

XXI. ZVEZEK

**PEDAGOŠKI
ZBORNIK**



V LJUBLJANI 1923



XXI. zvezek.

Pedagoški zbornik

za leto 1923.

Izdaja

Slovenska Šolska Matica v Ljubljani.

Uredil

dr. K. Ozvald.



Ljubljana 1923.

Natisnila Učiteljska tiskarna v Ljubljani.

Q VII Q 36480 r

VII Q 36480 r



030024250

Vsebina.

Stran

I. Članki in razprave.

1. K. Ozvald: Načelne misli glede izobraževanja osnovnošolskih učiteljev	3
2. Dr. Pavel Strmšek: Pedagogij na filozofskih fakultetah naših univerz	15
3. Franjo Čibej: O virih duhovnega in kulturnega življenja. (Kulturnopedagoške smernice)	21
4. Anica Lebarjeva: Pomožno šolstvo	50

II. Kulturni pregled.

1. Franjo Žgeč: Nova pota do novih pedagoških ciljev (1—3)	84
2. Domača pedagogika v letošnjih »resolucijah«	94
3. Ljudska visoka šola v Ljubljani	101
4. Naredba	102

III. Društvena poročila.

A. Upravni odbor	104
B. Seznam poverjenikov in število članov v l. 1923	105
C. Poročilo o delovanju »S. Š. M.« v l. 1923	108
Č. Seznam dosedaj izdanih in založenih knjig »S. Š. M.«	109
Naznanilo	119



K. Ozvald:

Načelne misli glede izobraževanja osnovnošolskih učiteljev.

Kdor jemlje v misel, da ima vsak človek le eno mladost, v kateri prejme vse svoje duhovno ogrodje; kdor pomisli, da odslej sicer še veliko presnavlja in veliko raste, toda se v ničemer več docela ne izpremeni: temu bo pač jasno, koliko da za ta ali oni narod zavisi od tega, ali je vzgojstvo prav urejeno ali ne, in da se izplača, iskati ne samo principov, ki zadevajo ekonomijo gospodarskih dobrin, ampak pred vsem drugim najti in pokazati tudi pravih temeljev za negovanje idealnih dobrin v narodovem življenju.

W. Rein.

I.

Ne za šolo, ampak za življenje!

Ako nam s preurejanjem našega vzgojstva ne gre samo za lepe besede, ampak bi se v duhu in resnici naj doseglo kaj pomenljivega za narod in državo: tedaj ne smemo prezreti, da šolstvo, in prav tako drugih vrst vzgojne, oziroma kulturne institucije, ni nemara samo sebi namen, marveč organ življenja in življenjskih sil, ki po svojem bistvu teže za tem, se čim bolj razmahniti ter doseči čim višjo, čim popolnejšo obliko življenja, to se pravi — kulturnega življenja.

Otrok, kakor pride na svet, je podoben rastlinskemu divjaku, ki mu je treba najprej s cepljenjem izpremeniti sokove, ako naj iz njega kdaj postane žlahtna vrtnica, žlahtni sad rodeča hruška ali podobno, in ki ga tudi pozneje moraš leto za

letom obrezovati, privezovati pa čuvati, ker bi se sicer zopet izpridil. Požlahtnjevalno postopanje z otrokom, oziroma s človekom se imenuje vzgoja; tudi vzgoja je v svojem jedru neke vrste boj s naravo gojenca. Vzgoja je oblikovanje, preustvarjanje človeka po telesu in po duhu, se normalno začne kmalu po rojstvu ter pravzaprav ne preneha nikoli. Oblike tega preustvarjanja se sicer izpreminjajo (predšolski otrok doma, ljudskošolski učenec, obrtni vajenec, srednješolec, vojak, visokošolec, uslužbenec, zakonski mož ali žena...), toda oblikovanje človeka po večini traja do konca življenja.

Dokler kako ljudstvo živi v bolj preprostih, konservativno-patriarhalnih razmerah, se glavni del vzgoje odigrava v domači hiši. Zato pa n. pr. v Homerjevih pesnitvah, kjer stopa pred čitatelja bolj enostavni tip kulture, ne najdemo posebne besede (*παιδεύειν*) za vzgojno dejstvovanje, temveč le besedo *τρέφειν*, ki pravzaprav pomeni: vzrejati. Cilj vzgojnega prizadevanja na bolj prvotni stopnji življenja je ta, da se otrok priuči tistim šegam in navadam, po katerih je ukrojeno življenje odrastlih. In ta posel se poverja starcem, češ, stara kost je modrost. In marsikdo izmed nas, ki nosimo že nekoliko križev in kar nas je zrastlo »tam zunaj«, bi menda še znal naštevati, česa vsega se je v prvih letih svojega življenja naučil od — svojega dedeka in babice.

Na višji stopnji socialnega in kulturnega razvoja pa se vzgoja ne more več z kdo ve kakim uspehom vršiti doma. Razlogov za ta faktum je več. Tako n. pr. dandanes opažamo, da staršem (očetu in tudi materi) boj za ljubi kruhek ne pušča več dovolj časa, katerega zahteva skrb za dobro vzgojo otrok, da postajata vedno manj sposobna za pravilno razvijanje telesnih, duševnih, moralnih lastnosti svojih otrok in da jima tudi, vsaj deloma, že začenja nedostajati prave volje za vseh vrst vzgojno dejanje in nehanje. V takem stadiju razvoja stopi na mesto rodbine vzgojitelj po poklicu, izšolan ali profesionalen pedagog. In torišče vzgojnega učinkovanja na otroke, oziroma na mladino, se sedaj prenese v — šolo. Kajpada s tem staršem in družbi še nikar ni s pleč vzeta dolžnost, se brigati za vzgojo mladega zaroda ter zla-

sti — »tako živeti, da se bo naraščaj lahko ob njih za sigurno orientiral« (A. Fischer).

Pa tudi šola kot vzgojna naprava ex professo ima gojenca pripravljati na življenje njegove dobe ter zato ne bi smela v nobenem oziru biti življenju tuja, ampak bi se imel ves stil njenega vzgojnega prizadevanja (vzgojni ideali, ocenjevanje sveta in življenja ali »morála«, metoda) ravnati po stilu vsakokratne splošne kulture. Žalibog se šola ne zaveda dovolj teh svojih dolžnosti, sicer bi n. pr. danes, na vseh svojih stopnjah, s tistim premetavanjem »pozitivnega znanja«, ki ga skuša čim več stlačiti v učenca, ne tiščala naravnost v pozitivizem in kapitalizem.

Cela vrsta šol (= šolskih oblik) ima ali samo ta ali pa, poleg drugih, še tudi ta cilj, da v učencu vzbujaj umevanje sodobne kulture in pa voljo do te kulture; a pri tem naj bi se vsaj na področju ljudske šole primerno jemale v obzir krajevne razmere. To se pravi, nekaterim izmed sedanjih šol (n. pr. ljudski in srednji) je, oziroma bi imela biti stavljena samo ta naloga, vzbujati in oblikovati vse porabne sile učenca: telesne, duševne in moralne. Druge, vsaj nekatere, šole pa bi poleg svojih specialnih nalog ne smele prezirati, da imajo biti tudi — oblikovalna šola (Bildungsschule); tako n. pr. začjenja vedno bolj prodirati naziranje, da univerza nima samo gojiti čistega znanstva, čeprav bi to pač bila nje najvzvišenejša naloga, in pa slušateljev pripravljati na praktično delovanje v tem ali onem poklicu, ampak da bi poleg tega imela še z isto ljubeznijo negovati v slušatelju — umevanje sodobne kulture, zanimanje za njo in pa voljo, se je aktivno udeleževati.

Tak je torej cilj oblikovalne šole, ki osobito tvori osrčje ljudski in srednji šoli. Oblikovalna šola, oziroma pojmovanje oblikovalnih nalog te ali one šole bi nikdar ne smelo zaostajati za — življenjem! Današnja ljudska in srednja šola s svojim vtepanjem najbolj bujnopestrega znanja in veščin (že v ljudski šoli n. pr. se mladina uči do tri, a v srednji celo po pet do šest jezikov!) težko greši zoper ta klic življenja. Skrb šole danes »ne bodi več samo pouk, temveč oblikovanje značaja,

navajanje k pridobivanju zadovoljivega naziranja o življenju in svetu, izoblikovanje vseh dobrih telesnih, duševnih, moralnih zastavkov in sil otroka, navajanje k umevanju in k sodelovanju ob novejšem kulturnem življenju, ki se je toli silno razmahnilo na prirodoslovno-tehničnem in politično-socialnem področju, versko - npravstvena, domovinska, državljanska in umetnostna vzgoja« (Lietz).

Ni torej dovelj, če šola nauči učenca, da gladko čita, piše, brežhibno logaritmira, sigurno oblada slovnico, »perfektno« govori ta ali oni jezik ter mu prisvoji, kar je še sicer znanja in veščin; poleg vsega tega je prav tako ali pa morda še bolj potrebno, da se dečko ali dekle tam navadi — kulturno, zlasti socialno misliti, oziroma čutiti, ocenjevati in dejstvovati. Do teh sadov pa ne vodi sploh nobeno še tako intenzivno učenje, ki je dosedaj skoraj vseskozi bilo le bolj pasivno sprejemanje učne snovi iz učiteljevih ust ali pa iz knjige. Do tega cilja vodi marveč samo — istinito doživljanje in pa produktivno delo!

II.

Skrb za osebni razvoj bodočega učitelja.

Osnovnošolski učitelj danes, morda s pičlimi izjemami, ni kos novim, nemajhnim nalogam, pred katere ga je vrglo naše novo (politično, gospodarsko, kulturno, socialno...) življenje. Neljubo in nadvse resno dejstvo njegove nedorastlosti je posledica različnih činiteljev; a najtehtnejši izmed njih je pač sodobnemu življenju in njega zahtevkom docela neprimerni ustroj naših učiteljišč.

Za največji greh sedanjega učiteljišča pa štejem njegovo abotno početje, katero se peha za nemogočim ciljem: da bi se nekdo, ki še sam krvavo potrebuje vzgoje, na vso moč učil — vzgajati druge! To je tisti že do karikature izpačen faktum, da se že »gojencu« in »gojenki«, ki sta še napol otroka, začno tiščati na nos »metodična« očala. Jedva je tak gojenec v šolski uri svojo dušo morda obogatil za betvece novega spoznatka ali čustva ali hotenja — in že iz ozadja dviga svojo glavo režeči spak metodičnega recepta, po ka-

terem bi se nova pridobitvica dala najuspešnejše aplicirati na abecedarčka v osnovni šoli. To je nekam tako, kakor bi hotel vinski mošt, ki se začne polagoma usedati, na ta način čim preje izčistiti, da mu ne daš miru, ampak ga neprestano — stresaš! Zato pa se mi naš absolvirani, »metodično izvežbani« učiteljščnik dozdeva podoben trgovskemu pomočniku, ki bi hotel postati samostojen trgovec le na podlagi nekaj prodajalske rutine, katero si je osvojil v vajeniških letih, ki pa ne pomisli, da bi za njegovo podjetje v prvi vrsti trebalo — primerne kapitala, oziroma kredita.

Ustroj naših učiteljšč je naravnost kriv greha zoper duha, ker gre kakor slep mimo velikega dejstva, da sta mu gojenec in gojenka poverjena v svojih za rast in oblikovanje bodoče osebnosti najbolj blagoslovljenih letih, to je v tisti fazi (kakih 10 let obsegajoče) »pubertetne« dobe, ki za njo ni več do tolike mere značilno spolno, ampak v prvi vrsti duševno zorenje. To je doba nekako od 15.—20. leta, početkom katere dečko ali deklič, ki ga je tam od 10. leta dalje bila sama bolj negativno usmerjena nagajivost, začne zdaj do življenja, zlasti do raznovrstnih vrednot zavzemati pozitivno stališče (začne se probujati zanimanje ter stopati na dan nardarjenost za to ali ono, pojavljajo se prvi znaki individualnega okusa, kritičnega duha . . .) ter pred vsem drugim zastrmi nad svojim velikim odkritjem, da poleg vnanjega, prirodnega sveta, kateri je doslej vzbujal njegovo pozornost, biva še drug svet: prezanimivi svet duha z docela samosvojimi zakonitostmi in tudi s svojimi — ugankami. In obenem je to tista doba, tekom katere mladostnik postane sposoben za tvoritev ideala v načel, to je v življenju regulativnih idej, kakor so pravičnost, dobrota, poštenost . . . in tekom katere se mu v glavnih obrisih izoblikuje njegov bodoči — značaj! Za mladostna leta od 15—20 veljajo vizionarne besede Župančičeve, da

zdaj zvezde ugodne vladajo,
zdaj semena zlata padajo —

na »zorane« njive. Metodolosni furor in drhteča dovtetnost mlade duše za velike vtise pa se skladata kakor pest in oko.

Rabili bi, kakor uvodoma pokazano, učitelja, ki bi bil cel človek, to se pravi nekoga, ki bi imel »vse troje« na pravem mestu: ne samo glave, ampak tudi srce in voljo — in po vrhu še čimbolj izoblikovano, prožno telo. Toda kako neki naj nam daje takih celih ljudi tista šola, ki svojemu gojencu dušo naravnost sistematično drobi na kosce, tlačeč vanjo na tucate najrazličnejših »učnih predmetov« v takih dozicah in pa na tako priskuten (ker z žaltavimi ocvirki prezgodnje metodoslovne usmerjenosti zabeljen) način, da mora vse to početje ostati — jalovo. Kakor da ni nikoli bilo Goetheja, ki je v pedagoški viziji ugotovil načelo, katero bi imelo biti izhodišče vsemu izobraževalnemu prizadevanju: »Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung, als Halbheit im hundertfältigen«!

Tudi uspehi srednjih šol (gimnazij, realk, realnih gimnazij) niso danes taki, kakor bi lahko bili, in sicer zato ne, ker se srednješolski profesor skorajda z nekakim ponosom čuti samo znanstvenika - strokovnjaka, se iz tega razloga, kakor da v strahu za svoj znanstveni sloves, ne meni veliko ali nič za vzgojno plat učiteljevanja ter za izvenšolsko življenje srednješolca, vsaj deloma, izrecno proglašča svoj »désintéressement«. Kajpada takim veljajo tehtne besede: »Komu je do uspeha u školi, taj mora da se brine i za prilike v an škole«.¹

A kaj da je srednješolski učitelj, ki je strokovno na svojem mestu ter se obenem z ljubeznijo zaveda svojega vzgojiteljskega poslanstva, v stanu s svojimi sredstvi doseči, to pač očitvidno izpričuje ruska realna gimnazija (dosedaj 5 razredov) v Ponoviču pri Litiji, osnovana na podlagi dosledno izvajane koedukacije (to je so-vzgoje in ne samo skupnega pouka) in pa sloneča na principu produktivnega dela. In komur vsa naša hipermoderna vrtoglavost še ni vzela smisla za to, kar se imenuje avtoriteta, prava ljubezen do domovine, istinita religioznost, prava medsebojnost obeh spolov, vzgoja k spoštovanju ročnega dela... in kdor bi hotel spoznati sigurno pot do teh, ne zamerite, temeljnih kamnov za bodočnost naroda, države, človeštva — »prij' se les' učit!«

¹ Zbornik za pučku prosvjeto, II, 1—2, str. 59.

Če pa naša srednja šola danes daje dovolj in upravičenega povoda za pritožbe, iz tega še nikar ne sledi, da bi njen o r g a n i z e m bil nagnit in ne odgovarjal zahtevam sodobnega življenja. Če se namreč in sicer utemeljeno trdi, da bi srednjo šolo bilo treba prilagoditi potrebam našega življenja, ki je globoko zasidrano v demokratični kulturi (fizičnega in duševnega) dela, s tem ni rečeno, da bodi srednja šola zavod, ki naj učenca pripravlja na »praktično« (trgovsko, tehnično . . .) življenje, ampak — da ima srednja šola v prvi vrsti nalogo, učiti srednješolca misliti in pa n r a v n o (moralno) g a v z g a j a t i, kakor je to izborno poudarjal Masaryk, ko je letos v Pragi pismeno pozdravljal mednarodni profesorski kongres. I moralno vzgajati je treba srednješolca, zato, ker je nastajajoči — č l o v e k, to se pravi, bitje, katero ima svoj dom v d v e h velikih svetovih: ne samo v svetu duha, ampak prav tako tudi v velepomembnem svetu — biologičnih potreb in demonskih sil. Le tako izoblikovani srednješolec, b o d o č i i n t e l i g e n t, bo kedaj sposoben, se sam kaj prida udejestvovati in tudi druge uspešno voditi po velikih življenjskih področjih, kakor so: znanstvo, umetnost, gospodarstvo, socialno in politično življenje.

S p o m o č j o z n a n s t v a v z g o j i t i, izoblikovati samostojnega človeka, to je veliki, stremljena vredni in tudi sodobnemu življenju primerni cilj, ki je postavljen srednji šoli. Le pomislimo, da v velikih, težkih položajih življenja odločuje bolj z n a č a j, nego pa znanje! In resnična kulturnost človeka nima svojih korenin v njegovem znanju, temveč v njegovi izobrazbi.

Za izoblikovanje celega človeka je naša srednja šola, v vseh svojih tipih, neprimerno sposobnejša od učiteljišča zato, ker je tako ustrojena, da njen učenec vse svoje psihične in moralne sile razvijaj ob delu n a e n e m glavnem področju; ali n a j e z i k o v n o - z g o d o v i n s k e m, kjer ga staroklasična gimnazija izobrazuje na antično - humanistični in realna na moderno - humanistični podlagi ali pa n a p r i r o d o s l o v n e m (realka).

Na 3. pokrajinski skupščini UJU (pov. Ljubljana) v Ptujju se je kot minus v bilanco učiteljskega delovanja izven šole vpisala ugotovitev, da ima en sam duhovnik med ljudstvom več vpliva, nego deset učiteljev skupaj. Po moji sodbi ta nadmoč našega duhovnika, vsaj do velike mere, izvira iz njegove bolj enotno ukrojen^e — srednješolske izobrazbe. Ocenjevanje posameznih srednješolskih tipov z ozirom na njih oblikovalne sile sicer tukaj puščam v stran, vendar pa bi hotel omeniti dejstvo, da se je prosvetna uprava Francije odločila, po 20-letni pavzi zopet vpeljati — staroklasično gimnazijo.

Zaključek: Za čimbolj vsestranski razvoj njegove osebnosti in pa za izoblikovanje njegovega značaja, to je njegovih intelektualnih, npravstvenih, umetnostnih, religioznih... zastavkov bi trebalo, da bodoči učitelj in voditelj mladine absolvirajta ali oni tip srednje šole! »Kdor bi naj druge izobraževal, ta mora najprej sam biti izobražen in izoblikovan; to je eden izmed prvih zakonov, ki se tičejo vzgojstva«. (E. Spranger). In posebej še bodi naglašeno, da nam danes v tem do skrajnosti utilitarno in egoistično usmerjenem sodobnem življenju na vso moč treba v emocionalnem pogledu («srce», čut odgovornosti, sigurna orientacija po vrednostnih toriščih) bogato izoblikovanih učiteljev; »amuzičen« učiteljski kandidat bi bil malo priporočljiv. Sedanji ustroj srednje šole pri nas pa obsega tudi v tem oziru dovolj plodovitih izobraževalnih dobrin; samo dvigniti bi jih trebalo — v prid njegovemu gojencu!

III.

Znanstvena poglobitev in pa pedagoško-didaktična izobrazba.

Življenje zahteva od človeka, da je v stanju, svoj intelekt svobodno rabiti, to se pravi, samostojno razsojati, kaj je v tem ali onem primeru res in kaj ne — kar bi imel biti čimbolj uvaževan memento šoli. Razvoj intelekta pa se vrši preko sledečih treh stopenj, ki na nje opozarja freiburški filozof in pedagog Jonas Cohn:

1. Za najnižjo stopnjo je značilna avtoriteta (učee) osebe. Ko n. pr. otrok v osnovni šoli ali pa tudi še v nižjih razredih srednje šole sliši, da se to in to iz slovnice, računstva, zemljepisa... ima tako in tako, te trditve brez obotavljanja vzame na znanje, ker mu zadostuje, da prihajajo iz ust njegovega učitelja.

2. Na srednji stopnji odločuje avtoriteta stvari, ko se n. pr. v višjih razredih srednje šole učenec ukvarja z matematskim dokazom, ko čita klasičnega pisatelja, ko razmišlja o razvoju umetnosti ali pa sledi fizikalnemu eksperimentu itd., mu pride ob učiteljevem vodstvu do zavesti, da ima geometrija ali slovnica kakega jezika ali kulturni razvoj ali fizika... samosvojo stvarno logiko, to je notranjo zakonitost, ki kot avtoriteta stoji tudi nad učiteljem in ki jo dovelj zreli učenec tudi uvidi ter prizna.

3. Vrhunec intelektualnega razvoja pa je tretja, avtonomna stopnja, ko se n. pr. visokošolec uči iskati novih spoznatkov in se ob »nikoli končanem, venomer rastočem življenju vede« seznanja s spoznavnimi metodami.

Pritrditi je pač treba J. Cohnu, da bi glede intelektualnega razvoja imel učitelj biti »vsaj za eno stopnjo« — nad učencem. Za osnovnošolskega učitelja je s tem rečeno, da bi naj bil v stanju, tudi stvarno utemeljevati tisto elementarno znanje, ki ga podaje učencem. Res, da mu v osnovni šoli, vsaj večinoma, pač ni treba faktično podajati takih utemeljitev; toda z notranjo sigurnostjo bo poučeval samo tedaj, če si je svest, da tako utemeljitev n. pr. pri pouku materinščine v istini zmore. Sicer pa ne prezirajmo, da bi osnovnošolski učitelj bil najbolj poklicani izobraževatelj naroda v — pošolski dobi, kjer ne zaleže več vsikdar avtoriteta osebe, ampak mora čestokrat, ako se naj doseže uspeh, izpregovoriti — avtoriteta stvari.

Tako bi torej suverensko obvladanje učnih predmetov v osnovni šoli zahtevalo, da se učitelj nahajaj na 2. stopnji intelektualnega razvoja (= avtoriteta stvari!), ki pa že mora vsaj kolikor toliko biti fundirana od — tretje, »avtonomne«.

Zato pa se mi zdi stvarno logičen zahtevek, da učiteljski kandidat, ko je končal ta ali oni tip srednje šole, gre in se še s tem ali onim znanstvenim področjem, za kterega ima največ veselja in sposobnosti, na čisto znanstven način na univerzi (tudi v seminarju!) bavi vsaj skozi 4 semestre, da tako dobi nekoliko pogleda v celotni organizem znanstva, to je tudi v način, kako se znanstveni izsledki dobivajo. Le tako bo potem n. pr. tudi v stanu, druge vzgajati k spoštovanju znanstva in delavcev na področju znanstva, česar danes, žal, v toliki meri pogrešamo! Učiteljski zbori na večrazrednicah pa bi se potem lahko, s pridom, tako sestavljali, da bi z ozirom na znanstveno poglobitev, ki si jo je dotičnik pridobil na univerzi, bile zastopane vse smeri: staroklasični humanisti, moderni humanisti in pa realisti, kar bi tudi za prosvetno delo učiteljstva izven šole bilo velikega pomena! —

Pa še iz drugih, zelo tehtnih razlogov vodi pot učiteljskega kandidata po dovršeni srednji šoli na filozofsko fakulteto univerze. Obvladati osnovnošolske učne predmete, se še nikar ne pravi, biti ob enem v stanu, da jih uspešno podaja še učencu, in še manj, da ob tem pouku učenca tudi vzgajaš, to se pravi, oblikuješ njegov značaj.

Tudi preišljenega poučevanja in vzgajanja se mora bodoči učitelj — učiti in sicer na znanstveni podlagi pa v znanstvenem duhu. Za osnovnošolskega učitelja velja ta zahtevek morda celo v večji meri, nego za srednješolskega — »kajti čim močneje stopa v šoli osebna avtoriteta v ospredje, tem važnejši je pri učenju ozir na osebo učenca, in čim bolj vlada edinole stvarna avtoriteta, tem bolj narekuje metodo logika predmeta« (Cohn).

Tehnično stran ped. - ditaktične fakultetske izobrazbe osnovnošolskega učiteljstva pa si mislim tako, da bi se kandidat skozi vsaj 4 semestre udeleževal tozadevnih predavanj in vaj.

Predavaj pa se »pedagogika« kot — kulturna pedagogika, to je kot teorija organske zveze med vzgojstvom pa kulturnim življenjem naroda ali narodov, oziroma človeštva. In sicer se ima uvaževati:

1. splošna psihologija, s posebnim ozirom na analizo psihičnih »struktur« (ki tvorijo n. pr. temelj »karakterologiji«);

2. teorija izobrazbenega ideala;

3. teorija izobrazljivosti, kamor spadajo:

a) mladinoslovje (somatologija, psihologija in papsihologija otroka pa mladostnika) na genetski podlagi, b) psihologija vzgojnih pa učnih metod, izhajajoč od psihologije otroka in mladostnika, c) proučevanje izobrazevalnih dobrin z ozirom na njihov spoznavno-teoretski pa vrednotnoteoretski pomen, d) psihologija izobrazevalnih sredstev (»eksperimentalna pedagogika«), e) higijena;

4. psihologija in etika izobrazevalca;

5. sociologija izobrazbe, ki obsegaj razvoj socialne zavesti otroka in mladostnika in pa duševno dinamiko vzgojnih zajednic (rodbine, šole, cerkve, miljeja, mladinskih pokretov...).

6. Zgodovina vzgojeslovja — kot pristna kulturna zgodovina.

Tekom prvih 4 univerzitetских semestrov bi naj kandidat obenem po možnosti hospitiral v osnovni šoli, po zavodih in napravah za zaščito dece, za skrbstvo in vodstvo mladine in pa po izobrazevalnih institucijah za odrastle. A 5. in 6. semester bi naj bila izdatno posvečena praktičnim nastopom po vseh teh prosvetnih in socialnih uredbah.

Povzetek:

a) Teoretski del učiteljske izobrazbe. — Tisto splošno izobrazbo, kakor naj diči pravega inteligenta in ki ne obsegaj samo intelekta, temveč tudi srce in voljo in kult telesa — vse skupaj (*καλὸς καὶ ἀγαθός*), gentleman!), si bodoči učitelj in učiteljica naj pridobita na ta način, da z uspehom dovršita celo srednjo šolo kateregakoli tipa. Obenem pa bi jima zalog materialnega znanja, ki si ga tukaj pridobita, tvoril solidno podlago za poznejše osnovnošolske potrebe.

A nekaj pogleda v živi organizem znanstva, ki tvori tako važen (čeprav ne edini!) temelj sodobne kulture, zlasti v pridelovanje znanstvenih izsledkov in pa v znanstvenem oziru čim temeljitejšo šolo v ped.-didaktičnem oziru bi naj učiteljski kandidat dobil na filozofski fakulteti univerze (tekem prvih 4 semestrov).

b) Praktični del. — 5. in 6. tečaj bi naj bila posvečena ped.-didaktični praksi.

Socialno-ekonomski nameček.

S tako preustrojitvijo dosedanjega izobraževanja osnovnošolskih učiteljev pa se obenem kakor da »samo od sebe« reši lepa vrsta socialno in ekonomsko na vso moč pomembnih vprašanj. Le glejmo!

Izvršitvi globlje segajočih reform na šolskem področju se po navadi upirajo gmotne težkoče na račun državne blagajne. Tukaj bi tega ne bilo; proračun srednje šole in vseučilišča bi se morda nekoliko obtežil, a zato bi se učiteljišče — opustilo. — Dalje bi po prikazanih načelih izšolani učitelj ob nastopu učiteljevanja vendarle bil nekoliko starejši in upajmo da tudi zrelejši ter tako nemara i kolikor toliko — uglednejši, nego pa dosedanji 18-letniki. — Število bodočih učiteljic bi utegnilo pasti ter se njihov sedaj že nesorazmerno veliki kontingent polagoma skrčiti na stopnjo bolj primernega odnošaja med moško in žensko duševnostjo pri osnovnošolski vzgoji. — Tista nadprodukcija absolventov, ki jo danes že izkazujejo posamezne fakultete, lahko da za nekaj časa precej ali pa celo popolnoma splahne, ako bi se večje število srednješolskih abiturijentov posvečalo fakultetskemu izobraževanju za osnovnošolskega učitelja. — In morda še kaj več!



Dr. Pavel Strmšek:

Pedagogij na filozofskih fakultetah naših univerz.

Razprave in razpravice o nadaljnji izobrazbi osnovnošolskega učiteljstva so našle povsod živo zanimanje. To vse hvale vredno zanimanje pa ni nepričakovan pojav, saj stojimo — tik pred reorganizacijo celotnega našega šolstva.

Vse leto so se vrstili tozadevni članki po učiteljskih glasilih in zdi se mi nepotrebno poudarjati, da se je v njih razčistil marsikak predsodek in dala marsikaka pobuda. Odločil sem se, da na podlagi tamkaj zbranih načel stavim konkreten predlog v diskusijo, da bo mogoče pravilno oceniti nove odredbe, ko pride ura odločitve.

Mislím, da so si glasovi v tem edini, da zahteva nova doba čim boljše pripravljene učitelja; saj zahteva tudi on sam možnost, da se mu odpro vrata do nadaljnje izobrazbe. I o tem, menim, da ni nobenega dvoma, da se pečajo danes s pedagogiko že mladiči, ki nimajo zato niti izdaleka dovoljne zrelosti in ki bi si z večjim pridom pridobivali znanja v onih predmetih, kjer ni treba že naravnost nekega izkustva in življenjskega poznanja.

Za sprejem v štiriletno učiteljišče se zahtevajo 4 razredi srednje ali meščanske šole (ali vsaj izpit enake vrednosti), tako da je absolvent današnjega učiteljišča po študijskih letih enak srednješolcu. Na škodo znanja v posameznih predmetih se je ukvarjal učiteljiščnik v svojem 16. in 17. letu s pedagogiko, ki vanjo ni prodril tako globoko, kakor zahteva to njegov bodoči poklic. Temu bi se dalo odpomoči tako, da bi se tudi bodoči učitelj izobraževal na srednji šoli in se šele v nadaljnjem študiju strokovno usposobil za svoj poklic ter se vsled podaljšanja svojih študij tudi pomaknil v višji plačilni

oddelek. Dotod, mislim, ni spora in za to ugotavljam: »enciklopedično znanje« naj poda učitelju srednja šola.

Pereče pa je vprašanje, kam potem? Že zgoraj sem pokazal pot na univerzo, za kar prinašam skoraj samo tiste argumente, ki so jih ugotovila že dosedanja razmotrivanja v tozadevnih člankih.

Močan je n. pr. klic: »Ven iz izolacije učiteljskega študija, kajti želimo in zahtevamo ne samo socialno, temveč tudi duhovno zблиžanje vsega učiteljstva!« To pa bo mogoče le tedaj, če je za vse učiteljstvo dana skupna pot k strokovni usposobljenosti. Dokler pa se bodo naši učitelji različno šolali, tako dolgo ne zahtevajmo popolnega razumevanja med posameznimi kategorijami (!) učiteljstva.

Zapravljanje narodnega premoženja se mi zdi, če vidim, da se stavijo za kak poklic pretirane zahteve: če mora n. pr. poštna ekspeditorica v zakotni vasi dovršiti licej in pisar v davkariji imeti maturo, ko bi pač službo prav tako dobro vršila tudi s krajšo in mnogo cenejšo izobrazbo. Radi tega stojim glede učiteljstva na stališču, da se naj šola v toliki meri, da bo usposobljena za tisto vrsto šol, kateri se hoče posvetiti. Osnovnošolskemu učiteljstvu bi dala enciklopedičnega znanja dovolj že srednja šola; zato bi mu trebalo le še navodila za poučevanje samo, z drugimi besedami: v pedagoškem in metodiškem oziru naj ga usposobi študij na univerzi. Kar tukaj pa že pristavim, da morata isto pedagoško usposobljenost imeti meščanski in srednješolski učitelj; zato naj gresta skozi isti študij proti svojemu cilju. Tako bi se celotno učiteljstvo med seboj zares zблиžalo in utihnile budo tiste čestokrat vpravičene dvombe o pedagoški usposobljenosti posameznih srednješolskih učiteljev.

Koliko semestrov da obsegaj pedagogij na univerzi, to pa je težko reči; dozdeva se mi, da bi zadoščala dva¹ tečaja resnega dela, zlasti zato, ker seznanjata že zadnja srednješolska razreda z elementi logike in psihologije. Poleg svojih glavnih predmetov in praktičnih vaj pa bi imel kandidat še dovolj časa, da bi poslušal predmet svojega zanimanja; pa

¹ Gl. str. 13. — Op. ur.

ne zaradi tega, da bi bil bolje podkovan v osnovnošolskih predmetih — temveč zgolj iz lastnega zanimanja in da dobi navodil za nadaljnji privatni študij. — Meščanskošolski in srednješolski kandidati pa se naj že istočasno seznanjajo z elementi prosto izvoljenih predmetov, ki se uče na dotičnih šolah. Tudi doba nadaljnega študija naj se ravna po usposobljenosti, ki bi si jo dotičnik hotel pridobiti: za učitelja meščanskih šol bi pač zadoščalo še eno nadaljnje leto, da bi polagal izpite v izmeri dosedanjih visokošolskih izpitov za »stranske« predmete na srednji šoli. Princip, da je meščanska šola enaka nižji srednji, veljaj ne samo za učence, temveč tudi za učitelje; seveda bi potem tako usposobljeni učitelji tudi lahko bili učitelji v nižjih razredih srednjih šol. Za učitelja višjih razredov srednje šole pa naj ostanejo poleg pedagoškega leta predpisana še tri leta, kakor doslej.

Domnevam, da bi našel moj predlog marsikje pritrjevanje, če bi ne izročal poleg naučne tudi pedagoško pripravo univerzi, češ — zakaj univerza in ne morda pedagoška visoka šola ali akademija ali kaj sličnega? Odgovor: zato ne, ker je potrebno, da se vse znanstveno delo centralizira na zavodu, ki naj bo res »universitas«, gmotno in moralno dovelj podprta za dosego svojega namena. Posamezne akademije absorbirajo sredstva in moči, pa ne dosežajo najvišje stopnje svojega namena. In končno: strokovne visoke šole ostanejo še vedno le tvornice teh in takih strokovnjakov, dočim ostane univerzi tudi v bodoče namen in naloga, raziskovati in razglablјati znanstvene probleme. Toda — poleg te svoje naloge zasleduje in mora zasledovati univerza še praktične cilje. A v tej točki ji nekateri ne zaupajo.

Res je, da je univerza konservativna, saj črpa svoj ugled iz tradicij srednjega veka. Vendar pa zato ni še kak petrefakt; koliko privilegijev je že pokopala, v koliko ozirih se reorganizirala po praktičnih vidikih! Najlepši zgled imamo pri nas, ko je sprejela univerza tudi tehniko v svoj okvir, kar po mišljenju prednikov ni bilo mogoče.

Res je tudi to, da so se že večkrat slišali glasovi, naj se univerza deli v dva oddelka: v enega, ki bi se pečal s samim

znanstvenim raziskovanjem, in v drugega, ki bi učil. A ta stremljenja niso zmagala, kajti univerza hoče služiti človeškemu napredku in ne zapira znanosti v svoje predale; sicer pa tudi ni mogoče ločiti znanstvenika od učitelja, kajti s tem da popiše znanstvenik svoje izsledke, že obenem tudi uči. Točno pa je, da so nekateri visokošolski profesorji bolj znanstveniki in manj učitelji, a drugi zopet obratno.

Žaljev za univerzo je torej očitok, da ne pripravlja za praktično življenje. Kdor bi o tem dvomil, naj pomisli na medicinsko fakulteto, ki izroča zdravnike njihovemu poklicu, naj pomisli na tehniko, ki pošilja inženirje v življenje. Vprašajmo se, ali bi torej res ne mogel tudi pedagogij na filozofski fakulteti služiti praktičnim svrham? Reorganizacija v tem pogledu je lažja, kakor kjerkoli drugod; samo dobre volje bi trebalo. Da pa je tak študij v oddelkih z enim, dvema in štirimi leti mogoč, dokazuje farmakologija na filozofski, državno računovodstvo na juridični ali geodezija na tehniški fakulteti. Zakaj bi ne bilo možno tu, kar je tam možno, če je le stvarno utemeljeno!

Vem, da ne bom ubežal očitku, da je ves ta predlog utopičen, ne morda po notranji šibkosti, temveč radi zunanjih činiteljev, ki so močnejši, ko realna potreba in dobra volja. Nekateri faktorji se namreč boje, da bi se strnilo vse učiteljstvo ter predstavljalo na ta način največjo moč v državi; in radi tega nas bodo tudi v bodoče delili v kategorije, nas obraževali po različnih šolah, da bi se ne mogli spoznati in se sami primerno ceniti. Pa naj pride kakor hoče, naš ideal je in ostane — e n o t n o šolstvo z enotnim, zavednim in za enotnost vnetim učiteljstvom. In ideali, ki so se zdeli na prvi pogled utopični, so se čestokrat uresničili, če so le bili stvarno utemeljeni! A v koliko so gorenji nazori stvarno utemeljeni, to bi naj pokazala — s t v a r n a diskusija!

Franjo Čibej:

O virih duhovnega in kulturnega življenja.

(Kulturnopedagoške smernice.)

Naši dobi veljaj: Oportet et haereses esse.¹

I. Uvodne misli.

Mnogo se danes govori o modernem človeku, o njegovi kulturi, oziroma lažikulturi, o novem življenju, ki prihaja iz nedosegljivih virov dušnega življenja. Opazujoč, kako se duša odziva na vsa ta vprašanja »naše dobe«, lahko rečemo, da čestokrat ne ve, ali bi se zaprla pred našim vsakdanjim, modernim življenjem, ali pa bi naj premagala v sebi opreznost proti vnanjim vtisom. To stanje je brezdvomno posledica neenotnosti in razdvojenosti našega kulturnega in duhovnega življenja, ki prehaja od čudne oblike preteklosti v novo tvorbo in formo. Trditev, ki jo postavljam tu na čelo vsemu razmišljanju, je ta, da se svet okrog nas bistveno izpreminja, da le redkokdo vidi, kako nov krog nas od zunaj obdaja, iskanje ciljev, ki so nam morda po svoji veličini nedoumljivi, ki pa vendar kažejo pot v bodočnost.

Res je sicer, da je doraščajoči rod bil skoraj vedno v nasprotju s starejšim. In naši dedje in starši so vedno sanjali o bodočem človeku, ki naj bi uresničil vse upe prejšnjih rodov. Toda vsa ta nasprotja so se v prejšnjih časih ublažila, doraščajoči človek je našel možnost svojega življenja in stvar je bila rešena. Danes pa je lice čisto drugačno. Že površen pogled v vrvenje naše dobe nam onemogoča slično samozadovoljnost. Že sama vrsta vprašanj in problemov, ki jih naši kulturi stavi naša doba, posebno pa še vzgoji in vzgoje-

¹ Tudi odpadništva (od raznih malikov!) je treba!

slovju, nas mora narediti oprezne. Vse je postalo problematično, na vsa vprašanja zahteva življenje odgovora. Najsplošnejša vprašanja se tičejo vloge in pomena kulture sploh, duhovnega življenja, tehnike, razmerja med kulturo in civilizacijo; govori se o bedi in zagati duhovnih delavcev, o razmerju med znanostjo in življenjem, o preorientaciji našega izobraževalnega dela in učinkovanja; o nasprotju Evrope in Azije, o amerikanizmu, o potrebi novega človeštva, o premaganju kapitalizma, o obnovitvi krščanstva, o novem humanizmu, o internacionalnem skupnem delu izobraženstva na komunistično-utopističnih temeljih. — Vzgojno delo in razmišljanje pa rešuje probleme umetnostne vzgoje na podlagi preureditve risalnega pouka, jezikovnega pouka, ritmične gimnastike, ljudskih in narodnih plesov in pesmi. Vprašanje delovne šole je postalo veliko vprašanje naše razdrapane dobe. Poudarja se vedno bolj in bolj klic po državnovzgojnih faktorjih; socialna pedagogika se bori z individualno, najresnejši so zahtevki moralne vzgoje in na zadnjem mestu navajam eksperimentalno vzgojeslovje, ki hoče biti zadnja rešitev naših vprašanj.

Nas tu ne zanima upravičenost vseh omenjenih teženj, kolikor toliko bodo pač upravičene; zanima nas le dejstvo, da res srečavamo vso to obilico teženj, ki jasno izpričujejo potrebo orientacije in utemeljitve. Vsi ti glasovi se pač ne dado preslišati in potreba resnega in enotnega dela zahteva trdnih temeljev.

Naslednje strani nimajo namena, obravnavati vsa našeta vprašanja; potegniti marveč hočemo le nekaj splošnih niti skozi ves ta svet duhovnega bitja in žitja, s posebnim ozirom na sodobne težnje našega še nedovršenega življenja. Ti vidiki in te misli, ki se opirajo na velik in važnejši del tozadevne literature, nočejo biti končnoveljavni. To bi bilo ob današnjem razvoju, ki je jedva početek duhovnega življenja, nemogoče; to bi bilo sploh v nasprotju z vsakim duhovnim življenjem. Cilj naš je dosežen, če se posreči, izkazati vrsto problemov, ki jih v celoti komaj slutimo. Že radi tega pa je tudi razumljivo, da je eden in drug izmed problemov netočno

stavljen, da tudi odgovori, ki jih najdemo semtertja, niso znanstveni, ampak bolj zasluteni pragovi v nova področja problemov. Omeniti pa moram, da so gotovi splošni vidiki in temelji tako trdni, da presegajo vsako nejasno vsakdanjo miselnost in mentalnost, polno često najrazličnejših predsodkov. Trdno sem prepričan, da se na podlagi onih splošnih zakonitosti in dejstev dâ predrugačiti vsa pedagogika; saj je »kulturna pedagogika«, ki jo imam pred očmi, duhovna veda, od katere imamo pričakovati tudi točnih odgovorov na prej orisane probleme naše dobe. In navdaje me upanje, da bo nam mogoče, s temi sodobnimi, zaenkrat v celoti morda še ne zaključenimi sredstvi seči tudi za one probleme ter tako najti pot tudi do temeljnega našega vprašanja, do vprašanja po upravičenosti novega življenja in iskanja novega življenja.

II. Problematika »kapitalistične kulture«.

Ne bom govoril o celotnem postanku in razvoju naše dobe, le nekaj misli naj sledi, kako je 19. stoletje reševalo naše vprašanje, kako je sploh prišlo do prave problematike. Ta iskanja navajam le zato, da nas povedejo do globljega razumevanja sodobnih teženj, da obenem premagamo tudi predsodke in kratkovidnost naše dobe, ki še vedno sanja o možnostih, katere so že zdavnaj za nami.

Prejšnje stoletje je prineslo procvit gospodarske kulture, človek si je gospodarsko osvojil svet, gospodarstvo je postalo odločujoč činitelj vsakega kulturnega udejstvovanja. Razvoj tehnike, ki je omogočil ves ta preobrat, pa se je toli ogromno razmahnil, da je postala tehnika, izprva sredstvo, sama sebi namen, organizem, ki je šel sam svojo pot.

Značilno je, da srčiko 19. stoletja tvori vseobči, neomajan ponos na njegovega »najmlajšega« — na tehniko; nositelji kapitalizma so polni zanosa gledali v bodočnost in celo Marksov znanstveni in fatalistični fanatizem je s pričakovanjem gledal razvoju 19. stoletja nasproti. Da obstoja večer klic človeka po duši, da obstoja temeljno vprašanje o razmerju med *t e h n i k o* in *d u š o*, ta problem je takratna

doba reševala tako, da ga je tajila in zanikala. Tehnika da ustvarja vse in da bo v bodočnosti rešila vse. Da, še več; F. List utemeljuje celo osebnostno kulturo s tehniko, da sloni sodobno gospodarstvo še mnogo bolj na n ravnosti, ko prejšnje. Tehnika je sicer vedno bolj zatirala življenjske sile romantike, ni pa iztisnila iz življenja duše; postavila je življenje na temelje novega človeka, navezanega na prostost in stvarnost. Točnost, delavnost, duhovna čilost, to so nove vrednote.

Kot nasprotje vsem tem čudnim glasom gre skozi vse 19. stoletje mogočna obtožba, ki se začneja s socialnimi razlogi. Toda iz vseh teh razlogov govori velika obsodba naše tehnike in njene kulture. Vir, iz katerega izhaja vse zlo, je tisti duh, čigar plod in sad je tehnika: duh specializacije in abstrakcije, smotrno izkoriščajočega mišljenja in hotenja, zamotanega, a enakomernega življenja ter neprestanega teženja po udejstvovanju in delu. Ta mehanizacija se pač sama postavlja v nasprotje s kulturo, pravim človečanstvom, srečo, dušo. Odtod v celoti pač pesimistično naziranje in resignacija, da pripada bodočnost tehniki, da se bori, kdor hoče varovati dušo, na izgubljenem mestu; to čustvo je skupno prijatelju in nasprotniku 19. stoletja. Najdemo pa tudi poskuse posredovanja med tema dvema svetovoma. Toda i ti poskusi so nezadostni. Do treznega presojanja vodi tukaj le to, kar živi kot živo prepričanje v vsem prizadevanju 19. stoletja: ideja o bodoči kulturi, koje tehnična sredstva ne bodo manj dovršena od onih v 19. stoletju, koje moralna sila pa bo močnejša. Trdna in vedno jasnejša je postala zavest, da daje naša civilizacija obljube, ki jih sama ne izpolnjuje; da jih pa tudi izpolniti ne more, in krivdo za to nosi človek, ki svojih del še ni vreden. Tako je ta doba premagala romantične gospodarske in družabne pojme Schellinga, Hegla, Görresa, A. Müllerja, Burkeja in ravno tako naturalistične dobe Smitha, Feuerbacha, Marksa in mnogo drugih. Vse to je bilo nezadostno in pristrčno plitvo pa plehko. Obenem je pa tudi postalo jasno, da ne bodo nikoli zadoščali ideali površno moralizirajočega krščanstva, organiziranega rokodelstva in delavstva ter

sanje o sreči vseh na podlagi dela. Problem, kakor ga je stavilo 19. stoletje, se glasi: kultura ne na tehniko, tudi ne p r o t i tehniko, ampak kultura v okviru tehnike z izločitvijo kapitalističnega človeka! Ta, pravi problem je reševalo 19. stoletje, toda težka zapletenost in zamotanost njegova ni dopustila končne rešitve in problem prehaja na našo generacijo, rešitev njegova je naša velika naloga.

III. Reševanje problema v 19. stoletju.

Ko se je v teku 19. stoletja razširil ekonomsko-tehniški duh in ko se je tudi naš svetovni in življenjski nazor preličil v njegovem smislu, je od strani življenja prišla skrajna, često boleštna reakcija. Schopenhauer pa njegova duhovna dediča, Wagner in Nietzsche, nadalje Burckhardt in drugi so se začeli obračati proti civilizaciji, ki je smatrala umetnost, religijo, znanost le za sredstva in kratek čas. Romantično si je kulturo zasanjal Nietzsche, v njej bi odločal samo genij in pravo posvečenje kulture bi dobil samo oni, kojega srce je vezano na kakega velikega človeka. Kultura, duhovno življenje, ki je proniknilo v genija in v geniju, to je rešitev iz naše zagate in težave.

Buržuazija in proletarijat — oba se borita brezbožno in umazano za dobrine, ki jih pušča novi človek za sabo. Kapitalistično gospodarstvo je le zunanja ideja, ki jo pušča ob strani. Na Angleškem je rogovilil Carlyle zoper kapitalističnega človeka, ne ko Nietzsche, ki je poznal skoro samo umetnost; zahteval je globoko segajočo izpremembo naše mentalnosti, zahteval je povratek k prirodnosti in njeni resnici in nepodkupljivosti, da bi zopet pronicale notranje življenjske sile kot večni svetlobni žarki. Človek ima tudi srce, ki hoče ljubiti in biti ljubljeno, ima dušo, ki obožuje in išče tudi božanstva. Nietzsche in drugi Nemci so iskali človečanstva, a gospodarstvo so prepustili svoji usodi. Carlyle pa je te vere, da gospodarstvo lahko ustvari tvorne čednosti, da nudi možnost za razmah dušne veličine, ker je okvir dela in ker v vsakem delu tiči metafizičen temelj. In tudi organizacija dela mora priti v roke modrih pa junaških mož, ki naj bi postali odlično pokolenje naše dobe. Junaštvo v industriji! —

to je dosledna in enostavna rešitev socialnega vprašanja od filozofa, ki je oboževavec »junakov«. Ruskin, ki je nadaljeval to početje, je videl, kako ga vodijo vsi slični poskusi vedno bolj in bolj stran od sodobne industrije. Zato se vrača nazaj k lepoti in zadovoljstvu dela ter zagovarja umetniško rokodelstvo. Manjka mu širokega in gotovo, določno usmerjenega realizma napram družabnim zahtevam in njenim zakonitostim.

Kjer stopa 19. stoletju njegovo gospodarstvo pred oči kot zagata, rešujeta nasprotje in prokletstvo dve poti: utopija, ki se obrača v bodočnost in si zapira oči pred zakonitostmi, in romantika, ki v čudnem hrepenenju, v reakcionarno-politični zaslepljenosti sega v prošle oblike in ureditve življenja. Obema je skupno prepričanje, da gre glavna obtožba proti kapitalističnemu človeku, posesti in zaslužka lakomnemu, neumirjenemu, prebogatemu in prerevnemu, v obeh primerih nesrečno razprtemu stvoru naše dobe. Vzrasti mora nov človek! Neduhovni in ljubezni revni sistem naše civilizacije, to je resnično jedro vsega tega iskanja, se ne more preobraziti in preobličiti s samimi sklepi, z dobro voljo. Samo nova religija, ki oprošča globlje sile človekove iz odrevenelosti, sistem novih etičnih idealov, ki delujejo kot neposredne sile, kot združene konstante hotenja, nas je v stanu voditi do kulture.

Toda obe rešitvi vprašanja, ali in kako je mogoča danes nova kultura, sta nekritični. Socialistični utopizem gradi kulturni ideal, ostaja pa brez čuta za živega človeka in za nasprotja in razprtja človeškega srca, za živo kulturo pa zakone njenih form in tvorb. Romantična rešitev išče močnih, trdnih kultur v preteklosti, je na poti do pravih ciljev, prenaša pa preteklosti v sedanost, zopet brez čuta za našo dobo in njene zahtevke, ne ve, kako rastejo kulturne strukture, kako se izpreminjajo, da niso v življenju samo stvari, ki vzraščajo iz najgloblje boli, iz najgloblje sreče, iz tal, kjer sta obe združeni: iz ljubezni in njene sile, ampak da se razpreda pred nami organizem, tvorba, v kateri se ljubezen in marsikaj drugega pogreza v noč in temo.

V 19. stoletju je bilo končno še mnogo duhovnega življenja, Nietzsche je vedel za vire duhovnega življenja, toda le malokomu je prišlo do zavesti, kako globoko tiči zlo — da življenje ni več v varni posesti prave, bistvene razporeditve bitnosti in življenja, v kateri stoje vse istinitosti tako, kot je njihovo lice, na takem kraju, na takem mestu, kot jim gre. V svesti si svoje revščine išče naša doba bogastva oblik, išče novega življenja, toda ne več z nedostatnimi sredstvi. Kajti rešitve naših osrednjih življenjskih vprašanj morejo priti le iz poznanja zakonitosti pa ustroja gospodarskega, kulturnega ter duhovnega življenja v celoti, iz poznanja zapletljajev, ki jih nosi vsaka komplicirana velika in razvita kultura v sebi, ki jih vsebuje vsako zamotano življenje osebnosti.

Ali kje je ključ do vsega tega? Nahajamo ga v sodobnih težnjah znanosti, posebno filozofije in psihologije, v celi vrsti njenih novih panog, novih njenih smernic, v delih in potih sodobnih duhovnih voditeljev. In o teh poskusih naj pričajo naslednje strani.

IV. Oblike in struktura življenja pa njegovih tvorb. — I. del. (O tipih duševnosti).

V zadnjih letih se je lepo razvila posebna vrsta psihologije, ki skuša priti življenju nekoliko bliže: strukturna psihologija. Namen ji je, znanstveno izkazati notranjo zgradbo duševnosti in osebnosti, v kolikor se zlasti razlikuje od posameznega do posameznega človeka. Poleg tega ima ta vrsta psihologije namen, zasledovati strukture posameznih kulturnih območij (umetnosti, znanosti, religije itd.), kakor tudi njihov razvoj. V najvažnejše probleme nas bodo itak vodila naslednja izvajanja; zato bodi tu omenjeno samo to, da hoče pomagati do doumevanja pravega, celotnega življenja in da to tudi sodobno mlado življenje pričakuje od nje. Zgodovina in filologija sta nabrali dosedaj dovelj materiala; odslej gre za to, da se posameznosti strnejo v enoto, da stopijo pred našega duha slike davno preteklih osebnosti, zarisane

od globoko segajoče roke. Oster pogled naš hoče prodirati v duhovno in kulturno življenje kot žarek, ki naj osvetljuje njegove temne usodne vire, tema naših pravirov naj zažareva vsaj trenutno v njegovi svetlobi ter usmerja naše večno hrepenenje in iskanje do solca, do trdnih tal in točk.

A najprej vzemimo glavne niti, ki se razpredajo v življenju! In sicer nas naj vodijo Sprangerjeve »življenjske forme« (Lebensformen), ki so eden izmed najlepših in najtehtnejših poskusov strukturne psihologije.

1. Te »forme« ali »tipi« izkazujejo najprej temeljno spoznanje, da stojimo do sveta izven sebe v različnih odnošajih, da ga doživljamo na različen način. Različne, bistveno človeške strani naše duše (mišljenje, estetsko doživljanje, ocenjevanje življenja, religiozno čustvo, socialni akti), so naperjene na svet ter izrezujejo iz njega vsaka svoj poseben kos, vsaka plat naše duše gleda »svet« takorekoč pod svojo »formo«. Sveta namreč ne spoznavamo samo, ampak doživljamo ga tudi umetniško, doživljamo religiozno, poleg tega še v ekonomskem, socialnem in političnem pogledu. In tako dobimo v vsakem človeku, rekel bi, šestero »plasti« v širokem pomenu besede, ki se med sabo prepletajo ter medsebojno vplivajo ena na drugo. Doživljanja, ki vstajajo v nas k zavesti, niso nejasno, megleno morje brez trdnih točk, valujoč v neprestani brezkrainosti, ampak naša doživljanja se zmiselno stapljajo v posamezne enote; a jedro vsaki tvorijo take ali take vrednote (ekonomska, estetska, logična itd.). O teh področjih bomo govorili v naslednjem.

2. Našteti šestere plasti najdemo v vsaki duši; to je za nas važno. Razume se pa, da v vsaki duši drugače razvrščene; a značilno je, da so te plasti same v vsakem človeku drugače izoblikovane. Tako pride Spranger do idealnih tipov, do življenjskih form v ožjem pomenu besede; kajti kvantitativno in kvalitativno se osredotočuje življenje v vsaki osebnosti okrog ene izmed navedenih ter njej najbližjih in podobnih plasti. Je to morda kos naše človeške omejenosti: ena smer postaja osnovni in glavni ton našega življenja, ki zveni odločno v vseh ostalih njegovih

višjih tonih, naše teženje more iti le za tem, da skuša spraviti do veljave tudi ostale v naši duševnosti nahajajoče se plasti.

V tem zmislu navaja Spranger š e s t e r o idealnih tipov: teoretskega, estetskega, ekonomskega, socialnega, političnega in religioznega človeka.

a) **Teoretski človek.** — Zanj je svet veliki predmet spoznavanja; cilj mu je, priti do sistema občeveljavnih dejstev, dobiti »objektivno« slika istinitega sveta. Svet njegov je svet spoznavajočega razuma. Na stvareh in tudi na soljudeh ga ne zanima to, kar je individualnega, osebnega in posebnega na njih, temveč le splošnost, ki je razumu najbolj dostopna.

Ta faktum določa tudi njegovo stališče do drugih področij. Napram umetnosti se zapira, smatra jo za subjektivno: v umotvoru išče vedno ideje, norme ter estetskih principov. Za ekonomsko življenje nima umevanja, denar in teženje za imetkom sta mu činitelja, ki sta v nasprotju z iskanjem resnice. Kajti resnica mu ne pomeni le sredstva v dosego nečesa drugega, ekonomskih vrednot, ampak mu je sama sebi namen. Do socialnega sožitja se težko povzpne, kajti v soljudeh vidi navadno le predmet opazovanja.

Na političnem polju izhaja od teorij, ki lahko vodijo do radikalizma. Religioznemu življenju se odteguje, navadno ga sploh zanika in smatra le za nepopolno stopnjo spoznavanja ali pa razlaga versko življenje »naravnim« potem. Vsako mistiko odklanja, v svojem dejanju in nehanju skuša biti dosleden, ravna se po maksimah.

b) **Estetski človek.** — Tak človek doživlja svet na popolnoma svoj način ter živi v čisto svoji sferi. Doživljanje in izraz doživljanja sta mu eno, njegovo iskanje gre za konkretnim, posameznim, za čutnim ustvarjanjem. Obenem pa se ogiblje realnosti, v tem pogledu je njegov svet — svet fantazije.

Umetniški človek prezira znanstvenikov »objektivni« svet, ki ne pospešuje njegovega teženja po ustvarjanju in oblikovanju, narave ne smatra za stvar brez duše, ampak za organizem, za bitje, v katerem delujejo iste sile, kakor v

umetniku. Za ekonomski svet nima razumevanja. Jaka zavest lastne osebnosti ureja čestokrat tudi njegove odnošaje do drugih. Napolnjuje ga jasno čustvo moči, vplivati hoče na druge, seveda na svoj način, z jakostjo in močjo izraza. Ker hoče umetniški človek izčrpati svoja doživljanja do dna, mu navadno religija ni tuja; toda tudi njegova religija je religija lepote, dualizma med tuzemskim in onostranskim življenjem, mu muči dušo ter nasprotuje udejstvovanju njegove lastne osebnosti.

c) **E k o n o m s k i č l o v e k.** — To je človek, ki je postal tipus naše žalostne dobe. Meri vse po koristi. V vsakem položaju najprej presoja odnošaje med porabljenimi sredstvi pa uspehi in učinki. Vse njegovo življenje sicer nosi nekaj pogumnega, podjetnega, zdravega v sebi, toda temu življenju postaja vse sredstvo; tudi ljudje so le drobec in del v mehanizmu, ki ga je zamislilo in stvorilo njegovo življenje stvarnosti; čas in material so mu velike vrednote, vedno zasleduje svojo čudno-ravno potegnjeno črto skozi življenje ter pušča v nemar vse, kar ne gre v ta okvir. Koristnost mu motivira dejanje, zato črta iz svojih računov tudi marsikaj prijetnega, ker je premalo koristno. Ekonomski človek posega direktno v realno življenje, stoji trdno v našem zunanem svetu ter s posmehom gleda na znanstvenika in umetnika. Če more znanje porabiti, ima zanj odprto radodarno roko, sicer mu je vse po nepotrebnem obteženo življenje in luksus. V politiki se rad udejstvuje, ker jo rabi, da doseže svoje cilje. Tudi v religiji se jasno zrcali njegovo teženje: božanstvo mu je činitelj, ki razpolaga z bogastvom, z njim sklepamo pogodbe, dajemo mu in pričakujemo dajatev. Kaj mu je narava? Hladna, izčrpana zaslužnjena tvorba, v kateri ni lepote, ni svetlobe, ni bujnoživega življenja barv, ni sploh življenja.

č) **S o c i a l n i č l o v e k.** — Te vrste človek je skoraj popolno nasprotje ravnokar orisanega, ki mu ni človek nič, a cilj in smoter vse. Socialnemu človeku pa stopa vse ostalo v ozadje, on išče predvsem drugega človeka.

V njem prodirajo k zavestnemu življenju hrepenenje in teženje po z a j e d n i c i, iskanje zajedniškega življenja, ki nima prvotno izven sebe stoječih smotrov in ne pozna

koristolovstva. Ta človek je najprej usmerjen proti drugim, ne more biti brez drugih, to je njegov življenjski vir in osnovni ton, ki dobiva svoje najčistejše lice, svojo najvišjo obliko v ljubezni. Ljubezen mu tako postane najvišja vrednota življenja; samega sebe išče v nemirni, nasproti mu valujoči duši drugega bitja. Taka duša hoče najti najlepši svoj odboj izven sebe.

Od znanosti ne pričakuje mnogo, saj ne presoja drugih bitij stvarno, predmetno, ampak iz svojega celotnega jaza sega v celotnost ljubljene duše. Napram ekonomskemu življenju zavzema čudno stališče: na eni strani mu ni nobena žrtev prevelika, ljubezen se odpove vsaki koristi, vsaki posesti, a na drugi strani pa se socialni človek vreja v ekonomsko življenje, da omogoči sploh življenje. Tudi estetsko področje mu je često bolj tuje, saj sega ravno socialno čuteče srce rado do nelepote, revščine, ki rabi solnca. V političnem območju bi hotel na svoj način prekvasiti vse javno življenje. Najlepše pa se mu duša združuje z globoko religiozno čustvujočim življenjem.

d) **Politični človek.** — Takemu gre moč in oblast nad vse. Za svojo nadoblast rabi ekonomske faktorje kot potrebna sredstva. Estetske vrednote so mu potrebne za vnANJI blesk, socialnega življenja ne podira, če ni treba. Tudi verstvo mu služi za podkrepitev njegovih teženj. Gibalo njegovega življenja je hotenje moči, nadoblasti, ki seveda mora dobiti od drugod vsebine, ker bi sicer bila prazen aparat.

e) **Religiozni človek.** — Njegov pogled je obrnjen na celoto življenja, na njega celoten zmisel. Vsako njegovo doživetje nosi več ali manj takih utripov človeške duše v sebi. Religiozen namreč ni tisti človek, ki na zunaj izpolnjuje obrede kake konfesije, religija pomeni v človeku posebno bitnost; religiozen človek se odpira svetu na svojevrsten način, njegovo teženje gre za zadnjo, najvišjo vrednoto, za zmisel našega življenja. V njem je večno iskanje in teženje, notranji nemir, čustvo razdvojenosti in brezdomovinstva in revščine, hrepenenje po blaženosti in spasu duše, po umiritvi in odrešenju.

Tudi v religioznem življenju se podrejajo vse ostale vrednote najvišji. Znanost in spoznavanje je religioznemu človeku samo sredstvo; ne odteguje se resnici in znanosti, a resnica dobiva zanj religiozen pomen. V gospodarstvu vidi le sredstva za življenje; lahko da jih popolnoma prezira — to je ena možnost, a če jih rabi, dobijo religiozen pečat. Napram umetnosti si ne zapira duše, a navadno mu umetnost ne zadostuje. On gleda vse posameznosti vedno v odnosu do neskončnosti; a vsaka umetnina je nekaj dokončnega, zaokroženega; lahko mu postane simbol večnosti, lahko vzbuja v duši pobožnost, toda tvarnost, čutnost, simbolika umotvora omogočajo le začasno, nestalno odrešenje in le tiho, skromno slutnjo religioznega. Zadnje njegovo jedro se ne da spraviti v formo, božanstvo se da le odkriti kot tih klic, ki prihaja v molčečo, ljubečo dušo in ki jo more neskončno obogatiti. V odnosih do drugih bitij religiozna duša ne more biti kruta, ampak je z ljubeznijo prepletena; saj pač nosi ljubezen že smer preko sebe v sebi, vsaka velika ljubezen vsebuje kali bolesi, otožnosti, odpovedi v svoji notranjosti ter se je radi tega religioznost z lahkoto oklepa. Napram političnemu življenju je religiozni človek oprezen.

3. To bi bili življenjski tipi, to so prve glavne niti, ki smo jih potegnili skozi življenje. Našli smo šestero virov, iz katerih prodira naše življenje. Strukturna analiza je izkazala s tem v glavnem obrise posamezne osebnosti v celoti ter njeno zgradbo. Daje nam možnost, označiti posamezne ljudi kot značilne zastopnike enega ali drugega tipa; saj vemo, da prevladuje navadno v duševnosti ena plat, ki prepleta po svoje vse ostale. Če za trenutek pogledamo z našega vidika na sodobno življenje, nam postane tolmačenje sodobnega človeka lahko; kajti prozorno in očitno je, kako prevladuje v naši dobi človek političnega in pa ekonomskega kova. Toda o tem zaenkrat ne bom razpravljal. Storiti hočemo marveč korak dalje — k doumevanju virov življenja, korak, ki ga nehoté izsiljujejo Sprangerjeve forme same. Spranger pravi namreč, da moramo ločiti v vsakem tipu še podrobnejše tipe, izklesati da moramo še finejše odtenke, in tako loči tudi on

v okviru religioznega življenja t r o j e oblik: da se religiozno življenje radostno oklepa tuzemskega sveta in priznava njegovo življenje, priznava vse bogastvo izven sebe (1); a možno je i t o (2), da se ravno globoko religiozno življenje popolnoma odvrča od sveta, da se v težki askezi in sami odpovedi zateka v nadzemske sfere; možen in tudi realiziran je i t a (3) primer, da življenjska sila v človeku priznava oba dosedaj orisana pola, da pa vendar dualistično tava med obema. In tu stopa pred nas usodno vprašanje, o d k o d te različnosti. Ne moremo se pač zadovoljiti s tem, da gre le za navadne podvrste prvotno e n o t n e g a religioznega doživljanja, ampak treba je seči še globlje za življenje, kopati moramo do dna naše duše ter do njenih pravih virov. Te razlike namreč utegnejo izhajati iz globljih tal.

Navezali bi tu lahko na pravkar naštete primere religioznega življenja in odtod prišli do stavljenega cilja. A nasloniti se hočemo na umetnost in umetniško hotenje kot zgled — deloma zato, da se predmet nekoliko variira, pa tudi zato, ker je stvar tu bolj očitvidna in do sedaj i bolj obdelana v literaturi. Mislim, da gre tu mesto sodobnim poskusom tipike in strukturne analize, ki se sicer tičejo umetnosti, veljajo pa pravtako za religijo in za vsa področja duhovnega življenja ter segajo celo v ekonomsko-socialno območje.

Sljedeča tipika križ a nekako prejšnjo, obenem pa sega korak bliže duhovnemu življenju ter stopnjo globlje. Mislim tu na vse one sodobne poskuse, reducirati celotno, komplicirano duševnost in strukturo duševnosti na dva nasproti si stoječa pola, ki naj označujeta dva po svojem bistvu, po vsem svojem žitju in bitju različna človeka, dva svetova zase in njune pravice. Kot najgloblji, najiskrenejši, najtehtnejši zgledi naj sledijo analize, ki so jih podali: Simmel, Frobenius, Worringer, Strzygowski, Spengler, govoreč o klasiki in romantiki, o klasiki in gotiki, o severu in jugu, o apoliničnem in dionizičnem (poleg tega še o magičnem), človeku, o življenju, kojega glavna struna je čustvo širine in daljave v nasprotju z življenjem omejenosti, zaprtosti.

O klasiki in o romantiki govori W. Strich in označuje s tem dve vrsti hotenja in stremljenja za večnostjo. Na človeku, na njegovih delih, na jeziku, na formi, na vsej mentalnosti se pozna, da gre tu za dva svetova, ki sta oba enako upravičena. Romantiko imenujemo brezoblično; in res, romantika je brezoblična, če jo primerjamo s klasično umetnostjo in presojava z njenimi merili lepote. Toda nobenega smisla nima, ji pisati tako obsodbo, kajti tukaj ne stopa na dan slabost in nezmožnost, ampak — bistveno drugače usmerjeno hotenje in doživljanje sveta. Klasiki je forma, brezčasno trajanje, zaokroženost bistvo: njena narava je dovršenost, popolnost. Forma in klasika, to je eno. Reči se da samo to: da nahajamo poleg te umetnosti brezčasnega bistva, brezčasne lepote še drugo iskanje in teženje: umetnost in življenjsko čustvo neskončnosti, brezkončnega hrepenenja. V težnji po večnosti sta združeni romantika, hrepeneča po neskončnosti, in popolnost, dovršenje iščoča klasika.

Slično in dopolnjujoče razlaga Worringer, ki loči v glavnem, poleg primitivnega človeka, gotsko in klasično življensko silo. Umetnostna veda je priznala, da ne gre smatrati klasično, antično lepoto za edino veljavno merilo in vse ostale tvorbe, ki ne gredo v ta okvir, le za stilizacije in nedovršena dela. Različne dobe so različno ustvarjale, ne zato, ker bi drugače ne bile znale in mogle, ampak ker jih je gonilo povsem drugačno hotenje. V njih so kipeli različni svetovni nazori, duša je doživljala v celoti drugače svet v sebi in okrog sebe, posledica je bila, da je tudi umetnost bila različna. Tako nam lahko služi umetnost ene dobe za ključ do kosa zgodovine človeškega duha vobče. Primitiven človek, ki je živel v topi zavesti onemoglosti, ki mu je bil zunanji svet tuj in s katerim ga ni vezala nit zaupljivega občevanja in preje-manja, je oblikoval umetnine z geometrično ornamentiko, v duhu so mu nastale tvorbe, ki so navezale zunanji kaotični svet na linije. Toda dualizem svetovja je izginil in sedaj stopata v ospredje dva bistveno različna svetova: svet klasičnega pa orientalskega človeka (ki je deloma identičen z — gotskim).

Klasični človek in umetnik se odpira svetu okrog sebe, ki mu ni več tuj, združuje se z njim v življenjskem čustvu, pojave pretvarja in doživlja v zmislu organsko-mehke zakonitosti, vsaka umetnina mu je takorekoč apoteoza tega vedno bolj zavednega doživljaja, objektivacija uživanja samega sebe.

Orientalški, oziroma gotski človek pa doživlja svet v zmislu razprtja z zunanjim svetom. Njegova kultura je vzrastla iz globljega spoznanja instinktov, ne razuma — orientalec je pogledal skozi zastor Maje in ne more priznati klasičnega principa; njegova duša je preširoka, premo-gočna za to. Življenje mu ni mučna nesmiselnost, marveč sveto mu je, ker izhaja iz globin, ki so človeku nedosegljive in mu dajo čutiti njegovo ničevost. Iz tega doživljanja je vzrastlo vse ustvarjanje orientalca — vse njegove kulturne tvorbe in forme nosijo nekaj transcendentalnega v sebi, težnjo po odrešitvi, ki leži v neskončnosti; vsaka linija, vsaka črta vsebuje v sebi večno melodijo, ki nikoli ne izzveni. Skratka: »klasika« je umetnost izrazne lepote, a »gotika« umetnost izrazne jakosti.

Ne bom navajal Simmelovih analiz Rembrandta in renesančne, sploh klasične umetnosti, ki odpirajo vrata na široko v kraljestvo duše in ki so tako pogosto in na tolikih mestih videle in odkrile vso resnico; in tudi ne Spenglerjeve nežno občutene diference med apoliničnim pa dionizičnim človekom. Naj zadostujeta imeni kot kažipotata.

Jasno je pač postalo vsaj toliko, da je treba iskati potov do umetnosti drugje, nego smo jih bili dosedaj vajeni iskati, da v umetnosti ne gre za zgolj formalne probleme, temveč da gre za kos najbistvenejšega življenja. O tem so bili vedno trdno uverjeni umetniki sami in duše, ki so jim stale blizu; da tudi umetnostna znanost, sploh vsako pravo doumevanje umetnosti, ne more hoditi drugih potov, o tem priča J. Strzygowski, eden izmed vodilnih umetnostnih raziskovalcev. Kajti četudi ostajajo dosedanji koraki še vedno v okviru nekolike neeksaktnosti, pa moramo vsaj programatične misli Strzygowskega smatrati za najresnejši produkt dolgoletnega

raziskavanja in obširnega poznanja kulturnega, zlasti umetniškega življenja. Njegovo delo *Die Krisis der Geisteswissenschaften* (1923) pomeni pač precej trdno in končno izražene zahteve z ozirom na obravnavanje in raziskovanje umetnosti, in ker je tudi za Strzygowskega umetnost le en izraz celotne duše umetnika in njegove dobe, tudi duhovno-kulturnega življenja sploh. Najvažnejše zahteve, ki jih stavi in ki so deloma v najhujšem nasprotju z vsem sodobnim iskanjem in teženjem v umetnostni vedi, je takole formuliral: Poleg klasičnega jugo-zapada, v katerem je vzrastla antika in do katerega se je vedno vračala težnja vsake klasične dobe, nahajamo ena k o v r e d n i , a z a n a s c e l o p o m e m b n e j š i s v e t : s e v e r o - v z h o d , ki je bil prvotno popolnoma ločen od prvega. Je to ozemlje, ki se razprostira preko severne Evrope globoko notri v azijski svet. Ta dva svetova sta se zblížala, celo na Grškem se križata, toda v bistvu gresta vsaksebi, ustvarila sta v s a k s v o j kulturni svet, kar je pač moralo biti: iz vsakega govori druga duša, d r u g a č e zgrajena in oblikovana dušna masa. Za nas je nadvse važno, da spoznamo tudi one note in odtenke severa, ki se nam zde le plod in izraz juga; saj nahajamo celo v cerkveni umetnosti drobce in temelje iz one duše vzhoda, ki ljubi svoje strahotne vire in je tako bistveno različna od klasike jugo-zapada.

Usodni in odločilni korak naš mora iti od naše omejene, umetno zaokrožene, skozi stoletja varovane in zavarovane perspektive do pravega, tudi znanstveno dosegljivega celotnega svetovja našega kulturnega življenja. Kajti 20. stoletje zahteva kozmopolitizem čisto druge vrste, ko pa 19. stoletje! Začel se je živahnejši proces zblížanja onih velikih, dosedaj morda res nekoliko med seboj ločenih kulturnih krogov. In tudi za preteklost mora veljati isto; v bogatem številu umetnin in drugih tvorb pa oblikovanj duhovnega življenja lahko razberemo strukturo duha ter strukturo teženja in hlepenja, strukturo po vedno istih potih krožečega in prekipevajočega življenja preteklosti in njegovih demonov. To je ona centralna točka, od katere se odpira pred nami nov pogled v kulturne temelje našega planeta. — Omenjeno še bodi, da gredo za-

ltevki in vse delo velikega, mednarodno priznanega poznavca Afrike, Frobeniusa, v popolnoma isti smeri; tudi njemu se je posrečilo izkazati za Afriko to, kar Strzygowskemu za Azijo. Pa tudi Maks Scheler zavzema označeno stališče v proučevanju in doumevanju kulturnega življenja.

Da te, nove smeri znanstvenega iskanja niso zamišljene kot neplodovito in samovoljno sanjarjenje, o tem pričajo novi vidiki vsega sistematičnega in metodičnega dela v področju ravnokar označenega kroga, ki jih zahteva Strzygowski.

Navajam jih zato, ker jasno kažejo novo hotenje, usmerjeno za novimi cilji. Po Strzygowskem je treba strogo ločiti med (1) nabiranjem in razvrščanjem dejstev in faktov, zunanjim opisom umetnin (Kunde), med (2) razčlenjevanjem in doumevanjem umetnine (Wesen), ki sega do njenega jedra, pa med (3) doumevanjem razvoja vsega umetniškega hotenja in ustvarjanja ter njegovega izraza (Entwicklung). Poleg tega zahteva globokega vživljanja v umetnika ter temeljitega poznanja glede doživljanja umetnin. Vsi ti zahtevki vodijo pač daleč stran od dosedanjih zgodovinsko-filoloških metod, ki so hotele reševati vprašanja, katera sploh ne spadajo v njihovo področje. —

Mislim, da lahko beležimo lep rezultat tega poglavja: Strzygowski nas vodi že do naslednjih vprašanj celotnega življenjskega toka, do največjih sintez. A za enkrat se obrnimo kratko nazaj.

Od splošnih življenjskih form smo prišli do dveh (oziroma treh) tipov duhovnega življenja, ki nam nudita možnost tolmačiti življenje, posebno v najlepših odtenkih, do precejšnjih globin. Če smo z nasprotjem severa in juga, klasike in gotike ali slično izčrpali osnovna tona, ki zvenita skozi zgodovino človeškega žitja, če sta to morda ona dva apriorno možna primera — ne vem. Vsekakor se pa jasno vidi, da smo prišli tako do vprašanj, ki se tičejo celotnega življenjskega in svetovnega nazora kakega človeka, kake dobe; prišlo smo, rekel bi, do temeljnega vira — življenju, zlasti vsemu duhovnemu življenju, do njegovega središča, kjer šele

se razceplja v posamezna kulturna območja. In na to hočemo v naslednjem navezati.

V. Oblike in struktura življenja pa njegovih tvorb. — II. del. (Osebnost in celotna kultura).

1. Vse doživljanje se v človeku, ki ni površen, ki ne živi po načelu »kakorkoli« in ki izločuje vse, kar ne smatra za združljivo s svojo notranjostjo, združuje in osredotočuje okrog neke osrednje točke, iz katere izhajajo niti v vsa območja njegovega duhovnega in celo vnanjevsakdanjega življenja. Viri, iz katerih prihaja vse življenje, so čisto posebnega značaja ter vsebujejo celo bogastvo človečanstva; do njih skušamo vedno prodreti, kadar gre za doumevanje kake osebnosti. Značilno je sedaj najprej, da nosi vsaka doba svojo posebno strukturo v sebi, svoje posebno jedro, ki ga nahajamo kot »dušo« dobe v vsakem posameznem človeku in ki tudi družijo vse življenje v posebno enoto, ki tvori takorekoč poseben stil neke dobe; nahajamo popolnoma individualno določitev, ki se odraža v vsem kulturnem življenju kake dobe, ki tvori centrum, iz katerega izhajajo poživljajoče sile v vse življenje. Objektivne kulturne tvorbe nosijo njegov pečat in tudi duša sama je po njem oblikovana. Človeštvo take dobe nosi v svoji duši, v svojem jedru neki pomen, ki prodira v svet objektivnih tvorb ter v lastno duhovno življenje in teženje. Večni problemi življenja so rešeni v takem človeštvu na značilen način: kako je to človeštvo oblikovano; je živ odgovor na vprašanje po strukturi in zmislu človeštva vobče. Praodločitev je odločena v njem, v njem kipi praodnos do sveta in vse posamezne odločitve v konkretnem življenju so vključene z ono vseobsegajočo formulo, ki se ob svojem razvoju odpira v svet in življenje. In kar sledi iz teh virov, je tvorba duha, slična bistvu narave — ni samo privesek njegovega delovanja, slučajno zunanje lice njegovega gibanja, niso valovi, ki varljivo upodabljajo obliko, kjer je pravzaprav sama nestalnost, ampak je to delovanje, rojenje, izločanje tega, kar je rastlo bujnobogato

negovano in pretrpljeno v samostojnem, po svoje prikrojenem življenju, v bistvu človeške globoke usode.

To je tisti osnovni okvir, ona zamotana tvorba, prepletana od subjektivnega in objektivnega sveta, ustvarjajočega in prejemajočega doživljanja, v katerem živi človek vsake velike dobe. Kateri so pa oni slučajji, ki se v njih jasno zrcalijo oni naši osnovni toni?

Spenglerju se je posrečilo seči s čudovito, srečno roko v dušo in odkriti dva osnovna simbola, v katerih odseva dušna plat kake kulture: razmerje človeka do prostora in časa. To seveda ne pomeni abstraktnih odnosov in rešitve dveh teoretičnih pojmov, to pomeni pomembno, usodno našo odločitev napram dvema osnovnima tonoma okrog nas valujočega življenja. Vse življenje se vrši polarno med dušo pa nasproti mu stoječim svetom in valovi, zaneseno od ene sedanosti v drugo, v čudno in čudovito doživetem ritmu iz včerašnjega dne v jutrišnjega. Globoko segajoč simbol bistva človeške duše in njene zgradbe je v tem, kako dojema svet izven sebe, kako se ga oklepa, kako ga vidi: bujnopestrega ali mrko zatemnjenega, telesno izrazitega, jasno odraženega ali zabrisanega, v tajinstvenosti se zgublajočega, trdnega ali shemi podobnega, razporejenega ali kaotičnega, mirnega ali valujočega; nem simbol je, kako se duša doživlja v svetu, se li čuti obdano, zavarovano ali osamljeno, obteženo ali oproščeno, vrejeno v svet ali izobčeno iz njega — kako razumeva valovanje in tok vrvenja v sebi in izven sebe; kot mirno trajanje ali kot razvnetodivji beg iz neskončnosti v drugo brezbrežnost (klasika-gotika), kot teženje in iskanje ali kot omaganje in kruto roko usode, kot razvrščeno zaporedje ali kot skelečo verigo.

Utegne biti še dolga vrsta pojavov, razmahov in izpovedi človeškega srca, v katere sega iz podzavednih virov struktura neke dobe, kako človek odloča o soljudih, kako živi v človeških zajednicah, kako se odzivilja smrti, kako ceni lastna dela in kako vreja kulturne vrednote v zemljo naravnega življenja, kako tujega ali sorodnega se čuti živalim; zlasti pa postane simbol in glasno izpričanje,

kako doživlja problematiko našega najusodnejšega in velikega večnega boja med možem in ženo, kako se bori v tihomolčečem teženju za svoje bistvo in bistvo prirojenega mu bitja in pola, kako valovi v njem življenje bodisi z mirno jakostjo v vseh urah, kako se često stopnjuje do brezsapne silovitosti in nasilnosti, kako ga blaži elementarnost, kako ga ožarja dobrota. In zopet odločilno je, s kolikim pogumom gleda v svetovje in njegovo celoto, kako se odpira njegova duša najlepšemu religioznemu življenju.

2. To bi bile, rekli bi, točke, na katerih sloni vse življenje. To bi bilo tudi glavno o tem, kar misli Spengler s fiziognomiko, ki smatra vse pojave duhovnega in kulturnega življenja kot fiziognomične izrazne tvorbe in oblike v enotni strukturi »duše« kake dobe. Toda sodobna iskanja gredo še dalje. Do sedaj orisani viri so sicer veliki individui, toda za posameznega ostanejo še vedno okvirji, ki so v tem pogledu še splošni. Tako je n. pr. etos kake dobe svojevrsten pojav, a ne more vsebovati še vseh konkretnih smernic in navodil za posameznega. Tem najintimnejšim plastem se skušajo približati poskusi doumevanja in tolmačenja osebnosti. Priznavajo vse došedaj izkazane zakonitosti, čeprav vedo, da živijo največji duhovi v nasprotju s sodobnim življenjem. Vedo pa tudi sledeče: Čim bolj se poglobljamo v kakega človeka, tem bolj postaja individualen, čisto samosvoj, nenadomestljiv, samovreden; tem bolj se odluščijo od njega različni »ovoji«, ki so in se imenujejo — splošno socialni človek, človek, ki ima vedno iste nagone, življensjske potrebe, strasti. Razbiti je treba malike jezika, ki nam zapirajo pogled v duše s tem, da prihajajo vedno kot isti izrazi, kot iste besede. In kot napram drugim velja tudi napram samemu sebi: čim bolj skušamo sebe doumeti, tem bolj zagonetni in zamotani postajajo viri, iz katerih živi najbolj intimno duša, tem bolj je na mestu tiho molčeče doživljanje; če govori duša, že ne govori duša nič več. (M. Scheler).

In kakor prodiramo vedno bolj in bolj v dušo, tako je velika resnica, da je vsaka osebnost zaokrožena, svojevrstna enota in enotnost s svojim posebnim jedrom, ki prihaja v vsem

doživljanju, v vsem početju in dejanju do izraza. Zato velja trditev, da nosi vsaka osebnost, vsaka duša svoj individualni zakon v sebi, da skuša priti do one točke, kjer more živeti tako, kakor odgovarja njeni lastni strukturi, njenim pravim življenjskim virom. Scheler pravi, da vsaka duša tvori po svojem kajstvu in bistvu eno večno idejo božjo, da ni nekak odsev, ali posnetek večne ideje božje, ampak svoja posebna, čisto individualna svojstvenost. Ta simbolika pove pač to, da je višek etike — osebna etika, ne pa idealistična, ki stavi le splošne norme. (O tem primerjaj še nadaljna izvajanja, posebno zadnje poglavje).

Še nekaj je izkazala analiza osebnosti: odnošaje med posameznimi osebnostmi (kar je pomembno zlasti za vzgojo). Za nas važni so najintimnejši odnošaji. Če nosi vsakdo temelj v sebi, na katerem šele sloni prava vrednost duše, tedaj gredo iz naše duše v smeri proti drugi ravno najjačje, najtehtnejše niti do tuje osebnosti v celoti. Največja, najbolj živa ljubezen ne gre v drugo dušo, ker ima ta take in take lastnosti, prednosti, ker poseduje te in te darove, ker je »lepa«, ker je čednostna; najmočnejša ljubezen objema vse to, gotovo — toda ne samo zato, ker so vse naštetje strani same kaj vredne, ampak ker pripadajo osebi, ki jo ljubimo. Osebo ljubimo, zato nam je i vse ostalo na njej kaj vredno. S tem je pa še druga plat dana. Naša duša išče v drugi duši celote, osnovnih točk. Teh, centralnih virov tuje osebnosti pa ne more nikoli doseči, če se dotična duša sama ne odpre; nikoli ne moremo izsiliti spoznanja najlepših plasti in plasti kake duše, če nam sama v ljubezni ali sovraštvu ne odpre svojih kamric. Od naše strani pa morajo biti izpolnjeni tudi pogoji, da se ljubezni duša odzove s sodoživljanjem aktov druge duše, da »sledi« oni osebnosti, ki jo ceni nadvse, da nikakor ne namerava nasilno in smotreno preračunano vplivati na tujo duševnost ali osebnost.

3. Dosedaj smo dobili pogleda v individualno duševnost, v njene plasti (Spranger), v njene temelje, v njeno jedro, ki je zopet socialno-splošno in čisto subjektivno-individualno. Zaključiti hočemo krog z zadnjim korakom, ki ga že zahteva

naše dosedanje razglabljanje. Govorili smo o jedru osebnosti, ki prodira v vse življenje, in o posameznih plasteh duhovnega življenja (o religioznem, estetskem, socialnem, teoretskem). Sedaj pa strnimo vse to ter postavimo na mesto dosedanjih, med seboj nekako enakovrednih in enakopravnih plasti strukturo tistih plasti človeške duše, ki se razvrščajo okrog jedra osebnosti; nekatere so mu bliže, druge bolj ali manj oddaljene, nekatere čisto tuje. Čestokrat vemo celo, da cela vrsta naših doživljajev niti naša ni, da tiči v našem jazu kos tujega jaza.

Pfänder, Scheler in dr. ločijo nekako troje velikih plasti v človeški duši: plast vitalnih, hedonskih aktov, plast čistih duševnih aktov in plast pravih aktov duha. Vsaka teh plasti izhaja takorekoč iz posebnega vira. Tako n. pr. Scheler strogo razlikuje duhovno ljubezen do tuje osebe, duševno ljubezen do tujega jaza in pa strastno, vitalno-čutno ljubezen. Te plasti si lahko mislimo koncentrično razvrščene: v sredini bi bila duhovna, dalje proti periferiji navadno potekajoče duševno življenje in zunanjo plast bi tvorili vitalni akti; izven teh, kot popolnoma zunanja plast, pa potekajo doživljaji prijetnosti in koristnosti. Ti akti, ta del čustev in občutkov (bolečine, udobnosti, prijetnosti...) nima skoro nobene zveze z jedrom duše ter potekajo takorekoč brez globljega zmisla; te plasti so skoro popolnoma dostopne hotenju. Te užitke lahko samovoljno realiziramo, poljubno izpreminjamo. Ravno tako tuje je duši vse to, kar spada k zunanjim sredstvom življenja, kar je »koristno« življenju.

Prvi korak bliže jedru duše je plast vitalnih, življenjskih aktov. V teh čutimo svoje lastno življenje, njegovo jakost, njegovo dviganje in umiranje, njegovo rast in poje-manje, njegovo bolehnost in nevarnost, njegovo bodočnost. So to plasti zdravega, bogatega čutnega življenja, o katerem bo še govora v zadnjem poglavju.

Široka plast duševnih aktov razpade v celo vrsto manjših. Sem spada globoko estetsko in etično doživljanje, naša globoka čustva notranje umirjenosti, sreče, duševne ljubezni, duševnega razprtja, akti duševnih odnošajev do drugih bitij,

akti duhovno ustvarjajočega človeka (»duhovna, objektivna kultura«). V tej plasti sami bi lahko ločili še posebne nadaljne plasti. Bolj zunaj ostajajo naši odnosi do pravnega, družabno socialnega življenja in njegovih tvorb, naši odnosi do političnega in državnega reda, še na periferiji naši odnošaji do jezika našega naroda ter v njem izraženih in delujočih sil in vrednot. Morda nekoliko bliže naši duši prihajajo kulturne tvorbe znanosti, sploh kulturni spomeniki, kultura našega naroda, a zelo blizu osebnosti naša splošna socialna in etična čustva ter tudi umetniško doživljanje zunanjega sveta.

S tem pa smo že pri notranji plasti duhovnih aktov, ki prihajajo iz jedra naše osebnosti, se tičejo naših najlepših odnošajev do samega sebe, do drugih bitij, do božanstva, da, celo do vnanjega sveta. O tem smo že zgoraj govorili; so to akti, ki se bistveno tičejo osebnosti in njene samolastne vrednosti, najglobljih umetniških, etičnih, posebej omenjeno: ljubezenskih in religioznih doživljanj. Tu raste najčistejša ljubezen, tu se vzbujajo k življenju naša najtehtnejša in najlepša čustva, ki so v stanu držati dušo v ravnotežju, tudi če je v zunanjih plasteh noč in tema, obup in nesreča, k tlom strto življenje, polno trpljenja in bolesi. Tu, v središču smo blaženo srečni, obupano razdvojeni, eno ali drugo stanje prodira v vse ostalo doživljanje. Scheler pravi, da je v bistvu teh doživljanj, da jih ali sploh ni, ali pa da se pollaščajo vse celote našega jaza. Do čistega izraza pa pridejo samo tam, kjer ne silijo v dušo zunanje plasti stanovskega, poklicnega, državnega, zunanji svet spoznavajočega življenja, ampak kadar živi duša čisto sama sebi (Scheler) ali kaki drugi duši v ljubezni duha, prvo in drugo zlasti v religioznem življenju.

4. Dosedaj podana strukturna analiza nam nudi očitno možnost, razumeti pomen posameznih aktov in njim odgovarjajočih območij duhovnega življenja. Obenem pa izkazuje možnost, razumeti celo vrsto pojavov, kako da n. pr. vpliva ekonomsko življenje na duhovno življenje; odvisnost je obojestranska, zamotana, a jasno je, da nikoli gospodarske razmere same iz sebe ne morejo ustvariti globokega umetniškega doživljanja, ali sploh duhovnega življenja, ki je v stanu vzrasti

ie iz svojih plasti. Nadalje izkazuje strukturna analiza veliko raznoličnost in ekono m i j o življenja. V naši duši je mnogo plasti, različnih plasti; katere pa stopajo do veljave, to ni vedno od nas odvisno, zlasti še ne od našega hotenja. Gre pa čestokrat lahko naše teženje za gotovim ciljem, katerega hočemo označiti na zgledu, ki je za današnjo dobo nadvse važen.

Sodobni socialni etiki se je posrečilo izkazati, da so št i r i glavne oblike družabnih tvorb in medsebojnega življenja: zajednica, pravno razmerje družbe v ožjem pomenu besede, razmerje nasprotja in boja, pa razmerje moči in sile. V kakem odnošaju da smo do soljudi, to ni odvisno od nas in naših etičnih čustev, tak odnošaj je dan po naravi; vsem tem odnošajem odgovarjajo tipični akti, kojih strukture ne moremo spreminjati. In značilno je, da so te štiri oblike razvrščene ena izven druge okrog naše osebnosti. Zajednica je najtesnejša oblika, njene vezi so zelo ozke in intimne. Manj zahteva od naše osebnosti oblika družbe, še bolj oddaljeni od osebnosti sta ostali obliki.

Upravičen je tozadevni zahtevek po različnih moralah: po morali ljubezni, prava, boja in sile. V vseh štirih oblikah m o r a m o takorekoč živeti; vemo pa, da niso vse med seboj enakovredne. Rečemo pa lahko, da so vse te plasti prav v interesu najgloblje osebnostne etike. Svojo osebnost namreč človek varuje ter jo odkriva le onemu, komur hoče; umazal bi samega sebe, če bi vsakogar prežarjal z najčistejšo ljubeznijo. V vsakdanjosti je polno v splošnem enakih odnošajev; zato zadoščajo splošne norme, življenje lahko izhaja iz površnejših plasti duše. In ti splošni odnošaji so zopet diferencirani, nekateri so bliže duši, nekateri ne. Toliko glede prve točke (a), ki šele omogoča komplicirano medsebojno življenje ter celo najvišje duševno življenje.

Pa ne samo, da vzračamo v gotove oblike odnošajev, ki jih ne moremo izpreminjati, ker so vsi enako potrebni za naše življenje; ti odnošaji marveč stojijo izven območja našega hotenja (b) in to tem bolj, čim bližji so jedru naše osebnosti. To je splošen zakon, ki velja za vse plasti, posebno pa za

plasti medsebojnih naših odnošajev. Izsiljevati s hotenjem naj-intimnejše vezi, to je absurdno.

Lahko pa storimo korak, ki je osobito v naši plitvi dobi potreben. S samim hotenjem kajpada ne moremo poljubno prehajati iz ene plasti v drugo. Če ni v nas živa globlja plast, je tudi hotenje ne bo priklicalo k življenju. Če pa so žive globlje plasti, duša ne bo mirovala in tudi ne bi smela mirovati, dokler ne prenese naših medsebojnih odnošajev od zunanjih plasti v notranje, vedno globlje, dokler ne prenese življenja na vedno intimnejši nivô. To je najglasnejši klic naši dobi — klic po poglobljenju življenja (c). Za slučaj naštetih naših morál velja: potrebne so različne stopnje, ki jih nikoli ne bomo izpremenili, ker izhajajo od bistveno človeških strani in teženj. Možno pa je prodirati v smeri proti najvišji, čeprav v življenju ne najjačji moráli ljubezni, moráli krščanstva. Le-ta sme, se zdi, v polnem obsegu delovati in snovati, le kot osamljena točka, oaza v sredini izžetih step in pustinj, vedno je v nevarnosti, da jo pogoltne nestalno vihrajoči val pustinjskega drobca; mlad svit in soj kraljestva prostosti, ljubezni in milosti vzplamteva le momentano nad vsakdanjim, brutalno-umazanim življenjem, a naša težnja, naša duša gre za tem, da spravi duhovno življenje v pravilne tečaje, da skuša življenje napraviti čimbolj intimno-lepo, globoko-dobro.

5. Sedaj na še izrecno in točno formulirajmo rezultate, ki nam omogočajo pogled v našo dobo. Potrebno in koristno bi bilo, zasledovati postanek in razvoj naše po duhu, ne samo po gospodarstvu kapitalistične dobe, dobo naše evropske civilizacije, ne kulture. Nadaljevali bi našo pot od dose-danjih struktur do r a z v o j a duhovnega življenja ter se zlasti pri tem ozirali na Spenglerjevo morfologijo, Frobeniusovo analizo Paideume in na Strzygowskega misli o razvoju kulturnega življenja. V glavnem to ni potrebno. Ne bomo torej obtoževali naše dobe v podrobnem, izrečeno bodi samo to, kar so podrobno utemeljevali Sombart, M. Weber in zlasti M. Scheler: Sodobni človek je postal nezvest svojemu bistvu, zatajil je najlepše, najusodnejše strani bogato bujnega življenja

v sebi, zamrle so v njem najgloblje plasti in tako živi le v zunanjih, ki mu polnijo njegovo izsušeno jedro. Zato je tudi otopel za najvišje vrednote ter postal notranje nesrečen suženj svojih nekdanjih sredstev: koristi in prijetnosti, tehnike in civilizacije.

To vse je slutilo 19. stoletje; Nietzsche je vedel za vire izprijenega, bolnega življenja in za vire pravega, novega. Toda ostal je neslišan. Danes poznamo vire duhovnega in kulturnega življenja nekoliko bolje. Naša strukturna analiza nam jasno tolmači možnosti in pota življenja. Okrog teh problemov se suče sodobna kulturna pedagogika; na teh in sličnih in sorodnih temeljih skuša znanstveno izkazati strukturo vzgojnih vprašanj ter pokazati nova pota v življenje in skozi življenje. Ni naš namen, tu razpravljati o podrobnem programu kulturne pedagogike. Za to bo drugič prilika, danes naj izkažem samo smer tozadevnih zahtev in glavne točke. Sicer pa govore dosedaj orisani problemi sami dovolj glasno, kako daleč da segajo v življenje in kako globoko so privreli iz duše.

VI. Obrisi kulturno-vzgojnega programa naše dobe.

Dosedaj zarisane niti in označena pota se tičejo osnovnih temeljev (in tudi še ne vseh), na katerih smemo pričakovati obnovo pravega kulturnega in duhovnega življenja. Jasno je, da mora dobiti na takih temeljih tudi vse vzgojno prizadevanje, bodisi teorija in razmišljanje, bodisi vse vzgojno delo in učinkovanje svoje novo lice in svojo novo utemeljitev. Od te strani postane torej očitven zahtevek po novi pedagogiki, kulturni pedagogiki, ki bo od svoje strani sposobna dati pobude v življenju, staviti življenju norme ter bo od svoje strani, sama k o s novega življenja in iskanja, pomagala rešiti krizo naše kapitalistične dobe.

Stvar ima pa še drugo lice. Od današnje dobe in njeje odgovarjajoče pedagogike same prihajajo zahtevki po novi utemeljitvi. Jasno se vidi nedostatek vse Herbartove pedagogike in njegovih epigonov, nedostatek vseh naturalističnih vzgojnih teženj, ki v celoti pač ne tvorijo drugega, nego banalno razmišljanje o vzgojni praksi in njenih sredstvih,

nikar pa ne morejo obogatiti, razširiti in poglobiti življenja. Zato tudi odtod zahtevki po drugače utemeljeni pedagogiki.

1. Ta pedagogika se mora najprej zavedati svojega lastnega hotenja. Je to razmišljanje in celo znanost o vzgojnem delovanju in učinkovanju. Ta pedagogika sloni na dosedANJI strukturni analizi ter izpopolnjuje doumevanje življenja; saj pritega v svojo sfero celo vrsto vprašanj, ki jih splošna analiza ni podala, n. pr. vprašanje o razvoju duševnega življenja, vprašanja o strukturi vzgojitelja, gojenca, o strukturi vzgojnega vplivanja, vprašanja izobrazbe, izobrazljivosti. In v zmislu strukture življenja določa vse te pojme, ki imajo namen, na svojevrsten način poglobiti pa usmeriti praktično udejstvovanje.

Kaj je vzgoja? Udejstvovanje v drugih kulturnih območjih ima namen, tvoriti zunanje forme, tvorbe »objektivne« klature, vzgoja pa iti za kulturo duše. Kaj vse jemlje v misel vzgoja? Je to hotenje vzgojitelja, ki je utemeljeno v široki, veliki ljubezni do duše drugega bitja, ki hoče vzbuditi in razviti v njej celotno življenje; hoče ji odpreti pogled v celotno območje vrednot. Hoče jo pripraviti do udejstvovanja v zmislu teh vrednot. Jedro vzgojnemu delu je torej usmerjanje proti objektivnemu svetu vrednot. Ni pa to samo slučaj; duša se sploh ne bi mogla razviti, če bi ne bila vezana na svet izven sebe. Zato je jasno, da se vrši vzgajanje v tako obilni meri v zajednicah in njim odgovarjajočih kulturnih tvorbah različnih moral in etosov. V prvi vrsti so to rodbina, šola, cerkev in samolastne mladinske zajednice, n. pr. razne oblike »mladinskega gibanja«.

Tako pa je tudi že določena vsebina velevažnemu pojmu vzgojitelj.

Vzgojitelj mora imeti najprej ljubezen do danih kulturnih vrednot, do celotnega »življenja«, a na drugi strani mora biti v ljubezni obrnjen do mladostne osebnosti. On je posredovavec med danim in nastajajočim življenjem, črpa iz danega ter odkriva in poživlja nove strukture mladostnega življenja.

Vzgojitelj je vedno usmerjen proti mladostnemu, razvijajočemu se človeku, v njem odkriva vire za razvoj njegovega

življenja (kako se razvija otroška, mladeniška duša, kako je zgrajeno njuno življenje) ter skuša vse sposobnosti in dovtornosti s posredovanjem duhovnih in kulturnih vrednot razviti.

Cilj vzgoji je *izobrazba*. Kulturna pedagogika lahko definitivno zavrne dva še danes veljavna predsodka: da bi vsi ljudje bili enaki in da bi bistvo človeka bilo v njegovem razumu. Izobrazba je nekaj, kar je v zvezi s celo človeško dušo, kar vseskozi napolnjuje to dušo, kar ji pomeni življenje, kar obsega vse plati življenja. Izobrazba se ne zadovoljuje z znanjem, temveč hoče vedno dalje, vedno globlje; znanje je morda zaokroženo, izobrazba nikoli. Izobrazba pomeni razvijanje človekove dovtornosti za vrednote in tvoritev podlage za ustvarjanje in hotenje na poprišču vrednot. Tudi pojem *izobrazljivosti* dobi tako novo lice. Je to sposobnost duše, se preobraziti ob duhovno-kulturnih tvorbah ter vpostaviti v sebi čimdalje bolj svojo samolastno in samobitno strukturo osebnosti. Pri tem velja nadvse važno načelo: vsaka razvojna doba človeška ima svojo lastno strukturo, je svet zase, ki vsebuje celotno gledanje in doživljanje sveta izven sebe in v sebi. Po tem se ravnaj izobraževalno delo!

To bi bili glavni obrisi pojmov, ki jih utemeljuje kulturna pedagogika. V analizo in utemeljitev se tu ne morem spuščati.¹

2. Kako naj vzgoja uresniči vse to? Prvo in najvažnejše je, da vzbudi *zmisel* in *čut* za naše vire življenja, za probleme življenja. Že naša strukturalna analiza je hotela priti do virov življenja, kulturna pedagogika sama hodi isto pot — to so nekaki suhi spoznatki. Toda tudi vse vzgojno delo, sploh vse izobrazbeno delo mora nekje prijeti, navezati mora na objektivne podatke, iskati moramo, rekel bi, material, ki naj omogoča šele pot do *razumevanja* življenja in njegovih virov; drugo naj bi bilo potem prizadevanje, v *zbuditi* novo življenje in *hotenje* samo.

Če smo do sedaj gledali življenje nekako od zgoraj (v strukturalni analizi), se hočemo sedaj *vživeti* v duhovno in

¹ Prim. o tem: E. Stern, Einleitung in die Pädagogik. 1922.

kulturno življenje ter iskati kakor za vzgojno prizadevanje, tako za življenje sploh najprej razumevanja in doumevanja.

a) Najprej moramo vobče spoznati vse pojave življenja, vse največje družabne tvorbe in zajednice: državo in našo družbo, velike sedanje narodnosti, vso duhovno objektivno kulturo, zakonitosti in odnošaje gospodarskega in političnega življenja, razumeti moramo vrednote, ki jih vsebujejo vsa ta področja, doumeti moramo etične odnošaje, etično hotenje pa čut dolžnosti in odgovornosti, doumeti najgloblje strani duhovnega življenja, življenja v najintimnejših zajednicah in življenja v jedru osebnosti.

b) V ta svet mora priti red; kar je spoznavajoč izkazala naša strukturna analiza, to mora prodreti do žive zavesti življenja. Vsi ti pojavi se razvrščajo v svojevrstna področja, dušno življenje je stopnjema razporejeno v plasti, ki se koncentrično zbirajo okrog jedra osebnosti. Zahtevati moramo, da pride vsak pojav tja, kamor spada, bodisi v svetu izven nas, bodisi v naši notranjosti.

c) Pot do odkritja in doumevanja življenja pa ni enostavna. Struktura duše je gotovo večna, brezčasna. Zadostovati bi morala vsakokratna analiza življenja. Pogled v dušo bi moral odgovoriti na vsa vprašanja. Toda to bi morda še veljalo za splošno strukturo, kakor smo jo izkazali zgoraj, nikar pa ne velja več za bogato vsebino duhovnega življenja v konkretnem. V vsakem globokem življenju sedanosti dejstvujejo i sile preteklosti, dotičniku stopa do zavesti, kako sega njegova vsebina v neižrazno, nerazvozljivo, v celoti nedosegljivo preteklost. Tako korenini naša duhovna kultura v antično-grškem svetu (1), v antičnem rimsko-helenističnem imperializmu (2), v krščanstvu, ki je doseglo svoj višek v srednjem veku (3), v duši naših slovanskih pradedov (4) in v novodobni svetovni kulturi zapada (5). Ker je temu tako, mora naše duhovno življenje segati v preteklost, toda zavedati se moramo tega, česar iščemo v preteklosti, vedeti moramo za nevarnost, da lahko postanejo forme preteklosti vsepričujoč princip, ki izgublja zmisel za življenje: da postane z vsakim trenutkom kos življenja preteklost, da ostane za

človekom kot nekaj dovršenega, neizpremenljivo oblikovanega, da hoče živa sapa dejavnosti svojih odločitev, svojih življenjetvornih sil.

To bi bil en razlog za naš pohod v preteklost. Drug in najvažnejši razlog, zakaj smatramo iskanje virov življenja v preteklosti za potrebno, pa je sledeč: Posebno evropskemu človeku je potrebno, da najde zopet pravire življenja, da pride do prave kulture duše. In če mu naša civilizacija zatemnjuje pogled v globoko duhovno življenje, ozrmo se nazaj na dobe, v katerih je našel cel človek svojo pravo pot skozi življenje. In če je potrebno, da gre duša okrog sveta, da se naslanja zlasti na azijski svet, tudi prav, če pride na ta način prej do svojega lastnega bistva. Zato smatramo sodobne težnje, združiti tradicije stare Evrope in Azije, za čisto upravičene. Toda tudi tu gredo naši pomisleki v isti smeri, ko prej. Naša ljubezen do preteklosti sme iti samo tako daleč, kolikor odkrivamo, slutimo in čutimo v preteklosti svojo vednoisto — duhovno-večno strukturo. Glavne in tudi najgloblje točke pa stavi našemu življenju naša doba sama, le razumeti jih je treba. Zato stran z maliki preteklosti, ki so že sami dovelj majhni; in poleg tega jih je še do skrajnosti zmaličila brezmiselna tradicija humanizma.

č) Iskanje virov življenja ima svojo smer, hoče prodreti vedno globlje, čeprav postaja pot vedno bolj problematična in komplicirana. Pa tudi vsako hotenje in življenje skuša prenesti nivô duše vedno bolj in bolj v **notranjost ter iz manj širokega, a globljega kroga preiti** do celotnejšega dejanja. A pri tem si mora biti točno v svesti vseh dvomljivosti in nevarnosti duhovnega iskanja in teženja.

To bi bile tako nekatere točke. Lahko je reči, da so to razmišljanja, morda le zahtevki po stvareh, ki stoje izven naših moči. Kajti kaj nam pomaga vse tolmačenje, vživljanje, če pa hotenja in pozitivnega ustvarjanja ni. Res je to, toda pomislimo tudi, da že iz orisanih teženj in iskanja govori kos novega življenja, da že sama odkritja tolikih posebnosti, da že nov čut za celotno istinitost duhovnega

življenja jasno priča o tem, da se nekaj izpreminja. Znanost bo ostala znanost, nje namen ni nikdar, direktno služiti življenju. Toda morda bi tudi znanost ne bila prišla za celo vrsto problemov in vprašanj, če bi jih življenje ne bilo prineslo, da, če bi to naše »novo življenje« še ne obstajalo. Seveda to ni noben dokaz, čuden simbol je pa vendar lahko in pač tudi premisleka vreden.

VII. Naše slutnje in pogled v probujanje in nastajanje.

Kakšen je naš zadnji odgovor? Zdi se na prvi pogled, da smo v romantiki, ki smo jo rezko in kruto izločili. Toda mi ne verujemo tega, v prepričanju, da se ne varamo. Kajti to je velika resnica in istinitost: oni krog, ki nas na zunaj še obrobja, je v najjačji točki svoje notranjosti že raztrgan, razdrobljen: praviri življenja so iz svojega radodarnega preobilja, ki ne išče samo hrane, rasti, užitka, ki ne hodi v pohode v svet izven sebe — rodili nov rod, ki je izpodnesel enotnost in tla obstoječim normam in predpisom. Odmrl je v nas človek, ki bi veroval v njihovo pravico in upravičenost. Nov dih božanstva je dihnil do našega srca, se ga dotaknil in dal mu je v oblast vse sile. Nov poljub resnice je zadel naše čelo, vzbuja neukrotljive misli in razpleta med njimi niti, ki prihajajo vedno bolj in bolj do jasnosti novega dne. Izžeta in izživeta kultura okrog nas nehote vodi novo življenje do zavesti samega sebe. In to je šele začetek vsega, zanos in ritem na svet prihajajoče ideje dobiva lice odločnosti šele v vrvečem taktu moškega hotenja in **d e j a n j a**.

To je naša smer in naša zaenkrat važna naloga je poleg dejanja, poleg življenja ta, da ohranimo to nanovo odkrito zavest pri življenju.

Vse to, kar naj živi kot skriti zmisel v mnogih srcih, mora stati jasno kot odločna beseda v dušah nekaterih, sicer bi onemoglo in utihnilo tudi tam, kjer zveni neizrečeno. Vse, kar združuje vrsto nepoznancev kot nema, temna sila, kot skrito teženje, vse to morajo čuvati nekateri v zavednem hotenju; kajti sicer zamre tudi tam, kjer je delovalo podzavestno. Velika, začasno nadvse važna naloga je v tem, da najde vse,

kar si je v bistvu sorodno, toda nepoznano v vsakdanjem dnevu, raztreseno po vseh kotih in krajih, pot do enotnosti novega duhovnega življenja; sicer bo obledelo še v vseh onih mnogih, kjer je še živa sila.

In sedaj še odkrito pogledjmo v obraz življenju in dajmo mu odgovor na njegova konkretna vprašanja! Kaj mislimo z naravo? Kaj mislimo s čutnostjo, telesi našimi, kaj z dušo našo in njenimi viri in praviri? Kaj mislimo končno v zunanjem gospodarskem, političnem početju? To so najvažnejši klici, ki prihajajo do nas in zahtevajo naše odločitve in izpovedi.

Naš odgovor, v splošnem zgoraj dan, je ta, da nismo romarji v brezbrežnost. Tudi nismo iz samega spoštovanja puhle potvorbe in posnetki originalov, vzrastlih na tuji nam zemlji in grudi. Nismo zaničevalci telesnosti, tako omalovaževanje ni drugega, nego zablodno hotenje življenja in globok greh zoper zakonitost notranjega bistva.

Le od tega, kar je, lahko duša živi. Nobeno občudovanje, nobena želja, nobene sanje ji ne morejo dati sokov, ki se dotakajo iz globine našega bistva in ki oblikujejo naše bistvo in naše tvorbe.

Predvsem živi globoko v naši duši velika ljubezen do zemlje in do vseh stvari, ki so zemske. Ni utripa v nas, ki bi ne bil poživljen, napolnjen, osrečen in posvečen od tega vira. A svet, narava s svojim toplim, tehtnim, bujnim svitom, s svojimi raznolikimi meglenimi nočmi, oblačnimi sencami in žalostnimi večernimi žarki, predmeti okrog nas so dobili pečat solнца — vse tisto torej ni sijaj in blesk zemlje same, je to odsvit tuje zvezde. Iz barv nam prihajajo klici in iz predmetov odseva duša polna napetosti. Okrog nas, nad nami, v nas valovi melodija zemlje, ki je našla bogastvo in harmonijo svojih oblik. Naša roka je segala vedno v svet, vodila jo je nujnost življenja in našla je instinktivno svojo smer, iskala je hrane, kopala si je kritja svoji onemoglosti, preskušala je odpor in trdnost. Naš objem zemlje se ni zmanjšal, trden je ravno toliko, toda zmisel njegov se je izpremenil, naša roka drži stvari ne glede na njihovo korist, čuti novo istinitost nji-

hovo. To je misterij naše zemske ljubezni: ločili smo se od stvari, da najdemo novo združitev, in globoko verovanje v sebe nam pravi, da kdor najde to ljubezen do sveta, do zemlje, do grude (to so široki pojmi!), da ta odvarja večne temelje in vire življenja. Boli nas samo to, da zveni v naših današnjih dušah ta klic kot plitvost, romantika, kot neizpeljivi zahtevki, ki jih moramo črtati iz naših računov; nam so vsa doživetja zemskih stvari, vsi upi, naperjeni na zemljo, vse sile, ki so vzklike iz ljubezni do grude in ki so jo v ljubezni oblikovale, vsi ti klici so nam veliko, probujajoče se spominjanje, ki napolnjuje našo dušo z radostjo. Dolgo je klical svet izven nas, evropski človek je šel bojzljivo svojo pot, toda nekega dne je odgovoril. Odgovor se je začel z Nietzschejem in mi nosimo danes pač isto zvanje v življenje.

S to od nas nadvse ljubljeno zemljo raste in dorašča, bije in klije naša duša. Kot cvetka, ki se prilagaja pokrajini, ki vsrkava vase sile, delujoče okrog sebe ter postaja čudno temen in zopet veselo veder simbol zemlje, v kateri korenini. V tem popolnoma konkretnem svetu se razvija vsako duhovno življenje, čigar osnovni temelji so nekako vegetativni, ta pomen ima pokrajina v metafizičnem zmislu, ter njena »duša«. Zato odklanjamo vsak prenapet humanizem, vsako internacionalno kulturno življenje. Čutimo vire narodove duše, slutimo bogastvo naše slovenske duše, črpajoče svoje sile iz čilih tal naše grude.

Toda, kakor rečeno, duša nam je največ, čeprav duša, ki je navezana na zunanji svet in vzrašča iz njegovih zagonetnih tal. In tu izpovedamo v imenu življenja našo strukturo, naše plasti, ki dobivajo svojo celoto, zaokroženost v osebnosti, ki pa sama nosi v svojem življenju usodno kal tragike človeškega srca.

Navezati hočemo na ljubezen do zemlje in njenega posvečenja stvari. V tesni zvezi in v njeni največji bližini so viri življenjske, vitalne sile, viri dionizične čutnosti, viri, iz katerih pronica zadovoljstvo telesne lepote, jakosti in harmonije ustvarjajočega življenja, oblikovanje v zmislu najglobljih form in oblik, vir, iz katerega prihaja vse naše iskanje lepega telesa, njegove prožnosti, njegovih bujno valujočih in strastno

kipečil sil. Je to nezavedna življenjska sila in njen tok in obtok, ki jo izpovedamo v čutni ljubezni, ki sluti vso silo druge bitnosti in duše, ki dojema v vsakem pretresu polti, v vsakem vztrepetu pogleda muziko v drugih bitjih probujajočih se in izginjajočih melodij sladostrastnosti.

Poleg teh velikih, neizčrpljivih virov življenja in bistva naše duše pa se vzbuja k življenju duhovno-dušna ljubezen in sploh vsi akti našega duhovnega življenja in hotenja. Je to del duhovno-ustvarjajočega življenja, vzrastlega v zemljo domačega naroda. Najprej o duhovnem življenju in njegovih objektivacijah! Čutnost naša je grabila za lepoto, šla je iz sebe in se je prijela. Ni šla iz golega hlepenja po užitku. Toda prišla je zopet nazaj do sebe; je pravi ropar, ki je lakomno vsrkal vase vse sokove izven sebe. A ne tako akti duha. Ti ne pritegujejo materije nase, nikoli ne pridejo do vira svojega postanka nazaj, zmisel njihovega gibanja je ta, da nastaja forma, cilj jim je, da zveni v delu iskanje in teženje dalje, toda oblikovano v formi; to je njihov zakon, njihova teža in pomembnost. Nastaja pa delo duha iz pravirov našega najglobljšega žitja in bitja, kjer se porajajo najnežnejše cvetke in najrazdrapanjša valovanja naše duše. Kjer nastaja delo duha, izginjajo kopita: namen, slučaj, nujnost, dolžnost, samovolja, posebno vsako prazno, odločno hotenje. Odtod, kjer zvenijo najlepši klici duše, rastejo tvorbe kulturnega življenja, zato morejo in morajo vplivati zopet nazaj, poživljajoč, dvigajoč naše življenje v izčiščene atmosfere, kjer je treba poguma in odprte duše za vse bogastvo izven nas in v nas. V široki, bogati objektivni kulturi lahko živi duša kot v novoodkritem svetu; ta svet kulturnih tvorb ji žari v jakem sijaju, najde umiritev v njem; so to cvetoči vrtovi, ki se razširjajo v velike daljine, ki pa jo pozdravljajo z nemo ljubeznijo. Vzrastli so pač iz duše in zahajajo zopet v dušo; zakaj bi ne bilo bratskega razumevanja?

To je naše pojmovanje razmerja med objektivno kulturo in življenjem. To razmerje velja za vsa področja duhovnega življenja, zlasti za umetnost in etiko, posebno pa za vsako

pojmovanje vzorov in vzgojnih »ciljev«. Vsako kulturno območje ima svojo zakonitost in zadošča tudi samo sebi. Toda mi ne bomo govorili in izpovedali, pesnili, oblikovali in slikali, da izčlenčamo svoja čustva, ki bi jih tudi lahko obdržali zase, ali da ustvarimo predmet objektivne kulture, ampak zato, da razpredemo okrog sebe svet, v katerem bi se zrcalilo naše bistvo — tako nujno, kot znaša ptica svoje gnezdo. Kar je v e č n e g a, kolikortoliko občeveljavnega, splošnoveljavnega v preteklosti, to si lastimo, a naše veliko upanje je bodočnost. Iz največje ljubezni do najvišjih vrednot obtožujemo preteklost in si urejamo niti skozi naše življenje, pobijamo malike, ker vemo, da gre pot v našo bodočnost sicer tudi po starih, a nikoli ne po vedno istih stopinjah. Zato govori sledeče: Naša duša je vezana na svet, na nekaj objektivnega izven sebe, sicer se zdi, da bi se izgubila sama v sebi. Tak red in svet izven nje so tudi recimo splošni obrisi lepote, zlasti pa oklepa dušo svet etičnih vrednot in norm. Toda je še globlja vez, še trdnejši in vrednejši svet objektivnosti: če živi duša iz najintimnejših plasti svojega jaza, svoje o s e b n o s t i. Vsaki duši je vrojena posebna oblika popolnosti, v smeri le-te se hoče stilizirati, najlepše strani njenega razmaha, največje njene strasti, najlepša njena hrepenenja in iskanja, vse njene največje razprtosti in razdvojenosti, vzkipevajo v tem jedru — zapletena v krivdo, greh, zaslepljena od vtisov sveta in njegovega življenja, išče utehe v sebi, odloča se po svojem lastnem zakonu. To se pravi: izpovedamo e t i k o o s e b n o s t i — v nasprotju z idealistično etiko splošnih zakonov.

Še nekaj vznika v taki duši, še nov svet objektivnosti: to so stiki duše z dušo. Sama v sebi živeča, še tako bogata duša je torso. Ali naj govorimo o ljubezni? Gre pač za vse odnose bitja do bitja, ki jih ne moremo izsiliti, gre za odprtost ene plati napram drugi. In kjer gre za globine, vemo samo to, da je odvisno le od radodarnega, nesebičnega bogastva polnega srca, ali odpre svoje duri. V teh virih ljubezni in sličnih ji odnošajev stoji, notranje umirjeno, naše najlepše življenje in od vrha ga ožarja še globoko versko življenje, ki združuje vse niti našega tako čudno prepletenega življenja.

Naglašeno bodi še to, da je v naši duši vse polno zapletljajev, ki niso samo posledica naših sodobnih razmer, ampak so brezčasnega, občečloveškega značaja.

Krog življenja, ki ga hočemo živeti, je nekako ograničen. Čutnost naša vrača dušo samo k sebi. V delu duhovnega življenja se duša obrača ven iz sebe. V najlepšen in najglobljem delu pa se zopet vrača k sebi, k svojemü jedru — v sebi zajema smernice in moči za svoj razmah, v sebi dojema vrednote, ki se tičejo osebnosti same. Ves ta krog nosita dva svetova, ki sta naša usoda: svet državnosti in pravnosti in svet ekonomskega reda. Oba sta objektivna in neobhodna. Zato se vrejamo v oba, vidimo pa jasno, da sta nebitvena za vsako duhovno kulturo. To pove struktura celotnega življenja. Posebej pa vemo, da je naša doba zašla na krivo pot. Hvaležni smo ji v toliko, ker je pospešila naše korake do virov prave kulture; vemo za mesto, ki gre civilizaciji, to je prvi naš korak. A ker vemo, da mora biti temelj vsakega življenja in udejstvovanja (tudi političnega in gospodarskega, še bolj pa vsakega duhovno-kulturnega) globoko duševno življenje, bomo odtod iskali rešitve; to je naš drugi korak. Zaenkrat smatramo ločitev prave kulture in naše kulture za potrebno. S tem se je zaključil krog naših izvajanj in smo zopet na izhodišču.

Ali je to novo življenje? Ali bo vzrastlo? Zaenkrat vemo, da raste. Ali bo zamrlo, ali ga bodo vzele hladne sape naše dosedanje kulture, ne vemo. Mislimo le, da ni vse, kar se zlomi in stre in vrže s strtimi krili k tlom, peščena stavba, postavljena od neogljene roke otroka; in če se nekaj vleče skozi življenje dolgo, večno, to ni še dokaz za njegovo večno vrednost. To bi nas ne smelo vreči iz tira našega polnega upanja. Vemo pa tudi, da vodijo strti upi dušo do obupa in propasti, da ne pomaga vedno zaletavati se kvišku, če ni neskončno bogatega življenja v istinitosti, če ne prodira zamišljeni in občuteni vzor v tokove vsakdanjega življenja. Zato pa ne samo naš vihrajoči bojni klic, poln žive sape dejavnosti in življenjetvornih odločitev, ampak tudi naša prošnja z življenjem borečega se vznikanja in iskanja:

Ne prihajajte vedno z nestrpnimi, krutimi vprašanji, kdaj da bodo vstale iz naše noči nove zarje polne zlatega, žarkega solnca. Vi vidite samo temo. Vživite se v ravno še dojemljive, plahe svetlobne žarke, ki se lomijo na najzgodnejšem, jutranjenem nebu, ki pričajo o prvem probujanju jutranje zarje, a izhajajo tudi iz bogatogorkega svetlega solnca, in dajte jim živeti!

Literatura.

Za čitatelja, ki bi se hotel vživeti v podrobnosti, navajam tole novejšo literaturo:¹

1. Splošna kulturno - filozofična dela:

Spengler, Der Untergang des Abendlandes. I. Bd. 1923. 33.—47. Aufl. — II. Bd. 1922. 16.—30. Aufl.

Keyserling, Das Reisetagebuch eines Philosophen. 2 Bde. 1919. 6. A. 1922. — Schöpferische Erkenntnis. 1922 — Philosophie as Kunst² 1922. — Was uns not tut.⁴ 1922.

Lessing, Europa u. Asien.² 1923.

Frobenius, Paideuma. Kultur- u. Seelenlehre.² 1921.

Jaspers, Psychologie der Weltanschauungen.² 1922

Scheler, Vom Umsturz der Werte.² 1919. 2 Bde. — Vom Ewigen im Menschen.² 1922. I. Bd. — Zur Soziologie u. Weltanschauungslehre I. 1923. — Wesen u. Formen der Sympathie.² 1923.

Troeltsch, Der Historismus und seine Probleme. 1922. (!!!) — Gesammelte Schriften I.² II.² 1923. — Christentum und Kirche in der Neuzeit.³ 1922.

Strzygowski, Krisis der Geisteswissenschaften. 1923.

Vierkandt, Gesellschaftslehre. 1923. — Der Dualismus im modernen Weltbild. 1923. — Sozialpädagog. Forderung der Gegenwart. 1910 (predavanje).

Litt, Individuum u. Gemeinschaft.² 1923. — Geschichte u. Leben. 1918. — Erkenntnis u. Leben. 1923 (!!)

Spranger, Lebensformen.³ 1922. — Kultur u. Erziehung.² 1923. — Gegenwärtiger Stand der Geisteswissenschaften u. die Schule. 1922.

Spann, Gesellschaftslehre.² 1923. — Vom Wesen des Staates² 1923. — Haupttheorien der Volkswirtschaftslehre.¹⁵ 1923.

¹ Številka v obliki eksponenta pomeni številnost natisa.

Freyer, Theorie des objektiven Geistes. 1923. — Antäus. Ethik des bewußten Lebens.⁵ 1922. — Prometheus, Kulturphilosophie. 1923.

2. Kulturno - vzgojna dela :

Behn, Kritik der pädagogischen Erkenntnis. 1923.

Frischeisen-Köhler, Bildung u. Weltanschauung. 1921.

A. Fischer, Psychologie der Gesellschaft. 1922.

E. Stern, Einleitung in die Pädagogik. 1922.

Semkaj spadajo dela Tagoreja, Foersterja, Kerschensteinerja ter pod 1. imenovana.

3. O posameznih dobah :

Burckhard, die Renaissance in Italien.

Landsberg, Die Welt des Mittelsalters und Wir.² 1923.

Worringer, Formprobleme der Gotik.⁸ 1922. — Künstlerische Zeitfragen.² 1921 (predavanje).

Scheffler, Der Geist der Gotik. 1921.

Weisbach, Der Barock als Kunst der Gegenreformation. 1921.

Dela Simmela, Troeltscha, M. Weberja, Schelerja, Solovjova, Burdacha, Curtiusa, zlasti Diltheyja.

4. O posameznih kulturnih območjih :

a) za verstvo :

Heiler J. Das Absolute. 1921.

Heiler F. Das Gebet.⁴ 1923. — Der Katholizismus. Seine Idee u. Erscheinung.² 1923.

Otto, Das Heilige.⁹ 1923.

Gründler, Religionsphilosophie. 1922.

Scholz, Religionsphilosophie.² 1922.

Ziegler, Der Gestaltwandel der Götter.³ 1922. 2 Bände.

Publikacije benediktincev o liturgiji, dela Newmana in sodobnega Wittiga, Adama, Guardianija, zlasti pa: Troeltscheva in Schelerjeva.

b) za umetnost :

Bertram. Nietzsche.⁵ 1921.

Landauer, Shakespeare. 1920.

Gundolf, Goethe, 40. Tausend. 1923. — Kleist. 1922. — George.² 1922.

Simmel, Rembrandt.² 1919. — Goethe.⁴ 1921. — Zur Philosophie der Kunst. 1923. — Philosophische Kultur.³ 1923.

Dela: Wölfflinova, Worringerjeva, Strzygowska, Walzelova; nadalje: Bahrova, Hefelova, Rollandova, Tagorejeva, Dieboldova, Zweigova.

c) za znanost:

Litt, Erkenntnis u. Leben. 1923.

Weber M., Wissenschaft als Beruf. 1919.

d) za sociološka vprašanja: (poleg pod 1. navedenih):

M. Weber, Wirtschaft u. Gesellschaft. 1922.

W. Sombart, Der moderne Kapitalismus.⁵ 1923.

Simmel, Soziologie.³ 1923.

Barth, Philosophie der Geschichte als Soziologie.⁴ 1922.

Tönniesova, Vierkantova, Schelerjeva, Span-
nova, Troeltscheva ter vsa ostala dela M. Weberja.



Anica Lebarjeva:

Pomožno šolstvo.¹

Tukaj nameravam govoriti o posebni panogi mladinskega skrbstva (Judendfürsorge), o tisti, ki je doslej pri nas še malo znana ter kako desetletje životari kot prava pastorka: o skrbi za slabonadarjeno in slaboumno dečo.

Dokler se je le dalo, so vlekli ljudske šole slabiče s seboj ali pa so ti do 14. leta posedali v najnižjem razredu in nihče si ni vzel časa, da bi poizkusil, ali bi se morda s posebno pažnjo ne dalo vendar tudi pri njih kaj doseči. Brez vsake koristi so ubijali taki otroci svoj čas od 6. do 14. leta. Slaboumni pa, ki niti v šolo niso imeli dostopa, so se potikali doma, po ulicah in poteh. Pravzaprav so bili taki, ki so v svoji nerazsodnosti delali škodo v javnosti, še najsrečnejši, ker so prišli prav kmalu v oskrbo kake hiralnice. V prvi vrsti se je torej za take otroke zavzela privatna dobrotelost. Ta način odpomoči pa je, čeprav izvira iz resnične dobrote in ljubezni, brez vsakega načrta in zato tudi nima nikakih uspehov. Samo praktično in po načrtu izvrševano delo, ki sloni na znanstvenih izsledkih zadnjega stoletja, more privedi do resničnih uspehov. V tem so nam lahko za zgled drugi narodi in druge države, zlasti Švica, Francija, Nemčija in tudi Avstrija. Tamkaj so spoznali, da se mora čuvanje in negovanje takih bednikov umakniti vzbujanju njihovih moči, njihovemu razvoju in jačenju. Na ta način je dana smer in postavljen cilj delu za slabonadarjene in slaboumne: razvijati njihove moči za to ali

¹ Socialne potrebe in naloge sodobnega življenja vedno glasneje zahtevajo tudi čim več socialne orientacije v pedagogiki. Z ozirom na ta življenjski faktum je uredništvo naročilo pričujoči, informativni članek. — Ured.

ono delo in nemara celo za praktično obrt. In to je potem takem naravnost gospodarski orientiran cilj. Na ta način pa dobi skrb za slabonadarjene in slaboumne nekako samostojnost, neodvisnost in sigurnost, pa tudi svoj lasten delokrog. S praktičnim udejstvovanjem vzgoje, ki omogočuje koristno porabo in preskrbo negospodarskih elementov, je izgubila ta oskrba prvotni značaj dobroteljnosti in je postala nekaka činenjenica pri javni gospodarski povzdigi.

1. Socialni pomen pomožnih šol.

Nepobitno dejstvo je, da žive med nami tudi ljudje, ki jih znanost imenuje abnormalne. Ker se pa v božji naravi ne godi prav nič nesmotrnega, zato pač tudi ti naši bedni sožitelji niso zašli le slučajno med nas.

Prof. Gr u h l e (Heidelberg) je l. 1921 tako-le označil v nekem predavanju, koliko škode da utрпи javnost po manjvrednih elementih, in pa kako bi se dalo temu odpomoči: »Med psihopati razločujemo abnormalne inteligence in abnormalne značaje. Prvih je 1%—4,3% med šolsko mladino. V vsej Nemčiji bi utegnilo biti do pol milijona teh ljudi. Idiotje oškodujejo družbo le s stroški, ki jih ji povzročajo v zavodih. Imbecilni in debilni izven zavoda in pomožne šole pa oškodujejo v prvi vrsti lastno družino zaradi težavne nege in vzgoje v domači hiši, dalje v navadni šoli, kjer otežujejo pouk in ovirajo napredek svojih normalnih tovarišev. V mladosti tvorijo 45%—52% ogrožencev, ko dorastejo 33% vagabundov, 31% prostitutk, 20% zločincev. Dalje tvorijo množino polzmožnih in nestalnih pomožnih delavcev, postopačev, bolnikov v bolnišnicah, ubožnicah in zdraviliščih za pijance itd. Pogosto poskrbe tudi za enak naraščaj in neovirani razširjajo spolne bolezni.

Abnormalni značaji so pustolovci, tiholazci (Hochstapler), surovi hudodelci, pretepači, pijanci; tudi takozvani rojeni hudodelci spadajo semkaj. Ako računamo debilne, imbecilne in abnormalne značaje skupaj, jih je med ogroženo mladino 55%—69%.

Za odpomoč je treba prijati prav pri korenini: omejiti pijačevanje, kajti 30%—35% teh otrok je imelo pijance za

starše; omejiti enak naraščaj s prepovedjo zakonov med obremenjenimi; proglašiti neizprosni boj spolnim boleznim in vsem nevarnostim, ki prete potomstvu. Predvsem pa je treba imbecilne in debilne vzgajati tako, da bodo porabni delavci v gospodarstvu, kar se s primernimi vplivi pomožne šole doseže pri 60%. — Za slaboumne je treba organizirati zavode tako, da se kolikor mogoče preživljajo z lastnim delom; predvsem je prikladno vrtnarstvo in poljedelstvo. Za tiste, ki stopijo iz pomožne šole, je treba ustanoviti delavske kolonije, kamor naj bi se sprejemali tudi drugi delamržeži, ki potrebujejo trajne pobude in vednega nadzorstva pri delu. Sodišče in kaznilnica nista pravi mesti za poboljšanje slabonadarjenih in psihično defektnih; tembolj pa vedna zaposlenost pod trajnim nadzorstvom strokovno izobraženega učiteljstva, vse od najnižje pa do najvišje stopnje v pomožni in preko nadaljevalne šole v delavsko kolonijo.«

O porabnosti bivših pomožnošolskih gojencev med vojno je izdal šol. nadzornik, rektor Arno Fuchs (Berlin) ta-le pregled: $\frac{1}{3}$ nekdanjih učencev pomožne šole, ki so bili v vojnoobvezni starosti, je služila na fronti, $\frac{1}{6}$ pri vojaškem delu v ozadju; $\frac{4}{5}$ onih med 14. in 17. letom je delalo v raznih podjetjih; $\frac{2}{7}$ nista bili zmožni za vojaške posle; $\frac{1}{10}$ — $\frac{1}{5}$ jih je odpovedala pri delu sploh. — Po tej preglednici je pomožna šola dokazala, da v resnici doseže to, kar obeta. Iz tega pa je tudi razvidno, da izmed vseh sredstev, ki jih uporabljata država in družba za omejitev škode, katero povzročajo slabonadarjeni v socialnem in gospodarskem oziru, prihaja edino le smotrna vzgoja resno v poštev. Izguba, ki jo pri tem trpi državna blagajna, je le navidezna; kajti skoro $\frac{3}{4}$ pravilno vzgojenih slabonadarjencev se vrne iz pomožne šole kot porabnih delavcev v gospodarsko življenje. Tak uspeh pa doseže pomožna šola le tedaj, če opusti vsakršno mehansko posnemanje vzgojnih in učnih metod osnovne šole.

Potrebnege zavoda za težje slaboumne danes pri nas še nimamo. Po naših hiralnicah so taki reveži obsojeni v nekako dosmrtno ječo, kjer čakajo svojega rešitelja — smrti. In vendar tak otrok niti ni še pričel živeti. Nihče ga tudi ni preizkusil, ali bi ne bil morda sposoben za življenje; spravili so ga semkaj, da se ga iznebe. Pa kdo nam jamči, da bi se po pri-

mernih vzgojnih in učnih vplivih ne dalo kaj napraviti iz njega, v prid njemu samemu in človeški družbi?

2. Za slaboumne in slabonadarjene je treba svojevrstne vzgoje in pouka.

Jako razširjeno je mnenje, da je otrok človek en miniature (homunculus) in da je njega telo pa dušo treba umevati na isti način kakor pri odraslih. O slabonadarjenih se trdi, da so le bolj ali manj »neumni«, njih izobrazba pa da je le manjša, ker so bolj »trde glave«. A to dvojno zmotno mnenje je treba pojasniti.

Moderno mladinoslovje prihaja do zaključka, da se otrok po telesu in duši zelo razlikuje od odraslega. — In podobno je patologija pokazala, da slabonadarjeni in slaboumni otrok ni samo bolj ali manj »neumen«, ampak da se po telesu in po duši bistveno razlikuje od normalnega otroka. Zato ga je treba meriti z lastnim merilom in umevati le z ozirom na njegovo individualnost. »Slaboumni in slabonadarjeni otroci ne zaostajajo le za več let v svojem intelektualnem razvoju, temveč so v psihičnem oziru tudi dejansko drugače organizirani, kakor normalni. Zaradi pomanjkljivega razvoja aperceptivnih sposobnosti, zaradi enostransko razvite spominske zmožnosti in zaradi okrnjenega čustvenega življenja nastane pri njih psihično stanje, ki ne dopušča nikake primere z normalnim duševnim življenjem.« (Heller). Naravno je torej, da se mora pomožnošolska pedagogika ozirati na te posebnosti in prikrojiti svoje metode po teh potrebah.

O potrebi posebne metode za vzgojo in pouk slabonadarjenih in slaboumnih pravi Hermann (Grundlagen für das Verständnis krankhafter Seelenzustände beim Kinde): »Psihološko poznavanje slaboumnosti in slabonadarjenosti kaže pouku docela nova pota. Za normalni pouk, ki računa na moč volje, na zmožnost koncentracije, na stalne temelje, na govorne in pojmovne metode, za tak pouk pri teh otrokih ni mesta.«

Vsem slabonadarjenim otrokom je lastna neka slabost v duševnem in čestokrat tudi v telesnem oziru. Zato je najvažnejša naloga pomožnošolske pedagogike v tem, da te slabotne

moči neguje, razvija, podpira. Splošna slabost se zlasti javlja v hitri utrujenosti; zato je delazmožnost slabonadarjenih in slaboumnih podvržena mnogim izpremembam. Duševna slabost se očituje v pomanjkljivosti zastavkov, v počasnem sprejemanju, v nezadostni razsodnosti, v pomanjkanju duševnih pobud, v naglem begu vtisov in v površni obdelavi. Delovanje čutov je pogosto ovirano, prav tako tudi potek zaznave. Pazljivost je zelo nestalna, spomin slab in nezadovoljiv. Razločevanje je pomanjkljivo, premišljenosti in sodbe navadno manjka. Jezikovno izražanje je siromašno zaradi nezadostnih predstav in pojmov. Fantazija je često živahna, a ustvarja napačne in nepopolne slike, ker manjka razsodnosti in iznajdljivosti.

Delovanje čutov je treba razvijati z raznovrstnimi, spretno izbranimi vajami. Na ta način se gotoveje in nemoteno vrše tudi zaznavni procesi. S primernimi vplivi na nestalno razpoloženje se umiri nestalnost pazljivosti in se doseže boljša pomnjenost. Z negovanjem zanimanja in s tako urejenim ponavljanjem, da ima za otroke nekaj novega, se da doseči trdnejši in trajnejši spomin.

Nikoli pa pouk ne sme podajati preveč učne tvarine; veliko novih predstav kaj lahko stare potisne v pozabo. Nova snov se podajaj z zadostno nazornostjo, a v malih količinah. Gledati je treba na vsestransko razumevanje in pravilno sprejemanje, potem imata tudi razmišljanje in presojanje trdno oporo. Netočnost in nepopolnost v sprejemanju zahtevata trajno nadzorstvo pa tudi popravo. Daljši govori in obširne razlage niso na mestu, ker manjka temeljev za razumevanje. Na enostavnih primerih vsakdanjega doživetja je treba vaditi razmišljanje in razumevanje. Res, da je slaboumnikova zmožnost za te vrste delo zelo omejena; vendar pa jo je mogoče sčasoma razviti na enostavnih primerih, ki so dovelj nazorni. V nazornem in jezikovnem pouku ima govorjenje največ vaje. Ker govorni pouk izločuje vsako brezmiselno in mehansko govorjenje, ki ne bi imelo za podlago res stvarnih in nazornih predstav, zato se obenem omejuje tudi delovanje domišljije, ki bi sicer ustvarjala napačne like. Iz lastne moči in lastne izkušnje ti otroci ničesar ne pridobe; njihov največji dobrotnik

je pravilno urejen pouk z individualno zamišljenimi osebnimi vplivi.

Tudi čustvenost in hotenje slabonadarjenih otrok izkazuje znatnih nedostatkov. Taki otroci največkrat slepo slede svojim nižjim gonom in kažejo neko topost v čustvenem oziru. Ti nedostatki jih vodijo na napačna pota; odtod čudni in nerazveseljivi pojavi v njihovem življenju. Te mora učiteljeva beseda in njegov zgled omejevati, nadzirati in voditi. S trajnimi vplivi se posreči tudi zamoriti izrodke hotenja, vzbuditi skoraj manjkajočo samozavest in sploh vzgojiti prijaznejši otrokov značaj.

Počasna sprejemljivost in ovirani splošni razvoj zahtevata poseben učni tempo, ki daleč zaostaja za normalnim in se ne dá svojevoljno pospeševati, ker otroci sicer odpovedo in je s tem ogrožen vsakršen napredek.

Pomanjkljivi zmožnosti za kombinacijo in preudarek naj pomaga nazornost in elementarna razumljivost celotnega pouka. Nazornost prihajaj vsikdar iz temeljnega procesa spoznanja, iz vsestranske čutne zaznave.

Mišljenje pomožnošolskega otroka se giblje izključno le v naziranju, slikah, dejanjih, scenah in danih situacijah ter se le polagoma približuje mišljenju polnovrednega človeka. Vsa duševna vsebina njegova ima konkreten značaj; zato mora tudi pouk izbrati tak način, vse strogo abstraktne izraze pa mora opuščati.

Konkretno posredovanje znanja pa ne pomeni enoličnosti, nego je za duševni razmah slabonadarjenih edina elementarna pot, ki pa pušča odprte še mnoge dohode, ker daje duhu pobude na različne načine. Le na taki podlagi se otroku omogoči tvoritev predstav in pojmov.

Na mnogih konkretnih, najbolje iz doživetja vzetih primerih se mišljenje najbolje vadi. Na enak način se vežba presojanje, najuspešneje s pomočjo vprašanja »zakaj?«, seveda le v najenostavnejših in lahko umljivih primerih. Težje pa se odpre pot do sklepanja. Pa tudi tu se ob skrajno nazornih primerih vendar sčasoma odpre razumevanje za medsebojnost vzroka in učinka, pogoja in posledice, povoda in izteka.

A zlasti tu je treba vzeti primere, ki jih je otrok dovelj nazorno doživel. Silna logika izkustva učinkuje polagoma tudi pri teh otrokih.

Slabotne duševne mike je možno učvrstiti s samodejnostjo, ki jo moraš gojiti vsestransko. Vzgojni in učni vplivi morajo biti za otroka trajna pobuda k pazljivosti in sodelovanju; ti vplivi pa urejajo tudi njegove gone ter zlasti dvigajo in jačijo njegovo zaupanje v samega sebe. Otroka je treba z uporabo njegovih zmožnosti privedi do lastnega razsodka in ob njegovi samodejnosti do samostojnega dela.

Osnovna šola ne bi mogla v vseh teh podrobnostih vpoštevati vsakega posameznika. Ozirati se mora pred vsem na to, da s skupnim poukom vpliva na razvoj intelektualnih funkcij svojih učencev, poedinca pa ne more usmerjati vse po njegovih zmožnostih. Da bi rešila vprašanje čustvovanja in volje, se poslužuje le pouka, praktično udejstvovanje v tem pa prepušča življenju. Drugače pa pomožna šola. Da bi ostali ti vplivi trajni, se poslužuje pomožna šola pred vsem močnih predstav in pa od čustev ožarjenih vrednot, ki dajo vtisom moč spominjanja. Čustvenost, podprta z voljo, sili k dejanju, katero se izvrši že takoj v šoli -- to je princip dela na pomožni šoli.

3. Notranji ustroj pomožne šole.

V smislu ravnokar očrtanih temeljnih zahtev vrši pomožnošolski pouk svojo nalogo na ta način, da vpliva na duševni razvoj gojenca s posredovanjem take učne snovi, ki je v stanu, otroka usposobiti za porabnega člana človeške družbe v moralnem, intelektualnem in tehničnem oziru. Ker se vrši razvoj pomožnošolskih otrok zelo počasi in v omejenem obsegu, se pouk oziraj na vsakokratno stopnjo gojenčevega razvoja. Teh stopenj je troje: stopnja čutnosti ali elementarnega dojetanja, stopnja elementarnega nazornega mišljenja in stopnja enostavnega (abstraktnega) mišljenja. Za vsako teh stopenj se mora prirediti nekako središče, okoli katerega se razvrsti vsa učna snov, oziroma učni predmeti. Temelj vsemu pouku je enotni, na stvarni podlagi sloneči jezikovni pouk.

Z ozirom na prej označene stopnje otrokovega razvoja se učni predmeti sami do sebi razvrste na sledeči način:

- a) vaje čutov (pripravljalni pouk),
- b) nazorni in opazujoči stvarni pouk (nazorni nauk, domoznanstvo),
- c) razmišljajoči stvarni pouk (pouk o dogodkih, verouk, računstvo),
- č) upodabljaajoče oblikovanje (modeliranje, risanje, ročno delo, rokotvorni pouk),
- d) razmišljajoče oblikovanje (jezikovni, čitalni in pisalni pouk).

Učni predmeti na pomožni šoli so: jezikovni in nazorni nauk (domoznanstvo na višji stopnji), verouk, čitanje, pisanje, računstvo, risanje, rokotvorba, ženska ročna dela, petje in telovadba. Prednost imajo oni predmeti, ki so neposredno važni za bodoči učenčev poklic. Učni načrt zato določa v širokih potezih množino učne snovi za posamezne predmete in razrede ter tudi število tedenskih ur zanje; vendar pa ga ni smatrati za stalno uredbo ali neizpremenljiv predpis. Zmožnosti otrok določajo vsakoletno množino učne snovi in smer celotnemu pouku. Istotako je tudi zmožnost in razpoloženje otrok merodajno za število posameznim predmetom določenih ur; zato trdnega in stalnega urnika na pomožni šoli ni.

Število tedenskih ur navadno ne znaša manj ko 18 in ne več ko 24. Zaradi individualnega pouka je maksimalno število učencev posameznega razreda 12; za nadaljnjih 6 bi se moral otvoriti vzporedni razred.

V pomožno šolo sodijo taki otroci, ki so 1—2 leti brezuspešno posečali ljudsko šolo, pa tudi taki, pri katerih vnaprej ni pričakovati napredka v ljudski šoli. Predlog za sprejem določa ljudska šola s posebnim prijavnim listom. Sprejem pa določi poseben odbor, čegar delokrog in poslovanje je določeno s posebnimi predpisi šolskih oblasti. O vsakem sprejetem otroku se spiše na podlagi opazovanja in preizkušnje osebna popisnica (obrazec, potrjen od šolske oblasti), ki vsebuje vse podatke o vzgoji in razvoju, o boleznih in vzrokih slabe nadarjenosti, o sodelovanju in napredku pri pouku itd. Osebna popisnica je verna slika otrokova v telesnem in duševnem oziru ter jo ščiti uradna tajnost.

Šolska naznanila dobivajo otroci, kakor na ljudski šoli, ob polletju in na koncu leta.

Normalna, bistvu slabonadarjenih otrok odgovarjajoča, je razčlemba pomožne šole v pripravljalni razred. 6 prestopnih razredov in nadaljevalno šolo s tremi tečaji. Navadno namreč pridejo otroci po enoletnem (včasih tudi dveletnem) posečanju ljudske šole v pomožno šolo. Imajo torej pred seboj 6—7 šoloobveznih let, katerih vsako (v ugodnem primeru) prebijejo v enem pomožnošolskem razredu, tako da izstopijo, ko so dovršili 6. razred. Otroci pa, ki so še negodni za pouk v prvem razredu pomožne šole (največkrat zaradi nezadostnega razvoja in govornih napak), se pripravljajo nanj v pripravljalnem razredu z vajami čutil in spomina, z govornimi vajami in primerno zaposlenostjo, ki jih zlasti uvede v šolsko disciplino. Pripravljalni razred (začasno, dokler nimamo primerne in posebne zavoda) sprejema tudi take otroke, ki ob vstopu ne obetajo za gotovo, da bodo godni za pouk, a so vsaj sprejemljivi za vzgojne vplive. Ako se ob vajah pripravljalnega razreda usposobijo za nadaljnji pouk na pomožni šoli, prestopijo tje, ako ne, ostanejo še nadalje v pripravljalnem razredu, kjer se polagoma vendar vsaj nekoliko privadijo skupnemu življenju in si z raznovrstno zaposlenostjo pridobe vsaj nekaj ročnosti.

Ko pa je pomožnošolski pouk bolj ali manj razvil duševne in telesne moči slabonadarjenega otroka in mu podal najpotrebnejšega znanja za življenje, tedaj je naloga nadaljevalne šole, da mu olajša vstop v življenje ter omogoči obstanek s primerno zaposlitvijo. Nadaljevalne šole pri nas, žal, še nimamo; vendar pa je upati, da jo dobimo, ker od nje zavise trajni uspehi celotnega pomožnošolskega dela. Države, ki stoje na višku skrbstva za slabonadarjene (Švica, Nemčija in republika Avstrija), pa imajo tudi nadaljevalne pomožne šole, ki so v najlepšem razmahu.

V krajih z nezadostnim številom otrok za večrazredno pomožno šolo se ustanavljajo sicer tudi posamezni pomožni razredi, ki pa zaradi razlike starosti in zmožnosti otrok silno otežujejo vzgojno in učno delo. Tudi ne kažejo otroci tamkaj nikakega veselja za učenje, ker ostanejo vedno v enem in istem razredu. Priporočati bi zato bilo, da imajo tudi pomožne šole v manjših krajih vsaj tri razrede. Na trirazredni pomožni šoli se da tudi že izvesti princip izmenjavanja otrok

pri posameznih predmetih, ki je za pomožnošolski pouk toli-tega pomena. (Pri nekaterih predmetih, n. pr. pri računstvu gredo učenci v tisti razred, ki odgovarja njihovemu znanju oziroma razumevanju, čeprav so pri drugih predmetih v viš-jem ali nižjem razredu, nego je ta, kamor hodijo k računstvu. Na ta način si pridobe v tem predmetu neko znanje, ki jim ga njihov razred ne more dati. Za prestop v višji razred je nam-reč merodajen jezikovni nauk).

Značaj pomožne šole, ki je kakor gluhonemnica in šola za slepe strokovna učna naprava, zahteva strokovno izobraže-nega učiteljstva, ki ima svojo usposobljenost poleg usposob-ljenosti za osnovne šole še s posebnim strokovnim izpitom iz-kazati.

4. Kako se drugod po svetu skrbi za slaboumne in slabonadarjene.

Zanimivo je slišati, koliko da so storile razne države sta-rega in novega sveta v prid slabonadarjenim in slaboumnim.

Amerika. Združene države sev. Amerike se lahko po-stavijo s svojimi zavodi za slabonadarjene in slaboumne. Zad-nje čase je tam v obratu 27 državnih zavodov za slabonadar-jene in slaboumne s 16.176 gojenci in 35 privatnih zavodov z 1200 gojenci; poleg tega posluje še 5 zavodov za božjastnike z 3105 gojenci. V manjših krajih, zlasti v industrijskih okoliših otvarjajo tudi posamezne razrede, ki so združeni z ljudsko šolo.

Afrika. Raziskovalci tega dela sveta so v prvih deset-letjih prejšnjega stoletja pripovedovali, da je tam mnogo sla-boumnih. Težko pa je ločiti prirodnega divjaka od slaboum-nega. L. 1911 je bil znan edini zavod v Lutindi ob reki Pan-gani, ki je imel 37 gojencev: slaboumnih, idiotov in božjast-nikov.

Azija. Zgodovinar Meyer-Ahrens poroča, da je v tem delu sveta kretinizem in idiotizem zelo razširjen. L. 1911 je bil znan edini azijski zavod za te otroke in sicer v bližini To-kia na Japonskem. Ustanovil ga je pedagog Osuga z 11 otroki. Zadnja leta pa se razvija tudi pomožno šolstvo prav lepo, kar je zasluga japonske vlade, ki je odposlala na študijsko poto-

vanje v Evropo več pedagogov in zdravnikov, da proučujejo tukajšnje vzgojne in učne naprave. — Tudi revija »Jido Kenkyn« (raziskovanje otroka), ki izhaja že 14 let, prinaša študije o slaboumnih otrokih.

Avstralija. Najprvo napravo v prid slaboumnih je poklicala v življenje državica Južna Avstralija. Tu je ustanovila Mis Barker l. 1899 v Mindi pri Adelaide zavod, ki je l. 1906 štel 50 gojencev. V Sidney in Melbourne obstojajo neke vrste pomožne šole.

Evropa. — **Anglija** je ustanovila prve pomožne šole l. 1892 v Londonu in Leicesteru. Te šole uvršča med specialne šole (special schools for defective children), podobno šolam za slepe, gluhoneme in pohabljene. Pomožnih šol v našem smislu je l. 1909 bilo 160 s približno 10.000 otroki v 35 mestih. V njih poučujejo skoro izključno le ženske in v Londonu ima svoj sedež tudi nadzornica vseh specialnih šol. V Angliji že v otroškem vrtcu (infant school) določajo kandidate za pomožno šolo (special school for mentaly defective children). Pogosto sta, zlasti v Londonu, pomožna šola in šola za pohabljenca v enem poslopu: v pritličju pohabljeni, v prvem nadstropju slabonadarjenci. Okoli 1904 je po cvetoči preteklosti jelo angleško pomožno šolstvo hirati, ker so prišli v pomožno šolo tudi težje slaboumni (imbecil), ki se seveda niso mogli izobraziti. L. 1907 pa je bila izdana posebna naredba glede sprejema, ki vsebuje tudi večje zahteve za izobrazbo učiteljstva teh šol. Pri preureditvi izobrazbe ljudskošolskega učiteljstva l. 1908 je izšla tudi zahteva po zdravstveno-vzgojnih tečajih za razširjenje in poglobitev izobrazbe učiteljstva na pomožnih šolah. — Zelo dobro je preskrbljeno za poklicno izobrazbo starejših dečkov in deklic, ker predpisuje posebni pomožnošolski zakon šolsko obveznost do 16. leta.

Avstrija. Prvotno delo za slabonadarjene v Avstriji (okoli 1870) se je vršilo v »tečajih za slabonadarjene otroke«. Ti tečaji so trajali po eno leto in so imeli namen, oddati otroke čimprej v ljudsko šolo. Nepovoljni uspehi tega, ponajveč mehaničnega dela so prav kmalu privedli do ustanovitve pomožnih razredov in potem do širših organizacij, pomožnih šol. L. 1885 je bila ustanovljena na Dunaju prva pomožna šola z dvema razredoma; zdaj je tam 10 pomožnih šol s 140 razredi.

Opora pomožnošolskemu delu je bil zakon z dne 14. maja 1869, § 23 in 59, dokončni šolski in učni red z dne 29. septembra 1905, § 6, 24, 26 in 29, ki je izvršilni razpis vsem deželnim šolskim oblastim ter določa ustanovitev pomožnih in pospeševalnih razredov. Na podlagi tega so bivši deželni šolski sveti izdali ukaze (n. pr. kranjski 16. januarja 1907), ki urejajo pouk nepolnočutnih, in so tako tudi nastale pomožne šole po različnih kronovinah (Gradec, Linz, Salzburg, Celovec, Ljubljana, Maribor).

Ob njihovi ustanovitvi je bil velik naval na te šole. Ljudske šole so se hotele znebiti tudi vseh poprečno nadarjenih, a lenih otrok, dokler se niso natančno določili pogoji za sprejem v pomožno šolo. V prvih letih je v marsikatero pomožno šolo prišel pomotoma učenec, ki ni sodil vanjo. Umevno, da je smel tak otrok izjemoma nazaj v ljudsko šolo, četudi je pravilnik pomožne šole določal, da se definitivni sprejem v pomožno šolo razteza na celotno šolcobvezno dobo. Krajevnim razmeram primerno so se na pomožnih šolah ustanovljala dneva zavetišča, ki so zaposlila, nadzorovala in prehranjevala otroke od jutra do večera. Na celotno organiziranih (6-razrednih) pomožnih šolah so se iz šole izstopivšim učencem in učenkam v prid ustanovile nadaljevalne šole, ki so jim nudile še nadaljnjo izobrazbo, pa tudi oporo za prve korake v delo in življenje (zlasti v Gradcu). Večje pomožne šole so v prid svojim gojencem otvorile tudi — svetovalnice, katerih so se v vzgojnem in zdravstvenem oziru kaj radi posluževali starši, varuhi, mojstri, delodajalci, pa tudi razni uradi, posebno občine in sodišča. Delokrog teh svetovalnic je ta, da pojasnjujejo staršem ali drugim interesentom telesno in duševno konstitucijo slaboumnih otrok. Dober in o pravem času dan svet te vrste lahko prihrani staršem marsikatero bridko uro v bodočnosti, družbi pa s pravilno oceno delavnih moči lahko nudi veliko pomoč. V tem ravno je socialni pomen takih svetovalnic, ki so za revne naravnost nekaka socialna pravica. — Nikar pa misliti, da bi za to trebalo zopet novega urada s toliko in toliko pisarniškimi močmi.

Le dva sta potrebna za to: šolski zdravnik in učitelj, ki sta ob določenih urah na razpolago staršem in rednikom ter jim pomagata razvozljati težka vprašanja o vsako-

kratnih potrebah otroka, zlasti o njegovem bodočem življenju. Izbera pravega poklica za takega otroka je namreč izredno važna: ne hitri zaslužek, ampak sposobnost za trajno delo je merodajna.

Pa tudi povojna Avstrija ni omejila svojega skrbstva za slabonadarjene in slaboumne. Samo Dunaj ima, kakor že omenjeno, 10 pomožnih šol s 140 razredi. Razen tega je v Avstriji (po stanju 1. januarja 1920) v 14 mestih (krajih) 114 pomožnih razredov, ki jih poseča 1806 otrok (1074 dečkov, 732 deklic). Skupno število zavodov za slabonadarjene in slaboumne je 20 z 1733 gojenci in sicer ima Nižja Avstrija 10 zavodov, Gorenja Avstrija 2, Solnograško 1, Štajersko 2, Koroško 2, Tirolsko 1, Predarlško 2.

Učiteljstvo teh šol in zavodov se je združilo v strokovno društvo, ki zastopa pomožno šolstvo na zunaj ter pošilja svoje zastopnike z avtonomnimi pravicami k vsem šolskim oblastim.

Še izza stare Avstrije pa obstoja društvo za varstvo slaboumnih in epileptičnih, ki prireja vsako, oziroma vsako drugo leto konference s sodelovanjem znanstvenikov, zdravnikov in vzgojiteljev-učiteljev. Zadnja konferenca je bila 27. in 28. maja 1921, na kateri se je odobril osnutek pomožnošolskega zakona, ki pa, žal, še ni stopil v veljavo. Imenovano društvo izdaja od l. 1909 strokovni časopis »Heilpädagogische Schul- u. Elternzeitung«, ki je po razsulu bivše Avstrije izpremenil svoj naslov v pomembno ime »Führet alle zum Licht!« Tudi lečilno-pedagoška revija »Eos« je v službi oskrbe slaboumnih.

Belgija. Belgijsko pomožno šolstvo je po stremljenju, praktičnem in znanstvenem delovanju prof. Demoorja v Bruslju zaslovelo preko državnih meja. Ta strokovnjak je morebiti edini — takoj v začetku strogo ločil iz vnanjih vzrokov duševno zaostale otroke (ki jih on imenuje *arrieres pédagogiques*) od onih z duševnim defektom (*arrieres medicaux*). Le zadnji so pravi pomožnošolski gojenci in je značilno, da teh otrok Demoor ni nikdar poskušal mučiti s kakršnimkoli »pospeševalnim« mehaničnim učenjem, da bi jih potem uvrstil v normalno šolo, ker je kot dober poznavalec njihovih slabotnih duševnih moči vedel, da bi kaj takega bilo brezuspešno.

Iz Bolgarije nimamo o delu za slaboumne nikakih poročil.

Cehoslovaška. Češka je še v avstrijski dobi veliko storila v prid slaboumnim in slabonadarjenim. Še iz tistih časov obstojajo zavodi v Pragi, v Kralj. Gradcu itd., ki so nastali po inicijativi »Česke zemske komise pro péči o mladež«. Tudi prve pomožne šole so se ustanovljale še pod avstrijsko vlado, pričenezi okoli l. 1896. Ves nadaljnji razvoj in krepko pomožnošolsko gibanje pa je v zvezi s stremljenjem češkega učiteljstva po šolski reformi. Po vseh skupščinah je učiteljstvo naglašalo pomen, potrebo in korist pomožnih šol in zavodov. Požrtvovalno se je izobraževalo učiteljstvo za pouk na teh šolah izključno le na lastne stroške. S hvaležnostjo pa to učiteljstvo izreka imena mnogih zastopnikov znanstva, ki so mu stali ob strani pri stremljenju za višjo strokovno izobrazbo: n. pr. Čáda, Heveroch, Herfort itd. Za razvoj pomožnega šolstva je bilo velike koristi študijsko potovanje nekaterih učiteljev po Nemčiji, Angliji, Belgiji, Danski in Švici, odkoder so prinesli mnogo zdravih misli, zlasti za delovni pouk.

Močna opora pomožnemu šolstvu so tudi nekatera društva, n. pr. »Jednota Komenského« in posebno še »Odbor za prirejanje kongresov za varstvo slaboumnih in za pomožno šolstvo«. Do prevrata je bilo troje takih kongresov, na strokovno-znanstvenih pridobitvah eden bogatejši od drugega.

Samostojna Čehoslovaška ni prenehala z delom v prid slabonadarjenim, ampak je s podvojeno vnemo tudi na tem področju zastavila krepko roko. Dokaz je tekmujoča delavnost češkega in nemškega pomožnošolskega učiteljstva, ki ima vsako svojo lastno strokovno organizacijo. Uspeh marljivega dela obeh organizacij je pomožnošolski zakon, ki stopi v veljavo 1. januarja 1924 (izvleček tega zakona prinaša »Prager Tagblatt« z dne 7. avgusta 1923). Obe organizaciji sta tudi pri deželnih šolskih svetih za Češko, Moravsko in Šlezijo izposlovali, da se vrše tozadevna predavanja kandidatov na učiteljskih, kateri tudi hospitirajo na pomožnih šolah, in da se preurede pomožnošolski načrti v smislu sodobnih zahtev. Po posredovanju teh organizacij dovoljuje ministrstvo za šolske zahteve in ljudsko kulturo tudi državne podpore ob-

stoječim pomožnim šolam, temeljne dotacije za ustanavljanje novih pomožnih šol in podpore pomožnim šolami po zavodih; ministrstvo za javno zdravstvo daje podpore za počitniške kolonije, kopališča, zdravilišča izrecno za pomožnošolske otroke; ministrstvo za socialno oskrbo pa oskrbuje dnevna zavetišča, svetovalnice in podobne naprave na pomožnih šolah in zavodih.

Zanimiv je zlasti načrt novovrstnega pomožnošolskega podjetja, nekakih okrajnih pomožnih šol, v katerih se zbirajo k pouku manjnadarjenci celega okraja. Prometne družbe (železnice in tramvaj) dovoljujejo tem otrokom brezplačno vožnjo ali pa jim proste karte oskrbe občine, ki plačujejo tudi celodnevno hrano v pomožnošolskem zavetišču. — V krajih z manj ugodnimi prometnimi zvezami pa ustanavljajo v obstoječih domovih in sirotišnicah oddelke za 10—20 slabonadarjenih otrok, ki obiskujejo pomožno šolo tega kraja. Oskrbo za te oddelke prevzame deželna komisija za mladinsko varstvo in oskrbo. — Na večjih pomožnih šolah so nadaljevalne šole za izstopivše učence, katerim nadomeščajo obisk običajnih obrtno-nadaljevalnih šol. Istotako so na pomožnih šolah svetovalnice, ki zlasti dajejo navodila za življenjski poklic gojencev.

Danska. Tu ima skrb za slaboumne svoj začetek okoli l. 1855. Že tedaj so požrtvovalni posamezniki s pomočjo javne dobrotivosti ustanavljali razne zavode za slaboumne, od katerih so kar trije v Kopenhagenu. Natančno pa je bilo določeno, kateri zavod sprejema težje, kateri lažje slaboumne in kateri za izobrazbo sposobne. Pomožno šolstvo izven zavodov pa ima svoj začetek okoli l. 1900, ko so nekatera mesta, na prvem mestu Kopenhagen, otvorila pomožne razrede, ki so se kmalu razširili v pomožne šole. Znamenita je delavska kolonija na otoku Livö.

Francija. Smotrne začetke oskrbi slaboumnih zasledimo sredi napoleonskih zmešnjav. S pomožnošolskimi napravami pa je Francija pričela baš ob začetku tega stoletja.

Od l. 1909 ima Francija pomožnošolski zakon, ki predpisuje ustanavljanje in vzdrževanje pomožnih šol, polinternatov in popolnih zavodov. Pomožno šolo obiskujejo otroci do 13. leta, potem prestopijo v polinternat ali v zavod, da se izučé

rokodelstva, nekako do 16. leta, ali po potrebi še dalje. Vsi ti zavodi so podrejeni okrožni šolski oblasti in zdravniški nadzorovalni komisiji. K imenovanemu šol. zakonu so izšli še tisto leto dopolnilni razpisi glede učnih načrtov, učnih predmetov in učnih smotrov (praktična usposobljenost za življenje, poklicno delo).

Grška. O napravah v prid slabonadarjenim in slaboumnim v tej državi ni ničesar znanega.

Holandska. Zavodi za slabonadarjene in slaboumne so na Holandskem vsi v privatnih rokah. V zadnjem desetletju preteklega stoletja so nastale v večjih mestih tudi pomožne šole, n. pr. v Rotterdamu 1896, v Amsterdamu 1899, v Haagu 1902. Vse so ustanovljene po nemškem vzorcu. Najbolje organizirani sta pomožni šoli v Gravenhage in v Groningen; vsaka ima 8 razredov, to je: pripravljalni razred, 6 prestopnih in nadaljevalni razred, bogate zbirke najraznovrstnejših učil in delavnice za rokotvorni pouk z raznim orodjem in materialom. Od l. 1906 ima Holandska pomožnošolski zakon.

Italija. Dasi se število slabonadarjenih in slaboumnih v Italiji ceni nad 25.000, vendar ni državna oblast doslej ničesar storila zanje; vse, kar se je dozdej storilo na tem poprišču, je v rokah privatne dobrotelčnosti in oskrbe. Prvi tozadevni začetki segajo do l. 1874, ko je zdravnik Andrea Verga prvič opozoril na potrebo posebne vzgoje za slaboumne. Uspeh je bil ta, da so posamezni zdravniki otvorili privatne zavode, n. pr. znameniti psihiater Sante de Sanctis v Rimu. Znana je tudi drica. Marija Montessori, ki se je prvotno pečala z vzgojo slaboumnih, pozneje pa prešla k delu za otroke v predšolski dobi. Nekatera poročila o novejšem stremljenju v korist zaostalih objavlja časopis »L'Infanzia Anormale«, ki ga izdaja prof. Umberto Saffioti v Rimu.

Nemčija. Zgodovina skrbstva za slaboumne v Nemčiji je tesno spojena z oskrbo blaznih, duševno bolnih, kretinov, gluhonemih in podobnih manjvrednih ubožcev. Prvi literarni zapiski o tem delu so ponajveč izpod peresa zdravnikov od 1827 dalje. Imena Esquirol, Griesinger, Brandes, Sengelmann itd. do 1864 značijo nekake predhodnike pomožnošolskega gibanja. Naslednjih 20 let pa se je ustanovila cela vrsta pomožnih šol. Stötzner, Kern, Boodstein i. dr. so bili glavni

prvoboritelji pomožnega šolstva v tej dobi. Pomožnošolska misel se je v tem času tako jasno in določno razvila, da je bil pomožnemu šolstvu zagotovljen nepričakovan razmah. In res je v dobi 1887—1904 nastalo v 172 mestih 700 pomožnih razredov z okoli 15.000 učenci. V tej dobi so izšli tudi razni ministerialni odloki v prid pomožnim šolam, tako 27. oktobra 1892 odlok, ki odreja ukinitvev »sklepni« razredov na ljudskih šolah, kjer so zbirali zaostale otroke, in priporoča novejšo napravo, pomožno šolo. Dne 14. novembra 1892 se pomožne šole proglase za javne naprave. Dne 16. junija 1894 se predpiše ime »pomožni razred«, osnuje večstopenjska šolska naprava in prizna pomožni šoli isto pravno mesto, kot ga ima ljudska šola. Dne 16. junija 1896 se prizna učiteljstvu pomožnih šol doklada 500 M, dne 28. avgusta 1896 se priporoči vladam zveznih držav ustanavljanje pomožnih šol. Dne 17. januarja 1900 se odredi prisilno všolanje slabonadarjenih otrok v pomožne šole. Odlok z dne 6. aprila 1901 zahteva redne obiske šolskega zdravnika v pomožni šoli in se izraža proti zopetnemu prestopu v ljudsko šolo. Odlok z dne 27. junija 1903 zahteva poročila o istodobnih pomožnošolskih napravah, metodah itd., o sodelovanju šolskega zdravnika in staršev ter o izobrazbi učiteljstva na pomožnih šolah.

L. 1898 se je ustanovila zveza pomožnih šol Nemčije, ki ima namen, zastopati koristi šole in učiteljstva in posredovati svojim članom znanstvene in praktične pridobitve. Do vojne je imela ta zveza 10 kongresov. Njeno glasilo je »Die Hilfsschule«. Znanstveni in praktični delavci v tej dobi so bili: Strümpell, Scholz, Trüper, Ziehen, Fuchs, Weygandt, Frenzel, Heller itd.

Z letom 1905 se pričinja za pomožno šolstvo naravnost sijajna doba. Pomožna šola v Nemčiji je tedaj stala zunanje dovršena, trdna in urejena, treba je bilo še podrobnega dela na znotraj. Tega dela so se oprijeli novi čvrsti delavci kakor: Horrix, Murtfeld, Dannemann, Schober, Schulze, Herberich, Gürtler, Raatz, poleg starejših iz prejšnje dobe.

L. 1912 je bilo v 208 mestih Nemčije 1140 razredov z okoli 28.000 učenci, l. 1920 v 305 mestih 1670 razredov s 34.000 otroki. Zlasti važna je ministerialna naredba z dne 2. januarja 1905, ki podaja temeljna pravila za pomožne šole.

L. 1906 je izšla naredba, ki zahteva oprostitev slabonadarjenih od vojaškega službovanja. Pravosodno ministrstvo z dne 11. novembra 1906 odreja posebno postopanje pri sodnem zaslišavanju slabonadarjenih, patološko in hereditarno obremenjenih ter sodelovanje pomožnošolskega učitelja pri takem zaslišavanju. — Osnutek pomožnošolskega zakona čaka odobrenja v parlamentu.

Tudi zavodov za slabonadarjene in slaboumne ima Nemčija lepo število. Poleg zveze pomožnih šol obstoja tudi zveza zavodov, ki je starejša od one (ustanovljena 1874) in zboruje vsako 3. leto. Do vojne je imela 14 konferenc, ki so zastopale poleg znanstvene tudi praktično stran nemških zavodov. Njeno glasilo je »Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger« (ustanovljena 1880). Pomožnošolska literatura Nemčije je zelo obširna in svetovno znana.

Norveška. Ta država je edina, ki je s pomožno šolo pričela skrbeti za slaboumne (l. 1876). Kako izvrstno je izpeljana individualizacija na Norveškem, izpričuje dejstvo, da je n. pr. v Lindenu za 150 otrok prideljenih 16 učnih moči, ali v Bergenu za 222 otrok 14 razredov, ali v Drontheimu za 30 otrok trije razredi. — Zakon z dne 8. junija 1881 vsebuje šooloobveznost tudi za abnormalne otroke.

Ogerska. Podobno Čehoslovaški nadaljuje tudi Ogerska zelo uspešno svoje delo v prid slabonadarjenim in slaboumnim, ki je bilo že pred vojno tako dobro urejeno, kakor morebiti nikjer v Evropi. V Budimpešti je 6-razredna pomožna šola s 3-razredno nadaljevalno šolo v lastnem, moderno urejenem poslopiju. V prvem nadstropju se pod vodstvom prof. Ranschburga nahaja lečilno-vzgojstveni in psihološki ambulatorij. Poleg imenovanega šolskega zdravnika sta zaposlena na zavodu še dva specialista (za ušesne bolezni in ortopedijo.) V poslopiju je tudi obligatno dnevno zavetišče s celodnevno prehrano. — Poleg te idealno urejene šole pa je v raznih delih mesta še do 20, po drugih večjih mestih pa vsaj po nekaj pomožnih razredov. L. 1914 je imela Ogerska 74 pomožnih razredov z 1131 učenci. Nadzorstvo pomožnih šol vrši poseben strokovni svet, sestavljen iz peda-

goških in medicinskih strokovnjakov. Posamezni pomožni razredi, ki so nastanjeni v poslopih ljudskih šol, so podrejeni direktno nadzorstvenemu svetu. — Konferenčne zapisnike pomožnih šol pošiljajo na vpogled tudi ministrstvu za šolske zadeve. — Glede zunanje in notranje organizacije so ogerske pomožne šole slične nemškim, s katerimi izmenjavajo znanstvene in praktične pridobitve.

Portugalska se je šele tedaj, ko je postala republika, začela zavedati svojih dolžnosti napram slabonadarjenim in slaboumnim. Po zgledu svoje sosede Španske je ustanovila posebno državno organizacijo v njihov prid in se tudi sicer ravna v tem oziru po svoji sosedi. Kako daleč je prišla v tem pogledu, pa ni znano, ker po vojni ni nikakih poročil od tam.

Romunija. Odtod manjka vsakršno poročilo o tozadevnem delovanju.

Rusija. Predvojna Rusija je imela v Moskvi, Niž. Novgorodu, Harkovu in Petrogradu pomožne šole. V Petrogradu je bil zlasti znan zavod Ivana Maljarevskega in njegove žene Katarine. M. je bil prvotno učitelj, potem pa je študiral medicino in postal zdravnik. L. 1906 je imel ta zavod 60 otrok in 9 učiteljev. — Nekaj pomožnih razredov je bilo tudi na Finskem. — Iz povojne Rusije ni nikakih poročil.

Španska. Statistika te države izkazuje okoli 20.000 slabonadarjenih in slaboumnih, za katere se pa do zadnjih časov ni skoro nič storilo, dasi so bili slepi in gluhonemi deležni vsaj male oskrbe. L. 1907 je začel izdajati šol. nadzornik prof. Pereira v Madridu časopis »La Infancia Anormal«, kjer poudarja nujno potrebo in važnost skrbstva za slaboumne. Leta 1910 je izdelal minister za javni pouk za oskrbo slepih, gluhonemih in abnormalnih zakon, ki je še isto leto stopil v veljavo. Ta zakon vsebuje v 15 točkah delokrog posebne sekcije »Nacionalni patronat« za vso Špansko z ozirom na higiensko, pedagoško in socialno varstvo vseh abnormalnih.

Švedska. Tukaj je skrb za slaboumne izšla iz skrbi za gluhoneme; kajti v gluhonemnicah so morali že okoli 1860 ločiti slaboumne gluhoneme od drugih ter jih vzgajati posebe. L. 1866 je ustanovila Emanuela Carlbeck zavod za nje, ki pa je bil zaradi rastočega števila kaj kmalu premajhen in ga je bilo treba razširiti, zlasti še, ker so ločili otroke za pouk in

za delo. Po vzercu tega zavoda, ki je zdaj v Sköfde, je nastalo v 40. letih čez 20 zavodov v raznih krajih in mestih. Pomožno-šolska misel pa ima svoj začetek l. 1905, ko je Stockholm ustanovil prvo pomožno šolo, odkoder se je razširila tudi drugam. Zanimiv je kraljev oglas iz l. 1902, ki podrobno določa oskrbo slaboumnih otrok.

Švica. Prvotno je vršil nekak pospeševalni pouk, ki je ob ugodnih uspehih pošiljal otroke v ljudsko šolo, glavno delo za slabonadarjene. Okoli 1880 pa se je preokrenil način tega pouka docela v smer pomožne šole, zlasti pod vplivom stalne »konference za oskrbo slaboumnih«, tako da je bilo že l. 1911 v 37 krajih 91 pomožnih razredov z 2009 učenci. Zaradi maloštevilnega prebivalstva v švicarskih mestih se pomožna šola ne more razviti v šolsko napravo z večjim številom prestopnih razredov, temveč ostane po večini 3—4-razredna; ti razredi pa morajo imeti po več skupin in oddelkov, da zaposle vse otroke do izstopa v življenje.

Skrb za slabonadarjene je različno razvita, ker izdaja šolske naredbe vsak kanton po potrebah svojega okoliša v kantonalnih šolskih svetih. Švica pa ima tudi celo vrsto zavodov za te otroke, ki jih oskrbuje država v zvezi s privatno dobrotelostjo. V 15 kantonih je 22 zavodov, ki sprejemajo otroke deloma v predšolski, deloma v šolski dobi in so nekateri tudi v medsebojni zvezi, tako da zbirajo istovrstne otroke in si razdele delo pri negi, vzgoji in pouku.

Iz tega, kar store druge države za slabonadarjene in slaboumne, je razvidno, da čaka našo državo tudi v tem pogledu še veliko čisto osnovnega dela. Razen nekaj pomožnih šol nimamo še nikake izrecno temu namenu služee naprave. Slaboumni otroci po hiralnicah in blaznicah niso na pravem mestu. Nujno potreben bi bil lasten in poseben zavod samo za slaboumne otroke. In statistika, katere pa, žal, ni na razpolago, bi sigurno pokazala, da je samo en zavod — premalo.

5. Notranji ustroj »zavodov« za slaboumne in slabonadarjene.

Za izobrazbo slaboumnih in slabonadarjenih otrok prideta v poštev dve napravi: zavod in pomožna šola. V za-

v o d spadajo: *a)* težje slaboumni, ki jim je v življenju se udejestovati možno le pod stalnim nadzorstvom, *b)* lažje slaboumni, ki v domačem kraju nimajo primerne šole, *c)* osiroteli slaboumni, ki jim zavod nadomešča domačo hišo, *d)* tudi oni, ki so zaradi svojih psihičnih posebnosti nevarni javnemu življenju, in končno *e)* telesno pohabljeni pa ogroženi slaboumni, ki nujno potrebujejo urejenega zavodovega življenja. — V pomožno šolo pa sodijo le slabonadarjeni in duševno nepopolno razviti, ki bi ne imele nikake koristi od pohajanja ljudske šole, a vendar lahko dosežejo s posebnim poukom toliko, da se delajoč udejestujejo v javnem življenju, četudi le na skromnem mestu.

Celotna oskrba slaboumnih in slabonadarjenih otrok se da najidealnejše izvesti v zavodu s paviljonskim slogom. Najprimernejša lega za tak zavod je v bližini večjega mesta, kjer so na razpolago prometna, gospodarska in higijenska sredstva. Na razpolago bi moralo biti tudi obširno zemljišče za vrtnarstvo in poljedelstvo, ki sta priznana najprimernejše delo za te vrste mladino. Splošna lega in notranja oprema zavoda pa mora upoštevati higijenska pravila.

Ker ima tak zavod pred vsem vzgajati, morajo otroci po svojih zmožnostih biti ločeni v raznih paviljonih. Približna razmestitev po zmožnostih bi bila sledeča: 1. Paviljon, kamor pridejo taki otroci, ki potrebujejo celotne telesne nege. Nekaka otroška bolnica ali hiralnica bi naj bil tak paviljon. Sem spadajo otroci, ki so telesno in duševno nesposobni za vsakršno delo: ki ne morejo hoditi, ne govoriti, ne sami jesti in stoje v vsakem oziru na najnižji stopnji. Seveda je treba poizkušati, ali se morda tudi tu ne javlja kakšna zmožnost, ki bi jo na vsak način trebalo razvijati. Vobče pa je te otroke treba le prehranjevati in telesno negovati. Res, da takih otrok ni veliko, toda, žal, vendar toliko, da je treba misliti tudi na njihovo oskrbo. — 2. Paviljon, kjer se vzgajajo otroci, ki hodijo, deloma govore in so sprejemljivi za vzgojo. Pod skrbnim nadzorstvom se privadijo domačemu življenju v zavodu, si osvoje najpotrebnejšo oliko, se navadijo na hišni red in najnavadnejša opravila. V ugodnem slučaju se pozneje privajajo tudi na delo na vrtu in na raznih vrst lahko rokotvornost; potrebujejo pa neprestanega navodila in nadzorstva. Ostanejo

sicer, kakor prejšnji, vse življenje v zavodu, vendar pa se s svojim skromnim delom toliko razvedre, da niso sebi in drugim v preveliko nadlego in ne delajo vtisa, kakor da samo čakajo na smrt. — 3. Ta vzgojni paviljon se drži načela, da ima služiti vzgoji in izobrazbi za pridobitveno delo. Pri sprejemu je treba dognati, ali je otrok za vzgojo ali ne. Za vzgoje zmožne se naj smatrajo tisti slaboumni otroci, ki očitujejo troho volje, čustva in inteligence ter s svojim, četudi omejenim udejstvovanjem čutov kažejo vsaj nekoliko zanimanja in razločevanja, so v stanu, ponavljati enostavne gibe ter razpolagajo vsaj s skromno gibčnostjo rok. Nedopustno bi bilo, da bi ostali taki otroci brez vsakršnega vzgojnega vpliva, četudi se očitna zmožnost za vzgojo pokaže šele pozneje po dolgotrajnih poizkušnjah in opazovanju. Umevno pa je, da se morajo otroci, ki se prej ali slej izkažejo nesprejemljivi za vzgojo, oddati v oskrbovalni paviljon, oni pa, ki se izkažejo za pouka zmožne v 4. (učni paviljon) in v 5. (delavnice).

Poleg teh paviljonov mora imeti zavod potrebna gospodarska poslopja, stanovanjsko hišo za osebje, cerkev, oziroma kapelo, telovadnico, igrišče, kopališče in bolnišnico. Kakor zahteva higijena za notranjost paviljona dovolj luči in zraka, zdravo vodo, centralno kurjavo, tako zahteva vzgoja za stanovanjsko opremo praktične in solidne mobilije, razveseljive, otrokom primerne stenske okraske, cvetlice, morebiti tudi tičnico, raznovrstne igrače in razna zaposlovalna sredstva. Na noben način pa ne sme spominjati na bolnišnico ali kaznilnico, marveč naj dela na otroke vtis prijetne rodbinske domačnosti. Paviljoni ne smejo biti med seboj ločeni z ograjo, nego le s stenami in gredicami. V posameznih paviljonih in v celotnem zavodu vladaj sveže in veselo življenje, ki se ga novodošli kmalu privadi ter ne nastopi domotožje. Otrok naj čuti, da ga smatrajo za človeka, česar je doslej pogrešal. Tu naj sme pokazati svoje zmožnosti, meri se naj s svojim sovrstnikom, česar doslej ni smel, da bi — ne osmešil in osramotil svojcev.

Pouk in delo sta glavna činitelja v učnem paviljonu, ker pospešujeta razvoj duševnih moči. Trdna opora je gojencem hišni in dnevni red, sožitje s sebi enakimi, pazljivost in pomoč vse okolice, stalno nadzorstvo in popolna individualizacija.

Pouk sloni na nazornosti in s pomočjo nje izpeljani rokotvornosti. Seveda tu ni visokega cilja, a še ta ni vedno dosegljiv. Učna snov je omejena na to, kar je za življenje nujno potrebnega. Ta snov se razvrsti približno na 7—8 stopenj, ne razredov, ki jih naj skušajo po možnosti doseči vsi gojenci. Najvažnejši predmet je rokotvorni pouk, ki z raznovrstnim delom skuša dognati, za kaj bi dotičnik bil najsposobnejši. Ta pouk pa ne sme gojiti ene vrste dela, ker bi to umorilo vsako veselje zanj, dočim izmenjevanje jači samozavest in ohrani svežost pri delu. V učnem paviljonu pa se gojenci ne izučijo rokodelstva ali dovršenega dela; za to služijo delavnice.

Ako bi zavod po dovršenem pouku odpustil gojence, bi bilo dosedanje delo brezuspešno. S 15. letom slaboumnosti še ne more zadostiti življenjskim zahtevam, saj jih niti ne razume in ne pozna. V tej dobi marveč rabi še prav posebne vzgoje, opore in pouka, ki mu ga more nuditi le dosedanja vzgojni zavod. Zato pa ostani gojenec še toliko časa v zavodu, da doseže v zanj primernem delu tisto dovršenost, ki odgovarja njegovim telesnim in duševnim zmožnostim. Pri izboru tega dela pa naj odločujejo njegovi dosedanja vzgojitelji, zdravnik, svojci in tudi na razmere, v katere mu je oditi po izstopu iz zavoda, se je treba ozirati; kajpada so predvsem drugim merodajne gojenčeve zmožnosti. V zavodovih delavnicah naj bodo zastopana vsa lažja, to je taka rokodelstva, ki ne zahtevajo preveč preudarnosti in odgovornosti. Pouk v delavnicah vrše mojstri, na vrtu, na polju, v gospodarstvu in gospodinjstvu pa izvežbani nadzorovalci, oziroma nadzorovalke. Uspehi tehniške izobrazbe umevno da niso vedno enaki. Zavodi v Nemčiji, urejeni na ta način (n. pr. »Sächsische Landeserziehungsanstalt«), izkazujejo do 30% dela- in zaslužka zmožnih gojencev.

Do te stopnje vzgojen in izobražen gojenec izstopi iz zavoda nekako med 18. in 20. letom. Zavodov vpliv pa tudi zdaj še ne bi smel prenehati; za takega gojenca se je treba zanimati skozi vse življenje. Zavod bi ga naj ščitil pred izkoriščanjem, pred prestopki in moralnim propadom ter podpiral slabotno njegovo samostojnost z navodili in nasveti.

Le deloma delazmožni pa lahko po izstopu iz zavoda koristijo s svojimi skromnimi močmi doma ali v takih družinah.

ki so pripravljene se ukvarjati z njimi, jih stalno nadzorovati in navajati k delu. V Nemčiji odidejo taki gojenci v delovne naselbine (n. pr. Großhennersdorf), kjer se z lastnim delom skromno preživljajo, da jim ni treba obremenjevati občine in države.

Upotrebljena literatura.

Frenzel, Handbuch des Hilfsschulwesens.

Dannemann - Schulze - Schober, Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik.



Franjo Žgeč:

Nova pota do novih pedagoških ciljev.

1. Nemška državna šolska konferenca.

Po dveletnih pripravah se je končno v Berlinu sestala dne 11. junija 1920 nemška državna šolska konferenca (Reichsschulkonferenz), ki bi naj položila temelje nadaljnjemu kulturnemu razvoju nemškega naroda in dovršila popolno preorijentacijo v nemškem šolstvu in vzgojstvu.

Izid svetovne vojne, revolucija l. 1918, izpremenjen gospodarski in politični položaj, vse to je prisililo nemški narod, da je začel resneje razmotrivati svoj položaj in dosedanjo vlogo ter da je preložil težišče svoje pozornosti na notranje delo, na kulturnopolitično polje, na ustvaritev enotne ljudske zavesti. Velike izpremembe in težke izkušnje zadnjih let so morale izpremeniti tudi vse cilje, ki so stremeli za njimi prejšnji voditelji nemškega naroda.

S tem pa je nastala kot ena izmed prvih nalog potreba, da se izpremeni, preorijentira in izboljša vzgojstvo in šolstvo, ki je bilo prej v veliki meri le orodje pruskega militarizma in vsenemške ekspanzivnosti. Ta dva sta doživela z izidom svetovne vojne in z nemško revolucijo pač popoln poraz. Na mesto prejšnjega aristokratskega principa je stopil sedaj demokratski in ljudstvo, to se pravi najširše plasti so postale objekt vseobče pozornosti.

Tako je bilo vse polno globokih razlogov, da se preorijentira vzgojstvo in šolstvo Nemčije. Osvobodilo bi se naj sedaj vsakršnega stesnjujočega objema; iz objektivnih dejstev, potreb in zahtev bi naj poiskalo smernice, ki bi kazale ven iz obupnega položaja, v katerega je zabredel po krivdi vodstva ves nemški narod. Vzgojiti bi trebalo novega človeka, novo generacijo, ki bi vse drugače pojmovala tok časa. Vdahniti bi ji trebalo novega duha ter ji položiti v prsi klico novega življenja.

Tako je vzrastla nemška državna šolska konferenca organsko s potrebami v veliki stiski nemškega naroda ter bi naj pomenila mejnik v njegovem razvoju. Njenega pomena še danes ne moremo v celoti pravilno oceniti — ne za nemški narod in za njegovo vzgojo, ne za vzgojstvo in pedagogiko sploh. Toliko pa lahko rečemo, da je ta konferenca veliko dejanje nemškega naroda, ki kaže voljo do življenja in ki se mu je vsaj za trenutek zasvetilo, kje da leži rešitev iz sedanje krize. Človek je zaostal v svojem razvoju za gospodarskim razvojem. Odtod velika razlika

med človekom, kakor je danes, in človekom, ki bi lahko razrešil današnji nevezdržni položaj ter prevzel vodstvo nad železnimi proizvajalnimi in gospodarskimi zakoni. Nemška državna šolska konferenca je zopet opozorila na važnost vzgoje ter na nujnost, vzgojiti novega človeka. Tej konferenci stavljeni meje pa so bile ozke in njen glas se ni slišal v razburkanem in vihnem času, ko kapitalistični instinkti povzročajo vedno nove in nove zapletljaje, ko potresajo Evropo sunki vulkanskih tal.

Nemške državne šolske konference se je udeležilo okrog 720 šolnikov, pedagogov in strokovnjakov s sorodnih področij, udeležili so se je zastopniki vseh važnejših pedagoških struj in učiteljskih organizacij od dr. Binderja kot zastopnika akademsko izobraženih učiteljev Nemčije pa do zagovornikov skrajne šolske reforme in do socialistične mladine. Konferenca sama sicer ni imela moči, da bi storila kakršnekoli sklepe in jih potem uveljavila. Zato ni bila sklicana; bila je marveč le forma, kjer se naj srečajo različna naziranja o preustroju šolstva. Tudi je bila preširoko in vsestransko organizirana, da bi lahko dovedla do pozitivnih sklepov. Toda vkljub vsej pestrosti naziranj in različnih smeri je pokazala enotno voljo, dvigniti šolstvo ter podrediti vzgojstvo stremljenju za novo bodočnostjo, za novim življenjem. Ta volja se je pokazala zlasti po radikalnejših in modernejših strujah.

Kakor že pove ime konference samo, je bila njena naloga, prerešati važnejša vzgojna in zlasti organizatorna šolska vprašanja, ki jih je potisnil s tako silo gospodarski in politični položaj nemškega naroda v osprej. V to svrhu je bila vsa snov, ki bi naj bila predmet razpravljanja, podeljena na 9 glavnih točk, in sicer tako, da se ne bi zapostavljala niti zunanja oblika, niti notranja vsebina šole. Te točke so bile:

1. Vrste šol, cilji šol in organizatorna strnitev v enotno šolo ali — enotna šola.
2. Metodična vprašanja in pomen posameznih predmetov za celotno šolstvo zlasti pa delovni pouk.
3. Učitelji (učiteljice), njih izobrazba in deležnost na šolskem vodstvu in šolski upravi.
4. Učenci; izbira učencev za posamezne vrste šol; samovlada učencev; šolska občina; odbori učencev, njih društva; koedukacija, telesna vzgoja.
5. Starši; sosveti staršev.
6. Tehnično poenostavljenje šolstva v Nemčiji.
7. Uprava javnega šolstva.
8. Privatne šole v razmerju do javnega šolstva.
9. Nemško šolstvo v inozemstvu.

Prve tri točke so se obravnavale v plenumu in v delovnih odsekih, ki so o svojem delovanju izdelali za plenarno zasedanje poročila. Ostale točke so se obravnavale le v odsekih, katerih je bilo 17 in ki so si podelili delo sledeče:

1. odsek: Otroški vrtec. 2. Ustroj šolstva. 3. Poklicna in strokovna šola. 4. Ljudska visoka šola. 5. Delovni pouk. 6. Državoznanstvo. 7.

Umetnostna vzgoja. 8. Šola in domovina. 9. Vzgoja učiteljstva. 10. Šolsko vodstvo in šolska uprava. 11. a) vprašanje učencev; b) telesna vzgoja; c) šolski zdravnik in šolska higijena. 12. Starši in sosveti staršev. 13. Tehnično poenostavljenje šolstva. 14. Uprava javnega šolstva. 15. Privatna šola. 16. Inozemske šole. 17. Blaginja mladine (Jugendwohlfahrt) in šola.

Odeki so bili na delu 5. in 6. dan konference, prve 4 in zadnje 3 dni pa so trajala plenarna zasedanja. Konferenca je torej trajala 9 dni in jasno je, da ni bilo v tako kratki dobi časa za podrobno delo pa teoretična razmotrivanja. Omejiti se je morala le na načelna vprašanja, ki so se tudi obravnavala samo v glavnih obrisih.

Oglejmo si sedaj vsaj eno točko in način, kako se je obravnavalo na konferenci! Zanimalo bi nas sicer več točk, predvsem enotna šola, delovni pouk, izobrazba učiteljstva, vprašanje učencev, svet staršev itd. Toda nemogoče je podati tudi le površno sliko referatov, načel in diskusije, ki bi odgovarjala v resnici življenju in valovanju na konferenci. Kdor hoče spoznati trenja n. pr. med društvom filologov kot desnim krilom z dr. Binderjem na čelu in pa med radikalno levico »odločnih« šolskih reformerjev, ta naj preštudira sam izborno poročilo o konferenci: »Die Reichsschulkonferenz 1920, ihre Vorgeschichte, Vorbereitungen und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht erstattet vom Reichsministerium des Inneren. 1921. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig.« (1095 str.).

Najvažnejša so bila pač razmotrivanja o organizaciji šolstva, o ciljih, obliki in vsebini šol, torej prva točka. Že v samem početku so poedine struje lahko razvile svoja načela in svoje prapore, tako da so bile jasne njihove zahteve. Za prvo točko pa so bili izbrani tudi sami odlični pedagogi in šolniki kot referentje in sicer: dr. Binder, dr. Karsen, dr. Kerschensteiner, dr. Voß in J. Tews.

Binder je zastopal zvezo akademsko izobraženih učiteljev Nemčije ter je poskušal v tiskanih načelih, v tiskanem referatu, v ustnem referatu in v diskusiji ohraniti vse kolikor mogoče pri starem, kakor je bilo. Le tu in tam je poskušal malo izboljšati, malo prereformirati ter nekoliko pobeliti stare zgradbe. Končni cilj mu je akademska izobrazba nekaj posameznikov, ki mora brezpogojno ostati na isti višini kakor doslej. Srednje šole, osnovna šola in sploh vse šolstvo mora biti tako organizirano, da bo omenjeni cilj dosegljiv.

Karsena, ki zastopa strujo odločne šolske reforme, bi lahko imenovali Binderjevega antipoda. Karsen izvaja v svojem referatu in v načelih sledeče: »Novi ustroj vsega vzgojstva ima nalogo, da oblikuje individuuum v človeka in sicer iz njegovega življenjskega jedra. Šola je šola doživljanja (Erlebnisschule). S tem da uvrsti posameznika v delovno življenjsko zajednico, mu nudi možnost za vsakršno udejstvovanje ter zahteva kot dolžnost od njega kakršnokoli udejstvovanje, ki je v skladu z njegovimi osebnimi zmožnostmi. Šola je delovna in življenjska zajednica z ozirom na gospodarstvo, upravo in duševno življenje. Učenci se podelijo po lastnem nagnenju in lastni volji na obstoječe razrede, oziroma delovne zajednice, ali pa na take, ki se šele organizirajo, če temu starši pritrldijo in

se ne upira učitelj. — Naloga šole je, oblikovati ustvarjajočega človeka, ki nam predstavlja razodetje skrivnostne naravne sile človekove. Njegovo nasprotje je naučeni človek, ki si je le to osvojil, kar je bilo, ki je ločen od valujočega življenja. Ustvarjajoči človek pa je sočlovek, ki dolguje to, kar je, človeštvu, ki se čuti torej dolžnega, da zanj ustvarja, kar ustvarja. — Ta šola ni tedaj niti šola učilnica, niti delovna šola, kakor se čestokrat tu ali tam pojmuje. Prva pozna samo pot razuma, druga le roko kot dojemalno in izrazno sredstvo. Razven teh dveh poti pa je še mnogo drugih. — Vse vzgojstvo mora biti spojeno v enoto, in sicer od otroškega vrta pa do vseučilišča; dostopno mora biti vsemu ljudstvu brez razlike po premoženju, stanu, konfesiji in spolu. — Nova šola ne nastane več samo iz nove preureditve zunanjega stroja šolstva, ustvariti moramo marveč nekaj, kar prevrne vse dosedanje do temeljev.«

Znani zastopnik delovne šole in delovnega pouka, G. Kerschensteiner, pomeni program zase. On stoji na precej drugačnem stališču nego Karsen, kajti njemu ni toliko izhodišče človek, ki bi ga naj oblikovali iz življenjskega jedra, marveč — obstoječe šolstvo. Navidez je njegovo stališče veliko realnejše, nego stališče »odločnih« šolskih reformerjev. Toda čas bo pokazal, ali Kerschensteinerjevo naziranje še odgovarja zahtevam današnjega časa, ali pa bo moral iti tudi nemški narod preko njega, kakor je šel ruski, ter porabiti le elemente iz njegovih nazorov in izkušeni za zgradbo nove šole. On je le izboljševalec tega, kar je, ter sam pravi v svojem referatu pred plenumom: »Mi ne moremo preko dejstva, da je ustvaril nemški narod tekom stoletij vrsto vzgojnih naprav. Mi ne moremo premnogih vzgojnih naprav, ki so že postale zgodovinske, razbiti na črepinje ter postaviti sedaj na razvalinah popolnoma novega vzgojstva, ki je stkano iz idej.« — »Mi lahko le preizkušamo, v koliko odgovarjajo te tvorbe zahtevam, ki jih moramo nanje staviti, mi jih lahko reformiramo tam, kjer so reforme potrebne, jih pustimo, kjer so še za kaj, ter jih odstranimo, kjer so brez koristi.« Teoretično postavlja za šolstvo teh troje načel: 1. Temeljno pravo človeka je, da se lahko izobrazí vse po svoji sposobnosti za izobrazbo. — 2. Vzgojne organizacije morajo v svoji pestrosti računati z individualnimi nadarjenostmi. — 3. Pravico, dati obliko vzgojnim napravam, ima celokupno ljudstvo (Volksgemeinschaft), ki se poslužuje države le kot sredstva za lastno izpopolnitev.

Tews zastopa kot referent nemško učiteljsko zvezo (Deutscher Lehrerbund), ki zahteva eno samo veliko, enotno ljudsko šolo (Deutsche Volksschule) od osnovne pa do vseučilišča in do ljudsko-vzgojnih naprav. On hoče vzbuditi v ljudstvu zavest enotnosti in čut, da je nemško ljudstvo. Tej svrhi naj služi tudi enotna šola, ki naj pomaga ustvariti enotno zavest in zavedno ljudstvo. V zgradbi enotne šole izkazuje veliko socialnega čuta in njegova enotna šola bi bila začasno v današnjem kapitalističnem redu sprejemljiva, ker že nekako nagiba v smer, ki so jo zavzeli odločni šolski reformerji.

V o B ni bil zastopnik nikake skupine ali struje, temveč je kot izkušen delavec na polju vzgojstva bil pozvan, da referira. Njegov načrt enotne

šole odgovarja nekako izboljšanemu obstoječemu šolstvu, v katerem mora vladati največja mnogostranost razvojnih možnosti ter številni prehodi med posameznimi tipi. Toplo zagovarja v ustmenem referatu verske vrednote, verski pouk in konfesionalno šolo, na katero se po njegovem mnenju na konferenci ni polagalo dovolj važnosti. »Razven gospodarskih in socialnih interesov so še drugi, višji in med temi ne zavzemajo zadnjega mesta religiozni. Za te ne smemo prikrajšati našega ljudstva.« Otroke pa moramo vzgojiti tako, da bodo spoštovali vsakršno življenjsko naziranje.

Diskusija, ki se je po teh referatih razvila, je kolebala med načelnimi in pa podrobnimi organizatoričnimi vprašanji ter je bila deloma zelo živahna in tudi ostra, kakor je bilo pričakovati pri tako velikih nasprotstvih. Filologi so zagovarjali Binderja ter dovoljevali osnovni šoli 3—4 leta, ljudskošolski učitelji in resni reformatorji so pritrjevali deloma Tewsu, deloma Karsenu ali tudi Vossu.

Močna je bila struja odločnih šolskih reformerjev. W y n e k e n. se je boril predvsem za večjo svobodo mladine, ki je bila dosihdob le objekt vzgoje, ne pa subjekt.

Predaleč bi zavedlo, če bi hotel podati tudi le jedro in glavne misli, ki jih je zastopal ta ali oni znani pedagog v debati o enotni šoli in o organizaciji šolstva sploh.

Naj ta točka o ciljih šole in njenem ustroju zadostuje za ilustracijo dela na konferenci.

Tudi o delovnem pouku je referiralo nekaj znamenitih pedagogov, n. pr. znani socialni pedagog prof. N a t o r p iz Marburga in S e i d e l iz Züricha, ki pomenita že vsak za sebe program. Kot tretji je predaval K ü h n e l. Razumljivo je, da so se debate udeleževali zlasti pedagogi, ki so že delovali na tem poprišču in ki so tudi pri nas znani s svojimi deli o tem predmetu. Tako n. pr. K a w e r a u, ki je kot odločni zastopnik šolske reforme govoril o novi šoli, katera se naj zgradi na periferiji mest ter naj sprejme v svoj delokrog tipične pojave rokodelskega življenja, da se učenci seznanijo s temelji poljedelstva, gospodarstva in vsaj v glavnih potezah z inženerskimi in monterskimi deli. Tako šele bo v skupnem delu zrastle šolska zajednica, ki ni nikaka utopija. — Rektor S e i n i g, ki je znan s svojo poizkusno šolo, razpravlja o lastnih izkušnjah ter se bori proti tistim, ki se branijo pravega ročnega dela ter govore le o duševnem delu. Nadalje so se udeleževali diskusije G a u d i g, L o e w e n s t e i n, G u r l i t t, D e u t s c h b e i n, O s t w a l d in še cela vrsta drugih pedagogov.

Načelnega pomena za nas je točka o učiteljski izobrazbi. Vendar ne bom podajal vsebine vseh referatov, temveč le nekaj misli univ. prof. S p r a n g e r j a v Lipskem, ki je izvajal: »Splošna izobrazba učiteljev naj se vrši na višjih (naših srednjih) šolah, poklicna na visoki šoli in sicer: za učitelje osnovnih šol na pedagoški visoki šoli, za znanstvene strokovne učitelje na univerzi, za tehnične strokovne učitelje na tehnični vi-

soki šoli; za trgovske učitelje na trgovski visoki šoli, za učitelje na višjih (= naših srednjih) poljedelskih šolah se vrši na poljedelski visoki šoli ali na odgovarjajočih institutih, za učiteljice specifičnih ženskih šolskih predmetov na ženskih visokah šolah, za učitelje risanja na centralnih visokih šolah za risanje ali na odgovarjajočih oddelkih umetnostnih visokih šol, za učitelje glasbe na visoki šoli za glasbo, za telovadne učitelje na telovadni akademiji.

Pedagoška visoka šola je enakovredna že obstoječim visokim šolam. Ustanavlja se naj pred vsem tamkaj, kjer že obstoja kaka visoka šola, ter naj ima značaj prave visoke šole, delovne zajednice in prave življenjske zajednice. Težišče pedagoške visoke šole bodi v pedagogiki, to se pravi v znanstveno obsvetljeni umetnosti, kako je mogoče oblikovati človeka; nikar pa se ne sme omejevati samo nanjo. Redni študij na pedagoški visoki šoli trajaj 3 leta. ltd.«¹

Ne bom dalje izbiral drobtin iz načrtov, misli in zahtev, ki so jih posamezniki iznesli na konferenci. Vsa nadaljnja vprašanja, ki so se obravnavala na konferenci, so za nas ravnotako važna kakor prvih troje in mogoče ravno tako aktualna kakor za Nemce same, čeprav jim mi niti od daleč ne posvečamo iste pozornosti. Tudi smo še kulturno prereven in premalo razvit narod, da bi jih lahko obravnavali na podoben, širok način kakor Nemci.

Vsaj toliko pa moramo paziti, da ne ostanemo slepi za tako izredne pojave, kakor je bila nemška državna šolska konferenca, ter da vsaj razmišljamo o tem, kar ustvarjajo in delajo drugod.

2. Izobraževanje ljudstva.

Opozoriti hočem še na nekaj, česar istotako ne smemo prezirati dalje in kar nam priča, kako resno da Nemci pojmujejo kulturno nalogo, kakor je vzgoja najširših plasti naroda.

V večih študijah, člankih in razpravah sem opozarjal sam in so opozarjali drugi, da se obrača v kulturno razvitih narodih vsa pozornost vedno bolj in bolj na vzgojo širokih mas, na vzgojo ljudstva. Zlasti v povojni dobi stopa problem, kako vzgajati najširše plasti ter jih pripravljati za razne naloge na političnem, gospodarskem in socialnem polju, močno v ospredje. Dva velika naroda, Nemci in Rusi, sta v sili in stiski počela z vso vnemo iskati sredstev in poti, kako kulturno dvigniti maso.

To prosvetno in vzgojno delo pa zahteva vsaj vzporedno trdnih teoretskih temeljev, brez katerih je tako obširna in silna zgradba nemogoča. Teoretskemu raziskovanju in razmotrivanju problemov ljudskega vzgojstva pa pregledu naprav za ljudsko vzgojo med Nemci je posvečena knjiga,

¹ O tem predmetu gl. 1. in 2. članek v tekočem letniku Ped. Zb.

ki je že l. 1921 izšla (v založbi Duncker & Humblot) pod naslovom: *Soziologie des Volksbildungswesens*. Herausgegeben im Auftrage des Forschungsinstitutes für Sozialwissenschaften in Köln von Leopold v. Wiese.

I., teoretski del te vsebinsko bogate knjige prinaša dvojje načelno važnih razprav: *a)* Pojem in problem ljudske izobrazbe s sociologičnega vidika (univ. prof. Wiese). — *b)* Zgodovinska filozofija izobrazbe v nje glavnih potezah (univ. doc. Honigsheim).

II., deskriptivni del ima služiti preglednim svrham na podlagi obeh člankov: *a)* Pregled obstoječih ljudstvo izobrazevalnih naprav in struj (Honigsheim). — *b)* Pregled tistih faktorjev, na katerih sloni danes ljudska visoka šola v Nemčiji (Ema Lashen).

III., podrobni del je posvečen posameznim problemom, ki zadevajo sociologijo ljudskega vzgojstva, in pa gradivu, ki je potrebno za izobraževanje ljudstva. Tukaj se govori:

1. o organizaciji, pedagogiki in didaktiki ljudskega vzgojstva in sicer pod temi naslovi: *a)* Univerza in ljudska visoka šola (M. Scheler). — *b)* Naloge, ustroj, vzgojni cilj in učno postopanje ljudskega vzgojstva (J. Tews). — *c)* Aktivno in pasivno udejstvovanje v ljudski visoki šoli (Wiese).

2. O odnosih med ljudsko izobrazbo pa človeškimi skupinami razpravlja dvojje člankov: *a)* Kriza v razvoju življenjskih zajednic (pastor L. Heitmann). — *b)* Ljudska izobrazba pa življenjska zajednica (župnik Fuchs).

3. O ljudski vzgoji in cerkvah (konfesijah) govore članki: *a)* Protestantizem in ljudska izobrazba (prof. Baumgarten). — *b)* Katolicizem in ljudska izobrazba (J. Antz). — *c)* V kakem razmerju do ljudskega vzgojstva so manjše krščanske verske zajednice? (Honigsheim).

4. Ljudska izobrazba in politika (Honigsheim).

5. Ljudsko vzgojstvo na selu (Honigsheim).

6. Ženska v ljudskem vzgojstvu (Ana Ohrnberger).

7. Mladinski problem v ljudskem vzgojstvu (Ernst Foerster).

8. Ljudska izobrazba in delavstvo (Ema Keller).

9. Sredstva za ljudsko izobrazbo: *a)* Knjiga (univ. doc. E. Schultze). — *b)* Gledališče, glasba, recitacija, muzej in razstava (dramaturg S. Simchowitz). — *c)* Kino (drž. podtajnik Baegel). — *d)* Tisk (Wiese).

10. Doneski k poznavanju ljudskega vzgojstva po inozemstvu: v prejšnji Avstriji (univ. prof. Lampa), v Švici (vodja ljudske visoke šole bernske, Küffer), v nordijskih državah (Elza Hildebrandt), v Angliji (A. Landhagen), v Franciji (univ. prof. Michels).

A v IV., sintetičnem delu poizkuša Wiese v obrisih podati sintezo ljudskega vzgojstva.

Naslovi teh člankov in pa imena njihovih avtorjev so pač dovolj jamstva, da bi nam Wiesejeva »Sociologija ljudskega vzgojstva« lahko z velikim pridom služila za v z p o d b u d o in v marsičem tudi za — vodilo.

3. Nova Rusija.

Z oktobrsko revolucijo leta 1917 je stopil ruski narod na nova, neizhojena pota. Toda ruski človek je bil še stari. Težko mu je bilo novo življenje, težko samostojno ustvarjanje, ki ga je zahteval izpremenjen gospodarski, politični in socialni položaj posameznih plasti od njega, težke naloge, ki si jih je naložil z izpremembo družabnega reda.

Revolucija je pač izpremenila družabni red, strla je politično in gospodarsko moč kapitalizma, pokazala je tudi človeku nova pota, po katerih bi naj odslej hodil. Človeka samega pa z enim udarcem ni mogla izpremeniti. Za njegovo notranjo revolucijo, za njegovo duševno prerjenje in zato, da se prilagodi novemu položaju ter doživi v sebi v resnici novo življenje, ne zadostuje politični prevrat. Za kaj takega je treba možnosti, da zraste v novih razmerah in pod novimi pogoji tudi nov človek. Da pa v resnici zraste, za to je treba daljšega in globljega dela.

To delo se je v Rusiji tudi takoj po revoluciji začelo. Treba je bilo razbiti stari način ocenjevanja in mišljenja ter pokazati nove vrednote. Človeka je bilo treba prevzgojiti, novi mladi naraščaj pripraviti za novo življenje in za novo ustvarjanje na vseh popriščih, ki so pokrita deloma z razvalinami starih templjev in malikov, deloma pusta in nezorana. Na prvo mesto je morala tedaj stopiti vzgoja — priprava za ogromno delo, ki bi ga naj izvršil ruski narod, ko je že enkrat prevzel vlogo mesije.

Stare oblike šolstva, ki jih je ustvaril kapitalistični družabni red, so odpovedale in treba je bilo iskati ter ustvarjati novih, ki bi v resnici odgovarjale vsem zahtevam v novih razmerah.

To iskanje in ustvarjanje na polju vzgojstva in šolstva v moderni ruski državi, ki ima velikanski pomen za sodobno pedagogiko sploh, nam krasno predočuje znamenita knjiga »Delovna šola«, ki jo je spisal P. P. Blonskij in ki je l. 1921 (v založbi — Gesellschaft und Erziehung) izšla pod naslovom »Die Arbeits-Schule«.

Sam avtor pravi v predgovoru, da stopajo obrisi nove delovne šole še nejasno iz megle jutranjega svitanja. Zato ima tudi njegovo delo še mnogo nedostatkov. A vendar je bilo nujno potrebno, ker je to prva konkretna knjiga o novi ruski delovni šoli. Tudi to omenja Blonskij, da so nanj vplivali Fröbel, Pestalozzi, Marks, Dewey in Scharrelmann; a še več da dolguje živemu delu teh, ki delujejo sedaj v šoli.

Tako je knjiga nekaka sinteza moderne pedagoške teorije in prakse in to na tleh slovanskega naroda, kjer so padle vse ovire premoženja, stanu, predsodkov in tradicije, kjer sta edino merilo delo in faktične potrebe družbe.

Ta knjiga ima tudi nam veliko, veliko povedati, kajti tudi pri nas bi bilo potrebno, da obrnemo svojo pozornost na resnično izobrazbo in vzgojo naroda, da si vzamemo za cilj delazmožnost in sposobnost za ustvarjanje ter zavržemo vso tisto šaro in ropotijo, s katero danes ubijamo našo najnadarjenejšo mladino (srednje šole), jo odtujujemo življenju ter jo mečemo med duševni proletarijat. Prej ali slej bo morala tudi naša vzgoja in naše šolstvo stopiti v službo življenja ter se ozirati na potrebe družbe, najsi gotovi krogi še tako vpijejo, češ da je to utilitarizem. Ali ni naravnost brezvestno, da izvabimo najnadarjenejšo mladino v gimnazije in enakovredne srednje šole, da snujemo tam celo po tri do štiri paralelke ter zahtevamo od nje skozi osem dolgih let najtežjih telesnih in materijalnih žrtev? Država vzdržuje celo vrsto dragih šol in to zato, da se kopiči na ulici duševni proletarijat s trhlilim zdravjem, brez samostojnosti in inicijative, brez ustvarjajoče sile in volje za produktivno delo. Tako na sistematičen način uničujemo mlada življenja ter spuščamo tok energije v pesek, kjer usiha brez koristi.

Kdor pazljivo prebira knjigo »Delovna šola«, temu bo veliko razodela, kajti nastala je v življenjski stiski ruskega naroda, ko se bori za samostojnost, za obstoj in za novo življenje.

Naslov knjige nikakor ne odgovarja več terminologiji moderne pedagogike, kjer pomeni »delovna šola« še vedno šolo v starem pomenu besede, le da je uveden v njej deovni pouk kot samostojen predmet ali pa je uvedeno delo v obliki samodelavnosti kot metoda in princip v vseh učnih predmetih. Ta, ruska delovna šola pa je povsem nova tvorba, ki se je v tej obliki mogla roditi res le v socialistični družbi. To ni več državnica v državi, to je samostojen organizem v organizmu socialistične družbe, ki stoji v tesni zvezi z vsemi drugimi organizmi. Boljše ime bi morda bilo »produktivna šola«, kakor imenujejo slično idejno tvorbo tudi modernejše pedagoške struje. Toda tudi ta naziv bi ne bil točen.

Knjiga obsega dvoje delov: v prvem delu obravnava B. vzgojo v predšolski in v osnovnošolski dobi, v drugem pa višjo izobrazbo delovne mladine od 16. leta naprej, ki dela že v tovarnah in delavnicah ter stoji sredi proizvodnega procesa.

Šola, kakor nam jo slika Blonskij, šele nastaja in raste v velikem mestu v dobi industrijalizma. Industrija mu je najvažnejši činitelj današnje dobe, ki daje šoli čisto poseben značaj. Proletarska deca je obdana z vseh strani s spremljevalci industrijskega življenja in naloga šole je, da uvaja otroka korak za korakom v to življenje, da mu pokaže industrijo v elementih in v zvezi s celotnim družabnim življenjem ter ga usposobi za obvladovanje moderne industrijske kulture.

Ta šola se bistveno razlikuje od delovne šole, kakor jo je zamislil Kerschensteiner. Blonskij očita Kerschensteinerju, da ne pozna razvoja in pomena industrije ter hoče vso izobrazbo nasloniti le na ročno delo. Današnja doba pa ni več doba rokodelstva, temveč doba strojne industrije. Blonskij tudi dvomi o tem, da bi rokodelski pouk lahko

služil kot splošno izobraževalno sredstvo. Rokodelska šola ne more tvoriti podlage za politehnično-znanstveno-filozofsko izobrazbo. Nasproti manualizmu stavi Blonskij mašinalizem, nasproti rokodelstvu industrijalizem, nasproti profesionalizmu mnogostransko znanstveno-tehnično posplošenje. »Ne rokodelski pomočnik v delavnici, temveč vreden sodobnik stoletja pare in elektrike, veličastnega stoletja velikih izumov in prevratov, to je naš cilj.«

Že iz teh izjavanj je menda jasno, da se mora z novo vsebino tudi oblika šole bistveno razlikovati od dosedanje šole učilnice in tudi od šole z delovnim poukom. Tukaj ni več šolski čas razsekan na kronometrične ure, snov ni razdeljena na posamezne predmete brez medsebojnih vezi, učenci niso podeljeni na razrede edino z vidika starosti, taki razredi so marveč v psihološkem oziru mešanica najraznovrstnejših posameznikov.

To je bilo nujno v stari šoli; v novi, ki naj vzgaja samostojnega, ustvarjajočega človeka, pa je vse to odveč ter bi bilo le ovira resnemu delu. Nova delovna šola je delovno življenje, ki si ga ustvarjajo otroci sami skupno z odraslimi. Delovno življenje otrok pa se ne da utesnjevati edinole v šolsko sobo, temveč se odigrava v šolski kuhinji in na šolskem vrtu, na polju, v delavnicah, tovarnah in industrijskih podjetjih, na polju ali v tvornicah, kakor pač nanesejo potrebe delovne zajednice, ki jo tvorijo posamezne delovne skupine ali razredi po dosednji terminologiji.

Otrok se mora seznaniti s principi modernega proizvodjanja, s stroji in z moderno industrijo sploh, z medsebojnostmi modernega proizvodjanja in kulturnega življenja. Zato ne more in ne sme obtičati v šolski sobi, temveč mora spoznavati realno življenje samo. Življenje daje snov, živo življenje narekuje tudi oblike dela in pouka v šoli.

Nemogoče bi bilo danes, pri nas uvesti to moderno šolo, ki zahteva socialističnega ustroja družbe. Vendar pa najde tudi v naših razmerah moderno misleči učitelj, kateremu ni šola samo mrtva, neizpremenljiva šablona, temveč živa tvorba, v tej knjigi bogate zaklade misli in idej in tudi nešteto praktičnih navodil za delo v šoli. Kdor stremi za izboljšanjem šolstva, mora poznati to knjigo.



Domača pedagogika v letošnjih „resolucijah“.

O poletju 1923 bi se dalo reči, da je bilo poletje slovenskih, oziroma jugoslovanskih pedagoško usmerjenih meetingov: v Ptujju je od 7.—8. julija zborovala III. pokrajinska skupščina UJU (poverjeništvo Ljubljana), a v Ljubljani se je od 5.—7. avgusta vršil II. kongres jugoslovanskega učiteljstva in od 25.—28. avgusta V. katoliški shod. Na vseh teh zborovanjih so se v ekstenzivno pa intenzivno izdatni meri vzela v pretres zlasti vprašanja, ki se tičejo vzgojstva v najširjem, ne šablonskem pomenu te besede. Tozadevne resolucije bodo prej ali slej za kulturnega zgodovinarja dragocen dokument, ker se v njih verno zrcali sedanja pedagoška kultura ali drugače rečeno — pedagoška vest našega naroda. Zato pa je kulturna dolžnost Ped. Zb., da najvažnejše izmed teh resolucij sprejme v svoje hranišče. Bile bi sledeče:

Učiteljstvo in javnost.

Učiteljstvo, zbrano na pokrajinski skupščini UJU v Ptujju, uvideva potrebo temeljite vzgoje in izobrazbe kmetskega prebivalstva in industrijskega delavstva, kakor to zahteva celotni gospodarski, politični in socialni položaj naše domovine in vsega kulturnega zapada.

V tej smeri je pripravljeno napeti vse svoje moči, da se začne že enkrat s široko začrtanim in temeljitim vzgojnim in prosvetnim delom, ki se mora sistematično organizirati.

Osnovna šola mora postati podlaga in kulturno središče vsega dela med kmečkim prebivalstvom in industrijskim proletarijatom. Da se to uresniči, so potrebne dalekosežne in globoko segajoče reforme v smeri k pravi delovni šoli. Šola učilnica se mora izpremeniti v šolo vzgojevalnico.

Tudi se mora delokrog učitelja razširiti na pred- in pošolsko dobo, tako da postane učitelj centralna postava v vzgoji našega naroda in temelj vsega prosvetnega dela. Vzgoji učiteljskega naraščaja se mora posvečati več pažnje in predvsem se mora skrbeti za njegovo višjo pedagoško narobrazbo ter vzgajati močne osebnosti za voditelje naroda.

Vendar pa potrebuje učiteljstvo pri svojem velikopotezno zamišljenem vzgojnem in prosvetnem delu močne opore i v ostali inteligenci i v merodajnih faktorjih. V to svrhu je potrebno:

1. da se učiteljstvo in ostala inteligenca duševno zbližata v svrhu skupnega delovanja na polju vzgoje in prosvete;

2. da se začne skupno delovanje akademske mladine z učiteljskim naraščanjem na učiteljskih, učiteljstva z akademsko mladino in ostale inteligence, zlasti vseučiliških profesorjev z učiteljstvom. Tako se bo samo po sebi sistematično organiziralo vse vzgojno in prosvetno delo;

3. da se učiteljstvo, ostala inteligenca, akademska mladina in učiteljski naraščaj približajo kmečkemu prebivalstvu in industrijskemu delavstvu ter poskušajo premostiti prepad, ki je nastal med njimi. Proučevati morajo njegovo duševnost in značaj, njegovo življenje, delo in potrebe, da tako položijo temelje naši samostalni vzgoji, ki mora vzeti smernice za vzgojo ravno iz naše duševnosti in naših potreb.

Na ta način upa učiteljstvo, da prilagodi vzgojo današnji dobi in našemu narodu, da dvigne nivô naše pedagogike ter pripravlja sistematično kmečko prebivalstvo in delavstvo na vse naloge, ki nam jih stavi današnja doba in ki nam jih prinaša razvoj.

Apelira pa na vse merodajne faktorje, da ga podpirajo pri tem potrebnem in težavnem delu.

Jedinstvo osnovne nastave u našoj državi.

Učiteljstvo sabrano na drugom kongresu UJU 7. avgusta 1923 v Ljubljani izjavljuje: Nastava i vaspitanje narodne omladine u osnovnim školama treba, da se izvodi po jednom opštem nastavnom planu i programu, koji bi vrijedio za cijelu državu i služio opštim interesima države i naroda vodeći prirodno i iz pedagoških razloga o specialnim potrebama i osobinama kako pojedinih krajeva tako i pojedinih dijelova našega naroda. Nastava iz nacionalne grupe nastavnih predmeta naročito iz materinskog jezika, narodne historije i geografije treba, da pomaže upoznavanje sviju zavičaja prijeći na upoznavanje šire otadžbine, prirodnih ljepota svih naših krajeva i najznatnijih momenata narodne prošlosti kao i upoznavanje produkata naše nacionalne kulture, koji će buditi nacionalna osjećanja, svijest po jedinstvu i solidarnosti sviju djelova našega naroda.

Više učiteljsko obrazovanje.¹

Naši nacionalni i državni interesi zahtjevaju izgradnju naše narodne kulture, koja može, da se izgradi samo onda, ako nam omladina bude vaspitana prema savremenim tekovinama pedagoške znanosti.

Takav vaspitni i obrazovni rad, mogu da sprovede oni narodni učitelji, koji imaju za to potpunu strukovnu spremu.

Zbog toga drugi učiteljski kongres UJU zborujući dne 7. avgusta 1923 u Ljubljani iznosi pred merodavne faktore zahtjev na minimum učiteljskog obrazovanja. Svaki onaj, koji hoće da bude narodnim učitelem, treba da ima ovu spremu:

Nižu srednju ili potpunu gradjansku školu.

¹ Gl. 1. in 2. članek!

Učiteljsku šolo pa tri ili četiri godine visoke pedagoške šole ili učiteljske akademije.

Visoka pedagoška škola ili učiteljska akademija je u rangi fakulteta. Konačna diploma ove škole usposobljava kandidata za učitelja osnovnih, gradjanskih, učiteljskih škola, višjih pedagoških škola i školskih inspektora. Napredovanje u službi vrši se na osnovi lične sposobnosti, savjesnosti i marljivosti. Ustav učiteljske škole: visoke pedagoške škole i učiteljske akademije uredit će g. ministar prosvete u dogovoru sa stručnjacima koje će odrediti UJU.

Viša pedagoška škola u Zagrebu neka se odmah preuredi u smislu ove resolucije, a neka se odmah uredi takove škole i u Beogradu i Ljubljani, a daje po potrebi i u ostalim većim centrima naše države. —

A v najobilnejšem obsegu se je vzgojnih vprašanj lotil kat. shod. Saj je po besedah nekega referenta naravnost bila naloga tega shoda — »vsemu našem javnemu življenju začrtati pot po večno veljavnih načelih katoliške vere«. Evo najpomembnejših¹ izmed njegovih resolucij!

Šolstvo.

I. Splošna načela.

1. V šolskih zadevah imajo pravico odločevati starši, cerkev in država.

2. Kakor ima država pravico, zahtevati določeno mero znanja in državljansko vzgojo, tako ima katol. cerkev in katol. starši pravico, zahtevati katoliško vzgojo otrok.

Zato zahtevamo za naše šole, naj bosta vzgoja in pouk v vseh predmetih, v kolikor zadevata verskonravno stran, uravnana po načelih katoliške vere.

3. Šola naj goji ljubezen do naroda in države. Trajna in požrtvovalna ljubezen do naroda in države pa more sloneti le na verski vzgoji.

4. Verouk bodi obvezen predmet v vseh državnih šolah. Obvezne morajo biti tudi verske vaje.

5. Cerkev ima pravico, voditi in nadzorovati verouk v šoli in čuvati, da se v šoli ne bo kaj učilo ali delalo proti veri in nramnosti.

6. Verski pouk in verske vaje morajo oskrbovati od cerkve pooblašteni katoliški duhovniki, le v izjemnih slučajih tudi druge od cerkve pooblašcene učne moči.

7. Poleg države in učiteljstva morajo imeti cerkev in starši v šolskih odborih (krajevnih, okrožnih, pokrajinskih in osrednjih) primerno zastopstvo.

8. Poleg državnih so dovoljene tudi zasebne šole. Država jih mora podpirati. Vse tiste pravice, ki jih imajo državne šole, zahtevamo tudi za

¹ Sicer pa gl. »Slovenec«, 30. avgusta 1923.

zasebne šole, ako te izpolnjujejo vse tiste zakonito določene pogoje, ki veljajo za državne šole.

9. Veroučitelje na državnih šolah nastavlja državna oblast le v sporazumu s cerkveno oblastjo.

10. Marijine kongregacije in druge izključno verske organizacije so od šolske oblasti neodvisne, zato jih ta ne sme ovirati.

11. Šolska oblast naj s primernimi odredbami in s potrebno strogostjo prepreči kvarne vplive na šolsko mladino, zlasti kvarni vpliv slabih stanovanj, gledaliških in kinematografskih predstav, pri čemer naj jo podpirajo tudi druge državne oblasti.

II. Osnovne, meščanske in strokovne šole.

V smislu izraženih splošnih načel zahtevamo:

1. Pouk katoliških otrok v katoliških krajih naj v vseh predmetih oskrbujejo le versko in нравno neoporečene katoliške učne moči.

2. Država mora versko šolo, osnovno, meščansko ali strokovno, zakonito in obvezno uvesti ter vzdrževati, kjerkoli jo zahtevajo starši za zakonito določeno število otrok.

3. Za izobrazbo vzornega katoliškega učiteljstva zahtevamo katoliški pedagogij, iz katerega bodo izšle ne le strokovno temeljito izobražene, ampak tudi verskonravno utrjene učne moči.

4. Obžalujemo, da se je del slovenskega učiteljstva odtujil verskemu prepričanju svojega naroda in da sovražno nastopa proti tovarišem, ki javno izpovedujejo katoliška načela. Učiteljem iz »Slomškove zveze« izrazimo zahvalo in priznanje; slovensko katoliško ljudstvo je z njimi.

III. Srednje šole.

1. V smislu prej navedenih splošnih načel zahteva katoliški shod versko srednjo šolo.

2. Dokler take državne srednje šole ni, naj srednja šola ne nudi samo umske izobrazbe, ampak tudi verskonravno vzgojo za življenje. Zato naj se verouk poučuje v vseh razredih šol — tudi strokovnih in tehničnih — najmanj po dve uri na teden.

3. Z ozirom na kulturno nalogo, ki jo ima Jugoslavija kot most med vzhodom in zahodom, ter z ozirom na kulturno-zgodovinski in etični pomen, ki ga ima poznavanje grške in rimske kulture za naš narod, zahtevamo, da se ohrani humanistična gimnazija neokrnjena.

IV. O izvenšolski vzgoji srednješolske mladine.

1. Katoliški shod opozarja na škodo, ki jo trpi izvenšolska vzgoja srednješolske mladine v moralnem oziru in glede učnih uspehov v šoli radi silnega pomanjkanja stanovanj. Zato naj se

a) ustanovi za dijake, ki se vozijo po železnici v šolo, v vsakem mestu dnevno zavetišče, kjer bodo dijaki lahko plodonosno porabili čas, ko

čakajo na vlak. V ta zavetišča naj se sprejemajo tudi dijaki iz mesta, kateri doma nimajo primerne prostora za učenje.

b) Pomanjkanje stanovanj in vzgojni momenti zahtevajo, da se ustanove v vseh mestih, kjer so srednje šole, dijaški konvikti, ki bodo pod strokovnim vodstvom skrbeli za umstveni in nravni napredek njim izročene mladine. V tem oziru priporoča katoliški shod podpiranje društva Pripravnikiški dom, ki namerava zgraditi tak konvikt za učiteljsčnike. Že obstoječi konvikti naj se po možnosti razširijo.

2. Posebna pozornost naj se posveča razširjanju Marijanskih kongregacij za srednješolsko mladino.

3. Za izpopolnitev splošne izobrazbe in vzgoje se priporoča ustanovitev dijaških odsekov pri katoliških kulturnih organizacijah, pri katerih je srednješolski mladini po šolskih predpisih dovoljeno sodelovati.

V. Za visokošolce.

Slovenski narod se zaveda ogromnega pomena, ki ga ima za njegov duševni in gmotni napredek vseučilišče, lastno kulturno ognjišče. Zaveda se tudi dolžnosti, da pomaga pri nalogi, da se vzgoji zadostno število strokovno prvovrstne in npravno dobre inteligence. Zato priporoča katoliški shod ustanovitev društva, ki bi si stavilo za nalogo, da čimprej zgradi v Ljubljani Vseučiliški dom, kjer bi imeli visokošolci primerna stanovanja in tudi druga sredstva na razpolago, ki so jim potrebna za strokovno izobrazbo in npravno vzgojo.

VI. Društvo »Krščanska Šola«.

Katoliški shod pozivlja vse zavedne jugoslovenske katoličane, da stopijo v društvo »Krščanska šola.«

Narodna prosveta.

Da se po vojni zastalo prosvetno delo zopet poživi, razširi in poglobi, priporoča katoliški shod:

1. Družba sv. Mohorja naj razširi svoj delokrog do zadnje slovenske kočice ter naj se čimbolj trudi, da ohrani duševno edinost med razkosanimi brati.

2. Izobraževalne in mladinske organizacije naj še dalje uvažujejo resolucije dosedanjih štirih katoliških shodov, kakor tudi tam navedena in preizkušena sredstva. Vodijo naj slovenski narod v sedanjo dobo težkega življenjskega boja:

a) s poglobljeno versko in apologetično izobrazbo, h kateri nujno spada tudi pravo pojmovanje in udeleževanje tolerance napram drugovernim bratom;

b) s poglobljeno politično izobrazbo, učečo nas spoznavati našo državo njene naloge ter njeno razmerje do sosedov;

in končno c) s poglobljeno narodnostno izobrazbo, ki seznanja ljudstvo z zadnjim kotičkom slovenske zemlje in narodne posesti ter z našimi narodnimi brati pod tujim gospodstvom.

Označeno prosvetno delo naj te organizacije smotreno vodijo in podpirajo po svojih, tem namenom posvečenih glasilih.

3. Centrala Slov. kršč. socialne zveze naj natanko določi svoj delokrog z ozirom na ostale osrednje organizacije. Vodi naj izobraževalno delo, skrbi intenzivno za smotreno urejena predavanja, ustanavlja nova izobraževalna društva, že obstoječa pa bodri k sistematičnemu delu. Uvede naj se poseben prosvetni prispevek, da se zagotove centrali stalni večji dohodki za dobro urejeno pisarno, ki naj bo duša vsega smotreno urejenega izobraževalnega dela med slovenskim narodom.

4. SKSZ naj podpre akcijo, ki bo imela v stalni evidenci naš književni trg in stalno informirala društvena vodstva po deželi o kvaliteti novih književnih pojavov. Tisku naj se posveča največja skrb. Katoliška tiskovna društva naj skrbijo za politično izobrazbo sotrudnikov, omogočijo naj izdajo posebnega književnega kataloga ter periodično izdajanje meddruštvene knjižnične korespondence. Vse naše časopise naj skrbi za dobro politično vzgojo našega naroda.

5. Politična kultura je integralen del kulture vsakega naroda z lastno državnostjo. Do nje vodi dvoje poti: politična izobrazba in politična vzgoja. Sredstva k politični izobrazbi, ki naj se začnejo pri mladini, so: spoznavanje domače zemlje in domače zgodovine, državoznanstvo, spoznavanje politične zgodovine in zunanje - političnih odnošajev. Izda naj se politična čitanka. Za politično izobrazbo časnika in inteligence bi bila potrebna šola za žurnaliste ali vsaj primerni tečaj.

Politična in državljanska vzgoja, ki naj se začne že v osnovni šoli, pa se naj bori proti individualnim in kolektivnim egoističnim nagonom. Poleg socialne vzgoje se naj vzbuja versko-nravní smisel za državo.

6. Katoliški shod priporoča katoliškim prosvetnim organizacijam, naj igrajo le take igre, ki vselej ali v neki meri lepočutno, nravno in umstveno izobrazijo, dvignejo igralce in gledalce; priporoča dalje, naj bodo z igranjem varčni: raje manjkrat, pa dobro pripravljeno. Za jedro našega izobraževalnega dela smatra namreč katoliški shod še vedno dobro pripravljena predavanja, katerih nikoli ne bo preveč.

7. a) Katoliški shod odobrava veliko na versko-nravnih načelih temelječe izobraževalno delo, ki ga je dosedaj izvršila orlovška organizacija med slovensko mladino.

Katoliški shod vé ceniti bogata sredstva, ki jih za to izobraževalno in vzgojno delo mladini nudi erlovstvo s tisoči predavanj, z intenzivnim delom v izobraževalnih in organizatornih tečajih, s svojimi glasili: »Mladostjo«, »Orličem«, »Orlovskim Vaditeljem« in »Vigredjo«; dalje s strogim redom v poslovanju in upravi ter z disciplino, ki raste iz telovadbe in poslovnika.

Katoliški shod priznava, da erlovstvo mladino smotreno vzgaja ter vežba v sposobne in nesebične delavce tudi za druge organizacije ter se

tudi prepoznati jo z živim, verskim, socialnim, državnim in narodnim čutom in mišljenjem. Zato je katoliški shod prepričan, da bo s tem moglo orlovstvo po Krekovem zamislu podati mladim ljudem temelje za vse javno življenje, Katoliški shod še posebno odobrava prizadevanje orlovstva, da energično vceplja mladini zdrav smisel za treznost in varčnost ter živ čut za družinsko skupnost in spoštovanje do družine.

b) Katoliški shod pozivlja krščansko mladino, da v čim večjem številu vstopa v orlovstvo kot najbolj cvetočo prosvetno mladinsko organizacijo in se vztrajno udeležuje življenja v njej.

Obenem priporoča staršem, naj pridno pošiljajo svojo mladino v orlovske odseke v zavesti, da jim orlovstvo znatno pomaga pri njihovem vzgojnem delu in da mladinskim organizacijam z dobrim vodstvom družine nikdar ne ruši, temveč nasprotno tvori naravno in potrebno dopolnilo družinski vzgoji, zlasti v današnjih časih, ko kapitalizem izpodjeda korenine vsega socialnega, zlasti družinskega življenja.

Ker orlovstvo kot izobraževalna organizacija brez pomoči izobraženstva ne bo moglo uspevati, pozivlja katoliški shod vse duhovsko in svetno izobraženstvo, naj posveti del svojega časa sodelovanju v orlovski organizaciji.

Napori vseh naj se združijo v tem, da naša mladina čimbolj pristopa v orlovsko organizacijo in da se čimprej uresniči geslo: v vsako župnijo orlovski odsek.

c) Za neorganizirano mladino naj se osnuje, oziroma preosnuje primerna organizacija, prikrojena potrebam pred vsem tega dela naše mladine.

d) Katoliška javnost naj dobro vé, da se odločilni boji med vero in nevero bijejo ravno v mladini, da se nasprotniki jasno zavedajo te odločilne važnosti in baš zato z izredno žilavostjo in velikim uspehom že mali deci vcepljajo sovražstvo do vsega, kar je krščansko. Nevarnost, ki nam iz tega preti, je tako težka, odgovornost pred Bogom in bodočnostjo slovenskega naroda tako velika, da katoliški shod zahteva od vseh merodajnih činiteljev, da se naj vse mladinske organizacije med seboj dopolnjujejo ter v tem boju varujejo enotno fronto in vse sile naše mladine strnejo v eno armado.

8. V Ljubljani naj se zgradi čimprej »Prosvetni dom« kot središče vseh naših prosvetnih organizacij, ki so v okrilju SKSZ, torej SKSZ same, potem pa organizacije Orlov in Orlic in drugih mladinskih organizacij, Ljudskega odra, Krščanske ženske zveze, Centralne knjižnice in Čitalnice. V njem bodi tudi hospic z ljudsko visoko šolo. V ta namen naj se čimprej osnuje poseben odbor, ki v sporazumu z SKSZ izvede to nalogo.



Ljudska visoka šola v Ljubljani.

Prav pojmovana naloga »Ljudske visoke šole« je ta, da se mladini v pošolski dobi in pa odraslim obojega spola na znanstven, a vendar razumljiv način govori in proži prilika za porazgovor o visokih vprašanjih, ki se tičejo življenja in ki pogostoma stopajo pred vsakogar izmed nas, in sicer ne toliko v kolikor izvršuješ ta ali oni poklic, ampak osobito v kolikor si človek, oziroma sočlovek, državljan, Slovenec, svetovljan. Ljudska visoka šola ne podajaj torej strokovnega znanja, to je znanstvenih resnic s tega ali onega področja samih in tudi ne poklicnega, to je takega znanja, ki bi se dalo v dotičnikovem poklicu praktično porabiti; kaj takega ima gojiti strokovna ali ljudska in meščanska šola ali v ta namen prirejeni »tečaj« (kurzi). Ljudska visoka šola marveč podajaj svojim poslušalcem, kakor premišljeno svetuje znameniti filozof in sociolog M. Scheler (»Universität und Volkshochschule«), znanstvo v takih živih sintezah, da bo v stanu celega človeka izobrazovati in oblikovati, njegovo dušo oplojevati in bogatiti. Zato pa bi s pravim duhom prošinjena ljudska visoka šola bila pred vsem drugim poklicano izobraževališče za vse plasti našega naroda, zlasti za delavca, ki je ob modernem načinu industrijskega dela postal stroj, moral postati stroj, ker je to delo čestokrat takšno, da ga ne izvršuje človek, temveč — samo njegova roka ali noga. In z ozirom na delavca se izobraževalni program glasi: na kak način bi kdo, ki je v svojem poklicu le kolesce, izven poklica lahko bil obenem človek? Da bi se na tak, drugod že upeljan način započelo tudi izobraževanje našega ljudstva, priredi »Akademski socialno-pedagoški krožek« za širje občinstvo ciklus predavanj, ki bodo med seboj vezana po idejni niti: socialni in etični preporod! Predavanja se bodo vršila na univerzi ob nedeljah ob 10. uri dopoldne ter se začno dne 4. novembra, in sicer bodo pod vidikom »socialni in etični preporod!« življenja ter v nastopnem redu predavali: O potrebi nove orientacije (univ. prof. dr. K. Ozvald). — O zgledih iz živalstva (univ. prof. dr. I. Hadži). — O bioloških temeljih rodbine (dr. A. Breclj). — O zanemarjeni deci (gdčna. A. Štebijeja). — O osnovnem šolstvu (Ivo Pertot). — O strokovnih šolah (univ. prof. ing. Jar. Foerster). — O srednji šoli (višji šol. nadz. I. Wester). — O grozečem nastajanju duševnega proletarijata (univ. prof. dr. M. Vidmar). — O nalogah občine (publicist Fr. Erjavec). — O pijančevanju vdanem narodu (doc. dr. I. Robida). — O kinu (Fr. Čibej). — O umetnostni politiki (sodni svet. A. Lajovic). — O časopisju (dr. I. Birska). — O cerkvi (univ. prof. dr. R. Kušej). — O verstvu in naboženstvu (Fr. Terseglav). — O lepi knjigi in javnih knjižnicah (pisatelj Fr. Finžgar). — O gledališču (dr. St. Majcen). — O telovadnih in športnih organizacijah (višji šol. nadz. E. Gangl). — O narodnostni ideji (prof. dr. V. Rožič).

Naredba.

Ministrstvo za prosveto kraljevine SHS v Beogradu je poslalo pod O. N. br. 24.335 z dne 25. maja 1923 sledečo naredbo vsem vodstvom narodnega šolstva:

Velika svetovna vojna je pustila po vsem svetu, pa tudi pri nas mnogo nereda ne le v gospodarskem, ekonomskem in socialnem, marveč tudi v moralnem oziru. Preden se spravi vse to zopet v red, bo še preteklo dokaj časa; poklicani so v ta namen mnogi činitelji društvenega življenja, velik del tega posla je pa odmerjen šoli in učiteljstvu.

Vzgoja, ki ima glavno skrb, da regulira vse vplive na individualni in splošni razvoj človeka, je imela od nekdanj prvo vlogo med činitelji za napredek kulture in civilizacije v narodu in v človeški družbi sploh.

Družinsko in šolsko vprašanje današnjega časa mora svojo vzgojno metodo uravnati po višjih ciljih, ki izvirajo iz etičkih načel in so v skladu z religijsko-moralnimi, narodnostnimi in državnimi interesi, tako da se bodo uspehi dela pokazali v srečnejšem vzajemnem življenju.

Brez tega ni ne narodnega napredka, ne napredka v civilizaciji.

Vsled raznih kvarnih vplivov, ki delujejo danes na narodno mladino v moralnem pogledu, so nastale med narodom po raznih krajih razmere, ki ustvarjajo moralno dekadenco naroda; zlasti vsled pojavov mnogih grdih instinktov, vsled brezbržnosti za vrline, vsled razuzdanosti, pohotnosti ter vsled pomanjkanja verskega čustvovanja.

V našem narodu, osobito med mladino, izginjajo lepi nacionalni običaji in vrline, se izgublja patriarhalno spoštovanje in ljubezen do vsega, kar je sveto in vzvišeno.

Starejši z boleščjo v duši opazujejo tok sedanjega življenja ter pota, ki po njih mladina dere v propast; a šola in učiteljstvo razen svojega poklicnega dela med štirimi stenami zelo malo deluje izven šole.

Učitelji, kot vzgojitelji narodne mladine, morajo tudi sami uvideti, da zahteva od njih domovina v teh usodnih časih izvrševanje dolžnosti tudi v prosveti, v moralnem in verskem pogledu na široki podlagi. Učitelji morajo prednjačiti z zgledom osebnega občevanja in obnašanja med ljudstvom, tako glede na obisk cerkve, kakor glede spoštovanja in izvrševanja narodnih običajev, gojenja čednosti in plemenitega ravnanja ter vsega tega, kar se želi z vzgojo doseči.

Naš narod se je že od prejšnjih časov naučil, da šolska mladina redno hodi v cerkev, da moli in časti Boga, da popeva v cerkvi, da prejema sveto obhajilo, da posluša božjo besedo, ki jo oznanja posvečen služabnik božji, in da izvršuje predpise verskih obredov, itd.

Izgleda, kakor da se je vse opustilo.

Ministrstvo je obveščeno, da v cerkev pogostokrat ne hodi ne učiteljstvo, ne dijaštvo, da se verski vzgoji ne posveča dovolj pažnje, da so se kletvine in brezbožna dela razširila tudi med mladino.

Če je po zakonu o narodnih šolah in po predpisih o pohajanju cerkve ukazano vse to kot dolžnost, je redno posečanje cerkve dolžnost tudi vestnih vzgojiteljev; pa tudi brez ozira na to je njih dolžnost, da store vse, kar je v prilog razvijanju verskega čustvovanja ne le pri mladini, ki jo vzgajajo, marveč tudi pri vseh, ki so v njih okolišu. S tem bi se mnogo doprineslo, da se v našem narodu popravi morala in vsadi ljubezen do dobrih del.

Ministrstvo polaga to na srce vzgojiteljem in jim naroča, naj se odlikujejo v prizadevanju, da redno hodijo v cerkev, da oskrbujejo lepo petje in spremljajo dijaške pevske zборе pri cerkvenih obredih; da goje čednosti pri svojih učencih, pa tudi sicer pri bolj odrasli mladini; prizadevajo naj si pa tudi, da one, ki se pregreše v teh dolžnostih, naganjajo, da jih vrše.

Prosvetni inšpektorji se bodo po šolskih nadzornikih potrudili, da se razvije v tej smeri poseben sistem delovanja. Šolski nadzorniki bodo pa v svojih poročilih naglašali, kako se je ta moja naredba — in s kolikim uspehom se je izvrševala.

Minister prosvete: **M. Trifunović** s. r.



„Slovenska Šolska Matica“
v l. 1923.

A. Upravni odbor

za triletno upravno dobo 1922—1924.

Predsednik: **Dr. Ljudevit Pivko.**

Podpredsednik: **Fran Gabršek.**

Tajnik: **Dr. Maks Kovačič.**

Blagajnik: **Pavel Plesničar.**

Knjižničarka: **Vita Zupančičeva.**

Odborniki: **Ljudevit Černež.**

Jakob Dimnik.

Anton Dokler.

Pavel Košir.

Odborniški

namestniki: **Pavel Flerè.**

Engelbert Gangl.

Dr. Karel Ozvald.

B. Seznam poverjenikov in število članov v l. 1923.*)

1. **Bačka.** Poverjenik: Jelkić Dušan, učitelj v Starem Bečeju. Čl.: 1 (—).

2. **Bovec.** Poverjenik: Uršič Fran, nadučitelj v Bovcu. Čl.: 14 (— 2).

3. **Brežice.** Poverjenik: Knapič Janko, nadučitelj na Vidmu. Čl.: 32 (—).

4. **Celje.** Poverjenica: Vorbach Angela, učiteljica v Celju. Čl.: 70 (+ 6).

5. **Črnomelj.** Poverjenik: Barlè Konrad, nadučitelj v Metliki. Čl.: 28 (—).

6. **Gorica.** Poverjenik: Mermolja Fran, nadučitelj v Dobravljah. Čl.: 80 (— 5).

7. **Gornji grad.** Poverjenica: Konečnik Milena, učiteljica v Gornjem gradu. Čl.: 19 (— 1).

8. **Gornja Radgona.** Poverjenica: Pušenjak Marica, učiteljica v Kapeli. Čl.: 24 (— 1).

9. **Idrija.** Poverjenica: Kavčič Marija, ravnateljica v Idriji. Čl.: 38 (— 7).

10. **Istra.** Poverjenik: Cerut Silvester, učitelj v Predloki. Čl.: 17 (+ 13).

11. **Kamnik.** Poverjenik: Šmajdek Ivan, učitelj v Krtini. Čl.: 49 (— 20).

12. **Kočevje.** Poverjenik: Štefančič Fran, nadučitelj v Ribnici. Čl.: 47 (+ 2).

13. **Konjice.** Poverjenica: Pernat Slava, učiteljica v Konjicah. Čl.: 60 (+ 20).

14. **Kozje.** Poverjenik: Ivanuš Robert, nadučitelj v Kozjem. Čl.: 34 (+ 8).

*) Število v oklepaju pomeni napredovanje oziroma nazadovanje članov v primeri z letom 1922.

15. **Kranj.** Poverjenik: Sepaher Anton, šolski vodja v Kranju. Čl.: 106 (+ 10).

16. **Krško.** Poverjenica: Zirer Pavla, učiteljica v Krškem. Čl.: 64 (— 13).

17. **Laško.** Poverjenik: Gnus Anton, ravnatelj na Dolu pri Hrastniku. Čl.: 59 (+ 6).

18. **Sv. Lenart.** Poverjenik: Jakopec Franjo, učitelj v Sv. Rupertu. Čl.: 32 (+ 2).

19. **Litija.** Poverjenik: Andoljšek Bernard, nadučitelj v Litiji. Čl.: 40 (+ 2).

20. **Ljubljana — mesto.** Grum Rado, učitelj v Ljubljani. Čl.: 255 (— 93).

21. **Ljubljana — okolica.** Poverjenik: Mihelič Viktor, nadučitelj v D. M. v Polju. Čl.: 91 (—).

22. **Ljutomer.** Poverjenik: Zacherl Franjo, učitelj v Ljutomeru. Čl.: 46 (—).

23. **Logatec.** Poverjenik: Žnidarčič Rudolf, nadučitelj v Grahovem. Čl.: 35 (— 14).

24. **Marenberg.** Poverjenik: Lešnik Mirko, nadučitelj v Marenbergu. Čl.: 32 (+ 2).

25. **Maribor — mesto.** Poverjenik: Kožuh Mirko, nadučitelj v Mariboru. Čl.: 89 (+ 5).

26. **Maribor — učiteljišče.** Poverjenik: Dr. Pivko Ljudevit, profesor v Mariboru. Čl.: 210 (— 123).

27. **Maribor — okolica.** Poverjenik: Kramer Fran, učitelj v Mariboru. Čl.: 83 (— 8).

28. **Mežiška dolina.** Poverjenik: Rudolf Šimon, učitelj v Guštanju. Čl.: 42 (+ 5).

29. **Novo mesto.** Poverjenik: Matko Martin, nadučitelj v Novem mestu. Čl.: 65 (— 2).

30. **Ormož.** Poverjenik: Rajšp Josip, nadučitelj v Ormožu. Čl.: 31 (— 9).

31. **Postojna.** Poverjenica: Vilhar Pavla, učiteljica v Postojni. Čl.: 14 (+ 13).

32. **Prekmurje,** Poverjenik: Cvetko Fran, okrajni šolski nadzornik v Murski Soboti. 50 (— 12).

33. **Ptuj — desni dravski breg.** Poverjenik: Žolnir Ivan, nadučitelj na Ptuju. Čl.: 79 (+ 22).

34. **Ptuj — levi dravski breg.** Poverjenik: Kajnih Valentin, učitelj na Ptujju. Čl.: 83 (+12).

35. **Radovljica.** Poverjenik: Schiffrer Egidij, nadučitelj v Breznici. Čl.: 34 (—2).

36. **Rogatec.** Poverjenica: Sekirnik Marta, učiteljica v Rog. Slatini. Čl.: 27 (+4).

37. **Sevnica.** Poverjenik: Drnovšek Fran, nadučitelj v Sevnici. Čl.: 19 (+2).

38. **Slovenjgradec.** Poverjenik: Vrečko Franc, ravnatelj v Slovenjgradcu. Čl.: 41 (+7).

39. **Slovenska Bistrica.** Poverjenica: Feigel Otilija, nadučiteljica v Slov. Bistrici. Čl.: 27 (—3).

40. **Sodražica.** Poverjenik: Vrbič Mihajl, nadučitelj v Sodražici. Čl.: 10 (—4).

41. **Šmarje.** Poverjenik: Šumer Hinko, nadučitelj v Šmarju pri Jelšah. Čl.: 21 (—).

42. **Šoštanj.** Poverjenica: Trobej Cilka, učiteljica v Šoštanju. Čl.: 29 (+9).

43. **Tolmin.** Poverjenik: Podgornik Filip, nadučitelj na Slapu ob Idrijci. Čl.: 68 (+46).

44. **Trst.** Poverjenik: Germek Anton, mestni učitelj pri Sv. Ivanu 950. Čl.: 67 (—11).

45. **Vipava.** Poverjenik: Mercina Ivan, šolski vodja v Ložah. Čl.: 21 (—5).

46. **Vransko.** Poverjenik: Kramar Ivan, nadučitelj na Vranskem. Čl.: 27 (—2).

Skupno število članov za leto 1923. znaša 2410 proti 2559 članom preteklega leta. Število letošnjih članov je torej padlo za 149 v primeri z lanskim letom.

C. Poročilo o delovanju „Slov. Šol. Matice“ v l. 1923.

V poslovnem letu 1923. se je vršila le ena odborova seja in sicer o priliki skupščine ljubljanske sekcije UJU na Ptujju dne 8. julija 1923.

Glavni predmet razpravljanja je bil razgovor o publikacijah za tekoče leto. Da se je moglo priti do konkretnih sklepov, je podal najprej poročilo blagajnik. Na podlagi kalkulacij se je sklenilo, da se izda za tek. leto: 1. »Pedagoški Zbornik« v obsegu do 6 tiskovnih pol in 2. Pivko-Schaupova »Telovadba«. Imenik članov za l. 1923. se opusti, izda pa se za to in za prihodnje leto s publikacijami za 1924. Ako dobi SŠM višjo podporo od ministrstva prosvete, se izda še za 1923 tudi 3. knjiga in sicer Valesov spis.

Da bo mogoče kriti tiskarske stroške, se sklene, da se zviša letnina za 50%. Razliko naj poravnajo člani ob prejemu knjig. O avtomatskem zviševanju letnine pa se bo sklepalo definitivno še le na prihodnji odborovi seji.

Načeloma so bili storjeni glede rokopisov ti-le sklepi: 1. John Locke v prevodu prof. Fr. Jerovška se sprejme; prvi sešitek se izda prihodnje leto. 2. »Ukoslovje računstva« † L. Lavtarja se z ozirom na ugodno oceno sprejme, a se najmanj 2 leti še ne more izdati. Vendar se je priporočilo Lavtarjevim dedičem, da se radi okolnosti, ker je knjiga že sedaj potrebna, obrnejo do kakega drugega založništva, ki bi eventualno izdalo spis. 3. Glede nadaljevanja Lavtarjeve »Didaktike«, ki jo je SŠM že izdajala, se naj vpraša pri založništvu Kleinmayr in Bamberg, ali bi prevzelo zalogo od SŠM; ako to ponudbe ne sprejme, se bo o zadevi razpravljalo na prihodnji seji. 4. Odbornik Košir se naprosi, da z ozirom na ravnokar izišlega Humkovega »Sadjarja« izda podobno kratko knjižico; kedaj pa bi se ta mogla izdati, še ni mogoče določiti.

Ker bi izdaja Dr. Bezjakove »Psihologije«, katere rokopis je bil društvu ponujen, stal SŠM ogromno vsoto krog 82.000 Din, ponudbe ni bilo mogoče sprejeti.

Po izčrpanem dnevnem redu je bila zaključena seja, ki je trajala od 16. do 18. ure.

Tajnik.

Č. Seznam

knjig, izdanih in založenih po „Slovenski Šolski Matici“
v l. 1901.—1923.

1901.

- | | Prodajna cena |
|--|---------------|
| 1. Pedagoški Letopis , I. zvezek ¹ | Din —.— |
| Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. a) Zgodovina pedagogike, obča pedagogika in pomožne vede (H. Schreiner). b) Latinščina (dr. J. Tominšek). c) Prirodopis (J. Koprivnik). č) Prirodoslovje (Fr. Hauptmann). d) Risanje (Jož. Schmoranzer). e) Ženska ročna dela (P. pl. Renzenberg). II. Teme in teze pedagoških poročil o priliki uradnih učiteljskih skupščin. III Poročilo o društvenem delovanju. IV. Imenik družtvenikov. | |
| 2. Ilesič dr. Fr.: O pouku slovenskega jezika . ¹ Njega dosedanje smeri in bodoča naloga | „ —.— |
| 3. Apih J.: Zgodovinska učna snov za ljudske šole . 1. snopič. (Realna knjižnica. Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožna knjiga za ljudskošolske učitelje. I. del.) | „ 6.— |

1902.

- | | |
|---|-------|
| 1. Pedagoški Letopis , II. zvezek ¹ | „ —.— |
| Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. a) Nemščina kot drugi deželni jezik (dr. J. Bezjak). b) Grščina (dr. Jos. Tominšek). c) Računstvo (L. Lavtar). č) Zemljepisje (Fr. Orožen). d) Prostoročno risanje (Jož. Schmoranzer). II. Razprava. Kernova teorija o osebkju in povedku (dr. J. Bezjak). III. Statistika ljudskih šol l. 1870., 1880. in 1890. Po uradnih izvestjih statističnega osrednjega urada sestavil M. J. Nerat. IV. Teme in teze pedagoških poročil pri društvenih in uradnih učiteljskih skupščinah l. 1902. V. Poročilo o delovanju „Slovenske Šolske Matice“, upravni odbor in imenik družtvenikov. | |
| 2. Učne slike k ljudskošolskim berilom , I. del: Učne slike k berilom v Začetnici in v Abecednikih | „ 6.— |
| 3. Apih-Bežek, Zgodovinska učna snov za ljudske šole , 2. snopič. (Realna knjižnica. Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožna knjiga za ljudskošolske učitelje, I. del.) | „ 6.— |

1903.

- | | |
|---|-------|
| 1. Pedagoški Letopis , III. zvezek ¹ | „ —.— |
| Vsebina I. Pedagoško slovstvo. a) Računstvo (L. Lavtar). b) Telovadba (dr. Jos. Tominšek). II. Razpravi, a) Kernova teorija o predmetu in prislovju (dr. J. | |

¹ Razprodano.

- Bezjak). *b)* O šolskih izprehodih, izletih in potovanjih (J. Koprivnik). III. Teme in teze pedagoških poročil pri društvenih in uradnih učiteljskih skupščinah l. 1903. IV. Poročilo o delovanju „Slovenske Šolske Matice“ l. 1903. V. „Slov. Šolske Matice“ upravni odbor in imenik društvenikov.
2. **Učne slike k ljudskošolskim berilom**, II. del, I. snopič: Učne knjige k berilom v Schreiner-Hubadovi Čitanki za občje ljudske šole, izdaja v štirih delih, II. del, in v Josin-Ganglovem Drugem berilu Din 6'—
3. Schreiner H., **Analiza duševnega obzorja otroškega in dušeslovni proces učenja**. Nauk o formalnih stopnjah „ 8'—
4. Apih-Bežek, **Zgodovinska učna snov za ljudske šole**, 3. snopič. (Realna knjižnica. Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožna knjiga za ljudskošolske učitelje. I. del.) „ 6'—

1904.

1. **Pedagoški Letopis**, IV. zvezek „ 8'—
Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. *a)* Verouk (A. Kržič). *b)* Zgodovina (Jožef Fistravec). *c)* Nazorni pouk (Dragotin Pribil). *d)* Prostoročno risanje (Josip Schmoranzner). *e)* Petje (H. Družovič). II. Razpravi. *a)* Še nekaj o Kernovi teoriji in o nekaterih drugih slovniških vprašanjih (dr. J. Bezjak). *b)* Najnovejša struja o metodi prirodopisnega pouka (J. Koprivnik). III. Teme in teze pedagoških poročil pri društvenih in uradnih učiteljskih skupščinah l. 1904. IV. Poročilo o delovanju „Slovenske Šol. Matice“ l. 1904. V. „Slovenske Šolske Matice“ upravni odbor in imenik društvenikov.
2. **Učne slike k ljudskošolskim berilom**, II. del, 2. snopič: Učne slike k berilom v Schreiner-Hubadovi Čitanki za občje ljudske šole, izdaja v štirih delih, II. del, in v Josin-Ganglovem Drugem berilu „ 6'—
3. Apih-Bežek, **Zgodovinska učna snov za ljudske šole**, 4. snopič. (Realna knjižnica. Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožna knjiga za ljudskošolske učitelje. I. del.) „ 6'—

1905.

1. **Pedagoški Letopis**, V. zvezek „ 8'—
Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. *a)* Začetni pouk v čitanju in pisanju (Fr. Gabršek). *b)* O slovstvu za mladino (Josip Brinar). II. Razpravi. *a)* Umetniška vzgoja (Josip Schmoranzner). *b)* O oprashi in oplodbi pri rastlinah javnocvetkah, semenčnicah ali semenoplodnicah. (Phanerogamae, Spermatophyta.) (Janez Koprivnik). III. Teme in teze pedagoških poročil pri društvenih in uradnih učiteljskih skupščinah l. 1905. IV. Poročilo o delovanju „Slovenske Šol. Matice“ l. 1905. V. „Slovenske Šolske Matice“ upravni odbor in imenik društvenikov

2. **Učne slike k ljudskošolskim berilom**, II. del, 3. snopič: Učne slike k berilom v Schreiner-Hubadovi Čitanki za občje ljudske šole, izdaja v štirih delih, II. del, in v Josin-Ganglovem Drugem berilu Din 6.—
3. Majcen Gabriel, **Nazorni nauk za prvo šolsko leto**, 1. snopič. (Pomožne knjige za ljudskošolske učitelje. Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. I. del.) " 8.—
4. Apih-Bežek in Potočnik dr. M., **Zgodovinska učna snov za ljudske šole**, 5. snopič. (Realna knjižnica. Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožna knjiga za ljudskošolske učitelje. I. del.) " 6.—

1906.

1. **Pedagoški Letopis**, VI. zvezek " 8.—
Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. a) Zgodovina pedagogike: občja pedagogika in njene pomožne vede (H. Schreiner). b) Začetni pouk v čitanju in pisanju (Konec.) (Fr. Gabršek). II. Razprave. a) O pouku latinskega jezika (dr. Jos Tomišek). b) Javen telovadni nastop (I. Kren, poslovenil I. Bajželj). III. Teme in teze pedagoških in drugih poročil za l. 1906. IV. Poročilo o delovanju „Slovenske Šolske Matice“ l. 1906. V. „Slovenske Šolske Matice“ upravni odbor in imenik društvenikov. VI. Letno izvestje „Društva slovenskih profesorjev“ za l. 1906.
2. Bežjak dr. J., **Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli**, 1. snopič. (Didaktika [Obče in posebno ukoslovje] I. del) " 8.—
3. Družovič Hinko, **Posebno ukoslovje petja v ljudski šoli**. (Didaktika. [Obče in posebno ukoslovje. II. del.] " 10.—
4. Majcen Gabriel, **Nazorni nauk za prvo šolsko leto**, 2. snopič (Konec I. dela). (Pomožne knjige za ljudskošolske učitelje. Nazorni nauk. Zbirka učne snovi za nazorni nauk. I. del.) " 8.—
5. Potočnik dr. Matevž, **Zgodovinska učna snov za ljudske šole**, 6. snopič (Konec). (Realna knjižnica. Zbirka učne snovi za pouk v realijah na ljudskih šolah. Pomožne knjige za ljudskošolske učitelje. I. del.) " 6.—

1907.

1. **Pedagoški Letopis**, VII. zvezek " 8.—
Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. a) Prijegled savremene hrvatske omladinske književnosti (Rudolfo Franjin Magjer). II. Razprave. a) O fonetiki v ljudski šoli (H. Družovič). b) Potopis — najprimernejša oblika pri podavanju zemljepisne tvarine v ljudski šoli (M. Lichtenwallner). c) Gimnazijske študije v dobi našega preporoda (priobčil dr. Fran Ilišič). III. Teme in teze poročil pri društvenih in uradnih učiteljskih skupščinah leta 1907. IV. Poročilo o delovanju „Slovenske Šolske Matice“ l. 1907. V. „Slov. Šolske Matice“ upravni odbor in imenik društvenikov. VI. Letno izvestje „Društva slovenskih profesorjev“.

2. Bezjak dr. J.: **Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli**, 2. snopič. (Didaktika. [Obče in posebno ukoslovje] I. del.) Din 12.—
3. Černež Ljudevit, Stupica B. in Schreiner Ljudmila, **Nazorni nauk za drugo in tretje šolsko leto**, I. snopič. Pomožne knjige za ljudskošolske učitelje. **Nazorni nauk**. Zbirka učne snovi za nazorni nauk. II. del „ 8.—
4. Pribil Dragotin, **Šola in dom s posebnim ozirom na roditeljske večere**, I. Teoretični del „ 8.—

1908.

1. **Pedagoški Letopis**, VIII. zvezek „ 8.—
Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. a) Prirodoslovje (Fran Hauptmann). b) Prijegled hrvatskih pedagoških časopisa u godini 1908. (Rudolfo Franjin Magjer). II. Razprave. a) Prvi avstr. shod za otroško varstvo (Franc Milčinski). b) Preosnova avstrijskih srednjih šol (dr. Jos. Tominšek). c) Hrvatski narodni vezovi (Jelica Belović-Bernadzikowska). III. Teme in teze poročil pri društvenih in okrajnih učiteljskih skupščinah l. 1908. IV. Poročilo o delovanju „Slov. Šolske Matice“ l. 1908. V. „Slovenske Šolske Matice“ upravni odbor in imenik društvenikov
2. Gabršek Fr., Dimnik J. in Heric Jos., **Nazorni nauk za drugo in tretje šolsko leto**, 2. snopič. (Pomožne knjige za ljudskošolske učitelje. **Nazorni nauk**. Zbirka učne snovi za nazorni nauk. II. del.) „ 8.—
3. Pribil Dragotin, **Šola in dom s posebnim ozirom na roditeljske večere**. II. Praktični del „ 8.—
4. Lichtenwallner M., **Prosto spisje v ljudski šoli**, I. snopič. „ 8.—
5. Poljudnoznanstvena knjižnica, I. zvezek. (Čadež dr. Fran, **Skrivnost radioaktivnosti**) „ 6.—

1909.

1. **Pedagoški Letopis**, IX. zvezek „ 8.—
Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. Pouk francoščine in modernih jezikov sploh (Friderik Juvančič). II. Razprave. a) O glasbeni vzgoji s posebnim ozirom na ljudsko šolo (H. Druzovič). b) Prve učiteljske skupščine na Slovenskem (dr. Fr. Ilešič). III. Teme in teze poročil pri društvenih in okrajnih učiteljskih skupščinah l. 1909. IV. Poročilo o delovanju „Slovenske Šolske Matice“ za l. 1908. V. „Slov. Šolske Matice“ upravni odbor in imenik društvenikov.
2. **Nazorni nauk za drugo in tretje šolsko leto**, 3. snopič. (Pomožne knjige za ljudskošolske učitelje. **Nazorni nauk**. Zbirka učne snovi za nazorni nauk. II. del.) „ 8.—
3. Lavtar Luka, **Posebno ukoslovje računanja v ljudski šoli**, (Navodilo „Računicam za ljudske šole. Spisal Luka Lavtar.“) — (Didaktika. [Obče in posebno ukoslovje.] III. del.) „ 6.—

Prodajna cena

4. Lichtenwallner M., **Prosto spisje v ljudski šoli**, 2. snopič. Din 8'—
 5. Poljudno znanstvena knjižnica, II. zvezek. (Pivko dr. Ljudevit, **Zgodovina Slovencev**, 1. snopič.) . . . „ 10'—

1910.

1. **Pedagoški Letopis**, X. zvezek „ 8'—
 Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. a) Zgodovina (Fr. Fink). b) Dečja književnost srpska (dr. Milan Šević). II. Razprave. a) O seksualni vzgoji (H. Schreiner). b) O glasbeni vzgoji z ozirom na učiteljska in srednje šole (H. Družovič). c) Narečje in književni jezik v šoli (dr. Fr. Ilešič). III. Teme in teze poročil pri društvenih in okrajnih učiteljskih skupščinah l. 1910. IV. Poročilo o IV. občnem zboru „Slovenske Šolske Matice“. V. Poročilo o delovanju „Slovenske Šolske Matice“. VI. Upravni odbor in imenik društvenikov „Slovenske Šolske Matice“.
2. Lavtar Luka, **Posebno ukoslovje računanja v ljudski šoli**, 2. snopič. (Navodilo „Računicam za ljudske šole. Spisal Luka Lavtar.“) — (Didaktika. [Obče in posebno ukoslovje.] III. del.) „ 6'—
3. Vales Alfons, **Kemični poizkusi s preprostimi sredstvi**. „ 6'—
4. Poljudno znanstvena knjižnica, III. zvezek. Pivko dr. Ljudevit. **Zgodovina Slovencev**, 2. snopič. „ 10'—

1911.

1. **Pedagoški Letopis**, XI. zvezek „ 8'—
 Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. a) Vzgojeslovne novine (dr. Karel Ozvald). b) Prirodopisje (A. Vales). c) Prostoročno risanje (J. Schmoranzner). II. Razprave. a) Šola delavnica (M. Lichtenwallner). b) Praktična vzgojna skrb brez vzgojnoskrbnega zakona (Fran Milčinski). c) Osmi štajerska deželna učiteljska konferenca (Ludovik Černej). III. Teme in teze poročil pri društvenih in okrajnih učiteljskih skupščinah l. 1911. IV. Poročilo o delovanju „Slovenske Šolske Matice“. V. Upravni odbor in imenik društvenikov „Slovenske Šolske Matice“.
2. **Ukoslovje računanja**, 3. snopič, spisal prof. L. Lavtar „ 6'—
3. **Zgodovina Slovencev** v 19. stol., spisal dr. Ljud. Pivko „ 10'—
4. **Zkrakoplovstvo**, spisal prof. J. Zupančič „ 6'—

1912.

1. **Pedagoški Letopis**, XII. zvezek „ 8'—
 Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. a) Verouk (Anton Kržič). b) Spisi za mladino (Josip Brinar). c) Zemljepis (prof. M. Pirc). č) Prostoročno risanje (J. Schmoranzner). II. Razprava. Pedagoško in psihološko izobraževanje bodočih učiteljev (dr. K. Ozvald). III. Poročilo o delovanju „Slov. Šolske Matice“ za leto 1912. IV. Poročilo o V. občnem zboru „Slovenske Šolske Matice“. V. Upravni odbor in imenik društvenikov „Slovenske Šolske Matice“.

- | | |
|--|----------|
| 2. Posebno ukoslovje prirodnoslovnega pouka. Spisal šolski svetnik prof. France Hauptmann | Din 12'— |
| 3. Domoznanstveni pouk v ljudski šoli. Sestavila Eliza Kukovec | " 10'— |
| 4. Flora slovenskih dežel. Sestavil Julij Glowacki, uredil dr. L. Poljanec | " 6'— |

1913.

- | | |
|--|--------|
| 1. Pedagoški Letopis, XIII. zvezek | " 8'— |
| Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. a) Prirodnoslovje (Fr. Hauptmann). b) Spisi za mladino (Josip Brinar). II. Razprave. a) Eksperimentalna psihologija in eksperimentalna pedagogika (dr. K. Ozvald). b) Predavanja pri prvem počitniškem tečaju v Ljubljani leta 1912 (dr. Gvidon Sajovic). III. Teme in teze poročil pri društvenih in okrajnih učiteljskih skupščinah l. 1912-13. IV. Poročilo o delovanju „Slov. Šolske Maticе“ l. 1913. V. Upravni odbor in imenik društvenikov „Slovenske Šolske Maticе“. | |
| 2. Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom. I. zvezek. Druga izdaja. Sestavil Viktor Bežek | " 10'— |
| 3. Obče in posebno ukoslovje računanja. 4. snopič. Spisal prof. Luka Lavtar | " 6'— |
| 4. Flora slovenskih dežel. II. Sestavil Julij Glowacki, uredil dr. L. Poljanec | " 6'— |

1914.

- | | |
|--|-------|
| 1. Pedagoški Letopis, XIV. zvezek | " 8'— |
| Vsebina: Svetovna vojna in „Slovenska Šolska Matica“. I. Pedagoško slovstvo. a) Učiteljska knjižnica o delovni šoli (Pavel Flerè). II. Razprave. a) Sodobno stanje vzgojeslovnega in dušeslovnega prizadevanja v Nemcih (dr. K. Ozvald). b) Kako naj se navaja mladina, da bo tudi po izstopu iz šole rada in s pridom čitala? (L. Černej). c) Zrak in njegove sestavine (J. Bračun). III. Poročilo o delovanju „Slov. Šolske Maticе“ l. 1914. IV. Upravni odbor in skupni pregled društvenikov „Slovenske Šolske Maticе“. | |
| 2. Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom. 2. zvezek. Sestavil Viktor Bežek ¹ | " —'— |

1915.

- | | |
|--|-------|
| 1. Pedagoški Letopis, XV. zvezek | " 8'— |
| Vsebina: I. Sodelovanje slovenskega učiteljstva pri svetovni vojni (sestavil Jos. Schmoranzner). II. Mladinsko skrbstvo oziroma mladinska zavetišča (sestavil H. Schreiner). III. Poročilo o delovanju „Slovenske Šolske Maticе“ l. 1915. IV. Skupni pregled društvenikov „Slovenske Šolske Maticе“. | |

¹ Razprodano.

2. **Občno vzgojeslovje** z dušeslovnim uvodom. 3. zvezek.
Sestavil Viktor Bežek Din 10.—

1916-1918.

1. **Pedagoški Letopis**, XVI. zvezek " 8.—
Vsebina: I. Preosnova jugoslovanskega vzgojstva v zmislu demokratizma (sestavil H. Schreiner). II. Odličnim Matičarjem v spomin. III. Občni zbor „Slov. Šolske Matice“. IV. „Slov. Šolske Matice“ upravni odbor in imenik društvenikov.
2. **Občno ukoslovje** z umoslovnim uvodom. I. del. Sestavil Viktor Bežek " 12.—

1919.

1. **Pedagoški Letopis**, XVII. zvezek " 8.—
Vsebina: I. Novo življenje — nove naloge (dr. Karel Ozvald). II. „Slovenske Šolske Matice“ upravni odbor in imenik društvenikov.
2. **Občno ukoslovje** z umoslovnim uvodom. II. del. Sestavil Viktor Bežek¹ " —.—
3. **Skrbstvena vzgoja**. Uredil H. Schreiner¹ " —.—
Vsebina: Predgovor. a) O pomenu in vzgoji gluho-nemih (Fr. Grm). b) Vzgoja slepcev (Minka Skaberné). c) Načelni podatki o vzgoji zanemarjene mladine (Fran Povšè). d) Skrbstvena vzgoja mladine (Adolf Sadar). e) Vzgojevališče za zanemarjeno mladino (Adolf Sadar). f) Pomožna šola za manj nadarjene (Anica Lebar).

1920.

1. **Pedagoški Letopis**, XVIII. zvezek " 8.—
Vsebina: I. Članki: Jan Amos Komensky (dr. K. Ozvald). Henrik Schreiner (Jos. Schmoranzner). H. Schreiner kot prirodopisec in prirodoslovec (A. Vales). Nekoliko osebnih spominov na ravnatelja Schreinerja (Ljud. Černej). Bežek — slovenski psiholog (dr. France Weber). Ivan Macher (dr. R. Molè). Ivan Krulec (Jakob Dimnik). II. Učni načrt za šolsko telovadbo nižje stopnje (dr. Ljudevit Pivko). III. Občni zbor „Slovenske Šolske Matice“.
2. Fr. Fink: **Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v osnovni šoli** " 10.—
3. Dr. Ljudevit Pivko-Adolf Schaup: **Telovadba**. 1. snopič. " 12.—

1921.

1. **Pedagoški Zbornik** (Letopis), XIX. zvezek " 10.—
Vsebina: † Kralj Peter I., Osvoboditelj. I. Razprave. Prirodoslovna izobrazba in vzgoja (dr. Simon Dolar). Vpliv matematike na duševno življenje narodov

¹ Razprodano.

(Rihard Zupančič). O humanistični izobrazbi (dr. Janko Bezjak). Milje — njegova moč in meje (dr. K. Ozvald). L. N. Tolstoj pa njegova filozofija o življenju (Franjo Žgeč). II. Poročila. Novejše slovnstvo za mladino (Josip Brinar). Individualna, socialna, delovna pedagogika — troje sodobnih gesel (Pavel Flerè). Na Vidov dan (Silvo Kranjec). III. Ocene novih učbenikov.

2. Fr. Fink: **Posebno ukoslovje pouka v elementarnem razredu osnovnih šol**. Druga izdaja. Din 16.—
3. Dr. Pivko-Schaup: **Telovadba**. 2. snopič „ 12.—

1922.

1. **Pedagoški Zbornik** (Letopis), XX. zvezek „ 12.—
Vsebina: I. Članki in razprave. a) K. Ozvald: Kdo je izobražen? b) Dr. Stane Rapè: Učitelj in univerzitetna izobrazba. c) Alojzija Štebi: Zamorjene sile. č) Franjo Čibej, stud. phil.: Pota in razpotja v sodobnem „mladinskem gibanju“. d) Fr. Fink: Metodične smerice za pouk slovenščine pri Neslovenih II. Kulturni pregled. a) Franjo Žgeč, stud. phil.: Akademski socialno-pedagoški krožek na univerzi v Ljubljani. b) K. Ozvald: Zbornik za pučko prosvjeto. c) K. Ozvald: Hriščanska zajednica mladih ljudi. č) Dr. L. Poljanec: Današnje stanje meščanskih šol v Sloveniji. d) K. Ozvald: Ob tridesetletnici „Nastavnog Vjestnika“. e) K. O.: Prvi doktor pedagogike.
2. Fr. Fink: **Posebno ukoslovje zemljepisnega pouka na osnovnih šolah** „ 12.—
3. Dr. Ljudevit Pivko-Adolf Schaup: **Telovadba**. II. stroka. Orodne vaje „ 12.—
4. Al. Benkovič: **Slovensko-latinsko-nemški rastlinski imenik slovenskih dežel** „ 8.—

1923.

1. **Pedagoški Zbornik** (Letopis), XXI. zvezek „ 12.—
Vsebina: I. Članki in razprave. a) K. Ozvald: Načelne misli glede izobraževanja osnovnošolskih učiteljev. b) Dr. Štrmšek: Pedagogij na filozofskih fakultetah naših univerz. c) Fr. Čibej: O virih duhovnega in kulturnega življenja. II. Kulturni pregled. Dr. Žgeč: a) Nova pota do pedagoških ciljev. b) Domača pedagogika v letošnjih „resolucijah“. c) Ljudska visoka šola v Ljubljani. č) Naredba.
2. Vales: **Učna snov iz mineralogije in geologije za osnovne šole** „ 12.—
3. Dr. Pivko-Schaup: **Telovadba**. Orodna vaje. II. stroka. II. snopič „ 14.—

Posebej je izdala in založila „Slovenska Šolska Matica“:

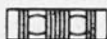
1. Navodilo k 1. zvezku „Računice za obče ljudske šole, sestavil A. Črnivec“. — Priredil A. Črnivec, dr. Fr. Ilešič in J. Janežič. V Ljubljani 1902. Din 5.—

Prodajna cena

2. Spominski list za učence, oziroma učenke	Din 1—
3. Javen telovadni nastop za ljudske šole višje stopnje ali meščanske šole, sestavil in ilustriral I. Kren, poslovenil I. Bajželj. V Ljubljani 1906. (Ponatis iz „Pedagoškega Letopisa“, VI. zvezek 1906)	„ 2—
4. Staršem šolske mladine, ¹ nemški spisal H. Trunk, slovenski priredil J. Dimnik. V Ljubljani 1917.	„ ——
5. Dr. Ljudevit Pivko: Dramatsko pesništvo. 1921.	„ 3—
6. Hinko Druzovič: Črtice k zgodovini glasbene umetnosti. 1921.	„ 3—
7. Proste vaje v slikah. Priloga k I. zvezku „Telovadbe“. 1921.	„ 2—
8. Dr. Ljudevit Pivko: Učni načrt za šolsko telovadbo nižje stopnje	„ 1—

* * *

Posamezne knjige se oddajajo članom in nečlanom po določeni prodajni ceni, učiteljiščeniki imajo 25% popusta.



¹ Razprodano.

Naznanilo.

Vsak društvenik »Slovenske Šolske Matice« prejme za leto 1923. troje knjig, ki so:

1. Pedagoški zbornik (Letopis). XXI. zvezek.
2. Alf. Vales: Učna snov iz mineralogije in geologije za osnovne šole.
3. Dr. Ljudevit Pivko - Adolf Schaup: Telovadba. Orodne vaje. II. stroka. 2. snopič.

Te tri knjige prejmejo društveniki po svojih poverjenikih. Po § 7. društvenih pravil plačajo stroške za pošiljanje knjig društveniki sami; zato pa naj p. n. poverjeniki te stroške primerno razdeli na svoje člane in jih izterjajo od njih.

Po § 5. društvenih pravil je plačati letnino v prvi polovici vsakega leta. Zato naj poverjeniki skrbijo, da pošljejo nabiralne pole in letnino odboru čimprej, in sicer za vse svoje člane skupno, ker povzročajo posamezne pošiljatve odboru preveč posla. Letnina znaša 30 Din, ustanovnina pa 400 Din. Stari ustanovniki doplačajo enkrat za vselej 200 Din ali pa vsako leto polovico članarine. Na nabiralnih polah naj se označijo člani v abecednem redu. Izvirnik obdrži poverjenik doma, prepis pa pošlje odboru.

Na naročbo brez denarja se odborne ozira. Pri naročbah posameznikov naj se označi vselej poverjeniški okraj.

Vsa pisma, denarne in druge pošiljatve naj se pošiljajo pod naslovom: Slovenska Šolska Matica v Ljubljani, Komenskega ulica 8.

V Ljubljani, meseca decembra 1923.

Odbor.



