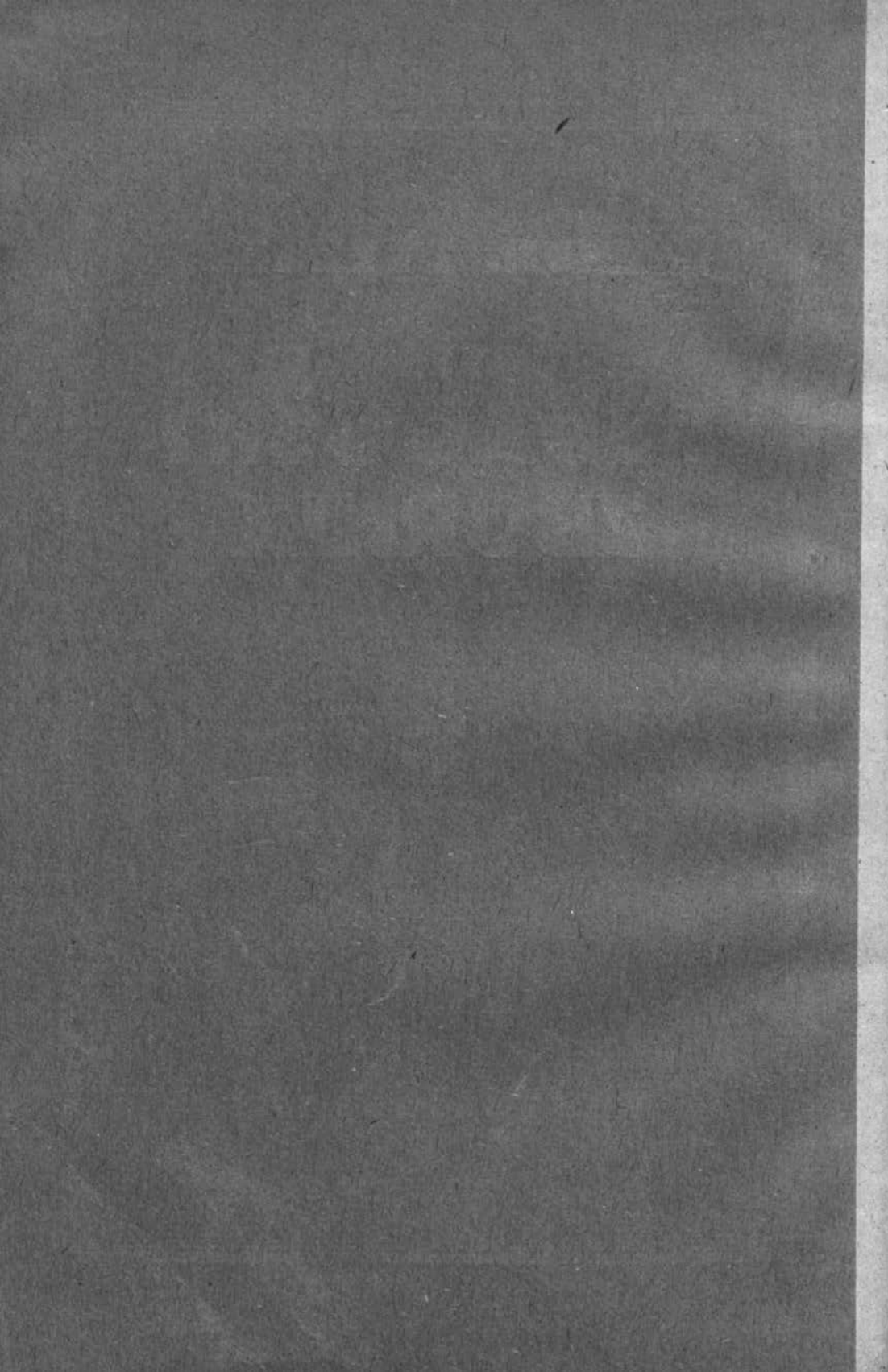


XXVII. ZVEZEK

**PEDAGOŠKI
ZBORNİK**



V LJUBLJANI 1931



XXVII. ZVEZEK.

PEDAGOŠKI
ZBORNIK
SLOVENSKE ŠOLSKE MATICE

ZA LETO 1931.

UREDIL
GUSTAV ŠILIH.



LJUBLJANA.

1931.

III 36480 p

VII 36480 p



030024256

VSEBINA:

	Stran
1. Dr. Anton Slodnjak: Pomen Levstikovega dela za narodno vzgojo	5
2. Dr. Karel Ozvald: Beseda po ljubljanskem pedagoškem tečaju (1931) o „moderni“ šoli	20
3. Matija Senkovič: Nova šola in mnogoličnost njenih smotrov	35
4. Dr. Stanko Gogala: Načelne misli o šoli zajednici	67
5. Fran Fink: Obrtno nadaljevalno šolstvo	106
6. Janko Orožen: Materinščina na naših šolah	120
7. Dragotin Humek: † Ivan Lapajne	137
8. Gustav Šilih: † Georg Kerschensteiner	140



Dr. Anton Slodnjak, Ljubljana:

Pomen Levstikovega dela za narodno vzgojo.

Osnova Levstikovega dela je prepričanje, da je narod absolutna vrednota, ki nima samo nekih fizičnih svojstev, temveč tudi svojevrstno duhovno življenje, katero najmočnejše razodeva baš narodni jezik. Med narodom in njegovim jezikom deluje obojestranska odvisnost, narod ustvarja v jeziku podobe svojega mišljenja in čuvstvovanja, hrepenežnja in zavračanja, ki tvorijo snov za umetno slovstvo, katero ustvarjajo duševni izbranci. To slovstvo zopet oživljajoče odteka v narod, v čigar jeziku je ustvarjeno ter vpliva regenerativno nanj, na njegov jezik in njegovo duhovno in telesno življenje. Zato vidi Levstik v narodnem slovstvu ono Arhimedovo točko, s katere je mogoče geniti ves narodni organizem, pehniti ga s starih tirov s pomočjo skrite sile, ki spi v njem samem, v novo življenje, katerega pa ne živi zdaj samo narod, temveč tudi njegov jezik in njegova umetnost. V tem spoznanju, ki tvori po Levstikovem mnenju temelj vsemu narodnemu življenju in ki v zvezi z gospodarskimi in socialnimi zakoni, ki so spet usmerjeni po njem, določa življenjsko usodo nekega naroda, je tudi ključ za razumevanje Levstikovega literarnega in javnega dela. Slovstvo nima samo naloge ustvarjati lepih del, ki bi bila sama sebi namen, njegov smoter je, neprestano, nikdar dovršeno gibanje narodnega organizma, ki mora kakor človek — poedinec »stremeti, dokler živi,« le da za narod ni smrti, ker ga vedno pomlaja rast mladine in kulturno delo njegovih članov.

To Levstikovo pojmovanje naroda, njegovega jezika ter slovstva je bilo novo v slovenskem kulturnem delu. Slovenski kulturni možje pred Levstikom so sicer delali v smislu tega pojmovanja, kajti vsako pravo literarno delo

mora povzročiti regeneracijo jezika, v katerem je ustvarjeno, vendar so izhajali na svoje delo z drugih vidikov: nekateri iz stremljenja dvigniti versko, drugi zopet estetsko, tretji politično življenje svojega naroda. Ni tukaj mesto, da bi preiskovali, zakaj je vprav Levstik mogel dospeti do takega pojmovanja naroda in jezika, ne gre nam tudi za oceno tega pojmovanja, zanima nas le dejstvo, da je on prvi zagrabil slovenski narodni problem kot celoto ter ga organično doumel kot neizprosno nujnost, regenerirati književni jezik iz naroda in z očiščenim jezikom dvigniti zopet narod. Vse njegovo delo preveva misel, katero je izrazil takole: »Nam i vsacemu narodu je in mora biti na zemlji materni jezik najsvetejše blago, in smo pred vso Evropo in pred izobraženostjo in omiko vsega sveta dolžni in opravičeni tega najsvetejšega blaga varovati, braniti in obrazovati.«¹

Ker pa je Levstik spoznal, da »zaklad slovenščini je zmirom še kmet in ljudstvo zunaj mesta«,² zato je bilo njegovo jezikovno in sociološko pojmovanje našega naroda omejeno skoro ves čas njegovega delovanja na ljudstvo. To pojmovanje je vtisnilo pečat vsemu njegovemu slovstvenemu in javnemu delu. Res je bil v petdesetih in šestdesetih letih edini pravi predstavnik našega naroda kmet, za katerega se je v kulturnem delu trudila redka plast izobraženstva, ki mu je hotela priboriti znake zdravega narodnega življenja. Toda mnogo teh voditeljev je bilo vendar še preveč tujih, da bi bilo moglo najti pravilno pot do kmeta oziroma iz kmeta do narodne kulture. Zato nosi njihovo delo, kakor je sicer pomembno za celoto naše kulturne preteklosti, poleg potrebnosti tudi mnogo nepotrebnih prvin, neživljenjskih in nenaravnih sadov, neizvedljivih programov ter je povzročilo mnogo nepotrebnih ovinkov. Levstiku je bilo lažje najti pravo pot zato, ker tvori središče njegovega pojmovanja naroda prepričanje o medsebojni odvisnosti besede in človeka, ki jo je ustvaril, da bi izrazil ž njo svojo misel. Zato zahteva Levstik od svojih, kakor tudi od literarnih tvorb

¹ Naprej 1863., številka 6.

² Napake slovenskega pisanja, 1858.

drugih pisateljev, naj izražajo istost mišljenja in besede z mišljenjem in besedo človeka, ki bere njihova dela. To zahtevajo njegove besede »da bi se moralo pisati v domači besedi, v domačih mislih, na podlagi domačega življenja, da bi Slovenec videl Slovenca v knjigi, kakor vidi svoj obraz v ogledalu.«¹

Še lepše je to misel izrazil v članku: Še nekaj v zadevah »odprtega pisma«. Tam je zapisal Levstik te le pomenljive besede: »Pri nas je pa zelo treba, da narod izobražamo, ako ga hočemo oteti, enako potrebno je pa tudi, da izobražamo jezik — največo pa tudi zadnjo žilo narodnosti. Slovensko slovstvo mora biti ven in ven, kar je največ mogoče narodno; dvigati se mora iz naroda, in zopet sezati v narod, kakor vodometov curek pada nazaj, od koder vstaja, kakor masti drevó z listjem tisto zemljo, iz ktere je pognalo.«²

S temi besedami je Levstik najpravičnejše označil svoje slovstveno delo, kakor tudi podal najtočnejši program za regenerativno nalogo našega slovstva. Namen narodne književnosti ni torej v ustvarjanju neke umetnosti, ki bi imela samo v neki estetski dovršenosti svoj smoter, temveč tudi v tem, da dviga narodovo jezikovno, čuvstveno in miselno bogastvo v svoje like, ter ga s tvornim talentom povečana in estetsko osredotočenega in zaključenega podaja ljudstvu, ki raste duhovno in telesno ob njem.

Tej misli je Levstik zvest v vsem svojem delu in še tam, kjer se nam pri površnem pogledu zdi, da je drugače, spoznamo pri natančnejšem premisleku, da je tako. Njegovo delo moremo le tedaj pravično soditi, ako ga premišljujemo s tega vidika.

Levstikova pesem je sicer najbolj osebna njegova tvorba, ker opeva večinoma samo njegove duševne in telesne doživljaje, dasi poje večkrat tudi o življenju ljudstva. Vendar se tenko loči od pesmi drugih slovenskih pesnikov, kakor Levstikovih predhodnikov, tako sodobnikov in naslednikov. Po mojem mnenju tvori Prešernu nasprotni tečaj sveta slovenske poezije. V Prešernovih pesmih

¹ Popotovanje od Litije do Čateža. 1858.

² Naprej 1863., številka 67.

poje močna naravna sila, ki živi svoje, tako bujno življenje, da je mogočnejše in veličastnejše, kakor življenje vsega takratnega slovenskega ljudstva, toda ta bujnost pesnikovega individualnega doživljanja ga dviga nad ljudsko obzorje, kateremu postane zato nekako nerazumljivo in tuje. Ta podoba ne pomeni estetskega vrednotenja, temveč služi le v pomoč za razumevanje Levstikove pesmi. Tudi Levstik je bil silna ustvarjajoča narava, toda on je brzdal bujnost svojega doživljanja ter ga hote družil z doživljanjem ljudstva, ki je rodilo njega in njegov literarni jezik. Zato je Levstikova pesem preprosta po vsebini in obliki ter socialna po zamisli. Od svojih najzgodnejših ljubezenskih pesmic, s katerimi je plačal svoje erotično prebujenje, preko nadaljnjih ritmov, v katerih se zrcali njegova duhovna rast, miselni razvoj, duševno in telesno trpljenje, pravično sovražstvo, izgubljena ljubezen, satirična borba, socialno čuvstvovanje, do žive godbe otroških pesmi, je ohranil Levstik v svoji poeziji — jasnost, konkretnost in preprostost, s katerimi more geniti vsako vznemirljivo srce. Sam sem spoznal, kako živ učinek zapusti njegova pesem pri slehernem bravcu od šolske mladine preko kmetских ljudi do nasičenega uživalca in poznavalca svetovne poezije, ako se ji približa brez predsodka. To učinkovanje ji daje pač edino le Levstikova tvorna miselnost, ki zahteva od vsakega svojega pesniškega otroka, da raste iz srca, ki se čuti eno s srci vsega ljudstva. Ne glede na to tvorno miselnost je znal vedno najti Levstik za podajanje svojih doživljanjev v pesmi tudi najpreprostejši, dasi nikdar banalni besedni izraz, s katerim je mogel preprostost in resničnost svojega doživljanja odeti v odgovarjajočo preprosto in resnično besedo. Prešeren se dostikrat bori z jezikom, ne sicer kot diletant, temveč kot človek tako elementarnega in mnogostranskega pesniškega doživljanja, kakršnemu je pač večkrat moralo zmanjkati v takratni slovenščini primerne besednega izraza, katerega je moral zato pesnik nadomestiti z nekim antičnim simbolom ali pa z novo jezikovno podobo, kar povzroča delno nejasnost nekaterih njegovih pesnitev, ali vsaj možnost njihovih raznih razlag. V Levstikovi pesmi pa je kakor v narodni pesmi besedni izraz vedno

življenjsko prirojen pesniškemu doživljanju, kar povzroča njeno popolno in enkratno razumevanje; kar se zdi nekaterim, ki ljubijo v umetnosti mnogostransko simbolnost, nelepo.

Toda krivično je, ako sodimo umetniško delo katerega koli umetnika izven meja, v katerih ga je hotel ustvariti. In Levstikova pesem ni hotela biti nič več in nič manj, kakor umetniški izraz notranjega življenja človeka, ki je hotel ostati tudi kot tvorec v skupnosti s svojim narodom, kar je potrdil tudi s tem, da je svoje umetnine odel v najpristnejši in najresničnejši narodni jezik, s čimer je dal njim, kakor tudi jeziku novih življenjskih sil.

Še bližje ljudstvu je Levstikova povest.¹ Na drugem mestu sem že poskušal odkriti njeno genezo iz narodne pripovedke, ali pa pokazati v slučajih, kadar je potekla iz pisateljeve stvariteljske domišljije, kako tesno je zvezana z jezikom in predstavno zmožnostjo našega ljudstva, oziroma kadar je namenjena v prvi vrsti izobraženstvu ter je zato navadno satiričnega značaja, kako pogumno se bojuje za kmetiške kulturne vrednote in ljudske umetnostne simbole. Vendar bi bilo nepravilno misliti, da je njen stvariteljski namen zgolj poučnega značaja, kakor so to domnevali nekateri kritiki, kakor na drugi strani zopet ni namenjena povzročiti samih estetskih vrednot, temveč tvori edinstven primer v naši književnosti, kako se mora ljudska duševnost in njen jezik poustvarjati v umetni literaturi. Njen vzgojni pomen pa, ki nas tukaj najbolj zanima, je kakor v Levstikovi pesmi, v smeli in docela posrečeni regeneraciji živega kmetiškega govora, ki se sicer skoraj v ničemer ni odmaknil od grude, vendar je postal sposoben izraziti sleherno najvišje in najnižje človeško doživetje v književnem jeziku ter je ostal do danes naš nedoseženi vzor. Ne smemo sicer pretiravati vpliva književnosti na resnično življenje ljudstva, vendar bi mogla vprav danes, ko leži naš kmetiški stan gospodarsko in kulturno na tleh, Levstikova povest, pravilno razlagana v šoli in v društvih, vzbuditi v ljudstvu zopet ono junaštvo potrpežljivosti, ki je ohranila naš rod

¹ Prim. Uvod v III. zvezek F. Levstika Zbranega dela.

v najtežjih časih in katere primanjkuje danes popolnoma zindividualizirani slovenski vasi. Danes mora biti naš kmet — gospodarski Krpan, — ki rešuje državo, ne z nekim enkratnim junaškim dejanjem, temveč z neprestanim delom, ki mu pa žal ne more zagotoviti dostikrat niti vsakdanjega kruha. Narodna šola, ki mora vzgajati mladino v duhu najplemenitejših in najbistvenejših narodnih misli ter skrbeti za organično podajanje tujih znanstvenih izsledkov doraščajočemu valu mladine, ki neprestano leto za letom odplavlja staro, bi prepad, ki zija med miselnostjo, ki jo otrok prinese iz kmetiške hiše in med znanjem, katerega ga mora naučiti učitelj, pač najlaže premostila, če bi mladini na vzgledu Levstikove povesti (na pr. Martina Krpana) razodela, kako je mogoča združitev narodnega in človeškega, kmetiškega in mestnega mišljenja in čuvstvovanja.

Levstik je bil eden onih redkih naših kulturnih delavcev, ki je, dasi ni bil učitelj (čeprav se je pečal s poučevanjem), mnogo pisal in razmišljal o narodnem šolstvu. Skozi vso njegovo politično publicistiko, v katero se je zagnal, da izvojuje zmago svojim jezikovnim in umetnostnim ter narodnim vzorom, se razlega klic po narodni šoli, ki bi zajela potujčevanje ter osvestila narod. Leta 1863. je zapisal te-le pomenljive besede: »Omika je ostra kosa, ki naglo izpodrezuje tisto narodnost, ktera sama sebe ponosno ne čuti. Temu se ni ubraniti nikakor drugače, nego samo s tem, da si prizadevamo, sami osvojiti si omiko na domačej narodnej podlogi. Vse naše drugo početje ne more imeti posebnega uspeha. Zato pameten človek precej lahko vidi, kako važne, kako potrebne so nam dobre učilnice, za ktere se nam je boriti in boriti, dokler jih dobimo.«¹ Še ostreje je formuliral nujno potrebo narodnega šolstva z besedami, katere je zapisal istega leta: »Izrekli smo bili uže, da brez narodnih učilnic ni mogoče upati narodne omike. To je resnica, ktere ne more nihče izpodbiti. Brez narodne omike pa ni upati narodnega razvitka, in brez tega je narodnost v nevarnosti; m r t v e c i p a n e v s t a j a j o v e č.«²

¹ Naprej 1863., šte. 39.

² Naprej 1863., šte. 2.

Iz teh odlomkov vidimo, kako vrednost je Levstik pri-
sojal narodni šoli, v kateri je videl najpotrebnejši kulturni
zavod, ki mora gojiti zlasti narodnost, ki je »visoka, rodo-
vita, životvorna misel, kakor svoboda, vera in druge.«¹ Pa
tudi vse njegovo literarno delo je bilo posvečeno boju za
zmago te ideje. Da bi svojemu pojmovanju literature in lite-
rarnega jezika pomagal do zmage ter izločil vse one literarne
pojave, ki so se mu zdeli napačni in škodljivi, se je lotil Lev-
stik kritike. Znano je, da je on prvi, ki je v našem slovstvu
povzdignil glas za kritiko. V tem delu je našel najtehtnejše
potrdilo svoje življenjske upravičenosti.² Pred njegovim kri-
tičnim nastopom je sicer v naši književnosti vladala navi-
dez ljudska smer, toda njena ljudskost se je razodevala
bolj v apriorni utilitarnosti in v katekizemski neizprosno-
sti, kakor pa v pravi narodni umetnosti, ki bi tudi jezikovno,
miselno in čuvstveno bila ljudstvu razumljiva in prikupljiva.
V slovstvenem življenju se je vgnezdilo neutemeljeno in
škodljivo prepričanje, da je vsako domače literarno priza-
devanje hvalevredno, ker množi slovensko tiskano besedo.
To prepričanje je ležalo kakor zoprna megla nad našim
slovstvom. Zdelo se je, da se bo slovenski kulturni preporod
izmaličil v neko bratovščino nenadarjenih, toda zelo občut-
ljivih diletantov, ki bodo izgubili sleherni stik z ljudstvom,
njegovim mišljenjem ter jezikom. Pojavljali so se razni
jezikovni recepti, izhajali so spisi celo v jezikovni mešanici,
katero so Novice krstile za »lunin jezik«, Prešernova pesem
je bila pozabljena in nerazumljena, Koseski je vnemal trop
literarnih abderitov, germanizacija je po navdušenju 1848.
leta zopet napredovala. Ljudstvo pa je hrepenelo po knjigi,
toda nikdo ni vedel, kakšna naj bo slovenska ljudska knjiga.
Toda v tem času je doraščal Levstik, ki je nosil v sebi
tako neoskrunjen ideal narodne govornice ter tako jasne
nazore o slovenski narodni književnosti, da ga ni mogla
pokvariti nobena literarna šola. Že v prvih svojih pesmih
oglašča obsodbo takratnega slovenskega slovstva, zlasti jezi-

¹ Naprej 1863., štev. 31

² Prim. Vidmar: Franceta Levstika literarna kritika, Ljubljanski
Zvon 1931.

kovne nemarščine, ki je odbijala preprostega bravca, če mu je sploh prišla slovenska tiskana beseda v roke. V Pesmih iz 1854. l. je priobčil Levstik poleg kritičnih epigramov Ježo na Parnas, v kateri je v obliki satirične literarne komedije razkril duhovno siromaštvo slovenskih literarnih epigonov, častilcev poezije Mice Slepostičine, ki krpajo za ozidjem Slovarograda svojo borno literarno robo ter hrepeno poleteti na Parnas: ta na oslu, drugi na vrani, tretji na miši itd.

Štiri leta pozneje 1858. l. je napadel Levstik spakedrani književni jezik takratnih slovenskih pisateljev v Napakah slovenskega pisanja.¹ V tej razpravi je popravil najhujše napake tedanjega slovenskega literarnega jezika ter jasno povedal, kje je lek zoper nje. In sicer v ljudskem nepopučenem govoru in v ostri, nepopustljivi kritiki literarnih del.

»Pri nas ne gre drugače: o d l j u d s t v a s e m o r a m o učiti, kakor zopet iz druge strani m o r a m o p o d u č e v a t i l j u d s t v o. Le na taki vzajemni podlagi smemo upati, da nam bo napredovalo slovstvo, le to je pravi pot, po katerem se bomo krepko uprli ptujčevanju, ki na nas pritiska od vseh strani.

Kdor Slovincem dobro hoče, naj z mano reče: »Bog živi kritiko!«²

To so bile nove in smeje besede v slovenskem slovstvu. Nič čudnega, če so zbudile strasten odpor pri nekaterih slovenskih »pisateljih«, katere je zlasti bodel Levstikov klic po kritiki, kakor tudi njegovo skrajno demokratično načelo glede književnega jezika. Oboje je izviralo iz že omenjenega Levstikovega načela o medsebojni regenerativni odvisnosti naroda in slovstva, ki je zopet plod Levstikovega globokega prepričanja, da bora biti slovenski kulturni in politični preporod »demokratičen skozi in skozi.«

»Naša slaba pisarija ni samo zavoljo tega taka, kakršna je, ker se ne učimo jezika tam, kjer izvira z pravega studenta, namreč k m e t u i z u s t — nekateri se ga ne uče kmetu iz ust, ne iz knjig, pa vendar pisarijo. — tudi ne

¹ Novice, 1858.

² Levec: Levstikovi zbrani spisi IV. zvezek, str. 78.—79., 86., 58.

zavoljo tega, da besede vse presamovoljno kujemo in pletežničimo — kar tako, da je le — brez kake primere, brez dovoljnega znanja; temveč krivo je zmesi in šušmarije tudi to, da besede, ki so jih neukretni pisatelji drugih narečij za silo neukretno zveržili in vrinili v jezik, brez preudarka jemljemo, in po njihovem izgledu zopet nove nepremišljeno klepljemo, zlasti v pesmih in v tehniških rečeh.«¹ Levstik je sicer pozneje radi posebnih razlogov, ki jih tukaj ne morem navajati, grešil zoper nekatere misli, ki jih podaja v tem klasičnem stavku, vendar ni nikdar niti v najhujših dneh svojega težkega življenja, izdal načela svobodne, demokratične kritike vsake stvari, ki je namenjena javnosti. Zato niso njegovi kritični spisi pomembni samo za razvoj naših slovstvenih del, temveč še mogoče bolj kot prvi dokaz miselnega dozorevanja narodnega občestva, ki stopa ž njimi iz svoje otroške, lahkoverne dobe v moško, kritično borbo. Kako globok je zaključni klic »Napak«: »Kdor Slovencem dobro hoče...!« »Dobro« ne samo v slovstvenem, temveč tudi v javnem življenju, kjer je pogoj vsakega uspešnega razvoja pravična, zdrava kritika. S temi besedami je Levstik načel osrednji problem slehernega občestva. Najplemenitejša in najrodovitnejša ideja človeštva je prvič izpregovorila z Levstikovimi besedami v slovenski književnosti. Tudi prava narodna vzgoja mora oblikovati poverjeno ji mladino v duhu dostojne in pravične kritike, ki sicer neumorno gradi celoto, vendar pa ni slepa za napake posameznika in družbe. Zato je dolžnost narodne šole, da vzgaja mladino s stališča najstrožje kritike same sebe v bistroidno presojevalko in ocenjevalko slehernega pojava v družbi.

Slovenska javnost ni razumela Levstikovega krika po kritiki. Odgovorila je nanj zasmehljivo in nespametno ter je obsodila Levstika za dražbeža, ki moti idilo slovenskega javnega življenja. Prisilila ga je k molku, ker mu je vzela prostor v knjigi, kjer je hotel nadaljevati svoje kritično delo. Mož je trpel, vendar ni obupal, dasi so mu že drugič vzeli besedo v zboru narodne omike. Vendar je pripravljaj

¹ Levec: Levstikovi zbrani spisi IV. zvezek, str. 78.—79., 86., 58.

na tihem nova kritična dejanja, pred obličjem vsega slovenskega sveta pa se je vrgel v globine ljudskega morja na lov za biseri ljudske besede, katere je hotel nanizati v venec popolnega slovenskega slovarja. Gotovo je tukaj stremel za nemogočim. Sleherno slovensko besedo in frazo je hotel oceniti glede na njeno slovensko, oziroma slovansko pristnost, oživeti je hotel drobce slovenskega jezikovnega organizma v vsej pralepoti in popolnosti njegovega slovanskega izvora pred mešanji s tujimi elementi. Toda sedaj so ravnali narodni vodniki, izmed katerih nekateri niso znali niti najmanjšega stavka napisati brez napake, z Levstikom še grje. Vzeli so mu kruh ter ga vrgli na cesto iz tihe sobice, v kateri se je boril z bogom jezikov za blagoslov naši dragi slovenščini.

Naša doba, ki se še krčevito oklepa že rušečega se tehnično-materialističnega svetovnega nazora, sploh ne more doumeti veličine in lepote Levstikove borbe za slovensko besedo. Našemu človeku pomeni Levstik nekega jezikovnega posebnega, za spoznanje morda boljšega, kakor je bil njegov miselni prednik o. Marko Pohlin, zoper katerega se je Levstik vendar v svojem jezikovnem delu tako goreče boril. Toda javlja se že zarja novega življenja, v katerem bo zopet poleg dejanja veljala beseda kot najzvestejša znanilka duha. Tedaj bo gotovo tudi prišel čas, da bodo uvidevnejši, kakor smo mi, pravilno ocenili Levstikovo delo za slovenski slovar, ki še danes trohni v arhivu. Narodna šola mora poleg vse skrbi, da seznanijo mladino s tehničnim in gospodarskim razvojem, posvečati vso pozornost temu, da si mladina prisvoji duhovno zapuščino prednikov. Zato mora razodevati novim pokolenjem veliko delo, ki so ga vršili naši predniki, ki so s samim kulturnim delom rešili našo narodnost ter nam priborili razmeroma bogat in lep književni jezik, ki nam je odprl vrata v svetišče človečanske omike, kjer moremo po svoje častiti Duha. In med temi borci za naš književni jezik je baš Levstik, ki sicer ni končal svojih velikih načrtov, pa je vendar, dasi navidez premagan, premagal sovražnike, ker je spoznal in častil v jeziku duh ljudstva, ki se prebuja. 1863. l. je pisal: »Uže dobro olikana, skoraj iz lastne moči narodnega prizadevanja v

knjige vpeljana slovenščina priča, da je izobraženosti, na kterej so zdaj prvi evropski jeziki, popolnoma pripravna, in tudi kaže, kakršne duhovne sile spe v narodu.«¹ Te besede nam pričajo, kako nenavadno globoka je bila Levstikovo vera v ljudsko dušo. Zato nam je lahko doumeti, zakaj je on vse svoje literarno in javno delo žrtvoval boju za priznanje te duše in njenega jezika v vsem narodnem življenju v skladu s prekrasnimi besedami, s katerimi je veličal naš jezik:

»Odsúni tuje vse, kar pozno primesili
skrunitelji so tebi, materin mi jezik!
Oprôsti zlobnikom, ki radi bi tajili
zaklád tvoj neizmerni, materin mi jezik!«²

To spoznanje ga je vodilo tudi v politične borbe. Duh časa, ki je zahteval javno razpravljanje o vsem, kar je gibalo dušo takratnega človeka, je potegnil Levstika potem, ko so njegove umetnostne, kritične in jezikovne reforme trčile ob upor staroslovenske generacije, v politično publicistiko, kjer se je strastno udejstvoval. Glavno načelo njegove politične borbe je bila misel, katero je sam jedrnato tako-le povedal: »Vsaka pravica sama zase trdno stoji, tako trdno, da je ne izpodbije nikakoršno modrovanje. Narodna reč je sveta reč, povzdignena nad vse, celo nad osobne ozire.«³ Levstiku narodna stvar ni vprašanje moči, temveč zahteva oživotvorjenja pravičnosti. Niti v najostrejših polemikah zoper nemštvo in nemškutarstvo, ki jih je pisal 1868. in 1869. l. v Slovenskem Narodu, ko je prišlo do odločilne borbe med kranjskim nemštvom in slovenstvom, ni nikdar zinil besedice zoper pravo nemško kulturo, od katere se je vedno učil, dasi je nenavadno strastno bičal nemško in nemškutarsko preobjestnost, ki je pod plaščem kulturnega apostolstva skrivala korobač in bajonet političnega osvojevalca. Bolj kakor prodiranje nemškega kulturnega duha, kateremu se je sicer najhrabreje od vseh slovenskih narodnih borcev upiral, ker je bil sam tudi najtesneje in

¹ Naprej, 1863., šte. 2.

² Slovan, 1916., str. 98.

³ Naprej 1863., šte. 10.

najbolj organično zraščen s slovenstvom in slovanstvom, ga je bolelo, da je germanizacija prevrgla etične in moralne vrline našega ljudstva v strašne lastnosti, ki označujejo renegatstvo.

»Prišlo je zdaj že tako daleč, da je Slovenec po nemški korupciji pohlevna ovca, zajec na pogumu, kadar je treba svojega braniti, ali srdit leopard na predrznosti, kadar odpadši tujcem pomaga svoj narod teptati.

Furor teutonicus je slovenski čut zatrl v naših srcih, zatrl slovansko poštenost in namestu nje nam je vcepil korupcijo, strahopetnost, podkupljivost, izdajstvo, lakomnost po raztrganih cunjah, katere se imenujejo nemški denar; potlačil nas je v uboštvo, kajti vse, kar je v deželi dobrega in mastnega, vse so pograbili Nemci sebi, in nas so odstavili z mršavim voličem na kameniti njivici, katera je bila nekdanj slovanska; a zdaj jo mora Slovan od Nemca za drago plačilo nazaj kupovati; odstavili so nas obložene z davki, osramočene z robstvom, zaničujoče samega sebe.«¹ Te grozotne slike našega narodnega življenja pod avstrijsko vlado v šestdesetih letih preteklega stoletja, ki nam zgovorneje govori, kakor obširna zgodovina našega naroda, ni naslikal Levstik iz sovraštva do nemške kulture, temveč iz vroče ljubezni do slovenstva, katero uničuje nemška imperialistična politika. Za njega, ki mu je bilo slovenstvo začetek in zaključek življenja, ni bilo hujše groze, kakor je bilo apokaliptično razdejanje morale občestva, ki ga je povzročala germanizacija v slovenskem narodu. Toda tudi zoper strahovlado domačih političnih močtev se je enako hrabro bojeval, kar izpričujejo njegovi članki in dopisi v prvih letnikih Slovenskega Naroda in vseh sedmero številčk nesrečnega Pavlihe. Iz istega iskreno demokratičnega političnega in kulturnega prepričanja je grajal samodrštvo naših narodnih voditeljev, se rogal spretnosti, s katero so menjavali programe, odkrival, da poznajo prav za prav samo en program, doseči oblast, ter svetoval ljudstvu, naj si ne izbira voditeljev po zgovornosti, ampak po značaju in dejanjih.

¹ Slov. Narod, 1868., šte. 73.

Ker mu je bilo slovenstvo večnostna stvar, ki mora voditi vsa naša dejanja ob tenkem poslušanju vsega, kar se dogaja v kulturnem življenju naših »južnih bratov«, nazaj v slovanstvo in človečanstvo, odkoder je izšlo, je odklanjal, kakor Prešeren, vsako misel, da bi Slovenci sprejeli od drugih literarni jezik. »Kdor pa tudi pretehta slovansko zgodovino in zdanjost sploh, naglo vidi, da so ostarele, v minolem dvajsetletji potrpocele tiste misli, naj bi se iz več narečij ustrojil en književni jezik; naglo vidi, kako se noben slovanski rod ne smé sam zavreči, da bi ga potlej pobrali tujci, ne bratje.«¹

Gotovo je moral biti za človeka, ki je veroval, v večni krogotok jezika in idej, ki bije med ljudstvom in njegovo umetno literaturo, odvraten vsak načrt, ki bi to kroženje izpodrezal. Zagovarjal pa je Levstik pametno medsebojno izpopolnjevanje slovanskih jezikov, zlasti kadar je treba nadomestiti tu in tam tuj izraz z domačim, kakor je tudi veroval v svojih hudih urah v podtalno pronicanje, stekanje in spajanje sorodnih, zlasti južnoslovanskih jezikov med seboj. »Slovensko in hrvaško narečje se nam zdi podobni dvema rekama, tekočima iz istega vira, zasuknenima poznejše vsaka po svoje, blizu druga druge tekočej strugi, in prav zato je naša sodba, da ni treba kopati vodočoin, po katerih bi eno strugo popolnoma usušili, vodo iz nje obrnovši v sosednjo strugo; ampak ravnati se nam je po naravi same vode, ki vedno preminja svojo strugo, skrbeti nam je, da se obé strugi zlijeta počasi zopet v eno, kakor sti izpočetka imeli samo en izvor.«¹

Toda kljub temu, da je bil Levstik prepričan, da je bilo Slovencem ob njegovem času najbolj potrebno leposlovno, kritično, jezikoslovno in publicistično delo, vendar ni bil slep za nagli razvoj materialne kulture ter za naraščanje socialnih problemov. Med prvimi je opozarjal pri nas na pereča gospodarska in družabna vprašanja, pomagal organizirati razna društva, ki so hotela dvigniti šibkejšje sloje, prevajal gospodarske knjige — vse to samo iz enega namena, rešiti narodnost, ki je propadala. Levstikovo obšir-

¹ Naprej 1863., štev. 53., 66.

no publicistično delo je vredno ostalega njegovega literarnega dela. V njem razkriva vse pozitivne in negativne lastnosti slovenskega ljudstva.

Med prvimi je v svojih člankih, ki so izhajali v Slovenskem Narodu grajal razne naše nacionalne napake: alkoholizem, pretepaštvo in pomanjkanje narodne in stanovske solidarnosti. Prav tako pa je bil tudi najdoslednejši zagovornik in apostol vrednot našega ljudstva, s katerimi je hotel podzidati stavbo slovenske kulture. Kljub vsej strastnosti, s katero se je boril zoper naše nasprotnike, ni nikdar oznanjal pretiranega nacijonalizma, pač pa vedno načelo, da je treba Slovencem pazljivo slediti razvoju slovanskih in drugih kultur ter se brez prestanka učiti od naprednejših narodov. Veroval je kljub razočaranju, ki ga je doživljal doma in v svetu, v bodočnost slovenstva in slovanstva, kakor tudi v zmago človečanstva. Naša narodna vzgoja ima v Levstiku publicistu in politiku edinstven vzgled odkritosrčnega idealista, ki je videl z bistrim očesom vse dobre in slabe lastnosti našega rodu, ter ravnal pota naše duhovne in materialne bodočnosti. Zaradi svoje odkritosrčnosti je bil v življenju preganjan, bičan in slednjič razpet na križ svojega pred smrtjo zlomljenega duha in telesa, zaradi svojega idealizma pa mora postati vzornik naše mladine.

Levstikovo velikansko literarno delo je danes znano samo literarnim zgodovinarjem. Zaradi nepojmljive nesebičnosti je marsikateri sad njegovega duha izšel pod imenom nekoga drugega. Tudi bogata mnogostranost njegovega zanimanja je vplivala neugodno na izoblikovanje njegovega dela. Zanj je bila vsaka vrsta narodne književnosti pomembna in potrebna. Zato je deloval skoro v vseh panogah narodnega slovstva, največ in morda z največjo ljubeznijo v jezikoslovstvu, kateremu je žrtvoval svojo leposlovno nadarjenost. Jezik mu je bil — narod. In narod mu je bil učitelj in učenec — tvorec in uživalec — oče in mati in sin. Ta velika ljubezen do naroda in njegovega jezika nam je rešila našo največjo kulturno vrednoto — literarni jezik, ki izpričuje svetu, da ne živimo kot zajedalci na drevesu človeštva. Zato smo dolžni Levstikovo delo spoznavati, preučevati ga in tvoriti po njegovem vzgledu.

Mladini pa moramo poleg njegovega dela sporočiti še eno Levstikovo vrednoto — njegovo osebnost. Levstika niso razumeli njegovi sodobniki. Še najbližji prijatelji, kakor so bili Stritar, Jurčič, Levec in drugi, so ga včasih obsojali, narodni prvaki so ga nekoč obdolžili celo, da je avstrijski vladni plačanec. Zanimivo je, da so ga pravilneje ocenjevali ljudje, ki so bili tujega pokolenja. Zlasti ga je ljubil, dasi ga ni doumel krog preprostih delavskih in obrtniških ljudi.

Levstikovo osebnost označuje poštenost in bistroumnost, katerima daje torišča in smeri »nagla kri,« duševna in telesna živahnost, ki ga tira vsaki stvari do jedra. Za Levstika ni bilo predsodkov, ozirov in pomislekov. Vsak pojav, ki mu ga je odkrila bistroumnost, je živahno presodil glede na njegovo življenjsko in etično upravičenost. Ako je dognal v neki stvari le za las nepoštenosti ali oportunistva, tedaj jo je naskočil z vsem ognjem svoje »nagle krvi« in jo trgal z ledeno logiko svojega razuma. Edino pred trpljenjem se je klanjal. Vsako trpljenje bodisi človeško ali živalsko ga je v dušo bolelo. Zato je ljubil kmeta, otroke in živali.

Goreče je želel, da bi ga potomci pravilneje sodili, kakor so ga sodobniki. Ta želja ni potekla iz nečimernosti, temveč prav tako, kakor vse njegovo delo iz želje, da bi zmagala vedno in povsod resnica.

Nikdar ni mislil samo na sebe. Čutil je o sebi, da je sin naroda, ki si je rodil v njem glasnika duha in besede.

V življenju je bil naš največji delavec, po smrti pa se je prerodil v naš najsvetlejši simbol.

Njegovo delo mora postati last ljudstva, saj je bruhnilo, kakor kri iz prerezane žile, iz duše najzvestejšega narodnega sinu, da izpriča enotnost slovenske ljudske in umetnostne besede, da združi narodno prosveto s človečansko, da neprestano budi narod in sili k smotrenemu narodnemu delu izobraženstvo. Naloga narodne vzgoje pa je, da dopove mladini vrednoto — Levstikove zasnove slovenske kulture ter jo navduši za delo, ki organsko počiva na temeljih, katere nam je položil Levstik.

Dr. Karel Ozvald, Ljubljana:

Beseda po ljubljanskem pedagoškem tečaju (1931) o »moderni« šoli.

Al prav se piše kawa ali kafha,
se šola novočrkarjev srdita
z ljudmi prepira starega kopita,
kdo njih pa pravo trdi, to se vpraša.

Fr. Prešeren.

1. Ko sem v šolo hodil...

Ko sem bil 9 let star, sem šel služiti za pastirja. In ko sem nekoč kravji dekli zaupal, da bi rad postal duhovnik, mi je malce grobo dejala takole: »Ti boš duhovnik tujim konjem okrog repa.« Ta prognoza je bila dokaj pravilna. Čeprav sem namreč hodil tudi v šolo, kadar nisem pasel, se mi je vendarle takrat vedno bolj očitno ponujala karijera bodočega hlapca.

Da je drugo življenje odprlo vrata in vstopilo, to pa je pred vsem drugim zasluga človeka, ki mu dolgujem mnogo hvaležnosti. Je to mož, ki mi je bil skozi več let učitelj v ljudski šoli. Ta človek, Simon Strenkelj po imenu, je bil kakor blagodejen dež, ki pada od časa do časa po božjem stvarstvu, pa ne ve, da s svojo roso v rastlinici, ki je nebogljenost vzklila, »kliče in miče in vabi« na dan mlade sile.

Kajpa ni bil iz »nove« šole, saj že skoraj 20 let počiva pod rušo tam gori za Bočem. Pa tudi iz »stare« ne! Svet namreč nikar ni ustvarjen s tako plitvih vidikov, da bi tisti, ki ni »moderen«, zato že zaslužil pridevek »starokopitnosti«.

Svojo oblikovalno moč je moj učitelj, tako sodim, črpal iz tega, da je bil — napol s a m o u k. Hočem reči, da ga šolanje za učitelja ni napravilo »verbildet«, ker še ni obiskoval učiteljskega v današnjem smislu, kjer bi mu bili glavo obrnili v to ali ono »smer«, ki kaj lahko postane šablona.

Za nas, njegove učence pa učenke, je, mislim da imelo največji pomen to, da ta človek kar ni mogel biti od rana do večera ni za trenutek — brez dela; kadar ni bil v šoli, pa je čital, risal, rezljal, brenkal na star klavir ali prepeval, cepil drevesca na šolskem vrtu ali pa ljudem na domu... Nič ne prikrivam, da uspehi njegovega samoizobraževanja niso bili vsekdar brez prigovora; saj nam je n. pr. bistvo telefona tolmačil v tem smislu, da po votli žici glas leti od enega konca do drugega! Toda duša, ki mu je bila tako odprta za svet in življenje, je storila, da je njegovo zanimanje kakor da samo po sebi prehajalo i na nas.

Slišimo, da je šele »nova« šola otroke naučila — ljubiti šolo. Ali odkod pa to, da zame, ki kot otrok »nove« šole nisem poznal, ni bilo hujšega na svetu, kakor če sem moral na pašo namestu v šolo? V takih položajih mi je bilo na smrt hudo ob misli, da moji tovariši zdaj lepo poslušajo učitelja, kako nastane solnčni mrk, da je Amerika »pod nami«, kako vztrajen je bil Demosten, kaj so počenjali Turki po naših krajih, kako se po nemški pravi temu in temu...

Zato pa se mi je moj učitelj, ki vse to zna, zdel nekak človek in pol. A ne samo meni, v vsej fari je užival izreden ugled in odkritosrčno spoštovanje. In mene je v samotni paši zamamila misel, kako imeniten utegne biti šele tisti učitelj, ki uči bodoče učitelje. In kakor nekoč iz daljave se mi je nekoč vzela cela otroška misel, kako lepo šele bi bilo, postati takšen učitelj, ki uči tiste, kateri naj postanejo učitelji bodočim učiteljem na ljudski šoli! To je bil sicer otroški, toda povsem pristen zarodek pojmu: vseučiliški profesor.

A druga svojebitnost mojega učitelja, za katero mu je ta in oni še danes hvaležen, je bila ta, da je znal v razredu zanesljivo najti take glavice, ki bi sodile za »študiranje«. In takrat ni dal miru, dokler ni doma ali kako drugače dosegel, da je dečko šel v — Maribor. In s kakim ponosom je o prilikah v šoli omenjal, da so sedaj že veljavni gospodje, ki so hodili k njemu v šolo.

Tako je torej nekaj pestalozzijskega bilo v tem človeku, ki bi ga današnja brzodnost najbrž proglašila za — staromodnega. Toda moj učitelj in vzornik bi jo, i v imenu svojih tovarišev po duhu, kaj lahko zavrnil s sveto jezo Martina Kačurja v Cankarjevem življenjepisu učitelja idealista: »Kdo pa ti je dal kamen, da stojiš na njem, če ne jaz s svojim trpljenjem?«

Pa kaj pravim te stvari? No, rad bi čim krepkeje naglasil, da uspeh vsake šole, »stare« in »nove« zavisi pred vsem drugim od — osebnosti učitelja in učiteljice. Hočem reči, da v šoli ni odločilna tvoja »metoda«, ampak to — kar si, se pravi, kakšen si človek. Osat še nikdar ni rodil žlahtnega sadu, najsi raste na katerikoli njivi.¹

2. »Stara« šola.

Kdo neki bi danes ne vedel, kolikega pomena je v praktičnem življenju to, da se stvarno gibanje vrši v zračnem prostoru! A kar zračni prostor fizikalnemu dogajanju, to je duhovnim pokretom — zgodovinska nit v snovanju človeškega duha. Zato pa takih pokretov ne boš povsem doumel, če ne jemlješ v račun dejstva, da človek ne živi v »brezzgodovinskem prostoru«, ampak se duhovno življenje vsekdar in povsod snuje tako, da se tej in tej ideji najprej odzove s prav nasprotno idejo, potem pa iz obojega ustvari novo sintezo. In to dinamiko izpričuje tudi sedanji pokret za »novo« šolo.

»Stara« šola ni morda nekaj, kar bi bilo tam kje v prejšnjem stoletju iz zemlje zrastle, ampak je kulturni plod, ki je povsem naravno tekom časa dozorel na drevesu tistega življenjskega naziranja, kakor se prvič oznanja že na prevalu 14. stoletja: da je človek ustvarjen za delo, za »koristno« delo! To je čisto nova usmerjenost do sveta in življenja. V strmem nasprotju s srednjim vekom, ki je živel

¹ Za izvajanja o »stari« in »novi« šoli (v obeh sledečih poglavjih) gl. vsebinsko bogati in globoko zasnovani zbornik: A. D. Müller, »Fr. W. Foerster und die wirkliche Welt«. 1928. Zlasti pa I. del (Das Problem der Erziehung), poglavje: »Fr. W. Foerster und die impressionistische, expressionistische und nachexpressionistische Pädagogik«, ki mi je tukaj deloma vodilni motiv.

v veri, da je človeško bivanje na zemlji samo priprava na drugo, pravo življenje v onstranstvu, se novo naziranje namreč obrača do tostranskega življenja. Polagoma je to naziranje človeku preustvarilo dušo ter v kulturnem življenju zapadne Evrope poklicalo na plan prej neznan, računarski ali kapitalistični tipus človeka.

Walter Hoffmann, profesor za socialno pedagogiko na univerzi v Leipzigu, povsem pravilno naglaša, da se niti ne zavedamo več, kako iz vseh pojavov današnjega življenja, tudi iz vzgojstva, dandanes govori izključno gospodarski, to je po obvladovanju sveta in življenja težeči duh mišljenja pa vrednotenja. »Vsa naša vzgoja tja gor do socialne politike ima takšen pravec. Naj se mladini podajajo nauki o zdravju ali znanstvena snov, vsekdar je iz ozadja slišati glas, da je s tem združena korist za bodoči poklic in zaslužek. Zdravje velja za gospodarski kapital, znanje za moč v boju za obstanek. Psihologija se pretvarja v psihotehniko (ki išče odgovora na vprašanje, »kako bi se dali ti in ti za človeka pomenljivi smotri doseči s pomočjo tega, da obvladaš duševni mehanizem«), v ospredje stopa raziskovanje inteligentnosti pa njenih odnošajev do sposobnosti za poklic (»gescheiter werden«, »kunstnejši«!). Pedagogika se poplitvuje v didaktiko, etiko izpodriva morala koristnosti, socialna politika se izprevrča v mezдно borbo. Kje je tukaj kak višji smoter?« In do vrhunca je pač pozitivistična miselnost pritirana v sovjetski Rusiji, kjer se vobče pripušča le tako znanstvo, ki se da v tehniki, gospodarstvu ali higijeni neposredno porabiti v koristne svrhe.

In tudi vse šolstvo od ljudske šole pa do univerze se drži v zadnjih 50—60 letih načela, da je znanje — moč. A tako ocenjevanje znanja ni nemara samovoljnost, ampak povsem ustreza življenjskemu slogu te dobe. Najglasnejša priča velike zaverovanosti v »storitveno« (ali delovno) znanje (»Leistungswissen«) pa so učni načrti. Ljudska šola, gimnazija, realka, učiteljišča in prav tako obrtne, trgovske, gospodarske... šole kar tekmujejo med seboj, katera bo v učenca stlačila več znanja. Podajanje znanja, tako mislijo, jim je vsem najvišja naloga. Zato se na izpilih za-

hteva po večini le »prezentno«, to je tako znanje, da dečko ali dekle lahko reproducirata ali obnovita, kar sta si — za pomnila. Današnji šoli izobrazba torej ni tisto duhovno oblikovanje človeka na podlagi prirojenih sposobnosti, ki je v istini brez konca in kraja; izobrazba se tukaj marveč istoveti priučenemu znanju ter je večinoma le »nadrdrana in napredavana« izobrazba.

Tako pojmovana izobrazba je vse prej ko pa kulturni pojav. Saj res zasluži očitek, da je enoto ljudstva razklala na dvoje: na eni strani vidimo dandanes plast izobražencev (»intelektualcev«) ali »boljših«, »šolanih« ljudi, kateri so se kaj »učili« ter si osobito v mestnih šolah pridobili »izpričevalo«, ki stoji sedaj sila visoko v konjunkturi; na drugi strani pa se gnete »neizobražena«, »nešolana« para, to je ogromna masa tistih, ki se iz tega ali onega razloga niso nič učili ali pa le malo ter polnijo kader vsakojake služinčadi. Kolikokrat je v imenu ljube »izobrazbe« vstop na to ali ono družabno prireditve dovoljen — »izključno le proti vabilu«!

Sedanja šola se torej zgolj vnanje, preveč mehanično prti z učencem, ker skuša samo njegov intelekt izbrusiti za različne storitve. A zlasti se naglaša, da šola, ki je tako do dna zmehanizirana in brez duha, mladino kaj slabo pripravlja za današnje življenje, čegar osrednja os je »delo« in kjer največkrat odločuje osebna odgovornost, lastna inicijativa pa duh svobode. In eden izmed glavnih grehov dosedanje, »stare« šole pa je — njeno ravnanje z mladino ali disciplina.

V jedru je šolska disciplina skrb za to, da se v šoli vzdržuje potrebni red in ustvari razpoloženje za čim uspešnejše delo. V dosedanjem postopanju z učenci je, o tem ni dvoma, vse preveč »diktature katedra«. Saj je najbolj značilna plat »stare« šole prav to, da je preveč »učiteljska« (»Lehrerschule«), ne pa da je »učilnica« (»Lernschule«), kar ima pač pred vsem drugim biti vsaka šola! V šolskem obratu dečko in dekle neprestano slišita iz ust učitelja ali učiteljice poganjaški »moraš!« in pa »ne smeš!« Moraš se naučiti, nalogo spisati, odrasle pozdravljati, bližnjega ljubiti... Ne smeš šole zamuditi, knjige raztrgati,

zvezka umazati, klatiti sosedovih hrušk... Kakor bi zado-
stovalo, da učitelj nekako pritisne na gumb, pa je že tukaj,
kar bi učenec ali učenka morala storiti, oziroma opustiti.
To je zgolj pasivna, hočem reči taka disciplina, ki
učenca samo prisili k takemu in takemu dejanju ali nehanju,
ker se dečko ali dekle bojita, da bi sicer sledila taka ali
drugačna nevšečnost (v šoli, doma, v življenju...). Nikar
pa s takim postopanjem, ki je le vnanja, iz napačne kon-
servativnosti rojena dresura, učitelj ne seza do globljih,
»centralnih« plasti učenčevega bitja in žitja, v katerih
bi se dečko in dekle dala pritegniti k »prostovoljni«
disciplini, to je k aktivnemu sodelovanju v šol-
skem življenju, zlasti pa k vaji v premagovanju sa-
mega sebe.

V svoj zagovor bi »stara« šola lahko dejala, da pač —
jabolko ne pade daleč od drevesa, češ, upoštevajte vendar,
da je moderna kultura čisto intelektualna (raz-
umska), na »pozitivnem« znanstvu zgrajena kultura. Kajti
to je zares tako! V sodobnem življenju sicer tehnika hiti
že v raketnem tempu od zmage do zmage na zemlji, pod
zemljo in nad zemljo in gospodarstvo sili kar v svetovne
dimenzije; a ne prezirajmo, da se je v moderni kulturi člo-
veku do kraja poplitvila — duša. To danes do neba
vpije vse javno življenje. Sodobnosti velja doslovno ta
filozofija, da — »le petica da ime sloveče«, a vse drugo da
je od muh. Kdor pa se kaj več meni za vrednote duha
(lepo, dobro, resnično, pošteno, pravično...), njemu ves
Izrael povprečnikov — »osle kaže«.

Zaključek: »stara« šola, preveč ti je v mislih za bo-
doče porabni človek — a premalo ali nič živa po-
treba mladih duš po zadovoljevanju trenutnih
potreb pa interesov ter po sreči!¹

¹ Ali sem ali nisem...? Tistim, ki se tako otroški srčno vesele,
da so tudi oni kaj povedali — ko so uganili, da spadam med staro-
kopitarje! Kajpa na uho: Kako je že globoko iz duše vzdihnil Jan
Hus, ko je stopil na grmado in v zadnjem hipu prisopiha ženšče še s
polencem, da bi bilo več žrjavice za razkolnika?

3. »Nova« šola.

V raznih oblikah mode, ki ima toliko moč še nad pametnim človekom, je takole: ko so se ljudje naveličali ene, pa se pojavi druga, največkrat kar nasprotna — dolgim križlom so sledila kratka, bradam in brkom obriti obrazi, zašlitim oblikam vitka linija... Še vrtnarji se v kultiviranju cvetlic menda držijo načela, da čez devet let zopet vse prav pride. Nekaj podobnega izkazuje i ves življenjski stil, ob katerem se orientira ta ali ona doba. In tako se na prehodu iz 19. v 20. stoletje oznanja nov življenjski evangelij.

Življenjska modrost izza renesančne dobe je bila naturalistična: čedalje bolj se je obračevala le tvarna »sreča«, tiste vrednote, ki se dado kupiti za denar. In pa zgolj intelektualistično ali razumarsko je bila podzidana: savoir pour prévoir, se prebrisanost in brezobzirno pretolči skozi zapreke! Preračunati, voditi, obvladati — kjer si bodi: prirodo, trg, svet...

Sedaj pa se po vrsti oglašajo »življenjski reformatorji« ter učijo, da je tisto zgolj vnanje življenje, ko vse energije posvečaš samo materialnim dobrinam, zgrešeno in da se ob njem ukaniš za pravo, to je notranje življenje, ki se obrača k vrednotam duha: (poštenje, lepota, usmiljenje, pravica...). Po vseh področjih človeškega dejstvomovanja (gospodarstvo, umetnost, socialno življenje, moda, prehrana...) vznika čedalje bolj zahtevek po »pristnosti, naravnosti pa notranji resničnosti«. Treba le prisluhniti apostolom, ki oznanjajo pogoje za »novo« življenje. Ta ga pričakuje od zemljiščne reforme (Bodenreform), oni od sprave med narodi, ta se navdušuje za alkoholno vzdržnost, oni priporoča nov način prehrane (Rohkost), tretji reformo obleke, četrti si obeta spas od športa. Itd.

Značilno svojstvo novega življenjskega čuta je torej v tem, da se od stvarnih dobrin pa interesov, ki človeka mamijo v vnanjem svetu, obrača k — človeku samemu. Novi življenjski čut je očitno upor proti notranji neresničnosti, »farizejstvu« intelektualizma in na njem zgrajene kulture. Kaj ti pomagajo vsi zakladi in vse bogastvo sveta,

tako modruje novo življenjsko naziranje, če pa nisi — človek, če ne znaš ali pa ne smeš biti človek, se pravi, če se ne zavedaš neizmerne bogastva, ki ga premoreš v svoji duši: če so lepota, dobrot, resničnost, modrost... za te — »device brez dot«.

Nekaj prevratnega, vulkanskega, prejšnje naravnost listično in pa intelektualistično naziranje o svetu in življenju do tal podirajočega je v »novem človeku«, čigar podoba je prikazoval začetek 20. stoletja.

In novi življenjski čut je rodil tudi »novo« pedagogiko. Fin de siècle da pomeni za vzgojstvo začetek nove dobe — »stoletje otroka«. I nova pedagogika namreč zatrjuje, da ji je najvišja naloga — »s ponevzeti razdušo« (Entfesselung der Seele) ter tako omogočiti, da otrok in mladostnik čim bolj razmahne sleherno izmed svojih tvornih sil. »Freiheitslinie!« — tako slove vodilna smernica te pedagogike.

Kadar presojamo notranjo vrednost ljudi ali njihovih zamislov, se radi držimo preizkušene modrosti: po sadovih boste jih spoznali. A »nova« šola je danes še mlada brst brez sadu. Zato je sodbi o njej treba za merilo vzeti smoter, ki si ga stavi nova šola, in pa potta, po katerih se mu skuša približati. In reči moramo, da je nova šola po duhu prava hčerka svoje dobe. Tudi v težnjah nove pedagogike je namreč nekaj revolucionarnega, dosedanji »dekadentni« način šolskega obratovanja vse do temeljev v nič devajočega, rušečega in k »novemu življenju« stremečega.

Zlasti pa se, docela v nasprotju s »staro« šolo, naglašajo, da bodi poglobljena v šolskem obrazovanju mladine — vzgoja in ne uk, kakor doslej. »Stara« šola je glede na učenca rekla: bodi, kar hočeš, samo da kaj znaš; a nova pravi: znaj kaj ali pa ne, samo da si takšen in takšen, to je, da si — »človek«, »značaj«.

Imeti značaj je to, da izkazuješ v svojem dejanju in nehanju čim bolj čvrsto in pa enotno usmerjenost. »Značaj je enota, koncentracija, zavest smotra« (Förster). Odtod prihajajo najsilnejše inspiracije življenjski energiji človeka. Zato značajnost prisojamo le tistemu, čegar prizadevanje, dejstvovanje, načrti, obnašanje, praznovanje in

zlasti še vrednotenje diha nekak slog. A človeku, ki ne premore tiste moči, da bi oblikoval življenje, ampak je tako ustrojen, da vsekdar počne to, kar mu všepetavajo okoliščine, odrekamo značaj, češ — vetrnjak!

Vzgajanje značaja, ki ga je »nova« šola zapisala na svojo zastavo, bi kajpa bila vse hvale vredna naloga v tolikih zmedah današnjega življenja. Ali »nova« šola tej nalogi, žal, ni kos! Za kulturo duše, kar je pač v bistvu vzgajanje značaja, namreč nikar ne zadostuje tista utopiistična psihologija, na kateri sloni miselna stavba nove šole in ki jo je oznanjal že Rousseau, trdeč, da je človek po naravi dober ter da vsa izprijenost prihaja samo iz družbe in njenih naprav. Zagovorniki nove šole pravijo n. pr. takole: »Čeprav ti otroci lažejo in te varajo, vzlic njihovemu divjanju, prvim nerednostim in nemarnosti imej vedno znova vero: otrok ni malopriden in len; vedno in vedno znova veruj: svoboda napravi človeka pridnega, svoboda ga naredi dobrega«. (Max Tepp.) Toda tako trdno more po mojem izkustvu verovati samo zrakohodec, to je tisti, ki nima prav nič stikov z istinitim življenjem. Kako vse realnejši je n. pr. francoski pedagog Mignon, ki priporoča disciplini v prid — »une main de fer sous un gant de velours« (železno roko v žametasti rokavici).

In podobna je stragično z moto nove pedagogike, ki veje iz gesla »dajte, da s amo raste!« (wachsen lassen!) — iz lastnih sil dečka pa dekliča. Ne da kot učitelj vodiš in oblikuješ učenca, temveč — »Entwicklung von innen heraus!« A to se pač reče kazati ljudem ponarejeno podobo resnice! Kaj se s tem, da izločimo premišljeni učiteljev vpliv, mladi in mlada res ne izročata — drugim, neznanim in pa dvomljivim učinkom tega ali onega miljeja?¹ Richard Wagner se mi je zazdel še večji kakor pa sem ga poznal iz gledališča, ko sem čital modre besede, ki jih je zapisal o življenju: da eden je odrešenik, a vsi drugi ga potrebujejo.

Sicer pa se mi dozdeva ali kaj, da prihaja z velikimi in pa z brzimi koraki že čas za velevažno vprašanje: ali ne

¹ Gl. E. Spranger, Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik. 1928. Str. 37.

jadramo v nekak pedologizem s svojim tako vnetim prizadevanjem za blagor mladine? Se pravi: kaj ne razpravljamo že vse preveč o mladini, njenem pomenu, svojstvih, nalogah, težnjah in pravicah — njej v škodo? Tudi z največjo bravuro izvršena operacija je pač brez vrednosti, ako bolnik ob njej ni ozdravel ali pa je celo umrl!

Iz gorenjih izvajanj utegne biti razvidno, da je formalizmu »stare« šole kot antitetski ali oprekajoči odziv sledila taka usmerjenost do vzgojstva, ki sila subjektivistično motri šolske probleme. A subjektivizem je povsod, hočem reči, da tudi v vzgojstvu — »znamenje nestranje nesigurnosti in akutne krize«. Naj bi si to dali do uma dopovedati prevneti poveljevalci »nove« šole!

Vzlic omenjenim nedostatkom pa ne trdim nemara, da bi delo »nove« šole bilo brez vsebine in pomena. »Nova« šola je, kakor sem pravkar rekel, do prejšnje, »stare« v prvi vrsti negativno ali oporekajoče (»antitesko«), to se pravi tako usmerjena, da ji temeljito izprašuje vest. Zato ji moramo v dobro zapisati dejstvo, da toliko opozarja na pomanjkljivosti v »stari« šoli. Prav posebe rada biča omalovaževanje emocionalnih plati otrokove in mladostnikove duše (srce, volja) in pa vse tisto, kar se da najkrajše označiti z besedo pedanterija ter ne sodi v šolo. A ironija usode ali kaj je v tem, da nova šola ni postala vzgojevalnica, negovateljica značaja, kar bi bila rada, ampak je vse do daens to, kar sama najbolj pobija — racionalistična učilnica. Najlepše je to potrdil pedagoški tečaj o »moderni« šoli, ki se je letos o veliki noči vršil v Ljubljani in kjer se je vse sukalo — okoli uka. Bo pač res tako, kakor uči zgodovina, ta velika učiteljica o življenju: da si vsak pokret, ki nastopa kot tak ali tak »protest«, osvoji to ali ono osnovno misel iz tiste ideologije, zoper katero je naperil svojo strelbo.

Revolucijski pokreti niso nikoli samemu sebi namen; njihov raison d'être je marveč ta, da v vihri, ki je tu ali tam izbruhnila, uničijo tisto ne več času primerno stanje, katero je navadno že dolgo zorelo smrti, ter s tem le orjejo njivo za — novo setev. »Das alte stürzt, es ändert sich die Zeit — und neues Leben blüht aus den Ruinen...« In

tako so i sodobni reformatorji šolstva največ samo i d e j n i b o r c i, orači preko stare »pušče«, nikar pa ni da bi morali hkratu biti i sejalci boljšega semena. V neosnovanem istovetenju obeh funkcij je tragična ironija »nove« šole; kajti ta šola je v istini kakor sveti Janez, kateri le pot pripravlja nekemu drugemu, ki ima šele priti in bo večji od njega samega.

Komur je duša kaj odprta za žive utripe kulturnega razvoja, za »filozofijo zgodovine«, ta pač lahko opaža, da se tista dinamska razgibanost, ki je osobito po vojni tudi pri nas krepko završala preko vseh poprišč človeškega dejstvomovanja in katere kar pošasten primer je bila vojna sama: počasi umika bolj s t a t i č n e m u ali ravnovesnemu presojanju življenja in da namesto čestokrat zelo meglovitih »doživetij«, ki so se toliko naglašala, stopajo realna dejstva in odnosi — »n o v a s t v a r n o s t«. Kajpa s tem ni rečeno, da bi med porušenim, rušočim in pa znova nastopajočim stanjem ne bilo nikakih vezi. Saj pač poglobitni zakon duhovnega življenja, ki mu je stržen razluščil že Hegel pred 100 leti, s svojim ključem »t h e z i s — a n t i t h e z i s — s i n t h e z i s«, uči tako, da se iz »starega« stanja in pa iz »nove« miselnosti, ki je z njim na bolj ali manj buren način stopila v opreko, običajno poraja kaj novega: s i n t e z a ali domače rečeno — »zlata« s r e d n j a p o t. Zato pa sedaj tudi v vzgojstvu že zopet dobivajo tal stare, pozitivno usmerjene vrednote: disciplina, avtoriteta, tradicija, spoštljivost, skromnost... samo da gledane v — novi luči.

Zaključek: »nova« šola, preveč ti je v mislih samo potreba mladih duš po t r e n u t n e m z a d o v o l j s t v u in s r e č i — a premalo ali nič za b o d o č e p o r a b n i č l o s v e k !

4. Ceterum censeo ...

Le roi est mort, vive le roi! Pretežno odklonjevalni (destruktivni) usmerjenosti »ekspresivne« (gojenčev jaz na vse pretege božajoče) pedagogike, ki je kot »nova šola« v zadnjih letih samozavestno in včasih bučno vse do tal pobijala »staro«, naj sledi zdaj, ko je bilo boja in ujedanja več ko

dovolj, kot sinteza »stare« pa »nove« šole za daljše obdobje »tihanja« reforma: mirno in pa solidno ustvarjajoče (konstruktivno) delo v — »stvarni« šoli, to je taki šoli, ki ne bo ne formalistična (»stara«) in tudi ne subjektivistična (»nova«), ampak — spoj tega, kar je v eni in drugi res dobrega. Kako si jo mislim, o tem sem že ponovno obširneje razpravljal.¹ In hkratu naj omenim, da bo več, iz ljubezni do domače grude izpočet pa na široko zasnovan kašipot preko te ledine knjiga »Do stvarnega uka v I. razredu osnovne šole«, ki jo je priredil prekmurski učitelj-upravitelj Evgen Antauer in ki upam da čim prej izide.

Najprej bi nujno trebalo spoznanja, da je naša sodobnost vse prej ko pa pravi čas za radikalne, to je take reforme šolstva, ki bi segale stvari kar do korenin. Šola namreč ni nemara samostojen, od ničesa odvisen obrat in učitelj ne avtonomen, sam odločevalen podjetnik, marveč stojita oba, učitelj in šola v službi — celokupne kulture naroda. In vse to, kar danes »nova« šola razglašča za svoj velik uspeh, nikar ni globlje pa finejše pojmovanje vzgojstvenih nalog, temveč leži le bolj na periferiji, na obkrajnih delih resničnega vzgojstva ter ne sega v njegovo jedro, ker je večinoma samo — metodizem.

Naj odnose med šolo in pa celotno kulturo pojasni prispodoba iz najbolj vidne, gospodarske panoge kulturnega življenja! Denarni zavodi so dandanes pač sestaven del narodnega gospodarstva. Ta in ona banka ali posojilnica sicer lahko izpremeni način svojega notranjega poslovanja; toda tak ukrep je brez učinka na narodno gospodarstvo v celoti. Vse drugačen pa je vnanji odziv, če denarni zavod n. pr. izpremeni obrestno mero. Samo da kaj takega poedini zavod ne more ukrepati iz lastne volje; za takšen, globoko v življenje segajoč ukrep je marveč odločilen — ves gospo-

¹ Gl. na pr. moje članke: »Reforma ljudske šole v Avstriji«. (Čas 1929./30.). — »Poizkus zaključne sodbe o »novi šoli«. Popotnik, 1929./30.). — »Miselni temelji in naloge našega šolstva.« (Naša doba, 1930., št. 4). — »Pedag. didaktična regeldetrija (tristavka)«. (Popotnik, 1930./31.) — Pedagoška izobrazba srednješolskih učiteljev. (Pedag. Zbornik, 1929.) — »O sodobnih nalogah univerze.« (Naša doba, št. 20—21.)

darski položaj naroda ali pa celo položaj večjega gospodarskega okrožja (n. pr. srednje Evrope), oziroma kar svetovni gospodarski položaj. In podobno šola v takih ukrepih, ki zadevajo globlje plasti njenega bitja in žitja, ni avtonomna, ampak tesno zavisi od celotne (gospodarske, znanstvene, umstvene, socialne, verske, politične ...) kulture naroda ali narodov. Kajti šola si kulturnih dobrin, ob katerih oblikuje gojenca po duhu in telesu, ne ustvarja sama, temveč jih jemlje iz kulturne zakladnice lastnega naroda pa tudi vesoljnega človeštva. Velika dela, ki jih ustvarjajo nadpovprečni ljudje, in pa vrednote duha, ki jih odkriva kulturni genij (v umetnosti, verstvu, znanstvu, politiki, medsebojnem življenju ...), so pravi in edini kruh, od katerega istinsko živi šola. Drugega ni! Zato pa bodo šola in šolniki šele tedaj našli pravo pot za globoko preosnovo šolstva, pot do res »nove« šole: ko bo pesnik, filozof, državnik, verski genij, glasnik svetovnega naziranja ... oznanjal novo vsebino življenja. Današnje mrzlično »iskanje« novega po vseh popriših življenja pa je najvernejši dokaz, da sedanji človek take vsebine — nima. »Nova kulturna dobrina, ki se v šoli presnavlja v živo izobrazbo — bo ustvarila tudi primerne načine in pota, oblike in organizacije uka« (E. Kriek).¹ Tudi v pedagoških vprašanjih je bistvene plati treba točno razlikovati od ne-bistvenih. Nikar ne bodimo v preustvarjanju šole nalik otroku, ki je v igri na pesku morsko vodo zajemal v školjčne lupine in se delal, kakor da — preliva morje!

»Modernim« pedagogom je metoda in organizacija vse, a vsebina malo ali pa nič. In prav v tem je usodna zмота. Kdor si zgolj od novih oblik v vzgojstvu obeta novega človeka, je precej podoben gospodarju, ki šteje za polnovredna »aktiva«, kar se v trdnem (»reelnem«) gospodarstvu sme največ imenovati — »conto dubioso« (dvomljiva postojanka). Saj še sam Pestalozzi ni mogel v švicarsko šolo zanesti »novega« življenja, ker se je v njegovi domovini temu upiral »duh praznote« (Prešeren), se pravi primanjčovanje velikih kulturnih vrednot. Pa bi kdo morda

¹ Gl. E. Kriek, Geschichte der Bildung. 1930. Str. 76.

omenil tozadevni skoraj bi dejal čudež v tedanji Prusiji. No, Prusija je res s šolsko reformo po Pestalozzijeve načelih sijajno uspela. Ali ne prezirajmo vendar, da i pruski uspeh ni bil samo učinek reformskih idej Pestalozzijeve! Kajti soodločevalo in v istini učinkovalo je tukaj — novo duhovno življenje, nova obrazovalna dobrina, ki so jo Nemcem takrat ustvarjali genialni možje: pesniki, filozofi, znanstveniki po milosti božji. A Prusija je tem zakladom duha v novem šolstvu ustvarila vzorno negovališče vse od akademije znanosti in univerze pa preko gimnazije do učiteljskega in ljudske šole. In to je narod — prerodilo, ne pa zahtevki nove metodike!¹

Pa še tega uvidevanja bi trebalo »stvarni« šoli, da se nobena pedagoška metoda ali pa celo moda ne sme monopolarizirati. In tudi monopolsko ustoličevanje »delovne šole« bi bilo docela enostranski ter pogrešen pedagoški princip. Kajti istinito življenje ne tirja samo tega, da na svojem poprišču samostojno delaš, ampak tudi to, da se ob vodstvu drugih poglobljaš vase — obojega.² Zlasti pa bi učitelju še bilo treba plodovite zavesti, da odločilna nikdar ni ta ali ona delava sama po sebi, temveč edinole smoter, h kateremu jo rabiš, in kajpa duh, v katerem jo rabiš! In vrh tega moramo vzeti v račun še dejstvo, da tudi v obrazovanju mladine uspeh in neuspeh niti zdaleka ne zavisi samo od tehniških sredstev. Vse važnejši je zahtevek, oziroma pogoj, da bodi tisto, kar hočeš, tudi — dosegljivo in potrebno.³

V zgolj negativnem, bojnem, revolucijskem stanju »nove« šole pa bi se naj ne mudili predolgo — že zavrholo stvarne logike ne, po kateri se odigravajo revolucijski procesi. Francoski filozof Hipolit Taine je posvedočil globoko

¹ Gl. E. Krieck, Grundriss der Erziehung, 1927. Str. 9—10.

² F. W. Förster poroča, da je ameriški velepodjetnik izustil sledeče, pedagoški jako zanimive besede: »We need seers and doers« (potrebujemo vidcev, to je vase zamaknjenih ljudi, in pa tvorcev).

³ Gl. globoki članek, ki ga prinaša dunajski pedagog Fr. Glaeser pod naslovom »Grundgesetze der erzieherischen Wertverwirklichung« (v Zeitschr. f. Päd. Psychol., 1931., str. 291).

poznavanje človeka, ko je dejal, da revolucije pričenjajo idealni entuzijasti, nadaljujejo in končavajo pa dokajkrat — manj idealni ljudje. Zato bi trebalo z budnim očesom paziti, da »nova« šola ne postane ideal kakih pedagoških pogorelcev pa plodišče nesocialnih elementov! Hočem reči takih ljudi, ki bi jim čim večja obilica lastnih »doživetij« pa vsakojake »samodejnosti« bila istovetna pravi izobrazbi. Kdor hoče sedanjo šolo res dvigniti, ta uvažuj na sploh, kar terja glasoviti protestantski teolog Weinel (Jena) od verskega uka, češ: »Es muss wieder mehr gelernt werden!« Učenje kajpa ne bodi zgolj vtepavanje (»einpausen«) in ne mehansko guljenje (»büffeln«) — ampak tako postopanje učitelja in učenca, da bo duh ali vrednotni smisel, ki ga vsebujejo kulturne dobrine (»učna snov«), prešel učencu v dušo ter se v njej uveljavljal kot živa sila, kot oblikovalna moč. Ta »duh« torej ni isto, kar objektivna učna snov, pa tudi ne isto, kar raznih vrst subjektivna »doživetja«, ki se ti lahko porajajo, kadar se ukvarjaš s to ali ono kulturno dobrino. Tega ni mogoče dovolj naglašati! In če rečem, da se bo treba zopet več učiti, tedaj mi ne hodi nemara v misel širina, temveč globina ali intenzivnost učenja. Če hočete — »znoj«, resno pa trdo delo! Kajti oplajajoče sile nobenega »učnega predmeta« ne ležijo lepo na površju in se ne vzbujejo kar »igraje«. A presajanje tega duha v učenčevo osebo je najvažnejši, »oplojavajoči moment« obrazovalnega procesa. Brez potu ni medu — prastara življenjska modrost. In pa, človek bi vsaj mislil — naravna, očitvidna.

Sveže razorana prst kliče — sejalca. Današnji šoli je kakor ribi vode treba pametnih in vestnih učiteljev praktikov, ne pa »eksperimentirajočih« reformatorjev!

Nova šola in mnogoličnost njenih smotrov.¹

1. Bistvo in meje pedagoškega dela.

V počitnicah leta 1928. se je vršil v Trutnovu pedagoški teden nemškega učiteljstva v ČSR. Ob tej priliki je razpravljal univ. prof. dr. Avgust Rieckel kot glavni zastopnik tako zvane avtonomne pedagogike o temi »Bistvo in meje pedagoškega dela«.

Glavne ideje avtonomne pedagogike je Rieckel tudi obrazložil v posebnih publikacijah.

On zahteva, da se je treba braniti zoper vsa stremljenja, ki hočejo pedagogiko pri določanju smotrov podvreči različnim vnanjim vplivom, češ pedagogika ni produkt smeri kakega svetovnega nazora.

Po njegovem mnenju obstaja velika neskladnost med vzgojiteljem, ki korenini v pretekli kulturni dobi, in med otrokom, ki črpa svoje ideale iz vrvenja vsakdanjega življenja. Tu ima svoje korenine vzgojna tragika.

Vsaka normativna pedagogika mora iskati svoj smoter na duhovnoznanstveni podlagi, zakaj šola mora služiti bodočim potrebam, katerih zakone, če verujemo v napredek človeštva — lahko spoznavamo le na podlagi duhovnoznanstvenega motrenja preteklosti in sedanjosti.

Ni pravilno, če smatramo otroka kot indiferentno izobrazbeno snov, ki jo lahko oblikujemo po idealu prejšnjih kulturnih dobrin, temveč za otroka je značilna njegova notranja obrazovalna tendenca in razumevanje zanj omogoča le problematika njegovega lastnega okolja. Tu se pričinja avtonomija pedagogike: obrazovalnega doživljanja ne more vzgojitelj hoteti ali ga zavestno oblikovati, ker je le služabnik objektivnega duha.

¹ Razprava pomenja nadaljevanje čiščenja pojmov glede nove šole. Gl. dr. Gogalovo razpravo »Smoter moderne šole«, Ped. zbornik 1930.!

Pedagoška znanost mora izravnati neskladnost med dejstvi in smotrom ter vzpostaviti resnično, živo razmerje med obrazovalno teorijo in dejanskim stanjem obrazovanja.

Za avtonomno pedagogiko so trije pojmi temeljnega pomena: pojem obrazovanja, obrazljivosti in doživljajski pojem.

1. **Pojem obrazovanja:** Obrazovanje je problem, ki sili vedno zopet po razrešitvi. Misleč si zastavljamo vedno nove obrazovalne ideale, ne da bi slutili, da je obrazovanje imanentna življenjska potreba. (Postopek obrazovanja stremi po uresničenju nekega resničnega obraza). Odločilne za obrazovanje so prirojene zmožnosti človeka in njegova notranja povezanost z okoljem.

2. **Pojem obrazljivosti:** Z obrazovalnim principom, lastnim vsakemu človeku, postane vsako vnanje zastavljanje smotra iluzorno; če se smoter in obrazovalni princip ne krijeta, tedaj dosežena izobrazba nima pravih korenin ali pa nastane spačena izobrazba. Napačno je namreč, če smatramo množino obrazovalnih dobrin kot nekaj absolutnega in če ne pomislimo, da ima vsaka doba kak drug obrazovalni princip.

Kot glavna naloga je zahteva, da se preiščejo temeljni pojmi obrazovanja, da se točno opredeli pojem obrazljivosti ter spozna napetost med obrazovalno dobrino in poedincem.

3. **Doživljajski pojem:** Kulturne dobrine nimajo za nas vrednosti radi tega, ker so nam slučajno na razpolago, temveč zato, ker se jim čuvstveno in z razumevanjem bližamo, jih vedno zopet iznova doživljamo in v tem doživljanju nanovo ustvarjamo. Kot obrazovalno dobrino lahko priznavamo le to, kar ima doživljajsko podlago. Doživljaj obstaja v sodoživljanju, novem doživljanju, torej novem ustvarjanju s stališča subjekta. Z izpremembo svetovnega reda pa se izpremeni tudi doživljajska podlaga. Vzgojitelj spada radi svoje starosti v povsem drugo dobo nego gojenec. Kako more tedaj izobraževati? Izhodišče za to mu ne smejo biti njegova trdna načela, temveč pri izobraževanju se mora opirati na doživljanje (na živo sodoživljanje).

Če pedagogika dela s sistemi in učnimi načrti, ki izvirajo iz preteklih časov, nastane nekak konflikt med časom in vzgojno ideologijo. S tem, da se pedagogika popolnoma preda kakemu kulturnemu položaju, jo docela prepoji mentaliteta te kulture in tedaj ne odloča več čisto pedagoško mišljenje.

Vzgaјati ne pomeni le rasti, temveč tudi razdirati. Relativizem je naša usoda. Lahko se namreč zgodi, da je obrazovalna dobrina, ki nam je doslej bila nekaj vzvišenega, nekega dne mrtva, ker ne more več sprožiti v nas nobenega doživljanja. Pedagogika, ki opusti svoje samostalno stališče in črpa svoje zakone in smotre iz take kulturne mase, ni razumela svojega bistva.

Učitelj mora v tem zmislu biti učenec, da zapusti stališče avtoritete, da ne postavlja obrazovalnih smotrov, temveč da zaupa obrazovalnim silam v mladini, da povsod izhaja od življenja in da se skuša za vedno vživeti v tako duševno razpoloženje. Ako tega ne zmore, bo pač ostal le šolnik, o čigar delovanju si bo vsakdo dovolil sodbo. Pravi, avtonomni vzgojitelj niti ni poverjenik staršev, temveč je le poverjenik javne vzgoje, ki ni produkt kulturnega razvoja, temveč je prvobitna.

Vzgojiteljeva miselnost se mora ujemati z miselnostjo pedagogike. Mogoče je celo, da vzgojitelj prinese vse elemente za svoj poklic s seboj, potem bi to bil rojeni vzgojitelj. Lahko pa se tudi pripeti, da šele med svojim pedagoškim studijem in med tem, ko se ukvarja s pedagoškimi problemi, izpremeni svoje duševno zadržanje in si osvoji pravo pedagoško miselnost. To so večinoma veliki kritiki, kakor je eden izmed njih Natorp. Mogoče pa je tudi, da se baš po kritičnem presojanju obstoječe metodike dokopljejo do dobre prakse. Rojeni vzgojitelj pa je zopet v nevarnosti, da pade z višine praktičnega delovanja, ako se zanaša zgolj na svojo prirodno nadarjenost in se ne mara kritično, znanstveno ukvarjati s svojim poklicnim delom.

Vzgojitelj se mora k aktivnosti siliti. Nagon po spoznavanju in dobroti tvorita bistvo pravega pedagoga.

Pravi vzgojitelj noče dalje nič nego samo vzgajati, ne vzgajati v kak določeni namen, temveč vzgajati le zato, ker mu je vzgajanje življenjska funkcija, on noče služiti kaki človeški ideji, temveč hoče biti — sledeč svojemu instinktu — pred vsem v službi življenja samega, čeprav mu je vzgajanje obenem tudi kulturna funkcija.

Ako povzamemo v glavnem zahteve Rieckla kot glavnega zastopnika avtonomne pedagogike, lahko rečemo:

Zastopniki avtonomne pedagogike hočejo pedagogiki pripomoči do avtonomije na ta način, da se otresajo vseh nazorov in vplivov, ki niso pedagoški. Zato odklanjajo vse vzgojne smotre, ki nimajo s pedagogiko nič skupnega.

Vzgajati po njihovem mnenju ne znači, zasledovati in doseči neki določeni namen, na pr. višjo izobrazbo. Vzganje jim ni samo kulturna funkcija, temveč prafunkcija življenja, ki izvaja kot nagonška potreba svojo zakonitost iz vzgojnega akta samega: pedagogika je avtonomna.

Avtonomni učitelj, v svojem vzgojnem delovanju prost vseh vnanjih vplivov, jim je nosilec avtonomne pedagogike. Njegova struktura mora biti v skladu z zakonitostjo pedagogike. Tesno združena z življenjem, a vendar prosta, ima vzgoja nalogo, da brez nadaljnjega postavljanja heteronomnih smotrov obrazuje vse to, kar teži za obrazovanjem.¹

2. Šolska reforma in kulturna obnova.

Kakšno stališče naj zavzamemo k vprašanju avtonomne pedagogike?

Mnenja smo, da je v resnici stvar, ki je gotovo idealno zamišljena, nekoliko drugačna. Učni načrt in z njim šola je še vedno »politikum«. Zato se ne smemo čuditi, če borba okrog učnega načrta in za šolo sploh navadno stopi iz področja pedagogike v politično-egoistično areno in če se v tej borbi postavljajo smotri in zahteve, ki jih narekujejo

¹ Za poglobitev v ta problem služijo sledeča dela: Dr. A. Rieckel, Vom Wesen der Erziehung. Westermann, Braunschweig. (Zlasti to delo nudi najvažnejše, kar je v zvezi z avtonomno pedagogiko.) — Aufgaben und Grenzen der öffentlichen Erziehung. Zickfeldt. Ostrwieck, Harz. — Die Probleme der Lehrerbildung. Vieweg, Braunschweig.

— seveda z najboljšim namenom — najrazličnejši poklicni krogi in drugi mogočni činitelji, ki se borijo za čim večji vpliv na šolo po načelu: »Kdor ima mladino, ima bodočnost.«

Večina razprav o problemu šolske reforme se pričinja s tem, da se v njih postavljajo novi obrzovalni ideali, ki naj bi dali bodoči šolski vzgoji zmisel in smer ter jo čim bolj prilagodili potrebam vsakdanjega življenja. Nekaterim reformatorem je treba kljub njihovi preveliki gorečnosti priznati, da so si zastavili visoke smotre z najboljšim namenom. Poleg tega pa nastopajo mnogi drugi s takimi zahtevami do šole, ki izvirajo iz temnega območja sebičnosti; njih na zunaj skrbno prikriti smoter obstaja v tem, da hočejo šolo vpreči v službo svojih stanovskih in strankarskih interesov. Zgodovina vzgoje nas uči, da si je samopašnost že dostikrat izbrala baš šolo za svoje slepo orodje ter si jo kot deklo vdinjala v svoje sebične namene. Kjerkoli se take poniževalne zahteve pojavljajo tudi danes, jih je treba že od vsega početka z vso silo zatreti, zlasti če izdajajo preočitno sebične namene svojih povzročiteljev. Pa tudi drugače je treba previdnosti, kadar gre za vprašanje, ali naj se vpoštevajo vse one zahteve, ki se pojavljajo danes v zvezi z bodočo veliko obnovo vzgoje in pouka.

Da se za tako obnovo najde pravo izhodišče in da se doseže skladnost med izbiro sredstev in zastavljenim smotrom, je najprej treba jasnosti glede bistva vzgoje vobče in šolske vzgoje posebej.

Baš Krieck je sijajno dokazal, da je vzgoja prafunkcija človeške skupnosti. Vzgaja se v vseh zajednicah, v katere se deli človeštvo, pred vsem v prirodnih zajednicah kakor so družina, pleme, narod, pa tudi v pozneje nastalih kulturnih oblikah kakor so država, cerkev, šola. Vzgoje brez skupnosti si ne moremo misliti, ker je sploh nemogoča, zakaj le skupnost ima in proizvaja dobrine kot vrednote, ki se lahko razvijajo in izročajo dalje, le v skupnostnem življenju so na delu sile, ki izoblikujejo iz doraščajočega rodu tip človeka. Praoblika vzgoje se odraža brez vsakega vzgojevalnega namena kot nagonška potreba. Pri primitivnih narodih se vrši vzgoja še danes samo na ta način.

Kulturni človek pa je ustvaril nove vzgojne oblike, ki so se razvile na podlagi bolj ali manj dovršene pedagoške tehnologije ter stopile v službo vedno bolj se razvijajočega skupnostnega življenja. Najvažnejša teh kulturnih oblik za vzgojo je šola.

Večina kulturnih držav je medsebojno tekmovala v pospeševanju svojega šolstva, ki se je — to je treba priznati — v splošnem ugodno razvijalo in razmahnilo v notranje zadovoljstvo in upravičen ponos narodnih in državljanskih zajednic, naklonjenih izobrazbi in zavzetih za splošni kulturni napredek.

To se je izpremenilo ob nastopu novega stoletja. V 19. stoletju še veljavni obrazovalni smotri so začeli polagoma izgubljati svojo notranjo upravičenost in s tem tudi svojo obrazovalno silo. Ogromni porast prebivalstva, brezprimerni razmah tehnike in gospodarstva sta ustvarila popolnoma nov svetovni položaj, proti kateremu je ostal duhovni človek brez opore, sveta in pomoči. Čutil je, kako se je v njegovi notranjosti nekaj pretrgalo, kako ga je začelo nekaj premetavati med svetom duha in svetom stvari. Začel je celo dvomiti, ali ima tako življenje sploh še kak zmisel... Toda temu nezdravemu stanju je kmalu sledilo kot izraz novega življenjskega čuta silno hrepenenje po novem duhovnem življenju in iz tega je vzrasla zahteva po reformi vsega zajedniškega življenja, vseh njegovih naprav in oblik. In tako se je začel razlegati tudi klic po novi šoli. Temu klicu so se pridružili učitelji vseh šolskih vrst, ki nočejo le dresirati, temveč se čutijo kot vzgojitelji, močno pa je odjeknil ta klic tudi v poklicnih krogih, stoječih izven šole.

Mnogim je postal klic »šolska reforma« nekako geslo boljše bodočnosti. Ta popolna predaja notranje doživljenjskega smotru pa nas ne sme zavesti, da preložimo izhodišče reforme v smoter sam in da na ta način prezremo pot, ki vodi od splošnega do posebnega, od celote do delov.

Kakor ne more biti kaka šolska reforma nikoli sama sebi smoter, tako tudi ne more taka reforma sama iz sebe povzročiti obnove vsega življenja. Javna šola ni nikaka avtonomna tvorba, nima torej lastnih vrednot, ki bi lahko

s a m o t v o r n o dovedle do novih življenjskih oblik. Pravi nosilec vrednot je skupnost, od katere je šola dobila vzgojni nalog. Celo najboljša šola ima v svojem bistvu znak skupnosti, ki jo je poklicala v življenje.

Dejstvo je torej, da zajednica ima in trpi le tako šolo, ki ustreza njenemu razvoju in njeni življenjski obliki. Zato so nekateri, kakor Rudolf P a l m e,¹ mnenja, da se mora, če hočemo doseči obnovo šole, najprej pričeti obnova zajedniškega življenja; obnovljena zajednica izoblikuje nove vzgojne oblike in si na ta način ustvari tudi novo šolo. Pot ne vodi torej od nove šole do nove življenjske oblike, temveč smer takega učinka gre obratno. S tega vidika je torej kriza naše šole posledica ali vsaj delni pojav splošne krize, v kateri se nahaja zlasti zapadna kultura. O tej krizi razpravlja S p e n g l e r v svoji znani knjigi »Der Untergang des Abendlandes«, v kateri prihaja do zaključka, da nam preostajata samo še dve možnosti: ali propad ali obnova. Pod vtisom Spenglerjevih naukov se je polastilo mnogih kulturnih delavcev globoko pesimistično razpoloženje, saj je pa tudi res nekaj groznega, če se zamislimo v njegovo teorijo in si jo naslikamo do zadnjih posledic. Toda mi ne verujemo v propad, temveč smo na strani notranje močnih, ki trdno verujejo v obnovo. Mi ne verjamemo Spenglerju kljub vsem njegovim sijajnim dokazom, on je za nas kriv prerok. Vendar si je Spengler, čeprav nehote, pridobil veliko zaslugo za obnovo zapadne kulture, s tem da ji je brezobzirno strgal krinko z obraza in nam jo s tem pokazal, kakršna je v resnici. S tem pa je tudi zdramil iz letargije mnoge tisoče, ki so pravočasno spoznali pretečo nevarnost ter zastavili vse sile v lastno obrambo.

*

Napredek v socialni organizaciji in negovanju duhovnih vrednot z ene strani in tehniško-gospodarskega obvladanja prirode z druge sta mnogo tisočletij korakala skupno v lepi harmoniji ali z drugimi besedami: duhovna in materialna kultura sta bili bolj ali manj v ravnovesju. To se je izpremenilo z nastopom devetnajstega, tako zvanega

¹ Rudolf P a l m e, Kulturkrisis und Schulreform.

tehniškega stoletja. Razvoj materialne kulture je zavzel tako poskočno nagel tempo, da se je v tehniškem pogledu v tem kratkem razdobju storilo več nego v poprejšnjih tisočletjih. Počasno, zelo počasno, niti za trohico hitreje nego prej, se je poleg tega razvijala duhovna kultura. O njej lahko rečemo, da je obledela v blesku od zmage do zmage drveče tehnike njeno počasno napredovanje je sličilo skoraj mirovanju, ako ne celo nazadovanju.

Človek, usmerjen na bajno naglo napredovanje tehnike in gospodarstva, je postal skoraj ravnodušen za duševno rast. V milijonih je zamrla dovtetnost za duhovne vrednote. Zmagoviti pohod materialne kulture velja danes kot največja pridobitev človeške družbe. Nasprotje med materialno in duhovno kulturo, neskladnost njunih razvojnih smeri sta temeljni hibi naše dobe. Vse zajedniško življenje boleha na tem nasprotju, tudi vzgoja in šola. Kakor druga področja duhovnega življenja sta morala namreč tudi vzgoja in šola občutiti premoč tehnike in gospodarstva. »Nihče danes ne utegne. Vsakemu se strašno mudi. Z minutami in sekundami se skopari, da se zasluži denar ali doseže kak rekord v sportu. Na drugi strani pa se zapravljajo leta, desetletja, da, tisočkrat se zapravi kako človeško življenje, ker se je zamudilo, da bi se razvijale duševne sile, krepil zajedniški duh in vzgajal — človek.« (Palme.)

Naša današnja vzgoja, pojmovana vedno kot vsota vseh namernih in nenamernih vplivov na doraščajoči rod in članov zajednice medsebojno, se pomika skoraj docela v smeri materialne kulture. Tako je tudi šola postala nekak mehanizem za civilizacijo, ki ga v glavnem označuje blazno kopičenje znanja in načelo tehniško-gospodarske koristnosti. Šola pa mora postati kulturni organizem. To je edini pravi zmisel in edini dostojni smoter šolske reforme. Imamo šolsko krizo, ker imamo kulturno krizo. Le s kulturno obnovo se bomo izkopalili iz šolske krize. Druge poti za šolsko reformo ni.

Znaki nove duševnosti se množijo sicer počasi, toda stalno. V treh velikih pokretili sedanjosti, v mladinskem

gibanju, ženskem in delavskem pokretu se javlja nezlomljiva volja do življenja, ki nam je jamstvo za lepšo bodočnost. Težnja po višjih oblikah religioznosti, odkrivanje novih estetskih in etičkih vrednot, globlje občutena povezanost s narodo, resnična vdanost domovini in narodu, misel na smotre človeštva — vse to prodira z vedno večjo silo iz dna človeške duševnosti na dan. Vse to pa nam daje trdno vero v bodočnost, ker smo si svesti, da se le z dejanskim stremljenjem in vročo borbo naši kulturi zopet lahko vrne duša, materialni kulturi pa odkaže področje, kjer je njena prava naloga; da stavi velikanske pridobitve na področju tehnike in gospodarstva v službo splošnega človeškega blagostanja. Smoter, ki je dosegljiv, mora biti: Ne zanikanje in pobijanje materialnih življenjskih sil, temveč z njih pomočjo duhovna obnova vsega zajedniškega življenja. Le na ta način pridemo do resnične šolske reforme in le tako se nam bo posrečilo, iz šole ustvariti vzgajališče, ki bo v službi kulturne obnove.

3. Država in šola.

Državi je pred vsem do tega, da postanejo vsi njeni člani deležni vzgoje in izobrazbe, da lahko pozneje sodelujejo pri reševanju nalog, pripadajočih njej kot največji zajednici. Napredek na vseh področjih človeškega udeleževanja je neizmerno razširil krog teh nalog. Zato mora biti danes vsakdo na svojem mestu. Država mora od vseh svojih članov zahtevati najvišjo mero delavoljnosti in odgovornosti ter mora zaradi tega skrbeti za primerno vzgojo vseh državljanov. Iz tega spoznanja je nastala potreba po splošni ljudski izobrazbi. V državnem življenju so sicer močne vzgojne sile že same po sebi na delu. Treba pa je še posebnih naprav, da se naraščaj vzgaja k državljanskemu mišljenju in udeleževanju v službi skupnosti. Zakaj današnja mladina je jutrišnja država. Kot najboljšo sredstvo za uresničenje vzgojnih namenov države se je izkazalo posplošenje in izgraditev šolske izobrazbe po načrtu.

Državi je vseeno, katerega svetovnega nazora se oklepajo njeni državljanji. Vsi so ji enako dragoceni, kolikor ne ogražajo njenega obstoja in kolikor služijo skupnosti.

Kakor se poteguje država za sodelovanje vseh državljanov, tako ji je tudi največ do tega, da se vzgaja vsa mladina skladno namenu in etosu skupnosti. Šola je danes trden in bistven sestavni del državne zajednice. Ona pripada tej zajednici in po njej tudi staršem, ki jih le država lahko popolnoma predstavlja.

Državi pripada torej vrhovna oblast nad šolo. Zato ima državna oblast pravico, da včleni šolo kot graditeljski in vzdrževalen element v državni organizem. Njena pravica je nesporna, če zahteva, da ji naj šola pomaga iz vsakokrat doraščajoče generacije vzgojiti uporabne državljane. Država sme šoli zastavljati naloge in smotre ter voditi in nadzirati njeno delovanje.

Državljska vzgoja je danes v šolah vseh kulturnih držav eno najvažnejših vzgojnih načel, ki se samo radi tega vedno ne navaja, ker je to nekaj samo po sebi razumljivega, zlasti na višji stopnji narodne šole. Da se učenci seznanijo z osnovnimi nalogami in napravami svoje države, je gotovo zanje potrebno in koristno, še važnejše pa je, če se čimbolj vžive v zajedniškega duha in se vzgajajo k zajedniškemu mišljenju z resničnim udejstvovanjem. To pa zahteva stalnih vaj za življenje potrebnih kreposti, kakor so veselje do dela, zmisel za red, medsebojno razumevanje in pomoč. Vse šolsko življenje mora prevevati duh teh kreposti.

Bilo bi pa to povsem napačno pojmovanje, če bi se državna oblast čutila obvezano, vse življenje in gibanje v okviru svojega območja uravnati pod težo svoje moči. Zato mora zahtevati tudi šola, ako naj zadošča svoji vzgojni nalogi, da ostane prosta birokratskega varuštva. Šoli je potrebno skrbstvo, ki ne sme postati ovirajoča spona za njen notranji in vnanji razvoj, sicer kaj lahko otrpne v brezdušni mehanizem. Ta pa brez vnanje pobude ni več sposoben za kako pomembno delo.

Gospodar šole je država, ki jo je ustanovila, a šola se voljno pokorava njenim ukrepom. Tako naj bi bilo! Vendar bi država prekoračila svoje pravice, ako bi šoli vsiljevala doktrinarno tesen, po duhu tuj vzgojni smoter. Njene zahteve so le tedaj docela upravičene, če so v skladu z zahtevami duha in ustvarjajočega dela. Postavka za to pa je, da država

šolo zmiselno in smotrno pospešuje. Pred vsem je treba, da se ustvarijo vnanji pogoji, brez katerih šola ne more postati pravo življenjsko torišče za mladino, pa tudi ne pravo torišče za državljansko vzgojo. Država, ozir. šolske občine ne smejo z materialnimi sredstvi skopariti, če gre za to, da se obnovi ali nabavi potrebni stvarni inventar za šolo, kakor poslopja, notranja oprema, učila in učni pripomočki. Enako skrb naj bi država posvečala organizaciji šolstva. Uresničenje njegove vnanje enotnosti, lepi, zdravi šolski prostori, naraven sedežni red ob mizah in stoli, zmanjšanje števila učencev v razredih, ustanavljanje poizkusnih razredov in poizkusnih šol, izboljšanje učiteljske izobrazbe — vse to mora šola, svesta si svojega kulturnega poslanstva, zahtevati od države, vse to pa je kot vnanja reforma tudi potrebno, da se posreči notranja reforma. Česar potrebujemo, je obnova celotnega vzgojstva, pred vsem pa reforma javnega šolstva!

4. Šola in gospodarstvo.

Poleg tehnike, znanosti in umetnosti je gospodarstvo eno najvažnejših področij človeškega udejstvovanja in eden najpomembnejših soodločujočih činiteljev povsod v državnem življenju. Zato se ni čuditi, da hoče gospodarstvo tudi šolo spraviti pod svojo oblast.

Ideja šole se tako razlikuje od temeljne ideje vsake gospodarske naprave, da gospodarstvo ne more šoli naravnost ukazovati in karkoli predpisovati. Zakaj obrazovalni učinek šole sloni pretežno na duševnem gibanju in oblikovanju. Ako je katera sila na svetu, ki lahko prevzame odgovornost za mladini in kulturi primeren razvoj šole, tedaj more to biti edinole država sama. Država je ona velika življenjska zajednica, ona zbiralna posoda vseh sil in skupni izraz volje vsega stremljenja in udejstvovanja. Napačno je, gospodarstvo istovetiti z življenjem. Stara modrost je namreč, da človek ne živi le ob kruhu, njegov najboljši del ni njegova telesnost, temveč njegova duhovna osebnost.

S tem nikakor nočemo zmanjševati gospodarstvu njegovega pomena, nego priznavamo, da je ono ena najvažnejših funkcij vsake zajednice, pred vsem države. Zato je

treba njegove upravičene zahteve do šole vpoštevati. Vendar mora biti gospodarstvu zabranjeno, da se s takimi zahtevami obrača neposredno do šole. To lahko doseže po drugi poti, da si namreč preko državnih oblasti izposluje dostop do vzgajališč mladine. Zastopniki vzgojne znanosti in šolske prakse imajo pač v demokratični državi toliko pravice do ugovora, da lahko nastopijo proti zahtevam, ki bi bile ideji vzgoje morda naravnost nasprotne.

Drugače pa je gospodarstvo seveda upravičeno, posredno zahtevati od šole, da pomaga vzgajati ljudi, ki bi bili sposobni za gospodarsko delo. Gospodarsko udejstovanje zavzema v območju človeške skupnosti najširše dimenzije, ker se ne omejuje le na prave gospodarske poklice, nego sega bolj ali manj tudi v vse druge poklice. Vendar se območje poklicne izobrazbe ne krije s pripravo na naloge gospodarstva in njemu po smotru sorodne tehnike, nego omejeno območje obsega vsa človeška delovna področja.

Za posamezne posebne oblike poklicne izobrazbe dozori doraščajoča mladina šele, ko dovrši 14. leto starosti. Ako bi usmerjali šolsko vzgojo že v obvezni šolski starosti na poklicno izobrazbo, bi s tem močno utesnili vzgojno nalogo sploh. Še mnogo huje pa bi bil ogrožen otroški razvojni nagon, ako bi vzgojni smoter pretežno ali pred vsem narekovalo gospodarstvo.

Naloga obvezne šole more biti le v tem, da pospešuje človeško izobrazbo, da pomaga mladino voditi do one razvojne stopnje, na kateri se lahko z uspehom prične poklicna izobrazba. Značilno za tako obvezno šolo pa mora biti to, da se naj kolikor moči približa življenju in kulturi, dalje se mora odlikovati s samodejavnostjo in ustvarjanjem iz lastnega nagiba, z duhovno in telesno sposobnostjo svojih učencev. Taka šola ne bo stala v znamenju didaktičnega materializma, temveč bo le skrbela na pravi način za to, da bo otrok rasel ob snovi tako, da ne bo ob njej samo krepil svojih sil, nego bo znal obvladati tudi snov. Taka delovna šola bo v enaki meri služila človeški izobrazbi kakor tudi poznejši poklicni in s tem tudi gospodarski izobrazbi, ker bo dovajala narodni celoti uporabnih delavcev v tehniškem, socialnem in gospodarskem zmislu in ker bo skrbela tudi

za to, da človek kot nosilec večnih vrednot ne bo utonil v delavcu.

Kadar koli nastopijo slabi časi, tako da se splošno in globoko občuti zlo kake dobe — tedaj se začno vselej iskati pota in sredstva za pomoč. Bodočnost je v rokah mladine, in tako je samo po sebi umljivo, da kličejo mnogi šole in pedagoge na odgovornost in da od njih pričakujejo boljših časov. Da v tem pogledu dostikrat stavijo pretirane zahteve, ki se tudi pri najboljši volji ne dajo uresničiti, se ne more dovolj krepko naglasiti. Treba je, da smo v tem, kar kritikujemo, in v tem, kar zahtevamo za bodočnost, povsem pravični. Šola lahko stori mnogo, ne zmore pa vsega!

Šole naj bi nam vzgajale ljudi v pravem pomenu besede, a ne poklicnih specialistov, in šole naj bi ne bile preveč popustljive naproti raznim poklicnim krogom, ki od njih, seveda v najboljšem namenu, dostikrat zahtevajo preveč.

5. Mnogoličnost vzgojnih smotrov.

Človek je družabno bitje, ki lahko svoje sposobnosti le tedaj popolnoma razvije, če ga družba, to je skupnost ali zajednica, ščiti in pospešuje. Vzgoja služi človeštvu in skupnosti, zakaj njena splošna naloga je v tem, da oblikuje naraščaj, da ga včlenja v zajednico, ki jo naj naraščaj pomaga krepiti, da se bo pozneje lahko okoriščal z njenimi pridobitvami. Zaradi tega je vzgoja neobhodno potrebno in uspešno sredstvo za človeški razvoj, ki ga ni moči z ničimer nadomestiti. Le da si mora vzgojitelj biti popolnoma na jasnem glede zmisla in smotra svojega poklicnega dela.

Včlenitev šole v celotno življenje se ne da ločiti od vprašanja po vzgojnem smotru. Potreba po jasni postavitvi v območju duhovnih ved ni nikjer tako izrazita in nujna kakor v pedagogiki. Zato razpolagamo danes s tako obilico vzgojnih smotrov in obrazovalnih idealov. Baš ta prekomernost je v zadnjih letih povzročila, ozir. izzvala nasprotno mnenje, tako da nekateri šolski reformatorji načelno odklanjajo postavljanje vzgojnih smotrov. To radikalno zanikanje pa življenjskim potrebam prav tako ne zadošča kakor pretirana mnogoličnost. V gospodarstvu in tehniki sta smoter in delo po načrtu sama po sebi umljiva. Vendar

se tukaj ravnajo smotri pretežno po izkušnjah. S tem se doseže, da redko segajo preko okvira dejanskih razmer in da njih število navadno ne prekorači vsote nalog, ki naj bi se rešile.

Drugače je v pedagogiki! Svojevrstnost njene naloge nas kaj lahko zvabi k temu, da postavljamo norme, ki so nastale na popolnoma spekulativni podlagi. To ima za posledico, da se zgolj abstraktne tvorbe izdajajo kot vzgojni smotri in da čez mero naraste število obrazovalnih idealov. Čim bolj se velika človeška zajednica razčlenja poklicno, nacionalno, politično in po svetovnem nazoru, tem bolj narasča mnogoličnost upravičenih smotrov.

Spričo tega stvarnega položaja je navidezno odveč, postavljati vprašanje: Ali imamo kak splošno veljaven vzgojni smoter? To vprašanje se postavlja danes večkrat kot kdaj poprej, in sicer zaradi tega, da bi se v tej sporni zadevi dosegla popolna jasnost. Dejanski pa je to vprašanje postavljeno tako, da lahko napelje mišljenje in ravnanje mnogih vzgojiteljev v napačno smer, ker navidezno dopušča le ožjo izbiro med »da« in »ne«. Zato bi v tem primeru bilo slabo, če bi se človek, ki zavzema kot vzgojitelj kako odgovorno mesto, pod sugestivno silo gornjega vprašanja prenašlo odločil za kako mnenje, ki bi se ne dalo zagovarjati niti teoretično niti praktično. Tudi bi bilo še vedno boljše, opustiti vsako teoretsko razglabljanje po bistvu vzgoje ter hoditi po poti prakse, kakor kdo more in zna.

Ker pa je vzgoja v vseh svojih kulturnih oblikah, zlasti kot šolska vzgoja, tak posel, ki zahteva mnogo preudarnosti in razsodnosti, je to za vsakega resnega vzgojitelja dovolj tehten razlog, da razmišlja tudi o zmislu in smotru svojega stremljenja. Resnično življenje od njega naravnost zahteva, da priznava mnogoličnost vzgojnih smotrov, ki so v zvezi z gospodarskimi in kulturnimi nalogami. Poklicni vzgojitelj mora družiti visoko idealnost svojega delovanja s treznimi dejstvi vsakdanje izkušnje. To spoznanje ga ščiti, da ne zapade vabljivemu čaru tistih reformnih idej, ki se preveč oddaljujejo od resničnega življenja in se zaradi tega ne morejo resno vpoštevati. Vendar se bo baš tak

vzgojitelj, ki mu izkušnja daje trdna tla pod noge, smel povzpeti, ko bo iskal pota in ugotavljal smotre, visoko nad samim seboj, ne da bi s tem ogražal praktično življenjsko vrednost svojega stremljenja.

*

Oglejmo si sedaj po vrsti, kakšne vzgojne smotre postavljajo tisti možje in veliki misleci, ki so nam znani kot glavni poborniki današnje šolske reforme, in kakšno stališče zavzemajo v tem vprašanju nekateri drugi priznani praktični pedagogi, ki so se prav tako temeljito ukvarjali z vzgojnimi problemi.

Že pred 30 leti je kot eden prvih uspešno posegel v borbo za delovno šolo švicarski pedagog Robert Seidel v Curihu.¹

»Kaj naj bi bil smoter vzgoje in pouka?« To je prvo vprašanje, ki si ga je zastavil imenovani pedagog.

»Ali naj bi bil smoter vzgoje dober državljan ali dober tehnik? Ali naj šola vzgaja dobre delavce, kakor jih potrebujejo v tvornicah ali dobre trgovce kakor jih zahteva trgovski svet, ali dobre rokodelske pomočnike, kakor jih rabijo obrtniški mojstri, ali dobre poljedelce, ki naj bi povzdignili kmetijstvo, živinorejo, sploh gospodarstvo in kmetijski stan?«

Ne, to ne more biti smoter šolske vzgoje in izobrazbe, temveč njen smoter naj bi bil, vzgajati harmonične ljudi.

Seidel se zavzema za vsestransko harmonično človeško izobrazbo, kakor so jo že zahtevali Aristotel, Komensky, Rousseau in Pestalozzi ter odklanja razredno in stanovsko izobrazbo.

Harmonična človeška izobrazba mu je najboljša izobrazba, ker človeka najbolj usposablja, da lahko izpolnjuje vse svoje dolžnosti. In to ga najbolj osrečuje.

Harmonična izobrazba ne izključuje poklicne izobrazbe, temveč jo vključuje; prvo ceni bolj, ker je obsežnejša in

¹ Robert Seidel, Die Handarbeit, Grund — und Eckstein der harmonischen Bildung und Erziehung. — R. S., Die Schule der Zukunft, eine Arbeitsschule.

ker bolj poudarja kakovost nego količino pouka in izobrazbe.

Kako pa si naj prav za prav tolmačimo harmonično vzgojo človeka? Po Seidlu je to tista vzgoja, ki enakomerno vpoštevata človeka po njegovi peteri naravi, namreč po fizični, duhovni, socialni, estetski in npravstveni naravi.

Človek je telesno, duhovno, družabno, estetsko in moralno bitje, in vseh pet strani njegovega bivanja je treba enakomerno razvijati radi njegove lastne sreče in blagra družbe. Učni in vzgojni zavodi naj bi vse člane naroda vzgajali v telesno zdrave, duševno samostojne, državljanski uporabne in npravstveno dobre ljudi.

Vzgojni smoter, kaor ga je formuliral Seidel, zadovoljuje poedinca kakor družbo, ker je individualističen in socialen, ker izravnava nasprotja, zmote in pretiravanja individualnih kakor tudi socialnih pedagogov. Človek se ne sme vzgajati samo zase ali samo za državo, temveč zase in za državo. Po Seidlu je torej harmonična vzgoja tisti visoki vzgojni smoter, ki naj bi mu služili in se na njem preizkusili vsi učni predmeti, vse učne metode in vsa učna sredstva.

Monakovski pedagog in šolski reformator K e r s c h e n s t e i n e r postavlja šoli kot nalogo, naj opusti »ideal«, ki je do najnovejšega časa imel splošno veljavo, to je stremljenje po splošni izobrazbi, ter naj tako izbira kulturne dobrine, da se ob njih lahko razvijejo vse individualne sile in dragocene zmožnosti otrokove do najvišje popolnosti in da se na ta način z neko vrsto posebne izobrazbe doseže splošna izobrazba v obliki obče duševne izobrazbe človeka.

Kerschensteiner odločno nasprotuje mnenju, češ najvišji vzgojni smoter in končni namen novih šolskih sistemov je, otroke dovesti na pot samodejavnosti ter iz njih napraviti samouke. Njemu je končni smoter vse vzgoje npravstveno avtonomna osebnost, iz gojenca je treba napraviti nosilca najvišjih objektivnih vrednot: resnice, lepote, dobrote, npravnosti.

Po Kerschensteinerju je bistveni smoter obrazovalnega postopka vedno isti. To je vedno in povsod »člo-

vek« v svoji idealnosti. Le da mu ta idealnost ni ena edina, temveč je podana v milijonih in milijonih možno^{stih}. Vsaka dovršena osebnost je dovršena le zaradi tega, ker in koliko je našla svoj posebni idealni jaz. Ideja človeka je le ena. Njeno uresničenje v kakem idealu pa je kakor uresničenje vsake ideje možno na nešteto načinov. Tako kakor je ideja ljubezni našla svoj konkretno^{idealni} izraz v nepreglednih oblikah pesniške umetnosti, prav tako se lahko uresniči tudi ideja človeka glede na vzgojo v nepreglednih oblikah. Ali svojo pristno obliko zadobi le iz posebne individualnosti, če gojimo posebno strukturo učenčeve, kar je mogoče le tedaj, če za tako vzgojo uporabljamo njegovi duševni strukturi adekvatne kulturne dobrine.

Kerschensteiner postavlja za vse šole kot vzgojni smoter »človeka« v zmislu ideje človečanstva, le — kakor reče^{no} — v posebni individualni obliki, ki jo vsekdar določa struktura individualnega tipa. Nikoli ne sme učni postopek biti tak, da bi »človek« tako rekoč utonil v duševnem ali manuelnem delavcu. Zato je treba v vseh šolskih tipih skrbno iskati sistematske zveze, pred vsem s socialnimi dobri^{nami}, kar se je doslej na javnih šolah skoraj popolnoma zanemarjalo.

Oton Seinig, avtor znane knjige »Die redende Hand«, postavlja za bodočo delovno šolo tele smotre:

1. Samostojnost učencev v najvišji meri in v vsakem pogledu je glavni smoter vsake vzgoje. V vsaki časovni enoti — bodisi minuti ali uri — je stremljenje po samostojnosti najvišje načelo. Temu smotru se mora podrediti vse drugo, celo uspehi šolskega pouka, prav tako uspehi vseh postranskih smotrov šolske vzgoje in celo raziskovanja učiteljev na vzgojnem področju morajo služiti temu smotru.

2. Učencem je treba privzgojiti širok pogled, da na vseh stopnjah lahko samostojno primerjajo, presojujejo in vrednotijo stvari in dogodke iz življenja. To je zelo važno. Koliko visokih idej se ne more uresničiti samo zaradi tega, ker izvrševalci zaradi pomanjkanja širokega pogleda navadno preprečijo uresničenje kake dobre ideje z medse^z

bojnimi napadi in neslogo! Ali se vidiš v ogledalu, moj jugoslovenski narod!

3. Končno je treba učenca dovesti do spoznanja, da ima tudi notranje življenje, in le-to je treba gojiti in rediti kakor telo.

Da se omenjeni trije smotri dosežejo, zahteva Seinig, naj se samovlada metod ušesa in ust po možnosti omeji na korist metodam očesa in roke.

Pabst, znan po svoji knjigi »Aus der Praxis der Arbeitsschule«, trdi da mora vsak stremeči človek na svoj način izvršiti kos kulturnega dela. Zato je treba vsakega človeka tako vzgojiti, da bo sposoben za sodelovanje pri nadaljnjem razvoju človeštva. Zaradi tega se morajo njegove prirojene sile razvijati in jih mora znati na pravem mestu uporabljati. »Izobrazba sil«, to je razvoj vseh sil, mora torej biti glavna naloga vzgoje.

Gaudig je glavni zastopnik one smeri delovnošolskega pokreta, ki se zavzema za tako zvano »duhovno delovno šolo«. Njegova pedagogika nam v pojmu »osebnost« razodeva njegove nazore o svetu in kulturi, v katerih koreninijo njegove ideje o vzgoji in pouku kakor tudi o delovni šoli. Treba pa je poudariti, da se kaže pedagoška sila osebnosti kot vzgojnega smotra, kakor jo pojmuje Gaudig, v njenem sintetičnem značaju, kar znači, da more le prava osebnost obe nasprotujoči si smeri čisto individualističnega in čisto socialističnega življenjskega oblikovanja premagati ter dovesti do lepe vzajemnosti med osebnim in zajedniškim življenjem.

Kühnel upa, da bo delovna šola premaknila težišče v obrazilnem smotru, to se pravi, da smoter ne bo več snovno poudarjen: splošna izobrazba, temveč da bo psihološki orientiran: razvoj prirojenih sil in dragocenih zmožnosti. Tako upa, da se bo z novo vzgojo smoter delovne šole — nra vstvena osebnost — dosegel laže in v višji meri nego doslej.

Tews, eden glavnih zagovornikov enotne šole v Nemčiji (kakor dr. Přihoda v ČSR) zahteva, naj se otrokove sile razvijajo ob polnovrednih obrazovalnih dobrinah, ki služijo kakemu določnemu konkretnemu

mu življenjskemu smotru, da postanejo otroci vrli člani človeške družbe.

Prvo izhodišče za obrazovalni smoter mu je otrok, drugo so mu obrazovalne dobrine, tretje pa vsaka danje življenje in njegove vnanje razmere. Kdor izhaja od otroka, si stavi kot smoter razvoj otroških sil, nje mu je otrok bistveno, medtem ko mu je mesto, ki naj bi ga otrok nekoč zavzemal v življenju, nebistveno. Tak vzgojitelj se trudi, da bi razvijal mlade sile, in je mnenja, da bo otrok pozneje že našel mesto, ki mu gre ali ustreza njegovim silam. Kdor pa izhaja od življenjskih potreb in — z nekimi omejitvami — tudi tisti, ki izhaja od obrazovalnih dobrin, temu je mesto v življenju prvo. V tem primeru se otrok vzgaja za mesto. Zastopnik prvega stališča si zamišlja otroka kot bodočega državljana, zato mu ne more dovolj daleč zatakniti njegovega bodočega delovnega torišča in hoče, da si tak otrok z vso svojo silo, ki se v njem razvija ne glede na posebne razmere, pozneje sam išče mesta za svoje bodoče delovanje in ustvarjanje. Drugega pojmovanja pa se vedno drži nekaj, kar je omejeno na domači kraj. Otroka si je treba misliti tako rekoč na neko določeno mesto priklenjenega, seveda ne otroka iz višjih, nego otroka nižjih slojev. Delavec in delavski otrok naj bi v splošnem vedno ostala delavca, kmetijski otrok naj bi zopet postal kmet, in tako naj bi bil vsaj del mladega rodu vedno navezan na kraj, na domačo grudo. Vzgojitelj, ki hoče razvijati otrokove sile in je torej mnenja, da si bo njegov gojenec pozneje sam našel svoje mesto, računa bolj s potujočim človekom, med tem ko se drugi drži domorodnosti; prvi vzgaja za širšo domovino in za svet, drugi za domači kraj in za ožjo domovino.

O. Schmidt se postavlja v svoji znameniti knjigi »Grundlegung und Ausgestaltung des Arbeitsunterrichtes« na tole stališče: Človeški razvoj ima dvojni smoter, materialno in etično kulturo, ki v skupnem delovanju dajeta smer, pomen in zmisel človeškemu življenju: dovršenost v spoznavanju in obvladanju prirodnih pojavov in sil; dovršenost v samem sebi do npravstveno poduhovljene enotnosti in harmonije v okviru človeške kulturne skupnosti. In

to je po Schmidtu najvišji in zadnji obrazovalni in vzgojni smoter človeštva na zemlji.

Povsod se mora vsa osebnost potegovati za najbližji vzgojni ideal: biti človek, braniti človeške vrednote, ustvarjati človeške dobrine, pospeševati razvoj kulture, posegati v potek obstoječega, da se preoblikuje ali na novo oblikuje, razvija dalje ter dvigne na višjo, dovršenejšo kulturno stopnjo.

Vzgajati osebnosti ne znači le, usposobiti poedinca za življenje, ki ga samo v lastno korist duševno obogati in osebno dviga ter osrečuje, nego pomenja, usposobiti ga za življenje v skupnosti, za odločno, v obči blagor usmerjeno udejstvovanje. Da, n ravstveno udejstvovanje, ono namreč, ki ga vedno uravnavajo oziri na človeško skupnost, je glavno načelo za vzgojo značajev. Ako to načelo ne preveva vsega šolskega dela, se ne more osnovna šola nikoli povzpeti do vzgojnega zavoda v pravem pomenu besede.

Iz pomembnega dela,¹ v katerem učiteljsko društvo v Leipzigu opisuje osnove svojih šolskih poizkusov in temeljne poteze svojih reformnih teženj, navajamo naslednje značilne misli, ki se nanašajo na vzgojni smoter:

Današnja šola boleha za tem, da izhaja od tega, kar bo otrok potreboval, ko doraste, ne pa od tega, česar mu je treba danes, ko je še otrok. Tako zavira njegov prirodni razvoj v sedanjosti, obenem pa pohabi s svojo nepotrpežljivostjo njegov bodoči razvoj.

Kaj je temu krivo? Krivda je v tem, ker gledamo samo smoter pred seboj, ne vidimo pa otroka. Seveda je potrebno, da si je vsakdo, ki dela v šoli, na jasnem glede vzgojnega smotra. Ta smoter pa nam kaže razvoj sam: to je močna, polnovredna osebnost, zdrav, podjeten in pogumen človek, ki v vsakem pogledu lahko doseže višino kulture, kolikor je po njegovi sposobnosti zanj dosegljiva. Ako vsaka razvojna faza do tega smotra poteče kolikor moči popolno, tedaj se bo tudi končni smoter dosegel popolnoma in sigurno.

¹ »Die Arbeitsschule«, Leipzig, Teubner.

S tem smo odgovorili na vprašanje po vzgojnih smotrih, kakor si jih zamišljajo vodilni pedagogi in šolski reformatorji v Nemčiji.

Kako pa je s to zadevo v sosedni avstrijski republiki?

Čitateljem je znano, katera pota je ubirala avstrijska šolska reforma od l. 1919. Vprašajmo se pa sedaj, kakšen smoter zasleduje ta reforma. Fadrus, vodja osnovnošolske skupine oddelka za šolsko reformo na Dunaju, je mnenja, da je za pravilno razumevanje današnjega šolskoreformnega pokreta neobhodno potrebna jasnost o stanju vzgoje v obeh zadnjih stoletjih. Zato skuša dokazati, da so vodilne ideje vsakega razdobja pritisnile svoj pečat tudi vzgojstvu tiste dobe. Tako je doba prosvetljenosti polagala največjo važnost na izobrazbo razuma (intelektualizem, racionalizem); nasprotna struja se je začela zavzemati za čuvstveno stran človeka, ki naj bi se naproti hladnemu razumu bolj vpoštevala (emocionalizem, umetnostna vzgoja). Imperialistična načela svetovne politike za nadvlado so poudarjala vzgojo volje, da bi si pridobila večji vpliv na narodno vzgojo (voluntarizem). Tako je vsaka doba zasledovala kak bolj ali manj enotranski vzgojni smoter, kar je morda tudi pripomoglo k duševnemu polomu med svetovno vojno in po njej. Naproti tem brez dvoma pomanjkljivim vzgojnim sistemom hoče avstrijska šolska reforma doseči harmonično vzgojo celega človeka, vseh njegovih zanj in za družbo dragocenih zmožnosti. Drugi glavni princip celotne njene reforme je enotnost šolske organizacije, ki naj bi vsakemu sposobnemu otroku ne glede na sredstva njegovih staršev omogočila napredovanje v tisti šoli, v katero po svoji nadarjenosti spada. Tretje vodilno načelo složi na rezultatih moderne vzgojne znanosti za praktični pouk. Problemi mladinske psihologije, delovni princip in novo pojmovanje telesne vzgoje so najbistvenjše strani tega tretjega glavnega principa. — Sedanja doba naj bi ustvarila veliko sintezo med individualnimi in socialnimi zahtevami.

Tu označeni smoter celotne reforme avstrijskega šolstva skušajo seveda na vsaki stopnji in vsaki šolski kategoriji doseči na primerno različne načine, in sicer ne morebiti le v posameznih poizkusnih razredih, temveč v vseh osnovnih šolah republike na dvomilijonskem Dunaju kakor tudi v zadnji gorski vasi. Glavna načela avstrijske osnovnošolske reforme so: delovni princip, strnjeni pouk in načelo domorodnosti. Delovni princip se izvaja v obliki »svobodnega duševnega dela« v G a u d i g o v e m zmislu, a tudi v obliki ročnega udejstvovanja kakor to zahtevajo Kerscheneister, Kühnel, Pabst, Rothe, Seinig in drugi.

Splošno se priznava, da je malo dežel, v katerih bi se delovni princip tako dosledno izvajal in uporabljal kakor v Avstriji. Veliko je v tem pogledu vplival Edvard Burger s svojo knjigo: »Arbeitspädagogik«.

Od evropskih šolskih reform izza svetovne vojne zaseguje ruska najgloblje v temelje politične, socialne in duhovne kulture. Sovjetska vlada skuša na vseh teh področjih uveljaviti komunistične ideje, tako tudi na področju šolstva. Tako se jasno vidi, da ji je šola v prvi vrsti »politikum«. Šola naj bi vzgajala proletariat ter ga usposabljala, da že od spodaj prepoji vse državno življenje, da si ga podvrže in trajno vpreže v službo komunizma. Nova ruska šola naj bi pomagala ustvarjati novo kulturo, namreč komunistično — to je vodilno načelo ruske šolske reforme.

Blonskij, njen glavni zastopnik, imenuje novo rusko šolo tudi »delovno šolo«, vendar pravi doslovno: »Industrija je idealna šola socialne vzgoje in socialnega znanja, socialne izobrazbe in socialnega udejstvovanja.« Zato se tudi že otroci uporabljajo v industrijskih obratih, kar se je v drugih kulturnih državah temeljito odpravilo ali vsaj znatno omejilo, medtem ko se v Rusiji mladina včlenjuje v kolektivno delo industrije in poljedelstva, na katero se organsko naslanja ves obrazovalni proces.

Kot smotero b r a z o v a n j a označuje Blonskij »uvajanje otroka v obvladovanje moderne industrijske kulture«. Smoter delovne vzgoje v njegovi »produktivni« šoli — kar je najprimernejša označba za novo rusko šolo — je, razvijati v otroku zmožnost, da ustvarja iz sirovin in naravnih

sil koristne predmete za človeštvo. Metoda je vaja v kakem delovnem načinu po načrtu. In zmisel te delovne vzgoje naj bi bila vzgoja močnega človeka, ki bo sposoben, da obvlada prirodo in jo podvrže potrebam človeštva.

Ta glavna ideja, ki združuje življenje poedinca z njegovim delom, obvladuje oblikovanje ljudske izobrazbe in napravlja iz šole učilnice delovno šolo v mnogo radikalnejšem zmislu kakor se ideja delovne šole pojmuje in izvaja v ostali Evropi. Delo je dejanski sestavni del šole, tako namreč, da ni v abstraktnem zmislu delovnošolske ideje samo princip, da ne pomenja le načela dalekosežnega lastnega otrokovega udejstvovanja, nego znači mnogo več: včlenitev dela samega, industrijskega, obrtniškega in kmetijskega v okvir šolske vzgoje. S tem izgublja obrazovanje svoje avtonomno stališče.

Zato rusko produktivno šolo načelno odklanjamo, ne potrebujemo pa je v Jugoslaviji tudi zaradi tega, ker je smotrno politično razredna ali strankarska šola.

Gonilna temeljna ideja šolske reforme prosvetnega ministra Dentilija v Italiji iz leta 1923. se lahko na kratko označi s formulo: »Akcija — samovzgoja.« Nadaljnje bistvene poteze nove italijanske (fašistične) šole so oboroževanje narodnih junakov, antidemokratsko vodništvo, jačanje avtoritete in discipline, nravstveno-verska vzgoja. Zanimiva je ugotovitev v knjigi »Europäische Unterrichtsreform seit dem Weltkriege«, po kateri posnemamo te podatke, da uradni italijanski šolski odlok nikjer ne omenja pedagogike gospe Montessorijeve. Zdi se, da njena metoda, ki jo v drugih evropskih državah zelo vpoštevajo, v Italiji sami »nekoliko pojema«, ker je baje za normalne otroke predraga, prepočasna, nepotrebna in za disciplino škodljiva. »Nemo propheta in patria!«

V Franciji ne določa vzgojnega smotra obrazovanje individualnosti, temveč obrazovanje člana skupnosti. »Učitelju je vzgoja poverjena kot zastopniku družbe; svetski in demokratski družbi je v resnici neposredno do tega, da se vsi njeni člani zgodaj dovedejo do zavesti svojega dostojanstva in do nič manj globoke zavesti svoje dolžnosti in osebne odgovornosti.«

Vendar se poleg tega uradnega izoblikovanja francoskega šolstva pojavljajo tudi posamezne struje v pedagoškem svetu, ki kažejo sorodne poteze nemškemu razvoju. Sem spada na pr. »Ecole des Roches«, ki stremi za obrazovanjem npravnstvene osebnosti otroka v zajednici, in krožek šolnikov, ki se je zbiral okrog Rogerja Cousineta, državnega šolskega inspektorja in izdajatelja revije »Nouvelle Education«. Ta se zlasti zavzema za samovzgojo in kolektivno »delo v skupinah«: združitev igre in dela, razvoj igralnih skupin v delovne skupine, delitev dela, vodništvo itd.

V Angliji se polaga važnost na to, da se organizacija šolstva izoblikuje čim bolj socialno in da se poedinec vzgaja k močni zavesti svojih dolžnosti do skupnosti.

Vsa vzgoja zasleduje v glavnem smoter, usposobiti človeka za življenje, to je v civilizirani državi za njegovo mesto kot člana te države.

Družina, šola, poklic, bivališče ali okrožje so zaporedne postaje, ki dosežejo svojo dovršenost v državi. Zato mora, medtem ko je treba vsak del vzgojnega procesa prilagoditi ustrezajoči postaji, vzgojni smoter osredotočiti v državljanstvu, to je v pravicah in dolžnostih vsakega poedinca kot člana narodne skupnosti; ves vzgojni proces se mora osredotočiti v razvoju odnosov posameznega človeka do države.

Ker se bistvo demokracije ne kaže v pasivni, temveč v aktivni udeležbi vseh na državljanstvu, mora vzgoja v demokratski deželi stremeti za tem, da polagoma usposobi vsakega poedinca ne samo za njegove osebne domače in poklicne dolžnosti, temveč pred vsem za one državljanske dolžnosti, za katere so bile prejšnje postaje le nekaka vežbališča. Zlasti je treba, da se poleg drugega človek uči in da spozna, da je njegova dolžnost, ohraniti in celo pomnožiti svojemu narodu njegovo kulturo in njegove ideale.

Glede vprašanja, kakšni vzgojni smotri se postavljajo v ostalih evropskih državah, se moramo tukaj omejiti le na nekatere migljaje.

V Švici, kjer je kot prvi že omenjeni R. Seidel zarezal globoko brazdo novi šoli, deluje danes v novem duhu Adolp-

he Ferrère, profesor na zavodu J. J. Rousseau v Ženevi in ravnatelj mednarodnega biroja podeželskih vzgojnih domov. Njemu je nova šola šola samodejavnosti. Zavzema se za spontano dejavnost otroka, ki je osnova vsemu delu, za zdrav način življenja, samodisciplino, interesna središča i. dr. Tako se naj vzgoji socialno usmerjen človek.

Najpopularnejši pedagog v Belgiji je Ovid Decroly v Bruslju, ki se bori za »šolo za življenje in z življenjem«. Učitelj naj vzgaja po možnosti malo z besedami. Otrok naj se uči iskati in najti svoja pota sam, tako da se sam opazuje, da preudarja in ustvarja. Zanimanje za udejstvovanje naj se vzbuja z igro. Otroka pa ne smemo prepuščati samemu sebi, učitelj ga mora postavljati pred vedno večje in višje naloge. Intelektualna vzgoja mora prispevati k temu, da se goni poduhovijo.

Na Danskem sili reforma k večji svobodi pri pouku in na to, da se ves pouk prilagodi otroški naravi in življenju. Pastor in pesnik Grundtvig je ustanovitelj danskih ljudskih visokih šol, ki so povzdignile izobrazbo naroda na zelo visoko stopnjo.

Med šolskimi reformatorji na Češkoslovaškem se je zlasti odlikoval ravnatelj Bakule v Pragi. Njegovo stremljenje se da izraziti z besedami: »Prosta pot vzgojitelju in prostost za otroka.« Življenjski pouk, doživljajski pouk, umetnostna vzgoja, delovni pouk označujejo njegova stremljenja podrobneje.

Tudi v drugih delih sveta se pojavlja nov duh v vzgojstvu in šolstvu. Primeri za to so Tagorejeva šola v Šantiniketanu (hram miru) v Indiji in poizkusna šola, ki jo je ustanovil John Dewey na univerzi na Čikagu USA, ki sta razširili ideje in pobude za novo vzgojo po vsem svetu.

*

Ko smo tako pregledali vzgojne smotre pri različnih evropskih narodih, se hočemo še na kratko razgledati po tako zvani socialni pedagogiki, ki je mednarodna.

V vrsto borbenih pedagogov stopa danes tudi socialistični vzgojitelj z novo pedagoško idejo. Glavne točke njegovega programa, vzgoja k skupnosti, solidarnosti in pogumu se dozdevajo ideologom socialistične pe-

dagogike kakor tudi onim izven nje kot »nove vzgojne ideje«.

Dosedanja psihologija in oficielna pedagogika sta našli svoj smoter, to je dovršenost in harmonijo duševnih kvalitet človeka, v n r a v s t v e n i o s e b n o s t i.

Kaj pa je zmisel socialne pedagogike, za kakšnim smotrom teži ona?

Za socialno pedagogiko je z m i s e l vzgoje prenos kulture od roda do roda, s m o t e r vzgoje pa ji je izobrazba bodočih nosilcev in pokretnikov kulture.

Po nazoru socialne pedagogike je vsaka vzgoja kot sociološko-psihološki pojav navezana na sociološke in psihološke postavke vsakokratnega razdobja. Zato imamo toliko v z g o j n i h i d e a l o v, kolikor takih razdobj priznavamo. Vse izpremembe pa se dajo v splošnem izvajati iz dveh temeljnih oblik človeškega žitja: iz p o e d i n c a in s k u p n o s t i.

Socialna pedagogika smatra, da se bližamo koncu onega razdobja, ki mu je dajal svoj pečat ideal osebnosti. Oglašja se socialni človek, ki hoče izpodriniti osebnost v pedagogiki, ker ne priznava individualizma, osebnosti kot vzgojnega smotra, temveč postavlja namesto osebnosti kot smoter ali kot nekako sintezo med nadčlovekom in podčlovekom novega človeka: prostega, samostojnega sočloveka kot tvorca in nosilca skupnosti, ki v njej kot soliden povprečen človek vrši svojo kulturno nalogo. Skupnost pomenja torej odpoved individualizmu, osebnosti.

Teorijo tega razvoja je podal v svoji individualni psihologiji Alfred Adler, ki je v pomanjkanju samozavesti (kar on imenuje čuvstvo manjvrednosti) in razredne zavesti (kar on imenuje čuvstvo skupnosti) spoznal jedro, pri katerem se mora po njegovem mnenju pričeti vse zgodovinsko potrebno in uspeh obetajoče delo.

Naj zavzema kdo kakršno koli stališče do metod in glavnih idej individualne psihologije, o visoki nrvstveni resnosti in njeni praktični vrednosti ne more nihče dvomiti. Zato ne more noben učitelj, ki hoče biti tudi vzgojitelj,

ostati ravnodušen ob Adlerjevem izreku: »Noben otrok ne sme izgubiti vere v svojo bodočnost«.

Omejili smo se tukaj na to, da smo le na kratko registrirali smotre socialne pedagogike, ne da bi se spuščali v kakršno koli kritiko njenih stremljenj in načel. Mnenja pa smo tudi mi, da je naloga nove šole zlasti tudi v tem, da najde pravo sintezo med individualno in socialno vzgojo, »da ju izmiri med seboj, da najde vzgojni princip, ki je v enaki meri pravičen eni kakor drugi vzgojni smeri.¹

6. Najvišji vzgojni smoter.

Če sedaj primerjamo vzgojne smotre evropskih narodov, se moramo najprej vprašati, kateri izmed njih so vsem narodom bolj ali manj skupni. Napačno bi bilo, če bi v ta namen primerjali le najnovejše šolske zakone posameznih narodov. Zakaj šolski zakoni so pred vsem odrazi vsakokratne politične moči odločilnih činiteljev in se nikakor ne skladajo vselej s kulturno višino narodov. Zato je potrebno, da izprašamo tudi pedagoško vest polpretekle in najnovejše dobe, zlasti koliko se ta vest oglašava v pedagoški literaturi in kulturnih organizacijah. In to smo pri omenjenih pregledih storili.

Čeprav se je pri tem pokazalo, da o kaki enotni novoevropski reformi ne moremo govoriti, je pa možno govoriti o nekaterih skupnih reformnih idejah kakor so skupnost, prostost in življenje, ki so najbolj priljubljene pojmi novega vzgojnega pokreta.

Pri tem se pa je vendarle pokazala tudi nekaka enotnost glede vprašanja: Kaj je današnji vzgojni smoter? — Ne več včerajšnji. — Ideje, ki vodijo človeštvo, so se izpremenile in razmere z njimi vred, drugo pa mora slediti.

Šola je, odkar obstaja kot javno vzgajališče, doživela marsikatero izpremembo v svojih smotrih in nalogah. Lahko rečemo, da življenje in delo kažeta pot do najvišjega vzgojnega smotra.

Vendar je treba, da šola preko vseh časovnih izprememb in neodvisno od njih postavlja svoje ideale ter stremi za

¹ Šilih, Pedagoški zbornik 1925., str. 19.

njimi nepokolebljivo in smotrno, da stavi vse svoje ukrepe v službo tega stremljenja in da si vedno prizadeva, izboljšati in izpopolniti jih.

Doraščajoči mladi človek naj bi postal uporaben član človeške družbe, soustvarjajoč sin svojega naroda, vstopil naj bi v razvojno vrsto družbe ter naj bi nekoč sodeloval na njeni ohranitvi in njenem podvigu.

Družba in narod sestojita iz poedincev; ako naj je celota dobra in čim več vredna, mora biti sestavljena iz dobrih in čim več vrednih delov. Slabe, bolne, izprijene stanice ne dajo zdravega tkiva; slabi, nesamostojni ljudje ne tvorijo z življenjsko silo prepojene družbe, torej tudi ne zdravega, svojih sil se zavedajočega naroda.

Najvišji smoter javne vzgoje more tedaj samo biti: svobodna, samozavestna, samoodgovorna, npravstvena, oduhovljena osebnost kot nosilka najvišjih objektivnih vrednot — resnice, lepote in dobrote — in kot dragocen član celote, svojega naroda, človeške družbe.

To je naposled isto, kakor če rečemo, da je najvišji smoter vzgoje »dober človek, v sebi završena osebnost, človek — značaj, čigar sposobnosti so razvite v čim najvišji meri ter so med seboj v potrebnem ravnovesju.«¹

Kakor vsak narod, tako ima tudi naš narod svoj obrazovalni ideal, to je tip človeka z jugoslovensko miselnostjo, v katerem se izraža njegova individualnost, in tako ima tudi vsaka doba svoje posebne visoke smotre, ki se pojavljajo in delujejo v življenju in ustvarjanju vseh kulturnih narodov. Ali nad vsemi delnimi in postranskimi smotri stoji vendarle »človek«, ki s svojim stremljenjem uresničuje to, kar Pestalozzi razumeva pod moralno samodejavnostjo, ki mu je ljubezen. Šele ona vodi do prave zajedniške povezanosti, do tako vroče zaželenega, vendar danes še tako redkega bratstva, ki je izhodišče tudi za naš vzgojni smoter. Intuicija, razum in izkušnja

¹ Šilih, Pedagoški zbornik 1925., str. 19.

nam kažejo potrebno mnogoličnost tega smotra v območju praktičnih nalog in potreb, hkratu pa nam oznanjajo njegovo vzvišeno enotnost v območju čistega človečanstva. Zato je največje važnosti za vsakega vzgojitelja, da se zaveda dvojnega značaja svojega poklicnega dela. Zakaj le to spoznanje ga lahko zaščiti pred zmotami in neuspehi: da nad posameznim smotrom ne prezre splošnega in da ob idealu človečanstva ne pozabi na vsakdanje naloge in zahteve.

Obča javna šola lahko služi le takemu občemu namenu; če bi se dala zlorabljati za kaka posebna stremljenja, bi morala propasti.

Svoboda, ki smo jo omenili, tukaj nikakor ne pomenja razbrzdanosti in nepovezanosti, svoboda volje ni samovolja; mišljena je ona npravstvena svoboda, ki ne poudarja samo lastnih pravic in zahtev, ki v pravem spoznavanju medsebojne odvisnosti spoštuje tudi pravice drugih, ki se kot npravstvena osebnost prostovoljno in zavedno včlenja v življenjsko zajednico, da ji služi, in ki smatra kot njen član za svojo prvo pravico, da se lahko razvija do vedno večje popolnosti.

In kakšno naj bi pred vsem bilo javno obrazovanje, da zadosti tej vzgojni nalogi? — Ukvarjati se mora z okoljem, posredovati mora osnovno spoznanje o odnosu osebnosti do njene okolice, do družbe.

Ta naloga nas vodi k vprašanju: Kako se naj uredi pouk, da bo ustrezal svojemu namenu? — Pouk naj bi pomagal polagati temelj svobodni npravstveni osebnosti, samostojnosti, samouveljavljenju in samoodgovornosti, svobodnemu zavestnemu včlenjenju v družbo, v skupnost delujočih in ustvarjajočih ljudi.

Nam je od vsega početka jasno, da šola tega visokega smotra ne more doseči; ideali so vedno nedosegljivi, vendar nam kažejo smer. Temu pa je treba še dodati, da šola odpusti otroka v življenje ob času, ko še dolgo ni zaključen njegov razvoj, ko se ta razvoj baš sunkoma poganja dalje. Življenje naj bi dovršilo, kar je šola zasnovala, in naj bi razvijalo dalje, kar se je že vzbudilo in kolikor toliko razvilo. Šola lahko uspešno vpliva na nadaljnji razvoj le toliko,

kolikor ta razvoj primerno pripravi. V tem pogledu je njena glavna naloga, da skuša vse dobre kalli in zmožnosti v otroku razvijati; varovati se mora, da nič od tega ne zaduši in ne pohabi; prizadevati si mora, da izpremeni v otrokovih zmožnostih speče sile v napeto in živo silo. Ta naloga kaže načinu pouka pot in mu daje smer.

7. Smernice za obnovo današnje šole.

Če hočemo tedaj današnjo šolo na osnovi novodobnih vzgojnih idej obnoviti, si moramo osvojiti te smernice:

I. Ves današnji ustroj življenja zahteva obnovo šolske vzgoje, katere najvišji smoter mora biti obrazovanje osebnosti, ki je v službi skupnosti in njenih kulturnih nalog.

II. Najpomembnejše vzgojno sredstvo je delo, ki ne služi le stvarnim namenom, nego ustvarja tudi нравstvene vrednote.

Iz povsem izpremenjenih življenjskih prilik so se izkristalizirale novodobne vzgojne ideje in sicer:

1. Šolsko organizacijo je treba postaviti tam, kjer je to izvedljivo, na enotno podlago. (Enotna šola.)

2. Izhajajoč od otroka naj šola z delom odkriva svet stvari in vrednot. Posreduje naj znanje in veščine, ki jih noben človek v življenju ne more pogrešati, poleg tega pa naj smatra za svojo glavno nalogo, da vzbuja, razvija in izobrazuje vse notranje sile in zmožnosti človeške narave. (Delovna šola.)

3. Skupni življenjski odnošaji se zrealijo v razredni zajednici in v pravilnem razmerju med učiteljem in učenci; namesto prisilne včlenitve in podreditve naj zavлада prijateljsko in voditeljsko razmerje. (Razred kot delovna in življenjska zajednica.)

4. Vrednote, ki izvirajo iz družinske, narodne in državne skupnosti, je treba v šoli posebno pospeševati. (Narodna in državljanska vzgoja.)

III. Od novih učnih načrtov pričakujemo:

1. Da bodo upoštevali psihološka načela namesto zgolj logiške razvrstitve učne snovi. (Strnjeni pouk.)

2. Na notranji zakonitosti slonečo svobodo delovnega postopka, razvrstitev učne snovi in učnih ur na podstavi gibljivega urnika; učni načrti naj bi ne vsiljevali učitelju metod, ki se protivijo njegovemu notranjemu prepričanju.

3. Snov je treba omejiti ter določiti minimalno izmero za poedine šolske kategorije.

4. Vnanji šolski pogoji morajo pospeševati otrokovo individualnost ter omogočati svobodno in prostovoljno zajedniško življenje.

5. Telesni vzgoji je treba v narodnih šolah posvečati čim največjo pozornost.

IV. Poizkusne šole in razredni poizkusi naj bi utirali šolski reformi pot ter jo varovali zmot.

V. Naše narodne šole naj bi se vedno bolj zavedale, da mora ves pouk biti v službi vzgoje.

*

Na koncu te razprave moramo izreči trpko resnico, da je naša narodna šola dejanski še zelo oddaljena od ideala, ki smo si ga o njej naslikali v gornji razpravi. Vendar je treba priznati, da se kljub raznim oviram in težkočam pojavljajo lepi nastavki za resnično reformo in da se je že sedaj v posameznostih marsikaj izboljšalo, saj se že danes uspešno uveljavlja doberšen del gornjih smernic tudi v naših narodnih šolah. To pa je pred vsem zasloga pretežnega dela naših vrlih učiteljev, ki služijo pravi obrazovalni ideji, čeprav so njihovem delovanju dostikrat začrtane prav tesne meje.

Literatura.

Dr. Rieckel A., Vom Wesen der Erziehung. Westermann. Braunschweig.

Dr. Rieckel A., Aufgaben und Grenzen der öffentlichen Erziehung. Zickfeldt. Osterwieck — Harz.

Dr. Rieckel A., Die Probleme der Lehrerbildung. Vieweg. Braunschweig.

Palme R., Kulturkrise und Schulreform. Pädagog. Jahrbuch 1928. D. L. Reichenberg.

Palme R., Sinn und Ziel der Erziehung. Päd. Jahrbuch 1930. D. L. Reichenberg.

Seidel R., Der Grund und Eckstein der harmonischen Bildung und Erziehung. Lipinski. Leipzig.

Seidel R., Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Füssli. Zürich.

Tews J., Ein Volk eine Schule. 1919. Zickfeldt. Osterwieck-Harz.

Kerschensteiner J., Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze. Oldenburg. Leipzig.

Seinig O., Die redende Hand. Wunderlich. Leipzig.

Kühnel J., Schularbeit und Arbeitsschule. 1922. Huhle. Dresden.

Schmidt O., Grundlegung und Ausgestaltung des Arbeitsunterrichtes.

Kober, Das österr. Schulwesen der Gegenwart. 1925. Hirt. Breslau.

Europäische Unterrichtsreformen nach dem Weltkriege. Quelle und Mayer. Leipzig.

Rühle, Das Ziel der Erziehung. Am andern Ufer. Wölfe. Leipzig.

Rude, Die Neue Schule. 1927. Zickfeldt. Osterwieck-Harz.

Pabst A., Aus der Praxis der Arbeitsschule. 1922. Zickfeldt. Osterwieck-Harz.

Kerschensteiner G., Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. Union. Berlin.

Dr. Stanko Gogala, Ljubljana:

Načelne misli o šoli zajednici.

Kdorkoli že razmišlja o potrebi reforme naše šole, vsakomur stopi najprej pred oči dejstvo, da je naša šola pusta in mrtva ter da ne prime otrokove duše ob njenih notranjih in najintimnejših utripih. Naša šola in šolsko prizadevanje pusti mladino hladno in ji ne ogreje duše, ker ji ne zna ali pa ne more vzbuditi globoko občutenih in močnih doživljajev. Večinoma trdimo, da je temu vzrok, ker je šola preveč šolska in ker premalo vpoštevata realno in individualno doživljanje otroka in mladostnika. Iz takih glasov se je razvila precej močno in določno postavljena zahteva po šoli zajednici, ki bi izgubila vso okorelost, formalnost in hladnost in bi postala otrokov drugi dom ali pa nemara še več kot dom. To pa posebno tedaj, če bi imela šola več zmisla in zanimanja za otrokove interese in doživlja je kakor ga imata mati in družina.

Proti taki zamisli moderne šole pa se nič manj resno ne poudarja z druge strani, da je šola pač šola in da bo to vedno ostala. Zmisl te trditve je, da ima šola važno vzgojno in izobraževalno dolžnost in da gre preko potreb in zahtev mladine svojo točno določeno pot kulturnega dviganja mladine. Baš v tem da je njena kulturna pomembnost, da se otrok duševno razvija. Šola mora otroka kulturno dvigniti, zato mu mora predočiti nove smotre in vrednote, za katerimi naj začne stremeti tudi mladi človek sam. To je zmisel šolskega dela. Ono gre torej preko otrokovih interesov in je zato otroku neljubo, ima pa za njegov kulturni razvoj vendar največ zaslug in prednosti. Iz tega razloga bi torej šola nikdar ne mogla postati podobna domu in bi ne mogla prevzeti od njega onega neposrednega in presrčnega duha, ki je tako značilen za pristno družinsko življenje.

Poleg tega kulturnega razloga proti šoli zajednici, ki navaja torej nujno potrebo po sistematski in preiščeni vzgoji, pa bi obstajal še drug, psihološki razlog. Njegova vsebina je v tem, da šolsko razmerje med učiteljem in učencem baje nikdar ne more postati tako pristno, presrčno, naravno in neposredno kakor med materjo in otrokom. Učitelj da je učencu vedno nekam tuj subjekt, ki ga uči in vzgaja, ki mu mnogo ukazuje in ki mu marsičesa ne dovoli, kar pa bi otrok zelo rad. Zato učenec ne čuti in ne more čutiti do svojega učitelja kakega zajedniškega odnosa in mu zato tudi šola ne more nadomestiti doma in domačega neprisiljenega zajedniškega duha.

To sta torej dve mnenji o obliki naše šole, katerih eno je normativno usmerjeno, ker bi rado na tej šoli nekaj izpremenilo, kar se mu zdi nepravilno in nevšečno. Drugo mnenje pa se opira na zmisel in pomen šole ter navaja psihološki in kulturno-razvojni argument že proti možnosti take šole. Zato se mi zdi potrebno, da poskušamo podati tudi o načinu dela v šoli, ki bi bila polna zajedniškega duha, nekaj načelnih misli, iz katerih bodo same po sebi sledile tudi praktične posledice za ustvaritev naše šole.

Najprej se mi zdi važno opozoriti na dejstvo, da sta »zajednica« in »zajedniško življenje« sociološka pojma in da skuša uvesti sociologija pojem zajednice kot nasprotni pojem organizaciji. Tako uporablja sociologija pojem zajednice (Gemeinschaft) kot splošni pojem za vse naravne skupnosti več posameznikov. Pri tem si misli pod naravno skupnostjo n. pr. družino, narod itd., torej vse take oblike človeške socialnosti, v katerih je zakoreninjen človek že po svojih naravnih duševnih lastnostih in nekako sam po sebi (narod) ali pa po nujnosti vnanjih činiteljev (družina). Zato zajedniška pripadnost ne zahteva od posedinca nikakega privoljenja ali pa pristopa, ki bi ga naredil šele za člana take skupnosti.

Kot »organizacijo« pa označuje sociologija samo take skupnosti, katerih obstoj ni dan že z obstojem človeka samega in njegovih različnih duševnih lastnosti. Zato tudi ni nujna in sama po sebi umljiva. Sociologija imenuje take skupnosti umetne in razumeva pod tem splošnim poj-

mom n. pr. dijaške in strokovne organizacije, lovska in plavinska društva, društva za zaščito živali itd. V splošnem bi torej organizacija pomenila vsako tako človeško skupnost, za katero je nujno potrebno šele predhodno privoljenje vsakega poedinca in pa njegov formalni pristop k tej skupnosti.

Poleg teh že do sedaj splošno priznanih znakov pa se mi zdi, da moramo obe vrsti človeške socialnosti razlikovati še po nekaterih bistvenih lastnostih. Začnimo z analizo organizacije!

I. Organizacija.

Že dejstvo, da je organizacija samo umetna skupnost, vsebuje posledico, da ni kaka duhovna ali idejna skupnost več poedincev, ki bi bili zvezani med seboj enostavno že po skupni duhovni vsebini ali pa po oni ideji, ki je vsem tem subjektom skupna in katero pristno doživljajo. Zato ne moremo reči, da vežejo člane organizacije notranji, duhovni ali pa idejni interesi, temveč velja o nji, da družijo člane organizacije neki vnanji in izven njihovega pristnega doživljanja ležeči interesi.

Ta ugotovitev pa bi se utegnila zdeti nezmiselna, če vpoštevamo, da se vendar človek nikdar ne bi začel družiti z drugimi subjekti v organizacije, če ne bi smatral namena teh organizacij tudi za svoj lastni in res doživeti namen in smoter. Zato moramo že tukaj pristaviti, da je sociološka delitev človeških skupnosti v organizacijo in zajednico samo sistematska, t. j. ona ustreza trenutnemu in sedanjemu stanju ter poskuša opredeliti one skupnosti, kakršne zasledi v današnjem življenju. Ta delitev pa ni razvojna, t. j. taka, da bi vpoštevala tudi nastanek in razvoj posebnih skupnosti in ugotovila njihovo razvojno medsebojno odvisnost. Tako moramo pač reči, da so obstajale prvotno bržkone samo pristne in iz notranjih potreb ustanovljene zajednice, ki so imele svojega notranjega duha. Iz teh zajednic pa so se tekom časa razvile današnje organizacije, ki so ali radi bistvenih izprememb časovnih prilik ali radi menjavanja generacij ali pa radi prevelikega števila svojih članov izgubile svojo prvotno idejno skupnost in postale samo še formalni okvir, kakršnega bomo tekom nadaljnje

analize organizacije še dodobra spoznali. Razvojno razmerje med zajednico in organizacijo izpričuje torej, da je zajednica pristnejša in zato prvotnejša človeška skupnost.

Drugi bistveni znak organizacije je posebnost razmerja med člani. Če je namreč organizacija res samo umetna skupnost, in če vežejo poedince v to obliko le vnanji interesi, potem je jasno, da razmerje med člani ne more biti posebno toplo, presrčno in pristno in da ne more potekati iz kakih duhovnih vezi, ki bi bile skupna last vseh poedincev. To razmerje ni odsev duhovne skupnosti, in v njem se ne izraža občutek članov, da so socialno združeni z nekom, s katerim so tudi sicer duševno in duhovno zvezani po enakem doživljanju in po enakih duhovnih interesih itd. Zato je to razmerje običajno zelo hladno, silno formalno, čeprav docela korektno. Manjka mu baš zato pristne neposrednosti, topline in zavestne ter občutene pripadnosti k nečemu, kar je moja in tvoja duševna last in kar naju zato tudi socialno združuje.

Takšno hladno in zgolj organizacijsko razmerje med člani vidimo sicer tudi v manjših organizacijah. Najbolj jasno pa se očituje to v velikih. To so vse one organizacijske oblike, ki imajo ali zelo veliko število članov ali pa so kot svetovne oz. mednarodne organizacije razširjene po vsem svetu po klubih in podružnicah. Pri vseh takih organizacijah moremo takoj ugotoviti, da so člani združeni le po dejstvu, da pripadajo pač isti organizaciji. Ta zavest je mogoče okrepljena še s spoznanjem, da je ta organizacija ali polna tradicije ali pa zelo močna in obsežna. Toda tako spoznanje nič ne izpremeni dejstva, da je takšna skupnost med člani samo organizacijska. Zato moremo kot važen znak organizacije postaviti tudi hladno nevsebinsko in formalno razmerje med člani.

Iz tega dejstva pa izvira sedaj že nekoliko poglobljeno spoznanje, zakaj se imenujejo pripadniki organizacij z enostavnim imenom »član«. Zakaj tudi vsebina pojma »član« pomenja samo to, da je tak pripadnik pač del ali člen velike organizacije, da pa je s tem njegova določenost že tudi končana. Več o njem povedati ni mogoče in zato dobi ime član, kar pomenja, da je sestavni del organizacij.

skega telesa, katerega s svojim pasivnim pripadanjem tvori in vzdržuje. Pri tem pa vsebina pojma »član« ne pomenja niti toliko, da bi smeli člane primerjati členom verige, ki se vrstijo drug za drugim, in kjer je od vsakega člana zavisen obstoj celotne verige. Kajti pri organizaciji bi smeli in mogli člane primerjati samo z velikim številom kamenčkov, ki so postavljeni v organizacijski okvir. Toda ti kamenčki ne tvorijo niti mozaične slike niti niso nagromadeni v višino, tako da bi se med seboj podpirali. Oni stoje samo v dveh dimenzijah, v obliki ploskve drug poleg drugega in izpolnjujejo dani okvir. Zato se slika bistveno nič ne izpremeni in ostane razmerje vedno isto, četudi odpade ali odstopi kak kamenček iz tega okvira. Celo to je nebstveno, če izpade tak član iz središča ali pa s periferije organizacijskega okvira.

Vsi do sedaj omenjeni bistveni znaki organizacije, prav posebno pa še pomen pojma član, vsebujejo zopet nov in značilen znak te socialnosti. Njegova vsebina je v načinu dela v organizaciji. Sicer moramo naglasiti, da ni niti ena značilnost organizacije samo teoretska in da se dajo prav vse točno spoznati na kateri koli realizirani organizaciji. Vendar se mi zdi, da so bili dosedanji znaki nekam prikriti in da se prikažejo samo tedaj, če se skuša človek poglobiti v bistvo in zmisel organizacije. Kar pa takoj vidimo na kateri koli pristni današnji organizaciji, celo na idejni, pa je dejstvo, da delajo v organizaciji samo nekateri in da se ogromna večina članov zavestno odteguje temu delu.

Sicer za to splošno trditev ni treba posebnih dokazov, vendar naj navedem samo sledeča dejstva: 1. V vseh organizacijah je na občnih zborih, kjer naj se voli zopet nov delovni odbor, velika zadrega. Zakaj po vrsti navajajo vsi navzoči najrazličnejše pomisleke, ki bi jih naj opravičili, da ne morejo prevzeti kake funkcije. Vsak se namreč dobro zaveda, da bo ostal pri svojem delu izoliran od ostalih, ki se ali za njegovo delo sploh ne bodo zmenili ali pa bodo pričakovali od njega samo dela in uspehov. Zato član organizacije dobro čuti, da prevzema samo odgovornost, da pa ne sme pričakovati pomoči od članstva.

2. Poleg tega je za organizacijo zelo značilno, da se večina članov občnega zbora sploh ne udeleži, ker je vse delo in skrb za svojo organizacijo prepustila odboru in nekaterim ter se ji zdi nepotrebno, da bi dala delovnemu odboru vsaj moralno oporo s tem, da bi se enkrat v delovni dobi udeležila vsaj vnanjega organizacijskega življenja. Njej zadošča, da organizacija sploh obstaja in da še vedno deluje. Kako pa se to delo vrši in kdo vzdržuje vsaj vnanji videz organizacijske delavnosti, to je članstvu že irelevantno.

3. Vse vnanje prireditve naših organizacij, od različnih posvetovanj, debatnih večerov, predavanj, družabnih sestankov, pa do izletov itd., vse to je delo maloštevilnih delovnih članov, ki dobro čutijo, da izgine tudi ta lažni videz, za katerim se skriva notranje mrtvilo organizacije, ako bi oni popustili. Zato se zgodi, da le z veliko muko in s stalnim osebnim opominjanjem ter vabljenjem pridobijo nekaj članov, ki se vsaj pasivno udeleže takih prireditev. V članstvu samem pa ne živi več potreba po sodelovanju: postali so mrtvi udje organizacije, ki je radi njih postala tudi sama mrtva in nedelovna.

Zato moramo pač priznati, da je organizacijsko delo res samo delo nekaternikov, trudečih se za celoto. Člani ne čutijo več svoje odgovornosti napram organizaciji in prav radi prepuščajo to delo drugim. Celo zelo veseli so, če dobijo ljudi, ki bi bili voljni delati v odboru. Tako je umeti tudi klic po mlajših članih, ki so še nekako idealni in ki bi hoteli posvetiti svoje delo celoti ter bi prinesli s seboj še živega duha svoje pripadnosti organizaciji. Toda vedeti moramo, da je tako delo vendar samo vnanji videz in maska, za katero se skriva resnični obraz organizacijskega notranjega življenja, ki je mrtvo in prazno. In tako res velja za organizacijo »udaril bom pastirja in razkropila se bo čreda«.

Iz takega načina organizacijskega življenja izvira zopet nov znak organizacije, ki je nemara kdaj tudi razlog za nenotno razdeljeno delo. Zdi se sploh, da stoje vsi znaki v medsebojni odvisnosti in da izvirajo drug iz drugega. Tako moremo o organizaciji reči tudi to, da se člani zanimajo za organizacijo samo toliko, kolikor imajo sami od nje koristi.

Ni jim pa dosti za to organizacijo samo. Isto dejstvo moremo izraziti tudi tako, da se vrši delo v organizaciji samo pod vidikom osebne koristi in da članom ni dosti mar za celoto samo. Razlog, zakaj se današnja organizacijska oblika sploh še drži, je potemtakem samo ta, ker išče poedinec pri organizaciji svoje lastne koristi. Organizacija pa je podobna veliki skrivni zakladnici, od katere more vsakdo neprestano samo sprejemati, ne da bi pomagal tudi sam zbirati in ne da bi se zavedal tudi svojih dolžnosti do organizacije. Zato obstajajo v praktičnem organizacijskem življenju samo še zavestne pravice, pred dolžnostmi pa se skušamo skriti in jih po možnosti spregledati. To dejstvo prav jasno vidimo pred vsem v plačevanju članarine, ki je za člane vedno zelo nezljub izdatek in ki ga zato večina ali neredno ali pa sploh ne plačuje. Dalje priča za isto dejstvo tudi pobiranje izrednih prispevkov za kako dobrodelno akcijo, ki jo namerava izvršiti organizacija. Prispevkov je običajno zelo malo in še ti so zbrani s težavo in veliko potrpežljivostjo onih, ki nabirajo od osebe do osebe. Manjka one organizacijske zavesti, ki bi že na splošni oglas dala svoj obolus. In to se ne zgodi niti tedaj, če akcija nima namena podpreti kake osebe ali institucije izven svojega kroga, temveč člane iste organizacije. Isti egoistični duh članov organizacije pa se kaže tudi pri bolj duhovnih zadevah. Tudi tedaj, če naj bi kdo napisal za organizacijsko revijo članek ali spis ali pa naj bi sestavil poročilo ali predavanje, tudi tedaj se to običajno zgodi samo v takem primeru, če upa dotičnik, da bo imel od takega dejanja tudi sam kakršno koli korist in vrednost. V obratnem primeru pa, če je tako delo združeno samo z osebno žrtvijo, predavatelj običajno »nima časa« in je drugod zelo zaposlen. Take izjave zopet samo dokazujejo, kako rahla je njegova vez z organizacijo. Zakaj od njegovega predavanja bi utegnila imeti moralno korist celotna organizacija ali pa si ga želi večina njenih članov.

Vsi navedeni primeri glasno pričajo, da organizacijska vez sploh ni več organizacijska, t. j. socialna, temveč da sloni na osebni koristi in na egoizmu. Pa saj je ta poteza

samo nujna posledica preje omenjenih znakov organizacije. Če je namreč organizacija umetna socialna tvorba, potem se mi zdi, da je umetno podaljševanje te skupnosti zavisno v mnogi meri tudi od tega, če imajo člani od obstoja in od navideznega dela vsaj svojo osebno korist. Zato organizacije sploh še obstajajo in zato smemo reči o njih, da prav za prav niso prave socialne tvorbe, vsaj ne v najožjem in najprvotnejšem pomenu besede. Njihova socialnost ni zgrajena na vrednosti socialnih čuvstev in na socialnem čutu, nego je samo umsko sredstvo, s katerim poskušajo pojedinci pridobiti čim več koristi zase. Ne gre jim v bistvu za celoto, nego le zase in vsakdo v množici članov uporablja druge člane in celo organizacijo, da bi sam dosegel tudi to, česar bi brez organizacije ne mogel doseči. Organizacija je torej v svojem jedru gospodarsko usmerjena in to tudi tedaj, če ji gre za duhovne predmete, najsi ima v svojem imenu skrito geslo, da je socialna ali pa idejna organizacija.

Poglavitni razlog za to manjkajočo interesiranost članov na organizaciji in na njenih potrebah pa moremo najti v tem, da je postal mrtev in prazen duh, ki bi moral sam po sebi družiti člane v zavestno enoto. Iz tega razloga pa izvira zopet nov znak organizacije. Koder živi namreč še pristni in globoki duh skupnosti in tudi zmisel za skupno življenje v dušah poedincev, tam ni treba nikakih točnih predpisov in formuliranih zahtev, ki bi po vsem natančno določali način in smer življenja take skupnosti. Pristno življenje med možem in ženo, ki poteka iz duhovne in duševne skupnosti obeh, nima nikakih predpisov, pravil in zahtev, ki bi bile točno precizirane in ki bi določale način njunega skupnega življenja. Zakon v takem primeru ni pogodba, pri katere sestavljanju bi morala oba udeleženca dobro paziti na to, da točno izrazita svoje zahteve in ne izpustita izpred oči kake možnosti, ki bi utegnila nastopiti tekom njunega življenja ter jo radi tega hočeta že sedaj natančno urediti in predpisati. Tudi ni zakon skupnost, kjer bi morala udeleženca s strahom in previdnostjo paziti drug na drugega, da ne bi on ali ona storila pri sestavljanju takih predpisov nečesa, kar bi bilo samo v njegovo korist, drugemu pa v škodo. Pač pa je res, da živita tudi zakonca po

nekih določenih normah, toda te norme niso napisane in precizirane, nego izvirajo ob vsakem poedinem konkretnem primeru iz čuvstva ljubezni, edine vezi med njima. Tako so tam, kjer živi še živi duh med poedinci, norme in predpisi umljivi sami po sebi in ni treba nikakega formalnega pristanka baš na take in tudi ne na kake druge vnanje predpise. Med poedinci vlada tu zaupanje, ki ničesar ne predpisuje, temveč samo pričakuje, da se bo vse potrebno zgodilo iz dobre volje in občutene dolžnosti.

Ni pa tako v organizaciji, kjer je postal mrtev tisti duh, ki bi vezal poedince v občuteno skupnost. Tu ni več neposrednega in že po sebi razumljivega zaupanja. Zato pa tudi rešitve različnih možnih situacij, ki bi utegnile kdaj nastopiti, niso prepuščene vsakokratni razsodnosti članov, nego so že vnaprej vsaj načelno določene in predpisane. In odtod izvira sedaj dejstvo, ki ga opažamo v vseh naših organizacijah, da imajo namreč točno določena pravila in še bolj natančen poslovnik, ki ureja vse podrobno organizacijsko delo in življenje.

Pri tem pa moramo vpoštevati še to, da so bila prvotno pravila samo potrebni in nujni vnanji izraz pristnega in živečega duha organizacije, in da onim, ki so hoteli tega duha formulirati, ni šlo samo za prazno črko. Šlo jim je za to, kar jim je beseda vsebinsko in srečno povedala. Ko pa je postal organizacijski duh mrtev, je seveda zmanjkalo tega, kar bi moglo dati napisanim predpisom pravilno razlago in ostala je samo mrtva in formalna črka in beseda. Duhovni zaklad organizacije se je izpremenil v besednega in njen duh je postal samo zapisan in shranjen v izrazih pravil. Tako se je zgodilo, da se danes v vseh organizacijah tako točno oklepamo pisane besede in da si skoro ne upamo česa izpreminjati, ker ne vemo, ali se naše izpremembe skladajo s pravili.

Pri tem tudi pozabljamo, da je duh vedno agilen ter se mora prilagoditi vsem različnim življenjskim prilikam, ker je pač živ. Pravila pa ostanejo po črki vedno neizpremenjena, ker ne vidijo novih potreb in razmer. Zato organizacije okostene in izgube svojo aktualnost, potrebnost in življenjsko bližino. Živi jih samo še tradicija, ki jim je

bila bolj naklonjena, kajti odgovarjala je načinu njihovega dela, njihovim namenom in smotrom. Tako so torej tudi precizna pravila in poslovniki eden bistvenih znakov onih skupnosti, ki jih imenujemo organizacije.

Iz istega razloga, t. j. iz dejstva, da je organizacijski duh postal prazen in mrtev, pa izvira dalje tudi sledeče: pri organizaciji radi in veliko govorimo o potrebi enotnosti in discipline. Prav za prav moramo reči, da povzročata ti vprašanji organizaciji velike preglavice in skrbi, ter da se odborniki venomer pritožujejo radi nediscipliniranosti svojih članov. Ta znak ni tako slučajen. Kako moremo pričakovati pri taki skupnosti, kjer člani niso duhovno združeni, ter jih ne družijo notranji interesi, kjer stremijo samo za tem, da bi pridobili po organizaciji zase čim večje koristi, da bi našli tisto notranjo disciplino in enotnost, ki je vedno izraz duhovne in vsebinske enotnosti. Zato moramo pri organizaciji res govoriti le o vnanji in večkrat samo prisiljeni disciplini.

To disciplino doseči pa je seveda zelo težko. Samo tedaj, kadar čutijo člani, da bi jim enotnost in discipliniranost, t. j. skupni in enotni nastop, utegnil prinesiti kako korist, od katere bi odpadel del tudi na vsakega posameznika, samo tedaj nastopi primer, da najdemo tudi v organizaciji notranjo disciplino, ki je nastala spontano in sama po sebi. Zato je povsem jasno, da organizacija načelno ne pozna notranje discipline. Tudi kakršen koli pritisk od zgoraj, ki bi hotel samo nasilno z odredbami pripraviti člane do discipliniranosti, ne more imeti uspeha. Proti taki organizaciji nastane samo odpor, menja se vodstvo. Tu prav nič ne pomagajo samo zahteve, zakaj treba bi bilo korenite izpremembe v bistvu in duhu celotne organizacije.

Nadaljnja bistvena poteza organizacije, ki nam bo takoj razumljiva, če smo se že do sedaj vživeli v njeno bistvo, je v tem, da organizacija načelno ne more prevzeti tudi vzgojnega dela med svojimi člani. Ta poteza se bo izkazala za naš namen pozneje prav posebno važna. Je pa zopet samo nujna posledica organizacijskega bistva. Zakaj kako je mogoče, da bi organizacija sploh poskušala vzgojno vplivati na svoje člane, če pa je vez med njimi samo vnanja

in so člani samo pasivni pripadniki organizacije. Saj je vendar za vsako vzgojno vplivanje nujno potreben n o t r a n j i duševni in duhovni k o n t a k t med vzgojiteljem in gojen-
cem. Samo tedaj, če bi bili člani med seboj ali pa vsaj s svojimi duhovnimi vodniki tudi notranje in vsebinsko zvezani, bi bilo možno, da bi sploh spoznali potrebo po medsebojnem vzgojnem vplivanju. Tedaj bi nemara občutili, da so tudi oni potrebni vzgojnega vodstva po nekom, ki stoji po svoji notranji vrednosti visoko nad njimi. Če pa so člani organizacije samo zato njeni člani, da bi po skupnosti dosegli tudi to, česar s a m i ne morejo doseči, tedaj je zanje nevažno vprašanje, ali so sami ali pa tudi drugi člani potrebni vzgoje. Pa tudi z vodstvom organizacije člani niso v tem razmerju, da bi pričakovali od njega kakih vzgojnih vplivov, saj jim pomenja samo slučajno tja postavljene ljudi, izbrane iz njihove srede, ki nimajo nikake pravice, da bi poskušali vzgajati njim duševno enakopravne posameznike. Uspešno vzgojno vplivanje ima svoje korenike v občutju gojenca, da stoji vzgojitelj nad njim, da mu more nuditi novih vzgojnih vrednot in da ga more dvigniti na višjo stopnjo. Take zavesti v organizaciji načelno ne najdemo in zato je nemogoča vsaka vzgoja. Kar člani od svojega vodstva zahtevajo, je samo to, da uspešno vodi njihove osebne interese. Zato postavljajo na to mesto ljudi s sposobnostjo za tako delo. Pri tem se prav nič ne ozirajo na njihove morebitne moralne, etične, socialne ali siceršne vrednote, ki bi jih utegnile napraviti sposobne tudi za to, da bi svoje člane duhovno vodili in vzgojno ter osebno dvigali. Zato je povsem umljivo, da organizacija ni sposobna, da bi svoje člane tudi vzgajala.

Ako pa bi stopil na vodilno mesto človek, ki bi hotel sicer skrbeti za blaginjo organizacije, ker bi bil tudi sicer duševno toliko kultiviran in bogat ter bi imel takšne duševne vrednote, da bi hotel in mogel tudi vzgojno vplivati na druge, bi se zgodilo, da bi ta človek nehote vzgojno vplival na svojo neposredno okolico. Ta vpliv pa bi stal nekako izven organizacije. Zakaj po svoji vsebini bi bil to pač o s e b n i vpliv dotičnega voditelja, ne pa vzgojni vpliv o r g a n i z a c i j e. Zato bi tak vpliv takoj prenehal, kakor

hitro bi odstopil ali pa popustil. V organizaciji sami bi se radi njega nič ne izpremenilo in člani bi se celo čudili, če bi hotel tak človek tudi po organizaciji širiti krog svojega vzgojnega prizadevanja. Zakaj organizacija nima onih duhovnih vezi med poedinci, ki so potrebne, da je vzgojni vpliv sploh možen in da ga člani ne občutijo kot nekaj vsiljenega in postranskega ter zato nepotrebne. Organizacija pa tudi nima svoje duhovne in idejne vsebine, ki bi bila tako živa in aktivna, da bi že sama po sebi, kaj šele preko svojih vodnikov pozitivno vzgojno vplivala, in da bi bil tak vpliv nujno vpoštevan ali pa celo zaželen. S tem pa nikakor nočem trditi, da bi vzgojno prizadevanje poedincev v organizaciji ne moglo počasi ustvariti med člani in v organizaciji tudi takih živih in duhovnih vezi, ki bi omogočale ali pa celo realizirale vzgojnost organizacije. Trdim le, da bi tedaj organizacija nehala biti samo organizacija in bi postala že deležna zajednice.

Končno pa moremo organizacijo bistveno določiti še z ene plati. Reči moremo namreč še to, da je samo okvir in oblika, ki oklepa vse svoje člane in da je zato neosebna človeška skupnost. Pojem neosebnosti mi pomenja, da ima organizacija že svojo povsem določeno obliko in smer, ki ji jo določajo pravila in poslovnik. Njeni člani postanejo vsi oni poedinci, ki pristanejo na ta pravila in na njih delovno smer. Na ta način organizacija prav za prav niso njeni člani sami, nego smemo in moremo točno ločiti med organizacijo in med njenimi člani. V organizaciji zato ne bomo našli, da bi se člani istovetili z organizacijo, oz. da bi v njih živela živa zavest, da so oni organizacija in da nosijo odgovornost zanjo toliko, kolikor organizacije ne bi bilo brez članstva. Zato moramo smatrati organizacijo za posebno konkretno in realno bitnost, ki ima sicer svoje člane, ki so jo poedinci tudi ustvarili, ki pa se je formalno osamošvojila in postala nekam neodvisna tudi od svojega sedanjega članstva. V tem zmislu je organizacija torej nekaj poleg svojih članov, neka neosebna socialna forma, ki daje možnost, da poedinci vanjo vstopajo in da dosežejo preko nje svojo osebno korist.

Toliko zaenkrat o organizaciji. Naša analiza nam jo je torej pokazala kot človeško skupnost, ki je določena po sledečih znakih: 1. je umetna, 2. člani so združeni po vnanjih interesih, 3. razmerje med člani je hladno in formalno, 4. pripadniki so samo člani, t. j. členi organizacijske oblike, 5. delo opravljajo samo nekateri, 6. interesi članov so osebni, ne pa socialni, 7. organizacija zato ni socialno usmerjena, 8. veliko važnost imajo pravila in poslovnik, 9. disciplina je samo vnanja, 10. vzgojnega vplivanja načelno ni in II. organizacija je neosebna oblika.

II. Zajednica.

Če primerjamo sedaj s te strani še drugo socialno obliko, ki smo jo omenili v začetku in za katero nam v bistvu gre, z a j e d n i c o, vidimo, da se obe obliki vsebinski ostro nasprotujeta. Sicer moramo priznati, da je v praktičnem življenju tudi mnogo socialnih oblik, ki imajo na sebi nekaj organizacijskega in nekaj zajedniškega, toda radi večjega nasprotja in pa da spoznamo tudi drugo skrajnost, si oglejmo sedaj še tipično zajednico.

O zajednici velja že do sedaj dobro znana lastnost, da ni umetna, nego prirodna socialna oblika. Kot primere za tako zajednico moremo naštetih n. pr. rodbino, narod, cerkev, prijateljstvo, idejne zajednice itd. Pri vseh teh socialnih oblikah opazimo, da so nastale same po sebi, da so na svoj posebni način nujne in zato prirodne. Nujnost zajednice ima svoj razlog v dejstvu, da izvirajo ali iz posebnih vnanjih razlogov ali iz svojstvene duševne sorodnosti onih subjektov, ki tvorijo zajednico ali pa iz prvega in drugega razloga. Pri družini prihaja v poštev pred vsem prvi razlog, ker se vsakdo pač mora roditi v kaki rodbini in je radi tega nujno in naravno, da obstaja taka zajednica sama po sebi. Pri narodu, cerkvi in podobnih zajednicah prihaja v poštev drugi razlog, ker te zajednice obstajajo in nastajajo enostavno radi tako in tako določene duhovne usmerjenosti posameznih subjektov. Radi tega je zopet nujno, da te zajednice niso samo umetne, nego da imajo svoj vsebinski in notranji razlog za svoj obstoj. Kot primer za tretji način nastajanja zajednic pa morem navesti raz-

lične patrijarhalne ali širše rodbinske zveze, kjer je razlog za nastanek enotna duševna in duhovna usmerjenost poedincev, ki že radi tega tvorijo skupnost zajednice. Razen tega pa prihaja tu v poštev še vnanji razlog, da so ti subjekti še člani neke rodbinske zveze, ki je sicer zelo široka, ki pa ima vendar še znake rodbinske pripadnosti. Zato moremo tudi s te strani potrditi, da je prvi in že do sedaj dobro znani znak zajednice v tem, da je prirodna in sama po sebi dana skupnost poedincev.

Toda ta znak ni edini. Analiza zajednice nam takoj pokaže, da ima prirodnost zajednice svoj izvor še v tem, da je zajednica nastala iz resničnih in občutenih notranjih potreb in pa radi duhovne sorodnosti njenih članov. Tako moremo pri zajednici govoriti o tem, da je samo vnanji izraz neke notranje in duhovne skupnosti njenih članov. Drugače rečeno, pomenja to toliko, kot da je zajednica dana že s tem, da sploh obstaja nekaj takih poedincev, ki imajo in doživljajo enako ali zelo podobno duhovno vsebino. Zakaj že tako doživljanje jih nehote tudi socialno združuje, čeprav ta zveza še ni vnanja, zavestna in vidna. Kar o nji velja, pa je to, da je zato globlja in notranja in da sploh ni mogoče, da kdaj prestane, dokler živi takšno doživljanje v poedincih. Zato moremo reči, da so osnovni elementi zajednice njeni člani in da preneha brez članov tudi zajednica. Zakaj ona sploh ni nekaj povsem različnega od tega, kar je dano že z njenimi posameznimi člani, nego je samo nujna socialna združitev teh poedincev. V tem zmislu je torej zajednica samo socialna funkcija svojih članov in je od njih povsem zavisna.

Ta zavisnost pa ni tako formalna in vnanja kot pri organizaciji, ker seveda tudi organizacija brez članov nima pravega zmisla. Odvisnost je marveč notranja in vsebinska. Tisti namreč, ki so edini aktivni tvorci zajednice, so njeni člani, toda ne samo po tem, da so pač člani, nego po svojem duhu in po svoji usmerjenosti. Člani zajednice so istega duha, doživljajo enake doživljajske vsebine, enako ocenjujejo, stremijo po istih smotrih, imajo isto centralno kulturno smer in isto naziranje o svetu in življenju. To je osnovna zahteva zajednice. Zakaj le tedaj, če je tak duh

v poedincih močan in živ in če je nekaterim skupen, je mogoče, da se iz tega razvije duhovna zajednica, t. j. zavest, da so vsi istega duha in da jih ta duh tudi socialno veže. Tako zajednica ne pomenja nič drugega kot onega skupnega duha vseh poedincev, ki je med njimi socialna vez. Zato je zajednica nujno duhovna socialna skupnost in je povsem zavisna od živega duha svojih članov. Kdor bi v sebi tega duha ne doživljal pristno, ta sploh ni več član zajednice. Zato je tudi nemogoče koga prisiliti, da bi postal njen član, če nima v sebi njenega duha. Enako nemogoče pa je, da bi koga izključili iz zajednice, če je njen duh v njem živ in aktiven.

Iz takšnega pojmovanja duhovne zajednice izhaja še to, da je sila njenega duha povsem zavisna od sile tega duha v poedinih članih. Če pada ta duh pri poedincih, pada nujno tudi v zajednici. Sklepati pa moremo tudi obratno: če pada duh zajednice, je to samo posledica padca tega duha pri poedincih.

Tako moremo torej reči, da je zajednica samo nujna in notranja socialna vez med poedinci, ki je zavisna od duha teh poedincev. Obstaja pa zajednica kot zgolj idejna zveza že tudi takrat, ko se poedinci še prav nič ne zavešdajo, da nosijo v sebi istega duha, ki bi jih tudi socialno združeval. Tedaj pa, ko postane ta duhovna skupnost zavestna, nastane prava duhovna zajednica, katere vsebina je vsem poedincem skupni duh. Tako je s te strani zopet potrjeno, da je zajednica prirodna, toda poleg tega še notranja in duhovna skupnost poedincev.

Posebno vrsto takih zajednic predstavljajo najrazličnejša idejna in kulturna društva, ki zaslužijo ime zajednica samo tedaj, če osnovne kulturne težnje, bistvene idejne vsebine in pglavitni duhovni smotri niso mrtvi v članih teh organizacij, nego živijo tu pristno duševno življenje. Samo tedaj, če člani takih dijaških, akademskih in sličnih društev niso duhovno mrtvi, nego s svojim živim duhom oživljajo tudi svoje društvo, je mogoče tudi pri takih društvih z vidnim značajem organizacije govoriti o zajedniški skupnosti in o njenem duhu.

Nadaljnji znak zajednice je v tem, da družijo člane notranji interesi. To določilo zajednice je umljivo že iz dosedanje analize. Če je namreč zajednica duhovna skupnost, ki je notranje zavisna od živega duha svojih članov, potem je jasno, da je tisto, kar družijo poedince v zajednico, vse to, kar oni sami duhovno doživljajo. V tem je notranja vez in notranji interes vseh živih članov zajednice na svoji skupnosti. Zato niso zajednice sploh nič takega, kar bi bistveno ne bilo že v duši vseh njenih članov. Z zajednico ne veže člane nobena zgolj vnanja vez.

Iz takega pojmovanja razmerja med poedincem in zajednico pa izvirata zopet dve novi pomembni označitvi zajednice. Najprej je važno pripomniti tu, da zajednico večkrat nazivljemo tudi samo skupnost ali pa občestvo, kar pomenja, da je zavest skupnega pripadanja, nečesa občega in za vse člane veljavnega zelo živa. Drugo, kar se mi zdi tudi važno, pa je to, da članov zajednice prav za prav ne smemo nazivati za »člane«, ker smo ta pojem že pri organizaciji dosti točno označili. Baš zato, ker članstvo zajednice ni članstvo organizacije, pravimo, da so tvorci organizacije njeni nositelji oz. nositelji njenega duha. S tem hočem reči, da poedinci v zajednici niso samo njeni pasivni pripadniki in člani, nego da so njeni tvorci in aktivni graditelji. Iz istega razloga tudi ne smemo zajednice nazvati samo socialni okvir njenih članov. Ona je nekaka tridimenzionalna socialnost, ki ima svoje točno določeno mesto na vrhu in nad vsemi svojimi nositelji.

Zato pa si tudi odnosa članov do zajednice ne smemo misliti tako kot pri organizaciji. Tam smo rekli, da je vseeno, če kdo izgine iz organizacijskega okvira in da je mesto posameznih članov v organizaciji povsem enako. Ni pa tako v zajednici. Zakaj sila onega duha, ki je tudi duh zajednice, ni v vsakem nosilcu enako močan in izoblikovan ter zavesten. In zato se zgodi, da so oni poedinci, v katerih je skupni duh polnejši in močnejši, obenem močnejši nositelji zajednice kot pa oni, ki imajo sicer tudi nekaj tega duha, ki pa so ali po svoji splošni duševnosti ali pa samo v tej duhovni meri slabši in manj izoblikovani. Tako moremo tudi to posebno razmerje različnih nositeljev do

zajedniškega duha ponazoriti na ta način, da tvorijo vsi nositelji stopnje ali plasti, pri čemer pomenja vsaka višja plast takšne poedince, katerih zajedniško-duhovna plat je globlja, bogatejša in močnejša. Na vrhu vseh teh plasti pa je morda samo nekaj nositeljev ali pa tudi en sam poedinec, ki je osnovni steber in opora celotnemu zajedniškemu duhu, in oni, v katerem je ta skupni duh realiziran na najpopolnejši način.

Iz takega pojmovanja nositeljev zajedniškega duha pa sledi, da je tudi razmerje med nositelji v zajednici docela različno od onega v organizaciji. Najbolj zanimivo pri tem je, da člani zajednice radi duhovnosti svoje skupnosti vplivajo duhovno drug na drugega. Seveda je to vplivanje pri različnih poedincih različno in zavisi od tega, kako globoko je zakoreninjen duh zajednice v njegovi duši in kakšno sposobnost ima, da vpliva s svojo duševno in duhovno vsebino tudi na druge poedince, ki na ta način občutijo notranjo vrednost in bogastvo njegove duševnosti. Zato se vedno zgodi, da vplivajo najmočnejše oni poedinci, ki so duhovno najbogatejši in ki imajo največjo pedagoško sposobnost obogatiti tudi druge. Toda prezreti ne smemo tudi vpliva duhovno revnejših poedincev. Lahko je zelo važen in postane za marsikoga, ki sam drugim zelo veliko daje, nekak pozitiven odmev, radi katerega njegovo dajanje ne poneha in ne postane manjše. Razen tega pa je tudi tak vpliv, ki je sicer majhen, a je izraz najboljše volje, včasih jako močan.

Drugo razmerje je v tem, da vlada med nositelji istega zajedniškega duha topel in presrčen, skoro bi rekli prijateljski odnošaj. To je zopet nov znak zajednice, po katerem se bistveno razlikuje od organizacije. To toplo razmerje je v zajednici povsem razumljivo, saj zajednica ni nekaj posebnega poleg svojih članov in ker člani sami tvorijo svojo zajednico. Vsak poedini nositelj zajednice se torej zaveda, da so mu ostali njegovi tovariši podobni po tem, da doživljajo v sebi istega duha kakor on sam in da jih torej ta duhovna skupnost nujno združuje tudi socialno. Zato je zajednica res prava socialna skupnost, pa ne samo formalno, t. j. po tem, da pač obsega več poedincev,

nego po svojem bistvu in namenu, ker je njen socialni odnos res pristno doživeto socialno doživljanje poedincev med seboj.

Iz takega socialnega razmerja med člani pa izvirajo tudi socialno pozitivna dejanja. Zakaj če je nekdo z drugim po istem duhu res tudi socialno zvezan, potem sledi iz tega samo po sebi, da se zanima tudi za njegove potrebe in stiske, za njegov telesni in duhovni blagor in da mu v potrebi tudi resnično pomaga. Njegova pomoč pa se ne občuti samo kot akt dolžnosti, ki ga izvršuje zato, ker je pač v tej zajednici. Obratno, ker je s svojim tovarišem združen v resnično duhovno zajednico, poteka njegova pomoč iz ljubezni do njega ter se ne občuti neprijetna. Zato je za zajednico res zelo značilno, da so njeni nositelji polni medsebojne socialne ljubezni in da se kaže ta ljubezen tudi dejanski v izvrševanju nezaprošenih dobrih del.

Iz vseh doslej omenjenih znakov zajednice pa izhaja kot njeno bistveno določilo tudi dejstvo, da izvršujejo v zajednici potrebno delo vsi člani in da ga izvršujejo radi in brez mrmranja ter upiranja. Pri zajednici zato ne najdemo stremljenja, da bi vsakdo prevrgel delo, ki bi ga moral izvršiti sam, na ramena drugega, pojav, ki je tako značilen za organizacijo. Pa saj je ta pripravljenost za delo v zajednici povsem razumljiva. Vsi člani so z njo duhovno zvezani in zato občutijo njene potrebe kot lastne pristne potrebe in jim hočejo tudi zadostiti. Vsak nositelj zajednice čuti pristno doživeto dolžnost, da izvrši določeno delo: dobro se zaveda, da je izvršitev združena z njegovo odgovornostjo. Tako n. pr. ob potrebi, da nekdo zastopa in zagovarja nekje osnovno idejo svoje zajednice, nikakor ni potrebno, da bi nekoga k temu šele socialno prisilili. Onemu, ki je za tako delo najbolj sposoben, se zdi samo po sebi umljivo, da mora izvršiti to delo. Čuti pa tudi, da ni vseeno, kako to stori, zato naloge ne smatra samo za formalno dolžnost. Dobro ve, da jo mora izvršiti na najboljši način, ki mu je mogoč. Ve tudi, da mora doseči pri tem namen zajednice, ki je sedaj tudi njegov namen. Isti primer se pokaže tedaj, če je treba napisati na priliko članek za revijo zajednice. Tu ni treba stalnega urednikovega dreza

nja in nadlegovanja, tudi ni treba obljubljeni visokega honorarja, zakaj nositelj zajednice dobro čuti, da gre pri tem tudi za njegovo lastno stvar in zato izvrši delo z veseljem in celo s ponosom. Isto vidimo tudi tedaj, če skliče socialna zajednica sestanek ali pa vabi na važnejši razgovor. Tudi tedaj pridejo člani zajednice sami po sebi, ker čutijo svojo duhovno zvezanost s svojo skupnostjo. Vsa ta dejanja pa izvirajo končno iz dejstva, da je razmerje med zajednico in med nosilci njenega duha še takšno, da se člani resnično in zavestno isto v et i j o z zajednico. Nekaj, česar bi pri organizaciji iskali zaman.

Ta važni znak zajednice pa vsebuje zopet novo določilo. Njegova vsebina se tiče namreč namena dela članov v zajednici. V organizaciji smo videli, da člani delajo le zase in da izrabljajo skupnost v svoje lastne osebne koristi. Vsega tega pri zajednici ni. Namen zajedniškega dela ni nikdar osebnega značaja, nego se vedno vrši le v korist zajednice. To dejstvo jasno vidimo iz tega, da vršijo člani svoje delo za zajednico tudi tedaj, če nimajo sami nikake koristi ali pa če imajo celo škodo. Ta škoda pa utegne biti ali na času ali pa celo na denarju. Ne smemo pa misliti, da vršijo člani zajednice svoje delo le v videzu trenutne požrtvovalnosti, pa v pričakovanju, da bodo vse to nekoč še nadomestili in da bodo iz sedanjega delovanja nekoč še kovali zase velik dobiček. Požrtvovalnost dela za zajednico se namreč kaže še v tem, da je to delo namensko in zavestno izvršeno samo za blaginjo skupnosti in zajednice in da v tem namenu ni niti sence sebičnosti in preračunanosti.

O nekem sebičnem namenu pa bi mogli tu vendarle govoriti. Je to sebičnost, ki bi se kazala v tem, da član zajednice od svojega dela za zajednico nehote tudi sam mnogo pridobi in da s tem samega sebe duhovno dvigne. Vedeti namreč moramo, da je delo za zajednico većinoma duhovnega značaja in da se ob takem delu duhovno zelo obogati tudi oni, ki ga uspešno izvrši. Toda pri tem moramo vpoštovati dvoje. Najprej dejstvo, da je taka duhovna rast samo funkcija izvršenega dela in da pride sama po sebi. Ni treba, da bi bila zato povod za izvršitev dela. Razen tega pa je taka duhovna rast poedinca, ki pa ostane

še nadalje član zajednice, samo v korist skupnosti. Zajednica zavisi namreč od duha svojih nositeljev: čim bogatejši je potemtakem ta duh, tem bogatejša je tudi zajednica. Zato ima od takega duhovnega podviga poedinca ob delu za zajednico tudi ta skupnost zagotovilo, da se je obogatila, ker sme in more od tega poedinca v bodočnosti pričakovati še uspešnejših del zanjo kot doslej. Radi tega tudi v navidezno sebičnem dejanju ne smemo iskati prave sebičnosti.

Povsem drugačno pa bi postalo seveda to razmerje tedaj, če bi kak nositelj zajedniškega duha delal v početku za zajednico, toda samo z namenom, da dvigne samega sebe ter bi potem, ko je svoj namen že dosegel, izstopil iz kroga aktivnih delavcev svoje zajednice. O takem subjektu bi pač morali reči, da je zelo sebičen in da je bogastvo zajedniškega duha samo izrabljal v svojo osebno korist. Toda o njem velja še to, da sploh nikdar ni bil pravi nositelj zajedniškega duha, ker ni tvoril in gradil tega duha, nego je od njega samo jemal. Sicer je bilo to jemanje samo duhovno, t. j. takšno, da radi njega bogastvo zajednice ni nič utrpelo, toda ena izguba je bila tu vendarle. To je izguba tega, kar je ta subjekt v svoji duši od zajednice pridobil in česar ji ni več vrnil. Zato smemo reči, da tak član zajednice ni njen nositelj, ker mu manjka duhovne in etične odgovornostne usmerjenosti, ki je znak zajedniških članov. Ta usmerjenost pa se izpričuje pred vsem v tem, da občutijo člani zajednice med seboj in tudi do zajednice pristno hvaležnost za vse, kar so duhovnega sprejeli od svojih tovarišev ali od zajednice. Veže pa jih tudi pristni čut odgovornosti, da ostanejo še nadalje aktivni delavci v zajednici, čeprav so postali že sami zadosti duhovno bogati. Zavedajo se, da so dolžni vračati. Zato iz vsega povedanega sledi, da je notranje in neprisiljeno delo v zajednici njen bistveni znak, ki jo loči od vseh ostalih skupnosti.

Nadaljnji znak zajednice je ta, da delo samo ni predpisano ter da zajednica nima točnih pravil in poslovnika, ki bi precizno ugotavljala, kakšne dolžnosti in pravice imajo njeni člani. Pri organizaciji smo videli, da je njen duh fiksiran in besedno formuliran v pravilih in da sta v poslovniku točno označena način pa tudi osnovna smer dela poedinih

funkcionarjev in članov. Vsega tega zajednica ne pozna, ker je njen duh še živ in agilen in ga ji zato ni treba formulirati v pravilih, ki bi itak samo na zunaj izražala namen in smotre žive zajednice. Zajednica je po svojem duhu in po duhu svojih članov dosti živa in sposobna, da živi svoje življenje sama iz sebe, iz svojega duha in da uvidi nove potrebe po novem načinu dela. Baš zato, ker zajednica nima točno določenega programa, je mogoče, da spozna tudi nove prilike in da uravna svoje delovanje v zmyslu sprememb. Njej je to možno, ker je njen duh še živ in se more zato prilagoditi novim prilikam. Zato zajednica v načelu ne more postati okostenela socialna oblika, zakaj njen duh ni samo duh zajednice, nego duh živih elementov, ki delajo zanjo.

Pa tudi člani zajednice ne potrebujejo točnih predpisov, zakaj njihova notranja zveza z zajednico jim daje sama po sebi smer, način in tudi voljo do dela. Točnih predpisov poslovnika pa tudi zato ne rabijo, ker v njih ni stremjenja, da bi svojo skupnost kako izpremenili ali pa izrabili v svojo osebno korist. Zajednici se ni treba bati kakega izrabljanja ali nasilne izpremembe njenega duha. Radi tega ji ni treba varnosti predpisov, katerih so polna različna pravila. Tudi za reševanje osebnih ali pa načelnih preprirov zajednica ne potrebuje preciznih norm, ki bi določale nekak »sodni postopek«, zakaj v zajednici ali do takih preprirov sploh ne pride ali pa se kaj hitro unesejo, ker vlada povsod isti duh in zato notranja želja po medsebojnem razumevanju in izmirjenju.

Pa še eno posebnost imamo pri delu v zajednici. Ta je v tem, da vpoštevajo njeni člani mnogo bolj svoje dolžnosti od pravic. Za pravice se ne potegujejo, ker jim gredo z delom že same po sebi. Pa tudi za dolžnost ne smatrajo samo tega, kar je baš in za vsakogar enako, nego delajo tudi preko določenih dolžnosti to, kar so sami občutili za potrebno. Zato v zajednici dolžnost ni točno določena, absolutna in normirana. Po razmerah in potrebah se individualno zelo izpreminja. Člani se zavedajo, da so dolžni delati vedno to, kar je baš tedaj potrebno in nujno. Ta dolžnost pa velja seveda za vsakega nositelja zajednice.

Tako pojmovana dolžnost in delo v zajednici pa vsebuje še to, da zajednica prav nič ne potrebuje kakega posebnega in oficielnega odbora, ki bi bil ali delovni ali pa reprezentativni organ zajednice. Delovnega odbora zajednica ne potrebuje, ker je delo itak splošna dolžnost in bi mogli smatrati vse člane za odbor zajednice. Reprezentativnega odbora pa zajednica zato nima, ker vlada v nji živi duh in ker spaja vse poedince idejna vez. Radi tega more in sme zastopati zajednico vsakdo, v katerem živi zajedniški duh in ki je resnično duhovno bogat. Seveda se more dogoditi v zajednici, da kak član ni posebno duhovno zvezan z njenim bistvom. Tedaj moramo razlikovati med zajedniškim duhom in pa med duhom tega poedinca. V tem primeru bi se utegnulo zgoditi, da bi zajednica ne smatrala izjave takega člana za lastno izjavo, in da bi začutila potrebo, da nekako oficielno izreče v kaki zadevi, problemu ali pa o idejni zadevi svoje precizno mnenje. Pa tudi v takem primeru ni potreben kak poseben odbor, nego zadošča že sestanek nekaterih duhovnih voditeljev, ki niso vodniki le po izbiri, po funkciji in imenu, nego priznani voditelji.

Naslednji bistveni znak zajednice je dalje v tem, da vlada v taki skupnosti notranja in ne samo vnanja disciplina. Tudi ta znak je z vsemi prej omenjenimi v notranji zavisnosti. Prav posebno važen izvor pa ima ta lastnost v živem duhu zajednice. Če namreč ta duh ni samo duh zajednice, nego je postal zajedniški le zato, ker ga doživljajo in pristno živijo njeni člani, potem je kar očitno, da pri takih članih ni treba uporabljati pripomočkov vnanje discipline. Zajedniški duh je namreč tisti, ki veže vse poedince v enotno in strnjeno duhovno enotnost; on ne potrebuje še posebnih navodil za enotno ravnanje. Iz tega duha izhaja tudi, da se člani zajednice tudi nepripravljeni v kaki javni debati ali pri kakem glasovanju idejno ujemajo, kar vodi do enotnega nastopa na zunaj, do enake izjave ali pa do enotnega glasovanja za idejno isto stvar. Tak enotni vnanji nastop pa je še tem veličastnejši, ker ni bil pripravljen in ker ga ni rodil nikak vnanji pritisk, nego je nastal pristno in prirodno. Bil je tudi dokaz notranje

moči zajednice in njenih članov. Saj so člani zajednice ob takem nastopu začutili, kako tesno so idejno združeni. To spoznanje pa je njihovo duhovno zvezo samo še poglobilo. Zato pri zajednici skupni vnanji nastopi nikdar niso povod za notranjo razcepljenost, kar se pri organizaciji zelo često dogaja. Ugotoviti moremo še dejstvo, da se je moglo število idejnih pripadnikov zajednice ob takem enotnem in gotovem nastopu še znatno povečati. Zakaj vsi oni, ki so bili sicer že preje po svojem osebnem duhu samo idejni člani zajednice, so začutili ob javnem nastopu, kjer so prišle do izraza tudi njihove ideje, da niso sami in da spadajo v določeni idejni krog, ki je deloma že formiran in ki tvori določeno zajednico. Postali so tako tudi zavestni člani določene zajednice in zajednica je z njihovim živim duhom obogatila svojo idejno zakladnico.

Končno naj sledita še dve značilni potezi zajedniške skupnosti. Ena je v tem, da je zajedniško sožitje polno vzgojnega udejstvovanja in da je zajednica že sama po sebi vzgojna institucija. Vzgoja in vzgojni vpliv pa tu ne pomenja samo namenskih vzgojnih ukrepov, kakršnih je danes polna šola in družina, zakaj take vzgojne vplive bi utegnila imeti kdaj tudi organizacija. Gre za neposredno, prirodno in neprisiljeno osebno vplivanje posameznih članov zajednice na druge člane ali pa vplivanje zajedniškega duha na nositelje tega duha. Ker je zajednica v dveh zmislih živa in aktivna, živa sama po sebi in po svojem duhu in še po duhu svojih članov, zato ni prav nič čudno, če je vpliv zajedniškega duha na poedince, ki žive v njegovi neposredni okolici takšen, da vzgojno vpliva tudi na njihove duše in da v njih vzbudi take doživljaje in vsebine, ki ali povsem ali pa vsaj delno ustrezajo splošnemu duhu zajednice.

Pa tudi vpliv zajednice same je radi enotnega duha njenih nositeljev tako močan, da nehote vpliva tudi na poedince in jih asimilira zajedniškemu duhu. Vpliv zajednice in njenih članov je tako neposreden in trajen, da se mu člani niti ne morejo upirati in da večkrat šele mnogo pozneje zavestno spoznajo, koliko so vzgojnega od nje sprejeli. Ta vpliv pa je seveda tem lažji, čim bližji je duh

takega poedinca splošnemu duhu zajednice. Osnova vzgojnega vplivanja in njegovega uspeha je namreč baš v tem, da ima vsak član zajednice v samem sebi del zajedniškega duha, del, ki pa je zmožen za zopetno sprejemanje novih vsebin, sorodnih njegovemu duhu ali pa vsaj ustrezajočih njegovi osnovni duhovni usmerjenosti.

Vendar pa ni samo v tem zakoreninjen vzgojni vpliv zajednice. Zakaj poleg ostalega moramo vpoštovati še medsebojni topli in prijateljski odnošaj med nositelji zajedniškega duha in takoj bomo spoznali, da je tudi ta odnošaj važen vir vzgojnega vplivanja. Česar namreč večkrat ne morejo doseči ne šola ne učitelj ne starši in ne duhovnik, to more doseči prijatelj, ki je res pristen prijatelj, ki se hoče in more živeti v dušo in doživljanje svojega tovariša in ki mu poišče pravilno in zanj ugodno rešitev ali odločitev. Doživetje, ki mi pokaže, da me prijatelj razume in da mi hoče samo dobro, mi večkrat odpre dušo, ki sprejme tedaj tudi različne vzgojne nasvete, čeprav so mogoče težko izvedljivi ali pa zahtevajo veliko žrtev.

Pa še neko čuvstvo je, ki more biti povod za sprejemanje vzgojnih vplivov v zajednici. To je čuvstvo s r a m u pred drugimi. To čuvstvo sicer ne izraža, da bi moral biti oni, ki ga doživlja, kako nevreden ali podel, nego je samo spoznanje, da so drugi poedinci v skupni zajednici boljši in močnejši nositelji zajedniškega duha od njega. Ta neposredni občutek more postati zato razlog, da hoče tudi ta poedinec vzgojiti samega sebe za enako dobrega in duhovno enako močnega ter bogatega člana zajednice. Na ta način torej zajednica zopet posredno, toda uspešno vzgojno vpliva.

Končno naj omenim še zadnjo značilno potezo zajednice. Njeno bistvo se izraža tudi v tem, da ni zgolj vnanja oblika ali okvir svojih članov, kakor smo mogli to ugotoviti pri organizaciji, nego da je osebna skupnost, v kateri vladajo osebni medsebojni odnošaji. S tem hočem povedati, da je zajednica samo združitev takih oseb, ki niso radi zajednice, temveč že sami po sebi v ozkih in osebnih medsebojnih vezeh. Zajednica torej ni nič posebnega ali realno-socialnega poleg teh osebnih zvez. Reči moremo

samo to, da so postale te osebne zveze v zajednici še močnejše, zavestnejše in da je postal njihov krog širši. Sicer pa zajednica socialno ni prav nič dodala. V tem zmislu morem trditi, da se zajednica razlikuje od organizacije še po tem, da ni neosebna, nego osebna skupnost svojih nositeljev. Ta znak pa je izkazan še s tem, da za zajednico nikakor ni vseeno, ali in katere osebe izginejo iz njenega območja.

Tako se nam je torej izkristaliziral čisti tip zajednice. Če vse povedano povzamemo, ima ta socialna skupnost sledeče značilne poteze: 1. je to prirodna skupnost, 2. nastala je iz resničnih in notranjih potreb, 3. njena moč je njen duh, 4. ta duh je povsem zavisen od duha članov zajednice, 5. zato se njeni člani imenujejo nositelji zajedniškega duha, 6. člane vežejo notranji in duhovni interesi, 7. med člani vladajo topli in presrčni odnošaji, 8. zato je zajednica prava socialna tvorba, 9. delo vrše neprisiljeno in sami po sebi vsi člani, 10. namen tega dela je dviganje zajedniškega duha, 11. pravil in poslovnika ni, ker izvira vse delo iz enotnega in živega duha, 12. v zajednici vlada notranja disciplina, 13. vzgojnih vplivov je zelo mnogo in vzgoja je uspešna, 14. zajednica je duhovna in zato osebna skupnost svojih nositeljev.

III. Šola — zajednica.

Če poskušamo sedaj po začasni analizi obeh tipov socialne skupnosti, organizacije in zajednice, prenesti te misli tudi na šolo in izreči še svoje mnenje o možnosti šole kot zajednice, potem se nam kaj hitro pokaže, da ima današnja šola zelo često mnogo vnanjih, pa tudi notranjih znakov pristne organizacije. Zato ni prav nič čudno, če so se oglasila mnenja, naj bi ustvarili takšno šolo, ki bi dobila značaj zajednice in bila nekako nadaljevanje rodbinskega življenja in njenega načina izobraževanja ter vzgajanja. Preobširno bi bilo, če bi hotel sedaj podati še podrobne dokaze za to, da je današnja šola zelo podobna organizaciji in da ima organizacijski notranji ustroj. Sicer pa postane to dejstvo očitvidno vsakomur, kdor le poskuša primerjati šolsko življenje z življenjem pri orga-

nizaciji. Vpošteva naj samo prisiljenost, da otroci obiskujejo šolo, dalje razmerje med učenci in učiteljem, značaj šole kot posebne institucije, pojmovanje, da je šolsko delo nekaj težkega in od zgoraj naloženega, vse točne predpise za obseg in način šolskega dela, ki skoro ne dopušča razvoja individualnih sposobnosti učitelja in učenca, vnanjo disciplino, zelo malo vzgojnih uspehov in končno neosebni značaj šole. V naslednjem hočem pokazati, ali je šola kot zajednica načelno sploh možna ali ne.

Pri svojem odgovoru pa se mi ne zdi potrebno, da bi se predolgo zadržal ob negativnem delu zavračanja znanih argumentov proti možnosti take šole. Zakaj ti argumenti, ki opozarjajo 1. na dejstvo, da je milje šolskih otrok zelo različen, 2. da ima vsak otrok svojo individualnost, 3. da je šola vendarle šola in da je zato nujno nekaj prisiljenega in 4. da so šolski otroci le slučajno prišli skupaj v isti razred, izvirajo samo iz dosedanjšega bolj ali manj organizacijskega pojmovanja šole in razreda. Izvirajo torej baš iz tega, kar bi hoteli zastopniki zajedniške šole na njej bistveno izpremeniti. Razen tega pa naj omenim kot ugovor še to, da veljajo vendar ti očitki za vsako zajednico, tudi za narod, cerkev itd., ki pa vendar uspevajo ali pa so vsaj možne zajedniške skupnosti.

Začnimo s prvim znakom zajednice in pogledjmo, ali je vsaj možno, da bi postala tudi šola prirodna in ne umetna socialna skupnost! Sicer moram priznati, da je danes žal res tako, da čutijo učenci zelo majhno potrebo po šoli in da je zato današnji šolski razred res samo umetna, od zunaj in po drugih činiteljih predpisana in ustanovljena kulturna institucija. V šolo sicer otroci prihajajo, toda ne zato, ker bi čutili do svojega razreda kako notranjo vez in bi se jim zdelo povsem prirodno, da tvorijo baš oni ta in ta razred. Baš obratno je. Otroci prihajajo v šolo, ker dobro vedo, da morajo prihajati in da bi morali izostanek ali sami ali pa starši tudi opravičiti. Zato je šola danes res samo umetna in predpisana oblika.

Po mojem mnenju ni nujno, da je šolski razred baš takšen. Ta domneva ima svoj izvor v z mislu in namenu šole. Zakaj svojemu prvotnemu namenu in bistvu ustreza

samo tista šola, kjer ni nič prisiljenega in samo od zgoraj predpisanega, in kjer učenci ne čutijo, da so radi nečesa izven sebe dolžni obiskovati šolo, temveč kjer je postala šola tudi njihova osebna zadeva in kjer čutijo, da jim je resnično potrebna, ker ob nji duhovno rastejo ali pa dobivajo znanje in navodila tudi za vsakdanje praktično življenje. Samo taka šola še ni izgubila svojega kulturnega smotra, pa tudi svojega vpliva na duševno življenje onih, ki dobivajo od nje duhovno in življensko-praktično vsebino.

Pa saj je drugače tudi nemogoče. Vsi namreč dobro vemo, da zahteva kakršen koli izobraževalni in vzgojni vpliv, ki naj postane v duši gojenca zares plodovit, nego posebnega duševnega razpoloženja in pripravljenosti, ki bi jo mogli primerjati z »zorano njivo« duševnih sposobnosti. Samo tedaj, če je v duši tako posebno pozitivno razpoloženje, je verjetno, da beseda, ki pomenja ali izobraževalno dobrotno ali pa vzgojni nasvet, ne bo padla na trda in skalnata tla zakrknjene duše. Če pa je v mladi duši tako, da ne občuti nikakega veselja za šolsko delo, ali pa če občuti celo negativen odpor proti šoli, proti učitelju in proti vsemu, kar je v zvezi s šolo, tedaj so vsi šolski naporu neuspešni, ker manjka v mladi duši one dobre volje, ki je v veliki meri pomoč pri šolskem prizadevanju. Tako je torej šola po svojem predmetnem bistvu nujno prirodna socialna tvorba.

Ta njena lastnost pa izvira še od tod, ker so učenci v prvotni šoli navezani na svojo šolo z notranjimi in duševnimi ter duhovnimi vezmi. Oni dobro čutijo izobraževalno in vzgojno blaginjo šole in zato so iskreno prepričani o njeni potrebnosti. Tudi pristno čustvo ljubezni do šole in šolskega dela izvira od tod. Šola, ki svojim učencem tako bogati njihove duše, da postanejo zato nanjo navezani, da iščejo vedno ožjega kontakta z njo in da od nje vedno več pričakujejo, takšna šola je s tem dosegla še to, da je postala zveza med učenci in njo notranja, bistvena in duševno-čustvena. Tako ima prava šola tudi drugi znak zajednice.

Seveda pa je s tem izrečeno zaenkrat samo to, da je prirodnost šolske zajednice vsaj načelno možna. Njena

praktična izvedba pa zavisi seveda od živega elementa v šoli, ki je toliko aktiven, da more s svojim delom resnično tudi realizirati tako notranjo enotnost in prirodnost. Samo od učitelja zavisi, ali ima v svojem razredu zajednico ali pa organizacijo. Kar se od njega zahteva, je samo pristno doživetje bistva in potrebe po zajednici in takoj bo našel dosti sredstev, s katerimi bo mogel premagati ono začetno neenotnost učencev, ki izvira ali iz različnega miljeja ali pa iz različnih individualnih usmerjenosti. Ob jasnem, toda obenem resno gledanem smotru šolskega dela bo spoznal učitelj mnogo priložnosti, ki bi jih mogel uporabiti za to, da učence navduši za skupno šolsko delo, da jim da občutiti šolo in delo v nji kot lepo in prijetno opravilo in da jim ustvari v dušah enotno usmerjeno doživljanje in ocenjevanje ne samo šole, nego tudi ostalih kulturnih vrednot. Take priložnosti so poleg negativnega dela v primerih, kjer mora učitelj kaznovati učence, ki so se pregrešili zoper enotnega duha svojega razreda, posebno še različni šolski prazniki ali pa dnevi pred večjimi cerkvenimi prazniki, kadar je resno in sistematsko izobraževalno delo skoro nemogoče. Je pa takrat najlepša prilika, da učitelj porabi nastrojenje mladine za neposredno vzgojno vplivanje in pa za okrepitev zajedniškega duha v razredu.

Toliko o prvih dveh znakih zajednice v šolskem življenju. Pokazalo se nam je torej, da more pravi učitelj ustvariti tudi šolsko skupnost, ki je prirodna ter poteka iz notranjih in pristno občutenih potreb učencev. Trditi moremo celo, da šele taka šola odgovarja svojemu pristnemu namenu in da more šele ona doseči čim več pristno vzgojnih in izobrazbenih uspehov.

Tretji znak zajednice, ki se da prenesti tudi na šolo, je notranje duševno sorodstvo med učenci. Ta osnovni znak zajednice izvira tudi pri šolskem življenju iz enotnega duha šolskega razreda ter vsega zavoda, ki ni nikak duh izven učencev in nad njimi, nego duhovna vsebina, ki jo učenci sami pristno doživljajo in ki je zato osebna last vseh poedincev. V šoli je ta duševna sorodnost tem laže dosegljiva, ker je itak namen vsake šole normalno ali pravilnostno delo učitelja, ki gre v tej smeri, da

sicer noče uničiti individualnih posebnosti in lastnosti posameznicev, a ima vendar stalno pred očmi smoter in namen svojega dela. Ta smoter pa je radi svoje objektivnosti in pravilnosti nujno takšen, da ga poskuša doseči učitelj prav pri vsakem učencu: tako skuša ustvariti med učenci normativno pravilno in enotno duševno usmerjenost ter doživljanje in s tem duševno sorodnost med učenci. Ta smoter in znak šolske zajednice ima baš v šoli še svoje posebne pomočnike. Otroci so v dobi svojega duševnega razvoja zelo sugestibilni in zato zelo radi in nehote sprejemajo in posnemajo ne samo telesnih posebnosti svojih součencev, temveč tudi njihove duševne in duhovne utripe. V tem dejstvu je sicer možnost ustvarjanja duševne enotnosti med učenci, toda vedeti moramo, da je to sredstvo dvostrano in da more nastati na ta način pozitivno in vrednostno utemeljeno ali pa negativno in nevrednostno utemeljeno duševno sorodstvo.

Poleg tega pa moramo omeniti še drugi pomožni organ, ki krepi in vodi baš v šoli duševno enotnost. To je zopet učitelj. Pri načinu dela za duševno in duhovno enotnost svojih učencev moramo pri učitelju vpoštovati celo dve strani. Možno je namreč, da zna učitelj duhovno vsebino, ki naj tvori duševno enotnost učencev, podati na tako prepričevalen in navduševalen način, da postanejo te ideje, norme in načela res njihova duševna last in jih na ta način veže med seboj. Možen pa je poleg tega še drug način, kjer stoji v ospredju učiteljeva oseba, do katere čutijo učenci spoštovanje in ljubezen, a ta duševna zveza z učiteljem je obenem duhovna vez med učenci. Tako je torej tudi duhovna enotnost učencev, ki bi tvorili šolsko zajednico, zavisna ali od vsebinsko-duhovnega ali pa od čuvstveno-posrednega vpliva učitelja na svoje učence. Iz tega moremo zopet sklepati, da je šolska zajednica sicer možna, da pa zavisí po svojem nastanku od uspešnega ali pa neuspešnega delovanja posameznega učitelja.

Ako pa je to dejstvo resnično, vidim v tem zopet nov dokaz, da je šola res zajednica. Zakaj o zajednici smo rekli, da ni nič posebnega poleg duha svojih nositeljev in da je s tem duhom ustvarjena že tudi sama zajednica. Isto dej-

stvo vidimo sedaj tudi pri šoli v njenem razmerju do učitelja. Ako je namreč šola in njen duh zavisen od duha in dela učitelja, potem je jasno, da sta vsaj šola in učitelj v zajedniškem odnosu. Iz tega razmerja pa moremo sklepati, da utegne biti tudi razmerje med šolo in med učenci prava zajednica. Zakaj šola pomenja učencu zelo čisto samo njegovega učitelja, ki pa je itak s šolo v zajedniškem odnosu.

Tu se nam je odprl nov problem, ki se tiče točne določitve razmerja med učiteljem in šolo. Samo mimogrede naj omenim, ker mi osnovno ne gre tu za to razmerje, svoje prepričanje, da učitelj nikdar ne sme in ne more smatrati šole samo za organizacijo, torej za nekaj izven sebe in kar bi se njega prav nič ne tikalo. On in šola sta zajedniško združena in med njima je najožja zveza. Učitelj in šola sta načelno nerazdružljiva.

Če poskušamo prenesti še nadaljnje znake zajednice tudi na šolo, uvidimo, da velja tudi za šolo vsaj možnost, da je med učiteljem in učenci z ene in pa med učenci samimi z druge strani toplo in prijateljsko razmerje. Reskel sem, da je to razmerje vsaj možno, zakaj priznati moramo, da bomo v resničnem šolskem življenju našli mnogo primerov, kjer je razmerje med učiteljem in učenci vse preje kot prijateljsko. Toda za nas, ki hočemo rešiti vprašanje šolske zajednice načelno in normativno, nastane ob tem problemu samo vprašanje, ali je takšno razmerje za šolo nujno ali pa zahteva mogoče baš šola drugačnega, recimo toplega in prijaznega razmerja.

Ob tem vprašanju moramo vpoštevati najprej, da razmerje med učiteljem in učenci ni niti malo podobno kakemu razmerju med krotilec divjih zveri in pa živalmi izročeni njemu v dresuro. Pa tudi ne kakemu odnosu med vzvišenim in mogočnim gospodarjem ali gospodom ter med njegovimi hlapci in podložniki, ki so tako nizko pod njim, da jih more gledati samo od zgoraj in prevzetno. To razmerje je v svoji prvotni in pravilni obliki takšno, da je učitelj sredi svojih učencev, da se kljub svoji zrelosti in kulturnosti sklanja do njih, da je njegov namen dvigniti te duše postopoma do lastne kulturne in osebnostne stopnje.

nje in da je zato prijazno in prijateljsko usmerjen do njih. Še več. V njegovi duši živi pristno čuvstvo pedagoškega erosa do teh mladih duš in s tem je spojeno stremenje po razumevanju in vpoštevanju njihovih potreb in nadlog. Biti hoče skrajno potrpežljiv in rabsoden v takih primerih, ko se pojavljajo mladostne napake, mlada objestnost in podobni »disciplinski pogreški«.

V šoli zajednici pa ne vlada toplo in presrčno razmerje samo med učiteljem in učenci, nego tudi med učenci samimi. V tem moremo iskati in najti baš socialno-vzgojno plat takšne šole. Ta prijateljski odnos zavisi od dveh faktorjev. Najprej je zavisen od dejstva, da imajo vsi učenci isto duhovno vodstvo, t. j. isti človek je njihov učitelj. Že to dejstvo samo jih nehote in formalno loči od drugih skupin in jih tako tudi socialno zbliža. Toda ne gre zgolj za formalno dejstvo, da je isti človek učitelj vseh, temveč mnogo važnejše je dejstvo, da je ta učitelj baš ta in ta človek, ki jih duševno razume, ki jim poskuša pomagati in ki jih duhovno res tako vodi, da občutijo blagodejnost njegovega vpliva vsak v svoji duši. Tako nastane med učenci zopet nova, sedaj vsebinsko-duševna vez zajednice, ki obstoji v tem, da doživljajo vsi nositelji šolske zajednice pristno čuvstvo ljubezni in spoštovanja do svojega učitelja. Na ta način nastane med učenci res prava zajednica, ker zavisi njen duh od živega duha ljubezni in spoštovanja do učitelja.

Drugi faktor, od katerega je zavisen nastanek in obstoj prijateljskega razmerja med učenci, in ki ni manj važen od prvega, je dejstvo, da so učenci istega razreda že prostorno mnogo med seboj in da jih že prostor na poseben način združuje. Poleg tega pa so navezani tudi duševno drug na drugega, ker potrebujejo medsebojne telesne ali duševne pomoči, ker so vsi izpostavljeni istim prijetnim ali neprijetnim dogodkom v razredu, in ker jih nehote vežejo tudi isti avtonomni ali pa vsiljeni interesi.

In če zna učitelj tudi uporabiti take medsebojne vezi, ki so seveda mnogo bolj žive in pristne kot se to vidi samo na papirju, tedaj se mu utegne posrečiti, da pripravi svoje učence, katerim je sam vzgled in avtoriteta, tudi do med-

sebojne odkritosrčnosti in zaupljivosti. Dogodke v svojem razredu smatrajo za »domače zadeve«, drug drugega branijo pred »tujci« ter ustvarjajo takó neko domačo atmosfero, kjer se dobro in prijetno počutijo in kjer so zato tudi radi. Iz tega se razvije ne samo šolsko tovarištvo, nego posebna vrsta prijateljstva, ki zopet vpliva na poglobitev zajedniških vezi med učenci istega razreda ali celo istega zavoda.

Iz takega medsebojnega odnosa med učenci z ene in med učiteljem z druge strani izvira tudi to, da učenci v šoli niso samo člani neke ustanove ali pa celo mrtve črke in šolski material s skoro inventarno številko, nego pravi nositelji in ustvaritelji šolskega ali razrednega zajedniškega duha. Zato v šolski zajednici ni vseeno, ali izstopi ta ali oni učenec, temveč občuti enotna šolska skupnost takšno izgubo prijetno ali neprijetno. Prijetno tedaj, ako je bil odhajajoči učenec samo formalno in pasivno član dotičnega razreda in je poleg tega s svojim duhom mogoče celo kvarno ali pa razdiralno vplival na enotnega duha razreda. Takrat si ne oddahne samo učitelj, nego tudi učenci sami čutijo, da je odpadla ovira, ki je zastavljala pot skupnemu živemu duhu in pa dejanjem po tem duhu. Neprijeten pa je kak izstop učencem tedaj, če je bil dotični učenec eden izmed važnejših nositeljev razrednega pozitivnega duha, in če se učenci sedaj boje, da bo višina in pristnost tega duha manjša, ter bi utegnili prevladati sedaj v njihovi zajednici nasprotni duh. Zakaj v vsakem razredu je običajno tudi nekaj takih učencev, ki gredo svojo lastno pot ali pa rujejo celo proti zajedniški skupnosti. So to oni, ki so po svoji dotedanji vzgoji kulturno negativno usmerjeni ter nočejo priznati nekega pozitivnega duha in se mu nočejo ne teoretski in ne praktično ukloniti.

Tak prijeten ali pa neprijeten dojem ob izstopu kakega učenca pa se tiče učencev in tudi učitelja. Pri učitelju pa bi opozoril še na to, da je žalosten navadno tudi izključitve svojega učenca in to iz vzgojnih razlogov. Zaveda se namreč, da se je tak učenec s tem oprostil tudi vezi svoje šolske zajednice, ki bi mogla pozitivno vplivati tudi nanj. Sedaj pa je postal prost še teh vezi in prepuščen samo samemu sebi ali pa celo slabi družbi. Vanjo bo lahko zašel,

ker se ga bo polastilo čuvstvo manjvrednosti ali pa kljubovalnosti proti družbi, ki ga je izločila.

Iz vsega povedanega sledi, da je odnos med učenci v šoli in med njihovim učiteljem zares prijateljsko, zaupno in toplo, ali pa da bi vsaj načelno moglo takšno postati, če bi postal učitelj res tudi duhovni voditelj svojega razreda.

Šolski razred in zajednico pa moremo primerjati tudi po razdelitvi dela med člane ter po dobri volji in namenu, iz katerega to delo izvira. Zakaj o razredu, ki ima vse doslej omenjene lastnosti, prav posebno pa še oni notranji odnos do svojega učitelja, poln ljubezni in spoštovanja, o takem razredu velja, da delo ni razdeljeno samo po funkcijah, kakor pri organizacijah, ali pa samo med nekatere člane te zajednice, t. j. da bi pripadlo vse delo samo učitelju in nekaterim izbranim in posebno pridnim učencem. V takem razredu je šolsko delo skupno in splošno. Ta znak šolske zajednice ima svoj izvor že v živem zajedniškem duhu, ki ni živ samo v zajednici, temveč tudi v dušah nositeljev tega duha, t. j. v učencih, ki čutijo zato pristno potrebo po šoli in po šolskem delu, po izobrazbenem in vzgojnem vplivanju. Zakaj oni se dobro zavedajo, da šola ni nekaj izven njih, kar bi se jih prav nič ne tikalo. Dobro vedo, da so šola oni z učiteljem vred in da je torej šolsko delo samo njihovo delo. Pa še to ve vsakdo, da pojma »naše delo« ne smejo vzeti samo splošno in šablonski, temveč ga morajo pojmovati individualno, torej vsak zase. Vsak učenec občuti radi svojega zajedniškega duha veliko mero odgovornosti za način in tudi za količino šolskega dela, ki torej ni samo delo zajednice, nego delo poedincev. Šolski zajedniški duh vsebuje tudi spoznanje, da more opraviti zajednica neko delo le tedaj, če dela vsak nositelj take zajednice zase in za druge.

Vrh tega pa moramo pri vprašanju razdelitve dela v šolski zajednici vpoštovati še dejstvo, da stoji sredi tega dela učitelj sam, ki delo vodi in razdeljuje. In takoj uvidimo, da je od odnosa učitelja do učencev zopet v veliki meri zavisno, ali bodo učenci radi delali z njim, ali bodo delali vsi ali pa vsaj velika večina, in ali bodo začutili celo ponos in počaščenje, da smejo delati s svojim učiteljem, ter navdušenje za delo z njim. Tako nastane v šoli zajednici res

prava delovna šola, ki nima le metode te šole, nego kjer poteka delo iz pristnega sožitja učenca s šolo in z učiteljem ter z njegovimi nameni. Delo tu ni samo uvedeno ali pa vsiljeno, nego poteka iz živega izvora učenčeve zavesti, da je šolsko delo lepo in prijetno in da je zanj veselje delati s svojim učiteljem.

Pri tem naj opozorim še na dvoje! Pri taki šolski zajednici in pri takem načinu dela se najprej redno pokaže, da učenci ne delajo samo zase, in da šolsko ter razredno delo ni izčrpano že z lastnim izobraževalnim in vzgojnim delom. Tak razred ima marveč zmisel tudi za socialno delo in za pomoč drugim. Ta pomoč je lahko duhovna in tovariška ter se očituje v tem, da pomagajo boljši učenci tudi izven šole svojim slabše nadarjenim tovarišem pri naloženem delu in to samohotno in brez siljenja ter navduševanja. Pa še to je važno, da te pomoči ne nudijo z namenom, da bi se sami pokazali in prevzetno odlikovali. Pa tudi tako ne, da bi oni, katerim je pomoč namenjena, občutili to pomoč kot neko ponižanje, ali pa da bi jim bila povod za čuvstvo manjvrednosti. To medsebojno pomagajenje marveč izvira iz pristne zajedniške ljubezni in je pogosto združeno z osebno žrtvijo. Tovariši pa so res veseli, da imajo neko vez med seboj in med učiteljem, t. j. svoje tovariše, ki jim razložijo tudi to, česar jim učiteljevo delo, prilagodeno povprečnim učencem, ni moglo nuditi.

Drugi način takega socialnega dela razredne zajednice pa je usmerjen tudi v materialno socialno pomoč, ki ima namen delati dobra dela ali v razredu samem ali tudi izven njega, v zavodu ali pa celo izven zavoda. Ta pomoč bi bila na priliko v tem, da preskrbijo svojim tovarišem potrebno hrano, obleko, knjige, instrukcije itd. Tudi ta način dela postane svojstven za razredno zajednico, seveda samo tedaj, če je duh zajednice resnično živ in močan in če se je učitelju posrečilo usmeriti pozornost učencev tudi na to važno področje zajedniških dolžnosti.

Drugo, na kar bi hotel v tej zvezi opozoriti, je ugotovitev, da je zajedniški duh razreda tako močan in da je zavest izvrševanja dolžnosti v tem duhu tako živa, da izvrši marsikak učenec svoje delo, t. j. da je v šoli pozoren,

da se nauči dane lekcije, da si res prisvoji vzgojne nasvete itd. samo radi z a j e d n i c e in pa radi sile tega zajedniškega duha, v čigar območju živi tudi on, čeprav bi sam iz sebe tega dela ali sploh ne vršil, ali pa vsaj ne v taki meri in s tako gorečnostjo. In v tem je zopet nov vir duhovnega življenja zajedniškega razreda, ker more s silo svojega enotnega duha, v katerem je točno izvrševanje šolskih dolžnosti zelo važno, pritegniti v svoj krog tudi duše onih učencev, ki bi stali sicer samo ob strani šolskega dela in bi ne čutili nikakih obveznosti, da sodelujejo z namenom šole. To dejstvo prav lepo dokazujejo vsi primeri, kjer učenci v kakem razredu niso prav nič delali, četudi so se starši in učitelj še toliko trudili z njimi. Isti učenci pa se v kakem drugem razredu, na priliko, če se starši preselijo ali pa če jih v svoji razsodnosti vpišejo na drug zavod ali pa samo v drug razred, popolnoma izpremenijo in postanejo mogoče celo prav dobri učenci. Možen in večkrat realiziran pa je tudi obratni primer, kjer se učenci, ki so bili preje dobri in pridni, v drugem razredu naenkrat polenijo in ne delajo prav nič več. Pri tem dejstvu pa ne smemo vpoštevati samo razlogov, ki jih navaja psihoanaliza, n. pr. čuvstvo manjvrednosti, nenavadnosti, strahu itd., pa tudi ne samo notranjih in razvojno-duševnih razlogov, nego tudi duha prejšnjega in sedanjega razreda, ki močno vplivata na učenca in na njihovo delo.

Tako se nam je torej izkazalo, da je tudi razdelitev dela v razredu, kjer dela vsak učenec ali pa vsaj večina iz srca rada in tudi za svojo zajednico, važen znak šolske zajednice in obenem razlog za načelno možnost njenega nastanka.

Nadaljnji znak zajednice je, da prav lahko pogreša pravila in točne predpise. Tudi njega moremo s pridom prenesti v šolo in na razred. Zakaj razred, v katerem je učitelj ustvaril enotnost zajedniškega duha in kjer živi namen in smoter šole v dušah učencev, prav nič ne potrebuje še posebnih določil, ki bi urejala šolsko življenje in delo ter odnos učenca do učitelja, ki bi določala učno snov in podrobni učni načrt,¹ ki bi določala kazen za disciplinske

¹ To dvoje menda ni odvisno od zajedniškega duha, nego pač tudi od drugih faktorjev. — Op. ur.

in drugačne pregreške itd. V takem razredu je živ njegov duh, ki ima v samem sebi možnost, da na življenjski in pristni način uredi in izvrši vse to, ali pa celo še mnogo več, česar napisani učni in šolski predpisi ne predvidevajo in ne morejo predvidevati. Jasno pa je, da ima tako možnost samo pristni in živi razredni duh pod vodstvom svojega učitelja, kateremu je namen šole in šolskega dela jasen.

Koder pa taki predpisi vendarle obstajajo, tam šolski zajednici nikakor ne pomenjajo samo mrtve in okostenele črke. Zakaj živi zajedniški duh vidi v teh predpisih formulirane in definirane samo one zahteve in splošne pogoje, katere je tudi sam spoznal za nujne in pravilne. Zato se zajednica ne ravna slepo in suženjsko po zapisanih in predpisanih pravilih, temveč jih izvršuje kot samo po sebi umljivo dolžnost, ki pa ni dolžnost samo zato, ker je od drugod in uradno predpisana in ukazana; zajednica jih je doživela kot dolžnost, ker morejo pravilno urediti sožitje in šolsko delo večje skupine različnih poedincev. Zato šolski predpisi zajedniškemu duhu niso mrzli in nepomembni ter nepotrebni predpisi, ki samo omejujejo osebno delo poedincev. Ona jih poživi in jim da zmisla s svojim duhom, ki prodre v resnično vsebino teh predpisov in spozna tam voljo in težnje onega, ki jih je predpisal in formuliral.

Končno pa moremo pri šolskem razredu govoriti tudi o zadnjih dveh znakih zajednice, t. j. o vzgoji in o osebni skupnosti.

Glede vzgojnega vplivanja in onega neposrednega vpliva osebe na osebo, ki je večinoma nehoten, pa vedno notranji ter se tiče človeških čuvstev in dejanj, pa moramo pri razredni zajednici vpoštevati dve možnosti. Kot prvo naj omenim najprej idejno ali zajedniško-vsebinsko vzgojo. Njeno bistvo obstoji v tem, da živi duh zajednice v dušah poedincev in da ta duh, obsegajoč različne duhovne in življenjske vrednote, nehote vpliva na vse različne doživljaje subjekta. Tako postane človekovo doživljanje enotno in usmerjeno v pravcu zajedniškega duha, ki zato vsebinsko in dejno prevladuje v duši poedinca. Na ta način zajedniški duh duševnost tudi notranje vzgaja k temu, da izvršuje

dejanja, ki so v skladu z njenim duhom. Tako torej duh zajednice sam po sebi in na najbolj notranji način vzgaja člane in nositelje tega duha. Ta vzgoja pa nikakor ni idejna in vsebinska v tem zmislu, da bi bila samo teoretska, temveč je resnična in pristna, ker ima svoj izvor v živem duhu, ne pa samo v njega vsebini. Zato ima razred, kjer obstaja resnična zajednica, sam v sebi možnost in silo najmočnejšega vzgojnega vplivanja.

Poleg tega vsebinskega in notranjega vzgojnega vplivanja pa moramo vpoštevati še vnanje in od drugega subjekta prihajajoče vzgojne vplive. Zakaj zajednica ni samo enotni duh, nego obsega tudi vse one poedince in osebe, ki doživljajo tega duha. Zato je poleg vsebinske vzgoje duha sama možna in realizirana še osebna vzgoja, t. j. vzgojni vplivi, ki prihajajo od drugih oseb in članov iste zajednice. In če tukaj zopet vpoštevamo samo šolski razred, potem se nam pokažeta zopet dva vira osebno-vzgojnega vplivanja.

Prvi vir je učitelj ali vodnik šolske zajednice. Zakaj v zajedniškem razredu učitelj ne pomeni zgolj nastavljene, sicer pa poljubne starejše osebe, nego človeka, ki je v tej zajednici najbogatejši na zajedniškem duhu in ki najbolj pristno vidi smoter svoje zajednice. Zato je psihološko nujno, da učitelj vzgojno in pospeševalno vpliva na idejno bogastvo svojih učencev, in to radi skupnosti v isti zajednici, radi medsebojne duhovne navezanosti in radi vplivanja idejno bogatejšega na duhovno manj močne učence. Tako torej v razredni zajednici učitelj nehote in vendar nujno vpliva na svoje učence, pa ne samo šolsko izobraževalno, nego tudi vzgojno. Seveda pa postane dejstvo vse to le, če učitelj res vodi svojo zajednico in če je v nji duhovno in vrednostno najbogatejši in najmočnejši. To pa moramo od učitelja v današnjih razmerah res zahtevati.

Drugi vir osebno-vzgojnega vpliva pa so tudi sošolci. Tudi oni so duhovno in idejno zvezani ne samo z zajednico, nego tudi med seboj, in zato je nujno, da duh zajednice, živeč v dušah poedincev in kažoč se v njihovih dejanjih, vpliva tudi na doživljanje in udejstvovanje ostalih nositeljev istega duha. Ta vpliv pa je seveda različen. Različnost:

ki more biti kvalitativna ali pa kvantitativna, zavisi od duhovnega bogastva in od dejanske doslednosti posameznih sošolcev. Čim bogatejši je kdo na doživetju tega duha in čim dosledneje izvirajo njegova dejanja iz njega, tem neposrednejši in močnejši je tudi njegov vzgojni vpliv na svoje sošolce. Tako ima torej razredna zajednica svoj vzgojni izvor tudi sama v sebi in celo samo v učencih, ki pa so vedno pod vplivom učitelja. Možen pa je tudi obraten primer, kjer je izredno močni zajedniški duh učencev sedaj tudi za učitelja vir njegovega lastnega vzgajanja ali pa vsaj spodbuda, naj postane vendar tudi on član te zajednice in naj prevzame njeno idejno vodstvo. Tudi učenci morejo tako vzgajati svojega učitelja. Ta vzgoja pa je navadno podzavestna in nehotna, lahko pa zelo vplivna.

Tudi šolski razred ima torej v svojem zajedniškem duhu polno možnosti vzgojnega vplivanja. Ta vpliv pa se poveča še s tem, da moremo tudi pri razredu govoriti še o zadnjem znaku zajednice, t. j. o njenem osebniem značaju.

Tudi pri razredu moramo vpoštovati, da to ni taka socialna skupnost, kjer bi imeli opravka samo s člani in s številom teh članov. Tu gre za posamezne osebe in za duševnost posameznega učenca, ki naj se izobraževalno obogati in vzgojno pozitivno usmeri k resničnim vrednotam. Razen tega osebnega značaja razreda, radi katerega dela učitelj vedno le z učenci in nikdar z razredom, pa temelji njegov osebni značaj še v dejstvu, da je razred popolnoma določena in omejena edinica, ki obsega samo nekatere člane in ki smatra vse ostale za »tujce« ali pa vsaj za take, ki stoje izven interesnega kroga tega razreda. Zato se zgodi, da smatra razred učenca, ki je prišel od drugod ali pa šele naknadno, za tuj element in ga mora šele asimilirati. In baš v tej potrebi po osebni asimilaciji, ki pa ni asimilacija vsega razreda, nego asimilacija vseh poedinih učencev in se vrši zato počasi, vidim pristen osebni značaj razreda. S tem pa je dana zopet nova sorodnost z zajednico. Čim večja je zajedniška skupnost razreda in čim močnejši in svojevrstnejši je njegov duh, tem večja je osebna zveza med sošolci.

S tem končavam primerjavo med zajednico in med šolskim razredom. Pokazala nam je, da ima tudi razred zelo mnogo, če že ne vseh znakov prave zajedniške skupnosti, in da je zato šolska zajednica vsaj načelno in idejno možna. Videli smo namreč, da je tudi razred 1. prirodna in ne umetna socialna tvorba, 2. da je nastala iz resničnih in notranjih potreb učencev, 3. da temelji v duševni in duhovni sorodnosti učencev, 4. da vežejo učence notranji in ne zgolj vnanji interesi, 5. da vlada med učenci in med učiteljem toplo, odkritosrčno in ljubezensko razmerje, 6. da občuti vsak član dolžnost do dela, in da tudi delo vrši, 7. da se vrši tudi delo za zajednico in ne samo iz sebičnih namenov, 8. da ne potrebuje razred pravil in poslovnika, ker živi iz pristnega duha, 9. da ima svoje lastne vzgojne vire in 10. da ima značaj osebnostne skupnosti.

Ob koncu pa naj še enkrat izrecno opozorim na misel, ki se je itak ponavljala že skozi vso analizo, t. j. da je šolska zajednica sicer načelno res možna, da pa zavisi njena faktičnost samo od učitelja. Zakaj četudi je res, da vsebuje idealna slika razreda skoro vse znake pristne zajednice, moramo vendar vpoštevati, da takega razreda nikdar nikjer ne bomo našli, če ga ne bo ustvaril učitelj, ki bo sam prodril do bistva razredne zajednice in ki ga bo skušal med svojimi učenci tudi realizirati. Kar pa je pri takem poskusu najvažnejše in najpotrebnejše, pa je to, da ima tak učitelj sploh zmisel za zajedniško sožitje in da že vnaprej občuti prijetnost in notranjo vrednost obstoja takega razreda in dela v njem. Kdor ima namreč to neposredno spoznanje, ta bo poskušal ustvariti in bo tudi ustvaril zajedniški razred in učenci ga bodo blagrovali za to. Kdor pa tega spoznanja nima, temu tudi ta analiza ne bo dala veselja in navdušenja za tak način šolskega življenja. Zato zavisi notranja oblika razreda vedno od osebne oblike in strukture svojega učitelja. Naloga učiteljišča in tudi učiteljskega samoizobraževalnega dela pa je, da ustvari take učiteljske osebnosti, ki bodo začutile notranjo vrednost razredne zajednice in ki bodo toliko bogate in močne, da jo bodo tudi ustvarile, ohranjevale in izpopolnjevale.

Fran Fink, Maribor:

Obrtno nadaljevalno šolstvo.

Naše obrtne nadaljevalne šole upravljamo danes izveščine še po prejšnjih predpisih, ki datirajo deloma še iz leta 1883.

Ker se nam obeta nov obrtni zakon,¹ ki bo vseboval tudi temeljna določila za ustroj obrtnih nadaljevalnih šol, se tu ne bom podrobneje spuščal v zakonsko podlago sedanjega stanja, nego bom le na kratko skiciral ustroj sedanjih obrtnih nadaljevalnih šol in potem iznesel nekaj misli, kakšna bi morala biti taka šola v bodočnosti. To bo potrebno tem bolj, ker se zanimanje za obrtno nadaljevalno šolstvo vedno bolj veča. O tem pričajo številne nove obrtne nadaljevalne šole, ki jih ustanovljajo tudi že v manjših krajih, ter razne ankete, članki itd., kjer se podajajo najrazličnejši nasveti, kako bi bilo treba to panogo šolstva preobraziti in spraviti v sklad z zahtevami sedanje dobe.

I.

Obrtna nadaljevalna šola ima nalogo, da poučuje obrtniške vajence in vajenke teoretski in kolikor mogoče tudi praktiški v tistih strokah, ki jim koristijo pri izvrševanju njihovega obrta in ki jačijo zmožnost za pridobivanje.

Obrtne nadaljevalne šole imajo pripravnico, I. in II. razred ter po možnosti tudi III. (strokovni) razred. Šolski poset je obvezen za vse vajence in vajenke, dokler niso pri mojemu uka prosti. Potem jim ni treba več posečati obrtne nadaljevalne šole, če jim morda obrtna oblast radi nered

¹ Zakon o obrtih je med tiskom izšel in ima v §§ 295.—306. okvirne predpise glede na nadaljevalne šole, ki se po večini ujemajo z našimi željami; podrobnosti pa bo prinesel pravilnik.

nega posečanja pouka ne podaljša na predlog šole učne dobe za največ pol leta.

Obrtne nadaljevalne šole vzdržujejo v glavnem občine, vzdrževalne prispevke pa dajejo poleg banske uprave še zbornica za trgovino, obrt in industrijo, obrtniške zadruga in razni lokalni faktorji (denarni zavodi, tvornice itd.). Gospodarstvo in neposredno nadzorstvo obrtnih nadaljevalnih šol je poverjeno posebnemu šolskemu odboru, ki je sestavljen takole: župan dotične občine kot predsednik, zastopnik učne uprave, dva zastopnika zbornice za trgovino, obrt in industrijo, zastopnik obrtnikov in zastopniki prispevajočih korporacij z vpoštevanjem letnega prispevka v določeni višini. Vsakokratni vodja obrtne nadaljevalne šole je tudi član šolskega odbora in ima v njem navadno funkcijo tajnika.

Vodja obrtne nadaljevalne šole je odgovoren za pedagoško-didaktično vodstvo izročene mu šole. Izbere ga šolski odbor, potrdi ga banska uprava. Imeti mora ali kak tečaj za poučevanje na obrtnih nadaljevalnih šolah ali pa vsaj dolgoletno prakso v delovanju na šolah te vrste.

Učiteljstvo, ki je zanj merodajna ista strokovna kvalifikacija kakor za vodjo, izbere v potrebnem številu vodja obrtne nadaljevalne šole; potrdilo pa je tu stvar šolskega odbora.

Za pouk je predpisan uradni učni načrt, ki je dokaj podrobno sestavljen in ima poleg učnega gradiva tudi primerne metodične migljaje. Za vajence in vajenke določa na teden do 8 tedenskih učnih ur v navadno sedem mesecev trajajoči učni dobi za šolsko leto. Pouk se vrši običajno od meseca oktobra do konca meseca aprila, in sicer čez teden popoldne in ob nedeljah dopoldne.

Vajenci in vajenke plačujejo skoro povsod po šolskem odboru določeno šolnino, zato pa dobivajo v šoli brezplačno vse učne potrebščine. Večina šol ima za vajence tudi posebne kontrolne knjižice, da se vanje zabeleži, kdaj je bil vajenec pri pouku navzoč, in da se dajejo tudi mojstrom event. potrebna obvestila o vedenju in napredku vajencev.

Izmed učnih predmetov se poučujejo na obrtni nadaljevalni šoli: obrtno spisje, obrtno računstvo, obrtna kalku-

lacija, obrtno knjigovodstvo, strokovno risanje, strokoznanstvo, državoznanstvo in pogojno higijena ter praktične vaje. V nekaterih obrtnih nadaljevalnih šolah so sprejeli med učne predmete še tudi verouk.

II.

Naša obrtna nadaljevalna šola danes še ni na tisti razvojni višini, na kateri bi morala biti, da bi lahko dajala obrtniškim vajencem in vajenkam res to, kar jim koristi za življenje.

Glavni vzrok je v tem, da je vobče na razpolago premalo sredstev, saj baš to šolstvo zahteva mnogo gmotnih žrtev, če naj ustreza vsem potrebam.

Zato pa ni pravilno, če kažemo glede na razvoj obrtnih nadaljevalnih šol n. pr. na obrtno nadaljevalno šolstvo na Dunaju, češ, da imajo tam v tem oziru toliko več in vse boljše. Tam je velika davčna moč, ki je poleg smotrni pri-zadevanj merodajnih činiteljev omogočila, da se je to šolstvo uredilo na zgleden način. Gotovo bi mogli pri nas ustvariti prav isto, če bi bilo dovolj — denarja.

Zato ostanimo pri naših zahtevah v okviru tega, kar je možno doseči. Ugotovimo nedostatke, ki jih ima naša obrtna nadaljevalna šola, ter skušajmo dognati, kateri ukrepi bi bili potrebni za njih odpravo, oziroma ublažitev.

a) Iz obrtniških krogov se čuje čestokrat, da sedanja obrtna nadaljevalna šola vajencem in vajenkam ne nudi tega, kar bi bilo treba. Krivdo zavračajo kaj radi na učiteljsstvo in trdijo, da v strokovnem oziru ni dovolj izobraženo. Taki očitki ne gredo samo od ust do ust, nego jih najdemo tudi po časopisju, osobito po obrtniških strokovnih listih. Poudarja se celo, da bi bilo najbolje, če bi poučevali na teh šolah obrtniški mojstri. Kaj je istina? Ali bi bil res vsak obrtnik že tudi dober učitelj? Kakor niso vse šole dobre, tako seveda niso dobre niti vse obrtne nadaljevalne šole. Takemu stanju pa se gotovo ne bi dalo odpomoči samo s tem, da bi začeli poučevati mojstri. Tega si menda vsi niti sami ne želijo. Obrtniki gotovo upravičeno zahtevajo, da mora biti učitelj na obrtni nadaljevalni šoli za posebne zahteve te šole tudi dovolj strokovno izobražen, da mora pose-

čati zadevne tečaje in da se mora tudi zanimati za obrtno stroko svojih vajencev=učencev. Zato moramo z druge strani od obrtnikov=učiteljev zahtevati, da posečajo tudi oni posebne tečaje, kjer se jim bo povedalo, kako morajo učiti, da bo kaj uspeha. Prenagli svetovalci namreč pozabljajo na dejstvo, da je treba za poučevanje poleg strokovne izobrazbe tudi dokaj metodičnega znanja. Pedagogika uči, da ni dovolj, če učitelj le kaj sam dobro zna, ampak znati mora to snov tudi podati drugim tako, da ga dobro razumejo in da imajo čimveč pozitivnega dobička. Če to pravilo ne bi veljalo, ne bi bilo treba na učiteljskih šolah predmetov pedagoške skupine, ampak dovolj bi bilo, če bi bil učiteljski kandidat deležen samo stvarnega pouka, potem bi pa že znal tudi pravilno učiti. Tu pač zopet najdemo mišljenje mnogih lajikov, da more učiti vsakdo, če le obvlada sam dotično snov.

Obrtniki so itak vselej učili na obrtnih nadaljevalnih šolah poleg poklicnega učiteljstva, a pristojno ministrstvo je povsem pravilno v prejšnji dobi zahtevalo od vsakega takega obrtnika, da je moral absolvirati kak zadevni strokovni tečaj, »ker je bilo s tem dano neko jamstvo, da bodo svoji nalogi kos«.

Če dobimo take obrtnike=učitelje, bodo lahko obrtno nadaljevalni šoli koristili. Zanje bo prihajal v poštev zgolj strokovni pouk, ker bo moral teoretski pouk (obrotno računstvo, obrtno spisje, obrtno knjigovodstvo itd.) že iz jezikovnih razlogov ostati i nadalje v rokah poklicnih učiteljev, ki pa bodo morali imeti za svoje specialno delo posebne tečaje ali pa temeljito prakso.

Zato bi se dalo gorenje vprašanje rešiti najbolje tako, da ostane poklicnim učiteljem teoretski, obrtnikom pa strokovni pouk, ali prvi kakor drugi morajo imeti za svojo službo posebno izobrazbo, strokovno, oziroma metodično. Obrtniki bi torej lahko poučevali strokoznanstvo (gradivoznanstvo, tehnologijo itd.) ter bi vodili šolske delavnice, o katerih bom govoril še pozneje. Dodati še hočem, da mora ostati seveda tudi strokovno risanje poklicnim učiteljem, razen morda krojnega risanja za krojače in specialnega risanja za čevljarje, ker je za strokovno risanje treba več

stvarne in tehniške izvežbanosti, kakor je zmore obrtnik na podlagi svoje šolske izobrazbe.

Na Dunaju kličejo učitelje in obrtnike v določenih večletnih presledkih ponovno v tečaje, ker zahteva napredek obrti tudi novega znanja. Obrtnikov nimajo na obrtnih nadaljevalnih šolah več stalno zaposlenih, kakor je to bilo prej, ampak si izposojujejo za pouk najbolj sposobne mojstre raznih velikih obratov, ker hočejo tako preprečiti, da bi se obrtnik-učitelj posvetil samo poučevanju, pri tem pa izgubil stike z napredkom v svoji stroki. Kako bi se dalo kaj takega doseči tudi pri nas, je odvisno zopet v prvi in zadnji vrsti od sredstev, ki bi bili n. pr. banski upravi za take tečaje na razpolago.

Vedno sem zastopal tudi naziranje, da bi se moral pozklicni učitelj na obrtni nadaljevalni šoli temeljito zanimati za stroko, kateri pripadajo njegovi učenci-vajenci. Često bi moral pogledati v dotične delavnice, posečati pomočniške izpite, se poglobiti v strokovno literaturo i. dr. Potem bi mogel v svojih teoretskih predmetih nastopati z razumevanjem stvarne vsebine svojih predavanj, kar bi dalo njegovemu pouku pravi razmah in pravo vrednost. Tekom svoje več ko 20 letne prakse v pouku in vodstvu obrtnih nadaljevalnih šol sem opazoval, da je bil tisti učitelj za obrtno nadaljevalno šolo najbolj uporaben, ki se je iz zanimanja sam bavil s kakim rokodelstvom, n. pr. z vezanjem knjig, z mizarstvom itd. Ni treba, da bi bil v tem baš mojster, ali evidentno je, da tak učitelj razume, kaj je delo, zna bolje preценiti obrtnikovo delo in tudi ve, kaj in koliko sme zahtevati od vajencev.

Učitelji, ki se bodo zanimali za delo svojih vajencev, bodo prišli tudi z mojstri v bližnje stike in boljše odnošaje. Spoznavali bodo drug drugega, iz tega pa se bo rodilo obojestransko razumevanje. Če velja za narodno šolo zahteva po tesnem sodelovanju med šolo in domom, zakaj ne bi bilo takega sodelovanja med obrtno nadaljevalno šolo in obrtno delavnico? Če se bo razvilo medsebojno spoznavanje in razumevanje, ne bo obrtnik kritiziral učiteljevega dela, ta pa ne obrtnikovega; kajti sedanje, često nepravilne in neprimerne kritike izvirajo mnogokrat iz nepoznavanja raz-

mer in teženj druge stranke. Ko odpravimo ta nedostatek, bomo v veliki meri pomagali obrtnemu nadaljevalnemu šolstvu.

b) Pouk na obrtnih nadaljevalnih šolah ovira v mnogih slučajih slaba šolska predizobrazba vajencev. Mojstri se doslej, žal, še niso skoro nič ozirali na izpričevalo, ki ga je nanovo v uk sprejeti vajenec prinesel s seboj iz šole. Sprejemajo pač vsakogar, ki se jim ponudi. Trgovci so si pomagali tako, da ne sprejmejo vajenca, ki ni dovršil vsaj nekaj razredov meščanske šole. Zato je material na trgovskih nadaljevalnih šolah dosti bolj enoten in učitelji imajo lažje delo ter lahko dosežejo boljše učne uspehe. Na obrtni nadaljevalni šoli je to docela drugače. Tam se dogaja, da sedi poleg vajenca, ki je prišel iz narodne šole z odhodnico, vajenec z absolviranimi tremi razredi meščanske šole. Jasno je, da ima učitelj v takem razredu težko delo, ker ne ve, katerim učencem bi govoril. Če govori manj izobraženim, se oni drugi dolgočasijo, ako se pa peča le bolj z njimi, prvi ne morejo slediti pouku. Dodajmo tej sliki še tudi dejstvo, da zlasti v podeželskih obrtnih nadaljevalnih šolah učenci niti po stroki niso enaki, ker jih navadno ni dovolj od ene stroke, da bi napolnili razred, in ima torej učitelj v istem razredu zastopanih po 10 in več obrtov. Ni težko uvideti, kako naporno in često neplodno je učiteljevo delo v takem razredu.

Da bi vajenci, ki prihajajo iz narodne šole, bili vsi vsaj približno enaki glede predizobrazbe! Pa niti tega ni, saj so tudi tu prav dobri poleg prav slabih, so absolventi nižje organiziranih poleg absolventov višje organiziranih šol, so taki, ki imajo redno odpustnico ali pa tudi samo odhodnico. Izkustvo kaže in vsak učitelj na obrtni nadaljevalni šoli bo to potrdil, da se ob začetku vsakega šolskega leta pokaže, kako — malo znanja so prinesli vajenci v premnogih slučajih iz prejšnje šole. Dolgih 8 let so posečali šolo, v obrtni nadaljevalni šoli se pa potem pogosto vidi, da ne znajo več niti prav čitati niti prav pisati in ne računati. Pri zadnjem predmetu še gre seštevanje in odštevanje, množenje je že zvezano s težkočami, ker poštevanka ne »sedi«, o deljenju pa rajši ne govorimo. Kaj naj počne učitelj obrtne nadaljevalne šole s takimi učenci? Ne bom razpravljaj o razlogih

za ta pojav, ki je znan vsem učiteljem obrtnih nadaljevalnih šol, morda je razlog v tem, da učenci niso redno zahajali v narodno šolo, da niso bili tam dovolj marljivi, morda je razlog tudi kje drugje — dejstvo obstaja!

Ker zahteva učni načrt za I. razred obrtne nadaljevalne šole že precej gradiva, zato taki učenci tam ne zmorejo dela in torej ne sodijo v I. razred. To je privedlo do otvoritve posebnih pripravljalnih razredov, v katerih naj se po možnosti zamaše vrzeli, ki so v učenčevem znanju, da bo potem mogel v I. razredu uspešno delati.

Izvedel sem, da so se tako nekateri učitelji kakor obrtniki zavzeli za odpravo teh pripravljalnih razredov. S tem ukrepom pa bi ne dosegli prav nič. Ako bi vstopili vsi vajenci kar v I. razred, bi pač morali tam sedeti dalje časa in bi bili končno le v oviro razredu in učitelju.

Pomoč je drugod. Obrtniki naj bodo sami uvidevni in naj ne sprejemajo v uk vajencev, ne da bi si ogledali tudi njihovega šolskega izpričevala. Pazijo naj, da bo imel dotičnik ali nekaj razredov meščanske šole ali pa vsaj s prav dobrim uspehom dovršeno narodno šolo. Tedaj bodo pripravljalni razredi postali nepotrebni in bodo odpadli sami po sebi. Tedaj niti tega vprašanja ne bo več!

Obrtniki bi se morali zavedati, da je dobra šolska izobrazba potrebna tudi obrtnikom in da učitelj v tistih pičlih urah, ki so mu na teden za pouk na obrtni nadaljevalni šoli v poedinih razredih na razpolago, ne more dopolniti in popraviti tega, česar kak učenec v 8 šolskih letih ni dosegel. V takih slučajih torej ni kriv učitelj, če učenci obrtne nadaljevalne šole ne napredujejo, nego krivi so le obrtniki sami, ker se na splošno šolsko predizobrazbo svojih učencev premalo ozirajo.

Edini izhod bo torej ta, da bodo obrtniki — saj nekatere obrtniške zadruge to že prakticirajo — sklenili, kakšno šolsko predizobrazbo morajo vajenci pred vstopom v uk imeti, ali pa, da se to določi z zakonom.

c) Obrtna nadaljevalna šola bi lahko kljub vsem nedostatom še vendar glede na znanje vajencev marsikaj popravila in dopolnila, če bi ti redno zahajali k pouku. Ali v tem pogledu se javlja vse polno pritožb, da je odstotek učencev,

navzočih pri pouku, včasih zelo nizek. Če učenci izostajajo, se navadno opravičujejo z delom v delavnici in največkrat so gotovo slabega posečanja pouka krivi učni mojstri, ki ali vajence sami zadržujejo — saj si je težko misliti, da bi zbog dela vajenci sami radi ostajali doma — ali pa se sploh nič ne brigajo za njihov šolski poset. Če pa vajenec vidi, da njegovemu gospodarju šole ni mar, se tudi on navzame iste brezbriznosti in istega omalovaževanja vsakega učenja sploh.

Samo 8 ur na teden traja pouk in to le v dobi 7 mesecev, torej bi moral biti vajenec v celem šolskem letu v šoli kakih 224 ur. Odšteti pa moramo od tega še najmanj 4 tedne za počitnice in razne praznike, tako da je pravega pouka le še kakih 180 ur.

Ako vajenci še v teh urah ne hodijo redno k pouku, se z njimi ne da dosti napraviti in je uspeh skoro izključen.

Sicer ima šola zakonita sredstva, da spravi takega vajenca v šolo, ali postopek je precej dolgovezen in rodi vrh tega zelo neprijetno razpoloženje med vodstvom in prizadetimi obrtniki; tako, da bi bilo vsekakor bolj koristno, ako bi vsi obrtniki storili svojo dolžnost ter točno pošiljali vajence k pouku.

V novem pravilniku bo treba kazenski postopek jasno očrtati ter dotično manipulacijo poenostaviti, namreč tako, da sledi kazen v najkrajši dobi za neopravičenim izostankom, zakaj kazen, ki pride čez dolgo dobo, nima več učinka in že skoro ni več kazen.¹ Le tako si bodo mogli pridobiti vajenci v obrtni nadaljevalni šoli res tisto mero znanja, ki jo najuspešneje potrebujejo, in sicer kar že za pomočniški izpit, potem pa seveda tudi za življenje.

č) Še več je takega, kar bi na naši obrtni nadaljevalni šoli lahko bilo boljše. Vajenci n. pr. nimajo ne časa za učenje doma niti potrebnih učnih knjig za šolo.

Vajenec ima le malo pouka, zato bi bilo nujno potrebno, da bi opravil nekaj učnega dela tudi doma. Kdaj pa se naj vajenec uči? Med učno dobo prebiva navadno pri tujih ljudeh, doma, t. j. v delavnici, mora delati, za kako ponav-

¹ To vprašanje ni rešeno z zakonom, ampak je prepuščeno pravilniku, ki ga še nimamo.

ljalno učenje, nalogo itd. nima ne časa ne prostora. Drugi učenci dobivajo domače naloge, ker pač morajo učno tvažrino ponavljati, čeprav imajo po 30 in več tedenskih učnih ur v šoli. Koliko več bi bilo treba domačega dela za vajence, ker sedijo v šoli samo po 8 ur na teden! Samo v šoli se ne morejo vsega naučiti, saj to ni mogoče niti učencem, ki imajo dosti višje število tedenskih učnih ur. Dalje je pri njih od ene učne ure do druge preveč presledka, ko je pouk n. pr. v soboto popoldne in v nedeljo dopoldne, potem pa do druge sobote in nedelje ves teden ni šole.

Tu bo treba kaj ukreniti. Vajenci bodo morali dobiti svoj »Vajeniški dom«,¹ kamor bodo mogli zahajati v prostem času in kjer bodo imeli priliko za učenje in za zabavo. Poleg tega jih bo ta dom tudi odvrnil od ceste in marsikateri mlad človek bo rešen stranskih življenjskih potov, če bo vedel, kam lahko hodi na odpočitek, kje najde miren kotiček, kjer bi mogel i on biti človek, osebnost. Tam ga ne bo nihče podil iz enega kota v drugega, tam bo našel tudi v zimskem času — toplo sobo. Kolikokrat tožijo vajenci, da zlasti pozimi ob nedeljah popoldne ne vedo, kam bi šli. Doma jih ne vidijo radi, često mojstra in njegove družine ni doma, vajenca ne vzamejo s seboj, niti ga nočejo pustiti samega v hiši. Kam torej? Na cesto, v kino, v gostilno in prepogosto — v slabo družbo.

Obrtništvo se že davno zaveda, da bo treba za naraščaj poskrbeti, ker je v njem bodočnost obrtniškega stanu, ali tudi vsa ta prizadevanja zadenejo nazadnje ob železno steno, ob pomanjkanje denarnih sredstev.

Glede na učne knjige je mizerija še večja. Vsakdo ve, da je pouk brez primernih učnih knjig skoro neploden. Učencem bi bilo treba mnogo učne snovi narekovati, kar bi pa pičlo mero šolskega časa še bolj skrčilo. Imamo sicer nekaj knjig za obrtne nadaljevalne šole, ali deloma so zastarele, deloma pa radi svoje obširnosti in nepreglednosti niso za te učence dovolj praktične, ker oni ne znajo izbirati iz preveč na široko razpredenega gradiva to, kar bi zanje

¹ Za enkrat zakon zahteva, da mora imeti vajenec zdravo stanovanje, ki je pezimi kurjeno.

sodilo. Te učne knjige imajo poleg tega še jako veliko hibo, namreč to, da daleč presegajo kupno moč vajencev; predrage so.

Šole same nimajo toliko denarja, da bi nabavile potrebno število knjig za vse vajence, če pa ga tudi imajo, ostane knjiga vendarle v šoli in vajenec nima od nje prav za prav nič. Knjiga bi morala biti vajenčeva, v njej bi moral biti doma, potem bi mu služila ne samo med učno uro, ampak tudi za poznejšo uporabo v praktičnih slučajih obrtniškega življenja.

Zato pa bo treba misliti na praktične, ne preobširne učne knjige za vajence, in sicer na take, da jih bo mogel radi nizke nabavne cene kupiti vsak vajenec.

d) Prava obrtna nadaljevalna šola naj bi ne nudila vajencem samo zgolj teoretskega znanja, nego res koristila jim bo šele tedaj, če jim bo mogla dati priliko, da se izpopolnjujejo tudi še v delavnicah. Te pa bi morale biti s šolo v organski zvezi. Česar se uče vajenci med poukom v teoriji (naročilo, risanje predmeta, pogovor o materialu in o delovnem načinu, kalkulacija), to bi morali potem praktično izvršiti v posebni delavnici pod vodstvom strokovno najbolj izobraženih učiteljev-obrtnikov. Za take delavnice bi bili obrtniki kot učitelji neobhodno potrebni in prav umestni; tu bi bilo njihovo pravo torišče. Take delavnice stanejo seveda mnogo denarja, ker pač morajo imeti poleg prvovrstnih učiteljev tudi najmodernejše stroje. Vsekakor pa predstavlja tak tip obrtne nadaljevalne šole naš šolski ideal za to šolsko panogo. Po šolanju v tako urejenih zavodih bo imel vajenec od posečanja pouka istinito korist.

Takšno združitev teorije s prakso so n. pr. izvedli na Dunaju in bilo bi jo, kakor sem trdil že uvodoma, mogoče izvesti prav tako tudi pri nas, če bi imeli na razpolago dovolj denarja. Na Dunaju imajo n. pr. v mizarskem oddelku nekega dne naročilo, da izdelajo omaro za knjige. Dopoldne poteče teoretski pouk v tej zadevi nekako takole: V šolo je prispelo naročilo. Vajenci obravnavajo dotično listino glede na obliko in vsebino. Potem določijo v skupnem delu, kakšna bi morala biti omara na osnovi dobljenega naročila. Poiščejo v ilustrovanem katalogu pohištva ali med

že dovršenimi načrti oblike, kakršne bi bilo mogoče uporabiti. Vajenci podajajo sedaj lastne ideje oziroma kombinacije za to omaro in skupaj s strokovnim učiteljem sprejemajo, zavračajo in utemeljujejo poedine nasvete. Tako se izobličijo polagoma neka končna, stalna oblika. Zdaj še govorijo o materialu, o cenah, o delovnem času, napravijo kalkulacijo in nato narišejo omaro in njene poedine dele z vseh mogočih vidikov.

Popoldne gredo potem v mizarsko delavnico z dovršenim načrtom v roki in tam se začne sedaj na osnovi risbe izvršitev dela. Vajenci se porazdele na delovne skupine, vsak ve, kaj je njegovo opravilo, ker so si ta načrt že prej izdelali, obrtnik-učitelj jim da potrebni material in potrebno orodje, tudi potrebna navodila dobe in — tako se začne zdaj delo.

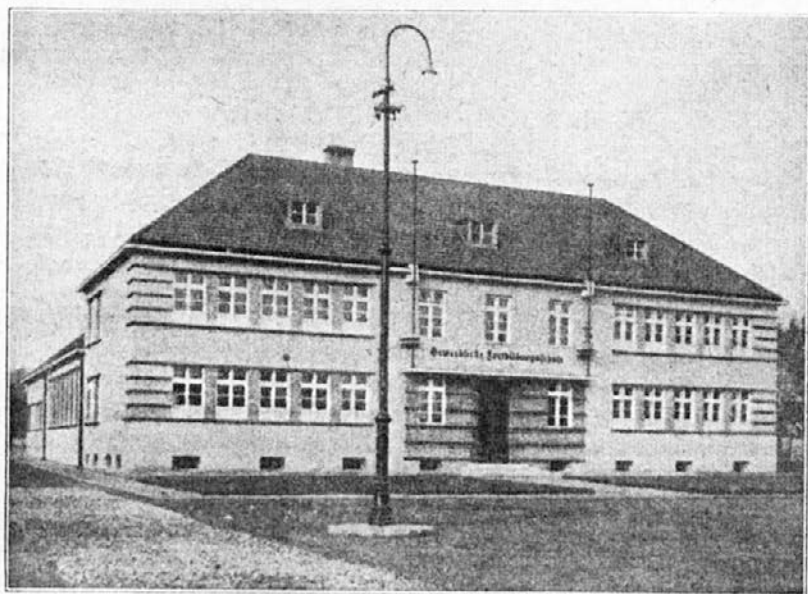
Vidimo torej, da so tu prizadevanja »delovne šole« aplikirana na obrtno nadaljevalno šolo. Jasno je, da tak pouk vajencem mnogo bolj ugaja, razen tega pa jim nedvomno mnogo več koristi, kakor pa oni način, da se vrši vse delo samo v razredu, kjer imajo namesto pravega materiala in orodja — papir.

Pri nas bi bila n. pr. Ljubljana tisti kraj, kjer naj bi se ustanovila taka popolna obrtna nadaljevalna šola, morda v zvezi s tehniško srednjo šolo. To vprašanje se baje že precej časa ventilira in zelo bi bilo želeli, da bi se mogla namera realizirati. K sedanji stavbi tehniške srednje šole hočejo prizidati šolske prostore za zgledno obrtno nadaljevalno šolo, seveda z obligatnimi delavnicami. Takšna šola bi ne imela pomena samo za Ljubljano, nego to bi bila vzorna šola za vse druge obrtne nadaljevalne šole. Učiteljstvo teh šol bi tu našlo pobude za svoje delo in bi dobilo praktičen vpogled v delovanje celotne obrtne nadaljevalne šole. Potem ne bo treba več hoditi v inozemstvo, nego videli bomo doma, kar smo doslej morali iskati v tujini. Vsak učitelj ve, kolike vrednosti je nazorno podavanje, ve, da en sam pogled mnogokrat pokaže več kakor predavanje ali knjiga. Na tej vzorni šoli bi imeli učitelji naših obrtnih nadaljevalnih šol poleg možnosti tečajev in hospitacij tudi stalno razstavo učenčevih

izdelkov, da bi torej nosili domov na svoje šole nove vtise in nova navodila za uspešno poučevanje.

Potreba lastnega poslopja za obrtno nadaljevalno šolo je utemeljena tudi v dejstvu, da je treba vajenca postaviti v drugo okolje. Izkustvo uči, da ostane vajenec v svojem značaju in mišljenju otrok, če hodi tudi kot vajenec v isto šolo kakor prej, morda celo k istemu učitelju. V lastnem poslopju pa postane bolj resnoben in moški.

Da je mogoče zgraditi posebne obrtne nadaljevalne šole tudi v manjših krajih, kaže primer malega mesta Mistelbacha na N. Avstr., kjer so baš sedaj dogotovili tako poslopje.



Nanovo zgrajena obrtna nadaljevalna šola v Mistelbach-u (N. Avstr.)

e) Nazadnje ne smemo pozabiti še na važno vprašanje, s katerim se mora obrtna nadaljevalna šola pečati in — boriti, to je vprašanje vzdrževanja teh šol. V uvodu smo videli, kdo vzdržuje obrtne nadaljevalne šole. Mnogo tega pa je samo v teoriji, zakaj prav pogosto se dogaja, da so tam naštetih prispevki nezadostni, osobito radi tega, ker

so prispevki zadrug in drugih lokalnih činiteljev često nesigurni in dohajajo neredno. To se opazuje zlasti pri nanovo ustanovljenih šolah v manjših krajih. Tukaj je pač bila za ustanovitev bolj merodajna dobra volja kakor pa realna gmotna podlaga. Zato pa bi bilo pred ustanovitvijo šole treba povsem zasigurati sredstva, ker ji moramo na vsak način tudi ustvariti življenjske pogoje. Kako neprijetno je za vodjo take šole, če mora z muko in trudom zbirati prispevke za nje vzdrževanje in če včasih ob začetku novega šolskega leta niti ne ve, ali ga bo mogel tudi dokončati, ali pa bo treba radi nezadostnih sredstev kje kaj skrčiti. Rajši manj obrtnih nadaljevalnih šol, toda te morajo imeti zadostno gmotno podlago za neoviran razvoj!

Najbolj enostavno bi seveda bilo, če bi mogle občine prevzeti vsa bremena za vzdrževanje obrtnih nadaljevalnih šol. To pa pri slabem gmotnem stanju večine naših občin menda sploh ne bi bilo mogoče. Sicer je taka zahteva — kakor se je doznalo — vnešena v načrt novega obrtnega zakona, vprašanje pa je, ali se bo dala izvesti, ker bi pač majhne občine preveč obremenila.¹ Sprožila se je nadalje misel, naj bi banska uprava prevzela vse izdatke za obrtne nadaljevalne šole v svoj proračun. Recimo, da bi se to dalo uresničiti, ali bi obrtne nadaljevalne šole s tem kaj pridobile? Kar se tiče izplačila nagrad, to bi že bilo v redu, a lokalnim faktorjem, posebno še obrtnikom samim, bi se najbrž z bremeni odvzelo tudi zanimanje za te šole, ker se človek naravno najbolj briga za takšno ustanovo, za katero neposredno plačuje. Obrtne nadaljevalne šole pa nujno potrebujejo podpore lokalnih faktorjev, tako gmotne kakor miselne, druge morda nič manj ko prve. V bistvu obrtnega nadaljevalnega šolstva je, da si nista skoro dve šoli enaki po svojih posebnih zahtevah. Kjer je n. pr. več kovinarskih obrtov, je več takih vajencev in za šolo se bodo brigali pred vsem kovinarji, kjer je več čevljarstva, pade skrb zopet na druge činitelje itd. Če bi prihajala vsa sredstva od banske uprave, bi se vse šolstvo egaliziralo, menim pa, da moramo

¹ Po zakonu morajo te šole vzdrževati vobče občine, lahko pa dobivajo take podpore kakor deslej.

baš temu šolstvu iz prej navedenih razlogov pustiti nekak lokalni kolorit, če ga hočemo podpreti s pravilne strani.

Zato bi bilo pač najbolje, da ostane vzdrževanje nekako po sedanjem načinu, namreč da vzdržujejo šole v glavnem občine in drugi lokalni faktorji, banska uprava in zbornica pa dajeta izdatno letno podporo za vzdrževanje. Če se izvede še ena zahteva novega načrta obrtnega zakona, da bodo namreč smele biti obrtne nadaljevalne šole samo tam, kjer je zadostno število vajencev (baje 50, čeprav je to število nekoliko previsoko), potem bodo take šole le v večjih krajih in bo tudi denarna moč lokalnih činiteljev večja. Tiste manjše in najmanjše obrtne nadaljevalne šole itak ne morejo svoje naloge rešiti v zadostni meri, ker naravno hodijo le bolj svoja pota kot nadaljevalne osnovne šole, saj je izključen strokovni pouk v razredu, kjer so zastopani kar vsi obrti hkrati. Res je škoda časa in truda, tako z učiteljeve kakor učenčeve strani. Vse kaj drugega je pouk v kmetiški nadaljevalni šoli, kjer je zagotovljena enotnost materiala in enotnost učnega smotra za vse učence.

III.

S tem zaključujem svoja kratka razmotrivanja o obrtnem nadaljevalnem šolstvu. Sedaj samo še pričakujem novega obrtnega zakona, ki naj poda smernice tudi za to šolstvo. Upajmo, da bodo te smernice take, kakršne si želimo v interesu tega tako važnega šolstva. V prvi vrsti pa pričakujemo, da bodo določbe zakona samo okvirne in se bo podrobna ureditev prepustila poedinim banovinam. Če so obstajale kakor trdim gori, razlike že med poedinimi obrtnimi nadaljevalnimi šolami, kako velike so šele med šolami v posameznih delih naše države! Obrtne razmere, ki so tudi različne, pa zahtevajo, da se jim šole prilagodijo in zato se more izenačitev šol kolikor toliko izvršiti v obsegu banovin, dala bi se pa izredno težko izvesti povsod v vsej državi.

Janko Orožen, Celje.

Materinščina v naših šolah.

Naloga šole je v tem, da smotreno in učinkovito seznanja in prešinja učence s kulturnimi vrednotami, ki jih je ustvarilo človeštvo v tisočletjih svojega zgodovinskega razvoja. Kulturne vrednote pa se dele po svojem bistvu v dve skupini: deloma pomenjajo spoznavanje in premagovanje vnanjega sveta, deloma pa so izraz spoznavanja in premagovanja notranjega človeka, duševnih sil.

V najtesnejši zvezi z ohranjenimi in nastajajočimi kulturnimi vrednotami je jezik. Površno opazovanje ga res proglašajo kot njihovo posodo, a tudi vsakdanje razsojevanje često govori o njem, kakor da bi bil samo skupina znakov, s katerimi kličemo v svojo in tujo zavest misel na predmete vnanjega in notranjega sveta, s katerimi lahko tudi vplivamo na čuvstvovanje in na voljo. V resnici pa je jezik mnogo več; je hkrati strnjen in ovekovečen izraz tistega duševnega procesa, ki se je vršil tedaj, ko je v tem ali onem človeku prvič vstajala zavest o istinitosti te ali one kulturne dobrine, je izraz tistega procesa, ki se je vršil v dotičniku tedaj, ko je pod živim dojemom ugotovitve kulturne dobrine iz svoje notranjosti ustvaril večni spomenik: besedo ali slikovit izraz.

Jezik je torej dobrina posebne vrste; sicer je duševnega postanka, vendar razteza svojo moč tako nad duševnim kakor tudi nad vnanjim fizičnim svetom. Njegova moč je tako velika, da često kar zatemnjuje predmete, na katere se nanaša, in se nam sam vsiljuje kot predmet, ki je samemu sebi smoter, kot predmet, ki naj bo sam nekako bistvo sveta. To se dogaja vedno tedaj, kadar pozabljamo na njega živo, rekel bi življenjsko zvezo z vrednotami, v katerih gledamo, s katerimi premagujemo svet; zlasti v šolskem delu često srečujemo tako pozabljanje.

Predmeti, s katerimi se morajo seznanjati naši učenci, se potemtakem dele v tri vrste: obsegajo ali fizične ali duhovne ali jezikovne (t. j. duševno-fizične in hkrati nadrejene) vrednote. V posameznih dobah je njihovo nastopanje v učnih načrtih šol kaj različno, v splošnem pa lahko rečemo, da je izza starega veka pa vse do početkov najnovejše dobe v zgodovini človeštva odločala duhovna skupina predmetov v zvezi z jezikovno. Izza srednjega veka je bilo celo odločilno prevladovanje jezikovne skupine, ali bolje rečeno, latinskega jezika (eventualno v zvezi z grškim in

celo s hebrejskim jezikom). Docela umevno. Svoje duševno življenje je človeštvo gradilo pretežno na staroklasičnih kulturnih vrednotah, ki se niso dale neposredno obnoviti, nego so imele tako življenje, kakršnega jim je dajala strnitev in ohranitev v besedah, oblikah in reklih kakor za nesmrtnost ustvarjenega latinskega (in grškega) jezika.

V početku novega veka pa je zaslutil človek zopet neposredno razmerje do sveta, zopet je jel samostojno odkrivati kulturne vrednote, ki jih je izprva še odeval z velom latinščine. Ali iz stoletja v stoletje je rasel novoveški individualizem, ki je prav za prav ustvaritelj moderne kulture, in z njim se je krepila samozavest. Filozofija prosvetljenstva je pogumno proglašala nauk o prirodnih pravicah vsakega človeka. Svoboda naj vlada povsod, na vseh poljih, prava svoboda, četudi omejena po razumu, prav za prav po zakonih in uredbah, ki naj bodo njega plod. Kjer je svoboda, mora biti izživetje lastne narave. Kakšno čudo potem, da je narodni jezik pridobival večjo veljavo, saj je izraz posebnega izživetja večje ali manjše skupine ljudi, izživetja, povzročene po stiku med svetom (vnanjim in notranjim) ter našo opazujočo, čuvstvujočo in hotečo duševnostjo.

Res je, da je šele romantika visoko dvignila zastavo narodne svojebitnosti in z njo zastavo svojebitnosti narodnega jezika, ali romantiki so bili neposredni nasledniki prosvetlencev in tudi v njih se je javljal učinek individualističnega razvoja, pa naj so bili v glavnih načelih prosvetlencem še tako nasprotni.

Torej: prva je bila zmaga neposrednega ugotavljanja fizičnih in duhovnih kulturnih vrednot, njej pa je sledila zmaga narodnega jezika v javnem življenju in v znanosti.

Na šolskem torišču je bila borba med latinščino (z grščino) in narodnim jezikom najtežja. Še danes ni zaključena, vendar končni izid ni dvomljiv: zmaga je tudi tu na strani narodnega jezika, kajti zgodovinski razvoj gre kljub trenutnim obratom proti preteklosti vendar svojo prirodno pot — živa narodna sila hoče živeti lastno življenje tudi po jezikovni plati. Poborniki klasicizma v pouku se opirajo na trdne argumente. Latinščina je dovršen jezik, ne izpreminja se več in ima kljub bogastvu besednih in stavčnih oblik dobro logično zgradbo, tako da nudi njega poučavanje odlično formalno šolo. Ali za latinščino govori tudi dejstvo historičnega razvoja; saj so (Grki in) Rimljani prevažen člen v razvojni verigi naše kulture, tako važen, da se često smatra njihova kultura za vir, iz katerega črpamo. Ako torej v jezikovnem pouku izhajamo iz latinščine, hodimo čisto prirodno, historično pot: v individualnem življenju posameznika se ponavlja ta pot, po kateri je hodila naša kultura v stoletjih svojega razvoja. Ali vzgoja in izobrazba poznata še drugo plat: gojenca. To je subjektivna stran prilaščanja kulturnih dobrin po šoli. Tudi ta je prirodna. Ako vpoštevamo, da se je v narodnem jeziku vedno

vršila izobrazba tja do srede deških let, moramo reči, da nadvlada latinščine v poznejšem pouku prirodno pot samo prekine.

Vendar je vpliv latinščine v šolskem pouku segel zelo globoko, ne samo s snovjo, nego tudi s svojo metodo, katere moč je bila tolikšna, da si je podčnila celo pouk v narodnem jeziku. Borba med klasično in moderno smerjo nikakor ni kvarna. Prvič zagotavlja latinščini mesto, ki ji gre z objektivne strani, drugič pa sili moderniste, da izgradijo materinščini lastno metodo, da ji začrtajo iz njenega bistva izvirajočo lastno pot. Šele potem, ko bo materinščina imela svojo lastno prirodno metodo docela izdelano, ko se bo na tej osnovi predelala vsa učna snov, šele potem bo naš jezikovni pouk zopet trden. Na materinščino se bo potem lahko naslonil pouk vseh živih jezikov in tudi latinščine, vsaj toliko, kolikor to dopušča posebna struktura tega jezika. Skratka: materinščina bo zavzemala vodilno mesto v vsem pouku, ne samo v osnovni in meščanski šoli, nego tudi v srednji, razmerje med njo in latinščino se bo temeljito spremenilo — subjekt si bo podredil objekt, moderni duh klasično starino.

Ni dvoma, da je glavni vzrok vseh neuspehov v modernem pouku materinščine (in posredno tudi drugih jezikov) pomanjkanje metodične obdelave snovi, ustrezajoče živemu jeziku. Naj mi kdo ne trdi, da materinščina ne more nuditi dobre formalne izobrazbe (in da torej ne more nuditi dobre jezikovne podlage), češ, da je živ jezik, ki ga ni mogoče razumsko premotrivati, kolikor bi bilo treba, da v svojih oblikah in svojem ustroju nima stalnosti:¹ kjer pride srce na pomoč, tam lahko razum globoko pronikne in preko vseh izprememb, ki so končno lastne vsakemu organizmu, je jasno vidna zakonitost; tako daleč mora naša šola priti, da jo učenci zaslutijo in spoznajo — ne samo srednješolski, nego tudi osnovnošolski učenci. Kdo bi mogel resno dvomiti, da bi mogel biti dobro zasnovan in izveden pouk v materinščini prav tako dobra logična šola, kakor je latinščina: od prostega stavka do periode — sama logika, kolikor se v jeziku sploh more o logiki govoriti, toda tudi organsko nastala jezikovna nelogičnost lahko rodi pri pouku pozitiven uspeh.

Zaradi tesne zveze besede s predmetom se često dogaja, da se mu podreja. Mnoge čitanke s članki iz prirodopisa, prirodoslovja, zemljepisa in zgodovine nam to potrjujejo. Isto nam kaže tudi vsakdanja praksa in pa splošno mnenje, da se vedno najde prava beseda, kadar se stvar dobro zna. Tistim predmetom lahko tako

¹ M. Havenstein ugotavlja v svoji razpravi »Die wissenschaftliche Erziehung in den Geistes- und Kulturwissenschaften« (Nohl-Pallat, Handbuch der Pädag. III. Bd. str. 348.), da se vrše vsi logično obrazujoči procesi mišljenja pri učenju tujih jezikov (tudi lat.) izključno v materinščini.

razmerje brez dvoma koristi, trpi pa jezikovni pouk, ki izgublja pri tem svoj lastni smoter in se podreja drugim. In vendar je sama jezikovna snov tako obsežna in vendar so smotri samega jezikovnega pouka tako visoki, da skorajda ni možno primerjanje z drugimi učnimi predmeti. Jezikovnemu pouku pripada torej samostojno mesto v vrsti učnih predmetov. S tem ne maram trditi, da bi v naših čitankah ne smeli biti sestavki o prirodopisu, zgodovini itd., ne, ali ako pri pouku obravnavam kako vzorno zgodovinsko berilo, storim to radi tega, da bi učencem pokazal in predočil, kako se oblikuje jezik v poedinostih in celoti, kadar služi prikazovanju neke strogo določene snovi.

Podobna nepravilnost bi bila druga skrajnost, tista namreč, ki bi izhajala iz mnenja, da je jezik samo oblika, da je jezik samo nekakšen bankovec, ki kroži mesto zlata: predmeta samega. Ta skrajnost predstavlja popolno mehaniziranje jezikovnega pouka, odvzema mu barvitost in življenje, skratka, iz materinščine napravljaja predmet, ki je najdalgočasnejši med vsemi dolgočasnimi predmeti. Zgodovina metodike in dnevna praksa nudita dovolj žalostnih zgledov.

Da, predmet in jezikovna oblika se morata pri pouku materinščine uveljaviti, ali ne na prvem mestu, nego samo kot postranski smoter, ki mu ne sme določati ne poti ne dalekosežnosti. Moderna metodika je v svojih početkih sicer oboje močno poudarjala: reči, besede in znake zahteva Pestalozzi od pravilnega jezikovnega pouka.

Metodika delovne šole pa smatra tudi pri pouku materinščine delo kot glavno sredstvo pravilnega učnega postopka: kar napraviš sam, to postane živa svojina tvoje osebnosti. Delo je res življenjska nujnost in je zato tudi princip življenja, ali navadno je zvezano z neprijetnostmi, tako da v splošnem ni priljubljeno. Ker hočemo doseči kak smoter, delamo dobrovoljno, ko vidimo, da se mu bližamo, delamo z veseljem. Tako se nam včasih dozdeva, kakor da bi nam delo samo povzročalo veselje. Izpočetka je skoraj vedno težko; toda če ne prej, pa vsaj tedaj, ko pridemo preko sredine, začne vstajati v nas veselje, ki raste potem sorazmerno z uspešnostjo (resnično ali domnevano) našega prizadevanja. Pravi smoter učenčevega dela je pa še daleč, tako daleč, da navadno nima dovolj privlačnosti; manjši smotri (pohvala, darilo itd.) često premalo vžigajo in so po svoji vzgojni vrednosti itak precej jalovi ali celo dvomljivi. Le redko so posejani tisti ljudje, ki delajo radi spoznanja samega (nahajajo se tudi med našimi učenci), ali tako malo jih je, da samo nanje ne moremo graditi.

Praksa delovne šole to dobro čuti in hoče pri pouku delu podeliti poudarek neposrednega ugodja. S tem pa delo prestaja biti delo in se spreminja v igro; igra je po svoji prirodnosti sicer delu sorodna, ali smoter ji je samo v tem, da privede življenjske

(nagonske) sile do neposrednega izživetja; glavni smoter dela, ohranitev življenja, je kakovostno zasidran v razumu in preudarnosti. Gornje pojmovanje delovnega pouka (pretvarjanje dela v igro) je brez dvoma napačno, v današnji dobi, ki je deloma pretirano vneta za sport (t. j. tudi neke vrste igra), je pa celo nevarno. Vse govorjenje o »stoletju otroka«, vse sklicevanje na njegova prirodna prava ne more ovreči dejstva, da življenje, pravo, trdo življenje ni več igra; in šola je prehod v življenje, je priprava za nj. S tem seveda ne zahtevam, da bi v šoli ne smelo biti solnca. Le obilo naj ga bo, ali pouk ne sme postati zgolj igra. Najmanj jezikovni pouk!

Ako naj se delo smatra kot sodelovanje učenca pri pouku, je tudi pri pouku materinščine zelo važen činitelj, ki stopa z drugimi v asociativno zvezo. Vendar je samo eden izmed činiteljev. Šolsko delo je skupno delo učitelja in učencev. Učitelj vodi in sam dela, pomaga, dviga, stavlja naloge, določa smotre itd. Materinščina je predmet, globoko povezan z notranjim življenjem učitelja in učenca, tako da je učiteljevo delo potrebnejše kakor kjerkoli. Pri pouku materinščine mora globoko posezati v učenčevo duševnost in hkrati v učno snov; pomagati mora, da se izvede srečna združitev. Predmet, oblika in delo — vse troje je potrebno.

Najvažnejša pa je notranja stvariteljska sila, notranje doživetje pri ustvarjanju jezika in njega živi rabi. Jezik je prav za prav umetnina umetnin. Pri kontaktu s svetom in njega predmeti ga rodi živa predstavna sila, ki jo spremljata živahno čustvovanje in hotenje. Pri marsikateri besedi, pri marsikaterem slikovitem izrazu, da, pri čisto preprostem stavku so ta prirodna svojstva jako dobro vidna. Naša naloga pri pouku materinščine je v prvi vrsti, da obudimo v učencih predstave in čustva in hotenja, ki so zajedno ustvarili besedo, slikovit izraz, stavek, sestavek, umetnino. Gre za isto, kakor da bi jih učili uživati katero koli umetniško tvorino. Toda čim obvelja ta zahteva, ne sme biti oblikoslovje nič več vodilni del slovnškega pouka (t. j. jezikovnega pouka v ožjem smislu besede), saj obravnava samo oblike. Pravemu jezikovnemu pouku je bistvo spoznavanje besed po njihovi notranji vrednosti (t. j. predstavi, čustveni in stremljenjski vsebini), po izpremenci njihovega pomena in po njih sorodnosti, nadalje spoznavanje notranje vrednosti slikovitih izrazov in rekel, tvorba stavkov, odstavkov, sestavkov, besednih umetnin. Oblikoslovje in pravopis morata kot nauk o oblikah ta pouk s a m o s p r e m l j a t i, likati morata vnanjost poglobljenega jezikovnega umevanja in znanja. — Pripominjam, da marsikje ustvariteljsko doživetje res ni več vidno, toda na pomoč lahko priskočijo vsaj sekundarne predstave, čustva in stremljenja.

Poleg predmeta, oblike in dela mora torej nastopati n o t r a n j e doživetje: ono je vodilni činitelj pri jezikovnem pouku.

Pri Nemcih je Viljem Humboldt prvi opozoril na pomembnost doživetja pri ustvarjanju jezika: imenuje ga notranjo jezikovno obliko (t. j. ustvariteljski proces). Jakob Grimm je zahteval, naj postane ta činitelj prva in edina osnova za pouk materinščine. S tem se je postavil po robu slovniškemu formalizmu, ki se je bil med Nemci silno razpasel pri pouku materinščine. Kot ustanovitelj germanistike je bil odločen nasprotnik slovniškega pouka materinščine. Niti v jezikovni znanosti niti v učni praksi nauk obeh veljakov zaenkrat ni rodil uspehov. Znanost je šla svojo pot in je pretežno gojila historično gramatiko, šolska praksa je tudi ostala na stari osnovi, čeprav je polagoma izboljševala metodo in celo iskala novih poti. V najnovejši dobi je v organski jezikovni šoli jezik postal predmet proučavanja s te silno važne strani, na katero je bil opozoril Humboldt in tudi šolska praksa je jela vpoštevati Grimmov metodični nauk ter ga razvijati.

Pri nas so za pouk materinščine na osnovi doživetja pota še prav slabo utrta. Znani smo po svetu kot dobri jezikoslovci. Imeli smo mnogo sijajnih zastopnikov slavistične znanosti in jih še imamo. Ali naše znanstveno jezikoslovje se briga skoraj izključno samo za dvojce nalog: za zgodovino jezika, pri čemer vpoštevava največ glasoslovje in oblikoslovje, ter za dialektologijo, ki se briga za iste panoge. Preslabo je pa obdelana notranja vrednost jezika, besedotvorje s pomenoslovjem, slikovitimi izrazi, rekli, sintakso in notranjo zgradbo sestavkov in jezikovnih umetnin.

Književni jezik je komaj toliko raziskan, kolikor zahteva šolska slovnica stereotipne vrste, zato bi ga bilo treba raziskati glede na navedene panoge. Naša mlada univerza bi imela pri tem obilo dela. Nujno bi potrebovali lahko umljiv in praktično urejen etimološki slovar, pregled in notranjo analizo slikovitih izrazov in rekel, psihološko zasnovano sintakso in našem jeziku ustrezajočo stilistiko (in poetiko). To je potrebno za vsakega učitelja materinščine, naj že poučuje v elementarnem razredu ali v najvišjem razredu srednje šole. Potrebno je tudi za pisatelje naših jezikovnih učnih knjig, ki bi morali svojo snov metodično predelati, ali iz zraka zajemati ne morejo. Na žalost pa o vsem tem doslej ni niti duha niti sluha, zato so te tožbe toliko bolj upravičene. Res je pa, da v njih nismo osameli. Pritožujejo se tudi Nemci in Čehi: znamenit poznavalec češčine in odličen učitelj materinščine, Vaclav Ertl, govori o češčini in o njeni znanstveni predelavi približno v istem zmislu.

Vsak naš učenec, pa naj obiskuje osnovno ali višjo srednjo šolo, je v živi zvezi z n a r e č j e m; deloma so izvzeti samo otroci inteligentnih staršev. Že v prvi uri elementarnega razreda naj

govori učitelj z učenci v čistem knjižnem jeziku. Ali paziti mora, da ne obudi v svojih učencih mnenja, da je knjižni jezik nekaj od narečja oddaljenega in tujega, narečje pa da je nekaj nižjega. Nasprotno: že od prvega dne mora postopati tako, da otroci občutijo zvezo med obema izrazoma svojega materinskega jezika: med posebnim (krajevnim) in splošnim (vsenrodnim). Narečje naj uporablja za pojasnilo ali za izhodišče — zlasti pri pomenslovju in oblikoslovju. Na najvišji stopnji osnovne šole in v ustrežajočih razredih meščanske in srednje šole pa naj jih včasih tudi naravnost opozori na razmerje med narečjem in knjižnim jezikom. Zaključek spoznavanj te vrste mora tvoriti pogled na pestrost narečij in na njihove glasne znake, nastopi pa lahko šele na najvišji stopnji srednje šole — ob sklepu slovniskega pouka.

V šolskem delu je tudi kaj važno vprašanje tujk. V naši književnosti se zdaj pa zdaj piše o tem predmetu, navadno brez potrebne poglobitve. V tej zadevi moramo ločiti med izposojenkami in tujkami v ožjem zmislu besede. Izposojenke (tujke, sprejete v davni dobi) imajo življenjsko pravico, prav tako tiste tujke, ki so svetovni kulturni izrazi. Drugim pa moramo napovedati boj, zlasti tujkam, sprejetim od Nemcev (in v majhni meri od Italijanov ali Madžarov). Posebno mesto zavzemajo besede, izposojene od Slovanov, ki jih človek ne more kar tako imenovati »tujke«. Odkar smo začeli hitreje kulturno živeti (pred sto leti), smo jih sprejeli mnogo več, nego si mislimo. In ta proces se še vedno vrši. Skupno politično in kulturno sožitje z ostalimi Jugoslovani ga pospešuje. Gotovo ne gre, da bi kar tako zametavali davno ukoreninjene izraze, ali kjer imamo Slovenci več izrazov, gotovo najbolje storimo, ako uporabimo tistega, ki ga imajo tudi Hrvatje in Srbi. Prav tako ne more biti nič napačnega, ako z uvedbo novega političnega in pravnega reda odpadajo prejšnji, itak ne Bog ve kako stari in — če hočete — umetni izrazi ter se nadomeste z novimi, ki ustrezajo sedanjemu stanju in narodnemu in državnemu edinstvu. Tu se najlaže uvaja skupno imenoslovje, težje je v znanosti — ali tudi tu bi se morala ledina vsaj načeti. Ako pri tem tudi kak drug domači izraz izgubi svojo barvo in ga končno izpodrine kaka beseda, vzeta iz srbohrvaščine, še ni tako zlo: saj to je naraven proces.

V zvezi z vprašanjem tujk je vprašanje germanizmov. Romanizmov smo imeli do najnovejše dobe le malo, nova literatura jih je nekaj uvedla zlasti s prevodi iz romanskih jezikov; »slovanizmi« pa ne prihajajo v poštev. Ako bi jih kaj bilo, bi bila borba proti njim odveč, ker se baš v borbi proti germanizmom sklicujemo na slovansko bistvo svojega jezika. Boj proti germanizmom je upravičen, vendar se vrši včasih preveč nepremišljeno. Vsaka istovetnost izražanja v besedah, slikovitih izrazih in rekljih še ni germanizem. Kjerkoli imamo pri istovetnem izražanju z Nemci isto dušeslovno osnovo, t. j. isti jezikotvorni proces, tam nimamo

germanizma. V duševnosti se tvorijo nekaki šematični tiri, po katerih se giblje jezikotvorno duševno delo; kjer si niso identični med slovenskim in nemškim jezikom, tam je nevarnost, da rabimo germanizem, ako svoj jezik preslabo obvladamo: slovenščino zapeljemo na nemški tir in germanizem je tu.

Sicer se pa lahko reče, da vprašanje izposojenk in tujk v našem jeziku še ni dovolj obdelano. Tudi tu nas čaka še veliko delo, zlasti bi bilo germanizme treba zasledovati po njihovem psihološkem jedru.

Naše šole se zlasti tiče skrb za čistočo in lepoto jezika. Današnja inteligenca se zanjo precej malo briga in v splošnem kaj slabo govori knjižni jezik, v katerega še vedno vpleta posebnosti narečja. Preprosti človek je relativno vestnejši, vsaj tisti, ki se trudi, da bi bil izobrazen — jezik mu je znak izobrazbe in prizadeva si, da bi ga pravilno govoril. Pri sedanji mladini pa opazamo tako jezikovno malomarnost, da je groza. Tudi pri tisti, ki je že tik pred maturo ali pa jo že ima za seboj. Da govori v narečju, bi še ne bilo najhujše, ali rabi vam najprosteje in najsiroveje potrvojene nemške izraze. Zlasti tedaj, kadar hoče biti originalna. To je znak izredno majhnega spoštovanja do svoje materinščine. Potrebno je ozdravilo: iz osnove se mora pričeti in polagoma se mora vlivati v mlade duše ljubezen do lepega jezika — in lep jezik je samo čisti jezik — in zavest lastnega dostojanstva, ki so mu taki izrazi grd madež. Dober vzgled bi tu ne škodoval!

V nobenem učnem predmetu ni snov tako mnogostranska, kakor je v materinščini. Smoter je popolna uporaba materinščine v govoru in pismu in živo umevanje jezikovnih umetnin: med nižjimi in višjimi šolami je razlika samo relativna. Govorjenje in čitanje, pravopis in spisje, slovnica in umevanje jezikovnih umetnin — to so pánoge jezikovnega pouka. Pri pouku mora vladati med njimi skladnost, kar je zelo težko, a se vendar mora doseči.

Najprirodneje se javlja jezik v živem govoru. Zato se ves početni jezikovni pouk naslanja nanj. Stvarni pouk prav dobro služi temu namenu — ali že tu je treba paziti na jezikovna doživetja; pri besedah, pri povesticah in pesemcah mora otrok zaslutiti, zakaj je v posameznem slučaju tako najboljše, kakor je. Živi govor pa sicer tudi pozneje ne izgubi svojega pomena: največji pomen zadobi vprav na koncu študijske ali učne dobe, žal se baš v tem mnogo greši.

Nato se živemu govoru pridruži čitanka, ki mora kmalu postati središče vsega jezikovnega pouka v materinščini. To je tem nujnejše, ker ima živi govor bolj ali manj značaj slučajnosti, v čitanki pa je snov lahko zbrana po metodičnih vidikih ter se končno nanjo lahko nasloni tudi živi govor.

S čitanko si pridobe otroci tudi spretnost v čitanju, t. j. tehnično sposobnost, ki je z jezikovnim znanjem samo v posredni zvezi. Pravi jezikovni pouk sicer pri tem trpi, zato je imel Diesterweg do neke mere prav, ko je zahteval, naj bi se učenci vežbali v čitanju z uporabo posebnih, nalašč v ta namen sestavljenih čitank. V praksi se sicer to ne da izvesti. Vaje v čitanju morajo kot potrebno zlo ostati del jezikovnega pouka, toda z dovršenim 4. šolskim letom mora že biti pridobljena popolna sposobnost mehničnega čitanja, do neke mere morajo biti učenci večji tudi logičnega in celo estetskega čitanja.

Pred vsem služi čitanka spoznavanju jezikovnega duha, kakor se oblikuje v vseh svojih izraznih stopnjah — od besede do pesniške umetnine. Z uporabo čtiva morajo učenci doživljati ustvariteljski proces, kakor se javlja pri tvorbi besed ter pesniških in sličnih jezikovnih umetnin.

Čitanka mora torej služiti za osnovo slovníškem u pouku. Ne rečem, katera koli čitanka. Sestavljena mora biti pač tako, da resnično zadošča svojemu namenu. Nikakor ni dovolj, da ji je privešenih nekaj slovníških poglavij, ki so čisto postranska stvar ter lahko nastopajo v posebni knjižici. Ali berilni sestavki morajo biti izbrani tako, da prihaja pri njih do izraza tvorna moč jezika, tako da v največji meri omogočajo doživetje. Ker ima čitanka še drug namen (uvajanje v doživetje umetnin — po našem samo gradualno različno od slovníškega pouka), zato je seveda zelo težko iskati po čitanki primernih beril. Ali za besedotvorje in pomenoslovje, za frazeologijo in slično se da deloma uporabiti skoro vsako berilo; za nauk o stavku pa bi bili, tako sodim, potrebni posebni sestavki, v katerih bi se neprisiljeno ali jasno kazalo, kako se razvijajo višje govorne enote iz nižjih, kako se najpreprostejši stavki razvijajo in razraščajo ne samo do period in odstavkov, nego tudi do celih poetičnih in poučnih jezikovnih sestavkov (kratko: jezikovnih umetnin). Isto kakor za nauk o stavku, velja tudi za oblikoslovje. Kakor posamezne besede, kakor stavki tako nastopajo tudi oblike vedno v zvezi s celoto, če ne še bolj, saj je vprav celota tisti činitelj, ki jih povzroča. S tem ne trdim, da bi morali vzorni stavki docela odpasti. Ne, toda tvoriti morajo prehod od beril (eventualno — zlasti na nižji stopnji — od živega govora) k slovníškim abstrakcijam. Pod tem pogojem so dopustni tudi skupni pregledi abstrahiranih oblik. Razume se, da vaje zopet vodijo k celoti, da se morajo vršiti samo v zvezi z njo.

Pri pravilno zasnovanem celotnem slovníškem pouku je sistemski pravopis čisto nepotreben. V zvezi z besedotvorjem ter s skladnjo se čisto organsko nudijo in izvajajo potrebna pravopisna navodila. Prav redko je potrebna posebna pravopisna vaja.

O obravnavi (poetičnih) beril govori vsaka natančnejša metodika jezikovnega pouka. Tu poudarjam, da mora vsako berilo

kot umetnina učinkovati kar na prvi mah. To se pravi: biti mora dobro pripravljeno. Priprava je lahko časovno celo oddaljena, lahko je tudi razdeljena na več delov, treba pa je paziti, da se tik pred podajanjem berila ustvari potrebno razpoloženje, čeprav na prav kratek način. To velja za vsako berilo: poetično kakor poučno.

Vobče se dele vsa berila v tri vrste, ki so prav za prav zaporedne, druga na drugi zgrajene stopnje. Prva vrsta obsega berila, ki izražajo, recimo, samo moment, samo en dogodek, samo eno posebnost, samo en predmet in slično. Ta berila ustrezajo nižji stopnji. V drugi vrsti so berila, ki predstavljajo niz posameznih momentov, ki so med seboj vezani. Takšna berila ustrezajo srednji stopnji. Berila tretje vrste so končno tista, v katerih se nad posameznostmi dviga enotnost, vse združujoča ideja. Nje doživetje zahteva večjo zrelost; naši učenci jo dosežejo povprečno šele na višji stopnji, razume se, samo tedaj, ako so poprej imeli dober in smotreno zasnovan pouk. Navedeno razlikovanje beril je posebno važno pri sestavi čitank, ki so v prvi vrsti merodajne za učno delo v jezikovnem pouku.

Posebno mesto med berili zavzemajo pesmi. Pri njih prihaja poleg navedenih treh vsebinskih in izraznih posebnosti (moment, zveza momentov, ideja) v poštev tudi posebna vnanja oblika. Z elementi poetične oblike je treba učence seznanjati že predhodno: z ritmom pri telovadbi in rajanju, z rimo in ponavljanjem pri preprostih ljudskih verzih itd. Treba je paziti, da dosežemo takoj pri prvem čitanju (recitiranju) celoten vtis, sicer bi bilo tako, kakor če bi hoteli lepoto melodije prikazati s predvajanjem poedinih akordov, pri čemer bi sproti razpravljali o tem, zakaj so lepi. Po doseženem celotnem učinku pa seveda lažko razložimo marsikaj, učinek lahko tudi podkrepimo s sliko, z risbo, z dramatizacijo, z naslonitvijo na šolske in izvenšolske izkušnje. Tudi z memoriranjem in vzornim deklamiranjem pesem le pridobi, hkrati postane na ta način trajna duševna svojina učenčeva, duševna svojina, ki mu v življenju često in nepričakovano ustvarja estetske užitke. Kvarno pa bi bilo, če bi se pesmi, zlasti lirске, uporabljale za nadaljnje učne namene, zakaj s tem bi jim odvzeli poetični čar.

Razen zgoraj obravnavane temeljite izrabe berila, — seveda po njih posebnostih — je treba poudariti zlasti sledeče: učenci naj mnogo in pogosto pripovedujejo s pisateljevimi besedami. Ako jih vedno silimo, naj pripovedujejo po svoje, s svojim pičlim besednim zakladom, se jezikovno bore malo nauče, dasi je tudi samostojnost v pripovedovanju smoter, ki ga pa dosežemo le polagoma.

Sicer se pa jezikovni pouk ne sme ustaviti pri berilih, katerih posebnosti in smotreni način oblikovanja mora biti učencem jase, pri čemer ni treba, da bi se (vsaj v osnovni šoli ne) uporabljali poetični in stilistični termini. Pouk v materinščini mora na višji stopnji navajati učence tudi k čitanju povesti, poljubnih razprav,

romanov, buditi mora zmisel za razgovore predstavljanje in za čitanje dram. Šolska knjižnica mora nuditi sredstva za to delo in učitelj se ne sme zadovoljevati samo z izposojanjem knjig, biti mora temveč tudi v tem pogledu vodnik in svetovalec.

Prav tako mora biti tudi pouk v spisju v tesni zvezi z živim govorom in z berili. Zahteva po prostem spisju je, tako sodim, v svoji ekstremnosti danes že premagana. Kakor drugod tudi tu ne more učitelj stopiti docela v ozadje. Tudi spisi se lahko dele v tri zaporedne vrste, prav za prav razvojne stopnje. Prvo vrsto tvorijo spisi, ki predstavljajo momente, posameznosti ter ustrezajo nižji stopnji. Snov jim je po priliki sledeča: enostavni doživljaji, opisi prizorov, dojetih v berilih, dopolnitev beril in njih izprememba, oris prizorov na slikah in slično. Preden pa (na najnižji stopnji) preidemo k prvemu zapisu kakega doživljaja, moramo učence dolgo vaditi v pravilnem ustnem izražanju, sestavljati moramo z njimi nekake nenapisane ustne spise. Prvi zapis je v otroškem življenju velik dogodek. Boječneže in slabiče je treba bodriti k opazovanju in pripovedovanju. Zapis mora vzrasti iz vsega kot neka notranje nujna potreba. Ko začno tako pisati, je tudi pri njih led prebit. Pri korekturi je treba postopati obzirno in blago, razredna korektura je pri mnogih vajah, ki so potrebne, zelo priporočljiva.

Drugo vrsto tvorijo sestavki, predstavljajoči zveze med momenti, posameznostmi. Ustrezajo srednji stopnji in obravnavajo približno sledečo snov: skupino doživljajev, povezanih med seboj; spomine; oris v berilih samo naznačenih prizorov in dopolnitev beril; opazovanja na slikah; oris ljudskih značajev (individualno); izmišljene povesti (vzporedno s prečitanimi berili), celo dolge povesti bi bilo mogoče izdelati na osnovi skupne zasnove; sanje in pisma najbolj resnična, zanje je danes že precej prilike; opisi in primerjave; tudi prosto obnavljanje je včasih umestno.

Tretjo vrsto tvorijo spisi, katerih poedinosti niso samo v zvezi med seboj, nego so tudi podrejene neki skupni ideji ter tvorijo harmonično celoto. Taki spisi ustrezajo višji stopnji (dobro pripravljene). Obravnavajo približno sledečo snov: doživljaje in opazovanja, orise (individualnih) človeških tipov in karakteristike; fantazijske proizvode; deloma naslonjene na štivo, deloma samostojne; orise slik; pisma in opravilne sestavke; opise fizikalnih in kemikalnih poskusov; opise zgodovinskih in zemljepisnih predmetov, potovanj, tudi na osnovi zemljevida, poročila itd.

Kakor je videti, zajemajo vse tri stopnje prilično iz istih virov, samo notranja razsežnost, bi rekel, je različna: tu moment, tam zveza momentov, in tam njihova podreditev ideji.

Eno bi pa bilo treba poudariti: na vseh treh stopnjah mora biti snov individualizirana. Njeno posplošenje je že znak znanstvenega mišljenja, ki presega meje osnovnošolskega pouka, pa tudi tistega, ki ga dobiva mladina v meščanskih šolah

in v nižjih razredih srednjih šol. Neposredno v znanstveno življenje uvajajo mladino šele višji razredi srednjih šol. Vanje spadajo spisi splošnega, znanstvenega značaja (tudi razlaganje pregovorov spada šele semkaj), pa še tu često povzročajo velike težkoče. Tudi najnavadnejša snov dopušča dvojno obravnavo, individualno in splošno (znanstveno). Primerjaj v ta namen sledečo dvojico naslovov: Življenje v mestu Celju. — Življenje v naših mestih. Moje dijaško življenje. — Življenje slovenskega dijaka. Moja rojstna vas — Slovenska vas etc. Take preproste naloge splošnega značaja se pojavljajo v prvem razredu višje srednje šole. Od vnanjih predmetov prehajamo k notranjim in, recimo, k zvezi obeh, nato rešujemo probleme posameznih znanosti in vprašanja praktičnega življenja posameznika in skupine, končujemo pa s filozofskim razmišljanjem o svetu.

To naj bi bila kaj šematično načrtana splošna pot, po kateri bi se moral pomikati pouk naše materinščine.

Glede na posamezne stopnje naših šol, katere služijo splošni izobrazbi, je potrebno nekaj pripomb.

Osnovna šola se deli v tri stopnje, v nižjo, srednjo in višjo. Uradno poznamo pri nas le nižjo in višjo osnovno šolo. Od učenca, ki je uspešno dovršil popolno osnovno šolo, bi se moralo brezpogojno zahtevati, da pozna notranji ustroj jezika, od besede in njenega pomena pa tja gori do periode in sestavka. Nadalje bi moral učenec, ki zapušča osnovno šolo (torej po 8 šolskih letih), obvladati pravopis, precej pravilno in dobro pisati sestavke ter vsekakor razumeti vsak njegovim letom primeren spis večjega obsega, tudi roman. Pri pouku, ki bi bil urejen na osnovi našega razmotrivanja, te zahteve niso previsoke. Ali pristaviti moram takoj: od poedincev ne pričakujemo znatnega izboljšanja, od poedinca ne pričakujemo, da bi mogel docela kreniti v novo, moderno smer. Treba je v tem zmislu preurediti učila. Naj bo učitelj še tako samostojen, se vendar njegovo učno postopanje pogosto mora naslanjati na učila, ki so na razpolago, saj se jim tudi mora prilagajati, ker so v rokah dece. V naših osnovnih šolah se rabijo pri pouku materinščine knjige, ki jim po starem smatranju ne moremo odrekati cene; slovniške vadnice (Brinarjeve) so sploh večje delo, glede čitank bi na kratko lahko dejal, da z zvezki, ki so namenjeni višji stopnji, delajo tlako ostalim predmetom. Vsem tem knjigam manjka potrebne koncentracije. Ako naj se izvede reforma, je potrebno ogromno delo, ki ga ne zmore en sam človek, lotiti se ga mora organizirana sila — jezikovni pa pedagoški veččak in praktik si morata složno podati roko. Sestavljanje čitank n. pr. ne bi smelo biti samo zbiranje potrebnih beril!

Meščanska šola se v svojih zahtevah ne bi mogla bistveno ločiti od višje stopnje osnovnih šol, toda snov bi morala poglobiti. Tudi življenjepisi pisateljev bi se ne smeli podajati historično,

nego kot jezikovna snov, kot štivo; slovstveno-zgodovinski dobiček bi bil torej samo posreden.

Tudi nižja srednja šola naj bi ustrezala v bistvenih zahtevah iz materinščine višji stopnji osnovne šole, ali kakor na meščanski šoli bi bila tudi tu potrebna večja poglobitev, ki bi morala biti radi tega, ker je nižja srednja šola vendarle pripravnica za višjo, zvezana z večjim terminološkim fiksiranjem jezikovnih pojavov.

Na višji stopnji osnovne šole se mora pridobiti vsaj tudi spretnost v čitanju in pisanju cirilice, kar je na meščanski in na nižji srednji šoli treba dopolniti z induktivno (na štivo) pridobljenimi glavnimi jezikovnimi pravili iz srbohrvaščine.

Na srednji šoli se je položaj materinščine docela spremenil. Kakor sem uvodoma omenil, zavzema zdaj vodilno vlogo, ki jo je odvzela latinščini.

Kar se tiče obsega in globine predelane snovi, slovenščina nekdanje gimnazije ni zaostajala za sedanjo. Saj se je slovniško poglobljanje v materinščino razširjalo z umevanjem stare cerkvene slovanščine (stare slovenščine) in slovstvenozgodovinsko poznavanje domače preteklosti je vsaj ponekod jelo prehajati na srbsko-hrvatski svet. Mnogo je v tem pogledu storila tudi privatna pridnost dijakov samih.

Po vojni stopnjema izvajane reforme srednjega šolstva ustrezajo težnjam sedanjega časa; ako jih primerjamo s tistimi, ki so jih izvajale druge države, pa moramo reči, da so v svoji obliki vendarle izraz velike naglice. Da je slovenščina odvzela takoj po prevratu nemščini položaj učnega jezika, je prirodno in ni z bistvom metodičnega ustroja srednjega šolstva v nikaki zvezi. Morda bi to izpremembo lahko označili kot pravi revolucionarni čin pred vsem radi tega, ker je prišla, še preden so bili ustvarjeni zanj metodični pogoji. Gradivo za spoznavanje jezikovnih pojmov in zakonov je nudila poprej v prvi vrsti mrtva latinščina, poslej naj bi to storila živa in po narečjih se spreminjajoča materinščina. Umevno je, da je zato potrebna uporaba metode, ki vpoštevata v mnogo večji meri indukcijo in analitično razbiranje živega jezika s strani učencev. Ne trdim, da bi nam ta metoda ne bila znana, ali jezikovno (in slovstveno-zgodovinsko) gradivo ni bilo tako predelano, kakor zahteva to novo stališče materinščine v metodičnem ustroju jezikovnega pouka. Negativni uspeh ni izostal. Ne samo, da se za koncentracijo jezikovnega pouka, ki naj bi se usmeril na materinščino, ni storilo prav nič, tudi v materinščini sami smo prej nazadovali kakor napredovali. Tudi naj-novejši predpisi še ne odpravljajo zla.

Priznavam pa, da ovirajo na srednji šoli (odnosno njej sorodnih šolah strokovnega značaja) uspeh pouka v materinščini (in v jezikih sploh) še druge činjenice: sedanja realistična in za sport vneta doba ima manj zmisla za jezikovno pravilnost, češ, da je čisto formalnega značaja. V splošnem današnja mladina, ki pred-

stavlja naše bodoče razumništvo, nima pravega razumevanja za duhovno kulturo. Tudi jezik ni več simbol borbe za narodne pravice, zato se je tako pri učiteljih kakor pri učencih zmanjšalo spoštovanje do materinščine; materialne in slične težkoče odvrčajo učitelja od predmeta, medtem ko pomanjkljiva izbira učencev zmanjšuje njihovo sposobnost za prevzemanje jezikovnih in kulturnih vrednot sploh.

Osnovo novi srednji šoli imamo torej v zakonodaji začrtano, ali za solidno izvedbo je treba dela in zopet dela. Tako se bomo dvignili iz kaosa. Delo se mora vršiti v zmislu naših splošnih izvajanj: jezikovno snov je treba doživljati — doživeti.

Jasno nam pa mora biti tudi stališče materinščine v današnji srednji šoli (še bolj velja to seveda za učiteljišče). Materinščina mora pomenjati in vršiti tisto nalogo, ki sta jo poprej vršili latinščina in nemščina: osnovno jezikovno izobrazbo in pogled v širši kulturni svet. Vidiki pa morajo biti vkoreninjeni v domačem svetu. Dejstvo, da imamo lastno slovensko-srbsko-hrvatsko Jugoslavijo, mora priti v pouku materinščine do najjasnejšega izraza. Toda poudarjati moramo Slovanstvo. Prav tako se hočemo s kulturnim napredkom in poštenim tekmovanjem izživljati v krogu kulturnih narodov.

V pouku materinščine se morata v prvi vrsti vpoštovati slovenščina in srbohrvaščina. Gotovo ni pretirana zahteva: vsak slovenski abiturient bi moral v govoru in pisavi obvladovati i slovenščino i srbohrvaščino ter poznati slovenski in srbskohrvatski književni razvoj. Za Srbe in Hrvate bi moralo veljati isto, le v praktičnem znanju slovenščine bi se morali zadovoljevati s skromnejšimi zahtevami: z umevanjem govorov in tekstov. Po dosedanji poti seveda nikdar ne pridemo do pravih uspehov. Ako se srbohrvaščina sploh redno poučuje, tedaj se nahaja predmet v rokah učitelja, ki često slovenščine niti ne pozna, in za koncentracijo učne snovi ni prav nič poskrbljeno. Gotovo bi bilo najbolje, da bi lahko pravilno in metodično slovenščini tako sorodno srbohrvaščino poučevali samo Slovenci, ki poznajo srbohrvaščino, saj mora biti dobro zasnovan pouk v tem jeziku samo organično razširjenje pouka v slovenščini. Ne samo da bi bil radi medsebojnega vezanja predstav in pojmov zagotovljen solidnejši uspeh, tudi s časom bi gospodarili mnogo boljše.

Nas Slovencev je malo, tudi kot Jugoslovani še nismo baš številni; vrhu tega kljub odličnim narodnim lastnostim še niti približno nismo tako izobraženi, da bi naša narodna kultura mogla premagovati »prirojeno majhnost«, kakor je učil Masaryk svoj narod. Ako se kulturno krepimo, se seveda krepimo tudi narodno, ali duh časa zahteva od nas, da se vključimo v sorodno višjo edinico človeštva, v Slovanstvo, kamor nas kliče poleg krvi tudi jezikovna sorodnost. Pri pouku materinščine moramo to

dejstvo brezpogojno vpoštevati. Jasno je, da bi moral biti pouk v slovenskih jezikih in v slovanskih literaturah organski spojen s poukom slovenščine (razširjene s srbohrvaščino), t. j. moral bi biti v pravem zmislu besede samo razširjenje narodnega jezikovnega in narodno-kulturnega obzorja. Tega si seveda ne smemo predstavljati tako, kakor da naj bi se v naših srednjih šolah poučevali vsi slovanski jeziki ali pa vsaj glavni izmed njih. Ne. Ali kot zaključek jezikovno-slovniškega pouka v slovenščini (s srbohrvaščino) bi se lahko obdelal »uvod v študij slovanskih jezikov«. Toda odločno poudarjam: ako bi bil zasnovan na stari, strogo logično-slovniški metodi, ne bi koristil prav nič. Ustvarjajoč na induktivni podlagi doživetja bi uspešno pretresal skupnosti in različnosti slovanskih jezikov v besednem zakladu, glasoslovja in oblikoslovja. Sledil bi še lahko pouk v tem ali onem važnejšem slovanskem jeziku — češčini, ruščini, poljščini — ali v glavnem bi pa le bilo treba vzbuditi in ohraniti *privatno zanimanje* in delo učencev samih. Gotovo se ne motim, ako trdim, da bi se pri pravilno izvedenem metodičnem postopanju za priučitev pasivnega znanja slovanskih jezikov moglo uporabiti jedva toliko energije, kolikor je je treba za naučenje tega ali onega tujega jezika. Pouk v staroslovenščini je pa že izgubil svoj glavni zmisel, čim se je težišče jezikovnega pouka premaknilo z jezikovno-zgodovinskega temelja (latinščine) na jezikovno-moderno podlago (materinščino).

V zvezi z našo slovstveno zgodovino moramo pa obravnavati vsaj glavne pojave svetovnega slovstva, in sicer toliko bolj, ker se po najnovejših maturitetnih predpisih iz živih jezikov (francoščine oziroma nemščine) zahteva samo znanje jezika, ne pa tudi slovstvena zgodovina.

V glavnih obrisih si predstavljam obravnavo jezikovnega gradiva v višjih razredih v sledečem obsegu in redu: V V. razredu naj bi se podal uvod v študij slovanskih jezikov, hkrati bi se morala v tem razredu obravnavati poetika, s katero bi se pri posameznih pesniških vrstah podajal vpogled v glavna dela svetovne literature; v VI., VII. in VIII. razredu naj bi se obravnavala zgodovina slovenskega in srbsko-hrvatskega slovstva, nanjo naj bi se kot dopolnilo naslanjal kratek pouk o največjih slovanskih pisateljih, njihovem delu in pomenu; nekaj mesecev VIII. razreda pa bi moralo biti določenih za temeljito in vsestransko ponavljanje snovi. Že izza I. razreda bi bilo treba učence navajati k privatnemu čitanju leposlovnih del, kar bi se moralo vršiti pod učiteljevim vodstvom. Pri predlagani razdelitvi in predlaganem načinu obravnave snovi bi se v najvišjih razredih (v VI.—VIII.) gotovo našlo sicer pičlo število ur za obvezni ali neobvezni pouk v tem ali onem slovanskem jeziku.

Za modernizacijo pouka materinščine v srednjih šolah je slabše poskrbljeno kakor v osnovnih in meščanskih šolah. Podrob-

ni način bi se na osnovi rečenega pač lahko sestavil, ali izvedba bi bila težka, tako težka, da bi lahko samo naučna uprava združila potrebne dopolnjujoče se sile. Vendar se delo mora rešiti, ako nočemo da bi bila naša moderna srednja šola za trajno postavljena na pečena tla.

Za učiteljišče vse te zahteve veljajo v še višji meri, kajti učitelj širokih plasti naroda (za večino edini učitelj) naj bi bil mojster v obvladovanju materinščine. Iz praktično-metodičnih ozirrov bi bilo treba učno snov za višjo srednjo šolo primerno razširiti in pred vsem poglobiti v obliki prikladne obnove že v nižji srednji šoli obdelane učne snovi (recimo slovniske — v širšem, jezikovnem zmislu).

Posebno važno bi bilo za bodoče učitelje poznavanje narečij in otroškega jezika, s čimer se že dotikamo otroške psihologije, ki je zanje itak najvažnejši predmet.

Ob zaključku naj izrazi bistvo mojih izvajanj le nekaj besed: Ako hočemo boljših uspehov v materinščini, moramo ves pouk z vsemi učnimi knjigami temeljito preurediti — dati mu moramo jamstvo in podporo v doživetju.

LITERATURA*:

Starejša dela:

Dr. A. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, III. zv. 1898.

Dr. Janko Bezjak, Posebno ukoslovje slovenskega jezika v ljudski šoli, 1906., 1907.

Dr. Josef Loos, Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde, I. zv., 1906. II. zv., 1911.

Dr. W. Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen, 1896.

Dr. Wilhelm Münch, Über Menschenart und Jugendbildung, 1900.

Dr. Oskar Weißenfels, Kernfragen des höheren Unterrichts, 1901.

Novejša dela:

Václav Ertl, Časové úvahy o naší mateřštině, 1929.

Rudolf Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule, 18. izd., 1928.

* Nabava literature mi je povzročala velike težkoče; zlasti mi je žal, da nisem mogel uporabiti več čeških del.

Jov. Đ. Jovanović, Metodika maternjeg jezika u narodnoj školi, 1926.

Heinrich Kempinsky, Erlebte Dichtkunst, 1927.

Karl Linke, Der deutsche Aufsatz auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe, 1920.

Ernst Lüttge, Die Kunst des Redens durch Wort und Schrift, 1927.

Lotte Müller, Deutsche Sprachkunde in der Arbeitsschule, 1927.

Dr. Milivoj Pavlović, Maturantski pismeni sastavi, 1927.

Walther Seidemann, Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung.

Dragočin Humek, Maribor:

† Ivan Lapajne.

Človeku uhaja spomin najčešče v dobo in kraje njega mladosti. In kadarkoli razmišljam o lepih dneh, ki sem jih preživel na krški meščanski šoli kot učenec in učitelj, vselej vidim pred seboj med nekdanjimi dobrotniki, znanci in prijatelji značilno osebnost ravnatelja Ivana Lapajneteta.

Malokateremu učitelju in vzgojitelju je usojeno, da bi živel nad pol stoletja v kraju svoje službe, če je dospel tja že kot zrel mož. Ivan Lapajne je nastopil svojo službo v Krškem leta 1878., pa je ostal v ljubljenski posavski metropoli vse do dne 17. novembra letošnjega leta, ko ga je rešila smrt trpljenja.

Ivan Lapajne se je rodil dne 22. februarja 1849. leta na Vojskem nad Idrijo. Osnovno šolo je posečal v Idriji, realko v Gorici in v Ljubljani ter moško učiteljišče v Ljubljani. Tu je napravil leta 1868. zrelostni izpit za učitelja na tedanjih »glavnih šolah«. Ker ni dobil po izpitu takoj službe, je vstopil še v 5. realko. V tem času je bil tudi učitelj v rodbini takratnega deželnega predsednika Aibichsfelda, ki je bil pozneje na Dunaju prosvetni minister. Prav ta je pripomogel mlademu Lapajnetu, da je dobil službo učitelja na rudniški šoli v Idriji. Tu je ostal le 2 leti. Sledečo daljšo dobo je prebil v Ljutomeru, kjer je v 7 letih službe pokazal že vse velike vrline učitelja, vzgojevalca in narodnega delavca.

Prav njega delo v šoli in med narodom na nekdanjem Štajerskem je opozorilo nanj ljudi, ki so omogočili leta 1878. njega namestitev za ravnatelja na prvi meščanski šoli nekdanje Kranjske. Žal, da so nje ustanovitelji imeli z novim, takrat še neznanim in nepopularnim učnim zavodom posebne namene. Hoteli so imeti v Krškem žarišče nemškega duha za Posavje, ki je bilo takrat vsaj v večjih krajih že občutno posnemčeno. Avstrijska prosvetna uprava je hotela zato namestiti na novo meščansko šolo nemškega profesorja. Ker pa so poznali člani takratnega krškega okrajnega šolskega sveta Ivana Lapajneteta po njega spisih ter po šolskem in javnem delu kot dobrega šolnika, mladinoljuba in kremenitega narodnjaka, in ker so hoteli imeti na vodilnem mestu nove meščanske šole Slovence, so glasovali na seji proti volji takratnega glavarja ter šolske uprave in proti volji ustanovitelja krške meščanske šole, Martina Hotschewarja, za Ivana Lapajneteta.

Lapajne je imel sicer izpit za »glavne šole«, ki so imele pred letom 1869. značaj višjih narodnih šol, a avstrijski šolski zakon iz omenjenega leta je zahteval za učitelje meščanskih šol poseben izpit pred državno

komisijo. In tak izpit iz jezikovno-zgodovinske skupine je napravil Lapajne iz lastnega nagiba že dve leti po razglasitvi novega šolskega zakona. Kot prvi Slovenec se je leta 1871. prijavil na ljubljanskem učiteljski in je prestopil izpit v zvezi nemški komisiji.

Umevno je, da je bil pokojni Ivan Lapajne v prvi vrsti učitelj in da se je posebno posvetil delu v šoli in za šolo. Nad 20 let je bil član okrajnega šolskega sveta. Tu je vsekdar ščitil in branil pravice učitelja in šole. Radi tega pri šolski oblasti ni bil priljubljen, a je kaj malo porajtal za to. Vzlic temu je bil imenovan za nadzornika v novomeškem okraju. Z vso vestnostjo in velikim strokovnim znanjem je opravljal ta posej nad 5 let. V družbi s Franom Gabrškom, Josipom Bezlajem, dr. Tomažem Romihom in drugimi je vrhu vsega vneto pomagal v »Pedagoškem društvu«, ki mu je bil po odhodu Gabrška in Bezlaja nekaj časa tudi predsednik.

Bogato in vsestransko je Lapajnetovo pisateljsko delo. Kdor ga hoče prav ceniti, se mora zamisliti daleč nazaj v one čase, ko je bila slovenska knjiga, pred vsem slovenska strokovna in šolska knjiga še zelo redka. Lapajne je vsepovsod urezaval prve brazde. Ze v Ljutomeru je ustanovil list »Slovenski učitelj«. Ta je zagovarjal novi šolski zakon in branil pravice učitelja, ki se je počasi zavedal svoje vrednosti in se vse bolj otresal konkordatskih verig. Leta 1890. je ustanovil v Celju »Domovino« s prilogo »Obrtnik«. Lapajne je tudi ustanovnik novomeških »Dolenjskih Novic«, ki jim je bil 4 leta urednik. V Krškem je izdajal list »Zadugar«. Nad vse bogato je njega delo v raznih šolskih, političnih in leposlovnih listih. Sodeloval je pri »Zori«, »Ljubljanskem Zvonu«, »Učiteljskim Tovaršišču«, »Popotniku«, »Slovenskem Narodu«, »Eдинosti«, »Soči«, v »Pedagoških letnikih« itd. Sestavil, spisal ali prevedel je vrhu tega še dolgo vrsto šolskih in strokovnih knjig iz najrazličnejših panog. Njega samostojna dela so: »Kranjsko ljudsko šolstvo« (1870.), »Politična in kulturna zgodovina štajerskih Slovencev« (1883.), »Prvi pouk« (1885.), »Praktična metodika za učitelje in učiteljske pripravnike«, »Domovinoslovje«, »Krško in Krčani« (1894.), »Kratka zgodovina pedagogike«, »Učiteljski pravnik« in »Gurkfelder Gedenblätter«. Kot velik strokovnjak v posojilništvu je spisal »Navodilo o osnovanju in poslovanju slovenskih posojilnic«. Ta knjiga je izšla v drugi izdaji kot »Slovenski posojilničar« in še v tretji z imenom »Jugoslovanski posojilničar«.

Ob tolikem šolskem in pisateljskem delu se moramo čuditi, da je imel Lapajne še dovolj prilike za udeleževanje med narodom. V Krškem je prirejal in vodil tečaje o umnem gospodarstvu. Leta 1883. je z idealno požrtvovalnostjo in nečuveno pridnostjo ustvaril prvo poljedelsko, živinorejsko in sadjarsko razstavo. Nagrade za lepo razstavljeno blago so bili poljedelski stroji.

In kaj naj rečem o Ivanu Lapajnetu kot učitelju? Bil je navidezno strog. A kdor ga je poznal globlje, je videl njega pravo dobroto. Za učence je skrbel kot oče. Večina učencev je dobivala v šoli vse potrebščine zastonj. Tako je privabil v krško meščansko šolo mnogo naraščaja

s kranjske in štajerske strani. V teku let je zaslovela ta šola kot prvovrstno vzgajališče vseokrog. Na veliko jezo in žalost doprevarnih zapovednikov pa krška meščanska šola že od vsega početka ni hotela vršiti namena, ki jo je bil ustvaril. Ob priliki nje 25letnice je rekel pri slavnostnem obedu takratni nemški deželni predsednik Hein: »Pravijo, da je krška meščanska šola hemška. Pokažite mi učenca, ki so ga tu ponemčili, pokažite učitelja te šole, ki je hotel koga ponemčiti!« In je bilo res tako. Lapajne je vse od prvega dne svoje službe v Krškem skrbel, da so bili učenci vzlic nemškemu učnemu jeziku strogo narodno zavedni. V tem zmislu je vzgojil tudi vse tovariše, ki je živel z njimi vedno v pravem tovarištvu in prijateljstvu.

Večina požrtvovalnih delavcev prejme za svoje nesebično delo piškavo plačilo. O tem se je moral prepričati tudi idealist Lapajne. Moški in neustrašeni nastop pa neupogljiva narodna zavest mu nista mogla nakloniti simpatij pri takratnih šolskih in političnih oblastnikih. Vedno je moral trpeti šikane in slabe kvalifikacije, pa tudi direktne uradne žalitve. Nikoli ne bom pozabil trenutka, ko ga je pri konferenci nemški nadzornik nahrulil z odurnimi besedami: »Hat er das Gesuch um Pensionierung noch immer nicht eingereicht?« In je bil upokojen tako rekoč nasilno.

Lapajne pa ni klonil. Posvetil se je popolnoma posojilniškemu delu in je z vedrim čelom ponosno gledal, kako rodi njega setev stóteren sad, kako dozoreva novi naraščaj v narodno zavedne meščane, kako vstaja Sokol in umirajo zadnji ostanki posavskega nemškega duha. In še je doživel Lapajne trenutek, ko je vstala zedinjena Jugoslavija in je odnesel prevratni val vso glorio nekdanjih dni.

Poslednja leta življenja ga je mučila bolezen. Odpovedale so mu noge tako, da je izgubil svojo najmilejšo zabavo: izprehod po lepi krški okolici. Vzlic temu, da je bil priklenjen več let na dom, ni nikoli počival. Vse do poslednjega diha je imel v mislih delo in še delo. Ko mu je zadnje sile zavrla smrt ljubljene žene, je tudi on klonil pred vsevladarsko smrtjo.

Bodi vrlemu možu, učitelju in narodnemu delavcu lahka zemlja jugoslovanska!

Gustav Šiliš, Maribor:

† Georg Kerschensteiner.

* 1854., † 1932.

Največji nemški pedagog sedanosti, eden največjih modernih pedagogov, je preminul. Pred tremi leti je ves pedagoški svet s spoštovanjem obhajal 75 letnico moža, ki je kljub svoji visoki starosti še vedno z mladeniško čilostjo vodil nemirno barko nemške pedagogike, bodisi kot vodja velikih pedagoških kongresov, bodisi kot pisec v globino problemov segajočih knjig in razprav, bodisi kot mentor nove pedagoške generacije, zroče v njem svojega velikega vzornika. Z vso dušo vdan in služeč svojemu narodu, ni nikoli pozabil, da gre pred narodnim prvenstvo svetlejšemu praporu, praporu človečanstva. K. se je vedno priznaval k njemu kot borec, radi tega ni umrl z njim samo nemški pedagog, nego mora objokovati njegovo izgubo celotno kulturno človeštvo.

K. je bil rojena pedagoška osebnost, ki je bila dasi kot otrok svoje dobe pripadnik liberalizma, vendar polna socialnega duha. Njeno žarišče je bil tisti pedagoški eros, kakršen je navdajal Sokrata, Komenskega, Pestalozzija. On je družil v veličastno enoto navidezna nasprotja, zakaj K. je bil hkrati idealist, humanist in realist, teoretičar in praktičar v eni osebi. Vedno je iskal odgovora na eno vprašanje: kako vzbudim, razvijem in izoblikujem v otroku vse sile in zmožnosti, ki so gotovo v njem kot zakrita, nemara celo zavirana zasnova? Dasi je bil K. pogled obrnjen k blagru skupnosti, je veljala njegova skrb in ljubezen vendar poedincu, vedno je bil pred vsem vzgojitelj, najsi je opravljal zvanje učitelja, organizatorja ali filozofa.

K. je resnično prehodil vse stopnje javnega šolnika: bil je učitelj, gimnazijski in vseučiliški profesor. Z 11. leti ga je namreč usoda zanesla v preparandijo, s 16. leti jo je zapustil, toda neodoljiva znatiželjnost ga je tirala nazaj na šolske klopi. Ko je s 23. letom dovršil gimnazijo, se je odločil za študij matematike in prirodnih znanosti. Takrat je bilo njegovo častihlepje, v najstrožji znanosti postati na najboljši šoli najboljši učitelj. Tiha znanstvena in praktičnošolska dejavnost se je končala l. 1895., ko je prevzel mesto šolskega komisarja v Münchenu ter so se razgrnil pred njegovim večno aktivnim duhom čisto praktični, šolsko-organizatorni in šolsko politični problemi. Hkrati se je približal mladinoslovnim vprašajem, za katera se doslej ni bil toliko bragal. Kamor je segel, povsod je ustvaril nekaj trdnega in solidnega, dokler se ni bolj in bolj začel nagibati k teoriji, čim starejši je postajal, iskaje jasnosti zase in za pripadnike svojih načel. Tudi na zunaj se je končalo njegovo učiteljsko zvanje na področju teorije: od l. 1918. do svoje smrti je predaval pedagogiko kot honorarni profesor na münchenski univerzi.

K.jevo življenjsko delo je izredno bogato. Njegov notranji razvoj ga je vedel od stopnje do stopnje, od naziranja do zakonitosti, od negotovosti k jasnosti, a slično kakor v njegovem vnanjem življenju, lahko razlikujemo tudi tukaj tri velike periode.

V prvi ga zanimajo pred vsem znanstvena vprašanja njegove stroke ter metodični problemi vsakdanjega šolskega dela. Razen tega se bavi z glasbo ter se zlasti zanima za ameriški kulturni duh in za ameriško šolstvo, ki ga v marsičem občuduje. V glavnem pomenja za K. ta doba čas priprave in notranjega zorenja.

Povsem drugačna je druga, najvažnejša in najplodnejša perioda njegovega življenja. Službene dolžnosti ga pahnejo v sredino novih nalog, v organizacijo ljudskega in nadaljevalnega šolstva v Münchenu. Cesar tudi pri nas mnogi ne vedo, je takrat K. spoznal: delo ljudskošolskega učitelja je nujno zvezano s problemom metode, kajti ne določajo ga samo logiški, nego pred vsem psihološki vidiki. Ni čudno, da marsikateri učitelj zablodi v metodizem, greh, ki se ga na priliko srednješolskemu profesorju ni bati. Vprav radi otrokove duševnosti, ki se spreminja od stopnje do stopnje, učitelj osnovne šole tako rekoč ne more mimo metode — tudi K. ni mogel. Živo življenje je namreč dokaj drugačno kakor skonstruirane teorije. Ljudska šola je K. tudi povedla k mladinoslovju, a preko njega in preko filozofije k delovni šoli. Kot plod K.jevih mladinoslovnih raziskovanj v tej dobi je nastalo delo »Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung der Kinder«, 1905.

Znamenito l. 1908., ko je K. govoril v Zürichu o šoli bodočnosti v Pestalozzijevem duhu, odvarja njegovo delo in borbo za šolo bodočnosti — za delovno šolo. Takrat je prvič z vso jasnostjo izrekel zamisel moderne delovne šole, kakor jo je kmalu nato izvedel v praksi s svojo slovito reformo ljudskega in nadaljevalnega šolstva v Münchenu. Znanstveno obliko je dal svojim idejam v knjigah »Grundlagen der Schulorganisation«, 1907, »Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung«, 1910 in »Begriff der Arbeitsschule«, 1912.

Do delovne šole v svojem zmislu je prišel K. od dveh strani: od otroške psihologije, ki mu je pokazala kot gibalno vsega otroškega razvoja spontano aktivnost nujno zahtevajočo primerne udejstvovanja tudi v šoli, ter od filofije, ki ji je K. takrat sledil kot pristaš pragmatizma (glavna zastopnika Amerikanca William James in John Dewey). Pragmatizem izloča vse probleme, ki niso pomembni za praktično življenje, a tudi spozna se resnične le toliko, kolikor koristno preoblikujejo življenje in resničnost. V zmislu pragmatizma postavlja K. kot najvišji vzgojni smoter vzgojo »uporabnega državljanca«, delovna šola pa je pot do njega. Z drugimi besedami: pouk imej čim več stikov z otrokovim praktičnim življenjem, kar se zgodi najbolje, ako izhajamo od praktične dejavnosti, ki se ji priključijo teoretska razglabljanja. Pot k uporabnemu državljanu vodi preko poklica, a ker pripada večina ljudi manualnim zvanjem, mora šola pripravljati zanje — vaditi ročno spre-

nost. Delo, ki ima tudi odlične vzgojne posledice, se naj že v šoli vrši v delovnih zajednicah, ki naj pripravljajo gojenca za poznejšega državljana na dvojen način: z manualnimi vajami mu olajšajo poznejše poklicno delo, istočasno pa ga nauče prostovoljne podreditve celoti, čuvstev dolžnosti in pravičnosti. Pogoji za uspešen delovni pouk so primerne delavnice, poseben delovni pouk z izšolanim tehniškim učiteljem ter zmanjšanje dosedanje učne snovi. S tem zadnjim poudarkom je K. zlasti izdatno obrezal izrastke napačno umevane ideje obče izobrazbe: v obrazovalnem procesu gre za sile in znanje (Können), ne za snov in nje obseg, kakor bi nas še danes radi prepričali pedagogi starega kova. To svojo misel je K. pozneje še jasneje izrekel v svojem »temeljnem aksiomu obrazovalnega procesa«. Šola bodočnosti je K. delovna šola, zmagalka knjižne šole, a v svoji pristni obliki vodi od egocentričnega k nraavnemu shvačanju poklica, obstajajočemu v tem, da se izvaja poklic v blagor zajednice, katere najvišja oblika je K. v tej dobi še država.

Tretjo dobo v K.jevem življenju otvarja že delo »Charakterbegriff und Charaktererziehung«, 1912. Vedno bolj se odmika ozkosrčnemu pragmatizmu ter se čedalje bolj bliža kulturni filozofiji ter duhovnoznanstveni (strukturni) psihologiji. Na tej osnovi — s pogledom na objektivne vrednote ter na celotnost gojenčeve duševnosti — poskuša zgraditi idealistično pobarvan sistem obrazovalne znanosti. O njegovem razvoju ter o njegovih mislih nas pouče glavna dela te poslednje periode: »Das Grundaxiom des Bildungsprozesses« 1917, »Die Seele des Erziehers« 1921, »Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze« 1924, ter končno njegovo zadnje in najpomembnejše delo, *Theorie der Bildung*, 1926.

V tem omejenem okviru je nemogoče točneje orisati tretje razdobje.¹ Zadošča naj ugotovitev, da pomenja v mnogočem preokret, zlasti odmakitev od zgolj socialno-pedagoškega h kulturno-pedagoškemu vzgojnemu smotru, ki na zadovoljiv način izmirja zahteve individualne in socialne pedagogike. S podrobno analizo in duhovitimi zaključki je K. zlasti obdelal problem obrazovanja kakor še nihče pred njim. Preko pojma individualnosti prihaja k pojmu obrazovanja, razlikujoč na njem tri aspekte: aksiološkega, psihološkega in teleološkega. Dasi gre primat prvemu, je zagotovljeno pravo obrazovanje le v harmoniji vsch treh, ki vsebujejo občo in poklicno obrazovanje.

Koliko bi bil K. še mogel povedati, ne vemo, gotovo pa je, da ostane to, kar mu je bilo usojeno povedati, trajna lastnina kulturne zakladnice človeštva.

¹ »Ped. zbornik« za l. 1932. prinese daljšo študijo o Kerschensteinerju in o njegovem delu.



