomoću kojih upoznaju okolinu, jačaju spoznaje, i daju jedan riječ dak mladenački polet. Direktno se osjeća, kako se sve ono prirodno, čime se odlikuje narav djeteta, nesmetano i slobodno razvija, obrazuje i usavršuje, u dodiru sa ovakovom školskom obukom. Obuka se ovdje osjeća zaista kao pozitivan rad u pogledu dječijeg razvitka.

I ovdje, u Decrolyevom školskom planu, učitelj organizira rad, sprema materijal i put za obuku, ali ga u tome vanredno mnogo pomažu sami učenici. Sam slučaj, da učenici učestvuju u sastavljanju radnog programa, dokazuje, kako je ovdje samorad razvijen više u širinu, nego je to slučaj kod Daltonplan metode. Ali ovo učestvovanje učenika u određivanju nastavnog gradiva, dakle onoga, što će se učiti, nalazi svoje principijelno opravdanje u konstituciji škole rada. Jer, što učenici aktivnije zahvataju u rad i što im učevni materijal dolazi više pod ruku kao pitanja ili problemi, koji se sami po sebi namiču, posve je razumljivo, da će oni, već iz same stvarne i psihološke veze, tražiti da se taj rad dalje odvija. I ako onda zatražimo, da sarađuju, neće nas iznevjeriti.

Prema metodičkim principima koji vladaju u Decrolyevim školama, kao i prema organizaciji same obuke, data je svakome učeniku prilika, da se lično razvija. Taj je razvoj moguć, on je opravdan, već iz samog biološkog postulata, na kome se osniva sva obuka. Jer učenici najviše imaju posla sa samim predmetima, bićima i pojavama, jer se mnogo i neposredno bave ručnim radom, ma kojega oblika, sve to stvara povoljne dispozicije za razne sklonosti, darove, sposobnosti i nagnuća. Svaki je učenik slobodan, kako u radu, tako i u pokretu. Ali on se nalazi u krugu svojih drugova. On je član svoje radne zajednice, po kojoj se nužno opredjeljuje u radu i u vladanju. Toj njegovoj

slobodi, kao i kod Daltonplanskih škola, povjereno je sve, što škola ima, i što daje njezina okolina.

Zato Decroly sa pravom naglašava i socijalnu važnost njegove obuke. Sve prednosti socijalnog života očituju se upravo u ovoj autonomiji svakog učenika, u krugu socijalnih i kulturnih ustanova i pojava. Sam Decroly, kao i njegovi saradnici, konstatiraju vanredno povoljne rezultate bilo u međusobnom ophođenju učenika, bilo u njihovu doticaju sa učilima, ili prema samom naučnom gradivu, odnosno aktu učenja. Svako dijete kao da otkriva neki svoj ideal, prema kome se opredjeljuje, i radi čega se trudi, radeći predano i vladajući se kako može najbolje. Sam rad, upotreba kulturnih dobara, jačanje spoznaje, kao i sam život u zajednici, daju za to obilje pobuda, bilo intelektualnih, bilo emocionalnih.

U Decrolyevim školama ukinute su ocjene vladanja. Ali to ne znači, da nema discipline. Naprotiv. I dok je disciplina u našim školama skup odredaba, koje se čitaju na početku godine, ovdje se pravila reda životom stječu. Postaju dio duhovne ličnosti. Unutarnjom voljom. Zato Hamaide s pravom veli: »Djeca se privikavaju disciplini u znaku zaposlenosti, rada, stvaranju dobara, a ne u smislu mirnog sjedenja, pasivnosti i poslušnosti.«

Također su ukinute i svjedodžbe. Mjesto toga, na kraju svakog tromjesečja šalju se izvještaji roditeljima, u kojima se uglavnom prikazuje način rada i vladanja pojedinog učenika. Na svakom izvještaju pozivlju se roditelji da odgovore, ili da dadu svoja saopštenja. Time je veza između doma i škole postavljena administrativno i pedagoški.

Uopće Decrolyeva metoda, u cjelini, čini se kao jedan nov, ali razumljiv i shvatljiv rad, kao psihološki i pedagoški motiviran sistem uzgoja, koji, bez sumnje, u mnogom omogućuje, da se uzgojni ciljevi učine što bližim, što realnijim.

C. Jenski plan.

Ima već nekoliko godina, kako na jenskom univerzitetu predaje poznati pedagog profesor Peter Petersen. Jena

je poznata već odavna u krugovima njemačkih i stranih učitelja, jer su u ovom gradu živjeli i radili mnogi pedagoški naučenjaci, među kojima se osobito ističu C. V. Stoy i W. Rein. Sva je važnost ovog pedagoškog rada, što su se pitanja uzgoja u ovom gradu počela najozbiljnije naučno obrađivati, a ne da se je pedagoška tehnika jednostavno i spoljašnje dotjeravala i usavršavala. To je bio razlog, da se pedagogija već davno prenijela na univerzu, dobila dakle svoju katedru, a time osigurala za čitavu budućnost svoju dužnu ozbiljnost i pažnju, koju zaslužuje ova nauka. I dok je danas postavljanje pedagoške stolice na univerzitetu postalo nešto, što se samo po sebi razumije, jenskim pedagoškim naučenjacima pripada svakako zasluga, kao i samom univerzitetu, da su oni bili među prvima, koji su to postigli i učinili.

Ovdje treba istaknuti još jednu vrlo značajnu pojavu, vezanu direktno za jenski univerzitet i znanstveni pedagoški rad. Naime, već od prvih početaka, pedagogija se nije predavala na univerzi jedino kao znanost, to jest, nije se ostalo samo pri predavanjima, kako se to čini na mnogim kolegijima filozofskog fakulteta, nego je znanstveni univerzitetski rad bio uvijek u vezi sa školskom praksom. Ono što se je opažalo u dnevnom životu škole, to je uticalo na znanstveni rad univerze, i obratno. Prema tome su sva važnija uzgojna i obučna pitanja, kako se to inače samo može željeti, prenošena u oblast znanstvenog istraživanja, što je vanredno djelovalo i na pedagogiju kao nauku, i na pedagogiju kao praksu.

Sve te dobre strane pedagoške prošlosti i pedagoške tradicije, vezane uz ime grada Jene, nastavljaju se u punom značenju i danas. Onaj koji tome danas najviše služi, svakako je profesor Peter Petersen. On je profesor uzgojne znanosti (Professor der Erziehungswissenschaft), dakle pedagogije, koju predaje na univerzi. U organskoj vezi sa ovim znanstvenim radom nalazi se osnovna škola, vježbonica, gdje se praktično izvode svi opiti i pokusi, gdje se prisustvuje uzornom praktičnom radu, i gdje se dakle znanstveni rad ujedinjuje sa svim pitanjima uzgojne prakse.

Ova vježbaonica, ili zavod, koja je dio pedagoškog fakulteta (Erziehungswissenschaftliche Anstalt), tipična je jedna thüringijska osnovna škola. Kako u Jeni učitelji stižu univerzitetsko obrazovanje, to ovi učiteljski pripravnici u vježbaonici vide zapravo jednu seosku školu, u kojoj se susreću sve materijalne i društvene okolnosti provincije, a također i svi rezultati pedagoškog nastojanja. Sve reforme, namijenjene osnovnoj školi, i to iz neodgodivih kulturnih i pedagoških razloga, provode se praktično ovdje, ili se barem nastoje provesti.

U ovoj pokusnoj osnovnoj školi ne rješavaju se isključivo pitanja obuke, ili specijalno uzgoja, ma da je to glavna zadaća, nego se razmišlja i o svem spoljašnjem i formalnom, što po svojoj strukturi utiče na ove glavne zadatke. Tako profesor P. Petersen ima svoj poseban plan za školske zgrade. On je protiv škola, u koje se zgrću velike množine djece (Massenschule), te predlaže, da svaka škola ima samo ograničen broj djece. To je zapravo sistem manjih zgrada, gdje bi pojedina godišta za sebe imala svoju zgradu. Zgrada treba da je prizemnica, iznimno na jedan kat. Dvorane moraju biti organizirane prema grupama učenika, na koje se dijele učenici jedne škole.

U nižim godištimaj jedna grupa neka ima najviše 35 učenika, dok u višim godištimaj od 25 do 30.⁶

Ovdje, u ovoj vježbaonici pedagoškog fakulteta, nastao je jenski plan. Kako to ističe sam profesor Petersen, ime jenskog plana dale su zapravo dvije londonske učiteljice, koje su prikazale sve pokusne pedagoške radove ovog zasluga.⁷

Što sadržaje dakle ovaj jenski plan?

Ili: što je didaktičnog i metodičnog novog, originalnog, u ovoj školi, da to predstavlja jedan zaseban put, i da je zaslužilo svoje posebno ime?

⁶ Tu se Petersen odalečuje od Decrolyeva zahtjeva, koji traži uopće maksimum 20 do 25 učenika, i opravdava svoj zahtjev pozitivnim rezultatima pedagoških opita.

⁷ Peter Petersen: »Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule«. Verlag: Julius Beltz, Langensalza.

Kod jenskog plana osnovna misao sačinjava uzgoj. To je platforma, po čemu se sve opredjeljuje. Školski rad mora se tako organizirati, da se omogući uzgoj učenika. To se odnosi jednako na materijalne i socijalne prilike škole, kao i na konstrukciju same metode. Učiteljevo držanje mora biti u duhu onih uzgojnih ciljeva, za kojima se teži. I gradivo se mora tome prikloniti. Sve vrške socijalnih razlika, kulturnih borbi za pojedine nazore, bilo vjerskih ili nacionalnih, klasnih ili partijskih, moraju se otupiti, kad dolaze u dodir sa ovim uzgojnim radom. Pojedini svjetski nazori, pa pripadali ma kojoj oblasti mišljenja i rada, ne mogu i ne smiju davati dominantan uticaj i određivati smjer uzgojnog rada, jer je ono, što uzgoj hoće da postigne, iznad njih. Ono je eminentno ljudsko. Opće. Zato, svi pojedini kulturni nazori pa pripadali ma kojoj društvenoj formaciji, treba da imaju sekundarno značenje, to jest, da budu samo objektivna kulturna dobra, kojima će se uzgojni rad služiti. Niko nema prava, ako se uvaži sloboda čovjeka, da jednostrano utiče na jedan duh koji se razvija, na jednu ličnost koja nastaje. Jer radilo se to u religiji, o klasnim idealima, o državi, naciji, ili o kojoj partiji, uvijek jednostrana predominacija može da u čovjeku spriječi sve ono široko humano, što bi on mogao da iz sebe rodi, i da na taj način obogati i oplemeni opći i zajednički ljudski život. Sloboda pojedinog čovjeka predpostavlja duhovnu slobodu. Duhovnu slobodu uvjetuje slobodni uzgoj. A u duhovnoj slobodi, u slobodno uzgojenoj ličnosti, sadržana su najjača i najsilnija sredstva za čuvanje i unapređenje svih općih ideala kulturnog čovječanstva.

Jenski plan, koji polazi od uzgojne misli, označuje svoj put imenom i sadržajem novoga uzgoja. Ovaj novi uzgoj nije tvorevina Jene, nego je apel sveg duhovno ujedinenog čovječanstva. Svih pedagoga i prosvjetnih radnika, koji imaju mnogo gorkog iskustva sa nepotpunim, manjkavim i pogrešnim uzgojnim radom škola na čitavoj zemlji. Novi uzgoj, to je apel učiteljske internacionale. Njega zagovaraju ujedinjeni duhovi čitavog svijeta, a također i svjetski savez udruženih pedagoških (učiteljskih) organizacija. Jena ima tu čast, da praktično provodi taj novi uzgoj.

Najprije uzgoj, a onda obuka, veli profesor Petersen. Obuka je ovdje posao drugoga reda. Ona se prilagođuje uzgojnom radu. Ona je instrument onoga, koji vodi uzgojnu akciju, a djeci samo organ, kojim se služe u svom unutaršnjem, duhovnom razvoju.

Neko će reći: Pa to mi znamo. Šta je u tome novoga? Zar naša pedagogija nije uvijek tražila uzgojnu obuku?

Kad bi se radilo samo o riječima, onda je zbilja tako.

Ali mi smo u uvodnim riječima naveli, kako u nas za pravo nema uzgoja, i kako učitelji smatraju, da bi taj uzgojni rad trebala preuzeti na sebe porodica ili kakvi posebni internati.

Ova su mišljenja vrlo karakteristična. Što je najgore, ona oduzimlju školi i u mislima sve ono, što bi ona zapravo trebala biti, naime uzgojna ustanova. Ali i po mišljenjima, koja se čuju i čitaju, a osobito po samom radu škola, naše škole samo obučavaju. One su učevne škole.

Obuka je sve u našim školama. Ona je na prvom mjestu. A ta obuka ima najbliži zadatak, da učenik nauči ono, što je određeno u nastavnom programu. Obuka predaje znanja i vještine. Ona traži, da se ta znanja imaju u glavi i da se mogu eksaminirati.

A kad je tako, a ovako je u apsolutnom postupku naših škola, onda tu zaista nema uzgoja.

Drukčije je u jenskom planu.

Sva je briga sakupljena oko uzgoja čovjeka. A taj uzgoj čovjeka znači oduhovljavanje čovjeka, znači: uzdizanje i obrazovanje humanih misli i osjećaja. Uzgoj mora da omogućiti život, koji će biti iz vlastitih izvora, i koji će predstavljati život i razvoj ličnosti.

Tu je zadatak učiteljev. Tu je zadatak i roditelja. Ali dok su djeca u školi, taj je zadatak školski, i on će biti moguć, samo uz izdašnu pomoć roditelja i — uz njihovo povjerenje. I jer je to školski zadatak, a učitelj je u školi taj koji to mora omogućiti, proizlazi, da se na tom ozbiljnom i uzvišenom poslu može jedino da istakne sve ono duhovno savršeno i pedagoški umjetničko, što ga u sebi sadržava ovaj poziv.

A kad znamo, da nam je zadatak uzgojiti čovjeka i uzdići oduhovljenu ličnost u njemu, onda nastaje vrlo važno pitanje, koje se odnosi na pedagošku umjetnost: kako ćeš izvršivati ovaj zadatak, uz koje uvjete, i kojim sredstvima?

Pojedino se dijete nalazi u školi među ostalim svojim drugovima. I dok neki pedagozi označuju to razredom, neki društvom, profesor Petersen hoće, da to mora biti samo zajednica. Zajednica, kako je naučno shvaća Petersen, nije ni razred, ni godište, a pogotovo ne neka socijalna tvorevina, ne društvo. Razred znači prostorni pojam, a godište vremenski pojam. Ali i razred i godište u dosadanjem shvatanju predstavljali su u stvari jedan socijalni oblik. Sa razvojem socijologije, socijalnih i demokratskih načela, razredu je davana naročita socijalna uloga i socijalno značenje. Ali P. Petersen, da istakne razliku između zajednice i društva, kao jednog socijalnog oblika, ističe, da je društvo kao takovo uvijek podvrženo spoljašnjem pritisku. Predstavnici današnje socijalne pedagogije, a naročito stariji od njih, smatraju školu samo jednim putom, jednim faktorom, kojim se služe u socijalnoj borbi, što naravno onda i školskom društvu (razredu, školi) daje neki praktični cilj. Društvo u školi zapravo je samo sredstvo jednog cilja. A to nije zajednica. Zajednica po svojoj strukturi i po svojim ciljevima predstavlja nešto drugo. Ona ima svoje posebne, vlastite zakone, po kojima se formira i razvija. Ona ima i svoju svrhu, koja je u njoj, a ne izvan nje. Ona živi, da kažem, od svojih vrednota, kao što bi to mogao da čini i svaki čovjek, kada bi se razvijao u slobodi. Zajednica je dakle jedna ljudska tvorevina, koja se formira svugdje, gdje je život, gdje su ljudi. U njoj žive ljudi, djeca, i taj život koji se osjeća, koji probija, koji nosi u sebi i raspoloženje i svoje zahtjeve, taj i takav život daje i pravila i zakone, od kojih će funkcionirati zajednica. Samo u zajednici, ovako zamišljenoj, moći će se i razviti slobodan uzgoj, koji će omogućiti vlastitu duhovnu ličnost. Zajednica dakle uzgaja. U školi ona predstavlja uzgojnu zajednicu.

Zato je u školskoj praksi najvažnije, kako će se doći do te zajednice. »Kako će se«, veli P. Petersen, »udesiti ta

uzgojna zajednica, u kojoj dijete treba da dobije najbolje obrazovanje. Ali to obrazovanje koje će mu omogućiti zajednica, mora biti primjereno njegovim urođenim i pokretnim potrebama za obrazovanjem, kako bi ono zaista bilo što punije i bogatije, te kako bi ono, dijete, kada se razvije, kao aktivni član služilo što izdašnije tim obrazovanjem jednoj većoj zajednici.« Dakle, kako ćemo omogućiti što prirodnije obrazovanje, što će posredovati zajednica, ali jer je ono tečeno u zajednici, ono će se morati vraćati, sa većim uloškom, jednoj većoj zajednici.

U jenskoj školi to je učinjeno ovako:

Već prema spomenutoj školskoj organizaciji, u jednu dvoranu prima se određen broj učenika. Ali ne primaju se samo djeca jedne dobi, nego se miješaju mlađa i starija djeca. Rekli smo, da jenska škola predstavlja jednu tipičnu thüringijsku školu, a kako su ove osmogodišnje, to je većina njih trirazrednih (1—3., 4—6., te 7. i 8. godište dolaze u po jednu sobu). Ali u jenskoj školi ne miješaju se djeca raznih godišta i dobi u jednoj sobi iz materijalnih i tehničkih razloga, nego se miješanje i u većim razmacima dobi preporuča iz osobitih pedagoških prednosti. To znači, jedna zajednica mogla bi obuhvatiti najstariju i najmlađu djecu jedne škole. Sličan pedagoški princip primijenjen je potpuno i u školama sa Daltonplan metodom.⁸

Da dadne ovom školskom radu što dublji smisao ljudske zajednice, prof. Petersen želi, da bi se u jednoj školi našla sva djeca jedne porodice, dapače u jednoj zajednici, kako bi sve ono pozitivno obiteljsko dalo što veći pedagoški efekt.

Namještaj dvorane, gdje se nalazi svaka zajednica, pokazuje poseban izgled. Klupa nema, nego su mjesto njih stolovi i stolice, koji se mogu lako pomicati, premještati i namještati, pa dapače i iznositi. Ali ni stolovi nijesu svi u jednoj veličini, makar da su u jednoj sobi. Ima stolova sa jednim sjedalom, sa dva, sa tri, sa četiri, sa pet i sa šest

⁸ U školama sa Daltonplan metodom, a naročito u jednom ogranku ovog školskog sistema, u takozvanom Howard planu, sva djeca jedne škole čine jednu zajednicu, gdje stariji drugovi(ice) osobitu brigu vode sa onim mladima.

sjedala. Ovakovi su stolovi učinjeni radi onih grupa, koje nastaju, kada učenici rade. Kako izvješćuje profesor Petersen, najomiljenija grupa učenika koji rade, sastavljena je obično od tri ili četiri učenika. Najviše ih se sastaje šest.

Zidovi su, gdje je god moguće, obloženi pločama. Uz njih kreda u raznim bojama. Ostali namještaj čine razna učila.

Kretanje je učenika potpuno slobodno. Formiranje radnih grupa prepušteno je potpuno njima. Ustajanje, prelazanje s jednog mjesta na drugo, upotreba učila, izlazak iz nužde, sve je to prepušteno učenicima. U izvještaju se uvjerava, da uopće nije bilo ni slučaja kakve zloupotrebe.

Opomena nema, nema ni kazna. Profesor Petersen preporuča, da je, u koliko se odnosi to na učitelja, najbolje da učitelj utiče na red svojim držanjem. Izrazom svoga lica. Svaka riječ, pa i čitava bujica objašnjenja, ne može da utiče na izravnjanje nereda, nedostataka, kao što može mirno ali osjetljivo saučestvovanje. Jedino, što se od glasnih znakova može upotrijebiti, jest zvonce, gong, sa prigušenim zvukom.

Dvorana, u kojoj se uči ne smije biti i manuelna radionica, to jest u njoj se ne rade teži ručni poslovi (stolarstvo). Jer ona mora odisati duhom obiteljske blizine, jer je posvećena višem duhovnom životu, treba od nje otkloniti sve, što bi narušavalo ovu harmoniju. Radiona za razne ručne radove mora se nalaziti u drugoj, posebnoj dvorani.

Učenici vode brigu u uređenju dvorane. U početku se naročito vježbaju, da u određeno vrijeme sprema namještaj za čitanje, računanje, ili što drugo. Taj se rad poslije obavlja sa satom u ruci, što znači u određeno vrijeme, i, naravno, sa što manje buke.

Uređenje sobe, ukrasi, cvijeće, sve je to briga učenika, što se osobito njeguje, i što vanredno povoljno utiče na život i zajednički rad u jednoj dvorani.

Dok bi to bio u glavnom spoljšanji izgled jenske škole, unutarjni, dakle onaj koji se odnosi na život i rad zajednice, na organizovani njezin duhovni rad, bio bi u ovome:

Kod početne grupe, dakle u našim godištim, prevladava skupna obuka sa svim potrebnim tehničkim ustanovama, baziranim naravno na ideji škole rada. Mnogo se

polaže na aktivnost učenika, na pokretnost, na rad i produktivnost. Sva uobičajena sredstva za konkretni izražaj, kako je to u školi rađa istaknuto, primjenjuju se i ovdje. Kao i u Decrolyevim školama, i ovdje djeca upotpunjuju školski inventar svojim radovima. Uz to ona njeguju terapije i akvarije.

Ako prva grupa obuhvata, recimo, prva tri godišta, a druga naredna tri, onda ova grupa predstavlja zajednicu, koja stalno ostaje kako neka duhovna, obiteljska ustanova. Ako se grupa sastoji od 35 učenika, u radu se uvijek formiraju manje radne grupe, ali sve zajedno osjećaju bitnost zajednice, u kojoj uzraštavaju. Moglo bi se reći ovako: grupa uči, radi i obrazuje se, a zajednica uzgaja.

Članovi se zajednice mijenjaju. Odlaze i dolaze. Prelaze u višu grupu, ili se vraćaju. Ali dok se vrši ta personalna izmjena, među članovima zajednice nema inače nikakve razlike. Ne pravi se razlika između darova, ili inteligencije, jer sve ono ljudsko, sve humano i etičko, u čemu se najviše poznaje zajednica, obavezno je za sve članove, i svaki od njih može i treba na svoj način da to izvršuje. Naravno, u radu će pokazivati učenici razliku, također i u stepenu obrazovanja, ali znanje u jenskoj školi nije jeđino mjerilo. Mjerilo je opća zrelost, ljudsko držanje pojedinog učenika, njegov život u zajednici, razvoj njegova ličnog bića. A to može postići svaki. Iz humanih i etičkih obzira — treba da to postigne.

Zato su u jenskoj školi ukinuti razredi, školske klase. U jednoj grupi nema toga, da će se jedan učenik označiti, da je on trećeg razreda, a njegov drug prvog, ili u razmjernim brojevima viših grupa. Jer, ovdje se ne uči za razred ili klasu, nego za ono, što je od opće ljudske vrijednosti. Svaki koji radi i obrazuje se u jednoj grupi, nastoji, da taj svoj stečeni duhovni kapital posveti ovim humanim zadacima. I tu su svi ljudi jedno. Prestaje razlika između bogatih i siromašnih, te između darovitih i nedarovitih.

U vezi sa ovim ukinute su i ocjene. Petersen je odlučno protiv njih. Mjesto ocjena zavedene su godišnje pismene karakteristike. Dvije su vrste ovih ka-

rakteristika: objektivna i subjektivna. Objektivnu sastavljaju svi učitelji, koji imaju posla sa dotičnim djetetom, i ona dolazi u ruke roditeljima. Roditelji uzvraćaju usmeno ili pismeno na ove karakteristike. Subjektivnu karakteristiku piše učitelj, koji je vođa grupe, u kojoj se dijete nalazi (to je u nas nekako kao razredni učitelj). Ova se karakteristika daje u ruke djetetu (naravno i roditeljima), ali je uvijek pisana u duhu, koji hrabri i podiže.

Prelaz iz jedne grupe u drugu, dakle u viša spojena godišta, određuju učitelji opet ne po znanju, nego po općoj zrelosti. Pojedinom učeniku, određenom za višu grupu, stoji slobodno, da ostane i dalje u prvašnjoj grupi, ali mu je osigurano, da može kroz godinu preći, kad uvidi sam, da mu to treba. Ali i onaj učenik može sam da priđe u višu grupu, za koga učitelji nijesu stekli potrebno uvjerenje. Samo, sada učiteljima ostaje pravo da ga mogu opozvati, ako se uvjere, da on ne može sarađivati u onoj višoj grupi.

Ovaj autonomizam učenika i obzirom na sam rad, dakle na sticanje obrazovanja, razumljiv je iz same konstitucije zajednice.

U višim grupama, najprije u drugoj (4., 5. i 6. godina) počinje se rad odvajati po predmetima, dok u trećoj (7. i 8. godina) ističu se sve više pojedine strukovne potrebe. Naime, u ovoj dobi i na ovom stepenu, učenici se opredjeljuju za pojedina zvanja, pa zato i traže da se strukovno obrazuju.

Kod određivanja učevnoga gradiva učenici sarađuju sa učiteljima.

Nije ni potrebno isticati, da se rad učenika temelji na njihovu samoradu, kad se zna kakvo je uopće duhovno i moralno držanje u zajednici.

Samo, jenski plan ukinuo je dosadanji raspored sati. Jer se ne radi po predmetima, nego po principu skupne obuke (u nižoj grupi), a po strukama u višim, to se radi prema potrebi i prema raspoloženju. Profesor Petersen uvjerava, da je na opitima ustanovio, da se naročito oni učenici niže grupe ne umaraju tako lako, kako se to čini.

Naime, njihov je umor razumljiv u školama, gdje učenik pasivno sjedi, dok je to sasvim drukčije, gdje se radi po ovim principima. Zato se u jenskim školama prijepodneвно vrijeme, koje je označeno za glavni rad, dijeli u dva vremenska obroka, odnosno dvije vremenske radne jedinice. Svaka od njih traje isto vrijeme. Ako obuka traje od 9 do 12 sati, onda prvo i drugo radno vrijeme traju po jedan sat i 10, odnosno 15 minuta, dok između njih dolazi pauza od 30 do 35 minuta. Radno vrijeme može biti i dulje, pa prema tome i pauza. Po ispitivanju profesora Petersena djeca se umaraju istom nakon $1\frac{3}{4}$ sata rada.

Organizacija skupne obuke svugdje je također dovela već i prije do izmjene dosadanjeg rasporeda sati.

Što se tiče vladanja učenika, na koje se mnogo polaže, i čemu je zapravo posvećen plan, može se kratko reći ovo:

Učenici se vladaju prema zakonima zajednice. To, što hoće i treba zajednica, osjeća svaki učenik. Ako ima propisa, onda oni nastaju iz iskustva. Stariji učenici, dapače najbolji i najdarovitiji, uvijek su najbolja moralna i životna potpora mladima i slabijima, ako je život djece zaista život jedne zajednice. Obiteljski ton koji vlada u zajednici, traži što usrdniju pomoć svakoga člana, traži bratstvo, ljudstvo u najširem smislu riječi. Traži se iskrenost i otvorenost. Sve što smeta, što je nauštrb, što ne vrijedi, sve se to otvoreno, iskreno i bratski kazuje i saopštava.

Koedukacija je posve razumljiva u nižim grupama. Profesor Petersen dopušta rastavu muških od ženskih u najvišim grupama.

Svake se subote pregledava sedmični rad. Rad i vladanje. Učenici izvješćuju, dopunjuju, predlažu.

Nakon nedjeljnog praznika, u ponedjeljak dakle, otpočinje se obuka malom domaćom svečanošću. Jedan od učenika u grupi održi riječ ili predavanje o minulom radu, kao i onom koji predstoji, ili se nešto pred svima pročita. I tek iza ovog sveanog čina otpočinje daljni rad.

III.

Zaključna riječ.

Ova tri moderna pedagoška plana, koja smo ovdje prikazali u bitnim oznakama, odnose se najviše na unutarnji dio škole, na ono što mi nazivamo obukom, i u čemu vidimo uzgojni rad. Svaki od ovih planova predstavlja zapravo jedan metodički put, koji nipošto nije nastao iz apstrakcije, nego, naprotiv, iz objavljenih i upoznatih zakona života, i to zakona života djece i mladeži. Kada ih kao planove, ili sisteme, metode, uporedimo sa našim načinom rada, onda nesumnjivo proizlazi, da smo mi ostali okorjeli pedagoški formalisti. Mi smo ukalupili naš pedagoški rad, uzakonili ga i ukrutili, što je nužno dovelo do svih onih nedostataka i našega uzgoja i našega obrazovanja, o kojima niko od nas ne može sumnjati. Ovo je naše držanje pogrešno iz dva razloga: prvo, što je život sam po sebi vječno promjenljiv, pokretan i ustalasan, te od nas traži naše prilagođavanje, što znači sposobnost da možemo ovim životom u plemenitom smislu vladati; drugo, naš je pedagoški rad jedan oblik umjetničkog rada, a to traži, da se moramo za njega spremati, stalno usavršavati, jer ko hoće da stvara, taj mora da prisvoji sva potrebna kulturna dobra, od čijih se elemenata sastoji mogućnost uspjeha.

Sva tri ova plana, o kojima smo ovdje govorili, vjerovatno da imaju i svojih pretjeranosti, imaju nekih pojava, koje još nijesu zrele za naše prilike, ali ono što im se ne može odreći, što je pozitivno, jest da su nastajali iz duboke pedagoške ljubavi, iz iskrene i tople težnje, da se život ljudi učini boljim i dostojnijim. Ja ovdje podvlačim naročito veliku humanu i moralnu važnost jenskog plana. Pa, i ako smo govorili po redu najprije o Daltonplan metodi, zatim o Decrolyevoj metodi, a na kraju o jenskoj školi, jer su tim redom u vremenu nastajali, želim da se o njima razmišlja obrnutim redom, i da se sve ono pozitivno u njima prenese i u obuku.

Inicijativu za rad mi moramo tražiti u redovima naših učitelja. Makar da smo u tome svi složni, da današnje obrazovanje, što ga daju naše učiteljske škole, ni izdaleka ne

može da daje onaj stručni kvalitet rada, niti naučno obrađivanje redovitih pedagoških pitanja, mi ipak očekujemo, da će oduševljeni učitelji samoradom nadoknaditi sve praznine obrazovanja, i tako biti dorasli svome uzvišenom pozivu. To znači, da je u prvom redu potrebno pregnuće, ljubav i zanos za svoj rad. Ni najbolje svjedodžbe ne znače ništa bez ovog osjećaja. Ali to ne može nikad biti izgovor, da se učiteljsko obrazovanje ne mora u nas reformirati, to jest, da se ne bi moralo učiniti opsežnijim i dubljim. U jenskom planu stoji, da je opća zrelost glavno mjerilo učenikove ocjene. To bi mogli sa punim pravom učiniti mjerilom i nas učitelja. I dok je opća zrelost humano, lično držanje, moralna svijest, obrazovanje dolazi kao nužnu duševna koordinata. Zato treba željeti da je opća zrelost svakog našeg učitelja tolika, da ona stalno pokreće sve njegovo duhovno biće na usavršavanje i da mu bude uvijek budna savjest za sve ono, što duguje svojoj zajednici. Opet smo čuli u jenskom planu, da ono što se prima u zajednici (kod obrazovanja), treba vraćati sa povećanim elanom većoj, brojnijoj zajednici. Narodu. Čovječanstvu.

Zaista, ako se ne ganemo, ako se ne pokrenemo, svi će vidljivi i nevidljivi elementi ostati bez upotrebe, i ne ćemo dati ono, što bi morali činiti. Ne smijemo ostati samo radnici, samo meštari. Moramo biti majstori, stvaraoci.

U čelo ovog pismenog referata ubilježili smo riječi: preporod obuke. Da, po svemu onome, što smo vidjeli, do preporoda je došlo na mnogim mjestima zemlje, našeg zajedničkog obitavališta. Po onoj Goetheovoj, da plodove ljudskog duha treba u sebe primati kao elemente obrazovanja, napisat je i ovaj referat, da naši učitelji obogate svoje iskustvo ovim pedagoškim plodovima. Da bi bili bogatiji. Da bi bili odlučniji. Jer, naš preporod treba da počne od nas.



Dr. Josip Jeraj, Maribor:

Psihologija kmečkega in proletarskega mladostnika.

Naroda ne ustvarjajo neposredno poedinci, nego različni stanovi. Če hočeš narod razumeti in ga vzgajati, moraš razumeti njegove stanove, iz katerih se sestavlja. Vsak stan ima svojo kulturo, samosvoj življenjski način in samosvoje običaje, ki so vzrastli iz njegovega posebnega gospodarsko-kulturnega osredja. Poedinec raste v tej kulturi in zajema iz nje vso svojo vzgojo in značaj. Zato ga je nemogoče razumeti samo kot individuum, razumeti ga moreš popolnoma le takrat, če vpoštevaš njegovo celotno stanovsko osredje.

Moderna vzgoja je uvidela važnost stanovskega elementa v razvoju poedinca, zato ji ni več vzor enotna šola za vse pripadnike naroda. Moderna šola mora imeti stanovsko obeležje. Tri stanovsko opredeljene tipe šolstva ločimo: mestno-obrtniški tip, proletarski in kmečki tip. Vsak izmed njih predstavlja posebno kulturno sfero, samosvoj življenjski način. Vzgoja se mora diferencirati po teh stanovskih vidikih, ker ni njen namen vzgajati splošen abstrakten tip človeka, nego konkretnega mestno-obrtniškega, delavskega ali kmečkega človeka. Tudi ima vzgoja le takrat uspeh, ako zajema iz življenjskega obzorja gojenca, ne pa iz kakih abstraktnih pravil.

Tako je nujno, da pedagog proučava konkretni stanovski tip svojih gojencev, samosvoj način njihovega mišljenja iz življenja ter na tej osnovi razvija otrokovo duševnost. Nujno je zato, da ne pozna samo splošne psihologije mladinske dobe, nego psihologijo poedinih stanovskih skupin, poedinca pod vplivom kolektivnih sil.

Moderni psihologi so navadno proučavali doslej psihologijo meščanskega mladostnika, stanovske tipe pa so za

nemarjali. V najnovejšem času pa se je pod vplivom tako zvane Sprangerjeve strukture psihologije razvila tudi psihologija, ki obravnava stanovske tipe.¹ V prvi vrsti se bavijo psihologi s psihologijo proletarca in proletarske mladine. Sijajno delo Dempf-a »Die Großstadtjugend« razgrinja ta problem v vsej njegovi globini in tragiki. Psihologija glavnega človeškega stanu, kmečkega, pa je še skoro popolnoma neobdelano polje. Pri Nemcih sta začela z raziskavanjem Weigert in Fuchs. Seveda velja njuno delo pred vsem za Nemce. Pri nas doslej še nihče ni začel, čeprav je za slovensko šolstvo odločilne važnosti, da poznamo baš duševnost našega kmečkega ljudstva, ker tvori jedro slovenskega naroda. Na drugi strani pa je tudi potrebno, da se poglobimo v dušo proletarskega človeka in proletarske mladine, ker se stopnjema razvijamo Slovenci v industrijski narod.

Proučavanje strukture kmečkega in proletarskega mladostnika je treba tem bolj proučavati, ker se v zadnjih letih po zaslugi oblastnih samouprav med nami lepo razvija kmetijsko in obrtno-trgovsko nadaljevalno šolstvo.² Učiteljstvo na teh šolah mora poznati dušo mladostnikov, ki jih oblikuje, to je pogoj vseh uspehov.

Zato hočem kratko prikazati strukturo našega kmečkega in proletarskega mladostnika.

A. Kmečki mladostnik.

Kmečki mladostnik raste v posebnem kmečkem osredju, ki se zelo loči od meščansko-proletarskega.

Meščansko-proletarsko osredje je **tekoče**. Kakor vosek je, nima trdne oblike. Radi svoje elastičnosti ne vpliva na meščansko-proletarskega mladostnika.

Kmečko osredje je **trdno** in po tisočletnih izročilih oblikovano. Tisočletne spone tradicije, ki jih predstavljajo

¹ Lep elaborat o »Mladeniški dobi« je napisal G. Šilih v »Pedagoškem zborniku« 1926.

² V »Pedagoškem zborniku« 1930. bo izšla v tej zvezi obširna razprava o našem nadaljevalnem šolstvu izpod peresa odličnega strokovnjaka in organizatorja našega nadaljevalnega šolstva. — Prip. ured.

vaško občestvo, soseska in versko-življenjski običaji, kupejo mladostno dušo in oklešejo z nje **individualistične posebnosti**. Kmečki mladostnik je zato mnogo manj individualiziran kakor meščanski.

Tradicija na kmetih je čisto poseben način življenja. M. Scheler³ popisuje kulturni princip tradicije tako: »Izročilo je nasprotje od 'nauka' in zavestnega posnemanja.« Pod vplivom izročila sprejema kmečki mladostnik **sepo** sodbe, ljubezen in sovraštvo, obveznosti in dobrote družbe, ne da bi vprašal za njihov zmisel. Ker predniki tako mislijo, misli tako tudi on, ker so predniki mrzili sosednjo vas, jo mrzi tudi mladostnik.

Na vasi ni individualističnega ocenjevanja in individualistične zavesti, kakršna preveva meščana. Namesto osebno-življenjskega sloga prevladuje družinski, občinski in stanovski življenjski slog. Vso vzgojo značaja izvršujejo družina, občina (soseska) in stan s svojimi podedovanimi izročili. Prepotenca tradicije ustvarja na deželi premoč odraslih in družbe. Mladostnik **zelo težko** v njej razvija svoje **individualno bistvo**.

Toda ne samo to, kmečki mladostnik je tudi v vedni nevarnosti okostenelosti in nazadnjaške konzervativnosti. Ozkosrčno ozračje okolice kaj lahko v kali zadrigne mladostno razgibanost njegove duše. Posledica je potem, da se mladi kmečki naraščaj popolnoma prilagodi ne samo dobrim, nego tudi slabim običajem — ves kmečki napredek obtiči na nizki stopnji, ker mladina ne izvršuje svoje prerajalne funkcije.

Načelo tradicije in enotne podeželske življenjske oblike spravlja mladostnika pod večji vpliv odraslih, zato so tudi **razvojne stopnje** pri kmečkem mladostniku mnogo **bolj zabrisane** nego pri meščanskem. Prehod iz otroške dobe v mladostno je pri kmečkih mladostnikih mnogo manj buren in se izvršuje brez pretresujočih **kri**z. Mestnemu mladostniku se marsikaj zakriva s kopreno skrivnostnosti in čudovitosti, kar je kmečkemu mladostniku odkrito in nekaj prirodnega. On vzrašča počasi in prirodno

³ M. Scheler, *Wesen und Form der Sympathie*. Bonn 1923, Cohen (str. 42.).

v nove razmere, težko delo obrusi njegovo pubertetno čuvstvovanje, telesni napor in naravno življenje omilita seksualne viharje. Seveda se tudi njegovo dozorevanje **zakasni**. Sredi umirjene narave in ustaljenih kmečkih razmer raste mladostnik tudi duševno bolj počasi.

Manjše krize pa doživlja ob prehodu iz otroške v mladostno dobo. To ima dobre in slabe posledice. Dobro je, da prej vzraste v družbo in njeno strukturo, slabo pa, da je njegovo duševno življenje dostikrat plitvejše, ker je premalo razgibano.

Vere si kmečki mladostnik **ne pribori** ob težkih dvomih, sprejme jo **samo kot izročilo**. Kaj lahko mu je potem vera samo vnanji običaj, ki mu manjka duhovne vsebine. Često potem samo na zunaj korektno izpolnjuje verske predpise, v duši pa je gnil. Vera mu je praznična obleka za nedeljo, ob delavnikih pa se prepušča strastem. V njegovem verstvu zija razkol med teorijo in prakso, vero in dejanskim življenjem. Pri mestnih mladostnikih sta teorija in praksa v večjem soglasju, materialističnemu življenju je osnova navadno tudi materialistična teorija.

Kmečki mladostnik ne občuti tako močno **problematike življenja**. Kulturnih in družabnih problemov, ki tako zgodaj zgrabijo proletarskega mladostnika, navadno kmečki mladostnik sploh ne čuti. Njegovo življenje se skoro nemoteno razvija iz otroške dobe v mladostno in iz mladostne v dobo zrelosti.

Ta mirni razvoj ima več razlogov. **Tradicija** in vpliv kmečkega osredja sta tako močna, da se jima mladostnik **slepo podredi** in niti ne misli, da bi moglo in smelo biti drugače. Tudi **življenjska perspektiva** kmečkega mladostnika je običajno tako **ozka**, da pozna le domači kraj. Struktura življenja se mu zdi čisto preprosta, težkih kulturnih in socialnih problemov ter problemov svetovnega naziranja, proletarskega velemestnega mladostnika niti ne sluti. Tudi ne čuti nikake potrebe, da bi si razširil svoje obzorje in globlje prodrl v probleme življenja. Bližnja okolica in domači življenjski način zadovoljita navadno tudi vse njegove duševne potrebe.

Poklic povzroča kmečkemu mladostniku **manjše boje** nego meščanskemu in proletarskemu. Navadno se sam po sebi odloči za kmečki stan, nekateri za rokodelce, ki pa tudi ostanejo na deželi.

Značilno za poklic kmečkega mladostnika je, da se mora **zgodaj**, takoj po izstopu iz osnovne šole, poklicno udejstvovati. Meščanski mladostnik se pozno, šele z 20. letom, odloči za bodoči stan. Svobodno lahko razvije vse svoje duševne sile na srednji šoli, njegova mladostna duša se lahko docela razcvete, ker je ne ubija prezgodnja borba za kruh in obstanek.

Proletarski in kmečki mladostnik pa morata **hitro** v poklic, ne moreta nemoteno preživljati pubertetne dobe. Proletarskega mladostnika zgodnji vstop v življenje pogosto duševno zlomi in izpodreže njegov duševni razvoj. — Kmečkemu mladostniku pa **zgodnji vstop v poklic mnogo manj škoduje**. Njegovo delo je mnogo manj protin naravno in izumetničeno kakor delo proletarskega mladostnika v tvornici. Njegovo udejstvovanje v naravi ni enolično, pestro se spreminja ob letnih časih in je združeno s poezijo in veseljem. Tudi **ni deljeno** delo kakor v tvornici, nego kmet se peča s **celimi** proizvodi. Med njim in delovnimi produkti ni **odtujenja**, ker jih porabi kmet večinoma zase. Dobiček dela ostane njemu samemu in njegovi družini, zato nima suženjske zavesti, da gara za druge.

Delo se tudi izvršuje skupno v družini, otrok je vaje dela že od mladosti. Pravzaprav se niti ne zaveda, kdaj je začel svoje poklicno delo. Delo se mu ne zdi kot vsiljena naloga, nego mu je umevno samo po sebi. Ne revoltira proti poklicu in gospodarskemu redu, v redu se mu zdi, da se podredi kulturnim in gospodarskim razmeram. Odtod konzervativnost kmeta, duša je že od mladosti usmerjena v navadni tok življenja.

Seveda je ves razvoj mladostnikov v takšnih razmerah miren, včasih celo premiren. Potem je nevarnost, da njegova duša **otopi** in postane **okorna**. Vendar pa sveža in vedno se spreminjajoča narava paralizira nevarnosti otopelosti. Tako kmečki mladostnik navzlic zgodnji zaposlenosti v poklicnem delu **ohrani svežo in odprto dušo**.

Prav tako razmeroma lahko se vživi v **družabni red**. Mestni in proletarski mladostnik protestirata proti historičnim obveznostim, preteklosti ne priznavata pravice določanja smeri. Boljševiško razpoloženi proletarski mladostnik obračuna pogosto v svoji radikalnosti z vso preteklostjo in stremi za popolnoma »novo kulturo in novim družabnim redom«.

Kmečki mladostnik pa je mnogo bolj **historično usmerjen**. Niti na misel mu ne pride, da bi obstoječih običajev ne sprejel. V 17. in 18. letu je prepričan, da se mora podrediti obstoječim razmeram. V 20. letu šele začne bolj samostojno misliti. Ali ta samostojnost obstaja bolj v tem, da samostojno prevzame funkcije, ki so jih od nekdanj po izročilu izvrševali mladostniki. Sosedu skrijejo voz, prestrašijo tujca ali učinijo kako drugo »junaštvo«, ki vzbuja pozornost. Tudi ob porokah, pogrebih in kmečkih praznikih (pust, kres) mladina izvršuje le tradicionalno vlogo, le redko samostojno spreminja oblike.

Kmečki mladostnik se družabno prilagaja obstoječim prilikam, on ne revoltira in ne protestira. Navzlic tej socialni konzervativnosti pa prešinja kmečke mladostnike intenzivno hrepenenje po **veljavi in časti**. Kakor mestni mladostnik tudi kmečki fant hoče doseči veljavo in obrniti nase pozornost. Prižge si cigareto, mogočno koraka v fantovski družini na vasovanje, izzivalno kliče na korajžo. Da pokaže svojo neodvisnost napram dosedanji avtoriteti, nekdanjega svojega učitelja ostentativno ne pozdravlja, način občevanja s starši je pogosto oduren.

Revoltiranje kmečkega mladostnika pa se skoro nikdar ne obrača proti družabnemu redu kot takemu, njegov nastoj ima le pomen demonstracije, **pokazati hoče individualno moč in čast**.

Ker je kmečki poklic združen z naravo, mladostnika kmalu zainteresira. On vzljubi vsako stvar, ki je sposobna pospeševati njegov poklic. Zato ljubi tudi **nadaljevalno šolo**, ako jo zna učitelj spraviti v stik s kmečkim življenjem. Kmečki mladostnik hrepeni po vodstvu. Če zna učitelj to njegovo hrepenenje utešiti, mu tolmačiti njegov

kmečki poklic, ga dvigati in pospeševati v njem, potem mu je trajna naklonjenost mladostnikova zagotovljena.

Če kje kmečka mladina sovraži šolo, je kriva dostikrat šola sama, ker se ne zna približati kmečki miselnosti. Naša šola ima marsikje meščanski značaj, kmečka mladina pa instinktivno odklanja tuje blago, ker noče nositi mestne krinke. Odtod potem kmečka sovražnost proti šoli.

O naklonjenosti kmečke mladine do šole pričajo izkušnje učiteljev na kmetijsko-nadaljevalnih šolah. Organizator kmečkih nadaljevalnih šol v mariborski oblasti, J. Krosel, se je prepričal, da kmečka mladina hoče nadaljevalne šole. Seveda to niso 15- ali 16letni mladostniki, nego že starejši, 19—24letni, ki poklicne potrebe globlje spoznajo in jih čutijo.

Kmečki mladostnik zlasti zgodaj spoznava poklicne težkoče. Vzlic temu pa **poklic** kmečkega mladostnika **ne ubija**, nasprotno živa narava, pestro doživljanje letnih časov, ozka združitev z liturgičnim življenjem cerkve **pospešuje duševni razvoj** kmečkega mladostnika. V normalnih razmerah doživljajo naši slovenski kmečki mladostniki intenzivno duševno življenje. O tem pričajo lepi družinski prazniki, običaji ob krstu, poroki, pogrebih, ki izražajo globoko estetsko domišljijo kmečke duše. Bogato in pestro cerkveno bogoslužje, cerkveni prazniki, procesije, lepe nedelje — so globoko doživetje kmeta. O estetskem doživetju priča tudi pestro društveno življenje, ljudske igre, telovadne prireditve, knjižnice in čitanje knjig ljudskih književnih podjetij Mohorjeve in Vodnikove družbe.

Seveda niso kmečki sloji v vseh krajih naše domovine enako prebujeni, zato tudi ne doživljajo enako globoko. Estetsko doživetje tudi zahteva duševne zrelosti, ki pogosto manjka baš kmečkemu človeku.

Pogoj estetskega doživetja je zavest lastne individualnosti in individualnega vrednotnega življenja. Če naj kmet in kmečka mladina estetski doživlja, se mora na ta ali oni način dokopati **do zavesti lastne bistvenosti**. To pa je **zelo težko**, ker zahteva taka zavest izrazitega individualnega življenja. Imeti ga more pred vsem mestni mladostnik, ne pa kmečki, ki ga popolnoma oblikujejo okolica in tradicije.

Vendar pa napredujoči kmečki stan in nadarjena kmečka mladina zavzemata tudi do duševnih dobrin vedno bolj individualistično in samoniklo stališče. Tradicionalne oblike doživetij ocenjujeta tudi **že kritično**.

Estetsko doživetje kmečkega mladostnika pa **se loči** od doživetja individualističnega mestnega mladostnika. Kmečki mladostnik ob čitanju knjige visi bolj na vnanji vsebini in posameznih dogodkih, do jedra knjige, do osebnosti in njihovega notranjega duševnega življenja redko prodre. Posebno priljubljene so kmečkim mladostnikom zgodovinske knjige, opisovanje narave in njenega življenja. Mestni mladostnik je bolj usmerjen v bodočnost, novo ga zanima, kmečki pa rajši gleda v preteklost in iz preteklosti presoja sedanost in prihodnost. Posebno priljubljeni so pisatelji, ki opisujejo kmečko življenje, Jurčič, Finžgar in pisatelji lahke vzgojne vsebine, n. pr. Slomšek.

Tudi v umetnosti ljubi kmečki mladostnik tradicionalno obliko. Vse kmečke slikarije razodevajo primitivno doživetje. Slikar opazi pred vsem le vnanje črte, glavne obrise, **individualnih nians** in izražanja notranjosti navadno ne zadene. Kmečki umetnik ljubi geometrične, tradicionalne oblike in se jih krčevito oklepa (slike na panjih, starem pohištvu, kmečke vezenine itd.).

Kmečki mladostnik ima mnogo zmisla tudi za **odrsko doživetje**. Vsakdanje življenje mu ne zadošča, vsaj v fantaziji si hoče pričarati drugi lepši svet. Radi neizmerne gladu po doživetju občuduje primitivni kmečki mladostnik vsakega potujočega artista, muzikante, medvedarje, ciganske bande. Vsaka še tako uboga predstava ga zanima, brez kritike občuduje kipe in tingl-tangl-komedije. V zapuščeni hribovski vasi sem vprašal fante, kaj bodo delali v nedeljo popoldne. »Na vas pojdemo, da se kaj pogovorimo«, so mi odgovorili. »In potem?« sem vprašal naprej. Eden je nehote izbruhnil: »Potem bomo pa razsajali.« Ta odgovor jasno kaže, kako zelo hrepene tudi preprosti kmečki mladostniki po doživetju. Če ga nimajo, pa si dajo duška v sirovosti.

Večinoma pa kmečka mladina najde boljšega izraza za svoje doživetje. Širom naše domovine procvitajo ljudski

odri, kjer igrajo ljudske igre, vršijo se skoro dovršene telovadne, ritmične in simbolične prireditve. Kmečkim mladostnikom ugajajo posebno igre, ki imajo veliko vnanjega dejanja, pa tudi za notranje dejanje, za doživetje osebnosti dobivajo vedno več zmisla. Sploh ima kmečki mladostnik poseben zmisel za igre, ki so zajete iz ljudskega življenja; Anzengruberjev »Krivoprisežnik«, Jurčičev »Dom«, Jalenove »Dom« in »Srenja«.

Še bolj kakor v estetskem se loči kmečki mladostnik od mestnega v **socialnem in političnem** pogledu.

Socialno življenje kmečkega mladostnika je **zelo ozko**, ker je omejeno pred vsem na domačo družino, vas in sosesko. S širšim svetom ima kmečki mladostnik manj stika. Zato pa tem bolj intenzivno doživlja domačo družino, vas in občino, v njem globoko koreninita družinski in domovinski čut (kmečki mladostnik zboli radi domotožja).

Močno je navezan na družino, ker je kmečka družina **življenjska in delovna zajednica**. Mestni mladostnik poklicno delo opravlja izven družine, kmečki mladostnik v družini. Dočim preživljajo mestni in proletarski mladostniki težko krizo, ker so **prezgodaj odcepljeni** od domačega krova, ščitita kmečkega mladostnika baš v nevarnih letih močna očetovska avtoriteta in mirno zatišje družinskega krova. Pač pa ima kmečki mladostnik ožjo socialno perspektivo, ker je njegovo življenje zaprto.

Značilna za socialnost kmečkega mladostnika sta **fantovska družčina** na vasi in **spoštovanje** do starih **običajev** soseske in občine. Kmečki mladostnik noče biti sam, kakor čreda se družijo fantje v fantovsko družbo, v kateri so medsebojni odnošaji, avtoriteta in obnašanje urejeni po starih običajih.

Mesta in meščani **nimajo trdnih** življenjskih oblik, ki bi se jim prostovoljno podrejali. Mestno prebivalstvo se podreja družabni konvenciji, pisanim in nepisanim zakonom in policijski oblasti. Kmet pa se prostovoljno podreja staročastitim običajem, stanovske šege so mu kakor zakoni. Na vasi tvorijo ljudje mnogo intimnejšo skupnost v življenju, veselju in stiskah. Kmečki mladostnik se že zgodaj,

v nežni dobi, vzgaja za to občestvo, zato mnogo prej in laže vraste v kmečko družabno življenje.

V **političnem** pogledu je kmet konzervativen in monarhičen. Za državo sploh nima velikega zanimanja iz dveh razlogov. Prvič ima z državo neposredno malo opravka. Z državo prihaja v stik, ko plačuje davke in služi vojake. Kot posestnik kmečkega doma in stalne grude se čuti zelo neodvisnega. Drugi vzrok, da se tako malo briga za državo, pa je omejenost njegovega obzorja. Država, posebno moderna kulturno-socialna država, je kompliciran organizem, čigar naloge in zmisel radi svoje ozke socialne perspektive zelo težko pregleda.

Celotno kmetovo svetovnonaziranjško razpoloženje temelji na stalnosti in izročilih. Stalen je njegov dom, stalni njegovi običaji. Stalna odvisnost od narave in višjih sil vliva kmetu **spoštljivost** do vsega starega, zgodovinskega, vzbuja pa v njem nezaupanje do novotarij, prevratov in sprememb. Kakor je kmet na domu konzervativen, tako tudi v politiki. Za demokratične ideale mu ni, po svojem bistvu je monarhist. Kakor kmet sam na svojem domu predstavlja neomejenega gospodarja, tako naj tudi kralj v državi kraljuje.

Kakor ves kmečki stan, tako je tudi kmečki mladostnik v političnem pogledu konzervativen. On ne stremi faktično dalje, ne protestira in revoltira kakor njegovi proletarski in mestni tovariši, nego potrpežljivo klone danim razmeram. Večna in stalna je gruda v svojem bistvu, tega svojega duha vedno vnovič vceplja tudi novemu rodu na svojih tleh. Kuha in vré samo v nestalnih in izkoreninjenih mestnih mladostnikih, kmečko mladino pa bo vedno težko politično zrevoltirati.

Kmečko socialno, politično in splošno kulturno življenje je tudi mnogo **manj diferencirano** nego mestno. Mestna kultura je izumetničena, do podrobnosti specificirana, kmečka kultura pa je prirodna in preprosta. Kmečki gospodar združuje v sebi **poljedelske, obrtniške in vzgojno-vodstvene** opravke. Zato se v njegovem duševnem doživetju stekajo različni tokovi in kmet se izživlja v to-

talnosti svojega bistva. Kmet je še **celi** človek, drugi sloji pa v marsikakem pogledu ustvarjajo polovičarske ljudi.

Tudi kmečki mladostnik je bolj celoten, kakor proletarski ali meščanski, ki ju poklic vse življenje sili k nepriradni in neorganski specifikaciji dela in zaposlitvi s fragmenti življenja. Kmečki mladostnik v svojem poklicu harmonično razvija vse svoje duševne in telesne sposobnosti.

Vsak mladostnik, mestni in kmečki, je po svojem bistvu **nazoren in primitiven**, ljubi živo neizumetničeno življenje, nazorne slike, konkretne besede v govoru in pisavi, mrzi pa abstraktno mišljenje, izumetničeno kulturo strojev, knjig in časopisov, kakor se bohoti po mestih. Vsa kmečka kultura je še nekako mladostno-primitivna, prirodna in neizumetničena. Jasno je, da se mladostnikova duša lažje prilagodi tudi primitivni kmečki kulturi. Mestni mladostnik pa se **zelo težko** vživi v izumetničeno, mehansirano in abstraktno kulturo. Zato doživlja mnogo težje konflikte.

Duševno življenje kmečkega mladostnika⁴ je bolj prirodno-instinktivno nego racionalno prefinjeno. On živi bolj po zdravem čutu nego po natančnih življenjskih programih. Razum, volja in čustvo se še prelivajo drug v drugega, zdravo telo mu ustvarja **življenjski idealizem**, jasno in vedro nebo nad njim in neizčrpno rodovitna gruda pod njim mu daje **življenjski realizem**, ki ga meščan nima.

Kmečkemu mladostniku delo v naravi in borba za življenje zgodaj ublaži **mladostno bujnost domišljije** in jo napravi realistično. Mladostnik na deželi, ne pesnikuje ali filozofira, nego dela in ustvarja. Po vsem svojem bistvu je bolj trezen in manj dovzeten za prevratne utopije kakor mestni mladostnik.

Kmečki mladostnik je močen, dokler temelji na grudi. Če ga iztrgaš iz grude in presadiš v mestno ozračje, je v

⁴ Razvoj kmečkega mladostnika podrobno analizira dr. H. Fuchs v knjigi »Psychologie der Jugendlichen des Landes«, Wittenberg 1928. Njegov opis kmečkega mladostnika velja pred vsem za pruske razmere. Psihologijo odrastlega kmeta opisuje J. Weigert v knjigah »Religiöse Volkskunde« in »Das Dorf entlang«, Freiburg, Herder.

večji nevarnosti, da sam sebe zgubi. V mestu nima več opore v stanovskih izročilih vnanje okolice, ki jo je imel na deželi. Njegova individualnost pa tudi še ni dovolj razvita, da bi stal na lastnih nogah. Tako zabrede v krizo ali pa se potopi v mestnem močvirju.

Mnogokje pa je celó podeželsko stara kultura **omajana** po novodobni mestni civilizaciji. Izročilo se ruši, stare navade in etični običaji zginevajo, moderna gospodarska metoda, elektrika in stroji, prodirajo med kmete, z njimi pa tudi liberalne življenjske oblike. Tu je ves kmečki stan v krizi. Posebno pa še mladost, ki je dvakratno dovzetna za novotarije.

Trije tipi mladostnika in sploh kmeta so ob tej krizi možni. Kmet se hermetično zapre vsakemu vplivu mesta. Krčevito se oklepa starih izročil, življenjskih običajev in pravil. Celó v gospodarskem pogledu zavrača vsak napredek. Poleg najmodernejše njive starokopitni bosanski seljak trdovratno orje in seje na stari način (z lesenim plugom). To je tip **okostenelega kmeta**.

Drugi, meščanski tip, se popolnoma vrže v naročje moderní civilizaciji. Na mah zavrže vse tradicije, gospodarske in versko-kulturne, ter se kot moderen ekonom pomeščani. Staročastiti kmet, ki je bil ponosen na svoj stan, običaje, nošo in poštenost, se prelevi v »**meščanskega kmeta**«. Meščanski kmet se gosposko obleče, zida vile mesto kmečke hiše, špekulira na borzi, zahaja v kino in gledališče.

Tretji tip naprednega kmeta pa se poraja iz srečne sinteze stare kmečke in moderne tehnične kulture. Jedro je temu kmetu staročastita kultura. Vendar pa se je ne oklepa trdovratno! Razborito ji vceplja in prilagaja moderne tehnične pridobitve. Po svojem bistvu pa ostane kmet, ljubi grudo in dom ter spoštuje podedovane običaje. Prepričan je, da umirjena in stalna kmečka kultura daleč prekaša individualistično in razbrzdano mestno civilizacijo.

Trije tipi okostenelega, meščanskega in naprednega kmeta ustvarjajo tudi tri tipe okostenelega, me-

ščanskega in naprednega kmečkega mladostnika.

Poleg teh treh tipov imamo še tip **primitivnega ali otroškega mladostnika**. Ta tip ustvarjajo zaprti, od prometa in civilizacije oddaljeni kraji. Nedostatna duševna pobuda, verska in prosvetna, analfabetstvo, izoliranost življenja in pomanjkanje družabnih stikov povzročijo, da mladostnik obtiči na neki primitivni, še otroški stopnji. Temno bistvo sveta in življenja si razlaga na magičen način. Otroška praznovernost, naivnost in primitivnost v nazorih in obnašanju je njegovo bistvo.

Splošno pa se kmečki mladostnik mnogo bolj zdrav in normalno razvija nego meščanski. Na zunaj sicer meščanski mladostnik pestreje cvete in bujnejše kipi, a kipenje in cvetenje je prepogostokrat brez ploda. Je periferno pljuskanje morskih valov, globine pa ostanejo nerazgibane. Kmečki mladostnik pa na zunaj **manj kipi**, trdo delo na grudi in in utrujeno telo potlači ekstatične izbruhe. Tem polnejše pa je življenje in cvetenje na znotraj. V mladosti ostane skrito, v dozoreli moški in ženski dobi pa se razodene na zunaj. Ni ga skrbnejšega in požrtvovalnejšega družinskega očeta kakor je kmečki oče. Nobena mati ne ljubi tako vdano in nežno kakor kmečka mati. Noben stan ne veruje tako iskreno in čustveno kakor kmečki stan.

B. Proletarski mladostnik.

Diametralno različen stanovski tip je proletarski. Dva činitelja ga ustvarjata: **pomanjkanje stika z naravo in nedostatek življenjske tradicije**. Kot negativna znaka povzročata nedovršenost in nemirnost v značaju, ker proletarskemu mladostniku manjka organskih sredstev za razvoj.

Večno enaka je narava in obenem vedno spremenljiva v svoji pestrosti. Harmonično združuje v svojem ritmu element stalnosti in element spremembe. Njena organska rast, cvetenje, plojenje in umiranje po nespremenljivih zakonih vdihava tudi podeželskemu prebi-

valcu nekaj od svoje harmonije in svojega miru. Podeželski človek živi v **uravnovešeni naravi**, zato je sam v **ravnovesju**.

Proletarski človek živi v tvornici, ki kot umetna tvorevina **nima organskega ritma**. Poleti in pozimi je v njej isti napeti nemir, ni oddiha, ni rasti in ne umiranja, nego le ždenje, nervozno omahovanje med življenjem in smrtjo.

Drugi veliki nedostatek je, da proletarska mladina **nima tradicije**. Proletarska kultura tvornice je še mlada. Meščan in obrtnik sicer nimata narave kakor kmet, a imata vsaj nekaj tradicije. Obrtniško-meščanska mladina ima v njej šibko oporo. Če pa v njej ne, pa vsaj v šoli in izobrazbi. Proletarski mladostnik pa nima ničesar od tega. Nima tradicije. Tradicija se šele poraja v novodobni delavski kulturi, **sedaj je še ni**. Mladostniku torej manjka vira, iz katerega bi vzniknila pieteta, glavno vzgojno sredstvo. Manjka pa mu tudi šole in izobrazbe, ki bi vsaj za silo nadomestila vzgojno moč tradicije.

Nedostatek tradicije in narave onemogoča proletarskemu mladostniku razvoj osebnosti. **Manjka ji sigurnih norm in močnega vzgojnega osredja**, ki sta temelj vzgoje. Proletarski mladostnik se tudi zgodaj loči od družine, ker mora za kruhom. Postavljen je na lastne noge, ko še ni zrel. Kmečki mladostnik je vedno v nevarnosti da zadrigne njegov polni razvoj prevelika konzervativnost, proletarskemu mladostniku pa onemogoča razvoj prezgodnje odcepljenje od družine in **anarhični individualizem okolice**.

Proletarski mladostnik mora iz družine v zgodnji pridobitni boj. Nima prilike, da bi izživel mirno sam s seboj mladostne boje. Trdo delo zamori **kali razcvitajoče se domišljije**, duševne sile se ne morejo razširiti. Tako zamudi najlepši mladostni čas za razvoj. Marsikaj, kar je v kali skrito v njegovi duši, radi neugodnih socialnih prilik **nikdar ne vzkali**. Proletarski mladostnik sploh prav ne doživlja mladostne dobe, ki je najlepši čas za oblikovanje osebnosti. Mnogo bolje se godi meščanskemu mladostniku, ki stopi v življenje šele okrog 20. leta.

Obrtniškem in kmečkemu mladostniku je poklic glavno sredstvo duševnega razvoja. Proletarskega pa t v o r

niški poklic ne vzgaja, nego duševno razkraja.¹

Tvorniški mladostnik ne more razviti svojih izobrazovalnih sposobnosti. Zadostuje mu nekaj gibov pa »razume« svoj poklic. Notranje dispozicije ostanejo neizrabljene.

Obrtni ali kmečki mladostnik lahko doseže s svojimi dovršenimi deli **veljavo in ugled**. Tvorniški mladostnik pa tega hrepenenja ne more utešiti. Njegovi produkti so samo delci celote, nič dovršenega. Kako se naj veseli izgotovljenega žreblja ali igle!

Za ukradeno poklicno veselje išče **nadomestila v čutenem močvirju**, posebno ker ima zgodaj na razpolago denar.

Mehanični poklic in mehanično delo brez zrnca veselja ubijata mladostniku dušo in veselje za duševne vrednote sploh. Mladostnik izgublja ob sikanju jermenov in pritisku ekonomskih razmer **vero v idealni svet**. Proletarskega materialističnega svetovnega naziranja nista povzročila samo Marx in Lassalle! Materialistični svetovni nazor raste iz totalnega življenjskega osredja proletarca. Vsakdanja borba samo z golimi mehaničnimi silami in ekonomskimi interesi trga iz srca vero v duševne sile in v Boga. »Vera je prišla pod kolesa gospodarskih razmer in od tedaj ni več vstala.«² Verska orientacija socialističnih množic se bo spremenila, ko se bo spremenilo tudi njihovo totalno gospodarsko-kulturno stališče. Če bo delavec zopet dobil prepričanje, da **niso** brutalne ekonomske sile **vsemogočne**, bo spremenil tudi svoje materialistično svetovno naziranje.

Počasi prodira duh tudi v našem času, po vseh državah se uveljavlja zopet neumrjoča duša. Znak tega novega duha je procvitajoča socialna zakonodaja, zaščita duš pred brutalno materijo. Ko bo proletarska duša podprta popolnoma, bo v njej zopet vzkalilo duhovno življenje. Potem bo **vzcvetel tudi proletarski mladostnik**.

¹ Usodo proletarskega otroka nam je s statističnimi podatki lepo popisal K. Doberšek v publikaciji Slov. Šol. Mat. I. 1928. »Vpliv socialnih razmer na razvoj otroka na Prevaljah«.

² G. Dehn: »Großstadtjugend«, Berlin 1919.

V borbi za lepšo delavsko bodočnost ločimo tri proletarske tipe: revolucionarni, topi in napredni tip.

Revolucionarni tip je obupal nad ugodno rešitvijo delavskega socialnega vprašanja z demokratičnimi sredstvi in počasnim razvojem. Zato hoče s silo priboriti ne samo enakopravnost, nego prvenstvo delavskemu stanu. Njegov smoter ni solidarnost med stanovi, nego diktatura delavstva. Revolucionarni proletarec je brezobziren v boju proti nasprotnikom, v ideje ne zaupa, nego kot materialist le v fizično silo. Vprašanje bodočnosti delavstva mu je vprašanje gole moči in oblasti. Vsebinsko ni temu materialističnemu tipu človeška kultura, kultura srčne plemenitosti in idej, nego čutna kultura 'trebuh' in uživanja.

Topi proletarski tip nemo prenaša usodo proletarstva in se ne bori za lepšo bodočnost. Topost in brezbržnost je posledica duševne manjvrednosti. Topi tip nima zmisla za duševne dobrine niti za občestanovske interese. Njegova hrana ni časopis, nego alkohol. Sposoben je le za nižje posle, ker mu nedostaje duševne razboritosti.

Tretji tip je **napredni tip** proletarca. Vztrajno se izobrazuje, pridno dela in organizira tovariše. Prepričan je, da ne ustvarja lepše bodočnosti delavcem intrasingentna revolucionarnost niti topa resigniranost, nego **prosveta in pridnost**. Vse dosedanje socialne pridobitve so plod njegovega sistematskega treznega dela. Stopnjema napreduje pod njegovim vodstvom ves delavski stan in si osvaja merodajna mesta v družbi, občini, deželi in državi. Skupno z drugimi stanovi ustvarja državno in človeško kulturo. Prepričan je, da narodna kultura ni delo samo enega stanu, nego plod skupnega navora vseh stanov družbe. Napredni tip delavstva je nositelj bodočnosti delavskega stanu in naroda.



Gustav Šilih, Maribor:

Pomen sodobne psihologije za pedagogiko in za vzgojno delo.

I.

Našo dobo označujemo pogosto kot prehodno dobo, zakaj vseobča negotovost glede doslej veljavnih vrednot, smotrov in vzorov je njen bistveni znak. Zaradi tega iščemo nove orientacije, ki bi nas povedla nad borbo dnevnih strank in obrabljenih gesel. Splošna načela tradicionalne etike in pedagogike se osporavajo, ali pa so presplošna, da bi jih mogli uporabiti v praksi v polni meri. Nič boljše ni z vsakdanjo društveno moralno, ki je doživela po vojni deloma popoln prelom.

Tako približno označuje dunajska psihologinja Charlotte Bühler v eni svojih zadnjih razprav (»Jugendpsychologie und Erziehung«, »Die Erziehung« 1929., 4. l., 9. zv.) sedanji položaj in prikazuje v svojih nadaljnjih izvajanjih, kako iščemo osobito v vzgoji novih meril in novih jamstev. Po njenem mnenju nudi najnovejša psihologija nadomestilo, pomoč in jamstvo. Zelo samozavestno izreka besede, ki jih poskuša pozneje dokazati:

»... Psihologija nam je pričela odkrivati neko naravnemu razvoju lastno smotrenost in zmiselnost..., ki nam nudi novo orientacijsko osnovo...«

Doslej je pač pedagogika hvaležno sprejemala pomoč psihologije, toda ni jemala od nje smotrov, ki bi imeli pomen obče veljavnosti, in sicer iz enostavnega razloga, ker se je to zdelo nemogoče. Ugovor iz pedagoških krogov ni izostal. Georg Geißler (»Jugendpsychologie und Erziehung. Kritik einer Grenzüberschreitung«, »Die Erziehung« 1929., 5. l., 1. zv.) odklanja ugotovitev Ch. Bühler, češ

da more raziskovanje naravnega razvoja otrokovega pač odkriti njemu imanentno smotrenost, nikoli pa v tem naravnem razvoju vsebovane duhovne zmiselnosti, kakor to trdi pedagoški naturalizem, čigar obstoj je prešel že v pozabljenje. Geißlerju se je v polni meri posrečil tudi dokaz za neupravičenost zgoraj navedene trditve: pokazal je zmote v njenem dokazovanju in dognal, da je vse tisto, kar navaja Ch. Bühler kot posledico »naravnega razvoja« — kakor so sicer njene ugotovitve za pedagogiko važne —, le rezultat nekega določenega pedagoškega vpliva; da temelje duhovni smotri, ki navidezno izhajajo iz naravnega razvoja otrokovega, na določenih pedagoških ukrepih in odločitvah. Skratka, tam, kjer je postala danes pedagogika negotova, ji tudi psihologija ne more nuditi novih smotrov.

Nihče ne more zanikati važnosti psiholoških izsledkov za pedagogiko in za praktično vzgojno delo, ali prav tako se ne more pedagogika nikdar odreči lastnim odločitvam, nikdar ne more kar na slepo prevzeti izsledkov in zakonov psihologije. V zadnjih letih sta njena previdnost in poudarek samostojnosti tem važnejša, ker se novejša psihologija sama nahaja v štadiju velike razcepkanosti. Karl Bühler govori kar naravnost o »krizi psihologije«: »Toliko psihologij druga poleg druge kakor danes, toliko zasnov na lastno pest pač še ni bilo nikdar istočasno skupaj. Človek se tuintam spomni na povest o babilonskem stolpu!« Seveda ni to kriza v zmyslu razpadanja in razkrajanja, nego zgrajanja — »Aufbaukrise«. Rodila so jo bogastvo psiholoških izsledkov, neorganiziranost psihološkega izsledovanja in seveda tudi temeljna nasprotja glede razumevanja in metode.

Pedagogika se vsekakor za to krizo živo zanima, zakaj tudi njena usoda je v veliki meri odvisna od psihologije. Z zadoščenjem smemo ugotoviti že danes, da se kažejo v velikih obrisih znaki konsolidacije, pri čemer v enaki meri in z enako vnemo sodelujejo predstavniki nasprotujočih si struj. Tako je pokazal K. Bühler (v svoji knjigi »Die Krise der Psychologie«, Jena 1929., G. Fischer) možnosti sporazuma. Po njegovem naziranju je nastala kriza radi prehitro pridobljenega in ne še obvladanega bogastva idej (torej približno iz istega vzroka kakor v pedagogiki). Toda stremlje-

nje za sintezo, ki ga zasledimo danes vsepovsod, je možno ugotoviti tudi v psihologiji. Razne struje bodo prispevale vsaka na svoj način, tako da se bodo kot celota izpopolnjevale med seboj. Bühler govori o treh aspektih psihologije, odgovarjajoč na vprašanje, kako je psihologija možna. Ona je možna iz treh izhodišč. Opazujemo lahko v n a n j e o b n a š a n j e kakega človeka ter izvajamo iz njega zaključke glede njegovega notranjega življenja. Izhodišče pa more biti tudi človeški doživljaj ali človeško delo, tvorine. Vsak od imenovanih treh aspektov je možen, nobeden nadomestljiv.

Natančneje bomo govorili o vzrokih in pomenu krize v psihologiji pozneje, ko bomo pregledali poedine struje, na tem mestu moramo ugotoviti že zdaj, da je pri nje razpletu sodelovala in še sodeluje v odlični meri baš pedagoška psihologija, tako da prihajamo tudi tukaj do neposredne zveze med psihologijo in pedagogiko. Zaradi te ozke povezanosti je potrebno, da se v prvi vrsti poučimo glede razmerja med psihologijo in pedagogiko, ki smo ga načeloma označili že zgoraj.

Mnogim znanstvenikom je pedagogika — uporabna psihologija. Tako pravi W. Peters, da je pedagogika, kolikor se ukvarja z vzgojo duše — in to je vendar pretežno njena naloga —, tisti del uporabne psihologije, ki poskuša uresničiti na psihološkem objektu, to je v otrokovi duši, s psihološkimi sredstvi vzgojne smotre, postavljene po človeški družbi. Nasprotno pa sta Meumann-u psihologija in pedopsihologija le osnovni pomožni znanosti pedagogike, pedagogika sama pa mu je samostojna znanost, ker si stavi sama svoje smotre, ker more te smotre kritično presojati in ker more vsaj za neko dobo postaviti temeljna načela in norme, ki veljajo za vzgojo. Slično stališče zavzema E. Burger, češ, pedagogika je docela samostojna znanost, ki pač išče pomoči pri drugih znanostih, a jo vedno podreja vzgojni zamisli.

Nekoliko podrobneje si pogledjmo še Lipmann-ovo naziranje, ki je za nas posebno zanimivo, ker ga razvija v svoji »Psihologiji za učitelje«, pri čemer mu gre v prvi vrsti za praktično vzgojno in učno delo.

Vzgoja stremi za dvema smotroma: za vzbujenjem nравstvenih sil, spavajočih v otrokovi duši, tako da more razviti dejavnost v službi lastnega obrazovanja, in za tvornim razvijanjem dispozicij z dejavnostjo in vajo za okrepitev v življenjskem boju. Sredstvo za drugo nalogo je samostojno pridobivanje takšnega znanja, ki nudi priložnost za tvorjenje sil. Glede nравstvenih lastnosti, ki naj si jih otrok pridobi in razvija, odločata etika in kulturna filozofija. Iz načel obeh znanosti vzrašča osnovna obrazovalna pravica:

»... Vsak človek ima v vsaki dobi svojega življenja pravico do tiste količine in tistega načina naobrazbe, ki odgovarja njegovim vsakokratnim silam.«

Kulturne vsebine se mladi generaciji nekako predlagajo v izbiro, to je, njene sposobnosti in nagnjenja odločajo, katero veljavo imajo te kulturne vsebine in v katerem obsegu naj se obdrže, goje in izročajo dalje. Psihologija nam pri tem pomaga zelo izdatno, zakaj ona nas uči spoznavati sposobnosti in nagnjenja, ki odločajo o izmeri in načinu podajanja obrazovalnih dobrin poedincu. Psihologija nam torej pomaga spoznati vzgojno osebnost, ona pove vzgojitelju, kdo je človek, na katerega mora vplivati, pokaže pa mu tudi sredstva in način, pomaga mu pri vzgoji in pouku. Način, kako prihaja ta pomoč, je kaj različen. Psihologu-strokovnjaku je vsak duševni pojav kot tak zanimiv in vreden izsledovanja, medtem ko preizkuša pedagogika v prvi vrsti možnosti njegovega vplivanja. Radi tega prodira psiholog v vse dele duševnega življenja, dočim prihajajo za pedagoga v poštev le tisti pojavi, ki so dostopni vzgojnim ukrepom: samo z njimi se pedagoški psiholog ukvarja natančneje. Tako na priliko razmotriva psiholog voljno dejanje, pedagog pa nje oblikovanje. Mnogo psiholoških spoznanj moremo takoj brez vsega uporabiti v pedagogiki, recimo poglavje o pažnji ali o spominu. V takem primeru so ti izseki pedagogike skoro izvlečki psihologije. Pogosto pa je treba psihološko gradivo vsestransko preobličiti. Pretehtati moramo razne zakonitosti duševnega živ-

ljenja in jih zvezati s celo vrsto primernih ukrepov, šele potem dosežemo psihološko utemeljitev za razmeroma enostavno pedagoško akcijo.

Vsekakor je iz navedenega jasno, da mora praktični vzgojitelj in učitelj razpolagati s temeljito psihološko nazobrazbo, čeprav ne smemo tajiti, da najboljši psiholog še davno ni tudi najboljši vzgojitelj. Toda narobe vzgojiteljev s tako močno intuicijo, da ne rabijo nikake psihologije, je sila malo.

Nastane torej potreba po neki psihologiji, ki je kar najtesneje zvezana s pedagogiko — potreba po pedagoški psihologiji. Njen namen je, podajati učitelju psihološko utemeljitev učnih in vzgojnih ukrepov, navajati ga s psihološkim opazovanjem njegovih učencev in mu omogočati, da opazovana dejstva razume ter jih zna uvrstiti v celoto dušeslovja in v celoto poedine učenčeve osebnosti.

Končni zaključek prihaja sam po sebi: pedagogika nujno potrebuje psihologije, toda le kot osnovno pomožno znanost. Njene izsledke uporabi po svojem lastnem preudarku, sledeč lastnim, samostojno postavljenim smotrom. Psihologija more pedagogiki marsikdaj odločitev olajšati, ne more ji pa te prihraniti.

Naša nadaljnja razmotrivanja nas vodijo do vprašanja: kako in kje more psihologija pomagati pedagogiki in praktičnemu vzgojnemu in učnemu delu. Radi boljšega razumevanja je potrebno, da si najprej pregledamo področje psihologije, nato razvoj moderne psihologije do naših dni, potem pa poskušamo ugotoviti, kako zlasti sodobna psihologija utira pot novi pedagogiki.

II.

Psihologija v najširšem pomenu besede obsega vsa dejstva zavesti, ki jih moremo ugotoviti. Pristaviti moramo pa takoj, da se novejša psihologija v vedno večji meri bavi z dejstvi podzavesti, kolikor so ji dostopna. Zaradi pregleda razdelimo psihologijo v več območij.

1. Psihologija normalnega duševnega življenja. To izhodišče je povsem naravno, kajti dejstva,

ki jih dobimo iz samega sebe, so edina dejstva, ki so nam neposredno dana in so nam dostopna. Kar doživljamo sami, nam je razumljivo, a do drugih bitij, do sočloveka, otroka, živali moremo prodirati le korakoma.

2. Psihologija abnormnega duševnega življenja. ¹Od abnormnega duševnega življenja se lahko mnogo naučimo, radi tega moramo misliti tudi na psihologijo duševnih defektov. Zanimajo nas v prvi vrsti dejstva o neobhodni potrebi čutil, odn. ali moremo kako čutilo brez večje škode pogrešati. Normalna psihologija se je silno mnogo naučila baš iz patoloških primerov, n. pr. za najvažnejše o govoru je zaznala iz govornih defektov. Poprej si noben psiholog ni mogel misliti, da je akt govorenja tako zapletena stvar. V splošnem moramo ugotoviti, da je meja med normalnim in anormalnim duševnim življenjem prav tako zabrisana, odn. negotova, kakor med zdravjem in boleznijo.

3. Psihologija individualnih diferenc. Ona nam odkriva velike individualne razlike v duševnem življenju poedinega človeka glede nadarjenosti, značaja, čudi itd. ter nam kaže, da so v obsegu kakega določenega območja duševnega življenja, recimo spomina, vedno razne vrste izoblikovane posebno pogosto in različno. Tako, pridemo do tipov ter razlikujemo predstavne tipe, apercipijske, spominske, mišljenjske tipe itd. Vsoto tipov v kaki določeni duševni funkciji pa imenujemo tipiko. Običajno ime tega območja psihologije je diferencialna psihologija.

4. Psihogeneza ali mladinska psihologija.

To področje je za nas najvažnejše. Mladinska psihologija nam dokazuje, da je otroška duša po svoji strukturi povsem različna od duše odraslega, odkriva nam razvojne faze, bistvo razvoja in postavlja razvojne zakone, svareč pred tako zvanim teleomorfizmom (kakor pravi Claparède), to je pred pojmovanjem otroške duše po vzoru duše odraslega človeka, kakor da je otrok odrasel človek v zmanjšanem merilu. Ogromno važnost mladinske psihologije pozna danes domala vsak vzgojitelj.

5. Živalska psihologija govori o duševnosti živali. Tudi živali kažejo nekaj intelektu sličnega. Moderna živalska psihologija dela eksaktno in ima že lepe uspehe. Kako daleč sega zavest živali, nam ni znano. Rastlinam ne moremo zaenkrat pripisovati nikakih zavestnih aktov, ker jim manjka običajni čutni aparat. Kjer pa ta manjka, si ne moremo misliti — vsaj po današnjem stanju znanosti — nikakih duševnih procesov.

Vsa našeta območja tvorijo teoretski del psihologije, njemu naproti pa je uporabna psihologija (angewandte Psychologie). Razmerje med njima je slično razmerju med fiziko in tehniko. Tako je tudi pedagogika psihologija del uporabne psihologije. Pogosto se sliši ime psihotehnika; s tem imenom označujemo danes v prvi vrsti izsledovanje duševnih činiteljev glede njih uporabe in izrabe v gospodarskem življenju. Psihotehnika postaja vedno večjega pomena tudi za pedagogiko, ker se njene metode uporabljajo pri izbiri poklicev.

Napram raznim območjem psihologije mora vzgojitelj zavzeti svoje stališče in ugotoviti, kaj mu morejo dati.

Da si ustvari neko splošno psihološko osnovo, mu je vsekakor potrebno znanje o psihologiji normalnega duševnega življenja. Šele potem se lahko loti ostalih območij. Že zaradi zveze z zdravstveno psihologijo in pedagogiko mora poznati najvažnejša poglavja iz patološke psihologije. Diferencialna psihologija je važna v prvi vrsti radi tipike, a tudi zato, ker nam kaže individualiteto v vsej njeni mnogovrstnosti in vendar v sebi završeni enotnosti. Najvažnejša pa je za vzgojitelja mladinska psihologija, ki je danes del mladinoslovja ali pedologije, obsegajočega po Meumannu izsledovanje razvijajočega se človeka v telesnem in duševnem pogledu. Ako proučuje mladinska psihologija otroka z namenom, da najde sredstva za njegovo vzgojo, ako navezuje na psihognostiko, ki podaja znanje o človeku, na psihodiagnostiko, ki preizkuša kako dano psihično stanje, in na psihotehniko (v ožjem pomenu besede), ki govori o ravnanju z ljudmi, skratka, ako poskuša praktične naloge rešiti na znanstven način, postane uporabna znanost, nam-

reč pedagoška psihologija. Jasno je, da je baš ona nad vse važna za učitelja, ki išče nasvetov za svojo učno in vzgojno dejavnost.

Pedagoška psihologija je v splošnem v svojih izsledovalnih metodah seveda odvisna od splošne psihologije; toda z vedno večjim uspehom si je znala utirati svojo lastno pot; tako na priliko je ustvarila lastne izsledovalne metode brez aparatov, odnosno metode, ki ne zahtevajo precizijskih aparatov. Razvoj psihologije je za nas pred vsem razvoj pedagoške psihologije, kamor nas vedejo naša sledeča razmotrivanja.

III.

Razvoj prirodnih znanosti, ki se pričinja s 16. stoletjem, je mogočno vplival tudi na psihologijo. Ta vpliv se je javljal zlasti radi tega, ker so prirodne znanosti raziskovale področja, nahajajoča se v interesni sferi psihologije. Vpravo s tem so dale glavno pobudo za samostojno psihološko raziskovanje. Tako je polagoma vznikla misel, ki je bila sicer znana že staremu in srednjemu veku, predstava o absolutni zakonitosti duševnega dogajanja. Postala je osnova resnemu izsledovanju duše. Po analogiji s fiziko so trdili: kdor hoče človeške misli in nagone v istini spoznati, mora ravnati z njimi prav tako kakor z naravnimi telesi ali s črtami in ploskvami v matematiki. Tako so došli do zakonitosti glede zaporednosti misli. Zakoni reprodukcije, oziroma asociacije so na duševnem področju isto, kar so zakoni gravitacije na fizikalnem. Na tej osnovi se je razvila angleška asociacijska psihologija, ki je poskušala razne duševne »zmožnosti«, kakor spomin, domišljijo, razum, a tudi velike pojmovne rezultate njih dejstvovanja, kakor zavest jazosti in vnanjega sveta pojmovati kot naravne, tako rekoč mehanske rezultate predstavnega poteka po določenih asociacijskih zakonov.

Glavna napaka asociacijske psihologije je bila v tem, da ni znala raztolmačiti pažnje. Šele Herbart je skušal odpraviti ta nedostatek, s tem da je postavil v ospredje duševnega dogajanja predstave kot elemente. Vse dotlej vzporedno postavljene duševne funkcije (nemška

»Vermögenspsychologie«), celo čuvstvovanje in volja so Herbart-u le različni rezultati predstavnemehanike. Herbart-ova psihologija je intelektualistično usmerjena, a na isti osnovi je zgrajena tudi njegova pedagogika, odnosno didaktika, osobito formalne stopnje, ki jih je moderna didaktika morala odkloniti, ker so izraz Herbart-ove psihologije. Pač pa moramo priznati, da je Herbart ustvaril prvi znanstveno fundirani sistem pedagogike, kakor tudi, da je določil psihologiji kot najvažnejši pomožni značnosti pedagogike primerno mesto. Da se je morala njegova pedagogika po dolgih, trdovratnih bojih umakniti, pa ni bilo krivo samo njegovo naziranje o predstavah kot edinih elementih duševnega življenja, nego vzrok je bil zlasti tudi v tem, ker ni vpošteval razvoja otroške duše.

Odpor se je javil razmeroma pozno. Deloma je kazal na čuvstva kot elemente duševnega dogajanja, tako zvana emocionalna psihologija, katere najvažnejši zastopnik je bil James. Toda pod Wundt-ovim mogočnim vplivom je nastala voluntaristična psihologija. Ona — da govorimo z Wundt-om — nikakor ne trdi, da je hotenje edina realno obstoječa oblika psihičnega dogajanja, nego ona samo trdi, da je hotenje zajedno s čuvstvi in afekti, ki so z njim tesno zvezani, prav tako trden sestavni del psihološke izkušnje, kakor občutki in predstave, in da je pojmovati vse druge psihične procese po analogiji voljnega akta: kot neprestano menjajoče se dogajanje v času, ne kot vsoto (trdno stoječih) objektov. Emocializem je rodil v pedagogiki v desetletju pred vojno močno razgibano, nacionalistično usmerjeno umetnostno pedagogiko, voluntarizem pa socialno usmerjeno delovno pedagogiko. Seveda so bili soudeleženi še drugi momenti, zlasti od strani mladinske psihologije, ali naš namen ne more biti zasledovati razvoj v podrobnostih, nego le v glavnih potezah.

Poleg vprašanja o važnosti mišljenja, čuvstvovanja ali hotenja v psihologiji je začela na njen razvoj vedno močnejše vplivati fiziologija (nauk o funkcijah organov) in pozneje biologija (nauk o življenju). Posebno močni impulzi so izšli od fiziologije čutov. Po njenem

vzgladu se je začela psihologija intenzivno baviti s čutili in čuti ter nalik fiziki stavljal naravi vprašanja v obliki eksperimentov in merjenja rezultatov in njih vzrokov. Izsledki so bili presenetljivo važni. Spominjam samo Mülllerjev zakon o specifični energiji čutov in Weber-Fechnerjev psiho-fizični zakon. Tako se je rodila psihofizika, ki je postavila naziranje, da so telesni in duševni pojavi samo dve strani ene in iste substance, rodil se je zakon o psihofizičnem paralelizmu, ki pravi, da je treba za vse psihične pojave iskati fizioloških. Psihofizični zakon se nanaša v prvi vrsti na množestvilne odnošaje med čutnimi dražljaji in občutki.

Tako se je spekulativna psihologija morala umakniti novi, na realnih ali vsaj realnejših tleh stoječi psihologiji, ki je poskušala duševne zakonitosti formulirati s številkami. Sprva še dokaj neokretne fiziološke izsledovalne metode so se nadomestile z novimi, najskrbneje izdelanimi, ki so omogočale pred vsem točen študij občutkov in zaznav. Od astronomije sem je došlo spoznanje, da obstajajo pri poedincih difference glede časovnega trajanja enostavnih psihičnih procesov. Na nadaljnji razvoj psihologije pa je najmočneje vplivala fiziologija in patologija možganov. Odkrili so posamezne centre (n. pr. je Broca odkril govorni center), pri čemer se je šele razvilo pravo razumevanje za neizmerno zapletenost navidezno najpreprostejših duševnih pojavov. Velika Wundtova osebnost je ta razveseljivi razvoj pomaknila še dalje: raznoliki poganjki nove psihologije so se precepili na eno deblo. Nastala je eksperimentalna psihologija, temelječa docela na zvezi s prirodnimi znanostmi. Duh fizikalizma, ki smo ga že zgoraj opazili, torej nikakor ni izginil, nego si je privzel zgolj drugo lice. Tudi tu je šlo vsaj v početku v prvi vrsti za elemente duševnega dogajanja, seveda v škodo celote. Radi tega pozneje ime psihologija elementov. V novo ustanovljenih psiholoških laboratorijih (prvi Wundtov v Leipzigu l. 1879.) so eksaktno raziskavali zlasti občutke, ki so bili eksperimentalni metodi najdostopnejši, a tudi pažnjo, asociacijo, spomin, časovno predočevanje i. dr. Duhovito sestavljeni aparati so omogočali eksaktno merjenje

duševnih pojavov. Eksperimentalno metodo je Wundt uporabljal samo za imenovane nižje duševne pojave; šele pozneje so njegovi učenci proti njegovi volji raztegnili eksperiment, in sicer z uspehom, tudi na višje duševne pojave (mišljenje — »Würzburška šola«), dočim je Wundt z objektivne strani proučaval tako zvane duhovne tvorine, kakor jezik, običaje, religijo ...

Mirno lahko rečemo, da je eksperimentalna psihologija izvršila orjaško delo, čeprav se je vršilo na drobcih, atomih duše. Izsledovanje elementov duševnega življenja je bila njena glavna naloga. Ako danes kritikujemo ta atomistični način gledanja, moramo s kritiko družiti čuvstvo hvaležnosti, zakaj ta psihologija je ustvarila zgradbi trden temelj, na katerem se je lahko gradilo dalje. Sicer bomo pa pozneje videli, da tudi eksperimentalna (danes jo pogosto imenujejo klasično) psihologija ni nikdar izgubila izpred oči celote, samo da ni imela časa zanjo.

V pedagogiki se je hitro pokazal vpliv nove psihologije. Na eni strani se je razvila (obstajala je že poprej) pedologija ali mladinoslovje, na drugi pa eksperimentalna pedagogika, »ki je poskušala rešiti probleme pouka in vzgoje po merilu zakonov in norm bioloških in socioloških znanosti z eksperimentom, statistiko in sistematskim opazovanjem.« (Lay.) Pedologija in eksperimentalna pedagogika nista eno in isto, čeprav je meja mestoma močno zabrisana. Obe se poslužujeta eksperimenta ter se nanašata na razvijajočega se človeka. Vendar pa izhajajo pedološka raziskavanja s teoretskih vidikov, to je, ugotavljajo ne glede na praktično uporabo, eksperimentalno pedagoška izsledovanja pa skoro izključno streme za rešitvijo praktičnih problemov, problemov vzgoje in pouka. Kaj je v tej zvezi pedagoška psihologija, smo povedali že zgoraj. (Prim. »Zeitschr. für päd. Psych., exper. Päd. und jugendkundl. Forschung«!)

V letih pred svetovno vojno je vse kazalo, da bo eksperimentalna pedagogika ves vzgojni sistem docela preobličila. To pa se iz več vzrokov ni uresničilo. Pred vsem je bila eksperimentalna pedagogika otrok eksperimentalne psihologije, to se pravi, imela je poleg vrlin tudi njene napake,

šla je za elementi, zanemarjala pa je otroka kot celoto. Razen tega je mnogo vprašanj v vzgoji možno rešiti le z vpoštrevanjem praktičnih razmer (konec šolskega leta), socialnih prilik (šolska organizacija), etike (vzgojni smoter), logike (metoda, razvrstitev snovi) in drugih znanosti, ki so empiričnemu izsledovanju bolj ali manj nedostopne ali mu stavljajo vsaj težkoče na pot.

Z Meumannovim monumentalnim delom »Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik« je dobila eksperimentalna pedagogika trden znanstveni temelj, nudeč mnogo pedološkega gradiva v zvezi s pedagoškimi konsekvencami. V prvem razvoju sploh opazamo, da sta si pedologija in eksperimentalna pedagogika skoro istoветni, pozneje pa je težišče vedno bolj na mladinoslovju. To ime (nemški »Jugendkunde«) je predlagal Stern, s čigar delom se začenja nova faza mladinoslovja. Vsebina mladinoslovja po današnjem razumevanju so izsledki o telesnem in duševnem razvoju kakor tudi o duševnih diferencah normalnega in anormalnega otroka.

Nemec Meumann je napisal najobsežnejše delo o psihi otroka in o vzgoji na novih temeljih, toda pokret sam je bil poprej in v mnogo večji meri razvit drugod. Imenujemo samo nekaj znanih imen: Amerikanec St. Hall, Francoz Binet, francoski Švicar Claparède. Internacionalni značaj pedološkega gibanja se še danes najlepše izraža v ženevski pedagoški visoki šoli »Institut J. J. Rousseau«, najmočnejši razvoj pa je pokazala Amerika, pred vsem pa Združene države.

Metode eksperimentalne pedagogike, odnosno mladinoslovja so bile prvotno pretežno metode eksperimentalne psihologije. Kjer pa se eksperiment ni dal uspešno uporabiti, recimo pri majhnem otroku, so poskušali izoblikovati nove prirodoznanstvene metode. Prav pogosto se je bilo treba odreči dosegi eksaktnosti, ki je bila nemogoča na eni strani zaradi poizkusnih oseb (otrok), na drugi strani zaradi pomanjkanja dragih precizijskih aparatov. Zato pa so uvedli v šole, odnosno v razrede eksperimente v množicah, to se pravi, na velikem številu otrok, tako da je mno-

žina nekako nadomestila eksaktnost, nadalje prirejali a n = k e t e, kjer je veliko število otrok po možnosti raznih stano v in narodnosti odgovorilo na določeno stavljen a vprašanja. Za predšolsko dobo je Stern uporabil metodo dnevnika, kjer se je vestno beležilo vse, kar je bilo opazovanja vrednega v razvoju majhnega otroka.

IV.

S Sternovim delom »Psychologie der frühen Kindheit« se pričinja nekako druga faza v razvoju otroške psihologije in eksperimentalne pedagogike. Način njegovega izsledovanja ter uporabljanja izsledkov se bistveno razlikuje od Meumannovega. Sternu ne gre samo za poedina dejstva, nego mu je pred očmi vedno otrok kot celota, sinteza namesto same analize.

Preden pa se z naslednjo fazo ukvarjamo natančneje, se moramo vprašati po koristi, ki jo je imela pedagogika od neutrudnega raziskovanja otroka v prvi fazi.

St. Hall je odgovoril približno takole (citirano po Burgerju):

1. Raziskovanje otroka more pospeševati ljubezen do otroka in do otroške dobe.
2. Priznava se pravo otroka.
3. Učitelj poskuša razumeti tudi otroka poedinca.
4. Raziskovanje otroka je odkrilo razvojne faze in s tem služilo pedagogiki.
5. Raziskovanje otroka je vez med raznimi vrstami učiteljstva. Ni važno, kje opravlja učitelj svojo službo, nego kako.
6. Raziskovanje otroka ustvarja tudi močno vez med starši in šolo.

Največja zasluga otroške psihologije, odnosno mladinoslovja sploh pa je v tem, da danes v otroku ne vidimo več majhnega odraslega, nego človeško bitje, ki se šele razvija, ki mora prehoditi določeno razvojno pot v telesnem in duševnem pogledu. Pokazala nam je tudi važne zakonitosti tega razvoja in ugotovila vsaj najvažnejše njegove faze. Na

slanjajoč se na prirodne znanosti, je odkrila veliki pomen prirojenosti, ki je za razvoj odločujočega pomena. Tako je nadaljnja zasluga mladinoslovja, da je opozorila pedagogiko na važnost prirojenih dispozicij. Pokazalo se je, da je razvoj možno zamisliti le, ako je v klici, ki je v otroku, že vse nekako predoblikovano, kar se naj razvije, in da je torej nezmiselno hoteti od otroka nekaj, česar nima. Nadalje je mladinoslovje pokazalo, da je treba razlikovati telesne in duhovne dispozicije, pri čemer je treba imeti v misli, da razvoj dispozicij ni odvisen samo od njih lastne sile, nego tudi od vplivov vnanjega sveta in končno od lastnega prizadevanja vsakega človeka, kateremu je spet prirojeno, da svoje dispozicije in sile razvija ter oblikuje.

Velika pridobitev za pedagogiko je bil prenos izsledkov diferencialne psihologije tudi na otroka. Tako je vzgojitelju olajšano individualno postopanje z gojenci. Vsakdo mora priznati, da so to dragocene pridobitve: učitelj lahko ugotovi, na kateri razvojni stopnji so v splošnem učenci njegovega razreda, katere bistvene zakone te razvojne stopnje mora poznati in vpoštovati; na drugi strani more spoznati individualne posebnosti poedinih učencev. Jasno je, da je vse to težko, ako se učitelj ustraši dela, tem lepše uspehe pa more beležiti v nasprotnem primeru. Tudi opor pri tem delu ne manjka. Tako se lahko poslužuje osebnih psiholoških popisnic, ki pogosto privedejo učitelja v bližino problemov, kjer jih prej ni niti slutil.

V tej zvezi je potreben odgovor na zelo važno vprašanje. Ali naj se tudi praktični vzgojitelj ukvarja na ta ali oni način s pedagoškim izsledovanjem? Gotovo, seveda ne v zmislu znanstvenika, nego vedno s pogledom na uspeh, ki ga hoče doseči. Po Burgerjevem mnenju pedagoškega izsledovanja sploh ne bi smeli prepuščati psihologom-strokovnjakom, zakaj izsledki iz tišine psihološkega laboratorija nikakor ne morejo biti enaki izsledkom v razredu. Učiteljeva raziskavanja počivajo na mnogo širši bazi, a napram poedincu je individualno usmerjen. Psiholog-strokovnjak more opazovati le omejeno število dražljajev in reakcij, dočim se nudi učitelju velika mnogovrstnost. Starejši učitelji nadomeščajo sistematsko izsledovanje radi s svojo prak-

tično izkušnjo. Reči pa moramo, da je kaj nezanesljiva, ker se pogosto zamenjavata opazovanje in zaznavanje. Opazovanje je namreč stopnjevano zaznavanje, ki se vrši z določenim smotrom po načrtu. Plod sistematskega opazovanja je znanstvena izkušnja, odnosno znanstveno spoznanje, ki poskuša prodreti od učinkov do vzrokov. S takšnim izsledovanjem se lahko bavi vsak učitelj, bodisi da opazuje poedine učence, bodisi skupine učencev; ali v obliki vprašanj vsemu razredu ali vsej šoli. Odgovore, odnosno rezultate mora statistično predelati. Ali tudi eksperimenta samega se ne sme ustrašiti. Odlika eksperimenta napram drugim metodam je v tem, da lahko s številkami ugotovimo čas, kvaliteto in kvantiteto. Izvrši se lahko z učenci posamič ali razredno. Čuvati pa se moramo vedno pred diletantskim, divjim in nesmotrenim eksperimentiranjem, ki more stvari samo škoditi, kakor je že škodilo. Pedagoški eksperiment je posebne važnosti za preizkušnjo vzgojnih in didaktičnih načel, pridobljenih po tako zvani praktični izkušnji. Ona nam lahko služijo kot hipoteze za eksperiment in statistično opazovanje. Tako navezuje nova pedagogika na staro s tem, da jo preizkuša, pogloblja in napačno nadomešča z novimi resnicami. Ako posnamemo, bomo rekli: najprej tvorjenje, odnosno postavljanje hipotez, potem pedagoško-didaktički eksperiment, končno praktična izraba rezultatov. Kot primer moremo navesti Layeve eksperimente v pravopisnem pouku, ki so pokazali važnost kretenj za pravopisni pouk.

Burger je naštel nekatere najvažnejše točke pri pedagoško-didaktičkem eksperimentu, ki naj bi

1. poenostavil pogoje;
2. razkril odnose odvisnosti med vzrokom in učinkom.
3. Razlikovati je splošno veljavno od individualnega, zakaj na temelju objektivnega imam razumevanje tudi za subjektivno.
4. Posebna vrlina eksperimenta je, da ga moremo pod istimi pogoji poljubno ponoviti.
5. Pedagoški eksperiment omogoča skupnost na področju pedagoškega izsledovanja.

6. Pedagoško-didaktički eksperiment se mora izvršiti na učencu — na razvijajočem se človeku.

7. Pedagoško-didaktički eksperiment motri cele razrede, prav tako pa tudi poedince v šoli.

8. Pedagoško-didaktički eksperiment mora obseči duševno življenje kot celoto, čeprav je radi tega napram psihološkemu eksperimentu manj eksakten.

9. Pedagoško-didaktički eksperiment mora imeti obsežje življenjske bližine.

10. Ne gre samo za boljši postopek, nego tudi za boljše utemeljitev.

Na vprašanje, s katerimi pedagoško-psihološkimi problemi naj bi se učitelj sploh ukvarjal, smo v teku naših razmotrivanj deloma že odgovorili. Poslušajmo še Lipsmanov odgovor:

1. S splošnimi zakonitostmi duševnega življenja, prihajajočimi v poštev za vzgojo in pouk.

2. Z razlikami napram splošnim zakonitostim duševnega dogajanja, ki sta jim povod starost in spol.

3. Z individualnimi lastnostmi gojencev, kolikor zahtevajo posebnih vzgojnih ukrepov.

4. Z različnostjo učnih metod, ki jim je povod različnost učnih predmetov.

Na vseh teh delnih območjih se je nagromadilo — kakor smo že rekli — z intenzivnim delom vse polno bolj ali manj utrjenih dejstev. Treba je imeti voljo, da jih spoznamo. Na tem mestu ne moremo podrobno govoriti o njih, nego se moramo zadovoljiti z nekaterimi primeri.

Moderna psihologija (to je zaenkrat še psihologija, kakršna je bila pred krizo) je odkrila, kakor smo rekli, tipe, recimo v področju predstav predstavne tipe. Pri pravopisnem pouku na priliko mora učitelj tem izsledkom primerno uravnati svoje metodične ukrepe. Sprejem predstav je učencem z vizuelnim tipom najlažji po očesu, avditivnim po ušesu in motoričnim po kretnjah. Ker pa so tipi le redkokdaj čisti in je učitelju pogosto njih določitev težavna, mu svetuje pedagoška psihologija, naj vpošteva vse troje: predstavo pisane oblike, glasovne oblike in kretnje ter

na ta način zadosti vsem trem glavnim tipom. Kdor pozna zgodovino pravopisnega pouka, ve, da so poprej obstajale v pravopisnem pouku različne metode, ki so enostransko poudarjale ali le u h o (diktat), druge le o k o (prepisovanje), dočim je pomen kretenj odkril šele Lay. Psihologija je prinesla potrebno jasnost. Ni mi treba poudarjati, da je pravilna določitev tipov v razredu tudi vzgojno nad vse važna: marsikateremu učencu je stara šola delala krivico s tem, da je zahtevala od njega zmožnosti, ki jih ni bilo, in uspehov, ki so bili nemogoči.

Naslednji primer! V osnovni šoli, torej v letih pred začetkom zrelostne dobe, se nahaja otrok na stopnji n a i v n e g a d o ž i v l j a n j a i n n a z o r n e g a r a z u m e v a n j a. Prenesimo to ugotovitev mladinske psihologije na dva učna predmeta, na slovniški in zgodovinski pouk. Za slovniški pouk je pedagoška konsekvenca odklonitev doslej pri nas običajnega slovniškega pouka, ki zahteva od otrok zmožnost a b s t r a k t n e g a m i š l j e n j a, čeprav ga na tej stopnji še ni. V zgodovinskem pouku pa moramo odkloniti zgodovino v zmyslu k a v z a l n e (v z r o č n e) p o v e z a n o s t i zgodovinskega življenja, zahtevati pa zgodovino v obliki nazorno-konkretnih povestic, ki pretvarjajo zgodovinsko stanje v dejanje. Le tako je omogočeno otroku so-delovanje in doživljanje.

Ali pa si oglejmo, kako je psihologija dovedla do najvažnejšega didaktičnega problema nove šole, do s t r n j e n e g a p o u k a, in kako ga v glavnem utemeljuje. Predmetni pouk zahteva v enem šolskem dnevu 4- do 5krat docela novo usmerjenje, kar je zvezano z utrujanjem in draženjem duševnega aparata, obenem pa tudi z izgubo časa in sil, ker se takšno usmerjenje izvrši vedno šele po nekem določenem času. Pri strnjenem pouku more trajati enkratno usmerjenje — kakršna je pač življenjska, odnosno učna enota — po ves dan, po več dni in celo po več tednov. Nadalje je za gladek potek asociacij važno, da tečejo večkrat v isti psihični sferi, ker si tako ustvarijo dovolj izhajene poti, ki omogočajo pozneje za isto vsebino spontano igro asociacij. Tako se ustvarijo notranji predpogoji za učinkovitost snovi in dela. Strnjeni pouk vpoštevata to v

polni meri, vendar ne z duhamornim ponavljanjem, nego iz notranje potrebe dela samega. Otroška psihologija nas je poučila, da otrok — šolski novinec z vstopom v šolo še davno ni gotov s čutnim osvojevanjem svojega življenjskega okrožja glede prostora, števila, oblike, barve in snovi. Šola mu torej mora nuditi možnost za nadaljevanje naravnega poteka tega psihičnega procesa, ker bi sicer vstop v šolo povzročil zastoj v otrokovem duševnem razvoju. Strnjeni pouk je to psihološko ugotovitev vpošteval s tem, da je uvedel v pouk doživljanje in samodejavnost, kakršni sta v igri.

Tako bi mogli navesti še vse polno primerov o pomoči psihologije za vsakdanje praktično pedagoško delo: o navodilih za mehansko učenje na osnovi Ebbinghausovih raziskavanj, o utrujenosti na osnovi Kraepelinovih dognanj, o pomenu vaje za oblikovanje volje, kakor je to pokazal Meumann. Vse to poiskati in v praksi uporabiti, bo moralo biti delo vsakega poedinega učitelja.

Omeniti pa moramo še dvoje! Govorili smo o individualnih diferencah, s katerimi se bavi diferencialna psihologija. Individualne difference se pa ne očitujejo toliko v območju enostavnih duševnih pojavov, nego v višjih, sestavljenih pojavih. Diferencialna psihologija je ustvarila za njih proučavanje čisto svojevrstno izsledovalno sredstvo, ki ima posebno obeležje življenjske bližine: to so testi. Nastala je tako rekoč znanost zase. Test je v svojem bistvu tudi eksperiment, ki mu pa ne gre toliko za ugotovitev znanstveno eksaktnih rezultatov, nego je pred vsem v službi praktičnih smotrov. Test ima lahko obliko različnih nalog, ki jih morajo otroci rešiti po svojih zmožnostih. Sestavljeni so tako, da serija takšnih nalog odgovarja določeni starostni stopnji. Prve take teste je sestavil Binet v zvezi s Simonom, pozneje se je ta metoda posebno razširila v Ameriki, dočim je Nemčija dolgo bila napram testom nekako hladna (izjema Stern). S testi lahko raziskujemo razne duševne pojave in funkcije, pažnjo, utrujenost, spomin itd. Za pedagoga pa je posebno važno območje inteligence. Radi tega je metodika inteligenčnega testa najbolj razvita in, kar je važno, izvaja, odn. uporablja jo lahko tudi nepsiholog, seveda s potrebno

resnostjo in previdnostjo. Za duševno zaostalo deco, za prekonadarjene so testi izredno važno izsledovalno sredstvo.

Druga ugotovitev, ki mora zanimati učitelja, je *rite m, v a l o v a n j e* v razvoju otroka. Kakor je odkrila biologija v telesnem razvoju dobe hitrejše rasti, bodisi glede dolgoti ali bodisi glede debelosti, in menjaje se, dobe počasnejše rasti, tako imamo tudi v duševnem razvoju dobe intenzivnega večanja določenih duševnih funkcij in narobe, dobe nekakega zastoja. Baš v tem je učitelj radi svoje nepoučenosti napram poedincem pogosto krivičen, ker so pri delu biološke sile, s katerimi se je točneje začela baviti šele najnovejša, to je povojna psihologija. S tem prihajamo do druge faze, v kateri se še nahajamo, obenem pa do globljih vzrokov krize v sodobni psihologiji, označene že v uvodnem poglavju.

V.

Pri dosedanjem pregledu razvoja psihologije smo ugotovili, da se je eksperimentalna psihologija in po njenem vzoru seveda tudi eksperimentalna pedagogika docela naslonila na prirodne znanosti, prevzela njene metode in zlasti v veliki meri uporabljala eksperiment. Že takrat ob začetku se je v nasprotnih vrstah javljal močen odpor, češ, eksperiment je v psihologiji nemogoč, ker je to vendar duhovna znanost. Toda presenetljivi uspehi prirodoznanstveno usmerjene psihologije so dokazali nasprotno. Tako je navidezno na vsej črti zmagala eksperimentalna psihologija. Ali že ob začetku svetovne vojne je v psiholoških krogih polagoma prihajala sprememba, nasprotniki eksperimentalne psihologije so postajali vedno glasnejši, dokler ni prišlo v Nemčiji do otvorjene krize okrog l. 1921., ko je izšla znamenita *S p r a n g e r s j e v a* knjiga »Lebensformen«. Na vrhuncu je bil boj med dvema nasprotujočima si strujama: med prirodoznanstveno in duhovnoznanstveno psihologijo. Čeprav borba še ni zaključena, se vendar že vidi, da je podlegla eksperimentalna psihologija v starem, Wundt-ovem zmislu.

Prirodoznanstvena psihologija — kakor se je običajno imenovala — eksperimentalna psihologija — je videla svojo

nalogo v tem, da je duševna dejstva popisala in obrazložila. Dejstva, ki so dostopna samoopazovanju in opazovanju drugih, se pa nahajajo edino v zavesti. Le zavestno moremo preizkušati in pojmovati. Podzavestno, nezavestno je bilo tej psihologiji nedostopno. Bilo je tako rekoč dušeslovje brez duše, ker duša je samosvoja celota, dočim je eksperimentalna psihologija nalik kemiji raziskovala elemente, izvršila najprej analizo, potem poskušala priti do sinteze. Ako pa je hotela prodreti do elementov, ako je hotela priti do zakonov, ki bi obsegali vse duševne pojave, je morala docela prezreti vsebinsko duševnih doživetij. Znanstveni ideal tega načina izsledovanja je bil, ukovariti celotno duševno življenje v matematične formule. Na ta način se je čudovita zgradba živega duševnega življenja razbila v majhne drobce, zmiselna celota v mehanizem nezmiselnih delcev. Eksperimentalna psihologija je domnevala, da je možno iz čisto formalno vzetih elementov, kakor so to občutek, predstava, čuvstvo, zgraditi ne samo višja doživetja, nego tudi zmiselno povezanost duševnega življenja. V tej domnevi pa je njena temeljna napaka.

Duševni doživljaji namreč nikakor niso kemični elementi: ako jih iztrgamo iz njih povezanosti, ako jim vzamemo vsebino, izgube tudi svoj zmisel. Vedno določneje se je videlo, da je v resničnem doživljaju oblika brez vsebine nemožna in, da ima celota nekega iz raznih elementov sestojčega duševnega pojava drugačne lastnosti, da sledi drugim zakonitostim kakor elementi. Duhovnoznanstvena psihologija pa od vsega početka pozna le celoto, šele potem so ji važni sestavni deli.

Razlika med prirodoznanstveno in duhovnoznanstveno psihologijo se očituje že v tem, da je prva usmerjena proti totaliteti življenja, zato pogosto tudi življenjska psihologija imenovana. Njeno odvrnitev od prirodnih znanosti nam kaže uporablanje zgodovine in sociologije v nasprotju z eksperimentalno psihologijo, ki se naslanja na mehaniko in biologijo.

Z različno usmerjenostjo je v zvezi tudi postavljanje problemov: prirodna znanost je potisnila v ospredje problem telesa in duše, bila je psihofizika. Razisko-

vala je materialno bazo duševnega življenja, živčne procese, telesne spremljajoče pojave duševnosti . . ., ni pa vpoštevala duhovnosti, zmiselne zveze. Duhovnoznanstvena psihologija ima opravka s a m o z d u š o. Duša ji je teleološka struktura, zmiselna povezanost funkcij, v kateri se razne vrednotne smeri nanašajo druga na drugo na osnovi enote zavesti jazosti. S tem pa je tudi že povedano, da je prirodoznanstvena psihologija kavzalna brez vpoštevanja vrednote, duhovnoznanstvena pa teleološka s poudarkom vrednote.

Različen je pri obeh tudi s m o t e r. Prva hoče z a n a l i z o prodreti do poslednjih sestavnih delov duše, do duševnih atomov, ona je torej psihologija elementov, ali s tem razdira zmiselno povezanost duševnosti. Druga je s i n t e t i č n a: duša ji je celota, neločljiva povezanost, struktura ali kompleks. Struktura pa je po Kruegerju razčlenjena in v sebi zaključena celota.

V psihologiji elementov prevladuje radi pravca proti izoliranim duševnim elementom r a z u m, ki loči, v strukturni psihologiji pa izraža č u v s t v o najrazločnejše duševno povezanost, zlasti ker je v zvezi z vrednotenjem, ki po Kruegerju sploh dominira v človeški duši in v bistvu določa tipične razlike človeka.

Psihologija elementov se omejuje na doživljanje v mejah p o e d i n c a, strukturna psihologija pa poskuša zajeti tudi tu vso zapletenost človeškega obstoja, doživljanje poedinca včlenja v celotno kulturo in kaže vse zveze s pojavi objektivnega življenja.

Obe vrsti psihologije se razlikujeta tudi p o m e t o d i. Prirodoznanstvena psihologija se pretežno poslužuje eksperimenta in povzema po možnosti rezultate v obliki matematične formule. Duhovnoznanstveni psihologiji gre pa pred vsem za razumevanje s prodiranjem v notranjo povezanost, ne pa samo za kavzalno tolmačenje vnanje zaporednosti. Razumevanje je hkrati empirično, racionalno in emocionalno: dojmovanje, mišljenje in čuvstvovanje, po Sprangerju »kategorialno oblikovano podoživljanje«, ki mu je dal izraza v tako zvanih osnovnih tipih ali življenjskih oblikah, o katerih nam bo itak še govoriti.

Prikazane razlike in nasprotja odkrivajo notranje vzroke psihološke krize, vendar se ne očitujejo povsod z enako orostjo in jakostjo. V obeh taborih se trudijo znanstveniki za zblizanje ter zavzemajo nekako posredovalno stališče. F. Kruegerju se nahaja psihološko mišljenje med prirodoznanstvenim in duhovnoznanstvenim mišljenjem. Njegova psihologija je prirodoznanstvena, kolikor je čista znanost o zakonitostih duhovnega dogajanja ter je blizu eksaktni znanosti o anorganskem dogajanju, posebno fiziki; prirodoznanstvena je tudi, kolikor je kot nauk o razvojnih pojavih duševnega življenja sorodna z biologijo in razvojno teorijo fizičnega življenja. Na drugi strani pa je duhovnoznanstvena, ker je v živahnih odnosih z raznimi območji zgodovine in sociologije.

Krivično bi bilo, ako ne bi poudarili, da so tudi zastopniki prirodoznanstvene psihologije čutili potrebo po zmiselnih povezanosti, po celoti in poudarjanju osebnosti. Posebno važno je delo »würzburške šole«, ki je zavestno prekorčila meje atomistične psihologije. Külpe, Bühler in Ach, da imenujemo samo nekaj imen, so podvzeli odločujoče korake za to razširjenje na področju mišljenja. Pomen njih izsledkov je prikazal pri nas univ. profesor na zagrebški univerzi, dr. Stj. Matičević (Nauk o didaktički artikulaciji i novija psihologija mišljenja), prikazujoč uporabo in važnost na področju didaktike. Sploh moramo v tej zvezi ugotoviti, da se more baš didaktika kot racionalnejši del pedagogike mnogo naučiti od eksperimentalne psihologije, kakor so tudi spredaj navedeni primeri povzeti po večini iz didaktike. Ta gotovitev se v polni meri nanaša tudi na Meumannovo veledelo, ki vsebuje ogromno snovi ter mnogo pomembnih in za pedagoga zanimivih izsledkov, ki mu pa ne gre toliko za nastajanje mladega človeka z njegovimi notranjimi stikami, problemi, zahtevami, dvomi, notranjo razdvojenostjo in težnjo po nejasnih smotrih, nego bolj za poedine zmožnosti otroka in njih uspešno oblikovanje. Razumljivo je torej, da je prišla v zagato tudi pedagogika, ki je bila z razmahom eksperimentalne psihologije začutila trdna tla pod nogami, saj jih je morala do takrat pogrešati. Ta zagata je rodila potrebo po novi orientaciji.

Izginile so sanje o novih perspektivah neomejenih vzgojnih možnosti in uspehov, sanje o stoletju otroka, vzgojenega po modernih znanstvenih spoznanjih. S krizo psihologije je nastopila tudi kriza pedagogike, a vzgojitelji so se jeli spet bolj zanašati na svojo intuicijo kakor na znanstvene ugotovitve.

Nova orientacija pa je bila tem težja, ker je pregled onemogočalo neverjetno veliko število psiholoških struj: duhovnoznanstvena psihologija, karakterologija, psihoanaliza, individualna, personalistična, strukturna psihologija, psihologija mišljenja i. dr. Tako je v početku označene borbe nastala pravicata zmeda, danes pa je vsaj za pedagoško položaj ugodnejši. Na eni strani je uvidela, da niso vse te struje zanj enako važne in da gre v glavnem za boj med prirodoznanstveno in duhovnoznanstveno psihologijo, dočim se nahaja nekako med njima psihoanaliza, na drugi strani pa se vedno močneje čuti stremljenje za konsolidacijo psihologije. Kakor smo rekli, iščeta oba sovražna tabora resno poti za zблиžanje, pri čemer je pogosto pedagoški psihologiji odmerjena važna vloga. To je razumljivo, saj je razvrvanost škodljiva pedagogiki prav tako kakor psihologiji sami.

A. Kießling (»Entwicklungs-tendenzen der pädagogischen Psychologie«, »Zeitschr. f. päd. Psych.« 1929., 1. zv.) razlikuje pet glavnih razvojnih tendenc pedagoške psihologije.

1. Oblikovna tendenca.

Že eksperimentalni psihologi so se poleg raziskavanja elementov bavili z mislijo o obliki, o celoti duševnega življenja, tako je Wundt govoril o »ustvarjajoči sintezi«, Külpe pa je postavil princip o »monarhični ureditvi našega jaza«. Poglobitev se je izvršila z zamislijo o strukturi. Struktura se tu pojmuje kot višja enota, ki se pač zgraja na elementih, ki pa predstavlja napram vsoti elementov nekaj novega: enotno in zaokroženo celoto s svojimi lastnimi zakonitostmi. S strukturno zamislijo smo našli prvo skupno točko med nasprotujočima

si strujama, zakaj za duhovnoznanstveno psihologijo je, kakor bomo še videli, struktura eden najbistvenejših znakov.

2. Biološka tendenca.

To tendenco imenuje A. Fischer kopernikanski preobrat v psihologiji. Spomnimo se samo, kako je poprej psihologija poskušala slediti fiziki, kako so fizikalni zakoni o gravitaciji rodili ali vsaj povzročili po analogiji psihološke zakone o asociaciji torej docela mehanistično razumevanje duševnega življenja. Sem spadajo razni zakoni, ki smo jih že deloma omenili: Herbartova predstavna mehanika, Weber-Fechnerjev psihofizični zakon, Ebbinghausovi zakoni o spominu. Toda ta fizikalizem, otrplost in slepota fizikalnih zakonov so se morali umakniti dinamičnemu principu v zvezi z razvojno zamislijo, ki je postala za mladinoslovje epohalnega pomena. Psihološki pojmi, kakor dispozicija, otrokovo osredje ali milje, vpliv vremena, podnebja, pokrajine so se postavili v ospredje, pred vsem pa je biološka tendenca vodila do razlage podzavestnega, ozir. nezavestno-psihičnega, o čemer je nastala svojevrstna znanost v obliki psihoanalize. Ker je tudi tu prekoračen ozki krog elementov, je biološka tendenca važna točka za zблиžanje.

3. Vrednotna tendenca.

V psihologiji elementov je po vzgledu fizike vladala zakonitost kavalitete (vzročnosti), odnosno kondicionalizma (pogojnosti). Za vrednote v njej ni moglo biti mesta. Na ta način izoblikovani psihološki sistem je bil pač eksakten in zaokrožen, toda njegove meje so bile tako ozke, da so eksperimentalni psihologi sami spoznali nevdržnost tega stanja. Psihologija elementov se je omejevala na razčlenjanje izoliranih in kulturno indiferentnih poedinih bitij, izgubljala pa je vedno bolj izpred oči družabno življenje človeštva in njega duhovne proizvode, kulturo. To je povzročilo utemeljitev nove psihologije, usmerjene duhovnoznanstveno, katere osnovna pojma sta pojma vrednote in zmiselnosti. Oboje je dano v duši, ki je sama po sebi zmiselno struk-

tuirana povezanost vrednot. Na tem poprišču je nasprotje med duhovnoznanstveno in prirodoznanstveno psihologijo največje, ali tudi tukaj se že kaže zблиžanje. To zблиžanje omogočata Bühler s svojo teorijo o instinktu, kjer prihaja do zaključka notranje zmiselnosti, in Jaensch s svojimi izvajanji o vrednotnih doživetjih. Biološko usmerjena psihologija, o kateri smo govorili zgoraj, pa je itak s svojo teleološko tendenco po svojem bistvu blizu vrednotnemu pojmu.

4. Razlagalna ali tolmačujoča tendenca.

Tudi ta tendenca je ena od korenin duhovnoznanstvene psihologije. Že od Descartesa sem je bila psihologija znanost o doživljajih, a pot do psihološkega spoznanja je vodila načeloma preko jaza, metoda samoopazovanja je bila klasična metoda, ki je resnično vedla do bogatih rezultatov. Ali prezrla je nekaj na dlani ležečega. V nasprotju s psihologom-strokovnjakom je prejemal laik svoje psihološko znanje in spoznanje le deloma s samoopazovanjem, pretežno pa iz načina vedenja drugih ljudi, s tem da jih je opazoval in si to potem razlagal po svoje. Tako imamo v psihologiji vsakdanjega življenja poleg doživetvene psihologije tudi razlagalno ali tolmačujočo psihologijo. Amerika je to vpoštevala. Že v začetku našega stoletja se je tam razvila tolmačujoča psihologija v obliki behaviorizma. Opazuje se obnašanje (behavior) živali, otroka, odraslega, torej tam, kjer je samoopazovanje izključeno, a s tolmačenjem tega obnašanja pridemo do psiholoških spoznanj. Prav isto opazimo v bistvu pri današnji nemški duhovnoznanstveni psihologiji s to izjemo, da se tu raziskujejo človeške tvorine kot izraz človeške duše. Tako je na priliko umetnina doživetje, ki je postalo objektivni duh; ona dopušča zaključke o duševnem doživetju njenega stvaritelja. Tukaj je med obema strujama nova sporna točka, ki pa jo od strani prirodoznanstvene psihologije že poskušajo spraviti s sveta Bühler, Koffka, Stern.

5. Personalistična tendenca.

Med vsemi razvojnimi tendencami moderne psihologije je ta najvažnejša, ker družbi v sebi vse struje in poskuša

premostiti vsa nasprotja. V sestavu Stern-ove personalistične psihologije nahajamo vse različno pridobljene pojme, kakor dispozicije, strukturo, obliko, razvoj, podzavest, doživetje, tolmačenje. Centralni pojmi so osebnost, ki za more vse to neprisiljeno družiti v sebi. Za vzgojo je silnega pomena, zakaj eden izmed glavnih smotrov, odn. glavni smoter vzgoje sploh, je vzgoja v sebi završene osebnosti, a personalistična psihologija postavlja osebnost v ospredje.

Zanimivo je dejstvo, da je izšla personalistična psihologija od pedagoške psihologije, postavljajoč tako psihološko motrenje otroka na mnogo širšo bazo kakor doslej.

VI.

Boj med nasprotujočimi si psihološkimi strujami je zanimiv, za pedagogiko pa nad vse važen. Kadar se bo končal, bo tudi ona mogla graditi na trdnejši osnovi kakor doslej. Toda vse je šele v nastajanju, pedagogika pa se s čakanjem ne more zadovoljiti. Že zdaj zbira, pregledava in ocenjuje mnogoštevilne izsledke sodobne psihologije, podrejajoč jih vzgojni zamisli, in jih s tega vidika vpošteva in uporablja tudi v vzgojni dejavnosti.¹ Od strani prirodoznanstvene psihologije je doslej največ prejela od »dunajske šole«, od strani duhovnoznanstvene od strukturne psihologije, vedno bolj pa se uveljavlja v pedagogiki tudi med obema nekako v sredi se nahajajoča psihoanaliza.

»Dunajska šola«, ki jo vodita zakonca Karl in Charlotte Bühler, se je v vsem svojem delu usmerila na raziskovanje otroka. V letih po preobratu je razvila izredno živahno dejavnost (v psihološkem laboratoriju dunajskega pedagoškega instituta), odkrila važne razvojne zakonitosti in izdala doslej okrog 40 važnih pedopsiholoških del (»Wiener Arbeiten zur Kinder- und Jugendpsychologie«) ter s tem uspešno sodelovala pri stremljenju za razumevanjem otroka. Rezultate skupnega dela podaja Ch. Bühler v svoji knjigi »Kindheit und Jugend«.

¹ Uspel poizkus predstavlja knjiga: W. A. Döring, Pädagogische Psychologie, Osterwick 1929., Zickfeldt, prikazujoč ped. psihologijo v zmislu Stern-ove personalistične psihologije kot celoto.

V otrokovem razvoju razlikuje pet zaporednih faz:

1. V prvi fazi (1. ž. l.) vodi oblikovanje gibanja do personalne centralizacije prigonov in v objektivnem do umevanja enote reči.

2. V drugi fazi (2.—4. ž. l.) se realizujeta z misel in vrednota v aktih postavljanja in osebnega zavzemanja stališča.

3. Tretja faza (5.—8. ž. l.) prinaša uresničenje dolžnosti in storitve, dela in tvorine v harmoničnem sozvočju osebne uvrstitve v zajednico in izročanja samega sebe materialu.

4. V četrti fazi (9.—13. ž. l.) vodi na eni strani naklonitev k objektu v najmočnejšem razmahu radosti do učinkosti do znanja željne intencije za resničnostjo, na drugi strani prva intencija za osebno svobodo k odražanju jazosti.

5. Peta faza (14.—19. ž. l.) postavlja končno v prvem intendiranem izročanju ti (proti jazu) in v stvarnosti ven preko resničnosti intendira za spoznanjem resnice.

Prenos na konkretno vzgojno delo postavlja v ospredje nad vse zanimive izsledke glede dejavnosti otrok in njih odnosa napram tvorinam, obenem pa tudi napram ljudem. V 1. ž. l. pa tudi med 2. in 4. ž. l. prevladuje v vseh dejavnostih otroka veselje na dejavnosti kot taki, otroka veseli sama funkcija. Ali že v drugi fazi odkrije zelo pomembno dejstvo, da se materialije ne dajo samo premikati, suvati, tresti, nego da lahko iz njih tudi nekaj naredi, stvori — reč, tvorino. Še bolj jasno mu postane to v naslednji fazi. Pedagoška važnost tega eksaktno ugotovljenega odkritja obstaja v sledečem. Kakor je obče znano, nastopi pri otroku med 2. in 4. letom nekaj mesecev trajajoča prva kljubovalna doba, o kateri danes vemo, da je v zvezi z razvojem otrokove volje, neke vrste prehodno razdobje, služee vaji v samostojnem postavljanju smotrov. Pojav, ki povzroča staršem mnogo skrbi in bridkosti, je torej utemeljen v razvojnem poteku. Kakor hitro odkrije otrok uporabo materiala, se ves spremeni. Iz svojeglavega, težko dostopnega

bitja nastane voljan, veder otrok, kakršni so povprečno šolski novinci. V tej dobi, ko ga starši mnogo grajajo in celo kaznujejo, razvija otrok sam na tihem v igri z materialom v sebi misli o dolžnosti, o potrebi dela in uspeha. Vzgojitelj naj bi torej nudil le pomoč s prispevanjem primerne materiala, sleherno drugačno vzgajanje pa opustil.

To bi bil samo en primer, našteli bi jih pa lahko še mnogo, ako bi dopuščal prostor. Tako so za vzgojitelja zelo važni izsledki o samoodločbi poklica pri mladostnikih (najprimernejše je baje 16. ž. l.), o prezgodnjem spolnem občevanju pubertetnih deklic (ki duševno življenje obremeni preko moči), o socialni in intelektualni šolski zrelosti šolskih novincev, o socialnem ponašanju pred puberteto, o etiškem razvoju med puberteto, o mladinskem slovstvu itd.

Dunajska šola močno podčrtava pomoč psihologije pedagogiki. Ch. Bühler pravi: »... S tem da se s pomočjo psihologije učimo gledati zgradbo človeškega dejanja, naravno zaporednost postavljanja smotrov na poti zorenja... se nam na nov način odvarja zmisel za zakonitosti, pogoje, posledice človeškega dejanja in nehanja; vidimo, da ne moremo hoté in poljubno, s silo doseči nekaj v nas ali drugih, da dovaja vsak razvojni štadij, vsaka faza določeno celotno strukturo s seboj, ki omogoča le določene čine in uspehe...« Že v začetku smo ugotovili, da je Ch. Bühler šla preko dopustnih meja s trditvijo, da more novejša psihologija postavljati pedagogiki nove smotre. Videli smo, da je to nemogoče, pač pa brez pridrška priznavamo pomen psiholoških izsledkov dunajske šole za pedagogiko. Razen tega izhaja baš iz nje najmočnejše prizadevanje za sporazum v sodobni krizi psihologije.

Strukturna psihologija, ki smo jo deloma že spoznali, prikazuječ nasprotje med prirodoznanstveno in duhovnoznanstveno psihologijo, je ustvarila v zadnjih letih svojevrstno življenjsko pedagogiko, ki je znana tudi pri nas kot kulturna pedagogika po istoimeni dr. Ozvaldovi knjigi. Strukturna psihologija zanikuje, da bi bilo možno spoznati človeka samo kot naravno bitje. Zakaj čeprav spoznamo vso naravo in njene zakonitosti ter moremo vnaprej določiti vsak naravni dogodek, vendar ne

pridemo do zavesti vrednote, katere obstoja ne more nihče zanikati. Vrednote obstajajo, šele one dajo našemu življenju zmisel, vsebino in smer. Naravo spoznavamo, vrednot pa ne spoznavamo, nego jih razumevamo. Narava nam ostane kljub vsemu poglobljanju vanjo večno nerazumljiva.

S tem, da se vrednote zvežejo z naravnimi tvorinami, nastane kultura. Vse kulturne tvorine so na ta ali oni način zvezane s telesnim svetom, toda materialnost (marmornati kip, tiskana knjiga) ne more izčrpati vsebine tvorine, nego mora tisto, kar je z materijo zvezano, segati v zavest poedincev, zmožnih doživljanja. Vse kulturne tvorine so ustvarili ljudje: da se ohranijo žive, jih morajo ljudje zopet doživljati. V tem dejstvu je obsežena potreba vzgoje. Tako sega duševnost v nadindividualne učinkovalne povezanosti: imenujemo jo duh. Tiste duševne načine dejstvovanja, ki ali ustvarjajo ali naknadno doživljajoče razumevajo duhovne like, imenujemo duhovne akte. Liki, iz katerih duhovni akti potekajo, so objektivacije duha ali objektivni duh. Z objektivacijami duha se bavijo duhovne znanosti (n. pr. umetnostna zgodovina z nastankom raznih umetnin, literarna veda z literarnimi deli), z duhovnimi akti pa, ki so možni le v posredni osebnosti (n. pr. uživanje, doživljanje umetnine), se ukvarja psihologija. Zategadelj je osrednji problem vsake psihologije problem človeške osebnosti.

Tega problema psihologija elementov ne more rešiti: iz drobcev ni možno zgraditi celotno osebnost, nego nasprotno, izhajati moramo od celote. Vprav tu je nastavila duhovnoznanstvena psihologija, ki ji je osrednje osebnosti doživljanje vrednot. Kakršne vrednote, takšno življenje osebnosti: znanstveniku je najvišja vrednota resnica, umetniku lepota, politiku oblast... Tako prihajamo do raznih, po vrednotah določenih življenjskih oblik ali tipov, ki prikazujejo možne vrednotne smeri. Spranger našteva naslednje: teoretski, ekonomski, estetski, socialni, politični in religiozni tip, razen tega še kompleksne tipe (jurist, tehnik, pedagog). Seveda si ne smemo misliti, da je v kaki osebnosti samo po ena vrednotna smer, ki sama

in izključno vlada v njenem življenju, nego razne vrednotne smeri so nastavljene v vsaki osebnosti, toda vselej v posebni smeri in jačini. Nekateri si nasprotujejo in se izključujejo, druge se medsebojno jačijo in pospešujejo. Ena izmed njih pa vodi in v prvi vrsti določa življenje. V vsakem poedincu zasledimo torej čisto posebno smer in platenje vrednotnih dispozicij: to je struktura duše. Kadar torej v zmislu strukturne psihologije govorimo o duši, mislimo vedno to strukturo. Pomniti pa je, da moremo govoriti o strukturnih tipih le pri odraslem človeku, dočim otrok še nima svoje izoblikovane življenjske oblike.

Kako je torej pri njem? Otroška doba je doba pripravljanja: ona ima svoj posebni zmisel, v otroku se nahajajo določene dispozicije, ki jih je treba razviti. To se zgodi na ta način, da sprejema kulturne tvorine in se ob njih oblikuje. Otroška in mladeniška doba služita s tem pridobivanju svojevrstne strukturne oblike v treh zaporednih fazah:

1. otroška doba, katere značilnost je igra (štadij nerazvite enote);

2. poznejša otroška (šolska) doba, katere značilnost je nastopanje dela poleg igre (štadij razvite mnogosti);

3. mladeniška doba, katere značilnost je, da prehodi razne vrednotne smeri, preden se odloči za sebi najprimernejšo strukturo (štadij razvite enote).

Tako je zgradila strukturna psihologija osnovo kulturni pedagogiki in novemu pojmovanju obrazovalnega procesa, ki mu je dal Kerschene steiner izraza v svojem pogosto citiranem temeljnem aksiomu obrazovalnega procesa: »Obrazovanje individuira je možno le s tistimi obrazovalnimi dobrinami, katerih duhovna struktura je docela ali vsaj deloma adekvatna individualni psihi.« Za pedagogiko je to dalekosežnega pomena zlasti v naših dneh, ko je vpliv razvojne psihologije povzročil enostranski pravec študija otroške duše, kakor da bi s tem že bil označen smoter vzgojnega dela. V resnici morata priti obe strani do svojih pravic: otrok s svojo svobodno ustvarjajočo dejavnostjo in objektivna zakonitost snovi. Le tako ima vzgojno in učno

delo resnično obrazovalno vrednost. Ali z drugimi besedami: duhovno obliko človeka določata dva momenta, duševna struktura, do katere dospe z razvijanjem nastavljenih dispozicij, in kulturne dobrine, ki pomagajo pri razvijanju. Oboje se mora vpoštovati, v zakonitosti obeh se je treba poglobiti. Na drugi strani pa se moramo zavedati, da ne moremo ničesar razviti, kar ni že tako ali tako v otroku. V zmyslu strukturne psihologije ne more torej obrazovanje hoteti nič drugega, kakor razviti v duši odmerjeno obliko na osnovi v njej nastavljenih dispozicij, obrazovanje ne more biti nič drugega, kakor uresničenje samega sebe, uresničenje lastnega bitja. Seveda ni to nikoli enosmerno določeno, nego obstaja vrsta raznih možnosti: katera izmed njih postane resnica, je odvisno od vplivov vnanjega sveta, torej od vzgoje v najširšem pomenu besede.

Zanimivo in obenem razveseljivo je dejstvo, da se v svojih zaključkih, važnih za vzgojo, v mnogih pogledih križeta obe nasprotujoči si psihološki struji: prirodoznanstvena (dunajska šola) in duhovnoznanstvena (strukt. psih.) poudarjata otroka kot izhodišče vzgojnega dejstvovanja ter se obenem dopolnjujeta, kjer je to potrebno.

Pri psihooanalizi so med mnogimi strujami, vzraslimi iz prvotne Freudove psihoanalize, najvažnejši trije psihološki sistemi: psihoanaliza (Freud), analitična psihologija (Jung in Bleuler) in individualna psihologija (A. Adler).

V metodičnem pogledu je značilna za vse tri šole neka posebna zveza med prirodoznanstvenim t. j. (analitično-determinističnim) načinom razlage in posebno obliko razumevanja celote. Radi tega stoji, kakor smo ugotovili že spredaj, psihoanaliza med prirodoznanstveno in duhovnoznanstveno psihologijo. Vendar manjka psihoanalizi pri tolmačenju prepričevalna eksaktnost eksperimentalne, pri razumevanju pa množina široko razpredenih zmiselnih odnosov duhovnoznanstvene psihologije. Razen tega ima vsak psihoanalitiški sistem neko število nedotakljivih osnovnih naziranj, s čimer zoži vnaprej svoja raziskavanja, usmerjajoč se le na probleme in vidike, ki imajo v sistemu svoje

logično mesto in svojo psihološko funkcijo. Zategadelj se pri psihoanalizi akt razumevanja ne vrši v tisti svobodi, ki je lastna izsledovalnemu načinu duhovnoznanstvene psihologije, nego pomenja bolj ali manj le včlenjanje poedinih primerov v sistem osnovnih naziranj. To dejstvo vtiskuje psihoanalizi neko dogmatično potezo, ki postaja tem ostrejša, kolikor bolj hoče sistem zajeti v svojih naukih celotno življenje.

V materialnem pogledu je spet značilno za psihoanalitiške šole, da so bistveno razširile pojmovno duševnosti. Vsi življenjski pojavi, tudi fiziološki, se podrejajo pojmu duše, nagonsko življenje se prireja duševnemu radi svojega vpliva nanj tudi tam, kjer se nezavestno očituje v bioloških reakcijah: tako zadobiva pojmovno nezavestnega duševnega življenja za vse psihoanalitiške sisteme centralen pomen. To pa zlasti tudi zato, ker se razlagajo vse vrste zgrešenega razvoja kot posledica neizmirljenih nasprotij med nagonkim in višjim duševnim življenjem.

S poudarkom duševnih procesov, ki niso v zavesti, je stopila psihoanaliza v nasprotje z običajno psihologijo, opozrekajočo, da bi nezavestno duševno življenje moglo biti naloga psihološkega raziskavanja, ki ugotavlja in tolmači le dejstva zavesti (Prim. začetne stavke II. pogl.). Ta ugovor ni bilo težko ovrči. Kakor hitro se namreč more ugotoviti vpliv nezavestnega duševnega življenja na višje duševno življenje, mora z njim računati vsaka psihologija, ki tolmači, ter ga mora kot povzročujočega činitelja pritegniti v območje svojega razmotrivanja.

Taka ugotovitev se je psihoanalizi posrečila v polni meri. Po njenem naziranju so vzroki zgrešenega razvoja neizmirljene napetosti in nasprotja. Nikakor ni potrebno, da bi ga povzročile same dispozicije, nego razvojna pogreška povzroči nastop nasprotij. Ta nasprotja se tvorijo pod vplivom doživljajev, ona so produkt razvoja. In baš v otroški dobi — v tem so si edine vse psihoanalitiške šole — prihaja močno in relativno nedoločeno nagonsko življenje najprej v konflikt z višjim duševnim življenjem, ki je v početku določeno še bolj po vrednotenju odraslih. Iz tega

sledi, da je zgrešeni razvoj otroka psihoanalitičarju zgrešen razvoj sploh.

Čeprav potekajo psihoanalitiška naziranja iz izkušnje zdravniške prakse ter se je psihoanaliza prvotno omejevala le na območje anormalnega razvoja, je vendar formulirala vsaka poedina psihoanalitiška šola poleg splošnih psiholoških naukov tudi obsežne kulturne teorije. Vkljub temu je vsem merodajen — odgovarjaje medicinskemu izhodišču — terapevtični smoter. Po mnenju psihoanalize ima ja z tendenco, neprijetne ali vznemirjajoče doživljaje poriniti v podzavest ali jih našemiti, zato spada k diagnozi v prvi vrsti, da se nezavestni ali podzavestni doživljaji dvignejo v zavest. Kot sredstva služijo: analiza sanj (med bdenjem in spanjem), natančna anamneza prejšnjega (dosedanjega) življenja tudi v tistih območjih, v katerih se počuti bolnik zdravega, analiza zgrešenih dejanj, asociacijski poizkusi, a tudi hipnoza in sugestija, ki pa se v novejšem času uporabljata v vedno manjši meri. S tem seveda ozdravljenje še dolgo ni doseženo, ali natančnejši opis njegovega poteka ni naša naloga. Poglejmo si v nadaljnjem značilnosti poedinih psihoanalitiških šol ter pomen njih izsledkov za pedagogiko!

Za Freudovo psihoanalizo je značilno naziranje, da je usmerjeno naravno stremljenje človeka za pridobivanjem ugodja. To stremljenje za ugodjem (»libido«) je prvotno in načelno seksualnega značaja, ki ga zasledimo že pri malem otroku. Zlasti so važni doživljaji med 3. in 5. življenjskim letom. Ali cenzura družbe stopi zгодaj v otrokovo življenje: moteči in vznemirjajoči libidinozni nagoni se potlačijo, z njimi povezane predstave se porinejo v podzavest. S tem pa nagonske predstave niso izgubile svoje učinkovitosti. Stremljenje za ugodjem se polasti drugih smotrov in se temu primerno preobliči. Izpodrinjeni predstavni kompleks pa stremi za tem, da bi prišel zopet v zavest. V budnem stanju prepreči to cenzura, zato pa se kompleks preobleče in si tako izsili pot vanjo. Izrinjene zavestne vsebine spravljajo v nevarnost normalni potek psihičnih pojavov, ker silijo v raznih, pogosto bolestitih oblikah v zavest. Seksualnost se nahaja pod najmočnejšo cenzuro, zato si baš vsebine tega območja privzamejo najrazličnejše ma-

ske. S tem prihajamo do Freud-ovega nauka o simbolih, ki se nanaša posebno na sanje. Te so po mnenju psihoanalize čuvar našega spanja, vsebujejo pa izpolnitve naših želj. Večinoma je lahko spoznati njih poreklo in izvor iz podzavesti: pogosto okrnjene, le približno podobne, s simboli močno preprežene predstave, ki naj izražajo to, česar bi v zavesti ne mogle in ne smele. Zato so baš sanje važen delovni material za psihoanalitičarja.

Za pedagogiko je važna ugotovitev o potlačjenih, odnosno izrinjenih nagonih (tudi željah in hotenjih). Ako jih z notranjo ali vnanjo cenzuro odločimo od njih objekta, nagonov še nikakor nismo ugonobili. Stremljenje za dosego ugodja deluje dalje. Zdaj gre za to, ali se posreči, postaviti to stremljenje v službo vrednotnih storitev — a to je sublimacija nagonov, ki jo smatra psihoanaliza kot najvišji smoter vzgojnega učinkovanja. Važna je posebno v dobi dozorevanja. Otrok v šolski dobi (nekako od 6. do 13. leta) je relativno imun napram podzavestnim vplivom, ker obdajajoči ga svet močno absorbira njegovo zanimanje. Tem hujše postane stanje med puberteto. Doslej je bil seksualni nagon brez ustaljene smeri, zdaj pa nastopi problem njegovega fiksiranja, pri čemer je usodno, ali se ustali v avtoseksualni, homoseksualni ali heteroseksualni smeri. — Skratka v tej dobi obstaja velika nevarnost napačnega spolnega usmerjenja. Seveda je pri tem močno udeležena zgodnja otroška doba, katere vplivi se lahko pokažejo šele po mnogih letih.

Sublimacija otvarja nagonom novo območje udejstvovanja: je nekako pretirjenje seksualnega nagona na področje narave, umetnosti, znanosti itd. Še več: psihoanaliza zre v celotnem kulturnem razvoju, v umetnosti, znanosti, celo religiji učinkovanje ustvarjajočih sil, ki so s sublimacijo nagonov postale svobodne. Mladostnik sam išče vsepovsod novih objektivno vrednotnih življenjskih smotrov, a vzgojiteljeva naloga je, da mu pri tem stremljenju čim uspešneje pomaga. To nalogo je jasno videl O. Pfister, jo vpošteval ter opozarjal nanjo.

Kar se tiče ozdravljenja raznih motenj razvoja, ki nastopajo kot posledica izrinjenih nagonov, velja pravilo, da

je ozdravljenje možno šele tedaj, ko se afekt zopet sreča s predstavo, s katero je prišel v zavest: to imenuje psihoanaliza *abreagiranje*, in pravi, da je možno kak afekt *abreagirati* le na osnovi doživljanja, ki ga je bil prvotno spočel. Z *abreakcijo* se pač odpravijo razvojne motnje, ni pa s tem zvezana tudi garancija, da ne bodo nastopile ponovno kake razvojne pogoške. Zato svetuje psihoanaliza pri takem otroku odstranitev iz nevarnega osredja, to je odločitev od nagonso poudarjenih objektov okolice. Mnogi psihologi, med njimi W. Stern, se odločno protivijo analizi otrok. Vsekakor velja pravilo, da se mora na otroku izvrševati psihoanalitiško zdravljenje s kar največjo previdnostjo po zdravniku-strokovnjaku ali vsaj po njegovih točnih navodilih.

Važnejša od Freudove psihoanalize je za pedagogiko A. Adlerjeva individualna psihologija. Toda njemu ni libido korenika vseh človeških nagonskih oblik, nego *stremljenje za močjo*, za *uveljavljanjem*. Ovire pri uveljavljanju pa so mnogovrstne. Tako otežijo organske manjvrednosti dosego tega smotra in povzročijo motnje v razvoju. Kakor hitro se namreč individuj zave manjvrednosti, ki zmanjšuje njegovo uveljavljanje, nastane v njem potreba po prikrivanju in izenačenju. Posledica je hipertrofičen razvoj organov in dispozicij, ki pomagajo pri *stremljenju za izenačenjem*: tako pride do *prekomerne kompenzacije*. Posledica prekomerne kompenzacije je razvoj celotne osebnosti, ki nikakor ne odgovarja razmerju sil prvotne zasnove. Njeno življenje se oblikuje po fiktivni razvojni sliki. Volja za uveljavljanjem nastopa v pretirani obliki, ki otežuje socialno včlenjenje: ako se hoče individuj uveljaviti, mora kreniti na stranpot, ki se očituje kot obolenje.

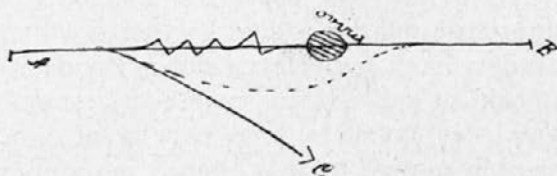
Adler ponazoruje ta proces sledeče:

A—B = življenjska linija.

Ovira se lahko pojavi že v početku (manj vredni organi) ali pa pozneje.

Oviro lahko z naskokom premagamo (A—B), lahko oklevamo in jo potem vendar premagamo (cik-cak linija), lahko jo obidemo, lahko pa tudi popolnoma zapustimo živ-

ljenjsko linijo in s tem tudi izgubimo sleherno voljo za uveljavljenjem (A—C).



Po Freud-ovih naziranjih so libidinozni nagoni najnotranjše posest človeka, zato se odigrava boj med njimi in cenzuro, prevzeto od okolice, skoro edino v osebnosti. Adler močneje podčrtava odnose do okolice. Poedinec občuti svojo manjvrednost le radi tega, ker se primerja s soljudmi, ali pa radi tega, ker mu je njih trda kritika odkrila spoznanje lastnih pomanjkljivosti. Ker pa tudi preko tega njegova volja za uveljavljenjem ohrani svoj zmisel le ob odnošajih z ljudmi, katerih priznanje mu vzbudi zavest lastne veljave, je jasno, da ima zgrešen razvoj v zmyslu individualne psihologije glede vzroka in pojavne oblike bolj ali manj značaj socialnih bolezni. Tako je torej individualna psihologija izrazita socialna psihologija.

Tudi Adlerju je glavni smoter zdravljenje. Pred vsem se mora ugotoviti vodilna ali življenjska linija z obsežno analizo bolnikovih dnevnikih sanj (Wachtraum) in sanj med spanjem (Schlaftraum), z razjasnitvijo prekokompenzatoričnega razvoja, določujočega vodilno linijo, in njegovega vzroka, organske manjvrednosti, kakor tudi njegovega zrcaljenja v zavestnem in nezavestnem duševnem življenju. Uspeh pa more imeti zdravljenje šele tedaj, ako se odstrani vzrok bolezni v individuju, diskrepanca med voljo in močjo. To pomenja na eni strani, da se mora opustiti neupravičeno stremljenje za uveljavljenjem, ki ne teče v pravcu, odgovarjajočem naravni dispoziciji, na drugi strani pa, da je treba pomagati pri razvoju naravnih, po dispoziciji začrtanih sil. S tem je jasno označena važna pedagoška naloga.

Otroška doba je tudi individualni psihologiji izredno važna, zakaj v nji se začinja zgrešeni razvoj. Stremljenje za uveljavljenjem je jako močno razvito že pri majhnem

otroku, pri čemer pa ga odrasli, a tudi njegovi tovariši (po mislimo samo na brezobzirno grajo telesnih hib po otrokih samih) močno ovirajo ter ustvarijo v otroku pogosto sovražno usmerjenje napram svetu. Življenjsko linijo pogosto upognejo tudi viharji pubertetne dobe. Poudariti pa moramo, da se poskuša individualna psihologija sporazumeti baš z mladostniki ter izkazuje lepe uspehe, dočim je to pri manjših otrokih mnogo težje. Omeniti moramo v tej zvezi »Svetovalnice za težko vzgojljive otroke«, ki so jih po Adlerjevem nasvetu ustanovili najprej na Dunaju, kjer delujejo v prid staršem in otrokom z velikim uspehom.

Adler je postavil tudi nazvažnejše tipe otrok, ki jih je »težko vzgajati«, otroke s psihičnimi motnjami:

1. Otroci s telesnimi hibami (organskimi manjvrednostmi: hromi, grbavci, levičarji, grdi otroci, otroci z govornimi hibami, premajhni in preveliki otroci);
2. otroci, ki so brez solnca (proletarski otroci, otroci brez staršev, z žalostnim rodbinskim življenjem itd.);
3. razneženi otroci (navezani samo na ožje rodbinske člane, a sovražno usmerjeni napram ostalemu svetu).

Za učitelja elementarnega razreda je važno dejstvo, da se takšni otroci radi izolirajo, motijo skupno igro in so silno občutljivi. Takšni otroci se realnemu svetu vedno bolj odmikajo, a v svoji duši si ustvarjajo nov, fantastičen svet, kjer se lahko po mili volji uveljavljajo. Vedno bolj izgubljajo stike z resničnostjo in so na poti, ki vede v pogubo.

Suvereno sredstvo, da onemogočimo tak razvoj, je pomoč pri uveljavljanju na katerem koli področju. S tem preprečimo tvorjenje čuvstev manjvrednosti. Otrok se mora pred vsem opogumiti, da se loti tudi ovir: vsaka premagana ovira pa je vrelec novih sil, pomenja ojačenje notranje energije.

Analitična psihologija pomenja pedagogiki mnogo manj kakor prvi dve psihoanalitiški struji. Njene metode so približno iste, pač pa je poskušala prikazati razne tipe.

VII.

Ob pregledu moderne psihologije in sodobnih psiholoških struj, ki je moral biti seveda zelo površen, smo vendarle lahko ugotovili dvoje: s krizo sodobne psihologije je v delni zvezi tudi negotovost sodobne pedagogike; in drugič, da more sodobna psihologija kljub svoji razcepkanosti že danes nuditi pedagogiki dragocenih navodil in smernic.

In mirno lahko trdimo: ko bo sedanja kriza psihologije docela premagana, bo še v mnogo večji meri kakor doslej veljal stari izrek, da je »psihologija oko pedagogike ter da je usoda pedagogike v prvi vrsti odvisna od usode psihologije.«

LITERATURA:

(Z * označena dela so lažja in priporočljiva za začetnike.)

- * A. Adler, Menschenkenntnis. Leipzig 1927.
- A. Binet, Les idées modernes sur les enfants. Paris 1911.
- Ch. Bühler, Kindheit und Jugend. Leipzig 1928.
 - Die seelische Entwicklung des Kindes und Jugendlichen. Langensalza 1929. (Nohl-Pallat, Handbuch d. Pädagogik, 2. Band.)
 - Jugendpsychologie und Erziehung. (Die Erziehung, 4. Jahrgang, Heft 9.)
- K. Bühler, Die Krise der Psychologie. Jena 1929.
- E. Burger, Arbeitspädagogik. Leipzig 1923.
- * E. Claparède, Psychologie de l'Enfant. Genève 1920.
- Th. Erismann, Die gegenwärtigen Richtungen der Psychologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. (Nohl-Pallat, Handb. d. Päd., 2. Bd.)
- S. Freud, Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. 4. Aufl. Wien 1922.
- G. Geißler, Jugendpsychologie und Erziehung. Kritik einer Grenzüberschreitung. (Die Erz., 5. Jahrg., Heft 1.)
- E. Hylla, Testprüfungen der Intelligenz. Braunschweig 1927.
- A. Kießling, Entwicklungstendenzen der pädagogischen Psychologie. (Zeitschr. f. päd. Psych., exper. Päd. u. jugendl. Forschung, 30. Jahrg. Nr. 1.)
- E. Köhler, Die Krise der Psychologie und die Pädagogik. (Schulreform, 8. Jahrg., Heft 8—9.)
- O. Kroh, Die Fehlentwicklung des Kindes unter dem Gesichtspunkt der psychoanalytischen Schulen. (Nohl-Pallat, Handb. d. Päd. 2. Bd.)
- F. Krueger, Der Strukturbegriff in der Psychologie. Jena 1924.
- * W. A. Lay, Experimentelle Pädagogik. Leipzig 1912.
- * O. Lipmann, Psychologie für Lehrer. Leipzig 1928.

- Stj. Matičević, Nauk o didaktičkoj artikulaciji i novija psihologija mišljenja, Zagreb 1921. (Rad Jugosl. Akad. br. 224.)
- E. Meumann, Abriß der experimentellen Pädagogik. Leipzig 1914.
- K. Ozvald, Kulturna pedagogika. Ljubljana 1927. (Slov. Sol. Matica.)
- * W. Peters, Einführung in die Pädagogik. Leipzig 1916.
- E. Saupé, Einführung in die neuere Psychologie. Osterwieck 1928.
- E. Spranger, Lebensformen. Halle 1925.
- E. Stern, Jugendpsychologie. Breslau 1927.
- W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit. 4. Aufl. Leipzig 1922.
- * A. Stößner, Lehrbuch der pädag. Psychologie, Leipzig 1928.
- * — Erziehunglehre. Leipzig 1921.
- O. Tumlirz, Einführung in die Jugendkunde. Leipzig 1921. (1. u. 2. Bd.)
- * R. Wickert, Geschichte der Pädagogik. Leipzig 1929.
- W. Wundt, Einführung in die Psychologie. Leipzig 1920.
- * Stj. Zimmermann, Psihologija za srednja učilišta. Zagreb 1928.
- * A. Zinnecker, Gesamtunterricht. (Handbuch für den Anfangsunterricht. 1. Band, Wien 1926.)



DR. KAROL OZVARD, Ljubljana:

Pedagoški seminar na ljubljanski univerzi.

(Ob desetletnici.)

Meminisse juvabit.

Za pravilno presojanje dosedanjega razvoja in pa bodočih nalog pedagoškega seminarja na ljubljanski univerzi je treba imeti pred očmi, da z gojitvijo teorije, ki je veliki smoter univerze, še ni izčrpana vsa naloga filozofske fakultete. Izmed vseh slušateljev te fakultete jih namreč po končanih študijah 99% stopi v učiteljsko službo na srednji šoli.

A srednješolski profesor ne sme znanstvenih izsledkov s tega ali onega področja bolj ali manj specialistovski, to je suhih podajati svojim učencem, nego je njegova naloga — znanstvene izsledke zavestno prešvarjati v izobrazbo. Izobrazba nikdar ni istovetna z nabranim znanjem, nego je plod duhovnega, to je takega oblikovanja, ob katerem človek »organsko raste v notranjo in vnanjo kulturo svoje dobe pa svojega naroda«.

In v tem je *raison d'être* akademske pedagogike. Slušatelj filozofske fakultete se mora znanstveno čim bolj izuriti na področju svoje stroke, o tem ne more biti dvoma. Toda poleg tega mora pač kot bodoči obrazovatelj srednješolske mladine med svojimi študijami tudi to izvedeti, kako da se vrši omenjeno vraščanje ali »vzgojanje« človeka, kakšen da je v svojem jedru tisti oblikujoči proces, ko iz prirodnega, bolj ali manj gonsko sebičnega človeškega bitja raste socialno kulturni človek: kaj je smoter vzgajanju, kaj ga omogoča, kaj pospešuje, kaj ovira, kakšen zgodovinski razvoj ima za seboj, itd.

Vse to pa so vprašanja, ki jih mora reševati — pedagoška veda ali vzgojeslovje (Erziehungswissenschaft). Po svojem obsegu je to ogromno področje, kajti vzgojstvenost (das Erzieherische) z vsemi svojimi problemi je nekaj, česar ne izkazuje morda samo tista oblika vzgojnega dejstevanja, ki jo izvaja poklicni, profesionalni vzgojitelj, učitelj v šoli ali pa oče in mati doma. Kategorijo vzgojstvenosti izpričuje namreč tudi faktično življenje na slehernem izmed kulturnih področij, ki poteka v zmislu svoje povsem avtonomne zakonitosti: gospodarstvo, umetnost, znanstvo, politika, pravni red, socialna medsebojnost, verstvo itd.

A proučevanje vzgojstvenosti, ki ga goji pedagogika, ni nemara prazno in jalovo igračkanje, nego iz pravih, pristnih stisk in potreb življenja rojeno početje. S pomočjo dobljenega spoznanja se te dado vsaj

ublažiti, ako že ne vsekdar premagati. To je lepo naglašal na pedagoškem kongresu v Berlinu (1928.) zastopnik pedagogike na Münchenski univerzi, A. Fischer, češč: »Ne politika, kakor je dejal Napoleon, tudi ne gospodarstvo, kakor je mislil Rathenau, temveč vzgoja je usoda (— odločilni faktor), in sicer usoda poedinca pa usoda naroda!«

Takšno pojmovanje vzgojeslovnega prizadevanja v kulturnem območju zapadne Evrope služi za temelj in vodilo organizaciji pedagoškega seminarja na ljubljanski univerzi. V tem duhu, to se pravi, kar najbolj uvažujoč: občno kulturoslovje, psihologijo, biologijo, antropologijo in sociologijo vzgojstvenosti ter zgodovino pedagoških idej pa institucij, se vrši delo ter izpopolnjuje knjižnica, ki šteje sedaj okoli 1400 številčk.

V konkretnih posameznostih pa se je življenje pedagoškega seminarja takole razvijalo:

1. V okvirju seminarskih »v a j« so se, čestokrat z razveseljivo vnemo in tudi lepim uspehom, po 2 uri na teden skupno tolmačila po vsebini dela pedagoških klasikov, oziroma ideje znamenitih kulturnih oblikovateljev in poznavalcev človeške duše: Platon (Politeia), Locke (Misli o vzgoji), Rousseau (Emile), Dostojevski (Bratje Karamazovi), Foerster (Schule und Charakter), Spranger (Begabung und Studium), Psihoanaliza, Solska reforma.

2. Za svetosavsko tekmo je doslej bilo razpisanih dvoja tem: a) »Cilji in pota za vzgojo najširših plasti našega naroda« (1922.) in b) »Ali naj šola življenje vodi ali spremlja?« (1925.) Obema elaboratoma se je prisodila svetosavska nagrada; za prvega jo je dobil Franjo Žgeč, za drugega Peter Zavrtnik.

3. Doktorskih disertacij je bilo vloženih in aprobiranih 5: Stanislav Rapè: Etično vzgajanje, njega namen in pomen v današnjih dneh. 1922.

Franjo Žgeč: Problem vzgoje najširših plasti našega naroda. 1923.

Ivo Pertot: Vodstvo šoli odrasle mladine v Julijski Krajini. (Problem mladinske kulture). 1924.

Dr. theol. Josip Demšar: Komenský in novodobna pedagogika. 1926.

Peter Zavrtnik: Ali naj šola življenje vodi ali spremlja? 1926.

4. Iz tistega silnega hrepenenja po novem življenju, ki ga je toliko bilo po »letih strahote« v mladih dušah, se je l. 1921. v pedagoškem seminarju osnoval »Akademski socialno-pedagoški krožek«, ki bi naj pri svojih članih budil zanimanje za narod in ljudsko vzgojo. Krožek je z vsa vnemo začel prirejati tedenske sestanke (spočetka na univerzi, pozneje na moškem učiteljišču), in sicer ne samo za svoje člane, nego tudi za širše občinstvo. Vsakokratnemu referatu (n. pr. o mentalnosti našega kmeta, o »ptičkih brez gnezda«, o spolnem življenju, o vzgoji za umetnost, o bedi ruskih študentov na Gradu, o Spenglerjevi knjigi »Untergang des Abendlandes«, itd.) je moral načeloma slediti svoboden razgovor o predmetu. Zanimanja je kmalu bilo toliko, da je že

proti koncu letnega semestra velika dvorana univerze bila ob krožkovih sestankih nabito polna. Poleg tega pa je krožek prirejal ekskurzije. Njihov namen je bil proučevanje raznovrstnih kulturnih naprav in pa socialnega položaja, v katerem se danes nahaja človek. Člani krožka so si pogledali: gluhonemnico, dečji dom, pomožno šolo, blaznico, kaznilnico (v Ljubljani, Begunjah, Mariboru), realno gimnazijo ruskih beguncev v Ponoviču, premogovnik in steklaro v Zagorju, obenem (na 3dnevni ekskurziji) Mursko Soboto, Ljutomer in Ptuj, tvornice v Trziču, Rušah, na Jesenicah, itd.

Značilna se mi zdi tudi tale betvica. V juliju 1922. se je v Ženevi sestal III. mednarodni kongres za moralno vzgojo, ki mu je smoter — delo na polju etične vzgoje s sodelovanjem posameznikov iz vseh plemen, narodov in verstev. Glavni tema za l. 1922. se je glasil: »Kako bi se mladina dala najuspešneje vzgajati k sožitju (»solidarité«) z drugimi ljudmi in pa, kako bi se pouk iz zgodovine mogel porabiti za negovanje mednarodnega duha?« Iz doposlancga prospekta je bilo razvidno, da se ženevskega kongresa oficielno udeleži 29 (!) držav iz vsega sveta, med njimi: Južna Afrika, Albanija, Haiti, Turčija; ni pa v tem seznamu bilo kraljevine Jugoslavije. Ker se krožek iz gmotnih razlogov ni mogel udeležiti kongresa, zato je ustregel vsaj drugi želji, s katero se je kongresni odbor obračal do raznih narodov. Na svoje stroške je preskrbel in poslal v Ženevo desetorico najboljših slovenskih knjig, ki gredo nekako za istimi smotri ko mednarodni kongresi za moralno vzgojo.

Duša Krožku je bil njegov večletni predsednik stud. phil. Fr. Žgeč.

Srečno roko je Krožek imel s svojo pobudo, naj bi se tudi pri nas poizkusila, po danskem vzoru, realizirati prava ljudska visoka šola, katere naloga ni populariziranje teoretskega znanstva ali pa podajanje takega znanja, ki bi se dalo čim izdatneje v poklicu praktično porabiti za »money making«. Nje prava naloga je marveč ta, da se mladini v pošolski dobi in pa odrastlim obojega spola na znanstven, a vendar razumljiv način govori in daje prilika za razgovor o visokih vprašanjih, ki se tičejo življenja in ki stopajo pred vsakogar — ne toliko glede na poklic, ki ga ta ali oni izvršuje, nego v prvi vrsti kolikor je človek, oziroma sočlovek, državljan, Slovenec, svetovljan. Poizkus je presenetljivo uspel in skozi 3 leta se je ob nedeljah predpoldne precej redno pred številnim občinstvom v veliki dvorani univerze predavalo in potem diskutiralo o najrazličnejših aktualnih vprašanjih iz sodobnega življenja, n. pr.: Proletariat in problemi njegove izobrazbe (Žgeč), Kulturni problem dela (prof. Ozvald), Razvoj tehnike in njen vpliv na način proizvodnje (prof. Vidmar), Kulturni razvoj, dviganje in padanje narodov (Pertot) itd. Nekaj teh predavanj se je v obliki vnanje prikupljivih in cenenih brošuric natisnilo: n. pr. O potrebi nove socialno-etične orientacije (prof. Ozvald), O naši srednji šoli (viš. šol. nadzornik Wester), O kazenskem pravu (prof. Dolenc), O lepi knjigi (pisatelj Finžgar), O cerkvi v luči prava in etike (prof. Kušej), O zaščiti zanemarjene dece in mladine (Al. Štebijeja), O strokovnem šolstvu (prof. Foerster), O smernicah za vzgojo deklet (dr.

Alma Sodnik). — Veliko vneme zlasti za tehnično organizacijo teh prirediteljstev sta pokazala stud. phil. Žgeč in stud. phil. Čibej.

Na žalost pa je po kakih 5 letih oboje: »Akademski socialno-pedagoški krožek« in pa »Ljudska visoka šola« postalo žrtev vsesplošne apatije, ki je čedalje bolj začela širiti svoj strupeni puh!

In tako je torej pedagoški seminar v prvih 10 letih svojega življenja storil in dal iz svoje srede, kar je v dosedanjih razmerah pač bilo mogoče. Večji razmeh njegov n. pr. so že ovirali beraški pičlo odmerjeni prostori, ki so filozofski fakulteti na razpolago za predavanja in seminarske vaje. Ker namreč zavljo tega nedostatka ni mogoče v poštevh prihajajočih ur pedagoški-ekonomično porazvrstiti, so kolizije na dnevnem redu. Zato pa se marsikak interesent ni mogel udeleževati seminarških vaj, čeprav izpitni predpisi (čl. 12.) zahtevajo od vsakega kandidata »potrdilo o tem, da se je udeleževal delovanja v občem pedagoškem seminarju najmanj en semester«. In tudi kot delovni lokal je bila v seminarske namene na razpolago — ena sama soba, skupaj za vodjo seminarja in pa za udeležence, ki se jih je včasih vpisalo do 50!

V žalne bukve svojega članstva je seminar prav za desetletnico (1929.) moral zapisati dvoje dragih mu imen: dr. Franjo Čibej in pa dr. Vera Vabič. Dvojica izredno finih, bogato strukturiranih duš! On in ona sta se poslovila od življenja s pristno mladostnim prepričanjem, da »umreti, bratje, težko ni, pustiti nade — to boli!«

Veliko misliti daje ali bolje rečeno bi naj dajala — bodočnost. Znamenja namreč precej jasno govore, da ni več daleč čas, ko bo i pri nas treba resno vzeti v roke problem, ki so ga drugod že prav možato načeli pod devizo, da ima namesto sedanjega učiteljišča stopiti — visokošolsko izobraževanje učiteljstva za osnovno šolo. "Σοσεται ήμας . . . In ko napoči ta dan, bi univerza brez kdo ve kakih težkoč reševala to veliko kulturno-politično vprašanje, ako bi takrat imela že pokazati kolikor toliko vpeljan — pedagoški institut, s kršnimi se ponekod že danes postavljajo. Življenja sposoben zarodek zanj je tu s sedanjim pedagoškim seminarjem, kateremu bi le še trebalo omogočiti nadaljnji razvoj — s primernim dotiranjem in pa z delitvijo v poštevh prihajajočega dela. Denarna štednja tukaj je — zapravljanje. Ves svet že začinja računati z dejstvom, da se bo bodočnost držav opirala samo na dvoje trdnih temeljev: na pravo gospodarstvo in pa na pravo — vzgojo. Caveant consules . . .



DR. KAROL OZVALD, Ljubljana:

Dvoje pedagoških jubilejev.

Letos obhaja Eduard Martinak, redni profesor pedagogike na univerzi v Gradcu in pa nje letošnji rektor, svojo 70.letnico (* 1859.), a Georg Kerschensteiner, sedaj honorarni profesor pedagogike na univerzi v Münchenu, svojo 75.letnico (* 1854.).

Martinak je rojen Varaždinec. Zato vzlic temu, da je njegova »Kinderstube« bila nemški drapirana, obvlada slovenski jezik toliko, da lahko, kakor mi je nekoč zatrjeval, čita in razume — »Popotnika«. Bil je precejšnje vrsto let srednješolski profesor (za klasično filologijo, nemščino in filozofsko propedeutiko) in gimnazijski ravnatelj. In tako je kot akademski zastopnik pedagoške teorije lahko zajemal gradiva svojim študijam kar iz prvega vira. Predmet njegovega zanimanja je v prvi vrsti bila pedagoška psihologija, kulturna pedagogika in šolska reforma. A v vseh stvareh ga je dičil izredno fin takt. Velik del naše profesorske generacije izza predvojnih let je dobil svoj pedagoško-didaktični vademecum od M. Za vezilo ob 70.letnici mu prijatelji in učenci poklanjajo v jako čedni opremi zbirko njegovih važnejših, revijalno raztresenih spisov pod naslovom »Eduard Martinak, Psychologische und pädagogische Abhandlungen zum 70. Geburtstag des Forschers« (Leykam Verlag, Graz, 1929). —

Kerschensteiner, ta danes ko sneg belolasi in belobradi starec z mladeniški čilo dušo, je »Münchner-Kindl«, to se pravi, da je rojen in vzgojen v bajnih Atenah ob Izari. V svoji »karijeri« je prehodil vse kline na šolski lestvici: bil je najprej ljudskošolski, potem srednješolski učitelj (za matematiko in fiziko), nato nadzornik münchenskega šolstva, kjer je zlasti vzljubil nadaljevalno šolo, a sedaj, na večer svojega življenja je vseučilišni profesor pedagogike.

K. s svojim pedagoškim mišljenjem in — dejanjem ni razgibal do tal samo nemškega, nego vzgojstvo po vseh državah kulturne Evrope. A bujnopestre smeri, ki jih obsega njegov pedagoški genius, so, rekel bi, najbolj razvidne iz prelepega daru, ki ga je za 70.letnico prejel od svojih častilcev kot »Festschrift zu Georg Kerschensteiners 70. Geburtstag« (Teubner, 1924).

Najplodovitejši del njegovega prizadevanja na pedagoškem področju pa je, o tem danes ni dvoma, njegovo — organizatorno delo. Kdor se je količkaj razgledal po torišču sodobnega vzgojstva, ta ve, da je K. šolo preorganiziral v novem duhu. Njegova kolumbovska velika zasluga je v tem, da je idejo samorodnosti (Spontaneität), katero sta

že Rousseau in Pestalozzi »uvedla v pedagoško mišljenje«, metodično — uresničil. In o današnjih bolj ali manj raznobojnih oblikah »delovne šole« moramo reči, da so ali nadaljevanje ali pa variacije — Kerschensteinerjevega zamisleka.

Sistematski plod njegovega filozofskega podzidanega razmišljanja o pedagoških problemih je obširna knjiga »Theorie der Bildung« (1926). A kot nekakšen pendant k njej nam K. obeta še menda v prav toliki širini zasnovano »Theorie der Bildungsorganisation«.

Da so Kerschensteinerjeve ideje v takšni meri postale meso tekom desetletij, to pa ni bil toliko učinek njegove pisane, oziroma tiskane, nego v prvi vrsti — žive, od ust do ust govorjene, užigajoče besede. Pravi K., to je njegov — temperament. Kerschensteinerja je treba slišati!



J. MLINARIČEVA, Maribor:

Svetovna pedagoška konferenca v Helsingöru.

V dnevih od 8. do 21. avgusta 1929. se je vršila v Helsingöru na Danskem V. svetovna pedagoška konferenca. V prekrasnem renesansnem gradu Kronborg na severovzhodnem koncu otoka Zealandije, kjer se prikazuje Danska v vsej svoji ljubkosti, se je sestalo v tem času okoli 2000 vzgojiteljev vseh narodnosti in vseh kategorij od otroških vrtnaric do univerzitetnih profesorjev in prosvetnih ministrov. Med udeleženci je bilo največ Amerikancev, Angležev in Nemcev, došli pa so tudi Indijci, Kitajci, Japonci, Avstralci in Afrikanci, kar je pestrost celotne slike še povečalo. Jugoslavijo so zastopali prof. Zečević, glavni tajnik P. R. K. iz Beograda, ter meščanskošolski učiteljici Bračičeva in Mlinaričeva iz Maribora, ki sta se udeležili kongresa na pobudo »Pedagoške centrale« v Mariboru; uradnega delegata iz naše države ni bilo.

Konferenco je otvorila predsednica društva New Education Fellowship (tovarištvo nove vzgoje), Mrs. Ensor, iz Londona. Nato je pozdravil navzoče danski prosvetni minister, želeč jim obilo sreče in uspeha pri najvažnejšem in najsvetejšem delu z nado, da bi obnova vzgoje imela za posledico obnovo vsega družabnega življenja v duhu svobode, bratstva in mednarodnega razumevanja.

Mladina se je doslej odgajala z nezaupanjem, nerazumevanjem in brezobzirnostjo, zato ni čuda, da so se vse lastnosti odražale tudi v družbi. Svetovno pedagoško združenje N. E. F. pa stremi za popolno obnovo vseh družabnih in mednarodnih odnošajev; ustvariti hoče pred vsem človeške odnošaje med učiteljem in učencem, želi pa doseči tudi iskrene prijateljske odnošaje med intelektualnim in manualnim delavcem, med gospodarjem in uslužbencem, med možem in ženo ter med narodi. To svojo človekoljubno, dalekosežno kulturno misijo pričinja tam, kjer življenje na novo klije, to je pri otroku. »Izhodišče bodi otrok«, »vse za otroka«, »konstanta vzgoje je otrok«, so bila gesla kongresa. Nova vzgoja otroka je ključ k novemu bratskemu in tovariškemu življenju. Odrešilna beseda nove vzgoje pa je dobrotu, njena gonilna sila ljubezen.

Mnogi udeleženci se med seboj sicer niso razumeli, a vse je družila skupna vera v dobre sile v otroku, vera, da se dado s potrpežljivostjo in dobroto doseči lepši in trajnejši uspehi kakor z nasiljem in kaznijo. Kdor zasleduje od leta do leta naraščajoče število novih šol in kdor je

imel priliko videti to navdušeno množico novih vzgojiteljev, stremečih za novimi smotri, ta je trdno uverjen, da si bodo ideje N. E. F. prej ali slej osvojile svet ter ga preobrazile v novem duhu.

Razna pedagoška vprašanja so se obravnavala v sledečih skupinah:

| Skupine: | Voditelji: |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Psihologija in nova šola. | Dr. Ferriere (Švica). |
| 2. Inteligenčne preizkušnje — testi. | Dr. Dickson (U. S. A.). |
| 3. Težko vzgojljivi otrok. | Hogström (Danska). |
| 4. Nove šole v praksi (javne). | Glöckel (Dunaj). |
| | Krause (Hamburg). |
| 5. Nove šole v praksi (zasebne). | Harris (Anglija). |
| 6. Vzgoja množice. | Dr. Karsen (Berlin). |
| 7. Novi otroški vrtci. | Dr. Mary Reed (U. S. A.). |
| 8. Ljudske univerze. | Vedel (Danska). |
| 9. Umetnostna vzgoja. | Dr. Weißmantel (Nemčija). |
| 10. Šola in dom. | Dr. Dengler (Dunaj). |
| | Dr. Decroly (Bruselj). |
| 11. Vzgoja učiteljskega naraščaja. | Dr. Friedrich (Kassel). |
| 12. Filozofija nove vzgoje. | Dr. Raup (U. S. A.). |
| 13. Mednarodna vzgoja. | Lamszus (Hamburg). |
| 14. Otrok in vera. | Archibald (Anglija). |
| 15. Socialna vzgoja. | Mme. Jouenne (Francija). |
| 16. Seksualna vzgoja. | Edson (U. S. A.). |
| 17. Novi učni načrti. | Dr. Rugg (U. S. A.). |
| 18. Metoda Montessori. | Dr. Mar. Montessori (Italija). |
| 19. Metoda Decroly. | Dr. Decroly (Belgija). |
| 20. Dalton-plan. | Helen Parkhurst (U. S. A.). |
| 21. Winnetka-tehnika. | Marion Carswell (Winnetka). |
| 22. Metoda projekta. | Fowler (U. S. A.). |
| 23. Psihoanaliza. | Dr. Pfister (Švica). |
| 24. Ritmika. | Kristina Baer (Dunaj). |
| 25. Cizekova umetnostna vzgoja. | Dr. Viola (Dunaj). |
| 26. Govorjenje v zboru. | Miss Gulan (Anglija). |

Ogromne množine tvarine, ki se je predelala v 14 dneh v vseh teh različnih skupinah, mi ni mogoče podati niti v glavnih obrisih. Vsak izmed udeležencev se je moral namreč že vnaprej prijaviti za določeno skupino; a ker smo se zanimali tudi za vprašanja izven naše skupine, smo bili danes tu, jutri tam. In težko je zbrati te razne odlomke v celoto, tako da se pri tem ne izgube glavne smernice, obenem pa ne spregledajo bistvene stvari. Zato se hočem v naslednjem omejitii na kratka poročila o onih tečajih, ki sem jim večkrat prisostvovala.

Umetnostna vzgoja.

Risanje vzgajaj k samostojnosti in svojevrstnosti. Poprej je otrok cvetico pod vnanjim pritiskom bolj ali manj posrečeno kopiral, a cvetico samo je lahko zavrgel in poohodil. Sedaj ga prevzame njena lepota; in

občudujoč skrivnost njene žive rasti, jo nariše iz notranjega doživetja. Slika ni umetniško dovršena, ker šola nima namena vzgajati umetnikov. Otrok naslika predmet tako preprosto, kakor zasnuje njegovo podobo v svoji otroški domišljiji; slika ni najvažnejša, mnogo važnejše je bistvo, ki ga slika predstavlja. Zavedst lastne moči rodi v otroku občutek globokega in plemenitega veselja in zadovoljstva. — Tudi s peskom, glino in plastilino zida, oblikuje in ustvarja po svoji volji.

S tega vidika je bilo presojati dnevno se menjajoče razstave novih šol. Razni izdelki so bili zbrani in urejeni z neizmerno potrpežljivostjo in veliko ljubeznijo ter z globokim razumevanjem otroške notranjosti. Motreč sliko za sliko, predmet za predmetom, si tako rekoč videl pred seboj otrokovo duševno rast: ta daje pobudo, ta ustvarja, ta je nadarjen, ta zopet se razvija in dozoreva polagoma, tale se je nahajal v tej dobi v težki krizi, tu je bil bolan itd. Skratka: svobodno in naravno ustvarjanje in oblikovanje odpira vzgojitelju psihologu nove vidike v duševno življenje otroka.

Učni načrt.

Učni načrt bodi prožen in dinamičen ter vpoštevaj vsakokratni telesni in duševni razvoj otroka! Otrok raste in se razvija, potrebuje telesne in duševne hrane, je išče, izbira, zametuje, ali pa uporablja za svoj razvoj. Skrbno opazuj in poslušaj rastočega otroka, doženi njegove želje in potrebe ter uravnaj učni načrt tako, da mu boš vedno tiho in neopaženo nudil pomoč, kadar je potrebuje! Otrok od narave ni len in ne hudoben; ima voljo za sodelovanje v šoli, če ga od tega dela ne odvrčajo vnanje razmere. Vsi otrokovi nedostatki so večinoma le simptomi njegove rasti. Vzgojitelj vpoštevaj to otrokovo notranjo rast, bodi potrpežljiv in ne zahtevaj danes ničesar z nasiljem, kar se bo jutri kot posledica razvoja pojavilo samo po sebi. Vzgajajoč ne kaznuj, ne rani, ne zatiraj in ne tlačij, nego vzpodbujaj, leči, dvigaj in pomagaj! Bodi vrtnar in bodi zdravnik, a nikdar sodnik! —

V navadnem občevanju in razgovoru sledi naravno odgovor vprašanju. Nič nam ni pusteješe in dolgočasnejše kakor če nam kdo pripoveduje in razlaga nekaj, kar ni z našo miselnostjo v nikaki zvezi. Tako se je godilo učencem v prejšnji šoli. Učitelj je usul nad nje vsako uro ploho besed ne glede na njihovo duševno življenje in njihove interese — pač pa po razporedbi, ki sta jo predpisovala učni načrt in urnik. Na marsikatera šolska vrata bi bili lahko postavili reklamni napis: Tu najdejo otroci, česar ne iščejo.

Otroka niso smatrali za človeka, nego za avtomat, in so ž njim tudi primerno ravnali. Otroku se je godila velika krivica, ki jo mora nova šola popraviti. Skušajmo učence pripraviti do tega, da bodo ugotovili in uvideli v tej ali oni stvari svojo nezmožnost in nevednost in iz tega spoznanja se jim bo spontano porodila želja po obvladanju problema. Ta ali oni se bo oglasil in vprašal po resnici. Njegovemu vprašanju

sledi navdušeno pritrjevanje drugih, ki težijo za istim, toda so doslej nejasnost morda le slutili, niso pa je znali izraziti v besedah. »Saj res, kako pa je to?« se sliši od vseh strani, »povejte, pripovedujte, razjasnite!«

Psihologija in nova vzgoja.

Psihologija in nova vzgoja sta nerazdružljiva pojma. Imata to skupno lastnost, da ne govorita o otroku v splošnem, nego o določem otroku, o Mariji, o Ivanu in o Cirilu, ter se ozirata na potrebe in želje tega konkretnega otroka. Če dva učenca dosežeta ali zagrešita isto, to za vzgojitelja ni vseeno. Pri vsakem dejanju mora namreč vpoštevati začetek, uvod in pripravo, vzrok in posledice, tedaj dejanje kot celoto. Razlika je, če napiše otrok pismo iz potrebe ali samo zato, da se ukloni nasilju. Ko presojamo dejanje otroka, tedaj tudi ne smemo prezreti dimenzije, ki jo ima dejanje v smeri globine. Mnogokrat dozdevna predrznost le zakriva boječnost in dozdevna ošabnost notranjo vdanost, ki si je otrok iz privzgojenega napačnega sramu ne upa pokazati. Če hočemo otroka razumeti in spregledati, moramo iskati zmisel njegove besede v tonu, v katerem besedo izgovori, ne v besedi sami.

Človeška duša ima mnogo plasti: razlika je, če izvrši kdo kako dejanje iz njene vrhne plasti ali iz jedra svojega jaza. Vzgojitelj naj se zaradi tega uči otroške duše spoznavati in razumevati, da bo pravično presojal dejanje in nehanje izročeni mu otrok. Toda da mu bodo otroci razkrili svojo notranjost, si mora pridobiti pred vsem njih zaupanje in naklonjenost. A zato je treba mnogo požrtvovalnosti in nesebične ljubezni do mladine. Kdor ne vzgaja in ne poučuje z ljubeznijo, ne doseže pri mladini ničesar, čeprav razpolaga z vso učenostjo in z vsem bogastvom sveta.

Seksualna vzgoja.

Kdor mora vzgajati mladino v pubertetnem razvoju, ve, da se nahaja mladina v tej dobi v največji krizi. Če kedaj v življenju, v tem času potrebuje najskrbnejše nege in najspretnjšega vodstva. Toda kakor gotovo je seksualno vprašanje eno izmed najvažnejših vzgojnih problemov, tako gotovo je tudi najtežavnejše. Tu je treba vsak korak dobro preudariti, tu se ne smemo nikoli preuraniti, nikoli zakasniti. Pogovarjaj se mnogo z otrokom, poslušaj njegove želje in težnje, njegove nade in dvome, njegove smotre in namene, skrbno in pazljivo motri vse njegove duševne in telesne pojave, in ko vidiš, da te potrebuje, mu mirno, previdno in skoraj neopaženo pridi na pomoč ter ga vodi preko ovire, a pomni — samo do tja, kakor daleč je v tem trenutku potrebno! Nepopolno bo to navodilo za tistega, ki bi vprašal, v katerem letu je z otrokom govoriti o seksualnih vprašanjih, koliko in kako. To se, ne da v splošnem povedati. Za tako kočljiv predmet je treba v resnici vzgojitelja umetnika, kj mu bo njegov notranji instinkt za vsak primer posebej narekoval,

kako naj postopa. Umetnik naslika sliko, recepta zanjo ne more dati, tako je z najglobljimi pedagoškimi vprašanji, kjer odloča vzgojiteljevo postopanje njegov notranji čut.

Vzgoja učiteljskega naraščaja.

Dr. Friedrich iz Kassela je pokazal na najnazornejši način, kako je vzgajati novi učiteljski naraščaj za nove naloge. Privedel je na kongres zaključni razred višje industrijske šole, ki vzgaja industrijske učiteljice. Prisostvovali smo razredni debati iz pedagogike. Uvodoma je ravnatelj Friedrich očrtal v glavnih potezah predizobrazbo svojih gojenk. Šolale so se 3 leta na nižji industrijski šoli, nato so prakticirale 1 leto pri šiviljah, modistinjah in drugih obrtnicah in sedaj nadaljujejo svoj študij na višji industrijski šoli, ki traja tudi 3 leta. Nahajamo se pred končnim izpitom. Strokovni pismeni izpit so že naredile, pedagoško temo bodo pisale, ko se vrnejo iz Helsingöra. Razred tvori delovno zajednico. Da so se mogle vse udeležiti svetovnega kongresa, so vse leto prikrojemale in šivale perilo in obleko za druge.

Nato ena izmed gojenk: Dr. Friedrich poučuje pri nas pedagogiko po 4 ure na teden. Prvo leto se učimo pedagogiko brez sistematike: hospitiramo v nižjih razredih, čitamo pedagoške članke; v šoli in doma se nam pojavljajo pedagoška vprašanja, o katerih pri urah razpravljamo; o predelani tvarini pišemo zapisnike. Od 2. leta dalje se poučuje pedagogika sistematski.

Druga kandidatinja: Začnemo z novejšimi pedagogi, čitamo najnovejše knjige in sodobne revije ter tako zasledujemo živo delo onih, ki delujejo sedaj na novih šolah: Montessori, Parkhurst, Decroly, Ferriere, Karsen, Geheb, Bakule, Cizek i. dr. so naše zvezde vodnice. Zajemajoč iz vira njihovih bogatih izkušenj, se pripravljamo na svoj bodoči poklic. Študiramo seveda tudi starejše pedagoge in primerjamo, koliko se njih načela strinjajo s sodobnimi, itd.

Kmalu se je razvila živahna debata, v katero so posegali tudi že aktivni učitelji. Stavili so gojenkam razna pedagoška vprašanja, na katera so odgovarjale tako stvarno in premišljeno, da smo se vsi prisotni čudili njih samostojnosti. Človeku se je nehote porodila misel: To so vzgojitelji bodočnosti z določenimi in jasnimi smotri, ki vedo kaj hočejo in ne dvomijo več sami o sebi.

Taka mlada generacija, ki je bila že sama odgojena v novi šoli, deluje tudi že v hemburških šolah. In čudovito je, s kakšno sigurnostjo se lotijo nove vzgoje oni, ki se ne borijo več sami s seboj, oni, ki ne poznajo šablon in tradicij šole učilnice, pa tudi ne bridke razdvojenosti med teorijo in prakso. To so oni novi vzgojitelji, ki jih imamo v mislih, ko govorimo o novi šoli, ki bi naj vzgajala nove ljudi za novo življenje.

Novo šole v praksi.

Hamburg. Novim šolam se kaj rado očita, da žive s svojo mladino tako rekoč na nekem otoku idealov, daleč proč od realnega sveta.

Kdor misli tako, še ni prodril v bistvo nove šole. Nova šola, ki bi bila le sama sebi namen, bi bila le nova izdaja stare šole. Hamburške šole pa hočejo služiti življenju in so tesno vzrastle v gospodarske razmere. Nimajo stalnega učnega načrta niti fiksiраниh ur in predmetov, imajo pa namesto tega neke vrste gospodarsko-kulturni pouk, ki združuje vse predmete in se ozira v prvi vrsti na gospodarske potrebe mesta Hamburg.

Hamburški razred je delovna zajednica. Otroci delajo v skupinah pri mizah; toda mize in stoli nikakor niso bistveni znaki delovne zajednice niti predpogoj zanjo. Glavna naloga zajednice je, razvijati vse one socialne kreposti in lastnosti, ki omogočajo vzajemno skupno življenje. — Gradijo pa seveda tudi nova šolska poslopja z novo opremo. Arhitekti tekmujejo med seboj, kateri bo razstavil boljše modele in načrte za gradnjo novih šol in njih opremo.

V Hamburgu so odpravili avtokratsko šolo ter jo nadomestili s samoupravno: otroci si volijo sami svoje skupinske voditelje, a učitelji si izbirajo sami svoje upravitelje in ravnatelje. Ves učiteljski kolegij je odgovoren za celotni uspeh šole.

Hamburg stremi za najtesnejšim stikom osnovne, srednje, strokovne in visoke šole ter pripravlja skupno organizacijo vsega učiteljstva. V prihodnjem šolskem letu nameravajo vse kategorije šol spojiti v enoto. Že sedaj rešujejo skupno vsa važnejša pedagoška vprašanja, zavedajoč se, da posamezne šole niso samemu sebi namenjeni svetovi, nego so le različni členi enega in istega organizma, ki morajo vsak na svoj način služiti življenju.¹

Dunaj. Policijska uprava in šola učilnica nista odgovarjali demokratskemu duhu demokratske države. Potrebovala je novih ljudi, ki ne bi svojih dolžnosti napram njej izvrševali zaradi paragrafov, nego iz svojega notranjega prepričanja in iz svoje notranje potrebe, ljudi, ki bi samostojno mislili, sodili in delali. Za vzgojo takih ljudi je bilo treba pred vsem preorientirati učiteljstvo. V ta namen so prirejali počitniške tečaje. Ustanovili so 3 pedagoške časopise, ki se danes v čast učiteljstvu vsi sami vzdržujejo. Ustanovili so pedagoški institut, kjer deluje 92 docentov in študira 3500 učiteljev. Dunaj šteje 153 učiteljskih delovnih zajednic. Kakor v Hamburgu, je tudi tu izveden princip enotne šole do 14. leta; učencem je omogočen prehod iz glavne (meščanske) šole na vsako višjo srednjo šolo, in to brez izpita.

Odpravili so šolske klopi, ki so mučile doslej šolsko mladino celih 8 let. Glöckel: »Kdor še danes zahteva, da sede otroci dnevno 5 in še več ur nepremično na svojih mestih, ta je mučitelj, ne vzgojitelj. Obsodil bi ga, da sam sedi toliko ur v tesni klopi, da čuti, kako prijetno je to, in da se prepriča, da je to huda telesna kazen. Sedite po človeško na stolu in pri mizi; giblajte roke, čemu jih pa imate; govorite, če imate kaj povedati; vprašajte, če česa ne veste! Učiteljstvo za vas otroke v šoli, a ne obratno...

Poprej se je v šoli prvi šolski dan čital šolski red. Ne smeš govoriti, ne smeš čakati na steno, ne smeš prihajati prepozno v šolo, ne smeš in ne smeš! Same dolžnosti, nikakih pravic. Med tem ko je prečital učitelj vse do zadnjega paragrafa, so učenci na prejšnje že pozabili. Sedaj sestavljajo šolski red sami: Učitelj je povedal nekaj zanimivega, otroci se zasmejejo; učenec, ki je prišel prepozno, je radoveden, kaj je bilo. Pojasni mu, da mora drugič priti o pravem času in na tablo se napiše: Ne prihajaj prepozno! To je zakon, ki so si ga otroci postavili iz notranje potrebe, zakon, ki ga razumejo, ker so ga doživeli in ga bodo tudi vpoštevali. Zakoni naj se ne spoštujejo zato, ker so napisani, nego zato in samo zato, ker so družbi potrebni.

Razmerje med učiteljem in učencem bodi prijateljsko! Če se hočeš prepričati o vrednosti šole in pouka, opazuj med sebojno občevanje učitelja in učenca!

Učimo otroke ceniti delo! Naj uvidijo, da je vsak delaven človek vreden spoštovanja, bodisi da dela z glavo ali z roko; glavno je, da sploh dela in da ga lahko prištevamo k delavcem in ne k trotom človeštva.

Dunajski učni načrt dovoljuje največjo svobodo, večno zvonjenje ne trga in ne moti pouka. Proč s sistematiko, analizo in drugo nepotrebno navlako! Toda kaj poreče k temu srednja šola? Srednja šola naj se ravna po osnovni šoli in ne obratno, naj gradi tam dalje, kjer osnovna konča. (Odobranje!)

Učno tvarino določajo učenci skupno z učiteljem. Na tej osnovi se obravnavajo vsi predmeti, tako se učijo iz življenja, ne iz knjig. Mi nismo poznali veselja, ki ga nudi mlademu človeku samostojno oblikovanje in prosto izražanje, a privoščimo to veselje našim otrokom. Naj se smejejo, naj se vesele življenja, naj odkrivajo in se čudijo; šola bodi torišče veselega udejstvovanja, ne kasarna. Otroci naj prihajajo radi v šolo in vsak dan, ki so ga zamudili, naj bo zanje izgubljen dan. Veselje do poučevanja in veselja do učenja naj preveva naše šole...«

Toliko o smernicah in o reformi dunajske šole. V tej skupini se je govorilo še o raznih drugih novih šolah, kakor n. pr. o poskusni šoli Vanlöse v Kopenhagenu, o novi enorazrednici »Das Haus in der Sonne« v Westerwaldu, o novi realni gimnaziji v Berlin-Neuköllnu itd.; v vseh novih šolah se zrcali stremeljenje po vzgoji novega človeka, ki bo prožet z ljubeznijo in naklonjenostjo do bližnjega in ne bo poznal sovraštva in maščevanja.

Tudi neoficielni del kongresa je bil prav zanimiv. Med udeleženci so vladali iskreni tovariški odnošaji. Danski odsek N. E. F. se je potrudil, da napravi inozemskim gostom bivanje na Danskem čim bolj prijetno. Trije odlični umetniki so skrbeli za večerne koncerte in zabave. Najodličnejše prireditve so bile švedski, danski, poljski in ogrski večer. Največje priznanje so želi Poljaki (bilo jih je okoli 80); nastopili so v svojih pestrih in bogatih narodnih nošah ter predvajali poljske plesne in zapeli

več poljskih narodnih pesmi. Na dnevnem redu so bili tudi nastopi učencev iz bližnjih šol, razni šolski filmi, ekskurzije v ljudske uni-
verze i. dr.

Konferenca je bila tedaj v vsakem oziru koristna in prijetna. Gos-
vorniki so z navdušenjem in zanosom zagovarjali pravice otroka ter nam
dajali mnogo poguma in pobude za naše nadaljnje delo v šoli. Šesta
pedagoška svetovna konferenca se bo vršila leta 1931. v
Lijonu na Francoskem. Odločimo se že sedaj, da se je udeležimo v
čim večjem številu! Pokažimo svetu, da smo tudi mi na strani onih, ki
stremijo za prenovljenjem vzgoje in podpirajo svobodni razvoj otroških
ustvarjajočih sil!



PAVEL KUNAVER, Ljubljana:

Kako vzgaja skavtizem.

1. Kaj je skavt?

»Skavt! Koliko sreče najde on pri pohajanju v gozdu! Sever loči od juga po mahu na drevju in vzhod od zapada po sencah. Pogovarjati se zna z bratom skavtom preko reke s signaliziranjem. Pozna najvažnejša drevesa in ptiče in druge živali, ki jih sreča; ve, katere rastline so strupene, in najti zna svojo pot po zvezdah kakor so to storili Indijanci in pionirji pred njim.

Če je pozabil vžigalice, se smeje in vžge ogenj tako, da drgne dva lesena kosa drug ob drugega ali da udari z jeklom ob kresilnik. A na ognju! kako dobre reči si zna skuhati tam na prostem! Svoje telo si ohrani zdravo; ogiba se alkohola in tobaka; svoj jezik čuva, da se ne umaže z nečistim govorom, bahanjem ali preklinjanjem. O komer koli govori, izkuša povedati le dobro o njem.

Njegovo vsakdanje 'Dobro delo' komur koli mu pridobiva prijateljev — zakaj pot do prijateljev je: biti sam prijatelj. Njegovo geslo se glasi: 'Bodi pripravljen!' in zato misli že vnaprej, kaj bo storil v viharju ali požaru. Kadar se kdo rani, takoj je pripravljen, da mu pomaga po svojih močeh in z znanjem o prvi pomoči.

Vedno izkuša biti koristen državljan. On dela za splošni blagor.

Tabor pa je veliki skavtov užitek — tam najde zabave v igrah in plavanju — tam najde novih prijateljev v gozdovih in med tovariši — in med drevesi in pod tihimi božjimi zvezdami ali ob rdeči žerjavici tabornega ognja sanja o svojem velikem Jutri.«

(Iz Handbook for Boys).

2. Lord Robert Baden-Powell.

Veliki ljudje ustvarjajo velike dobe, zakaj njihove ideje prerajajo narode. Med te velike može in velika dejanja prištevajo vsi Angleži in Amerikanci Baden-Powell'a in skavtizem. Baden-Powell se je rodil leta 1857. v Londonu. V njem se pretaka kri slavnega kapitana John Smith-a ki je pred stoletji pridobil Angliji nekaj važnih kolonij. Krstni boter pa mu je bil Stephenson, iznajditelj lokomotive. Smith-ov izrek: »Nismo rojeni zase, nego zato, da storimo drugim dobro!« si je prisvojil tudi sam.

Po očetu, profesorju teologije, je podedoval ljubezen do prirode, mati pa mu je do pozne starosti ostala najboljša in najljubša svetovalka.

Že od mladih nog je bil B. P. človek, ki je znal v vsakem položaju pomagati sebi in drugim. Prostrani London je poznal do podrobnosti. Pomagal je gasiti pri požarih, sklepal prijateljstvo z ognjegasci, učil se je reševati i. dr. Pri kuharici se je naučil kuhati in pri peku peči kruh. Pisati in risati zna izvrstno z obema rokama. Peš in na čolnu je z brati prepotoval domovino in z njimi na domači jadrnici obplul — kot kuhar — slikovite obali Anglije. V viharjih in ob opasnih klečeh se je navadil zreti nevarnostim v obraz in do zadnjega ne obupati. »Ne vdaj se, dokler nisi mrtev!« kliče še danes skavtom.

Že v šoli je imel na mladino najboljši vpliv in tako je bilo tudi pozneje pri vojaki, kjer je dosegel kot izredno sposoben človek generalsko čast. Vzgojno deluje ves čas svojega življenja, posebno sedaj, ko ga obožuje okoli dva milijona dečkovskavtov. Kot dijak pa je v inštitutu v Godalmingu prišel v najtesnejši stik z gozdom, ki se je tam razprostiral v nepokvarjeni krasoti. Divja, prosta природа mu je bila posebna šola, kjer se je naučil orientirati se na vse načine, rabiti sekiro, zalezovati in opazovati živali, prodirati skozi goščo, loviti in si sam prirejati hrano, zanetiti ogenj brez izdajajočega dima, neopažen ostati na drevesu — z eno besedo, vso »gozdno modrost« si je pridobil v tej dobi.

Kot mlad oficir je prišel v Indijo, kjer je živel mnogo let na divjih gorah ob Afganistanu in drugod. V garniziji je bil najboljši tovariš in predstojnik, a najlepšo zabavo je našel v zalezovanju, lovu in opazovanju divjih živali. Kot vojak se je odlikoval posebno s tem, da je znal pridobiti zmage z najmanjšimi izgubami za svoje in za nasprotnika. »Vsakdo, ki ima srce, je proti vojni«, trdi B. P., danes eden največjih pacifistov na svetu.

3. Pričetek skavtizma.

Pravi pričetek je težko najti. B. P. je pač skavt od svojih otroških let, in njegove skavtske zmožnosti so rastle v kolonijah njegove domovine do popolnosti. Na vso svojo okolico je vedno vzgojno vplival. Njegova dejanja so bila vedno prožeta z mislijo, koristiti domovini in človeštvu. V tem zmislu je učil tudi svoje vojake. V Afriki se je neštётokrat proslavil, ko je ubranil nedolžne ljudi nasilja krvoločnih črnih poglavarjev, ko je kot pionir pripravljал pota skozi divje pragozdove in brezdanja močvirja.

Med Angleži in v zgodovini si je pridobil slavno ime v bursko-angleški vojni, kjer je pri brezprimerno hrabri obrambi mesta Mafekinga prvokrat rabil dečke, da so vršili med prebivalstvom in vojaštvom samaritansko in drugo službo. Z vzgojo mladih ljudi se je pričel baviti tudi že v Afriki. V svojem pismu z dne 20. julija 1901. nujno priporoča dečkom, naj se varujejo pušenja, popivanja, igranja, grdega govorjenja itd. Naroča jim tudi, naj vrše dobra dela. »Ne zadovoljite se s tem, da se ubranite slabega, nego bodite aktivni s tem, da vršite dobra dela!« se glasi en stavek v navedenem pismu.

Za vojake spisana knjiga »Pomoč v skavtizmu« pa je našla zanimanje v izvenvojaških krogih prav tako kakor med vojaki. Ko se je vrnil iz Afrike, jo je našel v rokah učiteljev, staršev in duhovnikov, zakaj že v nji je bilo premnogo vzgojnega jedra, in njegova navodila so se mogla izvrstno uporabljati tudi pri vzgoji in zaposljevanju mladine v prostem času.

Prišedši v domovino pa je slišal tudi trditev, da je britanski narod in beli rod sploh dosegel svoj višek in ga čaka propad kakor nekoč Rimljane. To je njegove vzgojne sile in stremljenje le še bolj vzpodbudilo, zakaj bil je prepričan, da more narod vztrajati na svojem višku, če mu dajo vzgojitelji zadosti močno moralno in fizično osnovo.

B. P. je izdelal načrt, kako je vzgajati mladino, da postane zdrava in vsestransko uporabna. Za osnovo svoje vzgoje je vzel vse lastnosti vojnega in mirnega skavta v mestu kakor tudi tam na mejah civilizacije. Te lastnosti so gozdna modrost (življenje na prostem, prehrana samega sebe, ohranitev zdravja, poznavanje živali, samozavest), zmožnost opazovanja in zalezovanja, zvestoba do dolžnosti tudi tedaj, kadar je daleč od predstojnikov, vljudnost in dobrotljivost napram drugim, posebno napram otrokom in ženam, pogum, vztrajnost in pripravljenost, žrtvovati življenje, kadar zahteva ta ali ona dolžnost, itd. Namen nove organizacije je pa bil ta: vzgojiti mlado generacijo katerega koli razreda ali pokolenja v dobre državljane doma in na tujem.

Nova metoda se more uporabljati v mestu in na deželi, doma in v kolonijah; uporabljajo jo lahko tudi druge organizacije, ker vsebuje igre in tekme, da more vedno vzbujati pozornost in privlačnost. Pouk se vrši deloma v sobi, večinoma pa na prostem; je poceni in koristen ter vzgaja značaj dečka kakor tudi instruktorja samega.

Osnutek so mu nekateri vodilni možje Anglije nad vse ugodno ocenili. Najpomembnejši pismi sta mu pisala lord Roberts in lord Beresford. Njegova mati pa mu je dejala, da bi mogla nova organizacija koristiti mnogo tisočem dečkov. To je bilo merodajno za nadaljnje delo B. P., ki sta se mu pridružila še sir C. A. Pearson, ljubitelj mladine in bogat založnik, ter Mr. P. W. Everett, literarni ravnatelj prvega.

L. 1907. je priredil B. P. prvi poizkusni tabor na otoku Browsea Island. Vodil ga je sam in povabil ugledne angleške može, da si ga ogledajo in v praksi opazujejo izvajanje njegove metode. Ta tabor je njega kakor tudi njegove prijatelje še bolj utrdil v prepričanju, da so na pravi poti. Zato je l. 1908. začel B. P. izdajati v zvezkih svojo knjigo »Scouting for Boys« (»Izvidništvo za dečke«) in pa tednik »The Scout«. Knjigo je bilo treba hitro ponatisniti in še danes doživlja kot ena najbolj priljubljenih knjig med starimi in mladimi vedno nove izdaje. Neki izkušeni angleški šolnik trdi, da je navedena knjiga poleg molitvenika najboljši pripomoček sv. pisma.

Po njej so planili ne samo dečki, nego tudi vsi vzgojitelji, ki so našli v njej pravo zakladnico in ključ do razrešitve marsikaterega mladinskega vprašanja. Iz vpliva te knjige, neumornega dela B. P. in požrtvovalnosti

njegovih prijateljev je vzrastla današnja mogočna, ves svet preprezajoča zdrava skavtska organizacija, katere bistvo in osnova sta skavtska zaobljuba in deset zakonov. Do teh zakonov je prišel B. P. po spoznanju glavnih napak človeške družbe.

4. Napake človeške družbe.

Večina narodov boleha na sledečih napakah, ki jih je treba zatreti že v mladini in deloma v obdajajoči jo družbi:

1. neverništvo, razuzdanost, neodgovornost, pomanjkanje ljubezni do domovine, egoizem, pokvarjenost, pomanjkanje obzirnosti do bližnjega, neusmiljenost — ki izvirajo iz malobrižnosti napram višji vesti; 2. zločini iz sirovosti, blaznost, zapravljenost in uboštvo — ki izhajajo iz pijančevanja; 3. izživljenost, pohajkovanje in ljubimkanje, nizko nravstveno mišljenje, igranje za denar, nezakonska rojstva in spolne bolezni, napake, ki izvirajo iz slabosti napram samemu sebi. Vse tri skupine napak so posledica pomanjkljive samovzgoje, a odpravimo jih lahko na ta način, da vzgojimo v mladini značaj. To pa storimo s skavtizmom, ki izpopolnjuje šolsko vzgojo in sistematično vzgaja značaj po dobri družbi, po čutu časti, čutu dolžnosti, samovzgoji, odgovornosti, iznajdljivosti, ročnosti, spoznavanju Boga s študijem v prirodi, sreči — uporabljanju religije v življenju, poštenju, oziroma odkritosrčni igri in dejanjih, pripravljenosti za pomoč drugim ter z osebno službo v človeški družbi.

Posebno skupino napak današnje družbe tvorijo bolezen, nesnaga, umrljivost otrok, duševna in telesna manjvrednost, ki izvirajo iz nevednosti in neodgovornosti staršev, ki malo ali pa prav ničesar ne vedo o zdravju človeškega telesa. A tudi tu si lahko pomagamo s skavtizmom, ki goji poleg duše tudi telo, in sicer z vajami na prostem, z vzbujanjem odgovornosti za lastni primerni telesni razvoj in končno z naukom o zdravju in njega praktičnim izvajanjem.

Na osnovi tega spoznanja in življenjskih izkušenj B. P. so nastali danes tako cenjeni skavtski zakoni in zaobljuba. V sledečem podajam angleške skavtske zakone in B. P. razlago. Vse je vrlo enostavno kakor pač vsaka velika stvar, a tem bolj učinkovito. Zakoni jugoslovanskih in drugih skavtov so popolnoma slični.

Zaobljuba in zakoni.

Skavt obljudi, da bo

1. vršil dolžnosti napram Bogu in kralju,
2. da bo vedno pomagal bližnjemu,
3. da bo živel po skavtskih zakonih, ki so sledeči:

1. Na skavtovo čast se lahko zanesemo. Če reče skavt: »Pri moji časti, tako je!«, tedaj pomeni, da je v resnici tako, kakor da bi bil svečano prisegel. Prav tako pa je skavt dolžan izvršiti povelje, če mu reče vodnik: »Zanašam se na tvojo čast, da boš storil tako« —, in

povelje mora tako dobro izvršiti, kakor mu to dopuščajo njegove moči; nič ga ne sme odvrniti od tega.

Ako pa stori skavt drugače kakor mu velewa čast, n. pr. da se zlaže in da ne izvrši povelja, ko smo se zanesli na njegovo čast, se mora prisiliti, da vrne skavtski znak, ki ga ne sme nikdar več nositi. Zapustiti mora tudi skavtsko organizacijo.

2. Skavt je zvest svojemu kralju, domovini, vodnikom, staršem, delodajalcem in podložnikom. Zanje mora iti čez drn in strn proti nasprotnikom in proti vsakomur, ki jih obrekuje.

3. Skavt je dolžan biti koristen in pomagati drugim ljudem. Dolžan je storiti tako, četudi se mora odreči svoji zabavi, udobnosti in varnosti. Če dvomi, katero izmed dveh reči naj stori, potem naj se vpraša: »Kaj je moja dolžnost?«, t. j. »Kaj najbolj služi drugim?«, in to naj stori. Vedno mora biti pripravljen rešiti komu življenje in pomagati ponesrečencem.

Potrudí pa naj se tudi, da stori vsak dan vsaj eno dobro delo.

4. Skavt je prijatelj vseh ljudi in brat vsakemu skavtu ne glede na stanovsko pripadnost.

Če n. pr. sreča skavt drugega skavta, ki mu je morda tuj, ga mora nagovoriti in mu pomagati po svojih močeh, tako da mu pomaga izvršiti dolžnosti, da mu da jesti — kolikor more — vsega, kar potrebuje. Skavt ni nikdar domišljav. Domišljav človek prezira ubožnega, ali zavida premožnemu, če je sam ubožen. Skavt pa vzame človeka, kakršen je in ga naredi kolikor mogoče dobrega.

»Kima«, mladega izvidnika, so Indijci imenovali »Mali prijatelj vsega sveta«, in to ime naj bi si prislužil vsak skavt.

5. Skavt je viteški. To pomenja, da je skavt vljuden napram vsem ljudem, prav posebno pa napram ženam, otrokom, starim ljudem in invalidom, pohabljenecem itd. Za svojo pomoč in viteštvo ne sme vzeti nikakega plačila.

6. Skavt je prijatelj živali. Obvaruje jih po možnosti bolečin in jih ne ubija brez potrebe, saj so tudi božje stvari. Ubijanje živali, da si pridobimo hrane ali pa zaradi škodljivosti, je dovoljeno.

7. Skavt se brez ugovora pokori svojim staršem, vodniku ali četovodji.

Tudi če prejme povelje, ki mu ne ugaja, ga mora izvršiti, ker je to njegova dolžnost; ko pa ga je izvršil, sme navesti svoje pomisleke; povelje pa mora takoj izvršiti. To se imenuje disciplina.

8. Skavt se smeje in žvižga kljub vsem težkočam. Če prejme kak ukaz, naj ga izvede veselo in radovoljno in ne počasi in obotavlja se.

Skavt se ne boji truda in ne vzdihuje in ne preklinja pred drugimi, če ne gre vse po volji; žvižgaje in smehlja se gre po svojih opravkih.

Če zamudiš vlak ali če ti stopi kdo na kurje oko — ne mislim, da ga mora skavt imeti — in v drugih sličnih neprijetnih primerih, se ob-

vladaj in potrudi nasmehniti se; nato zažvžgaj pesemco — in vse bo zopet dobro.

Za kazen za preklinjanje in grdo govorjenje vlijejo skavti krivcu kozarec vode za desni rokav. To kazen je iznašel pred tri sto leti britanski skavt, kapitan John Smith.

9. Skavt je štedljiv, kar pomenja, da hrani vsak peni in ga nese v banko, da ima sredstev tedaj, ko je brez dela, tako ni tedaj v nadlego drugim ljudem, in more podpirati s prihranki ljudi, ki so potrebni.

10. Skavt je čist v mislih, besedah in dejanjih. Prezirljivo gleda na neumnega dečka, ki umazano govori in se ne vda izkušnji, da bi mislil, govoril ali storil kaj nečistega.

Skavt je čist in moški.

Ti zakoni so torej osnova skavtizmu in na njih temelji vse življenje dobrih skavtov. Resni skavti zapadnih narodov ne popuste tudi za las od njih. Mladina, ki je obljubila živeti po njih, kakor tudi vzgojitelji in državniki, so spoznali v dveh desetletjih, odkar obstaja skavtizem, da se narod po teh zakonih res prerodi; posebno Anglija in Združene države v Ameriki so jim neizmerno hvaležni. Samo v Ameriki je doslej štiri milijone dečkov uživalo skavtsko vzgojo, in premnoga lepa dejanja ameriških državljanov in državnikov izvirajo iz skavtizma.

5. Značaj in skavtski zakoni.

Skavtizem si od pravilne vzgoje značaja obeta največ, a skavtski zakoni ga po B. P. takole goje:

| Lastnosti, ki tvorijo značaj | Kaj obsegajo | Glej zakon št. | Skavtske vežbe, ki jih podpirajo |
|------------------------------|--|-----------------------------|---|
| a) Spoštovanje. | Zvestoba napram Bogu. Dolžnosti napram bližnjemu. Spoštovanje do vsakogar. | Skavt. Zaobljuba. Z. št. 3. | Dobra dela. Študij prirode. Misijonarska služba. |
| b) Čut časti. | Zanesljivost, odgovornost. | Z. št. 1. | Zakoni in zaobljuba. Prenos odgovornosti na mladino. |
| c) Samovzgoja. | Pokorščina. Štedljivost. Treznost. Dobra volja. Čistost. | Z. št. 2, 7, 8, 9, 10. | Zakoni. Disciplina v taboru. „Türk“-dril. Ognjegaštvo. Vaje ob izvidniškem vozu. Hranilnice. Zdržnost od pušenja. |
| č) Nesebičnost. | Viteštvo. Dobrotljivost. Požrtvovalnost. Ljubezen do domovine. Zvestoba. Pravičnost. | Z. št. 3, 4, 5, 6. | Dobra dela. Ljubezen do živali. Reševanje življenja. Fair play pri igri. Umetnost pri streljanju. |

| Lastnosti, ki tvorijo značaj | Kaj obsegajo | Glej zakon št. | Skavtske vežbe, ki jih podpirajo |
|---|---|-----------------|--|
| d) Zaupanje v samega sebe. | Spretnost. Okretnost. Upanje. Pogum. Vztrajnost. | Z. št. 8. | Morsko izvidništvo. Plavanje. Samotno (posamezno) izvidništvo. Prva pomoč. Tabor. |
| e) Inteligenca. | Opazovanje. Sklepanje. Zdrava pamet. Spomin. | Z. št. 3. | Čitanje sledov in zemljevidov. Poročevalska služba. Signaliziranje, samaritanska služba. |
| f) Veselje do življenja. Zmisel za humor. | Spoznanje lepote v naravi in umetnosti. | Z. št. 6 in 8. | Študij narave. Glasba. Risanje. Poezija. |
| g) Dejavnost. | Pravo častihlepje. Zdravje. Iznajdljivost. Ročnosti. Veselje. | Z. št. 8 in 10. | Zanimanje za razne predmete. Ročnosti. Pionirske vaje. Igre. Telovadba. Hrana. Nauk o zdravju. |

Zdravje in moč pospešuje skavtizem 1. s samovzgojo, ki vsebuje zmernost in zdržnost; obe lastnosti podpira 10. zakon. Vaje k temu pa so vzdržnost od pušenja, zmernost v jedi (posebno v taboru), opoldansko spanje v taboru, ko mora vse molčati; igre kakor streljanje, igre na vrvi, igre v skupinah itd. ter 2. z energijo, ki obsega telesni razvoj, z osebno skrbjo za zdravje, s higijeno doma in na taboru, z radostjo, kar je vse v 8. zakonu ter s pridobivanjem veščin, n. pr. čolnarja, kuharja, kmetovalca, borilca, misijonarja, plavača, višjega izvidnika. Telesne vežbe k temu zakonu so zaznamenovanje mer, plavanje, signaliziranje, veslanje, osebna čistost, hrana, posebne igre in tekme (n. pr. »lisast obraz«, »ubij muho«, »izvidniški korak«, »suvanje z zapestjem«, »džiu džitsu«, itd.).

Še posebej pa je prihodnost mladega človeka odvisna 1. od samovzgoje, ki ji tu pripadajo pokorščina, štedljivost, treznost, dobra volja, pogum in moč duha. S temi lastnostmi se vežejo zakoni št. 2, 7, 8, 9 in 10 ter gozdno življenje, taborne navade in taborna disciplina, red pri ceremonijah, pri ognjegaških oddelkih, ob izvidniškem vozu, v čolnu in pri gradnji mostov, prav tako pa tudi hranilne vloge, vzdržnost od pušenja ter vse igre, ki zahtevajo dobre volje, potrpljenja in točnih pravil; 2. od dejavnosti, ki vsebuje pravo častihlepje, zdravje, iznajdljivost, ročnost in radost ter pospešuje pri skavtizmu te lastnosti z znaki kraljevega skavta, morskega izvidnika, tesarja, kleparja, trgovca, kuharja, stavca, zidarja, pletarja itd. Posebej pa se vežbajo skavti s tem, da prepuščeni samemu sebi v taboru iznajdejo marsikaj za življenje in udobnost potrebnega ter se pri tem uče pionirstva, ročnosti in drugega, kar jim poleg vsega utrjuje tudi zdravje.

Z zakoni je postavljen skavtizem na zdrava, realna tla. Vzrastel je iz potrebe, da zamaši še vedno velike vrzeli, ki jih puščata šolska in domača vzgoja. Dal je mladini svežosti, živahnosti in zdravja. Uči jo spoštovati in gojiti delo. Vodi jo pred vsem iz nezdrave družbe v prirodo. Proučavanje prirode in življenje v gozdu, dolgotrajno taborjenje, ki je seveda tesno zvezano z opazovanjem prirode in pod dobrim vodstvom je važna šola za življenje — vse to napravi mladega človeka odpornejšega, samostojnejšega. Svežost se mu ohrani do pozne starosti.

Posebnost skavtizma je tudi tako zvani vodniški ali patroljni sistem, na katerega se najbolj opira skavtska vzgoja. B. P. je spoznal, da se v večjih oddelkih ne da z uspehom vzgajati in individualno postopati. Vod pa ima le pet do oseb članov in dober vodnik se lahko peča z vsakim posebej ter doseže največje uspehe. Tudi je vod s svojim malim številom in precejšnjo samostojnostjo zelo gibljiva edinica. Več vodov tvori četo, ki ji načeluje četovodja. Njegova naloga je pred vsem, da vpliva dobro na vodrike. Dobri vodniki in četovodje so pri skavtskih organizacijah najvažnejši činitelji.

Očitek, da goji skavtizem militarizem, je popolnoma prazen in že davno ovržen. Disciplina pa je povsod potrebna, kjerkoli organizacija računa na uspeh. Nedisciplinirana društva in države propadejo. Čudovito disciplinirana Anglija, Amerika in Japonska so nam lahko vzor glede napredka. Resnica je pa, da je skavtizem mogočna sila, ki blaži pretirani nacionalizem in pomirja narode; ligi narodov je v veliko pomoč in uživa temu primeren ugled, česar naši pedagogi niti ne slutijo.

Posebno poglavje bi zaslužilo junaštvo skavtov. Samo angleška organizacija šteje več tisoč mladih junakov, ki jim še mnogo večje število ljudi dolguje življenje. Ukaz, da mora skavt žrtvovati svoje življenje za človeka, ki je v sili, se zvesto izpolnjuje. Kjer so mnogokrat odpravili odrasli ljudje, tam so dečki, stari 12 do 20 let, brez premišljevanja šli v ogenj, na led, v jezera in reke in na razburkano morje. Angleške novine nam prinašajo čudoviča poročila iz vseh delov naše zemlje. To velja tudi za naročilo, da naj skavt stori vsaj eno dobro delo na dan. Skavtom daje najboljši vzgled angleški prestolonaslednik princ Waleški, ki je sam aktiven skavt.

Glede verstva je pripomniti, da daje skavtizem dečku krščanstvo za »vsakdanjo uporabo« in ne samo za nedeljo. Cerkev je v Angliji popolnoma upustila ustanavljanje lastnih skavtskih organizacij in z vsemi močmi podpira in priporoča enotno skavtsko organizacijo. V Franciji, Belgiji in v Avstriji so še danes močne katoliške organizacije, ki pa se v ostalem strogo ravnajo po B. P. načelih in so tudi včlanjene v internacionalni skavtski zvezi v Londonu.

Kje so dandanes skavti? Razen v Italiji in v Rusiji so povsod. Brez deklie, ki so združene v tkzv. organizaciji Girl Guides ali »planink«, kakor jim pravijo pri nas, jih je okoli dva milijona. Večina jih je v Angliji, v njenih širnih kolonijah in dominijonih in posebno v Združenih državah Amerike. So pa prav tako v mrzlih deželah na severu na Groen-

landiji in Aljaski, kakor v vseh tropskih pokrajinah. Najdeš jih na samotnih otokih Tihega oceana in v grmečih ulicah New Yorka, Londona in Pariza, kjer ti bo skrbni skavt priskočil na pomoč. Priznavajoč vrednost skavtske vzgoje in pripravljenosti v vsakem položaju, so tudi nekateri raziskovalci začeli jemati skavte na svoje ekspedicije in enega ima s seboj celo kapitan Byrd na Južni celini.

6. Jamboree l. 1929.

Skavtizem goji bratstvo med skavti, ljubezen do vseh ljudi in hoče utrditi mir na zemlji. Toda tako star in izkušen praktik, kakor je lord Robert Baden-Powell, se ne zadovoljuje samo s teorijo. Besede ostanejo končno le besede in le ozko poznanstvo in veliki doživljaji morejo seči do srca. Trajna, globoka in prepričevalna ljubezen se more vzbuditi le, če poznamo koga od blizu. Zato B. P. priporoča obisk drugih dežel, spoznavanje narodov in sestanke mladine. Vsake štiri leta se zato vrše jamboreeji, zleti skavtov vsega sveta, kjer se dečki in njih voditelji spoznajo, vzljubijo in odneso v svojo domovino kjerkoli na zemeljski krogli nova prijateljstva in prepričanje, da so drugi narodi tudi spoštovanja vredni ter da imajo mnogo lepih lastnosti, ki jih drugi zopet nimajo. Zato se je treba od vseh učiti in vse spoštovati. V slogi more človeštvo napredovati. Taki so smotri jamboreeja.

Letoŕnji jamboree se je vršil na majhnem polotoku južno od Liverpoola poleg velikega pristaniškega mesta Birkenheada v Angliji. Prostor je bil izvrstno izbran: z drevesnimi pasovi obdani, 1800 m dolgi in 800 m široki Arrowe-park (arrowe = puščica) z gradom Arrowe Hall v sredi majhnega, a lepega gozda. Na jamboree, kjer se je praznovala polnoletnost obstoja skavtske organizcije (od l. 1908. dalje), je na B. P. poziv prihitela mladina, ki je pripadala nad sedemdesetim narodom. Navzoči niso bili Rusi iz sovjetske Rusije — emigranti so prišli — Italijani in Kitajci. Zadnji so bili s pota v Evropo odpoklicani, ker so bile v tem času velike napetosti med Kitajsko in Rusijo. V ostalem pa so bila na jamboreeju, kjer je taborilo okoli petdeset tisoč skavtov, človeška plemena vseh barv, pokolenj in socialnih razredov. Seveda so bližje Anglije živeči narodi poslali več zastopnikov, oddaljenejši pa manj. A celo ubožna Siera Leone, kjer je zaradi slabe letine v minulem letu zavladata letoš velika revščina, je poslala vod črnih skavtov. Indijci različnih, sovražnih si kast, so taborili skupaj v najboljšem prijateljstvu. Jugoslovanov je bilo le 21. Kakšno veselje in zadovoljstvo je zavladatale v srcih vseh, ki se prizadevajo za mir med narodi, ko so videli, kako so se armade skavtov iz Amerike, Anglije, Nemčije, Francije, Madžarske, Francoske in čete iz Japonske, Avstralije, Švice, Bolgarije, Portugalske, Siama itd., itd. presrečno pozdravljale, ko so korakale v Arrowe-Park! Saj je minilo komaj dobrih deset let, ko so si očetje istih skavtov stali na bojnih poljanah naproti, pripravljeni pobiti drug drugega in uničiti domovino umetno razdraženega nasprotnika. Tu pa so najmočnejše države sveta poslale armade skavtov, cvet svoje mla-

dine, na jamboree, in sicer z namenom, da se pobratijo z drugimi narodi in se vrnejo s palmo miru.

Ko je v nekaj dneh na gladkih tleh taborišča vstalo platneno mesto skavtov, se je pričel vršiti dogodek za dogodkom. Preveč se je dogodilo, da bi mogel vse popisati. Izšle so in še bodo izšle knjige o jamboreeju in posledice bodo rodile nova, delavna in miroljubna ljudstva. Naj torej navedem le nekaj najznačilnejših dogodkov.

Ob navzočnosti vseh taborečih in ogromnih množic drugih skavtov ter gledalcev je 31. julija vojvoda Connaught, predsednik angleških skavtov, otvoril na ogromni areni jamboree. Pogled na malone stotisočglavo množico skavtske mladine, žareče od navdušenja, je bil izredno slikovit, ko jo je nagovoril vojvoda in ko je B. P. zatrobil v rog kudu antilope, ki je za skavtizem historičen. Po tem znamenju se je pričel pohod skavtskih trum mimo Grand Standa. Po petindvajset v eni vrsti so množice marsširale s tisočnimi zastavami skoraj eno uro mimo strmečih gledalcev. Malone vsak narod je vodil s seboj člane v narodnih nošah. Tudi slovan-
skih je bilo mnogo, posebno čeških in poljskih. Od zapada, iz Amerike so prišli Indijanci v svojih slikovitih, s perjem okrašenih nošah, a od vzhoda so žarele divne narodne noše s Cejlona, iz Indije in Siama. Narodni plesi v množicah so zaključili slavnost tega dne, a mladina si je dala duška, da je na eno povelje v teku, ki je pretresal zemljo, udrla proti nad vse priljubljenemu B. P., tam pa tik pred rostrumom čudovito disciplinirana obstala na en mah kakor pribita in desetisoče zastav, praporčkov in palic se je dvignilo k nebu in urnebesni klici, ki so potegnili s seboj tudi gledalce, so zaorili. Na en migljaj pa je vsa ta sila slušala in odšla v tabore. Taborni ognji, veliko gledišče in druge prireditve so združile zopet vse.

Da se je glavni smoter, spoznavanje mladine med seboj, laže dosegel, je bilo taborišče vsak dan do opoldne za občinstvo, ki je prihajalo iz vse Anglije in od drugod, zaprto. Tako so pričele prihajati posamezne skupine skavtov na obisk v tabore bratov iz daljnih krajev sveta. Začetek sklepanja prijateljstva in bratstva je bil s tem narejen. Kamor koli sem se obrnil po taboru, naletel sem na prijazne obraze. En smehljalj in stisk roke, bodisi črne, bele, žolte ali rdeče, skavt je postal skavtu brat in prijatelj. Kdor ni znal drugega jezika — angleščina in francoščina sta prevladovali — si je pomagal z znaki.

Še 31. julija je bil B. P. po odposlancih liverpoolske univerze imenovan za častnega doktorja tega slavnega zavoda za velike zasluge, ki si jih je stekel na polju vzgoje, a kralj ga je povzdignil v lorda.

Velik dogodek je bil prihod angleškega prestolonaslednika, princa Waleskega. Princ je ves skavt in premnogo je dejanj, ki pričajo, da so mu skavtski zakoni sveti. Prišel je, da nadomestuje na taboru svojega očeta, bolnega angleškega kralja, in posebej še kot Chief Scout Waleskih skavtov. Zato je bil tudi primerno pozdravljen in radostni vzkliki so ob njegovem prihodu doneli gori do neba.

Globoko blato, ki je zaradi deževja nastalo na vseh sicer zelo širokih potih v taboru, ga ni zadrževalo, in ure in ure je brodil po taborih najrazličnejših narodov, kjer si je ogledoval skavte pri delu. Kamor je prišel, tja je hitelo vse, pozdravljat tega izrednega princa-skavta, ki je skavtom v toliki meri vzor moža. Prepričal se je, da je mladina vsa vesela in dobrodušna, pa naj bo te ali one barve ali iz tega ali onega socialnega razreda.

Internacionalni komisar ameriških skavtov, Mortimer Schiff, je podaril princu ček za deset tisoč funtov šterlingov, da se uporabijo za povzdig in utrditve internacionalnega prijateljstva med mladino.

Tudi pred princem sta se ponovila pohod narodov in oni tek deset-tisočev. »Urge forward«, k rostrumu, kjer je stal prestolonaslednik z B. P., in je bil nemara še bolj navdušen. Princ je sporočil skavtom obžalovanje angleškega kralja, da se sam ne more udeležiti jamboreeja, njegovo priznanje skavtizmu, blagoslov in željo, da se ta pokret v dobro človeštvu čim bolj razvija in cvete. Princ pa je v svojem govoru naglašal, da je skavtski pokret važna zadeva za poedinca, za cele dežele in pred vsem za razvoj sporazuma, dobre volje in miru med narodi, kar naj nadomesti dosedanjo nezaupnost in antagonizem. Na koncu je zaklical: »Vam skavtom naročam: Nadaljujte svojo pot, ostanite zvesti skavtizmu in postanite kolikor mogoče koristni ljudje; bodite dobri prijatelji bratom skavtom v drugih deželah, in ko boste starejši, ne pozabite na svojo skavtsko dobo!«

Dasi je v teh dneh lilo, vendar dež, ki je izpremenil areno in vsa pota v močvirje blata, ni mogel niti malo ohladiti navdušenja, in na areni so se vršile velike predstave narodov nemoteno dalje. Celo naraščaj, mali volčiči, so se predstavili svojim bratom skavtom in občinstvu na razne načine in tudi z dobrimi deli. Da pa sega njihova ljubezen celo v pradobo, so neki do 30 metrov dolgi, tuleči predpotopni zverini z vrvmi izdrli bolecji zob ...

4. avgusta je kanterburški nadškof čital božjo službo protestantom, kardinal Bourne, nadškof westminsterski pa katolikom. Cerkevna veljaka sta v svojih govorih poudarjala veliko vrednost skavtizma za ves svet. Kardinal Bourne pa je vzkliknil na koncu svojega lepega govora: »Srečen sem torej, da imam priliko ponovno potrditi svoje globoko priznanje o vrednosti skavtizma; pozivam katolike vseh narodov, da ga po vseh močeh podpirajo in pospešujejo. Siru Baden-Powellu čestitam k izrednemu uspehu pokreta, s katerim je njegovo ime za večno združeno. Srčno prosim Boga, da blagoslovi izvidnike, rovere in volčiče in vse vodje, pripadajoče kateremu koli plemenu ali veri.«

Značilno za obe božji službi je bilo vedenje skavtov, ko se je sredi maše ulil dež, da je bil vsakdo, ki ni imel pri sebi dežnega plašča, do kože moker, a od protestantov ni nikdo zapustil arene, od katoličanov pa tudi le dva, trije.

Prijateljstvo med skavti je rastlo in obiski so bili bolj in bolj pogosti — civilno prebivalstvo in domači angleški skavti so popoldne kar preplavili taborišča — in izmenjali so se znaki in posebno značilni deli kroja. Čez en teden so se značke in deloma celo pokrivala, kakor n. pr. škotske čepice, indijski turbani, poljske čapke, madžarski čopi itd. tako pomešali, da nisi lahko po vnanjosti določil, kateremu oddelku pripada ta ali oni skavt. Siamski tiger se je dolgočasil na newfundlandskih klo- bukih, Kenguru se je preselil v Ameriko, ameriški orel v Indijo, indijsko solnce je posijalo v Norvegiji itd. Po taborih so se sprehajale dolge vrste skavtov roko v roki in glasile so se pesmi vsega sveta. Od tabora do tabora so hiteli sli in vabili mladino na internacionalne sestanke in čaj. Za avtogramе, in naslove se je porabilo mnogo časa, papirja in tinte in danes že romajo prijateljska pisma križem sveta.

Kljub dežju je bilo zdravje mladine najugodnejše in postelje so v bolnici polnili le ranjenci. Sekire so zadale marsikatero rano in na blatu je marsikdo zdrsnil. Ali blato je postalo tudi važen predmet humorja:

Pritekel je skavt k taborovodji in zasopljen vzkliknil: »Gospod! gospod! Bill se je udril v blato do gležnjev!« »No, to ni nič hudega,« je odvrnil taborovodja. »Ampak gospod, Bill je padel z glavo naprej,« je pojasnil skavt...

Ker so škotje skopi, pade marsikatera na njihov račun. Tako je »baje« pritekel neki škotski vodja v poveljstvo v grad in javil, da je izgubil pol šilinga — vrednost 6 Din — in zahteval je, da se pošlje na dotični kraj celo četo roverov, ki naj izgrebe novc iz blata...

V areni pa je dan za dnem nastopal parod za narodom in predstavljaj dogodka iz svoje zgodovine in drugo. Francozi so krasno vprizorili na prostem svojo Devico Orleansko in Vercingetoriksa. Seveda ni manj kolo komičnih nastopov, ker mladina je vesela in na jamboreeju je bilo veselo in srečno vse, staro in mlado, taboreči in obiskovalci. Zato tudi nič ni moglo zadržati izvajanj v areni. Tako je 1200 danskih skavtov izvajalo krasne proste vaje kljub temu, da so se pri tem do gležnjev in zapestja udirali v blato.

Čudovito vztrajnost in strumnost vseh žemborašev je v zadnjem tednu nagradilo krasno vreme, ki je pospešilo, da so se vsi skavtski kontingenti v Arrowe parku izpremenili v eno veliko, veselo družino, z ljubljanim B. P. na čelu. Kjer se je prikazal ta veliki oče peš ali na konju, ga je v množicah obdala mladina, in stari vodje so ga morali čuvati, da se mu v navalu ni kaj zgodilo. Izbruh veselih klincev je naznanjal njegovo nahajališče v taboru.

Radostnemu razpoloženju v taboru je gotovo mnogo pripomogel čudoviti red. Platneno mesto 50.000 ljudi z vsemi higijenskim in prehranjevalnimi uredbami so pod vodstvom najodličnejših članov angleške družbe opravljali roveri, starejši skavti, in to brezplačno in prostovoljno. Ta red in silna požrtvovalnost angleške mladine, ki je delala mnogo, a tiho, je bila za nas tuje skavte šola zase.

Tuji skavti pa so bili seveda tudi izven tabora na izletih deležni angleške gostoljubnosti: dnevi v mogočnem Liverpoolu, Manchesteru in drugod se ne bodo nikdar pozabili.

10. avgusta je bil zopet prazničen dan. V areni so se zbrali vsi skavti iz tabora in neštevilni skavti so prišli iz ostale Anglije. Vpričo njih in neizmerne množice civilistov je predsednik skavtov, Kristijan Holm, podaril v imenu skavtov vsega sveta B. P. krasen avtomobil s posebnim priklopnim vozom za taborjenje ter druge dragocene darove. B. P. pa je slovesno podaril vsakemu, na jamboreeju navzočemu narodu po eno skavtsko zastavo.

Ker so se ti veliki dnevi čutili po vsej Angliji in je po mestih kakor tudi po deželi skavtov kar mrgolelo, je eden izmed vodilnih policijskih uradnikov pisal B. P. pismo, v katerem je izrazil svoje občudovanje nad vedenjem skavtov in se je zahvalil za vzorno ponašanje, ki je tako zelo olajšalo delo policije na preobljudenih cestah angleških velemest.

Med taborjenjem se je v Arrowe Hallu vršila peta mednarodna skavtska konferenca, ki ji je prisostvovalo 154 delegatov. Prihitali so iz vseh delov zemlje. Oni iz Avstralije, Nove Zelandije, Japonske in Čileja so se vozili skoraj dva meseca, a zato je ta vzorna konferenca tem lepše uspela. Zaključila se je bila z zahvalno božjo službo v slavni, krasni liverpoolski katedrali. Lepota tega svetišča, navzočnost tolikih narodov, preprostost, a vendar silna vzvišenost opravila, ki ga je vodil tamošnji nadškof, vse to je bilo tako mogočno, da tega ni mogoče opisati z besedami. Zaključna »Pesem pionirjev« je segla vsem navzočim prav do srca in naznanila svetu boljšo bodočnost.

Približal se je konec. Veselje in prijateljstvo mednarodne mladine sta se povzpela na vrhunec, v srce pa se nam je naselilo obžalovanje, da se homo morali raziti. Radost in žalost sta se čudno mešali. Ob slovesu se je marsikateremu staremu skavtu, trdnemu gozdovniku, izkušenemu človeku, zasvetila solza v očeh, ko je zadnjikrat segel v roke novim prijateljem iz daljin naše zemlje. 12. avgusta so se skavti zadnjikrat zbrali v areni. Tu ni bilo nič več posameznih narodnostnih formacij. Vse nacije so se strnile v eno mogočno maso in se pomešale in mladina sveta je v objemu in s prekipevajočimi srci zadnjikrat marširala mimo B. P., ga neizmerno navdušeno in presrčno pozdravljala, a njemu je bilo srce prepolno sreče, da mu je uspelo delo ljubezni.

Nato se je v areni stvoril velikanski živi kolobar, v sredo katerega so roveri prenesli rostrum in nanj se je povzpela B. P., da še enkrat pregleda množico mladine, ki je na njegov klic prihitala od vseh strani sveta tu sem. Tam v sredi te silne množice je zakopal bojno sekuro in podaril zlato puščico — znamenje dobre volje — vsekemu oddelku, da jo ponese v daljno domovino. S kraljeve lože doli je B. P. zadnjikrat govoril zbranim in zaključil jamboree z besedami: »In sedaj srečno pot; z Bogom in Bog vas vse blagoslovi!«

Končano je bilo. Vso noč je vrelo v taboru, ker vsi so se odpravljali za odhod in se poslavljali.

Kar je B. P. želel, mu je vsaj med najkulturnejšimi narodi uspelo, drugod pa njegova ideja prodira in bo zmagala prej ali slej. Vodilnim možem je v Ameriki in Angliji v čast biti v skavtskih vrstah ali se vsaj šteti med njihove pomočnike in podpornike. Liga narodov in skavti so zavezniki, in mirovno delo je v veliki meri njihovo delo in zasluga. Skozi skavtske vrste in vežbe so šli že mnogi državniki in mnogi skavti bodo to še postali, kar bo razmeram na svetu le koristilo. Naj končno potrdim to še z besedami Deit Russela, profesorja na Columbia-univerzi v New Yorku:

»Izjavljam, da je skavtski pokret najbolj značilna vzgojna pridobitev našega časa... Kot učitelj se odkrijem pred Sir Robert Baden-Powellom, ki je v enem desetletju storil za vzgojo značaja več kakor vsi šolniki naše dežele, odkar so prvi priseljenci stopili na obalo Nove Angleške.« —

Literatura.

Skavtska literatura je danes že zelo obsežna. Pred vsem priporočam knjigo »Scouting for Boys« od R. Baden-Powella, ki je merodajna za ves pokret. Je vzgojna knjiga prve vrste. Od nje ima tudi vzgojitelj sam osebno velike koristi. Priljubljeno čtivo pa bi postala tudi vsem prijateljem prirode, saj je pisatelj mož, ki je do svoje starosti ostal oboževatelj prelepega stvarstva in je malone polovico svojega življenja preživel v divji prirodi Azije in Afrike in pozna tudi Ameriko. V nemščini je izšel točen prevod pod imenom: »Pfadfinder, ein Handbuch für Erziehung zum tüchtigen Staatsbürger«, von Sir R. Baden-Powell, Polygraphisches Institut, Zürich. Dalje »Rovering to Success« istega pisatelja in še vrsta njegovih del. Njegova je tudi v nemščino prevedena knjiga: »Der Pfadfinderführer«, ki je izšla v isti založbi v Zürichu. Vsak pedagog, toda posebno profesor na srednji šoli, bi mogel črpati dragocenih navodil za vzgojo.

Posebne vrednosti so tudi dela Roland Philippsa, pred vsem »The Patrol System« in pa »Letters to a Patrol Leader«. Serijo važnih skavtskih del izdaja »Gilcraft«. Sezname teh in mnogoštevilnih drugih skavtskih del se dobi najlaže v »The Scout-shop« 25, Buckingham Palace Road, London S. W. 1.

Najnovejša zelo važna knjiga o skavtizmu je »Twenty-one years of Scouting«. Amerikanci imajo malone enako veliko skavtsko literaturo kakor Angleži. Izmed njihovih knjig so najvažnejše in najbolj priporočljive, bogato ilustrirane sledeče: »Handbook for Boys«, (priročna knjiga za dečke), »Handbook for Patrol leaders« (priporočna knjiga za vodnike) in »Handbook for Soutmasters« (priročna knjiga za vodje). Prva je zaradi svoje nizke cene — pol dolarja — in z nad šeststo slikami prav posebno priporočljiva in prikupna. Dosedaj je izšlo že tri milijone sedemstotisoč izvodov.

Tudi časopisov imajo angleški in ameriški skavti zelo mnogo. Vodilno mesto zavzemajo pri prvih tednik »The Scout« za dečke do 17 let, mesečnik »The Scouter« za vodje in »Jamboree« (angleško-francoski), ki je nekaka mednarodna skavtska vez. Vsi so prelepi. Ameriški skavti imajo seveda tudi dosti časopisov, a glavna in krasno opremljena sta »Boy's Life« (dečkovo življenje) in »Scouting« za vodje.

V nemščini je izšlo mnogo skavtskih del; bogata zakladnica praktičnih navodil za taborje je »Deutsches Lagerhandbuch«. »Oesterreichischer Pfadfinderbund« na Dunaju je izdal več jako cenih in dobrih brošur. Priporočljive so posebno: »Der Neuling«, »Der Jungpfadfinder«, »Der Pfadfinder«, »Der Wölfling« in »Das Patrouillen System«. Avstrijci izdajajo tudi vrlo lep časopis »Unser Weg«, Švicarji pa »Kim«. Nemci iz Rajha so preveč razcepljeni, da bi mogli nuditi kak dober list. Malone ves ostali svet pa ima skavtsko literaturo prav bogato razvito. Mi Jugoslovani imamo »Glasnik izvidnika i Planinki«, ki izhaja v Beogradu, kjer je izšlo še nekaj drugih priporočljivih skavtskih del. Vendar moram pripomniti, da more črpati res popolnoma čistega in najidealnejšega skavtskega duha, ki ga nista nacionalnost niti verska nestrpnost pobarvala, le v angleško pisanih časopisih in knjigah.

Končno naj pripomnim, da imajo skavtinje, ki jih imenujejo Girl Guides — pri nas »Planinke« — in so popolnoma samostojna organizacija, prav tako bogato literaturo kakor skavti, saj je v njihovem društvu včlanjenih okoli pol milijona deklic. —



Slovensko mladinsko slovstvo zadnjih let.

Po prevratu je prišlo v svet toliko število slovenskih knjig za mladino, kakor jih menda ne obsega vse dotedanje mladinsko slovstvo od svojih prvih pričetkov. Obseg literarnega dela za odrasle se po vojni ni tako razširil kakor je bilo pričakovati v prvih letih narodne svobode. Zato pa je tem bujnejše v klasje pognalo mladinsko slovstvo. Osebito leta 1922. do 1925. so nam prinesla toliko spisov za mladino, da bi mogli — kakor pri valutni povodnji — tudi v mladinskem slovstvu govoriti o letih inflacije. To bi bil vsekakor vesel pojav v slovenskem kulturnem napredku, ako bi po vsebini večina novih slovstvenih del, žal, tako zelo ne nalikovala razvrednotenju na denarnem trgu. V skladovnici knjig, izdanih za mladino, je le pičlo število takih del, ki so s svojo umetniško vrednostjo res tudi obogatila slovensko slovstvo.

Velika večina mladinskih spisov zadnjih let sploh niso izvirna slovenska dela, nego le manjvredni prevodi iz tujih literatur. Ne bilo bi prav, ako bi odklanjali kulturne vrednote tujih narodov in ne uživali duševnih darov bogatejših sosedov. Ali na domača tla bi morali presajati le plemenito sadje! Posebno pri izbiri duševne hrane za mladino bi morali biti nad vse izbirčni. Prevajali naj bi le take spise, ki so po svoji vsebini in obliki res umetniški, samo spise, ki po svoji pomembnosti molé nad povprečnostjo v obširnem gozdu tujih literatur.

In kakor pri izbiranju slovstvenih del, tako mora prevajalec tudi pri svojem lastnem delu, pri prevajanju, stremeti za tem, da ustvari v našem domačem jeziku umetnino, ki bo ustrezala vsem posebnostim in estetskimi zahtevam naše materinščine. Prevod tujega slovstvenega dela naj teče tako gladko, da ob čitanju niti ne opazimo, da nimamo izvirnega spisa v rokah. Vso umetnino je treba na novo prelistati, na novo ustvariti, kar pač zna in more navadno le tisti, ki se je že z izvirnimi deli izkazal kot okreten slovstvenik. Prevajanje od stavka do stavka, od besede do besede daje čitatelju neprestano občutiti, da ima okoren posnetek pred seboj. Pogosto spotikanje ob tuje besedne slike in tuje izraze, težavno prekomatavanje skozi nedomače konstrukcije v slogu: vse to ovira čitatelja, da bi sodoživljal in užival slovstveno umetnino tako, kakor ob branju izvirnika.

Kar se tiče izvirnih spisov, prevladujejo mnogoštevilne zbirke pesem za mladino. Res je, da predstavljajo pesmi navadno višje umetniške vrednote kakor pa spisi v prozi. Vendar pa otroška duša na splošno

ni za pesmi posebno sprejemljiva. Otrok išče v knjigi zabave, zajemljivih dogodkov. Za notranja doživetja, za poglobljanje v nastroje je njegova razvijajoča se duševnost še vse premalo pripravljena po izkušnjah lastnega doživetja. Zato pa mora še celo v šoli pri obravnavi pesmi učitelj s pripravljajočo in pojasnjujočo razlago napraviti učenca sprejemljivega za estetski užitek. Ako pa mladi bravec dobi kar snopič poezij v roke, jih navadno le površno prelista ali pa obtiči pri čitanju, še preden se je preril do srede knjige. To je tudi povsem naravno. Ako vzame otrok knjigo v roke, hoče navadno uživati vsebino kar v »eni sapi« od začetka do konca. Pesmi pa so umetniške celote, vsaka zase, ter se ne morejo brez oddiha kar zapored uživati kakor daljše povesti. A kateri otrok vam bo iz zbirke poezij prebral in »prebavil« vsak dan posebej le po dve, tri pesmi? Ker pa torej otrok hoče kar zdržema čitati, kdo bi se še čudil, ako že kar po prvih stranch opeša!

Mladina še nima toliko razvitega estetskega čuta, da bi se naslajala že zgolj ob lepoti jezika; njej se hoče mikavnega dejanja. Zato so pripovedne pesmi otrokom veliko bližje kakor pa lirske poezije. Ali razen Fleretovih »Pripovednih narodnih pesmi« in njegovih zbirk iz naših pesnikov klasikov nimamo v novejših izdanih skoraj nobenih večjih zbirk epskih poezij za mladino. Po večini so vse mladinske zbirke poezij prikrojene v šaljivo-otročjem slogu, v kakršnem je svojčas Fran Levstik zlagal svoje »Otročje igre v pesemcah«. Levstik se je v svojem tankočutju zavedal, da se hoče otrokom lahko prebavljivega berila, šaljivih prizorčkov, kakor so v njegovi »Črno kravo, molzo našo«, »Kadar vojaki pridejo«, »Psiček laja: hov, hov, hov!« i. dr. Seveda je Levstik tem »otročjim igram« izbral mikavno, umetniško učinkujočo obliko, kakršne v otroških pesemcah nekaterih današnjih mladinskih pesnikov pogrešamo. Marsikateri »tudi pesnik« današnjih dni bi si naj prebral Levstikova svarila, ki jih je napisal »Vrtčevim« pesnikom. »Lepo je, da mladina goji svoj jezik, samo če ga tudi res goji, in lepa stvar je pesem, samo če je res tudi kaj vredna! A kakšne pesmi dobivamo često? Kolikrat so misli ukradene, če sploh moremo govoriti o kaki ostro občrtani misli; kajti pride nam v roko dosti proizvodov brez nobene prave misli. O vnanjem licu teh pesemc, žal, ni govoriti ne smemo! Sestava je vsa razmršena kakor razdrasana ščet, a lice vse razdrapano, kakor da so ga osepnice trikrat razjedle. Slovnice zaman iščeš ter dostojne zveze časih o belem dnevu z lučjo ne najdeš.« — Razveseljivo je pri nekaterih mladinskih pesniških zbirkah vsaj to, da so nekatere knjižice lično ilustrirane. Dostikrat šele mična sličica zbudí v otroški duši tisto razpoloženje, kakršno je nameraval pričarati »pesnik«, ako bi ga čarobno sredstvo, misterij jezika, ne pustil na cedilu.

Velik del novejšega mladinskega slovstva prinaša zbirke pravljic in pripovedk. Otroci, osobito mlajši, še vedno s slastjo poslušajo in čitajo čudovite zgodbe, četudi niso resničnosti podobne. Čim bolj je stvar čudežna, čim višje pod oblake gre polet domišljije, tem ljubša lje pravljica

naši deci. Zato je tudi prav, ako imamo v mladinski knjižnici obilo izbiro pravljič in pripovedk. Posebno naših slovenskih narodnih pripovedk bi si želeli čim večje število. Nasprotno pa moramo zahtevati, da se iz tujih literatur prevajajo v slovenščino le najboljša dela; zakaj baš pravljice imajo tuje literature v toliki množini na izbiro, da ni treba posezati po manjvrednem blagu.

Največ polic v mladinskih knjižnicah bi morale zavzemati zbirke povesti. Po življenju posneti dogodki z zanimivimi zapletljaji, občudovanja vredna dejanja junakov, življenje človeško s svojimi solničnimi in senčnimi stranmi: to je že od nekdaj najljubše čtivo otrok, osobito do raščajoče mladine, ki se ji hoče obširneje zasnovanih povesti. Ker pa je takih del v slovenskem mladinskem slovstvu še vedno pičlo število, zato pač mladina, ki je že vajena naglega čitanja, rajši posega po romanih, namenjenih odraslim, ali magari po literarnem »šund«, ki s svojo nizko ceno tako zapeljivo vabi. Naše mladinsko slovstvo ima še vedno premalo takih povesti, ki bi jih z veseljem prebirali stari in mladi. Naivnih zgodb iz otroškega življenja, opisovanje iger, šolskih dogodkov in sličnega pač otroci ne marajo in ne marajo. Kdo bi bral take »otročarije«! Otroci gledajo na kvišku, misli jim gredo k junakom, k velikim ljudem. Zato je povsem naravno, ako dajemo otrokom v roke rajši kar sami odlična dela, ki niso spisana (nalašč) za mladino. Treba samo, da izberemo iz naših pisateljev-klasikov primerne spise ter jim po potrebi preskrbimo pojasnila in tolmače. Toda izbira del iz naših najboljših pisateljev naj bi ne šla tako na široko, da bi mladina okušala iz vseh spisov dotičnega pisatelja. Z nepopolnimi odlomki nikdar ne ustrezemo mladini tako, kakor pa, če ji zberemo manjše število primernih slovstvenih del, pa v kolikor možno neokrnjeni celoti. Založništvo »Učiteljske tiskarne« je z izdajanjem mladinske zbirke »Slovenskih pesnikov in pisateljev« na ta način odprlo naši mladeži vrata v hram slovenskih klasikov. Želeli bi si še več sličnih zbirk, ki bi prirejale mladini in preprostemu čitatelju naša najboljša slovstvena dela. Toda vse take zbirke naj bi se ne izgubljale v obširne literarne razlage, ki jih otroci največkrat itak ne čitajo ter knjige le odebelijo in podražujejo.

Po vojni se tudi v slovstvu pojavlja očitna težnja boja proti izrodu kom civilizacije, vedno pogosteje odmeva klic: Nazaj k prirodi! Današnja mladina je vse bolj dovzetna za telesne vrline, za turistiko, gozdovništvo in razne sporte. Navdušenje za »tarzanstvo« je značilnost naše dobe. Zato ni čudo, da se tudi v mladinskem slovstvu kaže ta veliki prevrat v večjem zanimanju za prirodo. Koliko najraznovrstnejših spisov se poglablja v življenje živali, v zanimive pojave v prirodi! Že kar o psu imamo precejšnjo literaturo. Curwood je orisal čudovitega volčjega psa Kazana, Jack London mu je v »Klicu prirode« postavil zanimivega tekmeča, Thompson je opisal svojega Volkodlaka itd. Geslo »Nazaj k prirodi« je dobilo svoj odziv tudi v slovenskem mladinskem slovstvu. Toda zmisel za prirodo se je pokazal pri nas bolj v raznih prevodih iz tujih

literatur kakor pa v izvirnih delih. Za to vrsto spisov je pač treba, da pisatelj razen jezikovne plati obvlada tudi strokovno znanje, da mu je priroda odprta knjiga. Zategadelj stoji Erjavec še vedno precej osamel v našem slovstvu.

* * *

Ker je število spisov za mladino v zadnjih letih tako silno narastlo, zato je ob nabavah knjig potreben nekak pregled znamenitejših slovstvenih pojavov. Slovenska Šolska Matica je take preglede s kratkimi ocenami mladinskih knjig že pred leti objavljala. (Prim. »Pedagoški letopis« l. 1905. »O slovstvu za mladino« — »Pedagoški zbornik« l. 1921. »Novejše slovstvo za mladino«.)

Da bo pregled obširne mladinske literature zadnjih let jasnejši, so v pričujočem sestavku razdeljene knjige po svoji vsebini takole:

A. Pesmi.

B. Spisi v prozi.

1. Pravljice in pripovedke.
2. Povesti.
3. Spisi iz prirode svetá.
4. Razne zbirke.

Taka razdelitev bo olajšala delo pri nabavi mladinskih knjig, o katerih je težko najti potrebnih podatkov, razkropljenih po raznih revijah. Ker je pri posameznih delih nakratko označena tudi vsebina spisov, zato bo izbiratelj, osobito knjižničar, mogel tudi izlhaka pogoditi stopnjo starosti otrok, katerim je delo po vsebini in obsežnosti najprimernejše.

A. PESMI.

Igo Gruden, Miška osedlana. Pesmi za mladino. Založba »Jug« v Ljubljani. Tiskal A. Slatnar v Kamniku, 1922. Str. 47.

Kakor že naslov knjižice »Miška osedlana« daje slutiti, je Grudnova zbirka pesemc ubrana na šaljive strune. Ako mladinske pesmi nimajo zanimive pripovedne vsebine, se otrokom še najprej omilijo one, ki so uglašene na veseli ton. Take poskočne, lahkožive stvarce razvnamejo za kratke hipe tudi naše malčke-lahkoživčke. In to bo dosegla tudi Grudnova »Miška osedlana«, ki jo je Vavpotič okrasil z ličnimi risbami.

Karel Širok, Polžja hišica. Ilustriral S. Šantel. Založil A. Modic v Ljubljani. Tisk Učiteljske tiskarne v Ljubljani, 1926 (?). Str. 49.

Širokove pesemce za mladino so že zbudale pozornost, ko so izhajale v tržaškem »Novem rodu«. V »Polžji hišici« so zbrane tako ljubke, tako neprisiljeno zveneče pesemce o polžu, da jih bodo stari in mladi s slastjo prebirali. Posebno manjša deca bo doživljala prijetne ure ob drobni šisrokovi knjižici, ki jo je S. Šantel nad vse lično ilustriral. Čudimo se, da ni izšla knjižica v kakem našem večjem založništvu, ki izdajajo toliko manjvrednega čtiva, ter da je morala šele ga. Modičeva spraviti to ljubko

umetnino v svet. »Polžjo hišico« najtopleje priporočamo knjižnicam, pa tudi kot primerno darilo našim malčkom.

Marijana Željeznova-Kokalj, Dušanove uganke. Ilustriral F. S. Stiplovšek. Beograd, 1928. Samozaložba. Tiskarna bratov Rumpretov v Krškem. Str. 31.

Knjižica je posvečena sinku Dušanu, ki naj bi se mu menda z drobnimi ugankami zbudilo zanimanje za prirodo, kakor pravi pesnica:

»Spomladi odpira zemlja svoje
cvetoče uganke.
Nabrala sem jih poln košek
in jih prinesla tebi, moj sin...«

Uganke (26) se nanašajo na pojave v prirodi, večinoma pa na razne živali. Uganka o maku pravi:

»V rdeči kapici stoji
paglavček ponosno
in krasi
travo (?) rosno.«

Divji mak je pač okras žitnih polj, ne pa travnikov! Vse te drobne uganke imajo poleg besedila tudi že odgovore v obliki ilustracij, ki jih je izvršil F. S. Stiplovšek z velikim umetniškim umevanjem. Otročiči — knjižica je namenjena najmlajšim — bodo z veseljem prelistavali uganke ter se naslajali ob ličnih ilustracijah, a z razreševanjem si ne bodo belili glav.

Albin Čebular, Prijateljčki v ugankah. Spesnil in v les urezal Albin Čebular. Izdala in založila »Brezalkoholna produkcija« v Ljubljani, 1928. Str. 36.

Popoln pregled živalstva je nanizan v teh »Prijateljčkih v ugankah«, ki prinašajo v 150 pesemceh skoraj vso zoologijo, od sesalcev (32) in ptic (38) preko krkonov, členonožcev itd. do iglokožcev. Knjižico je pisatelj sam okrasil s peterimi lesorezi, ki pa niso z ugankami v neposredni zvezi.

V pesemcah samih ni posebnih umetniških zasnutkov. Drobne vrstice z vjemami ob koncu imajo le namen, da naše najmlajše malko pozabava, no, in če bi komu razrešitve delale preglavice, je pisatelj ob koncu knjižice še dodal »Odgovore«.

Zanimivo je primerjati Čebularjeve »Prijateljčke« z Župančičevimi ugankami. Kako ustvarjata oba pesnika ob istem predmetu, nam pokaže n. pr. uganka o mački:

Ž u p a n č i č :

Na zapeček séde,
brez vretêna prede,
prede venomer,
preje pa — nikjer.

Č e b u l a r :

Predica joka, joka,
ker rada mleko loka,
a prazne so police
in suhe so kozice.

Strički Matički. Spesnil in s slikami opremil Albin Čebular. Izdala in založila »Brezalkoholna produkcija« v Ljubljani. Natisnila tiskarna »Slovenija« v Ljubljani. 1929. Str. 50.

»Strički Matički« so izšli kot 3. zvezek »Čebularjeve knjižnice«, ki jo izdaja »Brezalkoholna produkcija« v Ljubljani. Ta je »Iz skritega kotička našega strička« že poslala v svet A. Čebularjev 1. zvezek »Iz torbice belokranjskih palčkov« in 2. zvezek »Prijateljčki v ugankah«. Čebularja že dobro pozna slovenska deca; njegove pesemce tekó naravno in blagozvočno. A kar je še posebno izredno: pisatelj izvršuje sam lesoreze, s katerimi so okrašene njegove knjižice. Zato je povsem razumljivo, da so ilustracije »Stričkov Matičkov« v tesni zvezi z besedilom. Dvojni umetniški izraz notranjega doživetja — t. j. v besedi in v sliki — učinkuje na deco ugodno ter pušča v mladih dušah trajen vtis. Ob nekaterih pesnitvah (n. pr. Iz tužne Notranjske) bodo celo odrasli umetniško uživali.

Franjo Lovšin, Veseli pastirčki. V lastni založbi. Natisnila Učiteljska tiskarna v Ljubljani. 1923. Str. 35.

Samo prvi dve pesmi, »Belokranjski pastirčki« in »Jurjevanka«, opravičujeta naslov zbirke »Veseli pastirčki«. Ostalih 28 pesemce prinaša ponajveč obraze iz prirode in prizore iz otroškega življenja. Kakor o drugih sličnih pesmih za otroke velja tudi za pričujočo zbirko: vse preveč otročji, da bi bilo za otroke! Ne rečem, nekateri verzi melodično zvonkljajo, a na dno otroške duše bo to zvonkljanje težko kje seglo. Brez trajnega sledu zbrencé mimo ušes rime, naslonjene na medmete, kakor: fideldi — kdo smo mi; pika, pok — hvaljen Bog; ku, ku — brž domu; hav, hav — to ni prav. Pa tisto igračkanje s pomanjševalnicami: mala racka — hitro tačka; naš Boštjanček — kakor žganček. Slikovita rekla izgube svojo lepoto, ako jih na široko razblinimo, n. pr. »znam več, kakor šel bi suhe hruške peč«.

Nekateri verzi izzvenevajo nekam preveč slično že znanim pesnitvam. Vrstice

»V kolu združen z bratom brat:
Srb, Slovenec in Hrvat«

nas le preveč spominjajo stare »Iz bratskog zagrljaja«.

No, pa otroci se ne spotikajo ob takele »malenkosti«, posebno pastirčki ne, ko uživajo svoje veselje na paši. Želim jim, da bi tudi iz pričujočih popevk vsaj nekaj toplih žarkov ujeli — ti naši veseli pastirčki.

Danilo Gorinšek, Maj. Pesmi za deco. Samozaložba. Celje. 1927. — **Naokrog.** Pesmi za mladino. Založila Rode & Martinčič v Celju, 1928. — **Pisan svet.** Pesmi za mladino. Tiskarna Rode & Martinčič v Celju, 1928.

V kratki dobi kar tri zbirke pesmi za mladino. Radi bi bili veseli tolike vneme, samo, žal, mladina se ne bo ogrela ob vseh teh drobnih pesemcah. Že snov sama je za deco kaj malo vabljliva: duševna doživetja in sličice iz prirode. Za take lirsko nadahnjene stvarce je težko najti med otroki čitateljev, ki bi se z razumevanjem poglobili v tisto duševno razpoloženje, kakršno je zvenelo v pesniku, ko je zarisal svoje občutke

v pesnitvi. Tudi uporaba milovalnih in pomanjševalnih besed (Bogec, rokca, drček, sonček), ne omili pesmi tako, da bi jo otrok z večjo slastjo užival. In pa opisovanje otroških iger! Igrat se in poskakovat hodi otrok na trato, v božjo naravo ali doma v svoj ljubi »kotiček«. Kadar pa vzame knjigo v roke, hoče nekaj več, hoče se mu duševnega užitka, kakršnega so deležni njegovi »veliki« bratje in sestre. Igračkanje z besedami, otročje lepetanje mu je priskutno; saj bi otrok že sam rad bil — velik.

Fran Žgur, Pomladančki. Izdala in založila Narodna knjigarna. Natisnila Narodna tiskarna v Gorici. 1923. Str. 88.

Žgurjeva zbirka prinaša največ slike iz pomladnega življenja, ki so menda deloma vzklile ob uživanju Zupančičevega »Cicibana«. Pesnik namreč pravi na čelni strani: »Te pesmice posvečujem slavnemu junaku Cicibanu.« Vendar pa »Pomladančki« zaostajajo daleč za »Cicibanom«. Preveč je lirskega zvonkljanja, premalo žive vsebine in šaljivega otroškega razpoloženja. Pesem ni mladini primernejša, ako se končuje s »pridigo«, kakor Žgurjeva:

»Pojdi, domovino žarko
ljubi, kakor slavni Marko!«

Knjižico je A. Črnigoj opremil z nekaterimi skromnimi okraski.

Belokranjske otroške pesmi. Nabral Božo Račič. Založila in natisnila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1924. Str. 49.

Zbirka prinaša 42 drobnih otroških pesem v belokranjskem narečju. To so največ poskočne, šaljive kitice, ki jih otroci prepevajo pri igranju na paši, ogovarjajo z njimi razne živali itd. Knjižico je M. Gaspari lično ilustriral. Oprema je za naše razmere skoraj luksuzna; le škoda najfinjšega papirja, ker je skoraj do polovice prazen. Založništvo si je pridržalo pravico objavljavanja narodnih pesmi, ki jih prinaša Račičeva zbirka. Ako pomislimo na Štrekljevo obsežno zbirko slovenskih narodnih pesmi, nam je ta pridržek precej zagoneten.

Pripovedne slovenske narodne pesmi. Mladini izbral in priredil Pavel Flerc. Z risbami okrasil Maksim Gaspari. Izdala in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1924. Str. 168.

Pogrešali smo dozdej zbirke slovenskih narodnih pesmi, ki bi bile primerne mladini kot čtivo. To vrzel v našem slovstvu je izpopolnil Flerc s knjigo »Pripovedne slovenske narodne pesmi«. Zbirka je razdeljena na nastopne oddelke: I. Junaške pesmi (6); II. Legende (13); Povedne pesmi, t. j. povestice v verzih (15); Pesmi o rastlinah in živalih (14). Ob koncu knjige so prirediteljeve opombe o slovenski narodni književnosti, posebno o narodnem pesništvu, ter razlage manj znanih besed. — Zbirka je prav lepo opremljena ter jo je M. Gaspari z ličnimi risbami okrasil.

Čika Jova-Zmaj, Pisani oblaki. Poslovenij Alojzij Gradnik. Ljubljana, 1922. Založila Tiskovna zadruga. Str. 67.

Pričujoče pesmi je Alojzij Gradnik poslovenil iz srbskih zbirk Čike Jove »Srpskoj deci« in »Srpskoj omladini« ter so nekako nadaljevanje

zbird istega prevajalca, namreč Zmajev »Kalamandarije« in zbirke »Malaj in Malon«, (Glej Pedagoški zbornik, l. 1921., str. 129.—130.) Zbirka pri-
naša 29 pesem, ki jim je dal prevajalec ime po prvi pesnitvi »Pisani
oblaki«, v kateri pravi:

»Bog jih, pesnik nakopiči,
góre so in so orjaki,
bele ovce, črni spaki,
barčice, leteči ptiči.«

Kakor sem že svojčas o prepesnitvah iz srbsčine dejal: Ne uvide-
vam potrebe, da bi se dandanes, ko se otroci že v osnovni šoli vežbajo
v srbohrvaščini, še vedno prevajale pesmi iz lahko umljive srbsčine.
Saj bi zadostovalo, ako dodamo izvirniku nekaj pripomb o manj znanih
besedah. Prepesnitve, pa četudi so tako odlično prelite kakor Gradnikovi
»Pisani oblaki«, vendar izgube nekaj čara, kakor izgubi na lepoti metulj,
ki ga iz prirode prestaviš v svojo zbirko.

B. SPISI V PROZI.

1. Pravljice in pripovedke.

Marija Jezernikova, Tri pravljice. Natisnila tiskarna Merkur v
Ljubljani, 1927. S slikami okrasil France Podrekar. Str. 32.

Vse tri pravljice prekipevajo od bujne domišljije. Mladina, posebno
še deklice, bodo z veseljem segale po drobni knjižici, ki jo je z živoplams-
tečimi slikami okrasil France Podrekar. Prva pravljica o čudežnem »Rde-
čem dežniku« zanaša čitateljke v bajno Deveto deželo. Druga pripo-
veduje o nesrečnem »Kresničku«, ki je izgubil svojo lučko, a vzlic temu
najde svojo nevestico. Tretja pravljica »Gašperčkova žalost« pa uvede
čitatelja v družbo cvetk; te se usmilijo Gašperčka, ki so ga tovarišice
lutke zapustile, ter plešejo in rajajo z njim.

Te pravljice so nežne, eterične stvarce, namenjene našim najmlajšim,
ki jih odneso na drhtečih krilih v živopisan svet domišljije.

Radivoj Rehar, Začarani krogi. Bajke in pravljice. Ilustriral Saša
Šantel. Izdala in založila Mladinska Matica Poverjenišva UJU v Ljub-
ljani, 1929. Str. 47.

Drobna knjižica vsebuje 9 kratkih pravljič, ki so naši mlajši deci
primerne. Saša Šantel je pravljice opremil z ličnimi ilustracijami. Knjižica
je zelo drobna; listi se kar izgube v platnicah. Ali ne bi v prihodnje
kazalo, da uvrsti Mladinska Matica takele drobne stvarce v svoje »Kres-
nice«, kamor tudi pravljice dobro sodijo?

Manica Komanova, Narodne pravljice in legende. Tiskala in založila
Učiteljska tiskarna v Ljubljani. Str. 105.

Po vsebini in jeziku preproste, lahko umljive pravljice in legende,
kakršne deca vedno s slastjo prebira. Knjižica je primerna posebno
mlajšim bravcem.

Storije I. Koroške narodne pripovedke in pravljice. Zbral in uredil France Kotnik. Mohorjeve knjižnice 3. zvezek. Založila Družba sv. Mohorja na Prevaljah, 1924. Str. 109.

Ker narod na Koroškem imenuje pripovedke, pravljice in legende s skupnim imenom »storije«, zato je dal zbiratelj tudi tej knjižici tako ime. Slično kakor Graber v nemški zbirki »Sagen aus Kärnten«, tako je tudi Fr. Kotnik storije uredil po vsebinski sorodnosti, po motivih. Knjižica je namreč razdeljena na poglavja: Povodni mož — Žalik žene — Zaklete deklice in zakladi — Zmaji — O hudobi in Kolomonovih bukvah — O beli kači — O postanku krajev, cerkev itd. — Zgodovinske — O Lahih in rudnikih — Legende — Živalske — Pavliha — Prerokovanja in kralj Matjaž. Izmed 84 natisnjenih storij so jih zbiratelju nekaj nad polovico napisali celovški dijaki, druge je nabral iz starejših virov, a nekaj jih je zapisal Kotnik sam. V daljšem uvodu zbiratelj ustvarja podlago znanstvenemu raziskovanju o nabranem narodnem blagu, a v »opombah« so pojasnjene razne zgodovinske osnove.

Kotnikove »Storije« kažejo zbirateljem narodnega blaga, kako je treba obdelati tako snov, da nima čitatelj le zabave ob vsebini, nego da prinašajo res tudi zanimive značilnosti dotičnih krajev. Najzanimivejše v zbirki so pripovedke o jezerih, gorskih vršacih in cerkvicah po Koroškem, kakor tudi one, ki pripovedujejo o kralju Matjažu. Čitajoči mladini bodo »Storije« poglobile občutje za naš izgubljeni Korotan. Želeti je, da bi I. zbirki »Storij« kmalu sledili še nadaljnji zvezki.

Narodne pripovedke iz Mežiške doline. Zbral Vinko Möderndorfer. Tiskala in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1924. Str. 127.

Vinko Möderndorfer je zbral 56 narodnih pripovedk iz Mežiške doline, a je sprejel v svojo zbirko tudi nekaj pripovedk izven Mežiškega okrožja (n. pr. iz Solčave, Črete pri Vranskem). Skoraj istočasno so izšle Kotnikove »Koroške storije«, in tako je nanese, da sta oba izdajatelja priobčila več pripovedk s slično vsebino, četudi v nekoliko drugačnih variantah. Posebno pripovedke, ki se vrše na Peci in na Plešivcu (Sv. Uršuli) se v mnogočem ponavljajo. Za raziskovalca narodnega blaga je primerjava variant zanimiva in poučna, a kot zabavno čtivo za mladino tako ponavljanje slične vsebine moti in dolgočasi. Möderndorferjeva zbirka je pač namenjena mladini le kot zabavna knjižica ter bo v tem pogledu v polni meri dosegla svoj namen.

Narodne pravljice iz Prekmurja. Priredila Kontler in Kompoljski. Založil »Učiteljski dom« v Mariboru, natisnila Učiteljska tiskarna v Ljubljani. Ilustriral J. Vokač. I. zvezek, l. 1923. — II. zvezek, l. 1928.

Te narodne pravljice so nabrali in napisali najraznovrstnejši zbiratelji po našem Prekmurju; zato je tudi njih slog in prireditev zelo raznolika. V vsak zvezek sta prireditelja Kontler in Kompoljski sprejela po 19 pravljic; a izmed teh jih ima le pičlo število vtisnjen krajevni pečat Prekmurja. Nekatere pravljice in legende so napisane v prekmurškem narečju, kar jih dela zanimive vsaj v jezikovnem pogledu. Nekaj pravljic pa je skoraj dobesedno prevedenih iz francoščine, n. pr. »Dva popotnika«

in pa Lafontaine-ova basen »Starček in smrt« (La mort et le bûcheron). Res je, da so nekatere pravljice razširjene skoraj v vseh evropskih narodih. Toda če zbiramo narodno blago iz določenih krajev, moramo v variantah obče znanih pravljic vsaj nekoliko občutiti posebnosti dotičnega kraja. Narodne posebnosti se ne smejo izgubiti, krajevne značilnosti ne zabrisati.

S takimi zbirkami kot so »Narodne pravljice iz Prekmurja« ni veliko pridobila ne slovenska literatura ne naše mladinske knjižnice.

Dr. Ivo Šorli, V deželi Čirimurcev. Podzemski povest za mladino. Založila Tiskovna zadruga, natisnila Narodna tiskarna v Ljubljani. 1922. Strani 142.

Šorlijeva »povest« (ali bolje: pravljica) spominja po svoji vsebini na Swift-ove palčke v »Guliverjevih potovanjih«. Vsebina pravljice je nakratko tale: V nekem mestecu sta živela prijatelja Mihec in Tonček. Osirotele dečka sta se potikala povsod, koder ju ni bilo treba. Daleč za mestom, za petim brdom, sta našla podzemski vhod, ki je bil tako skrit v goščavi, da ga še noben človek ni bil našel. Napotita se v podzemski svet, kjer so živeli pritlikavci Čirimurci. Ti so oba dečka prijazno sprejeli; a skrivni vhod so jima zadelali, da se nista mogla vrniti iz podzemskega kraljestva. V deželi Čirimurcev je sijal čudovit moder kamen, tako da je bila votlina razsvetljena, četudi nj solnce nikdar v ta kraj posvetilo. Čirimurci so imeli pritlikavo domačo živinico, toda mesa niso uživali in tudi smrti v človeškem pomenu niso poznali. Mihec, ki je bil iznajdljive, a hudobne narače, si je kmalu prilastil vso oblast v deželici ter se je proglasil za kralja Čirimurcev. Prijatelja Tončka pa je napravil za generala in svojega prvega ministra. Ker dečka nista mogla prisiliti Čirimurcev, da bi ju izpustili iz jame, zato sta ljudstvo hujskala in kurila tako dolgo, da sta ga razdvojila v dva sovražna tabora. Ko je v deželi Čirimurcev, ki dotlej niso poznali sovraštva, vzkliko seme častihlepja in prepira, se je vnela med njimi pravcata vojna. Da obvaruje deželico propada, pokaže naposled poglavar Čirimurcev obema dečkoma izhod iz podzemeljske jame — in s tem se konča pravljica.

»Podzemski povest« Šorlijeva prinaša otrokom toliko užitka, da jo bodo tudi še drugič radi prebirali. Spotikali se niti ne bodo ob nenavadni modrosti in pretkanosti Mihčevi. A opis državljanskih razprtij med Čirimurci se bo morebiti le komu zazdel malko predolgotrajen. Knjiga je okrašena z devetimi slikami, ki so nekam medle in zabrisane. Morebiti namenoma zato, ker kažejo somračni podzemski svet? Izvirna, zanimiva »povest« naj bi ne manjkala v nobeni knjižnici!

Ksaver Meško, Volk spokornik in druge povesti za mladino. Tiskala in založila Zvezna tiskarna v Ljubljani, 1922. Ilustracije izvršil France Podrekar. Str. 133.

Zbirka obsega 12 pravljic (ne: povesti). Najznačilnejša je prva o »Volku spokorniku«, ki se svetohlinsko pomeniši, da tem laže uganja svoje zločine. »Volk ostane volk«, in naj si ogrne tudi najspokornejšo

meniško haljo!« tako naposled razkrinka Zvitorepka hinavskega spokornika. Imena živali v tej pravljici (volk Lakotnik, Zvitorepka, kura Brsklja, jazbec Dremuh, zajec Plahun) so izvečine posneta po »Lisici Zvitorepki«, ki jo je izdala Mohorjeva družba. — Druga »Zgodba o trdosrčni deklici Svileni« je mična pripovedka, ki se vrši na hribu nad Kranjem, kjer stoji dandanašnji romarska cerkev Sv. Jošta. Obravnava pa star motiv, kako Zlababa kaznuje grajsko gospodično, ker je tako »neusmiljena«, da si ne dá strgati korala z vratu. Pravljica »V kresni noči« sloni na ljudski veri, da človek, ki nosi praprotno seme pri sebi, sliši in vidi na kresno noč razna čuda prirode ter razume govoricu živali in rastlin.

Lisica Zvitorepka. Živalske pravljice za mladino. Zbral Josip Brinar. Drugo predelano izdanje. Založila in natisnila Družba sv. Mohorja na Prevaljah, 1923. Str. 142.

»Lisica Zvitorepka« se je čez 20 let v obnovljenem kožuhu napolila v svet. Kralj Miroljub, ki v okvirni povesti veže 38 živalskih pravljic, se je iz leva v prvi izdaji »prevelil« v našega bolj domačinskega kosmatina medveda. Tudi je knjiga dobila primerno naslovno sliko, ki kaže veliki živalski zbor na dvoru kralja Miroljuba. O namenu knjige beremo v predgovoru: »Zvitorepka je namenjena mladim in starim bravcem: mladim naj prinese zabavnih uric, stari pa poda verno zrelo življenje! Poleg razvedrila in zabave najdete namreč v le-tih preprostih pravljicah tudi obilo zlatih naukov za življenje. Kakó požrešnost in častihlepnost vodi v pogubo; kakó pretkanost in zvitost zmaga je nad glupostjo; kakó doseže lizun čast in slavo, a neroda-poštenjak nosi le vodo v Savo; vse tako in še marsikako vam pove naša — Zvitorepka.«

Kritik dr. I. P. ugotavlja v svoji oceni, da je »Zvitorepka« očitvidno na potu do poljudnosti. To mnenje potrjuje ponovno izdanje knjige, kakor tudi že popularno ime »Zvitorepka«.

Prevodi.

Narodne pripovedke. Po Vuka Karadžića zbirki prevedel dr. Alojzij Gradnik. Izdala Katoliška knjigarna v Gorici, 1928. Str. 123.

Al. Gradnik je prevedel 43 srbskih narodnih pravljic (ne: pripovedk), ki jih je največ izbral iz knjige »Vuk St. Karadžić, Srpske narodne pripovijetke i zagonetke, Beograd, 1897.«. (Naslov »pravljice« je pogrešen, ker se čudovite dogodbe ne naslanjajo niti na določene kraje niti se ne nanašajo na določen čas.) Malokateri — skoraj bi rekli, noben — evropski narod se ne more ponášati s takim zakladom narodne iz ljudskega občestva vzrastle književnosti, kakor ga imajo Srbi — tako prevajalec naglašava v predgovoru. Ta književnost, ki obsega poezijo in prozo, je rastla, se razvijala in širila skozi stoletja: ne po knjigah, nego po živi govoricu preprostega ljudstva. Živela je v najširših plasteh srbskega naroda in se pretakala v njem, kakor se pretaka pod zemljo še neodkrita zlata žila. Ta, za ostalo Evropo še nevidni zaklad, je odkril pred dobrimi sto leti eden izmed največjih duhov, kar jih je rodila srbska zemlja: Vuk Štefan

Karadžić... Kar srbske pripovedke (pravljice) odlikuje pred vsemi drugimi, je nenavadna bujnost in živahnost domišljije, bistrost opazovanja življenjskih pojavov in dogodkov, izvirnost domislekov, pestrost jezika, jedrovitost in svežost izrazov in slik. Njih poseben čar pa je še blag glasnost in mehko srbske besede in svojevrsten slog, ki mu je včasih težko najti primerne izraze v slovenskem jeziku.

Prevajalec Gradnik opravičuje potrebo prevodov iz srbsčine (tudi Pedagoški zbornik, letnik 1921., je izrekel dvom o potrebi prevajanja srbskih pesmi), kažoč na našega klasika Franceta Levstika, ki je svoj čas brez pomislekov prevajal iz srbsčine. Seveda ne bi smeli prezreti, da se je v razmerju med Srbi in Slovenci izza Levstikovih časov mnogokaj izpremenilo. Tega dejstva se zaveda tudi Gradnik, ko pravi: »Ne priznam te potrebe (t. j. prevajanja iz srbsčine) za one, ki jim je srbska knjiga dostopna in brez težave razumljiva.« A kot opravičilo še dostavlja: »Pričujoča knjiga pa je namenjena samo njim, ki bi sicer sploh ne bili deležni njene hrane.« — Ako ne prezremo, da so pričujoče pravljice izšle v Gorici, kjer bi med tamošnjim slovenskim ljudstvom razširjanje srbskega izvirnika naletelo na nepremagljive ovire, moramo pač najtopleje pozdraviti slovensko izdanje teh biserov iz srbske narodne poezije. Razen tega moramo biti hvaležni pisatelju Gradniku, da nam je oskrbel jezikovno tako vzoren prevod, ki se more kot pristen dragulj uvrstiti v naše slovensko slovstvo.

Fran Milčinski, Zgodbe kraljeviča Marka. Založila Tiskovna zadruga. Natisnila Delniška tiskarna, d. d. v Ljubljani, 1923. Str. 99.

Milčinski je storil slovenski mladini dobro delo: prevedel je v slovensčino, v preprosto tekočo domačo govorico, vse bolj znane zgodbe o kraljeviču Marku. V devetnajstih poglavjih pripoveduje o junaku, ki mu je srbska narodna pesem zanesla slavo širom sveta. Komur ni mogoče, da bi užival vso krasoto narodne poezije ob srbskem izvirniku, temu bo Milčinskega povest v nevezani besedi najboljše nadomestilo. Da bi slovenska doraščajoča mladina pogosto segala po tej knjigi ter si tako zbudila gorečo željo po srbskem izvirniku!

Samo dve podobi, ki ju je narisal S. Šantel, krasita knjižico. Zakaj ne več? Kakor nalašč le za skomino! Založništvo naj bi pač preskrbelo nekaj več ilustracij; zgodbe kraljeviča Marka res kar izzivajo slikarje!

Carjevič Ivan, Ruske pravljice. Slovenski mladini pripoveduje Cvetko Golar. Založil L. Schwentner v Ljubljani, 1922. Str. 112.

Kakor je Cvetko Golar svojtčas razveselil mladino s »Prelepo Vasiljico in drugimi ruskimi pravljicami« (glej Pedagoški zbornik, l. 1921.), tako je mladim čitateljem tudi ustregel s pričujočo zbirko ruskih pravljic. Rusko narodno blago je tako mnogoštevilno, da je res škoda, ker dobiva slovenska mladina le v redkih požirkih iz tega neizčrpnega vira narodne poezije. Kakšna zakladnica pravljic je že samo v obširni zbirki Afanasjevega »Ruskija narodnija skazki«!

Golarjeva zbirka obsega 16 pravljic, ki bodo otrokom prinašale obilo zabavnih ur. Čisto preprosto teče beseda v teh pravljicah, a poet

domišljije in vedno novi zapletljaji vzdržujejo pozornost čitatelja do konca. Naslovna pravljica o »Carjeviču Ivanu« pripoveduje o carju Berendjeju, ki ga dobi v oblast podzemski vladar Koščeja Nesmrtni. Z žrtvijo sina Ivana se reši car iz pasti, ki mu je bila v vodnjaku nastavljena. Carjevič Ivan pa se reši iz ujetništva, ker mu pri tem pomaga Koščejeva hči, carična Mara. — V pravljici o »Carjeviču Ivanu« je nad vse zanimivo poosebljen boj podzemskih moči z jasnim, poštenim življenjem. Sploh nam ruske pravljice pogosto prikazujejo obširni ruski svet in medsebojno vplivanje prirodnih sil v tem velikem svetu. — Golarjev prevod teče veskozi gladko, neprisiljeno. Ker je knjiga po vsebini in obliki odlična, moramo to zbirko najtopleje priporočati!

Dr. V. Tille, V kraljestvu sanj. Bajke. Iz češčine prevedel Karel P ř i b i l. Tiskala in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1923. Str. 52.

V pričujoči knjižici je zbranih 9 pravljic (zakaj neki: bajke!), ki so nekatere v sličnih inačicah že znane, kakor pravljica o »Pepelki«, ali stara o »Trnjolčici«, ki je v zbirki prekrščena v Zoro. Otroci se ob tem ne bodo spotikali. Saj vedno in vedno radi posegajo po pravljicah, ki so najčistejši vrelc poezije za — deco. V prevodu naletimo na večje število manj znanih izrazov, ki bi jih naj nadomestile bolj znane domače besede, ali pa naj bi se vsaj nakratko raztolmačile. Mali čitateljčki, katerim je knjiga namenjena, si pač ne bodo belili glav, kaj so »oplečke«, »prami« na obleki, »srsti« itd.

Tisoč in ena noč. Šopek pravljic z Jutrovega. Jugoslovanski mladini povil Andrej R a p e. Natisnila in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1924. Str. 115.

Povsod znane orientalske pravljice, ki jih pripoveduje Šeheresada (Lunica) perzijskemu kralju v tisoč in eni noči, je priredil Andrej Rape »jugoslovanski« mladini v prav mični obliki. Ne le da tečejo pravljice v gladkem in preprostem jeziku — kakor je pač pričakovati ob čistem vrelcu orientalske poezije — marveč tudi vnanja oprema s svojimi slikami je primerna in lična. Pritrjevati moramo prireditelju, ki pravi v uvodu: »Solnca nam dajte, slik s svetlimi barvami, da nas dvignejo iz težkih čuvstev poveljne dobe, ki jo čutimo tudi mi malčki, da nas dvignejo iz teh čuvstev poveljne dobe, ki nam ubija vse tisto lepo in dobro, kar hoče kliti v naših dušah!« Tako, se mi zdi, da čujem zdihovati našo deco. Da, solnca in svetlih slik se hoče naši deci, ki naj ji dvigajo poezijo in pospešujejo plemenite kali lepote in dobrote v mladih dušah... Zato, deca, idite z menoj v pravljični svet južnega solnca!

Vsi kulturni narodi poznajo čarobni venec pravljic, povit v »Tisoč in eni noči«; naj bo tudi slovenska mladina deležna vseobče priljubljenega razvedrila. Naj tudi naša deca že zgodaj zasluži, da je v življenju še nekaj lepšega in višjega kakor materialne dobrine.

Pravljice o Gralu. Po francoskih virih povedala naši mladini Anka Nikolič. Izdalo in založilo KTD Atena. Natisnila tiskarna »Merkur« v Ljubljani, 1927. Str. 80.

Stare francoske pripovedke pripovedujejo o čudoviti skodelici, imenovani Gral. Iz te posode je Kristus ob zadnji večerji zajemal, ko ga je Judež izdal. Skodelico je pozneje Pilat podaril Jožefu iz Arimateje, ki je vanjo prestrezal Odrešenikovo kri. Dragoceni Gral je Jožef postavil v skrinjo-ladjo, ki je sama kazala pot v tuje kraje. Vsi, ki so čudežni Gral čuvali, so bili srečni in deležni rajskega veselja. V zapadnih deželah je Gral ostal dolgo časa skrit, dokler ga ni dobil v varstvo kralj Artus in bretanjski vitez Parcival. V tej zvezi so Francozi že v 12. stoletju vpletli pripovedke o Gralu v svoje narodne poezije ter zasnovali obširen »Roman du Saint Graal«.

V slovenskih narodnih pripovedkah ne najdemo sledov o tem orientalsko-francoskem poetičnem motivu. Zategadelj slovenska mladina ne bo mogla s potrebnim razumevanjem uživati prevoda, ki se mu močno pozna tuji izvir. Umestno bi bilo, ako bi bila zbirateljica vsaj nekoliko raztolmačila zgodovinsko-poetično ozadje teh pesnitev. In tudi jezikovno bi ustregla s tolmačem, ki bi čitatelju n. pr. pojasnil, da je zelena »jašma«, iz katere je bil izrezan Gral, ruski izraz za »jaspis« (t. j. neke vrste kremenjak) — ali besedo »senešal« — najstarejši državni dostojanstvenik v nekdanji Franciji. — Pravljice o Gralu bodo dobrodošle posebno tistim dijakom, ki se ukvarjajo s francoskim slovstvom.

Jonatan Swift, Guliverjeva potovanja. Za slovensko mladino priredil Pavle Flerc. Natisnila in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1926. Strani 203.

Prevod obsega oba dela splošno znane Swift-ove pravljice. I. knjiga vodi čitatelja v deželo Pedenjmožičkov, II. knjiga pa v deželo Goljatov. Knjiga je okrašena z originalnimi risbami, ki izredno učinkovito pojasnjujejo besedilo in dajejo pravi razmah domišljiji. Da bi v slovenskem mladinskem slovstvu mogli otroci le pogosteje uživati ob takih ilustracijah! Angleška lastna imena prinaša prevod le v obliki, kakor se izgovarjajo. V knjigi, ki že po svoji obširnosti sodi v roke zrelejši mladini, bi bilo umestno, da se angleška imena pusté v prvotni pisavi ter se doda pravilna izgovarjava. Zeleti je, da dobi tako znamenito delo tudi odlično obliko, ne le v opremi, nego tudi v besedilu.

Dolgouhi Jernejček. Bretonske pravljice. Prevel Pavel Karlin. Založila Tiskovna zadruga v Ljubljani, 1929. Str. 46.

Prevajalec je priredil 5 pravljic — po prvi nosi knjižica ime — in sicer po francoski zbirki »Les Livres roses pour la jeunesse«. Tiskovna zadruga (Delniška tiskarna) je s to knjigo otvorila novo zbirko pravljic za mladino s skupnim imenom »Z začarane police«. Knjižica ima živo poslikano vnanjo obliko in barvaste slike med besedilom (izvršil inž. Janko Omahen).

Mlajši otroci bodo to zbirko pravljic z veseljem prebirali, četudi so napisane po starem, običajnem kopitu, ki mu je za osnovo kak moralni nauk, posebno tisti priljubljeni, kako se na svetu »dobro plačuje, hudo kaznuje«. Da bi se naš povojni svet tem »zlatim« naukom le tako grdo

ne rogal! No, saj ne bi želeli, da izgube pravljice vsako vzvišenost, da ne bi smele zaplavati pod oblake, ko je pa svet tako grd, prevarljiv — zato so pač... pravljice! Pa malko več moderne obleke, takole kak aeroplanček namesto starih papirnatih zmajev, bi pač smeli v modernih pravljičah mladini privoščiti, in to še posebno, ako so te pravljice le prevodi. Saj je vendar izbira v tujih literaturah baš glede pravljič tako velika, mnogovrstna! Posebno francoščina ima toliko blestečih biserov, samo izbirati treba!

Ob čitanju teh pravljič se mora čitatelj skoraj na vsaki strani spomniti, da bere prevod, ne pa izvornik. Čistost jezika naj se tudi v prevodih ne omadežuje z izrazi, kakor »ljudje te sorte«, »špitalska vrata«. In pa ljuba slovnica: nek (— neki) — nazaj dati (— vrniti) — lastavica — znašel se je — pri življenju biti — kaj! — česa želiš — redko (— izredno) pohištvo itd.

Torej v prihodnje: Preden nam izročite kako novo knjigo »z začarane police«, ocedite madeže in spihajte prah — s police.

Princesa v pomaranči in druge furlanske pripovedke. Prevel in priredil Stanko Škerlj. Založila Tiskovna zadruga v Ljubljani, 1929. Str. 48.

To je druga knjiga, ki nam jo je dala Tiskovna zadruga v Ljubljani »z začarane police«. Delniška tiskarna je tudi tem pravljičam oskrbela živopisano opremo po osnutkih inž. Domicijana Serajnika. Zbirka prinaša 7 pravljič in legend, ki jih je St. Škerlj poslovenil iz Zorzutove zbirke furlanskih narodnih pripovedk »Sot la Nap«, kar bi po naše značilo nekako »Okrog ognjišča«. Prevajalec naglaša, da je izbral samo take »povesti« (sic!), ki so primerne mladini in ki obenem prikazujejo najznačilnejše poteze furlanskih pripovedk: živahno domišljijo in iskreno nežnost v značajih in dejanju, pogosto zvezano z močno realističnimi elementi v snovi in pripovedovanju in začinjeno z glasnim, a neprisiljenim humorjem. Tu in tam je prireditelj nekatera predrastična mesta rahlo retuširal — samo zdi se, da je to »retuširanje« ostalo tu in tam le malce prerahlo in udarja zato skozi tanek omet le še preveč groba furlanska malta.

Nasplošno teče slovenska beseda v tem prevodu precej gladko in po domače, pa vendar diha iz vseh pravljič in legend pristno furlansko ozračje, ki je prepojeno z raznim vonjem po polenti. — Ilustracija o škratu in siromaku je nekam preveč »čudovito« nenaravna. Tudi sv. Peter je narisano vse preveč po človeško; možu, ki laže in krade, slabo pristoji svetniška glorijska!

Utva, Adersenove pripovedke. Splošne knjižnice 7. zvezek. Str. 111.

Zbirka prinaša 10 Andersenovih pravljič (ne: pripovedk): kako je zavistnega Miklavžka zadela kazen; kako je Ingrida zaničevala pogačo; kako je usmiljeni Marko prejel plačilo, itd. Adersenove pravljice so znane in priznane v vseh narodih. Zato je prav, da se tudi slovenska mladina pozabava in plemenituje ob njih.

Kitajske narodne pripovedke. Preložil Fran Erjavec. Tiskala in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1923. Str. 151.

Nekatere »pripovedke« (največ: pravljice) imajo prav kitajsko obeležje, kakor »Jang Oezlang« ali »Tri velike nadloge«. Nekatere basni, n. pr. »Lisica in krokar«, pa so na las slične našim, le da vpletajo tu in tam kako kitajsko zveneče ime. — Za spremembo bodo mlajši otroci tudi »Kitajske narodne pripovedke« radi uživali, toda ne vseh 39 naenkrat, marveč le v manjših zalogajih.

Afriške narodne pripovedke. Preložil Fran Erjavc. Tiskala in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1924. Str. 149.

Izmed 40 spisov, zbranih v pričujočo zbirko, je le malo resnično afriških, t. j. takih, ki imajo afriško ozadje in kateri kažejo vsaj nekaj sledu poezije iz tropskih krajev. V zbirko je zašlo precejšnje število basni in pa takih pravljic, ki zastajajo daleč za našimi domačimi. Naslov knjige »Pripovedke« ne odgovarja vsebini; zakaj zbirka obsega malo pripovedk, izvečine so pravljice in nekaj basni.

Povest o svatbi kralja Jana. Knjiga za male in velike otroke. V češčini spisal V. Řicha, prevedel Karel Přebil. Natisnila in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1924. Str. 93.

Čitatelj, ki prebere prvo poglavje »Kako so se sešli gostje v gorski krčmi«, dobi vtis, da se je preko obširnega uvoda zasanjal v široko zasnovano »povest«, kakor jo tudi naslov knjige oznanja. Vendar pa se na naslednjih straneh pokaže, da je knjiga prav za prav le povezek pravljic, ki jih okvirna »povest« samo združuje v nekako enoto. O kraljevi svatbi, ki jo naslov knjige napoveduje, nam pravljice le mimogrede omenjajo. Točen naslov knjige bi se pravilno glasil »Pravljice o Janu«. Nekatere izmed vpletenih pravljic (kakor n. pr. o kovaču, ki je ujel smrt na začarani hruški; ali pravljica o strahovih) — so že stare »storije« v novi obleki. Prevajalec je dal češkemu razbojniku ime Guzej. Ta priimek ima pri nas zgodovinsko ozadje ter zato moti obeležje češke pokrajine, kjer se vrši dejanje »povesti«. — Poleg rekla »kurja polt ga je oblila« naletimo v knjigi tudi na besedno podobo »kurji pot ga je polil«. Le ostanimo pri kurji polti«, zakaj tudi besedne slike naj se naslanjajo na resničnost opazovanja. Iz istega vzroka moti tudi podoba: obe roki bi mu »zarila« v lice. Pravljica prinaša nekaj manj znanih izrazov, ki so morda jezikovno zanimivi, a motijo gladek potek besedila.

Knjiga napravlja na čitatelja posebno s svojo okvirno povestjo trajen vtis ter bo ugajala osobito dečkom, ki se jim hoče moči in junaštva.

Dom. Filip, Kako so se vrage ženili, ter druge legende in bajke. Iz češčine prevel dr. Fran Bradáč. Založila Tiskovna zadruga v Ljubljani, 1924. Str. 96.

Zbirka prinaša 14 pravljic na 96 straneh, a izmed teh je 37 strani praznih, nepotiskanih (razen naslovov). Knjiga ima vrhu tega izredno veliko obliko, kakor bi šlo za bogsigave kako znamenito delo; vse to je neekonomsko in le knjigo zelo podražuje. Nekatere izmed pravljic so nekaka razlaga rekel (besednih podob), ki pa so tako izrazito tuja (češka), da dobesedna prevedba v slovenščino ni prav učinkovita. Tako n. pr. naj

bi pravljica »Kako se vrage ženijo« raztolmačila in ilustrirala vihar in metež pozimi, ko veter cvili in udelava krog voglov, kakor bi hudiči cvlili in vragovi tulili. Ob takem vremenu se vaščani križajo, zapirajo vrata in zdihujejo (na Češkem): »Bog z nami, danes se menda zopet vrage ženijo!« — Slovenci v viharnih nočeh govorimo o »divjem lovcu«, ali ob hudem metežu o »beračih, ki se tepó«, toda rečenica, »da se vrage ženijo« nam je tuja. Sploh je opis peklenskih orgij v tej pravljici tako sirov, da je bolje, ako ne dajemo mladini take knjige v roke. Škoda, da so nekateri prikupni spisi, kakor »Prigodba sv. Brandana na poti v raj« ali »Majev dež« zašli v to zbirko. — Prevajalec naj bi ne zamenjal »izlet« z »zle-tom«; na rovaš tiskovnih pogreškov ga namreč ne moremo vpisati, ker se napaka zapored ponavlja. Ilustracije inicijal ob začetku vsake pravljice so umetniško izvršene.

2. Povesti.

Vladimir Levstik, *Deček brez imena* in druge zgodbe za mlade čitatelje. Založila Tiskovna zadruga v Ljubljani, 1924. Str. 129.

Vladimir Levstik je napisal šest zgodb za mlade čitatelje, ki pa jih bodo tudi starejši, ki jim še ni usahnil čut za poezijo, z veseljem prebirali. Ako bi imele naše mladinske knjižnice več takih knjig, kakor so Levstikove zgodbe, bi se naša malko odrasla mladina ne izogibala priskutne »mladinske« literature ter si ji ne bi bilo treba skrivaj iskati zabave v romanih dvomljive vrednosti.

Naslovna povest »Deček brez imena« je zgodba iz velike vojne, zelo romantično zapletena, kar, seve, otrokom posebno ugaja; saj se jim hoče v povestih veliko zanimivih dogodkov, pa malo dolgočasnih nauk. Kako vojna kmetu županu pobere oba sinova, kako zapuščena snaha zmazne z otrokom v naročju ter se ded-župan usmili nepoznanega vnuka, kako se sorodniki po županovi smrti polastijo posestva, kako se vrne izgubljeni oče iz ujetništva baš takrat, ko je njegov otrok v največji stiski, in kako naposled zmaga pravica: vsi ti dogodki se vrstijo tako zanimivo, da čitatelj le težko odloži knjigo iz rok. — »Trdobj in Nisa« je sličica iz davnih časov, ko so Slovani posedli bregove Jadranskega morja. — Zgodba o psu »Kastorju« ne zaostaja za sloviti psi, ki jih je novejša ameriška literatura postavila v ospredje. Mladega čitatelja, ki še ni do- vzeten za ironijo, bo najbrž malko jezila »nerodnost« nedeljskega lovca Mezinčka. — »Jaka junak« opisuje udomačeno kavko ter izzvenci nepri- siljeno v nauk: Nihče ni srečen, kdor se odtuji svojemu rodu! — Pet ruskih narodnih pravljic »Živali med sabo« bi bilo bolje uvrstiti v kako zbirko pravljic. — Zadnji spis »O godčevem Janku, lesenem konju in ukleti kraljici« je slavospjev čisti poeziji, ki osrečuje v prvi vrsti otroke, katerim že zarana »vzgoja« ne zamori domišljije.

Knjižničarji in starši, kadar izbirate berivo otrokom, naj bo Levstikov »Deček brez imena« med prvimi knjigami, ki jim bodo krajšale čas in plemenitile duha.

Karel Širok, Slepi slavčki. Izdalo in založilo Katoliško tiskovno društvo v Gorici, 1922. Str. 120.

Sedmero povestic, ali bolje, slik in spominov iz mladega življenja, je zbral K. Širok v knjižico, opremljeno z nekaterimi ličnimi okraski. Prva povest »Slepi slavčki« pripoveduje o gozdarju, ki je imel v kletki oslepele slavčke. Sosedov Janezek se zgraža nad trdosrčnostjo gozdarja, ki ga res zadene tudi »kazen«: edini njegov sinček oslepi. Ko je namreč gozdar otepaval kostanj, se mu je ulomila veja ter so pri tem ježice ranile otroku oči. — Povest o »Kastorčku« prinaša »pogovore« otrok, žalujočih ob bolnem psičku. Zanimivo je primerjati Širokovega in Levstikovega »Kastorčka«. (V »Dečku brez imena«.) — Zadnja slika »Gož« ima domoljubno tendenco. Gož pade v izsušen vodnjak, iz katerega bi se rad rešil; a zaman se spenja ob zidu, in zato neprestano kolobari in išče izhoda. Pisatelju tam onkraj meje vstane v srcu bridka primera. »Tako kolobarim (tudi jaz) in tudi drugi tako kolobarijo. Stotisoč ponižanih bratov kolobari s težkim srcem po mraku in vsi nosijo v srcu iskrico upanja in čakajo, da zasveti zlato solnce prostosti...«

V sličicah je nekaj provincialnih beneško-slovenskih izrazov, ki bi se naj raztolmačili (pod črto); tako n. pr. »griča« (t. j. bodeča kostanjeva ježica). Širok piše v čisti, kleni slovenščini, a tudi po svoji vsebini bodo »Slepi slavčki« blažilno vplivali na malčke.

Tone Seliškar, Rudi. Povest za mladino. Izdala in založila Mladinska Matica Poverjeništvu UJU v Ljubljani, 1929. Str. 108.

Vendar zopet enkrat knjiga, kakršnih si želi mladina! Nobenih otročjih čenč, nič pridigarskega, nego pisatelj — ali prav za prav junak povesti »Rudi« — zaplava kar v sredino življenja. Že risba na platnicah, kažoča avto, aeroplan in nebotičnike, nam pove, da nas povede povest v vrvenje burnega življenja naših dni. In res, povest »Rudi« je veren posnetek iz življenja socialno nižjih plasti; ona nam kaže težko borbo za obstanek v rudarskih revirjih. Oče rudar gre v Ameriko iskat zaslužka, a rodbina — mati s hčerko in sinom Rudijem — bedno životari doma. Da bi olajšal materi življenje, se odpravi Rudi na kmete, a naleti na brezsrčnega gošpodarja. Posreči se mu, da ga ljudomili strojnik Tomo vtihotapi na ladjo ter se prepelje v Ameriko, kjer hoče poiskati očeta. V hudi življenjski borbi se izobrazí v odličnega mehanika ter se odlikuje v tvornici za avtomobile. Po srečnem naključju najde težko preizkušene očeta, mati in sestra prideta za njim v Ameriko. Rudi se povzpne v tvornici na vodilno mesto in si dela načrte, da postane sam tvorničar. A s srcem ostane pri najbednejših: »Če se mi uresniči moj sen, tedaj bomo vsi enaki! Jaz — delavec, in delavci — tovariši. Vsi bomo delali, vsi bomo jedli. Ne maram biti bogataš. Čemu mi bodo milijoni, če jih ne morem pojesti. Vsi za vse! Tovariši v delu, tovariši v jelu!« — Pripovedovanje v povesti je živahno, do konca zanimivo. Ob sodoživljanju ganljivih prizorov v pristanišču na Sušaku in na ladji bodo marsikomu priigrale solze v oči. Proti koncu povesti malko moti pojav socialistovsko nadahnjenega očeta Rudijevega: tu in tam je kak neobičajen izraz, kakor »grliti se«, »oči izbočiti«. Četudi

je v šolah uveden srbohrvatski način štetja, se nam vendar še zmerom ustavlja, ko beremo: »Sedemdesetštiri krste dolg je bil mrtvaški sprevod in zemlja je pogoltnila sedemdesetštiri srca«. Tudi junak »Rudi« bi se boljše postavil v čisto slovenskem oblačilu; zakaj imena na končnico »-ic« (Toni, Mici itd.) izzvenevajo po nemško.

Mladi in stari čitatelji bodo pisatelju hvaležni za prijetne ure, ki jih bodo deležni ob čitanju zanimive povesti.

Anton Vadnjal, Otoški postržek. Mohorjeve knjižnice 7. zvezek. Založila in natisnila Družba sv. Mohorja na Prevaljah, 1925. Str. 151.

»Otoški postržek« je ponatis iz »Mladike« (l. 1924.) ter je nekak življenjepis železničarskega sinka, ki se za eno leto preseli v Veliki Otok pri Postojni, kamor hodi v šolo. V dvanajstih poglavjih je opisano življenje dečka, ki dozoreva, se dviga in pada v družbi šolskih tovarišev. Kar v začetku povesti se predstavi mali »junak« takole: »Jaz sem Francek Istinič iz Borovnice. Objestni ljudje, ki mislijo, da je treba majhnega človeka zaničevati, so mi dali drugo ime, ki ga ne slišim rad in ga ne povem.« Ta šaljivo-zaničevalni priimek »postržek«, ki se ga dečko sramežljivo ogiblje, pojasnjuje pisatelj: »Postržek je hlebček iz ostankov testa, ki jih gospodinja postrga, ko je zamesila kruh. Postržek je tudi najmanjši otrok v družini, ki mu tudi tisti hlebček gre. Pregledati sme lonec in kotel in postrgati, ako je kaj notri. Drugi ga negujejo ali preganjajo, kakor nanese, mati pa je vedno z njim. »Ti si najbolj moj!« ga tolaži in mu da pogačico. — »Postržek« nam kaže preproste, verne slike iz mladega življenja. Avtobiografija govori o Borovnici le malo. Pred vsem nam slika dogodivščine, pokrajine in posebnosti iz Notranjske, kjer je »Postržek« preživel eno leto v šoli v Postojni. Osobito trije čudeži Notranjske mu sežejo do srca: Nanos, dvigajoč glavo nad Razdrtim kakor ogromen kit; debel gozd nad Javornikom, in Pivka s podzemeljskim svetom. Kako je lazil s stricem po Črni jami, kako lovil rake in ribe, kako hodil na Nanos, dogodivščine v šoli — vse tako se vrsti v živih podobah. Le težko odložiš knjižico, ki te z domačim kramljanjem vodi po očarljivi Notranjski. »Najlepše na Krasu je ogenj na ognjišču. Ni čudo, če se prihajajo angelci gret.« — Postržkov jezik s svojim »ma«, »nanka« itd. je pristna notranjščina, prepletena z jedrovitimi izreki (n. pr. Objest pride v pest) in besednimi šaljivkami (n. pr. Ponosen sem bil, pa sem »po nosu« dobil). Gladko tekoči slog moti prepogosto »bom-kanje« pri dovršnih glagolih s prihodnjikovim pomenom. Poglavje »Prikazen Erazem« je spričo zgodovinskih razmišljanj suhoparno in zato dolgočasno.

»Otoški postržek« bo šel otrokom iz rok v roke. Menda še z večjim zanimanjem ga bodo prebirali odrasli, posebno še tisti, ki jih je usoda pognala z rodne kraške grude. Bolj ko vsi navduševalni govori o nesrečnih bratih in sestrah »tam preko« nam bodo omilili izgubljeni Kras takile spisi, kakor je »Otoški postržek«.

Mejaši. Povest iz davnih dni. Odrasli mladini napisala Ilka Wašteta tova. Tiskala in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1923. Str. 160.

Bogdan Vened je nekdanj (Knezova knjižnica, l. 1894.) opeval v pripovedni pesmi »Ženitev Ferdulfa vojvode« znamenito dobo izza naseljevanja Slovencev po Goriškem. Tudi Ilka Waštetova si je v svojih »Mejaših« izbrala zgodovinsko snov iz dobe, ko so se vršili srditi boji med Langobardi, stanujočimi po Furlanskem, in predniki goriških Slovencev, prodirajočih preko Krasa in Alp proti Jadranu. Povest se vrši večinoma na tolimskem gradišču vojvode Trudopolka. Ko so se Sloveni pripravljali na proslavo boginje pomladi, Vesne, so hoteli sosedni Langobardi izrabiti priliko ter odgnati Slovenom črede živine z Matajurja, Kolovrata in drugih pašnikov. Toda Sloveni s Trudopolkom na čelu jih prehitijo in preženo roparske sosedje. Ob odsotnosti slovenskih vojakov pa ugrabi obrski trgovec Targitij Trudopolkovo hčer Vedrano. Trudopolkov nečak Olomir, ki je ljubil Vedrano, priredi maščevalen pohod na Čedad. Vendar pa se naposled po porazu Langobardov pomirijo duhovi med »mejaši«, po posredovanju Trudopolkovega nečaka patra Marcelijana, ki hoče tudi med rojake Slovence zanesti krščansko blagovest.

Waštetova je ob zgodovinskih podatkih Rutarjevih ustvarila zanimivo zapleteno povest, ki bo osobito v naših dneh našla obilo razumevanja; zakaj po 13 stoletjih so znova buknila na dan sovražnosti med »mejaši« tam ob krvavi Soči. Iskrena ljubav do izgubljene goriške zemlje je bržčas pisateljici dala pesniško vzpodbudo za to delo, ki ga bo slovenska mladina z veseljem in pridom prebirala.

Fran Roš, Medved Rjavček. Povesti za mladino. Založila tiskarna Bratov Rode & Martinčič v Celju, 1929. Str. 107.

»Mladinska knjižnica«, ki jo izdaja tiskarna Bratov Rode & Martinčič v Celju, prinaša štiri Roševe povestice, oziroma pravljice. Prva pravljica, po kateri ima knjižnica ime, pripoveduje o medvedu Rjavčku, ki se odpravi v svet, da bi preizkusil, ali so ljudje res hudobni. Hoče se v šoli učiti, v prodajalni kupovati in delati kakor običajno ljudje. A naposled ga zapro v zverinjak, odkoder ga reši usmiljen deček. In zopet je Rjavček v gozdu ter posluša večno pesem o svobodi. »Medved Rjavček« kakor tudi naslednja povest o »Zelencu« imata precej izrazito moralno tendenco. — Glavna povest »Zaklad v Hudi strugi« pripoveduje o dveh dobrih sirotah, o hudobnem divjem lovcu, o »plemeniti« starki, ki obdaruje siroti z roparskim zakladom, tako da se na koncu vse srečno izide. — Knjiga, ki jo je ilustriral A. Seebacher, je primerna za učence nižje stopnje.

Josip Korban, Vitomilova železnica. Natisnila in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1923. Str. 58.

Zopet slike iz življenja najmlajše dece: žlobudranje dveletne »plidkane pužike« Majdice in igranje učenca Vitomila z železnico. Odrasel človek z obilo dobre volje morda še prebere takole opisovanje otroških iger in naivnih domislekov, a otrokom samim je blebetava deca »preotročja«. Naravno: vsi zdravi otroci se radi igrajo, a opis iger jim je priskuten! Pa da bi bili otroci (v povesti) vsaj verni posnetki iz življenja! Pa vam govori dveletna »pužika« tako neznansko pametno, in

dečko, ki že hodi v Ljubljani v šolo, se igra železnico po vrtnih gredah! Pisatelju samemu se je na sredi povesti najbrž tudi že priskutilo igračkkanje z železnico, ker jo pušča v drugem delu knjige v nemar. Zato pa pade z oblakov v to otroško zmedo čudaški Andrej in tatinski cigan.

Jezikovnih nedostatkov ima knjiga obilo, kakor: obnašati se, lju-beznjiv, lažnjiv, angeljci, vkuriti, vpihniti (luč), vtihniti, vreže jo, nek, lesketati (se); k mehkiem rosnem mahu. V besednem redu je pa kakor nalašč vse narobe. — »Vitomilova železnica«, dasi opisuje smešne prizore, ne bo mladim čitateljem privabila niti nasmeška niti jim pripravila sence tiste zabave, ki jo daje otrokom resnično igranje.

Josip Korban, Iz mojih temnih dni. Natisnila in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1926. Str. 140.

Povest »Iz temnih dni« so spomini pisatelja na pesniško ožarjeno mladostno dobo, ko se je kot deček kopal v mrzlem jezercu v Hribarjevi loki ter si s tem nakopal dolgotrajno očesno vnetje. Da si ozdravi oči, je moral dečko oditi v Ljubljano, kjer je kot sostanovalec starejših dijakov preživel žalostno-vesele dni. Ti šaljivi spomini obsegajo poglavja: potovanje po cesti mimo Višnje gore v Ljubljano; prizori pri zdravniku za očesne bolezni; življenje v dijaški »kosarni; koncert v Zvezdi; pijanec solicator; cirkus Fumagalli; tatinski baron. Na nekaterih mestih (cirkus Fumagalli; poguben vpliv alkohola) nas Korbanova povest spominja Ganglovega »Vinskega brata«. Knjiga ima sicer poučno tedenco, ki pa ni nikjer tako očitna in vsiljiva, da bi motila duševni užitek ob sodoživljanju spominov izza otroških let.

Josip Korban, Koča v Globeli. Založila Goričar & Leskovšek v Celju; 1928. Str. 158.

V ozki dolinici sameva skrita skromna lesena zgradba, postavljena za pol streljaja v breg od bistrega potočka... »Turistovska koča?« se čudi popotnik in maje z glavo... Ko pa zavije krog ogla, odpre usta na stežaj. »Šola« — »za koga pa? Za vrane in šoje? Pa še teh ni videti v tej strašni zapuščenosti!«... Trikrat na teden pa samotna Globel čudovito oživi. Takrat ko pridrve s hribov gorjančki z bistrimi glavicami. — Tako nekako nam predstavi pisatelj »Kočo v Globeli«, t. j. samotno šolsko poslopje tam nekje pod Savinjskimi vrhovi. V šolo prihaja iz bližnjega trga učitelj Benedikt, ki nad štirideset let vzgaja in bistri gorjančke. A vzlic vsem svojim naporom spozna na koncu, da je ostal vendarle tujec med trdimi domačini. Povest se suče po večini okoli šole, a ker je postavljena v čas svetovne vojne, ima vpletenih vsakovrstnih prizorov iz te dobe: kako preprosta kmetica pošilja hrušk za gospoda generala, pa jih pobaše zviti podčastnik; kako se vrši rekvizicija živine in žita; v kakšnih razmerah sta mesto in vas glede živil in stanovanja; kako dobijo v trg posadko vojnih orožnikov; kako zahteva »španska« bolezen svoje žrtve, in naposled, s kakimi občutki sprejmejo gorjanci vstajenje Jugoslavije.

V 32 poglavjih se vrsté slike iz vojne dobe, kakor je pač bil njih odsev in odmev v samotnih gorskih seliščih. Četudi »Koča v Globeli«

ne prinaša zaokrožene zgodbe v obliki povesti, vendar bo mladina tudi te pisane slike in prizore iz velike vojne dobe z zanimanjem prebirala.

Andrej Rape, Iz dni trpljenja. Natisnila in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1924. Str. 102.

Rapetova zbirka prinaša razen spominov »Iz dni trpljenja« še pet drugih povestic. Naslovna povest pripoveduje o beguncu, ki ga je vojna pregnala z domače grude. Neutešljivo hrepenenje se ga polasti, četudi živi med sorojaki, brati. »Kakor kruh si, domovina, in s kruhom se tepe, kdor te zapušča!« to spoznanje ga prisili, da se vrne zapuščeni materi domovini v naročje. Spomini na vojno so prepleteni z vizijami in sanjami o zmaju, ki se je polastil slovenskega Krasa, o kralju Matjažu, ki ga zaslužnjeni bratje tako željno pričakujejo. Spomini »Iz dni trpljenja« so prepojeni z najgorečnejšo ljubeznijo do izgubljene domovine. Le škoda, da mladina le nepopolno sodoživlja taka lirsko nadahnjena razpoloženja. — Izmed ostalih spisov omenjam povestico o psu »Tirasu«, ki je tudi zapleten v dogodke svetovne vojne. Povojna literatura je na čudovitih pseh sploh izredno bogata. Naš Tiras bi v tekmi s Thompsonovimi volčji psi ali s Curwoodovim Kazanom bržčas podlegel.

Zvonimir Kosem, Ej prijateljčki!... Natisnila in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1923. Str. 88.

Knjižica prinaša 14 prizorov iz življenja otrok. Kakor kake šolske naloge, natrpane z besednimi podobami in bombastičnimi izrazi, ki si jih že bral bogve kod. Nekatere opisane situacije so docela nemogoče. Tako n. pr. pripoveduje pisatelj, kako je stric nabral v predpasnik črešenj, pa zdaj pleza po deblu navzdol: »Hrbet je imel napet v lok, da se niso mogle zmečkati spredaj v predpasniku črešnje.« Neprostopljiva komika vsaj! Ali sestavek »Krožnik breskev«, kjer pisatelj pripoveduje, da zorijo v Italiji breskve pozimi!

»Ej prijateljčki!« težko boste našli med čitatelji — prijateljčkov.

Prevodi.

Ignat Herrmann, Ivančkov sveti večer in nekoliko veselih povestic o živalcah. Iz češčine prevedel dr. Fr. B r a d a č. Založila »Nova založba« v Ljubljani, 1923. Str. 90.

Nova založba je v svoji »Mladinski knjižnici« zbrala nekaj krajših povestic češkega pisatelja Ig. Herrmanna, ki je znan po svojih fotografsko vernih slikah iz meščanskega življenja. Pričujoči spisi niso bili menda nalašča za mladino napisani, a bodo vzlic temu (ali morda bolje: baš zato) ugajali otrokom. Prva povest »Ivančkov sveti večer« je tako verna in ljubka slika iz življenja trgovskega učenca, da bo rahločutnemu bralcu izvabila solze v oči. Šestero povestic o živalcah, ki jih prinaša ta zbirka, zaostaja za prvo povestjo; nekateri spomini o živalcah so učinkoviti spricho neprisiljenega humorja. Na koncu knjižice so v »Slovarčku« pojasnjeni manj znani izrazi. Ne vem, zakaj ni prevajalec sprejel v

»Slovarček« besede »suslik« (= Zieselmaus), ki je tako malo znana miška, da bi kazalo »suslika« podomačiti z našim polhom, ki je slovenski deci vse bolj znan.

Daniel Defoe, Robinson Crusoe. Za slovensko deco priredil Vladimir Levstik. Založil Ig. Kleinmayr & Fed. Bambreg. Natisnila Delniška tiskarna v Ljubljani, 1925. Str. 162.

Minilo je že nad 200 let, odkar je Anglež Daniel Defoe izdal svojega »Robinzona«, a še danes ga po vsem svetu radi prebirajo. Pričujoče izdanje je menda šesto, ki smo ga Slovenci doživeli. Za naše knjižne razmere izreden dogodek! Prav je, da je prevod oskrbel leposlovec. Znamenito delo, kot je »Robinzon«, zasluži lično jezikovno obleko, kakršno mu je prikrojil Vladimir Levstik. Zato se prevodu jedva pozna, da ni izvirno slovensko delo. Vendar pa je priporočljivo pri prevodih, ako pišemo tuja lastna imena v izvirni obliki ter jim dodamo (v oklepajih) slovenski izgovor. Izvirne ilustracije delajo knjigo še tem mi-kavnejšo.

Edmondo de Amicis, Srce. Z dovoljenjem pisateljevih preložila Janja Miklavčičeva. Drugo izdanje. Tisk in založba Učiteljske tiskarne v Ljubljani, 1929. Str. 255.

Natančno pred 40 leti je izšlo Amicis-ovo »Srce« prvič v slovenskem prevodu, ki ga je oskrbela Janja Miklavčičeva, kakor je priredila tudi sedanje drugo izdanje. Amicis-ovo »Srce« si je že tako osvojilo srca mladih in starih, da bi bilo odveč, ako bi hoteli to delo priporočati. V predgovoru pravi pisatelj o nastanku knjige: »Ta knjiga je namenjena zlasti dečkom osnovnih šol, ki štejejo devet do trinajst let. Lahko bi jo naslovil »Zgodbe enega šolskega leta; spisal učenec tretjega osnovnega razreda.« Ako rečem, da jo je spisal učenec tretjega razreda, ne trdim, da bi jo bil spisal prav tako, kakor je natisnjena. Samo po malem je zabeleževal — kakor je baš znal... Oče njegov je ob koncu šolskega leta popravil te zapiske. Štiri leta pozneje jih je iznova prečital deček, že gimnazijec, in jim dodal še marsikaj iz spomina, ki mu je zvesto ohranil osebe in stvari. Čitajte torej to knjigo, dečki! Nadejam se, da boste zadovoljni z njo in da vam ne bo brez koristi! — Resnično, zadovoljni bodo s »Srcem« ne le dečki, marveč tudi odrasli čitatelji, in tudi koristila bo, osobito staršem in vzgojiteljem, ki jim bo neusahljivo vrclo naukov za presrčno vzgojo otrok.

Mali lord Fauntleroy. Roman. Angleški napisala Frances Hodgson Burnett. Poslovenil Karel Pribil. Izdala Jugoslovanska knjigarna v Ljubljani, 1925. Str. 194.

Pred dvajsetimi leti smo dobili prvi slovenski prevod »Malega lorda«. Ker je knjiga že davno pošla, je priredila Jugoslovanska knjigarna nov prevod, ki ga je oskrbel K. Pribil. Prevajalec je napisal daljši uvod, v katerem govori obširno o angleški pisateljici Burnettovi, avtorici tega znamenitega otroškega romana. O knjigi sami čitamo v »Uvodu«: »Knjiga rešuje nenavaden zadatak: kako dober otrok gane in omehča zakrknjeno

srce starega odljudnega čudaka. Deček je plod ameriške vzgoje, ki ne pozna razlike med bogatimi in reveži, marveč samo med dobrimi, ljudo-milimi člani družbe in delomrznimi, samopašnimi zajedavci človeštva... Le nerad odlaga človek »Malega lorda«, ko ga prečita. Knjiga je pisana v tako prikupljivem tonu, da bi jo prebiral venomer. Vso povest preveva neka mila, neobičajno ugodna sentimentalnost, ki premore tudi manj čustvenega človeka, da se mestoma ne more ubraniti solz... Knjiga s tako zlato vsebino v današnjih dneh gotovo zasluži, da najde pot v vsako slovensko hišo.«

»Malemu lordu« gre po pravici tak slavospev in priporočilo. Sicer v življenju ne bomo naleteli na sedemletnega dečka, ki bi bil v tej starosti že tako zrel in moder, tudi so takile »angelčki« prav za prav v današnjem svetu skoraj nemogoči, vendar vzlic vsem pomislekom gre dobrotljivost in nepokvarjenost malega dečka tudi kritičnemu odraslemu bravcu tako v živo, da si vsaj za nekaj ur čitanja ustvari »nebesa na zemlji«.

Slovenski prevod se oklepa precej natanko izvirnika, in prevajalec se je potrudil, kakor sam naglašja, da je dal tuji knjigi kolikor toliko slovensko lice. Vendar pa ni zbrisal z nje vseh sledi njene prve domačije: kakor tudi tuji roži ne boš jemal vonja, ki ji ga je dala domača gruda. Seveda se ni mogla v prevodu povsem posrečiti jezikovna komika, ki jo je hotel prevajalec v pismu Malega lorda izraziti z bohoričico in šaljivo popačenim narečjem. V prevodu so pojasnjeni samo nekateri manj važni angleški izrazi (n. pr. Illustrated London News; square), a želeti bi bilo, da bi se raztolmačila še druga angleška imena, ki se pogosto ponavljajo. Tudi neobičajni slovenski izrazi (pričina, zibote itd.) ponekod motijo; a vobče teče prevod v gladki slovenščini.

— »Mali lord« je roman, ki ni spisan n a l a š č za mladino, a bo baš zato tem bolj mikal in nezavestno plemenitil male čitatelje.

3. Spisi iz prirode in sveta.

Pavel Flere, Slike iz živalstva. Natisnila in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1924. Str. 137.

Pri sestavljanju »Slik iz živalstva« je P. Flere zajemal iz spisov našega Erjavca in Jurčiča; pa tudi iz tujih literatur je črpal, kakor iz Brehm-a, Sven Hedins-a, Kipling-a i. dr. Poljudno znanstvene »Slike iz živalstva« so ponajveč živahni orisi, le nekateri sestavki (Krt samotar; Čmrlji in Čmrljek) imajo obliko živalskih povestic. Slika »Četveronožci v našem gozdu« opisuje naše gozdne živali (jazbeca, gozdno miš, lisico, zajca, vavrico, kuno, polha, ježa, srno in jelena), kakor jih opazujemo v naravi, ako nastopimo poletnega jutra pot v gozd. »Medvedja kronika« seznanja čitatelja z medvedom iz naših gozdov, pa tudi z belim medvedom in grizlijem v Ameriki. — Spisi o golazni in slike »Po tujih krajih« priobčujujejo prirodnoznanstveno snov v popularno znanstveni obleki. Fleretova zbirka, ki prinaša deset slik iz živalstva, je nekaka prirodopisna čitanka, prijetno oživljajoča in poglobljajoča šolsko znanje o živalih.

Kokošji rod. Mladim in starim v pouk in zabavo napisal Josip Ribičič. Založila in tiskala Narodna tiskarna v Gorici, 1924. Str. 72.

Ribičič je napisal iz življenja kokošjega rodu sedem povestic, ki imajo namen, da pojasnjujejo in poučujejo o socialnih razmerah in družabnih nesoglasjih v človeški družbi. Prva povestica o petelinčku Nadlogi kaže vso brezuspešnost, ako se idealni učenički pehajo, da bi ljudstvo naučili ljubezni in pridnosti. »Umetnik« je satira na posmrtno proslavljanje zaslužnih mož in velikih umetnikov. »Umetnike« so nazivali v kokošjem rodu vse potepuhe, berače, napol norce in sploh vsakega, ki se ni vedel tako, kot se je vedla večina. Z jedko satiro »Gospa Krasno« krila« zasmehuje pisatelj nežno-omehkuživno vzgojo »boljših« otrok. »Kikeriki in Kukeriki« kaže žalostno-smešne posledice nacionalne nestrpnosti. Spisa »Izkušnjavec« in »Izgubljeni dom« slikata staro resnico, da mora rod, ki ga razjeda bratska nesloga, sramotno kot suženj služiti tujcu. Satira o »Kokotu« pa dokazuje, da je avtoriteta potrebna družabnemu redu, četudi jo navadno spremlja samopašnost.

»Kokošji rod« dobi šele po pojasnilih (učiteljevih i. dr.), ki so potrebna za razumevanje socialnih satir, pravi pomen in namen kot čtivo za zrelejšo mladino. Otrok sam bo ostal pri vnanjih živalskih dogodkih, ako dobi Ribičičevo knjižico v roke; da bi izluščil globlje ležeče socialno-poučno zrno, za to mu še nedostaje izkušenj, saj je družabno zapleteno življenje še vse — pred njim. Pečati s knjige življenja se odkrušijo šele po lastnih izkušnjah, odprejo se šele na grobišču strtih nad, ko je že minila življenja lepša polovica. Zato pa bodo mladi čitatelji uživali vsebino knjižice le napol, ako jim ne bo stal ob strani izkušen mentor.

Zavratne pošasti. Slovenski mladini napisal Josip Ribičič. Lesoreze izdelal Božidar Jakac. Založba »Jug« v Ljubljani. V Trstu, 1924. Strani 61.

V obliki povestic — na Ewaldov način — poučuje pisatelj Ribičič mladino o bacilih, kako se plodijo, razširjajo in ugonablajo svoje žrtve v vrstah človeškega rodu. V uvodu nam pisatelj predoči zdravo mesto, z bleščečimi ulicami, in bolno mesto, kjer je domá vloga, nesnaga in smrt. Kot primerno geslo je izbral Župančičev verz:

»Na licih mesa jim, ne kože ni,
velike votline so njih oči.«

Ker so »Zavratne pošasti« v bistvu poučen spis, ki naj pokaže nevarnosti, okuženja in obolenja po bacilih, zato ga ne moremo meriti z leposlovnim merilom. Kot tendenciozen spis pa bo knjiga gotovo dosegla svoj namen, ker so nauki vpleteni v zanimivo obliko povestic, ki jim je Božidar Jakac oskrbel umetniško in ustrašljivo učinkujoče lesoreze, s katerimi je knjiga lično okrašena.

Prevodi.

Dhan Gopal Mukerđži, Mladost v džungli. Prevedel Josip Vidmar, slikarsko (naslovno stran) opremil Božidar Jakac. Založba »Svet« (tiskarna Slovenija) v Ljubljani, 1928. Str. 151.

Pričujočo knjigo moremo prištevati k najboljšim slovstvenim delom, ki so bila v zadnjem desetletju prevedena v slovenščino. Vzorna je po vsebini in obliki ter se bo ob njej naslajala in (nezavedno) vzgajala ne le mladina, marveč jo bodo z užtkom jemali v roke tudi odrasli, ki jim je srce količkaj sprejemljivo za prirodne lepote in tajne utripe neoskrnjene narave. Dozdaj nam je bil Anglež R. Kipling nepresežen mojster v opisovanju džungle. Toda če primerjamo njegove opise džungle z Mukerdžijskimi orisi, se nam jasno pokaže, da je pisatelj domačin (Indijec Mukerdži) z veliko ostrejšim očesom opazoval in da je njegovo uho v neprestani dotiki z naravo dozretnejše za najrahljše utripe prirode, četudi je angleški pisatelj Kipling morebiti glede umetniške obdelave snovi na popolnejši stopnji.

Naj navedem le nekaj primerov, kako čudovit opazovalec je Mukerdži. Opisujoč pohod tigra v džunglo, pravi: »Tiger je nenadoma zarenčal, in živali so pobegnile in grmičje je zatrepetal od enega konca do drugega. Pri tem ni bilo dosti slišati, a tem več videti. Če se je premikal šakal, se je grmovje zibalo. Če se je zganila lisica, je grmičje drgetalo kakor koža spečega psa, ki ima hude sanje. Naenkrat pa se je grmovje zganilo čisto drugače. Listje in grmičje je udarjalo drugo v drugo kakor ploskajoče otroške roke... Bil je leopard. Zdelo se mi je, da vem, zakaj se je listje drevesc in grmičja premikalo kakor ploskajoče otroške roke: zato ker so pege na leopardovi koži take, kakor bi jih naredil list, če bi ga pomočil v tinto in bi ga odtiskaval na zlati koži. Vselej kadar se leopard premika, se gugljejo mezniki in drevesca v skladu s tem listnim vzorcem in povzročajo pege v zraku...« — »V džungli veljajo za človeka tri zapovedi: prvič, ne ubijaj brez svarila; drugič, ne ubijaj za jed in tretjič, ne sovraži in ne boj se!... V pojasnilo prve zapovedi: Če žival pokličeš ali če ji vržeš kamen, se bo vselej za trenutek presenečena ustavila in pozabila na opreznost. Tedaj imaš priliko, pogoditi jo na ranljivo mesto. Če ji daš svarilni znak, dokažeš, da so tvoji živci trdnjejši od njenih, in si bitko že napol dobil. Kar se tiče ostalih dveh pravil: Sleherno bitje, ki uživa meso, bodisi človek bodisi žival, ima duh mesojedca, in to je svarilo za vse živali, ki prebivajo v džungli. Isto je tudi s strahom in sovraštvom. Kakor živali, tako izloča tudi človek v strahu in jezi svojevrsten in nezmotno opredeljen vonj, in ta vonj izdaja občutljivim nozdrvim džungelskih prebivalcev njegovo navzočnost in tudi njegovo slabost.«

Mukerdžijeva knjiga prinaša nekaj življenjepisa iz mladostnih let pisatelja, ki je kot deček živel z očetom-lovcem v osrčju džungle, kjer ga je oče uvajal v tajnosti prirode ter mu bistril čute in razvijal razum. »Branje in pisanje je nevarna stvar« — je imel navado reči oče — in človek naj bi se ju ne učil, dokler ni po izkušnji dobro pripravljen.« Zato me je skrbno poučeval o običajih tigra in leoparda, preden me je izpostavil nevarnosti knjižne učenosti...«

»Mladost v džungli« ni le zanimiv opis drznih dogodivščin, odkritje tajnosti iz življenja živali in čudovit odmev iz najbolj skritih kotičev

na svetu — in kdo ne sledi rad pisatelju na takih potih! — ne, knjiga je še vse več: ona vpliva v z g o j n o na človeka, ki jo prebira. Na nepri-siljen, nevsiljiv način nagiba k treznosti (indijski lovci ne jedó mesa in se ogibajo opojnih pijač), zbuja pogum in uči bravca usmiljenja do živali. — Knjiga je sicer prevod, a pisana je v tako neprisiljeni slovenščini, da teče beseda kakor v izvorniku. Zato jo še tem topleje priporočamo, in naj bi ne bilo knjižnice, kjer ne bi zavzemala »Mladost v džungli« odličnega mesta na polici.

R. Kipling, Knjiga o džungli. Iz angleščine prevel J. M. Založila in tiskala tiskarna »Mercur« v Ljubljani, 1927. Str. 265.

Angleški pisatelj R. Kipling je s svojo »Džunglo« seznanil kulturni svet z divjimi pragózdovi in močvirji v Indiji. Še celo v slovenščini imamo dva prevoda znamenitega angleškega pisatelja. Prvo krajše izdanje »Džungle« je prav primerno prirejeno za mladino. Pričujoče obširnejše izdanje pa prinaša razen opisa džungle in njenih prebivalcev tudi še nekatere druge Kiplingove spise, kakor zgodbo o mongusu »Riki-Tiki-Tavi«, povest o belem morskem psu, živečem daleč na severu (v Behringovem morju) i. dr. V pričujoči »Knjigi o džungli« je zbranih 12 Kipling-ovih povesti; najzanimivejše so zgodbe o dečku Mowgliju, ki je preživel velik del življenja pri krdelu volkov ter ga je medved Baloo naučil džungelskih postav. Po vsebini je tudi ta (obširnejši) prevod »Knjige o džungli« primeren za zrelejšo mladino, vendar pa po obliki ne ustreza pričakovanju: knjiga je prevedena v okorno, časniško površno slovenščino in tudi natisnjena je na slab časopisni papir.

Ernest Seton Thompson, Bingo. Lobo. Mati lisica. Slovenski mladini povedal Pavel Holeček. Samozaložba. Tiskarna Bratov Rode & Martinčič v Celju, 1925. Str. 78.

»Bingo« je povest o ovčarskem psu, ki se odlikuje z vsemi prednostmi svoje pasme. Višek živalske razsodnosti in občutja na daljavo pokaže Bingo ob nesreči, ko se njegov gospodar iz neopreznosti ujame v voljšo past sredi prerije. Pes zasluči gospodarjevo nesrečo, ga najde ponoči priklenjenega v past ter mu prinese v gobcu ključ, da more odpreti skopec in se tako rešiti. — Druga povest »Lobo, voljši kralj« pripoveduje o starem volku Lobu, ki je velikan med volkovi ter daleč prekaša tovariše v zvižaji in telesni čilosti. Lobo postane vodnik zloglasnega krđela sivih volkov in strah prostrane doline v Novi Mehiki. Pastirji in farmerji ga dobro poznajo, in kjerkoli se pokaže s svojimi spremljevalci, širi grozo in trepet med čredami, onemogel srd in obup med njih lastniki. Ko ga naposled neki farmer živega ujame, mu v ujetništvu počí srce od silnega hrepenenja po svobodi. — Čudovito živalsko ljubezen do mladičev nam kaže povest »Mati lisica«. Ko je lovec mlado lisičko ujel in priklenil na dvorišču, je vsako noč prihajala mati lisica in prinašala mladiču hrane. Trudila se je na vse načine, da bi ga rešila. Ko ji to nikakor ne uspe, prinese naposled zastrupljenega mesa, da s smrtjo reši mladiča žalostnega ujetništva.

Vse tri povesti so jako zanimive. Thompson piše verno po lastnem opazovanju, in zato tudi njegove povesti dihajo pristno prerijsko življenje, kjer se ponajveč vrše opisane prigode iz živalskega življenja. Tuja zemljepisna imena pojasnjuje prevajalec po pomenu in izgovoru, kar je za mladinske knjige res potrebno.

E. S. Thompson, Stari Volkodlak. Golob Arno. Slovenski mladini povedal Pavel Holeček. Samozaložba. Tiskala Brata Rode & Martinčič v Celju, 1926. Str. 70.

Thompson je čudovito bister opazovalec živali. Zato so njegove živalske povesti kar prepisane iz prirode in zato jih mlado in staro s tako naslado prebira. Mladina bo prevajalcu hvaležna za lep knjižni dar. »Stari Volkodlak« nas zvabi po svoji sledi v severnoameriške kanjone in na neskončne prerije, koder imajo volkovi svoje »telefone«. Thompson pripoveduje o tem: »Besedni zaklad« volkov obsega brčkone le kakih deset ali dvanajst glasov tuljenja, lajanja in renčanja. Svoje misli pa priobčujejo še na druge načine, med katerimi slovi najbolj volčji »telefon«. V krajih, kjer jih mnogo živi, se nahaja večje število »central«, ki so jim vsem dobro znane. Včasih je to večji kamen ali groblja, potem bivolova lobanja — skratka predmet, ki zbujajo pozornost in leži ne daleč od njih glavne poti. Vsak volk, ki pride do take »centrale« naredi to, česar nikdar ne zamudi pes ob brzovavncem drogu, in zapusti tamkaj vonj svojega telesa. Obenem tudi zve, kateri izmed tovarišev so se v zadnjem času oglasili pri — centrali«. Pogumu in prevejanosti orjaškega volka, ki ga Thompson tako živo opisuje, niso kos ne pasti ne tolpe psov ne lovske zvijače. Takih »junakov«, pa četudi je Volkodlak, si želi mladina ter o njih drzovitem življenju s slastjo poslušati.

Druga slika iz prirode »Arno« nam prikazuje goloba pisonosca, ki se odlikuje z izredno naglim letom, kakor tudi z veliko ljubeznijo do golobnjaka, kjer se je izvalil. S svojim čudovitim darom orientacije ubere pravo smer v domovino, bodisi da je še v tako oddaljenih krajih ali da mu je najti pot domov iz goste megle sredi oceana. Čitatelju se kar milo stori, ko zadenejo goloba smrtonosna zrna iz puške ter ga končno še napadeta sokola, da se ne more več vrniti v svojo tako ljubljeno hišico — v golobnjak.

Jack London, Klic prirode. Slovenski mladini povedal Pavel Holeček. Samozaložba. Tiskala Brata Rode & Martinčič v Celju, 1927. Str. 99.

Prevajalec Holeček je slovenski mladini »povedal« že lepo vrsto prizorov in dogodkov iz živalskega življenja, kakor ga rišejo ameriški pisatelji. To pot si je izbral slovečega pisatelja Jacka London-a, ki v »Klicu prirode« opisuje življenje psa Buka, katerega je usoda priklenila pred sani ob času, ko so množice ljudi drle na sever v zlatonosni Klondyke. V trenutkih najhujšega trpljenja vstajajo Buku iz podzavesti slike dogodkov, ki jih ni nikdar sam doživel. Spomin nanje — se mu zdi — je kakor dediščina, ki jo je prejel po svojih prednikih in ki je dolgo dremala v njem, a se je naposled začela prebujati... Spominjal se je

nekega glasu, nekega »klica«. Slišal ga je včasih iz globokega gozda in napolnil mu je srce z velikim nemirom in čudnim hrepenenjem, ki si ga ni mogel razložiti. Ta atavistični »klic prirode«, prastara pesem volčjega rodu, privabi naposled psa Buka v družbo prastarih bratov, kjer ga tolpa volkov izbere za vodnika. — Knjigo, okrašeno s štirimi slikami, bodo z veliko naslado prebirali osobito doraščajoči dečki, ki tako radi poslušajo o živalskih doživljajih v divji tujini.

James Oliver Curwood, Kazan, volčji pes. Kanadski roman. Poslovenil P. V. B. Založila Jugoslovanska knjigarna v Ljubljani, 1924. Str. 196.

Kazan je bil volčji pes, po pasmi »en četrt volka in tri četrt huskija«, t. j. pes, kakršne rabijo za vprego sani v Northlandu (severni Kanadi). Odlikoval se je po izredni moči in hrabrosti, a tudi po čudoviti vdanosti, ki jo je kazal gospodarici Jeanni ter izbrani volkulji Sivki. Rešil je mnogoterim ljudem življenje, pa tudi marsikaterega potepuha, ki se klatijo po Barrensih (pustinjah), je zgrabil za vrat. Ko je volkulja Sivka v boju z risom oslepela, je Kazan čudovito požrtvovalno skrbel za njeno prehrano. Zanimivo opisuje ta kanadski roman tudi druge posebnosti Northlanda, kakor požar v pragozdovih, življenje bobrov, lovske prigode tra-perjev itd. — Nekatera zemljepisna imena so v knjigi pojasnjena; le škoda, da niso raztolmačeni vpleteni francoski izrazi in pa, da ni prevajalec dodal (v oklepajih) izgovor tujih besed. — »Kazan« ni sicer čtivo, ki bi bilo spisano nalašč za mladino, toda vsebina tega živalskega romana je povsem nespotaljiva in mestoma celo blažilna. Vrhu tega prinaša knjiga tako zanimivo in poučno razpleteno gradivo, da jo smemo tudi odrasli mladini najtopleje priporočati.

Jan Karafiát, Kresničice. Za male in velike otroke iz češčine prevedel dr. Fran Bradáč. Založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1924. (St. 109.

Knjižica je namenjena malim in velikim otrokom, in zdi se mi, da jo bodo rajši jemali v roke »veliki otroci«, t. j. odrasli, ki jim v zreli dobi življenja še ni zamrl čut za prirodo in poezijo. Življenje kresnice opisuje pisatelj, kakor da smo v srečni rodbinici, ki vdana v višjo voljo preživlja žalostne in vesele dogodke. Kako se otroci-kresnički prebujajo; kako hodijo svetit dobrim in hudobnim ljudem, ker je Bog tako ukazal; kako se kresniček zagleda v pika-polonico in mu je zato precej kazen za petami; kako se vrši pri Kresničkovih svatba: vse tako nam na ljubek način pripoveduje povest. Tudi v cerkev prisvetijo kresnički, in v hišo bogate rodbine hodijo s svojimi lučkami. Ko legajo spat (to je kajpak ob jutranji zori) in preden zadremljejo v dolgo zimsko spanje, ne pozabijo moliti:

»Glej, tvoja družinica,
kakor kokljo piščeta
Tvoje varstvo iščemo,
sprejmi nas, o Gospod!«

Prizori in slike iz življenja kresnic so stkani iz najnežnejših, eteričnih nitk domišljije. Škoda, da se v rahlo tkanino prepogosto vpleta pridigarski refren »Slušati, otroci, slušati je bolje nego žrtvovati!« Tudi se

nekateri prizori (v cerkvi, priprave na zimsko spanje, čebljanje v postelji) preoblikokrat ponavljajo. Knjiga bi mnogo pridobila, ako bi bila povest za polovico krajša. Neprestano milovanje in prepogosti manjševalni izrazi (očka, botrica, srešica, jušica itd.) es navsezadnje tudi lirično sentimentalnemu gurmanu priskutijo. Sicer pa je slovenski prevod gladek, in besedilo krasi obilica prav ličnih ilustracij, ki so nekatere (hiša, oprema) izvršene v narodnem slogu. Knjiga bo nežno ubranim dušam, zato menda še posebno deklicam, prinašala obilo čistega veselja.

Waldemar Bonsels, Prigode čebelice Maje. Roman za deco. Poslovenil Vladimir Levstik. Natisnila in založila Ig. Kleinmayr & Fed. Bamberg v Ljubljani, 1923. Str. 105.

Odkar je slavni Maeterlinck o življenju čebel napisal svojo čudovito knjigo s toliko pesniško vznešenostjo in prirodno-filozofskimi razmotirvanji, se je tudi mnogo drugih pisateljev lotilo nad vse zanimivega kraljestva čebel. Pričujoča knjižica se ne bavi toliko z družabnim življenjem čebel, nego nam pripoveduje prigode čebelice Maje, ki jih je doživela pri svojem prvem izletu iz panja. Opisuje nam, kako se je Maja seznanila s Cvetkom v rožnem domu, z murnovko Murico, s kobilico in metuljčkom, kako je postala pajkova jetnica, kako ji je dobri Palček izpolnil prvo željo, kako je prišla v oblast razbojnikom sršenom, ki jim je naposled ušla ter še pravočasno obvestila svojo kraljico pred pretečo nevarnostjo in tako pripomogla, da so čebele zmagale v boju s sršeni. Vse te mične prigode čebelice Maje bi res mogli imenovati nekako živalsko »novelico«. A »roman« za deco — kakor pravi naslov — naka, to presega okvir teh ljubkih sličic.

Čebelica Maja je po svetu tako zaslovela, da so čebelico in njeno drobno družčino ujeli celo na film. Vladimir Levstik pa ji je oskrbel okusno slovensko krilce ter jo spodobno uvedel v našo mladinsko literaturo.

Jurček-Kozamurček, mravski car. Knjiga za mlade in stare ljudi. Po L. Bertelliju in drugih priredil Fr. Pengov. Ilustriral Hinko Smrekar. Založila in natisnila Družba sv. Mohorja na Prevaljah, 1927. Mohorjeve knjižnice 18. zvezek. Str. 165.

Jurček se vročega popoldneva muči z učno knjigo, pripravljajoč se na ponavljalni izpit. »Rajši bi bil mravljinec, kakor pa se učil latinščine!« Ta želja se mu pri priči uresniči. Jurček postane mravljinec — seve, le v sanjah — ter doživlja na sebi vse preobrazbe žuželk: iz jajčeca v ličinko in bubo ter v mravljo. Nad rodod mravelj se kmalu povzpne kot cesar Kozamurček I. V kraljestvu drobnih žuželk spoznava Jurček razne tajnosti prirode, vojskuje se s sorodnimi rodovi, spoznava se s čmrlji in osami, skratka, na zabaven način nas pisatelj uvaja v tajinstveno življenje žuželk.

Knjiga je pravzaprav prirodoznanska razprava v obliki povesti, tako da se čitatelj niti prav ne zaveda, kako se mu odpirajo tajnosti iz sveta drobnega živalstva. Pri tem ne gre toliko za temeljito prirodno znanje, kakor pa za plemenitenje duhá, ki naj tudi v neznatnih stvareh

uživa veselje na spoznanju. Take literature, ki nas poljudno seznanja s naravo, nam je nujno treba. Izza Erjavčevih »Živali v podobah« in Ogrinčevih »Obrazov« prihajajo v svet le poredkoma spisi iz življenja v naradi. Nekatere revije (n. pr. »Lovec«) imajo sicer v raznih letnikih precejšnje število prirodoznanskih spisov, ki imajo tudi svojo leposlovno vrednost. Treba pa bi bilo te raztrošene, krajše spise zbrati v posebno knjigo, da bi prišla v roke širšemu krogu čitateljev in osobito še mladini. Zato pa je tudi Pengov resnično ustregel mladim in starim bravcem — kakor poudarja naslov knjige — ko nam je v lepem, gladko tekočem prevodu oskrbel zanimiv in blažilen spis prirodoznanske vsebine.

K. Ewald, *Tiho jezero* in druge povesti. Slovenski mladini povedal Pavel Holeček. Natisnila in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1923. Str. 164.

K. Ewald odkriva s svojimi spisi skrite kotičke v naravi. Namen mu je, s prijetnim, lahko umljivim kramljanjem poučevati o skrivnostih narode, razgrinjaje življenje drobnih živali in živo klitje rastlin. »Človek dobi v svojem težkem boju svežih moči in novega poguma, ko vidi mir in veselje, ki vlada med nižjimi stvarmi božjimi...« Ewaldovi spisi niso prave povesti, kakor bi sklepali iz naslova knjige, nego to so slikoviti prizori, poezije prekipevajoči orisi iz živalskega in rastlinskega življenja. Prva slika nam razkriva »Tiho jezero«, kakršno se kaže ptičku muharčku, ki si je na trstje pripel svoje gnezdo. V ptičkovo življenje vpleta pisatelj zanimivosti o ogorju, raku, vodnem pajku, o mesojedni rastlini mešinki, o enodnevnici, krapu, školjki, lokvanju in o racah. O vseh teh stvareh se pouči čitatelj iz Ewaldove knjige, da sam ne ve kdaj in kako. Razen »Tihega jezera« je v knjigi zbranih še več »povestic«, kakor »Prazne sobe« (v katerih zavlada pravo življenje drobnih prebivalcev, ko ljudje za nekaj časa sobe »prazne« pusté); »Četvero dobrih prijateljev« (povestice o podgrivki, večiči, gozdni miši in ježu); o gosenci kapusovega belina; o dvanajstih sestrah (o metamorfozi rjavega hrošča); o smrekovih prelcih, in o življenju povodnih paglavcev.

V prevod bi bilo nujno potrebno sprejeti natančnejši popis in raztolmačitev o nekaterih malo znanih živali. Koliko je otrok, ki poznajo n. pr. muharčka (= čížek vrbovček), podgrivko (= povodno lastovico) ali mešinko (= žužkojedno močvirno rastlino)? Tu bi bile ilustracije na mestu, kakor le malokje.

Jules Verne, *Otroka kapitana Granta*. Potovanje okoli sveta. Roman v treh delih. Poslovenil A. B. Založila Jugoslovenska knjigarna v Ljubljani, 1926. Str. 607.

Jules Verne je star, ljub znanec vsem, ki se zanimajo za leposlovje. Žal, da imamo izmed mnogoštevilnih del (nad 60) znamenitega francoskega pisatelja tako malo slovenskih prevodov. Verne piše kakor nalašč za zrelejšo mladino. Njegovi junaki so že pred več nego pol stoletjem odkrivali ozemlje okoli tečaja, prodirali v notranjost zemlje, spuščali se med svetovja, plavali v podmornicah in na zrakoplovih. Veliko utopistič-

nih idej, ki jih je Verne vpletel v svoje spise, je današnja tehnika že uresničila. Četudi so spričo tega izgubili nekateri njegovi spisi za sedanjega čitatelja na fantastičnosti in torej tudi na mikavnosti, vendar pa odlikuje njegova dela še toliko drugih literarnih vrtilin, da je Verne ostal ljubljenec mladine tudi še za naših dni. »Otroka kapitana Granta« je izmed obširnejših spisov ter opisuje v treh delih potovanje po južni Ameriki, Avstraliji in Polineziji. Zgodba opisuje doživljanje dveh otrok, ki iščeta izgubljenega očeta v spremstvu velikodušnega lorda, razmišljenege geografa Paganela in drugih vrtilin mož. Ker so našli v morju plavajoči steklenici označen samo vzporednik, na katerem jim je iskati izgubljenega očeta, zato morajo pač potovati okoli sveta. Čudoviti doživljaji držo bravca, da ne pride do oddiha, dokler ne prečita knjige do konca. — Obžalovati je, da ni »Ljudska knjižnica« skrbela za boljšo opremo dragocenemu delu. Človeku se milo stori, ako primerja skromno slovensko knjigo z luksuzno francosko izdajo, ki jo je priredila knjigarna Hetzel v Parizu.

Jack London, Zgodbe z južnega morja. Po angleškem originalu priredil Tone Selišk ar. Knjižnica Mladinske Matice 2. zvezek. Izdala in založila Mladinska Matica Poverjenišstva UJU v Ljubljani, 1928. Str. 94.

Ameriški pisatelj Jack London je v zadnjih letih postal tudi v Slovincih zelo priljubljen. Njegovi spisi se opirajo največ na lastno burno življenje, ki ga pisatelj z neobičajno odkritosrčnostjo opisuje v avtobiografiji »Kralj Alkohol« (Objavljen v »Mladiki«, l. 1928/29.). Jack London, sin farmarja v bližini San Franciska, je v najrazličnejših stanovih nabral bogatih izkušenj: bil je raznašalec časnikov, preprost tvorniški delavec, trgovec z biseri, kmetovalec na farmi, a kot mornar je obredel velik kos sveta. Z lastno pridnostjo se je končno izobrazil v pisatelja, ki napiše vsak dan svojih tisoč besed — čisto ameriška točnost, pa tudi ameriški honorar!

Knjižnica »Mladinske Matice« prinaša zbirko štirih krajših spisov, ki seznanjajo čitatelja z življenjem Malajcev in črncev v Južnem morju (v Polineziji). »Mapuhijeva hiša« nas vodi k iskalcem biserov ter slika grozote viharja na koralskem otočju. Druga povest »Kitov zob« se vrši na Fidžijskih otokih, kjer opravljajo misijonarji pri kanibalah skoro brez uspeha svoje človekoljubno delo. »Pogan Otoo« prikazuje orjaka Malajca, ki z nežno vdanostjo žrtvuje življenje za belega brata. V zadnjem spisu »Mauki« pa nam pisatelj opisuje divjake z otoka Malaiti, nepopoljšljive zverjake, med katerimi se belokožci ne morejo stalno udomačiti.

Snov v teh štirih spisih je nekam razkosana, nima enotne vezi, in tudi preobilica eksotičnih imen čitatelja moti. Še dobro, da je prevajalec pri nekaterih imenih pripisal slovenski izgovor in pa, da je dodal ob koncu knjižice »Opombe«, v katerih pojasnjuje manj znane besede. Pri običeni spisi niso baš najboljše, kar jih je napisal Jack London. Mladinska Matica se je menda odločila zanje, ker so krajši po obsegu in zato tudi primernejši za mlajše učence matičarje.

Juš Kozak, Boj za Mount Everest. Založila Tiskovna zadruga v Ljubljani, 1927. Str. 75.

Kot 18. zvezek zbirke »Prosveti in zabavi« je izdala Tiskovna zadruga opis raznih poizkusov, da bi se človek povzpел na najvišji vrhunec na svetu, na goro Everest. Juš Kozak je sestavil knjigo po raznih virih, a po večini se je naslanjal na Finckovo knjigo »Der Kampf um den Everest«. V zajemljive turistične ekspedicije je pisatelj spretno vpletel opis Tibeta in poročila o šegah, verstvu in vladarstvu tamošnjih prebivalcev. Kakor v drugih svojih leposlovnih spisih (n. pr. »Beli mecesen«) je pisatelj tudi v to zbirko vdahnil svojo ljubav do gorskih vršacev. Knjigi se pozna, da jo je sestavila večča roka leposlovca, in zato jo bo z veseljem in s koristjo prebiral ne le odrasel turist in prijatelj prirode, nego tudi dorasčajoča mladina, ki hrepeni po vsem, kar je visoko, drzno in — nedosegljivo.

Knjiga je okrašena z mnogimi fotografskimi posnetki iz okrožja Himalaje, a v pojasnilo so pridejani še trije zemljevidi, ki pojasnjujejo opisane gorske ekspedicije.

Zadnja pot kapitana Scotta. Po Scottovem dnevniku in drugih virih priredil Pavel Kunaver. Založila knjigarna Tiskovne zadruge v Ljubljani, 1926. Str. 123.

Spisi o odkritjih Sven Hedinsa, Amundsen'a, Scott'a in drugih raziskovalcev najoddaljenejših in težko dostopnih pokrajin so sicer znana stvena dela, spisana v poučne namene. Toda mladina, osobito zrelejši dečki, segajo po takih zanimivih potopisih rajši, kakor po kakih omladnih pravljičah ali pesemcah za deco, ki so jim vse »preotročje«. Zategadelj navajamo tudi Kunaverjevo knjižico o »Zadnji poti kapitana Scotta« v mladinski literaturi. Kakor da čita zanimivo povest, bo mladina sledila potovanju do Antarktike, brala o prezimovališčih, o prodiranju na južni tečaj, o žalostnem povratku ekspedicije in o smrti voditelja, kapetana Scotta. Lični fotografski posnetki pokrajin iz Antarktike, kakor tudi slike pingvinov, tjulnjev, samorogov in dr. napravljajo knjigo še tem mičnejšo. Želeti je, da bi naša odrasla mladina prav pogosto posegala po knjigi, ki jo je Kunaver spretno priredil in Tiskovna zadruga tako lično opremila.

4. Razne zbirke.

Fr. Ks. Meško, Našim malim. Natisnila in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1925. Str. 86.

Drobna knjižica prinaša »Našim malim« zbirko kratkih spisov: 7 povestic, 19 pesmi in 1 igro iz svetovne vojne. Meškovi spisi se sami priporočajo: iz dna srca prihajajo in si tudi zato srca osvajajo, osobito še otroška, ki so za milino, dihajočo iz Meškovih spisov posebno dovezetna in sprejemljiva.

Ksaver Meško, Mladini. Ima na prodaj Katoliška knjigarna v Gorici. Natisnila Katoliška tiskarna v Gorici, 1927. Z risbami opremil Milko Bambič. Str. 119.

Meško je poklonil »Mladini« 22 drobnih spisov; med temi je 10 pesmi, nekaj povestic, a ostalo so ljubi spomini iz pesnikovih otroških in mladeniških let (n. pr. Na Dravi — Seidlov vir pri Celju i. dr.). Knjižica prinaša sliko pesnikovo in rokopišno posvetilo mladini: »Majhen dar vam pozklanjam, prijatelji moji mladi. A darujem vam ga z ljubeznijo...« Na uvodnem mestu opisuje Venčeslav Bele življenje pisatelja Ks. Meška, ki ga predstavi mladini takole: »Prijateljčki moji! Poglejte sliko, ki jo imate pred seboj! To je najljubeznivejši in najprijaznejši gospod, kar ste jih kdaj poznali. Srce ima zlato, bogato, polno same ljubezni. Dušo ima mehko, pesniško, polno same lepote. On je eden izmed največjih pesnikov pisateljev, ki jih ima naše slovensko ljudstvo... Iz bogastva svojega srca in iz lepote svoje duše je dvignil že veliko zakladov in jih razposlal med svoj ljubljeni narod. Napisal je že mnogo lepih knjig, pesni in povesti, ki jih stotisoči čitajo in jih bodo čitali še pozni rodovi s tiho ljubeznijo in čistim veseljem.«

Knjižico je Milko Bambič opremil z mnogimi lepimi risbami.

Engelbert Gangl, Zbrani spisi za mladino. VII. zvezek. Pripovedni spisi. Založilo »Društvo za zgradbo Učiteljskega konvikta«, natisnila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1923. Str. 100.

Zbirka Ganglovih spisov vsebuje v 7. zvezku basni in legende, ki so deloma v vezani besedi, ter 15 drobnih povesti, ki bodo mlajši deci spričo lahkotne vsebine in preprostega jezika prav primerna duševna hrana. Ganglove basni in legende tekó v neprisiljeni domači besedi ter so nekatere že znane iz šolskih čitank. Nekaj povestic je pisatelj posnel iz hrvaščine. Takele kratke, jedrnate povestice, kot so Ganglove, so prav primerne, da jih učitelj vpleta v pouk ali da jih poslušajo naši najmlajši za povečerek za pečjo. Pa tudi kot samostojno čtivo bo knjižica, ki jo je Maksim Gaspari lično ilustriral, ustrezala našim mlajšim čitateljčkom.

Kresnice, Letnik I. Uredil Vilko M a z i. Izdala in založila Mladinska Matica Poverjeništvu UJU v Ljubljani, 1928. Str. 110.

»Kresnice« so začetek novega knjižnega podjetja slovenske učiteljske organizacije, ki jim je dala »Na pot« nastopno spremnico: »Vedno občutnejše pomanjkanje dobrih in cenjenih mladinskih knjig je pozvalo v življenje Mladinsko Matico. Njena naloga je, nuditi slovenski mladini vsako leto izbrana čtiva za tako majhen denar, da ga bo tvegala lahko slehern oče in slehern mati v duhovni blagobit svoje dece... Mladinska Matica naj postane naši mladini neusahljiv vir duhovnega zdravja in lepote, pa naj ji bo tudi kažipot v krepko in pošteno življenje naroda!«

Knjiga je razdeljena v dva dela. V prvem delu prinaša pesmi, povesti in črtice, drugi del je posvečen pouku in zabavi. Vsak otrok se najprej loti povesti — tako je bilo že od nekdaj in tako tudi ostane. V povestici »Mati, vstani!« slika Vilko M a z i pretresljiv prizor, ko hoče učenček začetnik, kakor nekdaj Kristus Jajrovo hčer, obuditi umrlo mater v življenje. Radivoj R e h a r je napisal pravljico o »Sinčku Martinčku«, ki

se izpreminja v razne živali, samo da bi se izognil delu. Naposled uvidi, da je le najboljše, ako zopet postane — človek. Ne pomaga nič: moralni nauk v povestih odbija, zlasti ako preočitno sili v ospredje! Zelo bo ugajala malim bravcem Slapšakova narodna pravljica »Žena ga je ugnala«, hudiča namreč, ki mu je bil mož zapisal svojo dušo. Namesto pesemcam, kakršne prinašajo pričujoče »Kresnice«, naj bi v bodoče odmerili več prostora leposlovni prozi. Ako hoče Mladinska Matica doseči smoter, ki si ga je začrtala »Na pot«, naj bi skušala privabiti v krog sodelavcev naše najboljše pesnike in pisatelje; zakaj le tako bo mogla nuditi vsako leto izbranega čtiva. Takihle verzov pa ne moremo smatrati kot »izbrane«:

»Ptiček mi na crensi poje,
da odmeva po gorici...
...kjer je bil, je vrh zacvetel
in zadišal na vse strani.«

Koliko je otrok, ki sploh vedó, kaj je crensa? (Crensa ali čremsa = prunus padus, Traubenkirsche). Ta grm vendar ni značilen za »gorice«. V vinogradu bo ptiček najbrž sedel na — breskev, kaj ne! Pa da je »vrh« grma zacvetel samo tam, kjer je ptiček sedel! — Je že res čudovita reč človeška domišljija, samo tako očitno ne sme nasprotovati resničnosti v prirodi. — Nekatero poučne črtice in slike so posnete po »Kosmosovem« koledarčku. Poučni in zabavni del »Kresnic« prinaša obilico drobiža, ki otroci radi brskajo po njem. Prvi »Kresnici« želimo še obilo svetlih družic, ki naj leto za letom svetijo slovenski mladini in ji kažejo pot — navzgor!

Kresnice. Letnik II. Uredil Vilko Mazi. Izdala in založila Mladinska Matica Poverjeništvu UJU v Ljubljani, 1929. Str. 79.

»Kresnice« so nekak mladinski almanah, ki prinaša otrokom vsako leto najraznovrstnejšega čtiva: pravljic, povestic, basni in pesemc, a tudi poljudnih znanstvenih sestavkov ter raznih zabavnih iger, nalog za nagrado itd. Izmed leposlovnih stvari v letošnjih »Kresnicah« omenjamo Meškovo povest o »Tatiču«, Ribičičevo pravljico »Angel na prevzeti zemlji« in mično ilustrirane basni, ki jih je pravil dedek. V oddelku »Doma in po svetu« bodo zanimali posebno tisti znanstveni podatki, ki so ponazorjeni s podobami, a gole statistične razpredelnice bodo služile bolj za šolsko uporabo. Zelo primerne so ilustracije o iznajditeljih in iznajdbah. Naloge za nagrado pa vzdržujejo kontinuiteto pri naročavanju publikacij Mladinske Matice.

Matija Valjavec, Izbrani spisi za mladino. III. zvezek »Slovenskih pesnikov in pisateljev«. Za mladino priredila Fran Erjavec in Pavel Flerc. Z risbami okrasil Rajko Šubic. Natisnila in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1922. Str. 57 + 182.

Po obširnem življenjepisu (57 strani) prinaša pričujoča zbirka: I. Valjavčeve pesmi. II. Pripovedne pesnitve. III. Narodne pripovedke (20). Ob koncu knjige je pridejan »Tolmač«. Valjavčeve pesmi in pripovedke poznajo učenci v precejšnjem številu že iz šolskih čitank. Pričujoči »Iz-

brani spisi« jim bodo služili kot obširnejša čitanka, ki jim bo prinašala ne le razvedrila, marveč tudi poglobitve slovstvenega znanja.

A. M. Slomšek, Izbrani spisi za mladino. VI. zvezek »Slovenskih pesnikov in pisateljev«. Za mladino priredila Fran Erjavec in Pavel Flerc. Z risbami okrasil Maksim Gaspari. Izdala in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1924. Str. 94 + 316.

Življenjepis A. M. Slomška (v začetku knjige) se naslanja na mnogoštevilno biografsko gradivo, spisi sami pa so največ posneti iz Lenčičevske zbirke in iz A. Gabrščkove »Knjižnice za mladino«, ki je v treh zvezkih objavila Slomškove spise za mladino. Pričujoče izdanie obsega razen obširnega uvoda in podrobnega »Tolmača« nastopno gradivo: I. Pesmi. II. Pripovedni spisi. III. Poučni spisi. IV. Nabožni spisi.

Otroci, ki bodo jemali »Izbrane spise« v roko za razvedrilo, bodo pač 3. poglavje (Poučni spisi) in 4. poglavje (Nabožni spisi) kvečjemu prelistali; v vsebino se bodo poglobljali le zrelejši dijaki, ki jih literarno znanje že samo ob sebi miče. Zanimanje bo zbujal posebno spis »Zhuješh, preljubi moj!«, t. j. odlomek iz uvoda knjige »Blaže in Nežica«, ki je natisnjen v prvotni obliki (bohoričici).

Janko Kersnik, Izbrani spisi za mladino. XVII. zvezek zbirke »Slovenski pesniki in pisatelji«. Za mladino priredila Fran Erjavec in Pavel Flerc. Izdala in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani, 1924. Strani 95 + 414.

Knjiga, ki prinaša na uvodnem mestu Kersnikov življenjepis, je razdeljena v poglavja: I. Pesmi. II. Iz romanov in novel. III. Povesti za ljudstvo. IV. Slike. V. Listki in članki. Ob koncu je »Tolmač« s pojasnili o priobčenih spisih. Izbrani spisi, namenjeni mladini, naj bi dali mladim čitateljem vpogled v najznačilnejša dela dotičnega pisatelja. Zato je Kersnikov življenjepis, ki se opira na obširno dr. Prijateljovo razpravo, preobširen (95 strani) za tako mladinsko izdajo. Tudi »Tolmač« zavzema preveč prostora (49 strani), a pesmi (20), ter listki in članki (6) bi mogli čisto brez škode izostati, ker niso značilni za Kersnika kot pisatelja. Tako bi dobila mladina polovico drobnejšo (zdaj 95 + 414 strani) in tudi primerno cenejšo knjigo, ki jo v sedanjem obsegu morejo kupovati le dobro podprte knjižnice, ne pa tudi dijaki, ki najbolj potrebujejo cenene izdane naših klasikov. Zbirka prinaša odlomke iz sedmih romanov in novel, iz katerih se čitatelj sicer pouči o literarnem delu pisateljevem, a nima tistega umetniškega užitka, kakor če bi prebral celotna dela. Zato bi bilo priporočljivo, da bi se natisnilo manjše število slovstvenih del, a vsaj tista v kolikor možno neokrnjenem obsegu. — Knjiga je okrašena s pisateljevo sliko in kaže grad Brdo in več upodobljenih prizorov iz priobčenih spisov.



SLOVENSKA ŠOLSKA MATICA V LJUBLJANI

ČEK. RAČUN ŠTEV. 11.306.

Upravni odbor Slovenske Šolske Matice

v letu 1929.

Predsednik: Dr. Leopold Poljanec.

Podpredsednik: Fran Gabršek.

Tajnik: Anton Osterc.

Blagajnik: Pavel Plesničar.

Knjižničarka: Albina Zavašnikova.

Odborniki: Dr. Karel Ozvald.

Matija Senkovič.

Gustav Šilih.

Dr. Franjo Žgeč.

Namestniki: Dr. Simon Dolar.

Eliza Kukovčeva.

Ivan Tomažič.

Društvo ima svojo pisarno, knjižnico in zalogo knjig v poslopju I. drž. deške osnovne šole v Ljubljani na Ledini, Komenskega ulica št. 19.



Važna odredba ministrstva prosvete.

O. N. br. 42497.

2. VIII. 1925.

Slov. Šolska Matica,
obvezna naročitev njenih knjig.

Čast mi je javiti s prošnjo za nadaljnjo potrebno ukrenitev, da je g. minister prosvete s svojim odlokom O. N. 42497 od 2. VIII. 1925. odredil, da je počenši s šolskim letom 1925/1926 za vsako tamošnjo osnovno in meščansko šolo naročitev izdanj Slov. Šolske Matice obvezna.

Po pooblastilu itd.: Podpis.

(Razglašeno v bivši ljubljanski oblasti z razpisom z dne 13. avgusta 1925. br. 10266, v bivši mariborski oblasti z razpisom z dne 12. avgusta 1925. br. 7277/I.)

Pregled članov Slovenske Šolske Matice za leto 1929.

1. **Apaška kotlina.** Poverjenica: Lojzka Rus, učiteljica v Stogovcih. Članov: 17.
2. **Brežice.** Poverjenik: Josip Bohinc, šolski upravitelj v Brežicah. Članov: 38.
3. **Celje in okolica.** Poverjenik: Vekoslav Gobec, učitelj v Celju. Članov: 143.
4. **Črnomelj.** Poverjenica: Pepca Primožičeva, učiteljica v Črnomlju. Članov: 75.
5. **Dolnja Lendava.** Poverjenik: Ludovik Peterne l, šolski upravitelj v Dolgi vasi. Članov: 62.
6. **Gornja Radgona.** Poverjenica: Marija Pušenjak, učiteljica v Kapeli. Članov: 26.
7. **Gornji grad.** Poverjenik: Stanko Vičič, učitelj v Mozirju. Članov: 17.
8. **Kamnik.** Poverjenik: Julij Cenčič, šolski upravitelj v Kamniku. Članov: 83.
9. **Kočevje.** Poverjenik: Herman Kmet, šolski upravitelj v Ribnici. Članov: 50.
10. **Konjice.** Poverjenica: Slava Pernat, učiteljica v Konjicah. Članov: 57.
11. **Kozje.** Poverjenik: Ante Potočnik, šolski upravitelj v Podsredi. Članov: 18.
12. **Kranj.** Poverjenik: Anton Sepaher, šolski upravitelj v Kranju. Članov: 73.
13. **Krško.** Poverjenica: Pavla Vaničeva, učiteljica v Krškem. Članov: 50.
14. **Laško.** Poverjenik: Ludovik Pirkovič, šolski upravitelj na Zid. mostu. Članov: 124.
15. **Sv. Lenart v Slov. Goricah.** Poverjenik: Jakob Stuhec, šolski upravitelj pri Sv. Ani. Članov: 42.
16. **Litija.** Poverjenik: Dragotin Rostohar, šolski upravitelj v Litiji. Članov: 54.
17. **Ljubljana — mesto.** Poverjenik: Pavel Plesničar, učitelj na I. deš. osnovni šoli v Ljubljani. Članov: 117.
18. **Ljubljana — srednje šole.** Moško učiteljišče, poverjenik: Anton Dokler. Članov: 78. — Žensko učiteljišče,

poverjenik: Venčeslav Čopič. Članov: 123. — Skupno članov: 201.

19. **Ljubljana — okolica, vzhodni del.** Poverjenik: Viktor Mihelič, šolski upravitelj v Dev. Mar. v Polju. Članov: 52.

20. **Ljubljana — okolica, zahodni del.** Poverjenica: Pavla Lampetova, učiteljica na Viču. Članov: 61.

21. **Ljutomer.** Poverjenik: Fran Karbaš, sreski šolski nadzornik v Ljutomeru. Članov: 52.

22. **Logatec.** Poverjenik: Fran Merljak, sreski šolski nadzornik v Logatcu. Članov: 58.

23. **Marenberg.** Poverjenik: Karel Vollmaier, šolski upravitelj v Vuhredu. Članov: 15.

24. **Maribor — mesto.** Poverjenik: Mirko Kožuh, šolski upravitelj na II. deški osnovni šoli v Mariboru. Članov: 67.

25. **Maribor — srednje šole.** Moško učiteljišče, poverjenik: Dr. Franjo Žgeč. Članov: 184. — Žensko učiteljišče, poverjenik: Radovan Klopčič. Članov: 172. — Zas. žensko učiteljišče šol. sester. Članice: 83. — Ostale srednje šole. Članov: 9. — Skupno članov: 448.

26. **Maribor — okolica.** Poverjenik: Filip Podgoršek, učitelj v Limbušu. Članov: 42.

27. **Mežiška dolina.** Poverjenik: Rudolf Šimon, učitelj v Tolstem vrhu pri Guštanju. Članov: 41.

28. **Mokronog.** Poverjenica: Roza Mejakova, učiteljica v Trebelnem. Članov: 36.

29. **Murska Sobota.** Poverjenica: Olga Modičeva, učiteljica v Murski Soboti. Članov: 104.

30. **Novo mesto.** Poverjenik: Ljudevit Koželj, šolski upravitelj v Novem mestu. Članov: 61.

31. **Ormož.** Poverjenik: Adolf Rosina, šolski upravitelj v Ormožu. Članov: 63.

32. **Ptuj.** Poverjenik: Ivan Žolnir, šolski upravitelj v Ptuj. Članov: 164.

33. **Radovljica.** Poverjenik: Egidij Schiffrer, šolski upravitelj v Breznici. Članov: 77.

34. **Rogatec.** Poverjenik: Miloš Verk, šolski upravitelj pri Sv. Križu. Članov: 32.

35. **Sevnica.** Poverjenik: Josip Kladnik, šolski upravitelj v Sevnici. Članov: 16.

36. **Slovenska Bistrica.** Poverjenica: Otilija Feigel, šolska upraviteljica v Slov. Bistrici. Članov: 39.

37. **Slovenjgradec.** Poverjenik: † Fran Vrečko, šolski ravnatelj v pok. v Slovenjgradcu. Članov: 50.

38. **Šmarje pri Jelšah.** Poverjenik: Polde Sme h, učitelj v Šmarju pri Jelšah. Članov: 20.

39. **Šoštanj.** Poverjenica: Cilka Trobejeva, učiteljica v Šoštanju. Članov: 47.

40. **Vransko.** Poverjenik: Franjo Šega, šolski upravitelj v Gomilskem. Članov: 25.

| | |
|--|------|
| Skupno število članov za l. 1929. znaša . . . | 2819 |
| V letu 1928. je bilo članov | 2377 |
| Število članstva je narastlo v l. 1929. za . . . | 442 |



Seznam knjig,

izdanih in založenih po Slovenski Šolski Matici v l. 1901. — 1929.

1901.

| | Prodajna cena |
|---|---------------|
| 1. Pedagoški Letopis, I. zvezek* | Din —.— |
| 2. Ilešič dr. Fr.: O pouku slovenskega jezika.* Njega dosedanje smeri in bodoča naloga | " —.— |
| 3. Apih J.: Zgodovinska učna snov za ljudske šole, I. snopič.* (Realna knjižnica. Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožna knjiga za ljudskošolske učitelje, I. del.) | " —.— |

1902.

| | |
|--|-------|
| 1. Pedagoški Letopis, II. zvezek* | " —.— |
| 2. Učne slike k ljudskošolskim berilom, I. del: Učne slike k berilom v Začetnici in v Abecednikih | " 8.— |
| 3. Apih-Bežek, Zgodovinska učna snov za ljudske šole, 2. snopič. (Realna knjižnica. Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožna knjiga za ljudskošolske učitelje, I. del.) | " 6.— |

1903.

| | |
|--|--------|
| 1. Pedagoški Letopis, III. zvezek* | " —.— |
| 2. Učne slike k ljudskošolskim berilom, II. del, 1. snopič: Učne knjige k berilom v Schreiner-Hubadovi Čitanki za občje ljudske šole, izdaja v štirih delih, II. del, in v Josin-Ganglovem Drugem berilu | " 8.— |
| 3. Schreiner H., Analiza duševnega obzorja otroškega in dušeslovnj proces učenja. Nauk o formalnih stopnjah | " 12.— |
| 4. Apih-Bežek, Zgodovinska učna snov za ljudske šole, 3. snopič. (Realna knjižnica. Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožna knjiga za ljudskošolske učitelje, I. del.) | " 6.— |

1904.

| | |
|---|--------|
| 1. Pedagoški Letopis, IV. zvezek | " 12.— |
| 2. Učne slike k ljudskošolskim berilom, II. del, 2. snopič: Učne slike k berilom v Schreiner-Hubadovi Čitanki za občje ljudske šole, izdaja v štirih delih, II. del, in v Josin-Ganglovem Drugem berilu | " 8.— |

* Razprodano.

3. Apih-Bežek, **Zgodovinska učna snov za ljudske šole**, 4. snopič. (Realna knjižnica. Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomočna knjiga za ljudskošolske učitelje. I. del.) Din 6—

1905.

1. **Pedagoški Letopis**, V. zvezek „ 12—
 2. **Učne slike k ljudskošolskim berilom**, II. del, 3. snopič: Učne slike k berilom v Schreiner-Hubadovi Čitanki za občje ljudske šole, izdaja v štirih delih, II. del, in v Josin-Ganglovem Drugem berilu „ 8—
 3. Majcen Gabriel, **Nazorni nauk za prvo šolsko leto**, 1. snopič.* (Pomožne knjige za ljudskošolske učitelje. Nazorni nauk. Zbirka učne snovi za nazorni nauk. I. del.) „ ——
 4. Apih-Bežek in Potočnik dr. M., **Zgodovinska učna snov za ljudske šole**, 5. snopič. (Realna knjižnica. Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožna knjiga za ljudskošolske učitelje. I. del.) „ 6—

1906.

1. **Pedagoški Letopis**, VI. zvezek „ 12—
 2. Bezjak dr. J., **Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli**, 1. snopič. (Didaktika [Obče in posebno ukoslovje] I. del.) „ 8—
 3. Druzovič Hinko, **Posebno ukoslovje petja v ljudski šoli**. Didaktika [Obče in posebno ukoslovje.] II. del* „ ——
 4. Majcen Gabriel, **Nazorni nauk za prvo šolsko leto**, 2. snopič* (konec I. dela). (Pomožne knjige za ljudskošolske učitelje. Nazorni nauk. Zbirka učne snovi za nazorni nauk. I. del.) „ ——
 5. Potočnik dr. Matevž, **Zgodovinska učna snov za ljudske šole**, 6. snopič (konec). (Realna knjižnica. Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožne knjige za ljudskošolske učitelje. I. del.) „ 6—

1907.

1. **Pedagoški Letopis**, VII. zvezek „ 12—
 2. Bezjak dr. J., **Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli**, 2. snopič. (Didaktika. [Obče in posebno ukoslovje] I. del.) „ 16—
 3. Černej Ljudevit, Stupica B. in Schreiner Ljudmila, **Nazorni nauk za drugo in tretje šolsko leto**, 1. snopič.* (Pomožne knjige za ljudskošolske učitelje. Nazorni nauk. Zbirka učne snovi za nazorni nauk. II. del.) „ 10—
 4. Pribil Dragotin, **Šola in dom s posebnim ozirom na roditeljske večere**, I. Teoretični del „ 10—

1908.

1. **Pedagoški Letopis**, VIII. zvezek „ 12—
 2. Gabršek Fr., Dimnik J. in Heric Jos., **Nazorni nauk za drugo in tretje šolsko leto**, 2. snopič. (Pomožne knjige

* Razprodano.

Prodajna cena

| | |
|--|---------|
| za ljudskošolske učitelje. Nazorni nauk. Zbirka učne snovi za nazorni nauk. II. del.) | Din 10— |
| 3. Pribil Dragotin, Šola in dom s posebnim ozirom na roditeljske večere. II. Praktični del | „ 10— |
| 4. Lichtenwallner M., Prosto spisje v ljudski šoli, 1. snopič | „ 10— |
| 5. Poljudno znanstvena knjižnica, I. zvezek. Čadež dr. Fran, Skrivnost radioaktivnosti | „ 12— |

1909.

| | |
|---|-------|
| 1. Pedagoški Letopis, IX. zvezek | „ 12— |
| 2. Nazorni nauk za drugo in tretje šolsko leto, 3. snopič. (Pomožne knjige za ljudskošolske učitelje. Nazorni nauk. Zbirka učne snovi za nazorni nauk. II. del.) | „ 10— |
| 3. Lavtar Luka, Posebno ukoslovje računanja v ljudski šoli. (Navodilo »Računicam za ljudske šole. Spisal Luka Lavtar«.) — (Didaktika. [Obče in posebno ukoslovje.] III. del.) | „ 8— |
| 4. Lichtenwallner M., Prosto spisje v ljudski šoli, 2. snopič | „ 10— |
| 5. Poljudno znanstvena knjižnica, II. zvezek. Pivko dr. Ljudevit, Zgodovina Slovencev, 1. snopič | „ 12— |

1910.

| | |
|--|-------|
| 1. Pedagoški Letopis, X. zvezek | „ 12— |
| 2. Lavtar Luka, Posebno ukoslovje računanja v ljudski šoli, 2. snopič. (Navodilo »Računicam za ljudske šole. Spisal Luka Lavtar«.) — (Didaktika. [Obče in posebno ukoslovje.] III. del.) | „ 8— |
| 3. Vales Alfons, Kemični poizkusi s preprostimi sredstvi | „ 12— |
| 4. Poljudno znanstvena knjižnica, III. zvezek. Pivko dr. Ljudevit, Zgodovina Slovencev, 2. snopič | „ 12— |

1911.

| | |
|--|-------|
| 1. Pedagoški Letopis, XI. zvezek | „ 12— |
| 2. Ukoslovje računanja, 3. snopič, spisal prof. L. Lavtar | „ 8— |
| 3. Zgodovina Slovencev v 19. stoletju, spisal dr. Ljudevit Pivko | „ 12— |
| 4. Zrakoplovstvo, spisal prof. J. Zupančič | „ 6— |

1912.

| | |
|---|-------|
| 1. Pedagoški Letopis, XII. zvezek | „ 12— |
| 2. Posebno ukoslovje prirodoslovnega pouka. Spisal šolski svetnik prof. France Hauptmann* | „ — |
| 3. Domoznanstveni pouk v ljudski šoli. Sestavila Eliza Kukovec | „ 12— |
| 4. Flora slovenskih dežel. Sestavil Julij Glowacki, uredil dr. L. Poljanec | „ 8— |

1913.

| | |
|--|-------|
| 1. Pedagoški Letopis, XIII. zvezek | „ 12— |
| 2. Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom. I. zvezek. Druga izdaja. Sestavil Viktor Bežek | „ 12— |

* Razprodano.

| | Prodajna cena |
|--|---------------|
| 3. Obče in posebno ukoslovje računanja. 4. snopič. Spisal prof. Luka Lavtar | Din 8— |
| 4. Flora slovenskih dežel. II. Sestavil Julij Glowacki, uredil dr. L. Poljanec | „ 8— |
| 1914. | |
| 1. Pedagoški Letopis, XIV. zvezek | „ 12— |
| 2. Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom. 2. zvezek. Sestavil Viktor Bežek* | „ —— |
| 1915. | |
| 1. Pedagoški Letopis, XV. zvezek | „ 12— |
| 2. Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom. 3. zvezek. Sestavil Viktor Bežek* | „ —— |
| 1916.—1918. | |
| 1. Pedagoški Letopis, XVI. zvezek | „ 12— |
| 2. Občno ukoslovje z umoslovnim uvodom. I. del. Sestavil Viktor Bežek* | „ —— |
| 1919. | |
| 1. Pedagoški Letopis, XVII. zvezek* | „ —— |
| 2. Občno ukoslovje z umoslovnim uvodom. II. del. Sestavil Viktor Bežek* | „ —— |
| 3. Skrbstvena vzgoja. Uredil H. Schreiner* | „ —— |
| 1920. | |
| 1. Pedagoški Letopis, XVIII. zvezek | „ 12— |
| 2. Fr. Fink: Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v osnovni šoli | „ 12— |
| 3. Dr. Ljudevit Pivko-Adolf Schaup: Telovadba. I. snopič* | „ —— |
| 1921. | |
| 1. Pedagoški Zbornik (Letopis), XIX. zvezek | „ 12— |
| 2. Fr. Fink: Posebno ukoslovje pouka v elementarnem razredu osnovnih šol. Druga izdaja | „ 16— |
| 3. Dr. Pivko-Schaup: Telovadba. 2. snopič | „ 12— |
| 1922. | |
| 1. Pedagoški Zbornik (Letopis), XX. zvezek | „ 12— |
| 2. Fr. Fink: Posebno ukoslovje zemljepisnega pouka na osnovnih šolah | „ 12— |
| 3. Dr. Ljudevit Pivko-Adolf Schaup: Telovadba. II. stroka. Orodne vaje | „ 12— |
| 4. Al. Benkovič: Slovensko-latinsko-nemški rastlinski imenik slovenskih dežel* | „ —— |

* Razprodano.

Prodajna cena

1923.

- | | |
|---|----------|
| 1. Pedagoški Zbornik (Letopis), XXI. zvezek | Din 12.— |
| 2. Alfons Vales: Učna snov iz mineralogije in geologije za osnovne šole | „ 12.— |
| 3. Dr. Pivko-Schaup: Telovadba. Orodne vaje. II. stroka. II. snopič | „ 14.— |

1924.

- | | |
|--|--------|
| 1. John Locke: O človeškem razumu. 1. in 2. knjiga | „ 32.— |
| 2. Fr. Fink: Posebno ukoslovje zgodovinskega pouka na osnovnih šolah | „ 12.— |
| 3. Slovenska Šolska Matica v l. 1922.—1925. | „ 8.— |

1925.

- | | |
|--|--------|
| 1. Pedagoški Zbornik, XXII. zvezek | „ 24.— |
| 2. John Locke: O človeškem razumu. 3. in 4. knjiga | „ 32.— |

1926.

- | | |
|---|--------|
| 1. Pedagoški Zbornik, XXIII. zvezek* | „ —.— |
| 2. Alf. Vales: Učna snov iz rastlinstva za osnovne šole | „ 16.— |

1927.

- | | |
|--|--------|
| 1. K. Ozvald: Kulturna pedagogika | „ 32.— |
| 2. H. Druzovič: Posebno ukoslovje šolskega pevskega pouka. (Druga, predelana izdaja posebnega ukoslovja petja v osnovni šoli l. 1906.) | „ 16.— |

1928.

- | | |
|--|--------|
| 1. Pedagoški Zbornik, XXIV. zvezek* | „ —.— |
| 2. Alf. Vales: Učna snov iz živalstva in somatologije | „ 16.— |
| 3. Karel Doberšek: Vpliv socijalnih razmer na razvoj otroka na Prevaljah | „ 16.— |

1929.

- | | |
|---|--------|
| 1. Pedagoški Zbornik, XXV. zvezek | „ 28.— |
| 2. K. Ozvald: Duševna rast otroka in mladostnika | „ 20.— |
| 3. Leon Pibovec: Osnovni razred v luči sedanjih vzgojno-didaktičnih načel | „ 40.— |

* Razprodano.

Posebej je izdala in založila Slovenska Šolska Matica:

Prodajna cena

| | |
|--|--------|
| 1. Navodilo k 1. zvezku »Računice za obče osnovne šole«, sestavil A. Černivec. — Priredil A. Černivec, dr. Fr. Ilešič in J. Janežič. V Ljubljani 1902. | Din 6— |
| 2. Spominski list za učence, oziroma učenke | .. 1— |
| 3. Javen telovadni nastop za ljudske šole višje stopnje ali meščanske šole, sestavil in ilustriral I. Kren, poslovenil I. Bajželj. V Ljubljani 1906. (Ponatis iz »Pedagoškega Letopisa«, VI. zvezek 1906.) | .. 4— |
| 4. Staršem šolske mladine,* nemški spisal H. Trunk, slovenski priredil J. Dimnik. V Ljubljani 1917. | .. —— |
| 5. Dr. Ljudevit Pivko: Dramatsko pesništvo. 1921. | .. 4— |
| 6. Hinko Druzovič: Črtice k zgodovini glasbene umetnosti. 1921. | .. 4— |
| 7. Proste vaje v slikah. Priloga k I. zvezku »Telovadbe«. 1921. | .. 2— |
| 8. Dr. Ljudevit Pivko: Učni načrt za šolsko telovadbo nižje stopnje | .. 2— |
| 9. Tušek: Štiri letni časi | .. 12— |
| 10. Fink: Zbirka naredb. V. knjiga | .. 32— |

* Razprodano.

Člani Slovenske Šolske Matice, ki si želé naročiti vse v predležečem seznamu navedene knjige — 70 po številu, v kolikor niso že razprodane — dobé iste, izvzemši publikacije zadnjih treh let, za Din 200.—.



Naznanilo.

Vsak član(ica) »Slovenske Šolske Matice« prejme pri svojem poverjeniku (poverjenici) t. j. tam, kjer je vplačal(a) članarino, za l. 1929. troje knjig, ki so:

1. **Pedagoški zbornik, XXV. zvezek.**
2. **Dr. K. Ozvald: Duševna rast otroka in mladostnika.**
3. **Leon Pibovec: Osnovni razred vluči sedanjih vzgojno-didaktičnih načel.**

Po § 7. društvenih pravil plačajo stroške za pošiljanje knjig društveniki sami; zato pa naj poverjeniki te stroške primerno razdele na svoje člane in jih izterjajo od njih.

Vsakemu zavoju so pridejane nabiralne pole za naslednje leto. Po § 5. društvenih pravil je plačati letnino v prvi polovici vsakega leta. P. n. poverjeniki naj zato poskrbe, da pošljejo nabiralne pole in letnino odboru pravočasno, in to za vse svoje člane skupno, ker povzročajo posamezne pošiljatve odboru preveč posla. Nabiranje članov naj se prične že sedaj pri oddaji knjig in konča najkasneje meseca septembra, da zamoremo knjige za leto 1930. izdati pravočasno ob koncu tekočega leta.

Letnina znaša 30 Din, za dijake 20 Din; ustanovnina je določena na 400 Din. Stari ustanovniki doplačajo enkrat za vselej 200 Din ali pa vsako leto polovico letne članarine, t. j. 15 Din.

Na nabiralnih polah naj se označijo člani v abecednem redu. Izvirnik obdrži poverjenik za svojo uporabo, prepis pa odpošlje blagajniku Slovenske Šolske Matice v Ljubljano.

Na naročbo brez denarja se odbor ne more ozirati. Pri naročbah posameznikov naj se označi vselej poverjeniški okraj.

Vsa pisma, denarne in druge pošiljatve je odpošiljati na naslov: »Slovenska Šolska Matica« v Ljubljani, Komenskega ulica 19.

V Ljubljani, meseca marca 1930.

Odbor.



