



Didaktični formalizem.

(Spis za nagrado.)

„Jeder Mensch von edlen, lebendigen Kräften ist Genie auf seiner Stelle, in seinem Werke, zu seiner Bestimmung und wahrlich die besten Genies sind ausser der Bücherstube.“

Herder.

Blizu štirideset let je že, ko so se jele množiti naše ljudske šole po kmetih. . . Prava vera je med nami pešala v teh štiridesetih letih, poštenje je izginilo izmed ljudi, lepo vedenje je močno pojemalo. Ljudje se niso po šolah sploh kaj poboljšali, lahko pa pohujšali, in to zato, ker šole niso bile prav vravnane. Šola pa, če prava ni, je boljše da je ni! . . . Tako je tožil že l. 1850. slovenski pedagog Slomšek v „Zgodnji Danici“.

Ta tožba se pa vleče liki rudeči niti po vseh državah in kronovinah evropskega ozemlja, posebno pa v Avstriji in kar je ob sebi umevno, tudi po slovenski zemlji. Tu je ravno šola in šolska odgoja nekako Parisovo jabolko. Strasten boj se bije za šolstvo ali bolje rečeno proti vsemu šolstvu, posebno od l. 1867. Ako ze piše o kakih sodnijskih obravnavah, kjer se je tega ali onega grešnika kaznovalo; ako se razpravlja o kaki podivjanosti naše mestne ali pa kmetske mladine, stalni refren vseh teh dolgih in kratkih rekriminacij je: „Glejte sadove modernega šolstva!“

Šola in učiteljstvo sta kriva podivjanosti in zakrknjenosti sedanje dobe.

Ti časniški sodniki pa tu čisto nič ne upoštevajo onih prepotentnih činiteljev vzgoje, namreč doma, cerkve, družbe in še nebroj ostalih odgoviteljev mladine, ki delujejo posredno in neposredno na duševni kakor tudi telesni razvoj gojenčev. Ne upoštevajo tu niti dejstva, da učitelj vpliva na gojenca le jako kratko dobo, a ostali vzgojevalni činitelji imajo pa istega gojenca ne le večino šolskoobvezne dobe v svojej popolni oblasti, polaste se ga tudi popolnoma ravno v oni, žalibože tako maloupoštevani dobi, ko je človeški intelekt najbolj vsprejemljiv, tako za dobro kakor tudi

za slabo, namreč od 14.—18. leta. V tej dobi, kjer bi šola lahko najblagodejše vplivala na gojenca, iztrga ga naš šolski zakon njeni vzgoji in ga vrže slepi sreči v naročje.

„Sedanji šolski pouk je premalo vzgojilen. Šola pač bistri um, a zanemarja popolnoma svojo glavno zadačo: vzgojo srca“! S tem nas pita dan na dan prijatelj kakor tudi sovražnik. Da je to tendenciozno zavijanje jako neopravičljivo, smo pokazali ravnokar z ozirom na gorenje vzgojevalne činitelje. Ta trditev pa izvira tudi iz dejstva, ker se pripisuje vsemu šolskemu pouku preveliko moč. Ta moč ni nikakor taka, kakor si jo mislijo skoro vsi lajiki in nepoznavatelji otroškega intelekta.

Konečni cilj vsemu šolskemu pouku mora pač biti vzgoja. Ta vzgoja pa ni nikakor tako silna, da bi zadobila premoč nad ostalimi činitelji, ki pomagajo sodobno vzgajati gojenca. Sicer je že Herbart trdil, „da si on sploh ne more misliti pouka brez vzgoje, a tudi vzgoje ne brez pouka“. To pravilo pa menda velja ne le za šolo, ampak bolj še za one vzgojevalne faktorje, ki delujejo sicer nevidno, polagoma, a tem vstrajneje na gojenca.

Vendar nam pa mora vsak za šolski pouk in za šolski organizem količkaj se zanimajoči človek pritrditi, da ima ravno sedanji pouk v naših ljudskih šolah dokaj hib in da ravnokar označene pritožbe niso nikakor popolnoma iz trte zvite. Ves šolski organizem, od A do Ž, ječi dandanes kljub svojemu nad 30 let staremu, modernemu življenju v takih birokratičnih sponah, da se človek v istini ne spozna več, ali merodajni faktorji res nočejo modernega šolstva. Oglejmo si le upravni sestav našega šolstva! Morete si le misliti večjo nesmisel, kakor so krajni šolski nadzorniki? Moderni hočemo biti! A ta modernost se nam ravnotaka dozdeva kakor modernost onih črnih revežev, ki, misleč, da bode takoj oblizani od evropske kulture, si denejo cilinder na glavo, a v ostalem pa so taki, kakoršne je njih mati postavila na svet. Lahko bi še marsikaj navedli, a povrniti se hočemo raji k obdolžitvi, da sedanji šolski pouk ne vzgaja toliko srca kakor razuma; da pouk ni v tistej meri vzgojilen kakor bi moral biti.

Nehote moramo pritrditi tej, sicer težki, a vendar v marsičem resnični trditvi. Krivo pa temu ni učiteljstvo, temveč le naš in šolski patron sv. Birokracij. Ta svetnik je storil svoj prvi greh v raju zelenih miz in učiteljstvo nosi ta podedovani greh kaj težko. Učiteljstvo pričakuje sicer že precej let zastoj onega odrešenika, ki nas bo rešil tega greha. Porodilo se je dovolj odrešenikov, a vsak je zagazil še bolj v pest sv. Birokracijo, menda iz vzroka, ker so že stari bogovi prekleli učiteljstvo.

Drugi, nekako istovreden vzrok je pač ta, ker se pri šolskem pouku z ozirom na praktičnost življenja ne postopa po vse pravilno, in ker se

ves pouk suče nekako „mehanično, formalistično“ po onih psihologiških zakonih, kojih oče je toliko proslavljeni Herbart. Ves današnji pouk tič čez glavo v takozvani Herbartovi psihologiji, katera je temelj moderni pedagogiki.

Ako si ogledamo natančneje ves sestav njegovega empiričnega dušeslovja, vidimo, da se je Herbart v dušeslovju res popolnoma izneveril tradicijam dosedanje filozofije in s tem postavil vzgojeslovje na podlago od prejšnje povsem različno. Osodepoln je njegov temeljni stavek, da duša človeška nima nikakih zmožnosti ali naravnih sil, kakor se je menilo doslej. Duša je nekak atom, lena, brez vsake naravne samodelnosti, zatoraj je popolnoma pasivna, tako, da se ob svoji moči nikakor ne zagiblje in ne določuje, ampak vse njeno življenje je le rezultat vnanjega vplivanja. Duša je „tabula rasa“. Duši edino lastna je njena obrazovalnost ali zmožnost, sprejemati vnanje vtise in se po njih dati določevati. Potemtakem se da duša primerjati zgradbi, ki se zida iz raznih predstav. Vse je od tega odvisno, kak materijal pri tem uporabljamo. V duši ni nikake miselne in hotne moči katera bi poganjala iz nje same, temveč mišljenje in hotenje se mora umetno producirati od zunaj. Po Herbartovih načelih vzgojitelj ni vrtnar, ki bi v dušo sejal seme naukov ter prepuščal duši, da ona z lastno močjo seme obdeluje in pretvarja; te moči duša nima, temveč tudi to mora v njej proizvesti vzgojitelj sam. Iz tega je razvidno, kako potrebno je, neprenehoma vplivati na mladega človeka ter ga vsestransko obdelovati; kajti bodoč mož je odvisen od tega obdelovanja. Kar smo doslej imenovali zmožnosti človeške duše, kakor: spomin, domišlijo, razum, voljo, to je popolnoma napačno; duša nima zmožnosti; na duši ni nikake virtualne različnosti. Ravnotako ni duša sama na sebi zmožna katerihkoli prememb; temveč je ona le nekaka nositeljica predstav in misli, katere se potem, kakor se na razne načine od zunaj nanjo vpliva raznotero spajajo ali ločujejo; ena predstava potiska drugo, tako da, tem ko nekatere ostajajo bolj na dna, druge vsplavajo na površje.

Po različnosti stanja, v katerem se v tem ali onem trenutku nahajajo predstave v duši, se poraja mišljenje, hotenje itd. Kar se je tedaj napačno zvalo zmožnost, ni zmožnost nego le za trenotek obstoječe stanje ali sklad predstav ali misli v duši. Čustva so predstave, katere so bile od drugih potisnjene znad površja zavesti, katere tedaj nekako v brezzavestni temi čakajo luči, odrešenja. Iz te teme silijo na površje k svetlobi, in se s tem javljajo kot poželenje. Poželenje je pa volja, ako se mu pridruži nada, da doseže po čemur hrepeni, kajti „die Tat erzeugt den Willen aus der Begierde“.

Po tej psihologiji je tedaj vzgojevatelj absoluten gospodar svojega gojenca in ga odgoji za karkoli ga hoče. Duša se nikdar ne ustavlja vsled lastne moči nameram, ki jih ima vzgojevatelj z gojencem, ker je le pasivno do-

vzetna za vse, kar se ji vtisne. Kakor kdo iz mrtvega kamna ali iz mehke ilovice izобрази kakoršnokoli podobo, ne da bi se bal upornosti mrtve mase, tako se tudi ni treba bati najmanj, ako je dušeslovna teorija Herbartova resnična, da bi iz otroka postalo kaj drugega nego to, kar se je po učnem načrtu določilo. Uspehi vzgoje se dadó strogo matematično zračuniti: bodoči značaj stoji že prvi dan natančno določen v duhu učiteljevem z vsemi onimi potezami, kakoršen bo po desetih, dvajsetih letih dovršen stal pred njegovimi očmi.

Ako je Herbartova teorija prava, tedaj sledi vse ravnokar navedeno iz nje, kakor hitro jo uporabi pri vzgoji. In ta teorija je kaj zapeljiva za vse tiste, ki malo ali nič ne cenijo osobno prostost in pa individualnost človeško. Herbartova teorija podaja takim ljudem filozofično utemeljeno sredstvo, individualnost z njenimi pojavi in težnjami v ljudeh vdušiti ter vzgojiti iz njih brezvoljne robove absolutne volje. To sredstvo je vzgoja, izvedena na podlagi Herbartove filozofije.

Smoter tej psihologični podlagi, ki tvarja nekak konečni cilj vzgoje in se imenuje po Herbartu „vestnost“¹ (Karakterstärke), so tudi naši zakonodajalci sprejeli kakor § 1 zakona z dné 14. maja 1869. l.

In v istini je veličastna zgradba Herbartovega sistema. Prava slast mora biti graditi to veličastno zgradbo; kajti vsaj ima dotični graditelj jasno načrtano pot, po kateri naj hodi, da doseže svoj cilj. Tu lahko dela, ker vé kaj delati: vzbuditi enakomeren vsestranski interes. V ta namen se poslužuje jasnih predstav in pojmov, sklepa in zaključuje. Na podlagi apercepcijskih zakonov privede svoje gojence do vsestranskega interesa, vsaj se je tu posluževal sto in stokrat preiskušene teorije (?) in prakse (?). Pri svojem delu, pri pouku se lahko odgojitelj poslužuje do skrajnosti natančno umerjenih meril. In od tod izvira tudi ono drobljenje in razcepljenje šolskih predmetov na posamezne tedne, dneve, ure in polure. Ker je pa duša mrtva, brez lastne samodelnosti, ni potem nikake razlike med različnimi učenci, duše vseh so enako „tabulae rasae“; enako se dado popisati, ker so vse enako pasivne in obrazilne, kakor se da petdeseterim ilovnatim kepam poljudno vtisniti isti obraz. Herbart taji in prezira vsako individualnostno razliko, ki bi izhajala iz narave. Kdor se tedaj drži tega nazora, bo z matematično natančnostjo lahko naprej izrazil in določil, koliko se mora v posameznih urah učencem vtisniti, in sicer vsem jednako, ker so vsi jednako pasivni in dovzetni in nobeden nima moči, da bi mogel drugače delati kakor nanj vpliva učitelj. Ako se pa tu še poslužuje takozvanih „formalnih stopinj“ mu je stavba zagotovljena. Menda (?) še ni

¹ „Napredak“ št. 42.—44. 1902. Dr. G. Fröhlich: „Die wissenschaftliche Pädagogik“ str. 35.

dognano, ali naj se tu drži strogo Zillerjevih peterih stopinj ali naj se ravna po Dörpfeldovih tročlenskih.

Ali žalibože, da se s človeško dušo ne da matematično računati in da sta teorija in praksa dve tako nasprotujoči si sestri. Ravno kar imenovana teorija deluje z nekako sigurnostjo na uresničenje končnega cilja vzgojevalnemu pouku, na vstvarjenje gojenčeve osebnosti. Škoda je le-ta, da najčče poseže v te zračne gradove ona kruta roka, o kateri smo govorili v početku naše razprave, roka onih činiteljev, kateri spremljajo gojenca od rojstva do groba.

In kako razočaranje in kaka gnjev se polasti učitelja, ko vidi v kako kratkem času se zruši njegova, s tako smelostjo in sigurnostjo sezidana stavba v prazen „nič“. A prava dobrota za učitelja pri tem razočaranju je ta, ako pride do zpoznanja, da teorija ni praksa in da se vsi učenci ne dajo ustrojiti po isti šabloni ene in iste teorije. In ravno vsled tega ne moremo nikakor z vso gotovostjo trditi, da je ravno na Herbartovi psihologiji sloneči pouk edino le vzgđjevalen, ali vsaj v tistem pomenu in obsegu vzgojevalen, kakoršnega hoče imeti dandanes ljudstvo. O tem pouku pač lahko rečemo, da *z a m o r e* biti vzgojevalen, nikakor pa ne, da *m o r a* biti vzgojevalen.

Herbartov psihologični kakor tudi etični sistem dobiva vedno več nasprotnikov; ravnotako izgubiva tudi njegov, na tej podlagi sestavljeni učni načrt tla. Kajti ti nasprotniki trdijo in dokazujejo jako tehtno, da predstava ni nikakor praelement duševnega življenja, temveč volja. Intelekt podrejšo volji, akoravno se letá javlja početkoma kakor nagon. Bistvo duševnega življenja je volja.

Jako spreten zagovornik te, takozvane voluntaristične psihologije je Paulsen. V svoji znani razpravi „*Einleitung in die Philosophie*“¹ razvija prav prepričevalno svoje nazore o tej najnovejši struji. Prekoračili bi pač meje svoje razprave, ako bi se hoteli pōdrobneje pečati s to razpravo. Priporočamo jo pa vsakteremu, kogar le količkaj zanima to vprašanje.

Trdimo pa lahko, da narašča število privržencev voluntaristične psihologije v istem razmerju, kakor se krči število Herbartovih privržencev. Prvi povdarjajo, da pouk, zgrajen na Herbartovi psihologični kakor tudi etični podlagi nima one vzgojevalne moči, kakoršno bi moral imeti. Pri tem pouku se gleda edino le na obsežnost znanja, a prav malo, da bi se razne duševne zmožnosti vzbujale in učenci se privajali k samostojnemu duševnemu življenju. V šolah trpi največ spomin, kateri se tako obklada z raznovrstnim materijalom, da učencem pod njegovo težo skoro ni moč pridreti do jasne samozavesti ter do svojega mišljenja in hotenja. Ves ta pouk je torej prepojen takozvanega „didaktičnega formalizma“.

¹ Paulsen: „*Einleitung in die Philosophie*“. Hertz, Berlin.

Kaj je „didaktični formalizem?“

„Didaktični formalizem“ je oni nestvor šolskega pouka, kjer se bolj povdarja način učenja ali podavanja kakor pa njegovo vsebino. Jasno rečeno: Gleda se bolj na lupino kakor na jedro.

„Didaktični formalizem“ se ne ozira nikdar na oni način učenja, ki je vsakemu pravemu učitelju nekako prirojen. V tej prirojeni učiteljevi individualnosti tiči ona tajinstvena moč, ki daje vsemu pouku ono privlačno silo, ki deluje tako blažilno a ob enem krepko na gojenčev intelekt. Osebnost pravega učitelja je ravno ona, kakor jo lahko imenujemo „posebnost“, ki stvarja pouk interesanten ali zanimiv. In te osebnosti nikakor ne smemo zatreti, ako hočemo pouk ohraniti na višini njegove veljave.

„Druga posebnost“ pouka, katero ne smemo nikakor dejati na „Prokrustovo posteljo“, je vsekakor dotični predmet. Pri metodični obravnavi „etičnega berila, zgodovinske snovi, zemljepisne črtice, naravoslovnega opisa, slovniškega razvijanja, računskega zaključka, svetopisemske dogodbe“ itd. se menda ne bomo posluževali ene in tiste metode, ker tako postopanje privede pouk do „absurduma“, do „didaktičnega formalizma“.

Slednjič zahteva tudi gojenčev individualizem, njegova apercepcijska zmožnost in drugo, da se poslužujemo tem zahtevam prikladnega učnega načrta.

In menda so ravno slednje zahteve porodile toliko učnih načinov, kakor jih nahajamo v vseh ukoslovnih knjigah in o katerih se razlaga v vseh učiteljskih kakor: akromatični, heuristični, katehitični, eromatični, mnemonični način itd. itd.

Istotako ne smemo dejati na natezalnico „didaktičnega formalizma“ niti onih predmetov, ki sicer že sami na sebi spominjajo na nekak formalizem, kakor n. pr. pisanje, risanje, branje. Ti predmeti so ravnoliko vzgojevalni kakor drugi predmeti šolskega pouka. In ti predmeti zahtevajo ravnoliko duševnega delovanja učencev, kakor prej navedeni. Ti predmeti postanejo čisto lahko žrtev „didaktičnega formalizma“, ako se pri njih poučevanju povdarja edino le način poučevanja, a nikakor ne vzgojevalnega momenta, ter se jih le priuči zgolj mehanično, po isti šabloni, ne oziraje se na kakovost in posebnost predmeta in gojenca.

Tak pouk tedaj ne more biti nikdar in nikakor vzgojevalen, ker ne stvarja prav nič duševnega. Tak pouk ne nosi onih znakov tistega pouka, kateremu pristojna ime „umetnost“. Tak pouk je produkt duševnih dni-narjev, ki dovedejo sicer pouk do gotove ročnosti in v skrajnosti, da, celo tudi do neke formalne popolnosti.

„Didaktični formalizem“ zatre v učitelju ono „osebnost“, ki je glavni pogoj vzgojevalnemu cilju vsega pouka. Ako pa zatremo pri pouku učiteljevo individualnost, postane učitelj suženj brezpomembne vnanje oblike.

Ta pouk ne more vsled tega vzgojiti in vstvariti v gojencu one „osebnosti“, ki jo zahteva vsaka prava vzgoja; kajti § 1. zakona od dné 14. maja 1869. l. veli, da je „ljudski šoli naloga, vzgajati otroke, da bodo jedenkrat vrli ljudje in državljani“, — ki pa menda ne bodo vsi po istem vzorcu opiljeni, kakor znane „chikaške klobase“. In § 21. naredbe z dne 20. avgusta 1870, pa veli, da „smoter vsaki (?) vzgoji mladine je odkrit in plemenit značaj“. Menda je tu razumeti vsekakor „osebnost“.

Pouk, sloneč na „didaktičnem formalizmu“ je lepa lupina brez zdravega jedra. Učitelj se pri tem poučevanju povspe do nekakega „obliko-ceptitelja“, do nekakega „didaktičnega materijalista“¹ — a do pravega vzgojitelja nikdar. Ravnotako dovede „didaktični formalizem“ gojenca do neke duševne „routine“, katera pa ni nikdar vzgoja, temveč le duševna „dresura“. Kajti učenec si vseh teh svojih duševnih predstav ni pridobil po lastni samodelavnosti, torej nimajo zanj nikakor one veljave kakor one, ki si jih je pridobil vsled lastne inicijative; temveč te predstave si je pridobil le vsled mnogega ponavljanja, in vsled tega zamore te predstave tudi samo tako, v tisti vrsti reproducirati, kakor jih je mehanično prejemal. Ako je pa že delovanje njegovega intelekta tako enostransko, tako mehanično, tedaj mora biti tudi vpliv na njegovo čustvo in voljo, kar menda tvarka vsekakor porajajočo gojenčevo osebnost, kaj enostranski.

„Didaktični formalizem“ ne more torej nikdar in nikakor vzbuditi onega vsestranskega zanimanja v učencih, ki je temelj pravi vzgoji.

„Didaktični formalizem“ in vzgojevalni pouk šta dva nasprotujoča elementa. Prvi vstvarja le nekaj vnanjega, mehaničnega, v skrajni meri nekaj jednostransko-duševnega; slednji pa stremi vzbuditi v učencu vsestranski interes do vsega lepega in krepostnega, stremi vzbuditi njegove duševne vrline in stremi vskaliti kali njegove bodoče osebnosti. In to je in to mora biti ideja in idejal vse vzgoje, ne-le šolske, temveč i ostalih vzgojevalnih činiteljev. „Sie erhebt sich“, kakor pravi Benecke v svoji razpravi: „Über die Grundverhältnisse und Schranken der pädagogischen Kunst“ — über alle Künste, die es mit sinnlichen Darstellungen in einem äußerlich Wahrnehmbaren zu tun haben, mag dieses nun ein Sichtbares oder ein Hörbares sein“.

Kakor jasen dokaz škodljivosti pretiranega „formalizma“ navajamo poročilo deželnega šolskega sveta kranjskega o šolstvu, o katerem se je prelilo tudi nekaj „črnih solz“ po kranjskih dnevnikih. Odlomek poročila slove: „Im Allgemeinen macht sich an vielen Schulen in allen Unterrichtsgegenständen oft ein gedankenloser Mechanismus breit und wird die Veranschaulichung, die denkende Mitbeschäftigung der

¹ „Napredak“ št. 26 l. 1902, str. 413.

ganzen Klasse, die Anleitung der Schüler zu selbständiger Arbeit, die richtige Anwendung des Abteilungsunterrichtes, die Berücksichtigung des praktischen Lebens vermißt, zu grosse Hilfsbereitschaft der Lehrer beobachtet, und die Regel ‚non multa, sed multum‘ nicht befolgt“.

Poiščimo torej posamezne predmete, kjer vlada „ein gedankenloser Mechanismus“ — kjer se greši radi „formalnosti“ na rovaš vsebine, ergo kjer se šopiri „didaktični formalizem“.

Na najnižji stopinji ljudske šole se pečamo skoro zgolj s formalizmom, učeč mladino v branju in pisanju. Tema dvema predmetoma je odločen skoro lahko rečemo ves šolski čas dveh let. In ravno v teh dveh predmetih se odpre vrata na stežaj „didaktičnemu formalizmu“. Konečni cilj vsemu pouku prvih dveh let je menda edino le ta, dovesti učence do gladkega branja in čednega pisanja in nekaj malenkostnega iz računstva in nazornega nauka. Glavni smoter vsemu pouku, da govorimo s Herbartom ki kulminira v izreku, „da si on sploh ne more misliti pouka brez vzgoje, a tudi vzgoje ne brez pouka“ — torej tudi pouku na najnižji stopinji, se skoro čisto prezre. In dozdeva se nam, da se hoče ravno pouk na najnižji stopinji ljudske šole čimdalje bolj potlačiti na čisto mehanično stališče. Skuša se otroke v teh razredih umetnim potom seznaniti z najnavadnejšim. rečmi, katere so jim že tako znane iz vsakdanjega življenja. Vtepa se jim v glavo pojme o rečeh, do katerih spoznanja jih privede sama ob sebi narava in izkušnja; kajti otroška duša je „tabula rasa“. Naravne moči se prezirajo in mladi duhovi se dolgočasijo, njih čilost se mori. Gorje pa učitelju, ki ne prisili — najmanj dve tretjini svojih šolarčkov v I. razredu — do gladkega branja in čednega pisanja ter do klepetanja liki papigam par „formuliranih stavkov“! Tak učitelj je razupit kakor najslabše blago. Na vzgojo srca in razuma se tu čisto nič ne ozira in se tudi ozirati ne more v oni kratki dobi — nadzorniškega inšpiciranja. (!)

V deveta nebesa se pa povzdigujejo „didaktični materijalisti“ in njih duševni proizvodi „didaktični formalizem“ — akoravno ni vse zlato, kar se sveti. Današnji svet pač sodi le po „vnanjem“.

Vaja in vaja, to je duša vsemu učenju nižjih razredov. Oglejmo si pa duševno obzorje naših v I. razred stopivših šolarčkov. Pri njih pač velja po vsej pravici rek: „da njih duševno obzorje ne sega niti preko njih nosu.“ Njih duševno in telesno delo je bilo le streči naravnim telesnim zahtevam. Prost kakor ptiček pod sinjim nebom živi otrok na deželi. Ali komaj stopi v šolo, odrežejo se mu peruti. Takoj prve dneve prične se vaja, vaja in vaja. Otrokom kar sape zmanjkuje. ‚Vstanite! Sedite! Roke na klop! Tablice na klop! pod klop! 1! 2! 3!‘ in tako dalje — brez konca in kraja. Pozneje pridejo razne vaje, nanašajoče se na predvaje ali na prve vaje v govorjenju, pisanju in branju. Otroka se sili izrekati glasove, ki so mu vsled njegovega duševnega obzorja čisto brezpomembni

Te glasove zveže z drugimi glasovi v zloge, besede in stavke; črta črte, kakor predvaja poznejšemu pisanju, najprej v zraku, pozneje na tabli in slednjič na tablico ali v zvezek. In najčešče še ne vé, čemu mora ravno to delati. Šolski „moraš“ tudi ne vprašuje učenca, ako ga tako delo veseli. Učence moraš navaditi kakor najhitreje veš in znaš — brati, pisati, računati in izgovarjati nekaj „praznih formuliranih stavkov“. Tako se glasi parola današnjega pouka najnižjih razredov ljudske šole. Po tej paroli se pa tudi meri sposobnost dotičnega učitelja.(!)

Po mnenju najnovejših raziskovalcev otroške duše kakor Preyera, Pereza, Wundta, posebno pa Angleža dr. James Sullya¹ „naj se“, kakor se je izrazil rektor Endris na tretjem občnem zboru društva za negovanja šolskih otrok — „pouk o prvih šolskih letih spremeni: prevelike zahteve z ozirom na čitanje in pisanja naj se ublažijo, tembolj naj se pa pestujejo govor, čuti, gojenje domišljije pri nazornem nauku, s čimur se čuva zdravje otrok“. Ta zahteva je popolnoma opravičena; kajti ona vzgojevalna korist, katero črpajo naši mladi bralci iz svojih beril, ki pa, mimogrede omenjeno, niso na višini zahtev, ni baš tolika, da bi ravno raditega morali otroke tako jednostranski formalistično duševno napenjati in njih čilost moriti.

Tu je treba dalje tudi menda upoštevati bolj možnost apercepcije kakor pa njeno vrednost. Vsled tega naj se na najnižji stopinji prične zidati na onem duševnem obzorju, katerega je prenesel otrok seboj v šolo. In glavna zadača prvega pouka bodi, razširiti kolikor možno duševno njegovo obzorje. S tem vplivamo na njegov razum in njegovo hotenje ter ga privedemo do lastnega mišljenja, čutenja in hotenja. Otrok zamore le to shvatati, kar je njegovemu razumu pristopno. Začetek vsakega vzgojevalnega pouka pa je, vzbuditi voljo do samostojnega delovanja. S tem zadostimo zahtevi sedajnosti, da bodi šola vzgojevalnica, ne pa enostranska učilnica. S tem tudi zamorimo ravno na najnižji stopnji ljudske šole tako bujno se razcvitajoči „didaktični formalizem“.²

„Didaktični formalizem“ ima kaj obširno posestvo tudi na srednji in višji stopnji ljudskih šol. Umevno je itak, da posameznih in vseh predmetov ne moremo izcrpljivo predelati. Preiskati hočemo le nekatere.

Predmeta računstvo in branje prištevamo sicer med takozvane ročnosti, vendar je opaziti tudi tu ono premehanično hlastanje posebno v branji, kajti „gelesen wird in den oberen Klassen (Abteilungen) geläufig und

¹ Priporočamo vsakemu, kdor se le količkaj peča z otroško psihologijo izvrstno knjigo: „Untersuchungen über die Kindheit“. Von dr. James Sully. Leipzig. Verlag von Ernst Wunderlich 1904. II. izdaja. Cena 4 marke. Želeli bi, da nam preskrbi „Šolska Matica“, prevod.

² Jonas: „Erfahrung und Anschauung als Grundlage der Erziehung“. Bädcker-Essen.

deutlich, aber oft mit zu wenig Verständnis. Die freie Wiedergabe des Gelesenen wird häufig zu wenig geübt“.¹

Pravega čustvenega branja ni po mnogih šolah dobiti, ker se pač prebere premnogo, a le malokje se upošteva pravo vrednost dotičnih berilnih sestavkov. Velik nedostatek v vsem šolskem pouku so naša šolska berila. Jako, jako redki so etični berilni sestavki, iz katerih bi lahko črpali naši učenci njih duševni zrelosti primerna, vzgojevalna pravila. Neumevno nam je, zakaj se po vseh naših običajnih berilih tako ostentativno prezirajo klasični sestavki slovenskih klasikov. Vsaj so vendar le ti premnogi duševni plodovi vzeti naravnost iz narodnega osrčja. In ravnotaki sestavki bi kaj čudovito vplivali na otroško fantazijo, ker tu bi videli učenci nastopati slične ljudi, kakoršne srečavajo sleherni dan v svojem okolišu. Gremo pa še dalje! Naša mnogoštevilna družba sv. Mohorja bi pa kaj lahko priskočila tej šolski vzgoji kakor v spolnilo na pomoč, ko bi pričela izdavat cene ljudske knjižice, kjer bi se najprej obelodanila vsa tvarina naših najpriljubljenejših klasikov. S tem bi se preprečila kolikor toliko ona znana kolportaža najnovejših „romanov“, a vzbudilo poželenje do branja v našem narodu. Pa to le mimogrede!

V računstvu se je do najnovejšega časa jako, jako grešilo proti najprimitivnejšim zakonom duševnega razvoja naše šolske mladine. Začetek je bil storjen že v najnižjih razredih, kjer je bila Močnikova teorija prava valilnica „didaktičnega formalizma“.

Oni stereotipni znamenji „×“ „:“ sta bili pravo Kolumbovo jajce. Najnovejša metoda v računstvu obeta boljše prihodnost, ker je bolj prilagojena otroškemu razumu; a vendar se greši v pre mnogih slučajih tudi v tej metodi v hasek „didaktičnemu formalizmu“. Učencem se vtepa v glavo nazorno pojme o rečeh, do katerih spoznanja jih privede sama ob sebi naravain skušnja. Z največjim trdom se jim pojasnjujejo razmere, katere vsakdo uvidi, kako brž pride k pameti, in katerih pojasnjevati niti treba ni, ker so ob sebi jasne. A tudi ta metoda je posledica Herbartovega dušeslovja, po katerem je otrokova duša „tabula rasa“, tu povsem nezmožna po lastni moči povspeti se do kakega spoznanja; zato je treba vse v nji proizvesti neposredno z nazornim poukom.

Vprašanje, kak bodi konečni cilj zgodovinskemu pouku, menda še do danes ni definitivno rešeno in precizirano. Vse meje že skoro presega, kaj in koliko se je že ugibalo in sklevalo o tem predmetu in metodah ter cilju zgodovinskega pouka. Najzrelejšo in najpopolnejšo defenicijo o konečnem cilju zgodovinskega pouka je po naših mislih še najbolje pogodil veliki mislec Goethe, trdeč „das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist die Begeisterung, die sie erregt“. Ne bomo

¹ Poročilo c. kr. dež. šel. sveta kranjskega.

obširneje razlagali, kaj mislimo ravno o zgodovinskem pouku, ker smo o tem predmetu že obširneje spregovorili v „Popotniku“.

Ozreti se pa hočemo vendar na nekaj, na „didaktični formalizem“, ki se prodaja ravno na tleh zgodovinskega pouka.

V najnovejšem času se je začela vtihotapljati v zgodovinski pouk takozvana „regresivna metoda“ in pa klic: „Več kulturne zgodovine“!

Posebno menda ni treba definirati kaj je „regresivna metoda“. Ona zahteva, da se pouk prični z sedanostjo, a posegaj potem polagoma po preteklosti; torej prav nazorno rečeno: „Prični pri „ž“ končaj pri „a“!

Ker pa zahteva zdrav razum človeški, da mora biti ves pouk vzgojevalen, tedaj se mora ves pouk prilagoditi vsemu mišljenju in hotenju učencev. A tak pouk mora biti vsestransko utemeljen, naslanjati se mora na vse apercpcijske zakone. In če se to dejstvo upošteva, zgrešiti se ne more nikakor pravega pota.

Otroško duševno obzorje o „državnem pojmu“ se menda osredotočuje edino le na razmerje v domači hiši. Tu vidi in opazuje otrok od svojega „pamtiveka“, da je v hiši oče gospodar, da gospodinji mati, da opravljajo ostala domača dela bratje in sestre, da veže vso to malo — ali pa mnogoštevilno „državo“ — družino isti jezik, ista ljubezen, ista vera. In na to podlago bode postavil učitelj temelj zgodovinskemu pouku ter pričel z najprikladnejšo stvarino iz zgodovine, ki se jako tesno naslanja na otroški razum. „Stari Slovani in njih družinsko življenje“ bodo dali temelj vsej zgodovini na slovenskih šolah. Od tu bo potem posegal v sedanost in preteklost, črtajoč v krepkih potezah ono zgodovinsko stvarino, ki vzbuja v učencih to, kar zahteva ravno pravilno zgodovinsko predavanje: „die Begeisterung“.

Vsako drugačno postopanje privede učence v pogubonosni naročaj „didaktičnega formalizma“, in v otroškem razumu ne ostane družega, kakor nekaj suhoparnih števik in imen, brez vsake prave zveze, brez vsake prave dovzetnosti in konečni cilj takemu pouku je, da otrok, zapustivši šolo, pozabi še one številke in ona imena, ki si jih je mehaničnim potom prisvojil.

Ravnotako neutemeljena se nam dozdeva zahteva, da prični pouk na ljudski šoli v zgodovini z onimi dogodki, ki se nanašajo na kake zgodovinske spominke, ki se slučajno nahajajo v šolskem okolišju. Ako se tedaj tu nahajajo n. pr. razvaline kakega starega gradu, prične naj torej učitelj svoje predavanje o zgodovini s stvarino o „vitezih“. Kje naj iščemo tu v otroški duši asimilacije tej stvarini, ne vemo. Stari vitezi so otroškemu razumu ravnotako tuji, kakor — recimo — stari Rimljani ali pa Grki. Oni starinski grad porabi učitelj uspešneje, ko prične obravnavati „stare viteze“.

Malce pretirana je tudi zahteva, da se poučuj učence v zgodovinskem pouku bolj v „kulturni zgodovini“. Po našem mnenju se jemlje dovolj „kulturne zgodovine“, ako opisujemo markantne zgodovinske osebe, ki so delovale na tem ali onem polju človeškega napredka. Razumljivo je ob sebi, da ne bodemo jemali le takih oseb v našo panoramo, ki so se skazale edino le na bojnem polju, v bojnem plesu. Nikakor ne! Posegli bomo v svetovnih povestnicah tudi po takih možeh in ženah, ki so darovali svoje življenje humaniteti, učenosti i. t. d. Ako pa obravnavamo v zgodovini edino le „kulturno zgodovino“ in ako povdarjamo pri vsaki zgodovinski točki izključno le „kulturni moment“ — postaja zgodovinski pouk predjednostranski, dolgočasen. Ako bi pri zgodovinskemu predavanju povdarjali edino le n. pr. razvoj kupčije, trgovine, blagostanja in drugo; ali ako se pečamo prepodrobno s snovjo o „vitezkih navadah“, „simoniji“, „ustavoznanstvu“, „davkih“ i. t. d. torej sploh, ako se pečamo s kolektivističnim pojmom navdahnjeno zgodovinsko snovjo, zgrešimo konečni cilj vsakega zgodovinskega pouka — etično-idealni moment „das Beste an der Geschichte, die Begeisterung“. Zaidemo v „didaktični formalizem“!

Najbolj vzgojevalen pouk se nam dozdeva ravno pouk v naravoslovju sploh. A kljub temu se le prerado tudi pri tem pouku zaide v „didaktični formalizem“. Posebej menda ni treba povdarjati, da se naj ves pouk v naravoslovju vrši ravno po biološki metodi. Kjer še ni, tam prodre ta metoda sigurno v najkrajšem času.

Konečni cilj vsemu naravoslovnemu pouku je, vzbuditi v otroških srcih ljubezen do narave in do onega mogočnega stvarnika, ki je stvaril svet tako lep ter ga dovel v ono prečudno harmonijo, ki jo opazujemo dan na dan. Pri tem pouku moramo posebno naglašati dejstvo, da ima vsako živo bitje od stvarnika določen namen v življenju svojem, da človek ne sme kratiti tem stvarcem iz hudobnosti življenja in drugo.

Nekako prenapeto se nam dozdeva tudi tak pouk v naravoslovju, kjer se vedno in vedno naglašča, da delimo vso naravo v toliko in toliko delov; da se deli živalstvo, rastlinstvo, rudninstvo v toliko oddelkov in pododdelkov. Ravno tako nekako pretirana se nam dozdeva ona, recimo, razvada, ker se zahteva od učencev pri naravoslovnem pouku, da morajo znati popisavati po gotovi, prej izgotovljeni šabloni vsako predelano žival, rastlino ali rudnino od „a—ž“. Pravega vzgojevalnega uspeha menda tu ni. Učence naj se raje privadi gledati naravo s „pravim očesom“; v njih naj se vzbudi pravi, vsestranski interes do narave. S tem se tako blagodejno vpliva na njih srce, vzbudi se jim sočutje in zavest, da vidijo v vsakem črvičku, v vsaki bilki, v vsakemu kamenčku neskončno mogočnost in modrost božjo.

Pri pouku iz naravoslovja je najglavnejša zadača pač ta, da se naj ima vselej dotični obravnavajoči predmet, ako le mogoče, „in natura“; ako pa ne, imeti se mora dobro sliko, seveda, ta pouk bi se moral vršiti, kar bi bilo najnaravneje, tam, kamor nas navaja že njegovo ime, namreč v božji naravi.

Višek „didaktičnega formalizma“ je pa oni pouk v naravoslovju, kjer se učence prisili po kratkem razmotrivanju dotičnega naravoslovja berilnega sestavka — seveda, predmeta se jim ne pokaže ne v naravi in ne v podobi, — da se morajo naučiti na pamet ves sestavek.

Preobširni bi postali, ako bi hoteli vse ostale predmete raztelesiti. Samo to še omenjamo, da je pouk v risanju do današnjih dni še vedno predmet, ki sloni edino le na „didaktičnem formalizmu“, da ves pouk o risanju nima niti trobice vzgojevalnega v sebi. Dokler se ne podamo na ona pota, po katerih hodijo že davno praktični Amerikanci in hladnokrvni Angleži, sploh ne moremo govoriti o vzgojevalnem smotru risanja.

Prav obširno polje našemu raziskovanju nam nudi ravno verouk. Ta predmet ječi po našem mnenju pač do glave v „didaktičnem formalizmu“. Navedli bi lahko nebroj dokazov v podkrepljenje tej naši trditvi, toda to snov raji prepuščamo drugim faktorjem. Omenjamo pa, da se je tudi na tem polju pričelo svitati, posebno na jugoavstrijskem. Na Slovenskem se je pričelo to vprašanje — namreč vprašanje o izboljševanju metodike za verouk — pretresovati v „Slov. Učitelju“, ki je prinesel že več razprav o tem predmetu. Jako dobro razpravo smo pa zasledili ravno o metodiki verouka v „Krščanski školi“ izpod peresa Ferdo Heffler-ja, ki je izšla tudi kakor ponatis pod naslovom: „Metodika za veronauk u nižnimi pučkimi školama“. — Zahteva po izboljšanju metodike verouka je prodrla tudi v višje kroge in vsled tega je bil leta 1903. posebni pedagoško-katehetski tečaj v Solnogradu. O uspehu tega tečaja piše „Krščanska šola“ sledeče: „Rekli smo, ne bez razloga, ovo je bio početak, jer je tečaj bio dosta manjkav. Sam raspored predavanja ne bijaše zgodan. Bila su pomiješana pedagoška i katehetská predavanja, pa se je tako zbivalo, da su potonji predavači (iz didaktike) slabili i miješali pojmove utvrđene od predavača iz katehetské metodike. O občaj pedagogici malo se je, gotovo ništa slušalo, a ipak bi bilo neophodno nužno govoriti, recimo, o apercepciji, o metodi uzgoja i o drugim sličnim stvarima. Pitanja iz didaktike nisu bila za onaj pretežito praktički tečaj, jer su pitanja o vriednosti pokušaja, da se didaktika obradi kao znanost, o proizlasku didaktike iz dialektike i logike itd. pitanja za specijaliste ili sveučilišne slušatelje, a ne za ljude, koji su došli po najelementarnije znanje ili barem po praktičke opute za občuvanje i uzgajanje u školi.“¹

¹ „Krščanska škola“ št. 24, I. 1903 str. 436.

S tem, upamo, da smo v kratkem pojasnili, zakaj ni pouk ljudske šole v tistem obsegu tako vzgojevalen, kakor bi moral biti, in kje tiči vzrok. Kajti ravno sedanja psihologija je kriva, ker se gleda le na obsežnost znanja in na obliko podavanja, a prav malo na to, da bi ta podavanja vzbujala v učencih razne zmožnosti in jih navajala k samostojnemu duševnemu življenju. Na šolah trpi največ spomin, kateri se tako obklada z raznovrstnim materijalom, da učencem pod njegovo težo skoro ni moči priti do jasne samozavesti ter do svojega mišljenja in hotenja. In slednjič je velika zavora vsega individualnega napredka ljudskih in sploh naših šol prebujen birokratizem, ki se širi v vsej šolski opravi. Kajti le ta gleda, da vlada do pičice nekak vojaški sistem v vseh šolah vseh kategorij in da ljudje, prihajajoči iz teh šol sploh ne smejo imeti lastnih misli lastnega prepričanja, lastne volje.



Moj odgovor.

Spisal V. Bežek.

II.¹

Ko sem v pričetku svoje razprave v lanskem „Popotniku“ (v št. 1. in 2.) izrazil svojo nevoljo in grajo o zakasnelem naudušenju naših Zillerjancev za petere formalne stopnje, tedaj sem to grajo in nevoljo utemeljil s tem, da sem poudarjal, da sta na nemškem pedagoškem nebu že zatonili zvezdi Herbart in Ziller, da petere formalne stopnje na Nemškem že sploh niso več na dnevnem redu, da Herbart in Ziller pravzaprav niti šolnika nista bila in da je bil Herbart s svojim dogmatizmom in shematizmom grobokop Pestalozzijevih idej. Izrekel sem vse te trditve kot dejstva, ki so notorska ali bi vsaj morala biti znana vsakemu, ki hoče kaj veljati v pedagoških in metodiških rečeh ter o njih govoriti ali

¹ Gg. čitatelji so se gotovo začudili z menoj vred, beroč ob koncu prvega dela mojega odgovora pripomnjo uredništva: „S tem je ta pravda za naš list končana.“ Zgodilo se je to spričo neljubega nesporazumljenja, ki sem ga zakrivil jaz sam; namreč ob koncu rokopisa, ki je natisnjen v 1. številko letošnjega „Pop.“, sem bil napisal besedo „konec“, hoteč označiti zvršetak I. dela svojega odgovora, a beseda „konec“ (pa tudi neko mesto v pismu, poslanem uredniku. Pripomba uredništva.) je zavedla gospoda urednika do mnenja, da se besedi „Sapienti sat!“ (= razumnemu dovolj!) nanašata na celo razpravo, češ, da sem se jaz v zadnjem hipu premislil ter s tem odgovorom na izvajanje gospoda nasprotnika v 7. številko lanskega „Pop.“ pretrgal vso daljnjo polemiko, dočim sem jaz izrekel „Sapienti sat!“ le v zvezi z zadnjim odstavkom, s katerim je tudi v tisku združen. — Toliko v pojasnilo p. n. „Popotnikovim“ čitateljem.

V. Bežek.

celo pisati, ter sem za ta dejstva takoj navedel tudi dva najvažnejša vira, po katerih se skeptiški pisatelj lahko prepriča, o resnici mojih trditvev, namreč Dittesov *Pedagogij* (1885) in pa Wesendonckovo, sedaj „Popotnikovim“ čitateljem vsaj po imenu že dovolj znano brošuro: „Die Schule Herbart-Ziller und ihre Jünger vor dem Forum der Kritik“ (Wien und Leipzig 1885. Glej „Pop.“¹ 2).

Da mi bo kdo ta dejstva izpodbijal in sicer deloma celo na podlagi istih virov, ki sem jih jaz navedel v prilog svojih gorenjih trditvev, ter me poskušal takisto postaviti na laž, to se mi niti sanjalo ni.

In baš to, kar bi bil smatral za nemožno, se je zgodilo. Gospod nasprotnik zgoraj navedena dejstva kratko malo taji, izvajajoč iz zgoraj omenjenih in še nekaterih drugih virov ravno nasprotna dejstva.

In na tej tajitvi je zgradil celo poslopje svoje replike; kajti ako napravimo kratek nje povzetek ter temu povzetku damo obliko „popravkov“, ki je dandanes tako priljubljena, tedaj je jedro šestdesetstranske njegove razprave:

Ni res, da sta nekdam svetli zvezdi nemškega pedagoškega neba Herbart in Ziller že zatonili, res pa je, da jaz del teh dveh filozofov nisem nikdar pogledal („Popotnik“ 290); ni res, da je bil Herbart grobokop Pestalozzijevih idej, res pa je, da sem Herbartu filozofu jaz naprtil vse hibe, kolikor jih je najti vobče v kakem pedagoškem sistemu („Pop.“ 289); ni res, da Herbart in Ziller pravzaprav niti šolnika nista bila, res pa je, da je imel vsak izmed njih svoj pedagoški ‚seminarium‘, a Herbartovega dijaka Gregorija poročilo je vredno, „najbi je čitali vsak dan ljudsko-šolski učitelji in profesorji srednjih šol in vseučilišč“ („Pop.“ 290 in 291); ni res, da petere formalne stopnje na Nemškem niso več na dnevnem redu, res pa je, da vse avstrijsko šolstvo sloni na Herbartovi pedagogiki („Pop.“ 230) in da Herbartova načela prodirajo že na Srbsko, Bolgarsko, Rusko, Italijansko, kratko se razširjajo po celi Evropi in po Ameriki („Pop.“ 289).

Poziv, naj čitatelji „Popotnikovi“ samostojno razložijo med gospoda nasprotnika in mojimi trditvami na podlagi virov samih, ni možen, kajti večina tistih virov, ki prihajajo tu v poštev (Dittesov „Pedagogij“, Wesendonckova že večkrat omenjena brošura, dr. Avgusta Vogla knjiga: „Herbart oder Pestalozzi?“ i. dr.), večini čitateljev ni na razpolaganje,

¹ Ker je naravno, da se bodem pri svojih trditvah često oziral na svojo in g. nasprotnika razpravo v lanskem „Popotniku“, tedaj bodem odslej citate iz le-tega letnika na kratko opremljal z dostavkom „Popotnik“ ali „Pop.“

in ako bi tudi bila, vendar ne morem pričakovati in zahtevati, da bi meni na ljubo kdo vse te knjige proučil ter si tako samostojno sodbo ustvaril.

Tedaj pa mi v obrambo svojega učiteljskega in pisateljskega poštenja ne preostaja drugega, nego iz navedenih virov izvaditi tako obširne citate, da bo po njih vsak dvom izključen in da bode popolnoma jasno, da nisem jaz virov v prilog svojih trditev pačil in preobračal, nego da jih je gospod nasprotnik prikrojeval „in usum delphini“, t. j. izrezoval tako in toliko, kolikor je prijalo njegovim mojemu prepričanju nasprotnim trditvam.

Sicer sem izvedel ta dokaz že na božičnem predavanju v mestnem domu v Ljubljani in gospod nasprotnik, ki je bil ondi prisoten, se je pač prepričal, da se je njegovo izigravanje Dittesa in Vogla proti meni in v prilog peterih formalnih stopenj docela izjalovilo. Ker pa je pri tistem predavanju med približno štiristo poslušalci le majhen del „Popotnikovih“ čitateljev prisostvoval, a smatram jaz za dolžnost, opravičiti se pred istim forum, pred katerim sem bil natolcevan, tedaj se mi zdi potrebno, dovršen del tega, kar sem povedal dne 27. decembra m. l. v Mestnem Domu v Ljubljani, tu ponoviti.

Predno preidemo k glavnemu „trumfu“, k uničevalni sodbi in obsodbi Herbarta in Zillerja po Dittesu in Wesendoncku, naj se radi kronološkega reda malce pomudimo pri obsodbi Herbarta kot pedagoškega pisatelja po Diesterwegu, katerega si je upal gospod nasprotnik takisto proti meni izigrati („Pop.“ 269 in 296 i. d.).

Gospod nasprotnik pravi („Pop.“ 297): *Diesterweg je pravi učenjak; njemu se ne gre za pobijanje oseb, tudi če so drugega mnenja ne, zato tudi zastopnikov načel, katere pobija, navadno ne imenuje¹. Gre se mu samo za*

„Na omenjeni strani „Pop.“ (269) pa piše gospod nasprotnik: *Kako je sodil o Herbartu (namreč Diesterweg) pa priča najbolje to, da se strinja izrecno s še dandanes popolnoma resničnim izrekom Herbartovim: „Falsche Freiheitslehre und falsche Psychologie sind eigentlich schuld daran, daß anstatt wahrer Pädagogik eine Flut von pädagogischen Meinungen im Umlauf ist. Diejenigen, welche keine richtigen psychologischen Einsichten haben, begreifen selten etwas von pädagogischen Regeln.“*

Dvomim, da je gospod nasprotnik z navedenim citatom katerega čitatelja prepričal, da je bila sodba Diesterwegova o Herbartu ugodna; sedaj jim pa jaz povem, kako odločno sodbo je isti Diesterweg v istem

¹ Ali sem jaz zastopnike načel, katere sem pobijal, pred Interimom II. imenoval? Kdo izmed naju je zastopnika nasprotnih načel prvi direktno apostrofoval? stvar. *Kako sodi o Herbartu, kaže citat iz tega pedagoga, ki smo ga že navedli na str. 269. „Pop.“*

zvezku „Wegweiserja“ na str. 71. četrtega natiska (Essen 1850) o Herbartu izrekel. Ondi pravi: „Wir sind es an unseren Philosophen gewöhnt, daß sie uns in abstrakte, leere Wüsten hineintreiben; Beneke geht überall von der Erfahrung aus und führt zur Erfahrung zurück. Er ist der psychologische Philosoph, darum der wahre, wenigstens der Philosoph der Pädagogen. Schelling geht diese (t. j. pedagoge) gar nichts an; selbst Herbart ist mit seiner wissenschaftlichen Ableitung des Begriffs der Erziehung aus ihrem Zwecke für sie (t. j. za vzgojeslovce) nicht verständlich genug.“ In v opombi pod črto nadaljuje: „Dies ist der Grund, warum ich meinen Lesern die pädagogischen Schriften Herbarts, trotz ihrer tiefen Anschauung nicht empfehlen kann. Zwar wird ihr Verständnis durch die Schrift: „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Ein Überblick von Dr. Strümpell. Braunschweig, 1843, Leibrock“, in etwa erleichtert; aber ohne das Studium der übrigen Schriften Herbarts, welches man keinem Volksschullehrer zumuten kann, **bleibt auch seine Pädagogik unverdaulich.**“

Torej čujte, gg. učitelji: pedagogika Herbarta šolnika, ki je imel v Königsbergu svoj pedagoški ‚seminarium‘, pravo pedagoško vadnico, ter je vzgojil dijaka Gregorija, katerega poročilo je vredno, „naj bi je čitali vsak dan ljudsko-šolski učitelji in profesorji srednjih šol in vseučilišč“ („Pop.“ 290 in 291) — tega Herbarta pedagogika je po sodbi Diesterwega, *pravega učenjaka, nenasprotnika Herbartovega* („Pop.“ 297) — neprebavna, a čitanje drugih Herbartovih del se od učitelja niti pričakovati ne more!

Kako se že izraža gospod nasprotnik, kadar jaz navajam sebi v prilog vire, o katerih si on umišlja, da so mojim trditvam nasprotni (cf. Haßmann in Tupetz!)? Da je treba kontrolirati vse moje citate („Pop.“ 195), *prav res kontrolirati vse, kar učim jaz* („Pop.“ 301), *predno se mi kaj verjame.* —
— Fiat applicatio!

* * *

Vprav občudovanja in zavidanja je vredna opoklost, s katero je gospod nasprotnik konfiskoval Dittesa, če ne kot strastnega Zillerjanca, pa vsaj kot priporočevalca formalnih stopenj.

Jas sem bil v lanski razpravi („Pop.“ 2) dejal, grajajoč zakasnelo naudušenje naših Zillerjancev za petere formalne stopnje: „Skoro bode namreč že 20 let, odkar so Dittes in njegovi pristaši v časopisu „Pädagogium“ v imenitnih člankih prepričevalno in uspešno raztrpali slavo Herbartovih pedagoških in metodiških nauk, zlasti pa uničili ugled in vpliv onega vseмогоčnega učenca Herbartovega (t. j. Zillerja) in njegovih

vrtočlavih idej, o „učni koncentraciji“ in o kulturnozgodovinskih „izobraževalnih snoveh“, a pri nas se tisti ponesrečeni njegovi poskusi dandanes proslavljajo kot genijalni.

„Pedagogij“, na katerega sem se ondi skliceval, je letnik 1885, v katerem je objavil Dittes te-le epohalne članke o Herbartu: „Übersicht der Pädagogik Herbarts“ (str. 437—454); „Die Psychologie Herbarts“ (str. 505—532); „Die Ethik Herbarts“ (str. 573—601); „Kritik der Pädagogik Herbarts“ (str. 637—672).

Navedeni članki niso nič manj in nič več nego pravi „autodafee“, Herbartove i filozofske i pedagoške slave.

Ker pa vem, da „Pedagogij“ večini „Popotnikovih“ čitateljev ni znan niti pristopen, a bi jim rad pribavil vsaj medel pojem o nepresežni dijalektiki, s katero je strmoglavil Dittes filozofskega in pedagoškega malika — Herbarta — z visokega piedestala, na katerem je toliko časa nezaslужeno stal, tedaj jim podam vsaj izvadek iz omenjenih člankov in sicer iz članka „Kritik der Pädagogik Herbarts“ (str. 654 in 655). Ta citat je tudi zagledelj potreben, da si bodo mogli gg. čitatelji samostojno sodbo ustvariti o Dittesu kot priporočevalcu peterih formalnih stopenj, za katerega ga je proglasil gospod nasprotnik.

Na omenjenem mestu (Pädagogium 1885, str. 654 in 655) pravi torej Dittes:

„Natürlich kann die von Grund aus verfehlte und verfahrenere Psychologie Herbarts in Wirklichkeit zu gar nichts dienen, also auch die Erziehung in keinem Sinne in Gang bringen. Seine angebliche Bildsamkeit ist ein durchaus unnatürlicher, unwahrer, unfruchtbarer, toter **Mechanismus**. Wie viel sich auch Herbart abmüht, seinen Ideen oder seinem Willen oder seinen Vorstellungsmassen, seinen Hemmungen und Verschmelzungen, seinen freisteigenden und gehobenem Vorstellungen, seinen Apperzeptionen und **formalen Stufen**, seinen sechs Intereessen, seinem objektiven und subjektiven Charakter u. s. w. irgendwo ein ursprüngliches movens abzugewinnen, immer kommt er mit leeren Händen zurück und alle Anstrengungen erweisen sich als erfolglose Versuche, als vergebliche Anläufe. Bisweilen ahnt er, wo es fehlt, aber immer fällt er zurück in seinen alten Wahn. Sagt er doch noch in seiner oben mitgeteilten Klage, daß, um die Charakterzüge eines Menschen zu befestigen, es nötig sei, „daß sehr große Massen des Gelernten eine tiefe Gesamtempfindung bewirken“. Das Christentum hingegen sagt: „Selig sind, die arm sind im Geiste, denn das Himmelreich ist ihr. Möge man nur dieses herrliche Wort nicht fälschen, um es zur Beschönigung dunkler Umtriebe zu mißbrauchen; dann ist es vollkommen wahr. Möge man nur die in sich klare Einfalt des Herzens nicht verwirren durch überklugen, spintisierenden Schulwitz; dann

wird man sehen, daß der schlichte Mann des Volkes sich des rechten Wegen wohl bewußt ist und daß von einem einfachen Bauernweibe mehr sittliche Kraft ausgehen und tüchtigere Charaktere gebildet werden können als von dem gelehrtesten Professor der Philosophie und Pädagogik. Die Menschheit müßte ja auch ein gottverlassenes Geschlecht sein, wenn gerade das, was sie am meisten bedarf (t. j. vzgoja), so schwer, so dunkel, so geheimnisvoll wäre, daß es nur von der raffiniertesten Spekulation erspähet werden könnte, schließlich aber auch dieser wieder entschlüpfte. Es schnürt einem das Herz zusammen, wenn man bedenkt, daß ein so reich begabter Geist und so redlicher Denker wie Herbart durch den trügerischen Schimmer der metaphysischen Fata Morgana sich dermaßen verblenden ließ, daß er sich selbst die Ketten schmiedete, welche seine Kraft hemmten, und sich selbst den Schleier webte, welcher seinem Auge den Blick ins Leben verschloß. Und verzweifeln müßte man an der Zukunft unserer Nation, wenn es gelingen sollte, eben diese Ketten und eben diesen Schleier dem ganzen deutschen Bildungswesen anzulegen.¹ — Doch was hilft hier alles Klagen und aller Streit! Wer in seiner Seele wirklich nur jenes armselige, tonlose und öde Wesen findet, welches Herbart mit seinen metaphysischen Instrumenten präpariert hat, der bekenne sich zu seiner Lehre. Wer aber in sich einen Hauch göttlichen Geistes spürt, eine lebendige spontane Urkraft, die nach eigenen Gesetzen webt und wächst und schafft: der blicke frohen Mutes hinweg über allen scholastischen Wust, hinein in sein eigenes Bewußtsein, hinaus ins volle Leben, hinauf zu den besten des Menschengeschlechts und spreche mit dem Dichter: „O glücklich, wer noch hoffen kann, aus diesem Meer des Irrtums aufzutauchen“.

„Meer des Irrtums“, scholastischer Wust — to so po Dittesovem prepričanju Herbartove filozofske in pedagoške teorije.

Tedaj pa se po prečitanju tega citata strmeč vprašamo, kako bi bilo možno njegovega avtorja proglasiti kot priporočevalca peterih formalnih stopenj. In vendar je to umetnost izvršil gospod nasprotnik in sicer po jako preprostem načinu, namreč s tem, da je iz tistega sestavka, iz katerega sem navedel zgorenji citat, („Kritik der Pädagogik Herbarts“, Pädagogium 1885, str. 637—672)

¹ Po Herbartovem vzoru so hoteli milemu našemu narodu takisto metodiške verige skovati in metodiški pajčolan skovati nekateri metodiški prenapetneži. Pa ni šlo in ne pojde!

izstrigel pasus, ki je sam zase videti kakor odobravanje formalnih stopenj Herbartovih.

Toda naj se uverijo gg. čitatelji sami, kako si je pripravil gospod nasprotnik Dittesa kot priporočevalca formalnih stopenj Herbartovih. — Gospod nasprotnik piše („Pop.“ 230): *Dittes pravi, da ima Herbart marsikaj dobrega (sic!) in meni doslovno: ‚Verhältnismäßig einfach sind die vier formalen Stufen, welche jeder Unterricht durchlaufen soll: Klarheit, Assoziation, System und Methode. Längst steht es in der Theorie und Praxis fest, daß jeder Unterricht 1. den Lesestoff¹ (das Objekt) dem Schüler gehörig darstellen, auseinandersetzen und klarlegen, 2. die s) erzeugten neuen Vorstellungen mit bereits vorhandenen verwandten verknüpfen, 3. die entwickelten Hauptgedanken zusammenfassen und ordnen, 4. das Resultat der ganzen Arbeit gehörig einüben und befestigen soll. Dies will auch Herbart.‘*

Tu je gospod nasprotnik nenadoma odrezal Dittesovi formalno-ljubnosti nit življenja ter je nadaljeval s svojimi besedami:

„Potem pa graja (namreč Dittes), — a ne formalnih stopenj — kakor mora misliti vsakdo po besedah gospoda kritika, ampak samo slabo, nejasno terminologijo. — Tu nahajamo torej zopet karakteristično ‚naivnost‘ gospoda profesorja.“

Da pa se gg. čitatelji prepričajo, v čem obstoji moja karakteristiška naivnost, naj jim pokličem zopet v spomin besede v gorenjem citatu: „Wie viel sich auch Herbart bemüht, seinen Ideen oder seinem Willen oder seinen Vorstellungsmassen, seinen Hemmungen und Verschmelzungen, seinen freisteigenden und gehobenen Vorstellungen, seinen Apperzeptionen und **formalen Stufen**, seinen sechs Interessen, seinem objektiven und subjektiven Charakter usw. irgendwo ein ursprüngliches movens abzugewinnen, immer kommt er mit leeren Händen zurück“ itd.

Tamkaj pa, je kjer gospod nasprotnik prekinil besedilo Dittesovo (*Dies will auch Herbart*), le-ta nadaljuje tako-le: „**War es denn aber nötig, dazu wieder eine Extratheorie aufzustellen, die abermals auf Verwirrung längst feststehender Kunstausdrücke hinausläuft?**“

Tako priporoča Dittes Herbartove formalne stopnje. Zakaj tudi tega tik zraven stoječega priporočila Dittesovega gospod nasprotnik ni citiral?

Kaj bi mi prav gotovo gospod nasprotnik zabrusil v brk, ako bi jaz — takisto kakor on — mojemu teoretiškemu prepričanju celo nasprotnega pisatelja porabil svoji teoriji v prid, recimo, ako bi izstrigel iz

¹ Sic! Dittes je zapisal „Lehrstoff“!

Zillerja posamičen stavek, ki bi v svoji izoliranosti govoril moji protizillerski teoriji v prid? Tedaj bi on prav gotovo dejal, da *je treba kontrolirati, prav res kontrolirati vse moje citate* ali pa, da *svojih virov ne citiram pravilno*.

Dittes pa zgoraj navedeni pasus potem, ko je res, kakor pravi gospod nasprotnik, pogrjal slabo, nejasno Herbartovo terminologijo (System, Methode, Analyse, Synthese) z zaključnim stavkom: „Ohne gelehrte Konfusion scheinen manche Reformer nicht leben zu können“¹ nadaljuje tako-le:

„Kurz die Pädagogik Herbarts ist nicht nur auf unhaltbare Fundamente gestellt und im Grundriss verfehlt, sondern auch in den Bestimmungen aller Hauptbegriffe und in der ganzen Terminologie äußerst mangelhaft, dunkel und verworren. Ihre Originalität besteht größtenteils in mißlungenen, logisch wie sachlich falschen Umdeutungen alter Gedanken und in der Einführung neuer Benennungen und Einteilungen, die meist sehr übel angebracht sind, nicht nur keinen Wert haben, weder einen wissenschaftlichen noch einen praktischen, sondern obendrein ganz dazu angetan sind, eine tiefgreifende Verwirrung der Begriffe und der Sprache anzurichten. Die Herbart'schen Theorien und Terminologien klingen zwar sehr gelehrt, erinnern jedoch gar oft an das Wort: je gelehrter, je verkehrter. Die Pädagogik ist aber eine praktische Wissenschaft, eine Wissenschaft fürs Leben, die mehr als jede andere das allgemeine Interesse in Anspruch nimmt oder doch in Anspruch nehmen soll. Darum muß sie nach voller Klarheit streben und sich bei aller wissenschaftlichen Strenge einer edlen Popularität befleißigen.“

Sedaj naj pa sodijo gg. čitatelji, kako utemeljena je trditev g. nasprotnika, da sem **jaz** naprtil nesmrtnemu Herbartu vse hibe, kolikor jih je le najti vobče v kakem pedagoškem sistemu in da mu **jaz** pripisujem vse budalosti, kolikor si jih more kdo zmisliti („Pop.“ 289) — sedaj, ko vidijo črno na belem, da je ves ta od gospoda nasprotnika meni namišljeni posel že veliko preje (1885) in najradikalneje opravi Herbartov rojak Nemeč — Dittes. In nota bene! gospod nasprotnik je dotične članke čital ter celo iz njih citiral, ne da bi izustil proti Dittesu grajalno besedico, dočim je spisal

¹ „Gelehrte Konfusion“ — to so Herbartove formalne stopnje po odobravočem jih Dittesu!

proti meni zategadelj celo filipiko („Pop.“, zlasti 289 i. d.) ter mi očital, da del Herbartovih nisem nikdar pogledal („Pop.“ 290). — Bog ve, ali bo v novi obrambi trdil, da tudi Dittes Herbartovih del ni nikdar pogledal?

Navedene članke pa je zaključil Dittes s to-le končno opombo (Pädag. 1885, 672): „Mein Votum geht also dahin, daß Herbart in der Geschichte der Pädagogik nicht ohne Bedeutung ist, daß sein Name in Ehren gehalten zu werden verdient und daß auch manche Stellen seiner Schriften, besonders etliche treffende Sentenzen von bleibendem Werte sind; daß aber sein System [als Ganzes] mißlungen ist und daß die Herrschaft desselben nur zu großem und vielfachem Schaden, ja zu tiefgehendem Verderben für das Erziehungs- und Unterrichtswesen gereichen könnte.“

Sodim, da je s tem ekskurzom dodobra opravičen moj od gospoda nasprotnika kot blasfemija ožigosani izrek o zatonu tistih dioskurov na nemškem pedagoškem nebu — opravičen vsaj z ozirom na eno izmed obeh zvezd. Sedaj pa k drugi zvezdi!

* * *

Isto eksekucijo, ki jo je izvršil Dittes proti Herbartovi filozofski in pedagoški laživeljavi, je dognal v istem listu in enako radikalno Wesendonck proti Zillerju in njega pristašem in naslednikom: Reinu, Vogtu i. dr. v sledečih člankih: „Zehn sonderbare Ideen Zillers“ (str. 52—60); „Über den Wert und die Mängel der Herbart-Zillerschen Pädagogik und die Kampfweise der Zillerschen Heißsporne“ (str. 103—115); „Herr Dr. Rein als Reformator der Schulen“ (str. 189—208); „Herr Prof. Dr. Vogt, das Haupt der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogen“ (str. 378—394). Vse te članke je Wesendonck zbral, s primernim predgovorom opremil ter izdal v že večkrat omenjeni brošuri: „Die Schule Herbart-Ziller und ihre Jünger vor dem Forum der Kritik.“ Priporočal sem jo že večkrat čitateljem „Popotnikovim“ tembolj, ker jo je dobiti pri tvrdki Pichlers Witwe & Sohn za nižano ceno 60 h, a se iz nje gg. čitatelji pouče o zgodovini herbartijanstva in zillerjanstva na Nemškem, kjer se je skoraj pred dvajsetimi leti bil podoben boj, kakor se bije sedaj pri nas, ter je ondi dandanes že odločen — proti Herbartu in Zillerju. Baš tudi na to brošuro se je opiral moj izrek, da je na Nemškem zatonila že tudi zvezda Zillerjeva.

Gospod nasprotnik je imel Wesendoncka v rokah in ga je morda tudi prečital, a niti ene žal besedice ni črhnil proti njemu, češ, da je takisto kakor Dittes Herbartu naprtil Wesendonck Zillerju in Zillerjevcm vse hibe, kolikor jih je le najti vobče v kakem pedagoškem sistemu;

pač pa je hvaležno kvitiral Wesendonckove „izreke“ v prilog — formalnih stopenj.

Gospod nasprotnik pravi: *Res je, da pravi Wesendonck na str. 118, „daß das Zuschneiden von jedem einzelnen Unterrichtsstoffe nach ein und derselben Schablone ein Unding, ein pädagogischer Irrtum und ein psychologischer Mißgriff ist.“* Kako pa je to umeti, kaže jasno na isti strani in na sledečih, kjer pravi, da se nanaša to na Thrändorfove spise v „Jahrbücher des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik“... Tako govori Wesendonck, ne pa kakor bi človek sodil po citatu „nainnega“ gospoda kritika. Da shematizma niso krive formalne stopnje, smo že povdarjali. („Pop.“ 231.)

„Nenaivni“ gospod nasprotnik je prezrl pri tem hvalisanju Wesendonckove formalnojubnosti samo dve mesti njegove brošure, prvič od Wesendoncka odobravani citat znanega šolnika dr. Friderika Bartelsa (n. n. m. na str. 44.): „Die formalen Stufen läßt er (t. j. Bartels) gelten, doch sagt er ganz richtig: „Zu einem ... toten Formalismus muß die Anwendung der Formalstufen ausarten, wenn, **wie Ziller verlangt**, ihre Durchführung auch für die kleinsten Abschnitte des Lehrstoffes verlangt wird.“ — Drugo mesto pa, ki je je „nenaivni“ gospod nasprotnik prezrl, a je je Wesendonck izrekel baš z ozirom na Thrändorfa in tisto 118. str., ki jo je citiral gospod nasprotnik, je to-le (l. c. pag. 165): „Indem Ziller sich bemühte, die Durcharbeitung des Lehrstoffes möglichst genau nach psychologischen Grundsätzen zu bewirken und sich streng an die von ihm noch vervollkommeneten (vgl. oben S. 21) Herbartschen formalen Stufen des Unterrichts zu halten, erwarb er sich um die Methodik des Unterrichts unleugbare Verdienste; jedoch dürfen wir hierbei auch nicht übersehen, **daß er** (t. j. Ziller) **dadurch einem starren unfruchtbaren Schematismus Vorschub leistete.** Tatsächlich werden die formalen Stufen, wenn sie stets und bei jedem Unterrichtsgegenstande angewandt werden sollen und nicht dem Ermessen des Lehrers, der bei jedem Punkte zu prüfen hat, ob sie notwendig, passend und nutzbringend sind, anheimgestellt werden, zu einer wahren Tyrannei für Lehrer und Schüler (vgl. oben Thrändorfs bibl. Gesch. S. 118. ff.).

Kako bi reke gospod nasprotnik v analognem slučaju o meni? *Da je treba kontrolirati, prav res kontrolirati vse, kar uči gospod, predno mu verjamemo.* („Pop.“ 301.) —

Wesendonck je svojo brošuro do cela posvetil zillerjanstvu, prepuščajoč kritiko o Herbartu Dittesu. Na enem mestu pa se je vendar izjemoma dotaknil Herbarta in to mesto navedem, ker je v nekem obziru

— namreč za naše vprašanje o zatonu Herbartove in Zillerjeve zvezde — značilno. Dotično mesto (l. c. pag. 53—55) slove:

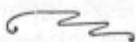
„Das philosophische Gebiet der Herbartschen Richtung zu betreten, habe ich absichtlich, soweit es ging, vermieden. Doch kann ich die Bemerkung nicht unterdrücken, daß die Wissenschaftlichen¹ die Philosophie Herbarts weit überschätzen; ihre ganze hierhin gehörige Literatur legt hierfür Zeugnis ab. Deshalb will ich zum Schlusse über Herbarts Philosophie noch die Ansicht eines Philosophen der Gegenwart, dem trotz mancher Eigenheiten eine große Bedeutung nicht abzuspochen ist, anführen . . . Dühring spricht sich in seiner „Kritischen Geschichte der Philosophie von ihren Anfängen bis zur Gegenwart (3. Aufl. Leipzig. Fues Verlag. 1878)² über Herbart folgendermaßen aus: . . . „seine Art von Philosophieren ist nicht bloß die ausgedörrteste, sondern auch die rückläufig beschränkste und im Pedantismus am meisten verkommene gewesen.“ . . . Nach Dühring steht die Herbartsche Art „Metaphysik zu treiben, hinter den allermäßigsten Anforderungen der Begriffskritik“ zurück und hat er von der echten naturwissenschaftlichen Denkweise „nur ein abenteuerliches Zerrbild“ produziert (S. 453): „Seine (Herbarts) Hauptschrift ist die allgemeine Metaphysik etc.“ (1828) und neben ihr ist die durch noch größere Bizarrerie auffallende „Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik“ (1825) als eine der wunderlichsten Beurkundungen vermeintlicher Exaktheiten zu nennen. In dieser Psychologistik spielt eine in einem Punkte des Gehirns vorausgesetzte Seele der bekannten Art die Hauptrolle und es wird ein Schnörkelwerk mathematischer Formeln zum besten gegeben, ohne daß in diesen Spielereien irgend etwas anderes als die vollständigste Unfähigkeit zu einem wirklich mathematischen Denken zu Tage träte.“

Iz tega citata se vnovič uverijo gg. čitatelji, da Nemci niso čakali, da bi bil jaz *nesmrtrnemu Herbartu naprtil vse hibe, kolikor jih je le najti vobče v kakem pedagoškem sistemu* („Pop.“ 289), nego da je ta posel še pred Dittesom korenito opravil znameniti nemški filozof Dühring (roj. 1833). Gospodu nasprotniku pa bode iz navedenih citatov menda jasno, da bi moral, ako bi hotel rešiti učenjaško slavo svojega vzornika Herbarta, spraviti se najprej na Dühringa (1868), potem na Dittesa (1885) in potem šele na me (1903). Menda sam gospod nasprotnik ni tako „naiven,“ da bi si

¹ To so Herbartovci, Zillerjevci, Reinovci in Vogtovci.

² Prvi natisk je izšel l. 1868.

domišljaj, da se mu je posrečila tista rešitev in zavrnitev formalizma in dogmatizma, ki ga jaz — ne prvi! — očitam Herbartu, s tem, da cituje kaj Herbartovci „p r a v i j o“ („Pop.“ 292), ter iz Herberta navaja nekatere odlomke, ki jih proglašajo za *zlate resnice, posebno za večrazrednice in posebno za učiteljišča!* („Pop.“ 294). (Dalje prihodnjič.)



O napakah značaja, ki se največkrat nahajajo pri naših šolskih otrocih, in kako jih odstraniti?

(Za okrajno konferenco v Mozirju l. 1903. sestavil **Ivan Kelc.**)

„Bodi trd neizpros, mož jeklen!“

V tem izreku vzvišenega pomena dičnega našega pesnika vsredotočen je vrhunec vsega našega stremljenja in napornega delovanja pri odgoji nežne mladine.

V navedenem izreku zrcali se vzor možaka-poštenjaka v vsakem oziru, ker vse dejanje in nehanje moža-poštenjaka svedoči, da so v njem vse lastnosti in čednosti (vzgojene in razvite) do vrhunca prostovoljno delujočega človeka, t. j. vse v takem človeku harmonično vzgojene čednosti tvorijo kremenit, jeklen značaj, ki se vsikdar javlja kot začetek in konec vsega dobrega, lepega in blagega. Plemenit in blag značaj je tedaj vrhunec in konec vse blagotvorne odgoje na svetu.

O žal! da se mora med pšenico vedno nahajati ljulika; isto tako se med plemenitimi, blagimi, jeklenimi značaji nahaja mnogo ostudnih, hudobnih, ničvrednih ljudij, grdih omahljivcev, brez značajnežev in pravih pravcatih „figamožev“.

Ne da se tajiti, da se napake, ki ovirajo vzgojiti prave, blage, kremenite značaje, nahajajo že dostikrat pri zelo nežni mladini, a te napake so navadno izvir neumne odgoje, slabih vzgledov, a le redkokedaj prirojene. Kdo bi mogel trditi z dokazi da je pri otrocih nagib k laganju, trpinčenju živali, zasmehovanje, psovanje in zaničevanje revežev, starcev in pohabljenecv in še celo nagib k tatvini in drugim enakim hudobijam otroku prirojen, da tiči v njegovi po svojih roditeljih ali praroditeljih poddedovani krvi?

Ali niso največ vsi ti pojavi nasledek slabih vzgledov, kateri se dajejo otrokom doma, na potu, da še celo v cerkvi? Kakor znano je nagib

k posnemanju pri otrocih najprej in najbolje razvit. Ali je potemtakem mogoče, da bi se v otroku, ki vidi in sliši podivjanega hlapca, kako kolne in pretepava ubogo, nedolžno živino, vzbudil čut usmiljenosti do živali in ljudi? Ako sliši odraščene, druge ljudi obrekovati, zasmehovati, norčevati se z drugih i. t. d. bode li mogel otrok pri svojih še nerazvitih boljših zmožnostih povspeti se na oni višek, kjer bi mogel spoznati, da vse to ni prav, da je vse to greh? In ako bi se morebiti povspel tako visoko, je-li možno, da na tej srce mu blažilni višini ostane, osobito kjer je vsakemu znano, da pri človeku rajši prevladujejo slabe lastnosti, nego dobre, lepe, blage? Kako bi otrok ne zaničeval revežev i. t. d. ako žal! le premnogokrat sliši in vidi, kako mu lastni roditelji zaničujejo in za manj vredne smatrajo spet svoje roditelje? Ali se otrok ne pohujšuje celo na posvečenem prostoru, ako iz duhovnikovih ust sliši pri razlaganju 6. božje zapovedi rohnenje, jezo in izraze, katerih se celo odraščenelec sramuje? Pomislimo vsaj navedeno natančneje — in koliko je takih in enakih pohujšljivih vzgledov za mladino v vsakdanjem življenju — moramo se tedaj čuditi nad sprijenostjo, popačenostjo in celo hudobnostjo nekaterih, še popolnem negodnih otrok?

Lehko trdimo, da prava odgoja nežne mladine ni le samo najplemenitejšega pomena, ampak tudi najvitalnejšega tako za posameznika, kakor za ves rod, za vse človeštvo, a vzgoja pravih, blagih, plemenitih in jeklenih značajev je pa vrhunec vse odgoje.

Hočemo napake, ki ovirajo razvoj in utrditev plemenitih značajev pravočasno odstraniti, treba nam je to začeti že v prvi mladosti otrok in sicer radikalno tako, da se v prvi vrsti poslužujemo nagiba otrok k posnemanju. Že v zibeli otrok, kateremu se še ne začne razvijati nobena duševna zmožnost, začne posnemati odraščene pri njih govorjenju in dejanju, koliko močnejša postane še leta lastnost pozneje. N. pr. starčku pade v navzočnosti kakšnega spremljevalca palica na tla. Slučajno navzočemu otroku se ukaže, naj jo pobere, a on je neče, ne more spreviditi, zakaj bi ravno on moral palico pobrati, ker ni njegova; ne spozna še pa, da je starček ne more pobrati, ali le z veliko težavo. Morebiti se otrok nato prisili s kaznijo ali celo pretepanjem, da pobere palico. Ali bo morebiti ta sila imela kak uspeh za razvoj in utrditev plemenitega značaja otrokovega? Mislim, da ne. Znano nam je vsem, da otrok jako hitro spusti z glave spomin na kak ukor ali kako kaznovanje in na istega, ki mu je to storil. Kmalu postane najboljši prijatelj tistega, ki ga je ravnokar tepel. Razvidno je lahko, samo iz tega slučaja, da pri otrocih ne vzgajimo se silo blagih značajev, ako bi pa imeli vzgajati slabe, je boljše, da jih ne.

Nasprotno pa, ako je duševno še nerazvit otrok videl in morebiti večkrat imel priliko to opazovati, da je kak pametnejši človek kakor najhitreje mogoče in z veliko radostjo pobral palico, začel bode otrok pre-

mišljevali, da je tako dejanje pravo in blago, ter se s takim dejanjem prikupi dotičniku, gotovo bode v prihodnje blage volje sam rad storil vsakokrat kaj takega. Taka dejanja storijo na otrokovo dušo neizbrisljiv in nepozabljiv vtis in začelji bodo se v njegovi nežni, za vse občutljivi duši porajati, rasti in dozorevati čuti, katerih harmonična in previdna odgoja bode provzročila utrditev plemenitih značajev. Jednako je pri vseh drugih otrokovih lastnostih, katere se bodo nagibale vedno na dobro stran, ako bodo imele priložnost posnemati le dobre in jake vzglede. Besede mičejo, vzgledi vlečejo.

A ne samo naš notranji glas božji, kateri nam veva storiti dobro in se varovati hudega in naša dolžnost kot odgojevatelji mladine nam vevati pri mladini vzgajati odkrite in plemenite značaje, nego tudi šolski zakon sam nam to naravnost predpisuje, češ:

„Smoter vse odgoje pri mladini je odkrit, blag značaj.“ Kaj je značaj? Lampe uči, da značaj v ožjem pomenu nam zaznanja določno izražen znak duševnega življenja, katero teži z vsemi silami po plemenitih predmetih in je v tem teženju stalno, krepko, odločno. Značaj si pridobimo le polagoma. Zato je značaj smoter vsega duševnega življenja. Res je pravi značaj nekak izraz za vse duševno urejeno življenje; vsa duševnost se je v njem vtelesila in tedaj lahko rečemo, da človek toliko velja, kolikor velja njegov značaj. Kant piše: „Imeti značaj, to je najmanj, kar zahtevamo od pametnega človeka, pa velja tudi največ po notranji vrednosti (človeški dostojnosti), zaradi tega mora biti tudi najnižji pameti možno, imeti značaj, in značaj mora po svoji vrednosti presežati največje prirodne darove t. j. talente.“ Dr. Mich pravi: „Blagonravni značaj je najvišji smoter človekov, vzor, kateremu se polagoma približevati je najtežja, pa tudi najlepša naloga človekova na tem svetu. Le v valovih človeškega žitja in boja se vtrjuje in pridobi pravi, jekleni značaj; le po težkem napenjanju vseh duševnih sil si pridobi človek blagonravni, trdni značaj, a za ves ta preobilan napor ima konečno tudi največje plačilo blagi mir vesti.“

Vsaka plemenita duša hrepeni po tem, vsak blag človek želi z vsem dospeti do tega vzvišenega smotra. Le pomislimo s kako neizrekljivo spoštljivostjo se klanjamo plemenitim vzorom blage, trdne, jeklene značajnosti, s kako nepopisnim oduševljenjem hrepenimo po vresnitvi tega vshičenega smotra vsega duševnega življenja!

Kar je le količkaj plemenitega srca, klanja se blagemu, odkritosrčnemu, trdnemu značajnežu in akoravno ima nasprotnike, da sovražnike, a zaničevalcev nima nikoli. Akoravno ima le premnogokrat pretrpeti prav veliko duševnih in večkrat tudi občutljivih telesnih bojev, pravi značajnež ne bode omahoval nikoli, nikdo ga ne bode premagal, kakor skalnat rob ob najmočnejšem pljuskanju morskih valov bode stal nepremagljiv, držeč se vedno tega, kar je po svoji skušnji in po lastnem prepričanju spoznal

kot najbolje za svoj blagor, za blagor vsacega bližnjega, celega rodu; ostal bode vedno: mož beseda.

Nasprotno, lahko je trden tudi slab značaj. Tudi ta kaže znakovne odločnega teženja v duševnem življenju, a po vsem nasprotnem, kakor smo prej označili. Takemu slabemu značaju pravimo brezznačajnost, a človeku tako lastnost imajočemu: brezznačajnež. Plemenit človek, ki ima za vse lepo, blago, in dobro občutljivo srce, ogiblje se brezznačajneža, naj se pokaže v svojem obnašanju kot najnižje vrste podlega lažnjivca, do najgrozovitejega hudodelnika, le z ostudnostjo in zaničljivo, prezirljivo mrzkostjo gledamo na vsake baže lažnjivca, neusmiljenika, hinavca, prilizovalca, vobče vsakega ničvrednega, ostudnega brezznačajneža in nepoštenjaka. Tak koristolovec pozna le svoj, vsevladajoči „jaz“, a bližniku želi le škodovati in mu tudi škoduje na vsak mogoči način. Vprašam: „Je-li to človečansko, je-li to krščansko?“ Vsaka blaga duša, vsak pravico in resnico ljubeči človek se ga ogiblje, ga zaničuje in blagor vsakemu, kateri je grdega licemerca spoznal še pravčasno! Ne verujmo nikoli in ne ravnajmo se po puhli frazi, češ, ne ravnajte se po mojih dejanjih, nego po mojih naukih; marveč ravnajmo se po izreku, ki je prejšnjemu popolnem nasproten, namreč, po njih dejanjih bode te jih spoznali.

(Konec prihodnjič.)



Pedagoški utrinki.

Iv. Šega.

XCIII.

V zadnjem zasedanju deželnih zborov sta sprejela štajerski in bukovinski deželni zbor nov disciplinarni zakon za učiteljstvo. Obeh zakonov še primerjati ni, kajti štajerski disciplinarni zakon ne sega bukovinskemu zakonu niti do „pasu“. Štajerski deželni očetji se niso mogli nikakor postaviti na ono moderno stališče kakor so se bukovinski. Čemu ne, nočemo preiskavati! Podrobneje govoriti o teh zakonih ne moremo, ker nam ne dopušča prostor in ker upamo da nam prinese „Učit. Tovariš“ vsaj tako poročilo o sprejetem bukovinskem učiteljskem disciplinarnem zakonu kakoršnega je prinesel o štajerskem. Tudi na Kranjskem so pričeli misliti v višji sferah na zboljšanje pravnega stališča učiteljstva. Lep — vzgled nam je podal v zadnjem „plodonosnem“ delovanju kranjskega deželnega zbora c. kr. dežel. šol. svet, ko je podal samostojno prošnjo za zboljšanje gmotnega stanja učiteljstva. Uspeh menda — (ne) — izostane. Ker smo „uverjeni“, da c. kr. dežel. šol. svet hoče vse najbolje učiteljstvu, drznemo si vljudno vprašati, kedaj da izda odlok, da ima učiteljstvo pravico vpogledati v kvalifikacijsko tabelo. Vsaj so menda že vsi okraj. šol. sveti vojvodine Kranjske sklenili v tem zmislu resolucijo ter jo vposlali c. kr. dežel. šol. svetu

v.....? Ako se še prav spominjamo, je bilo to pred nekaki tremi leti. Ako pa c. kr. dežel. šol. svet ni kompetenten odločevati, naj blagovoli odstopiti resolucijo deželnemu odboru, da jo reši na podlagi § 14. Absolutorij gotovo dobi pri prihodnjem zasedanji deželnega zbora, vsaj je kranjsko ljudstvo učiteljstvu tako naklonjeno, da se kar topi same — — naklonjenosti.

XCIV.

Pravijo, da je od resnega do smešnega samo jeden korak. In te prislovice smo se nehote spomnili pri misli — kaj se vse zahteva od učitelja da mora biti. Vsak učitelj bi moral biti najmanj Nietzsche-jev „nadčlovek“ ali vsaj Šorlijev „človek in pol“. Poleg vseh svojstev, katere lasté takemu nadčloveku, ne smel bi pa imeti — kar je ob sebi umljivo — normalnega želodca, temveč nekako tacega, kakoršnega imajo n. pr. kače. Država zahteva od učiteljstva da naj vzgaja otroke npravstvenoversko, da postanejo dobri patrijotje i. t. d. Nebroj je pa zahtev, ki jih stavijo posamezne „pedagoške kapacitete“ do ljudskega učitelja. V naslednjem jih podajemo le malo številce. Evo jih:

Rektor dr. Petersen velí (citujemo po originalu): „Der Lehrer ist nicht Beamter, Diener des Staates im eigentlichen Sinne, sondern mehr eine Hilfsperson der Familie.“¹ In teh zahtev se je menda držala ona zagrebška rodbina, ki je iskala pred nekaj dnevi izprašano učiteljico pod sledečimi pogoji: Mesečna plača 30 K in prosta oskrba. Nemško pogovarjanje, hrvaški pouk, postrežba pri obedu.

Dr. Schmarsov, profesor lepih umetnosti zahteva, da bodi učitelj pravi „Kunstkenner“, kajti „bevor wir nicht zu der Überzeugung kommen, dass auch das Formen in der Elementarschule einen Platz gewinnen muss, werden wir keine Grundlage für die künstliche Erziehung gewinnen.“²

„Kmetovalec, ilustrovan gospodarski list“ piše v svoji 1. številki l. 1904 na str. 5. to-le: „Vprašanje 4. Ali bi ne veljala živinska sol ravnotako dobro za gnojilo kakor kalijeva sol, celo ker je cenejša? — Odgovor: Kaj bi dejali čevljarju, ki bi Vas vprašal, če naj naredi podplate za težke škornje iz svinjskega usnja? No, vidite, Vaše vprašanje, stavljeno od kmetovalca, ni nič boljše ali je še slabše. Ne zamerimo Vam pa prav nič, in tudi sram Vas ni treba biti, kajti od 100 naših kmetovalcev jih najmanj 90 lahko tako vpraša. Zameriti moramo tistim, ki ne skrbé, da bi dobil naš kmetovalec že v ljudski šoli ono strokovno podlago za svojo težavno obrt, ki mu je neobhodno potrebna.“ — Mi pa zamerimo tistim, ki izdajajo „Kmetovalca“, zakaj ne poučujejo naše kmetovalce bolj v takih gospodarskih vprašanjih, kajti v 21. letih bi se dalo tudi pri našem kmetu to doseči, da bi vedel ločiti živinsko in kalijevo sol.

Originalna je misel, ki jo razvija „ein Soldat über die Tätigkeit des Schullehrers als Volkserzieher.“³ Pisatelj zahteva v tem članku, da naj se ljudska šola in vojaštvo nekako spopolnujeta. „Schule

¹ Dr. Petersen: Amt und Stellung des Volksschullehrers. — Berlin, Gerdés & Hödel 1903 str. 64.

² Dr. Schmarsov: Unser Verhältniss zu den bildenden Künstlern. Leipzig, Teubner 1903, str. 160.

³ „Deutschland“ 12. zvezek. Berlin, Schwetschke & S. 1903.

und Armee sollen als allgemeine Volkserziehungs- und Bildungsanstalten gute Staatsbürger erziehen.“ Vsled tega je tudi učitelj „der geeignete Vorstand von Krieger-, Turn-, Schützen- und Sängervereinen.“ Dostavlja pa k tej svoji zahtevi pogoj, kakršnega nismo — v naše veselje (!?) — nikjer zasledili, namreč: „Ich verlange, dass der Lehrer aus Staatsmitteln überall so gestellt ist, dass er mit 30 Jahren aus seinem Einkommen einen anständigen ländlichen Haushalt führen kann, und die Altersanlagen so bemessen sind, dass er später seinen Kindern eine standesgemässe Erziehung zukommen lassen kann. Er darf in seinem Einkommen von niemand im Dorfe abhängig sein.“ In dalje dostavlja: „Er soll kein bezahltes Nebenamt in der Gemeinde, wie z. B. Gemeinbeschreiber annehmen, dagegen ist es sehr erwünscht, wenn er als wirkliches Mitglied in den Gemeinderat gewählt wird.“

Na Francoskem so že pričeli šolstvo v tem zmislu reformirati. Seveda le za poskušnjo. Tam so vpeljali pri telovadbi na nekaterih šolah popolnoma vojaške redne vaje in celo učenje v streljanju.

Ravnateljstvo c. kr. učiteljsišča v Lincu je dovolilo, da smejo tretje- in četrtletniki pristopati k mestni požarni straži kakor hospitantje. Kajti „die Jünglinge werden damit für die Feuerwehrsache gewonnen und werden dieselbe als künftige Lehrer auf dem Lande eifrig propagieren.“

XCV.

Pred kratkem je nam prišel v roke oklic, ki ga je razposlalo uredništvo „Blätter für deutsche Erziehung“. Oklic je jako času primeren, a prostor nam ne dopušča, da bi ga objavili doslovno. Podajemo le ona vprašanja, ki jih je stavilo uredništvo do vseh starišev s ponižno željo, da bi ta vprašanja jela tudi slovenska javnost premišljevati in premišljevati. Vprašanja se glase:

1. Ali je pravično, da se sili otroke s šestim starostnim letom v šolo in da si jih tamkaj muči v najnežnejši dobi z branjem, pisanjem in računanjem, čeravno še pravilno govoriti ne znajo?

2. Kako se li postopa tu, da morajo porabiti toliko let, predno se nauče teh tako navadnih umetelnosti?

3. Kako je to, da se v otroku tako hitro, kakor prične hoditi v šolo, zatre ona vedeželjnost, katero opazujemo pri vsakem otroku pred vstopom v šolo?

4. Kje tiči vzrok, da donaša onih 800—1000 ur, ki se jih porabi pri verouku tako malo koristi, ko se vendar poleg tega tudi doma toliko moli, toliko pobožnih knjig prebere i. t. d.?

5. Ali je pravično, da se le vsa pozornost obrača na duševni razvoj, a poleg tega pa trpi telo in zdravje?

6. Ali je pravično, da se mora otrok devet ali deset let učiti tujezemskega jezika, ko se še svojega materinskega ni naučil?

7. Ali je pravično, da se tujega jezika ne uči z govorjenjem?

8. Ali je pravično, da se na srednjih šolah porabi 4—5000 ur le za takozvano „formalno izobrazbo“?

9. Ali je pravično, da se pouk v naravoslovju uči med štirimi stenami?

10. Ali je pravično, da so se na podlagi suhih števil tako starišem kakor tudi otrokom odvzele božične in velikonočne počitnice?

R a z g l e d .

Listek.

Največji dobrotnik človeštva je vsekakor ameriški milijonar Carnegie. Samo v pretečenem letu je napravil ustanov za 85 milijonov kron. Skupno pa so dobile Zedinjene države od Carnegieta 275 milijonov kron, Škotska nad 70 milijonov kron, Angleška 7 milijonov K; potem sledijo Nizozemska, Kanada, Irska in Kuba s podobnimi zneski. Svoje dobrote pa deli Carnegie trgovsko premišljeno. Celo krdelo uradništva plačuje le zato, da izvršujejo in vknjižujejo njegove dobrote.

Na glavi stati je nevarno. V nekem mestu v Vzhodnji Prusiji so se skušali mladi ljudje, kako dolgo bo kateri stal na glavi. Neki oskrbnik je stavil s tovariši da zdrži na glavi pol ure. Oprt na roke in noge prislone ob zid je ostal res pol ure v tem položaju. Toda kmalu na to se je onesvestil, in prebudivši se zopet, je začel razgrajati in upiti. Morali so ga zvezati in spraviti v norišnico, kjer bo po zdravniških izrekih ostal do smrti.

Imenitna oporoka je ona, katero je spisal Nemeč Albert Samson, ki je umrl pred nekaterimi tedni v Bruselju. V tej oporoki voli monakovski akademiji pol milijona mark za proučevanje v prilog moralnosti ali nrvstvenosti. Proučavati je treba nrvnost posameznih družb, moralnost vse človeške družbe, razvoj moralnosti, prava nrvnosti in moralne zakone, vpliv moralnosti.



Pedagoški paberki.

Meščanska šola in ljudska šola. Do sedaj se je meščanska šola smatrala za nekaj privesek ljudske šole, kjer imajo leni in nenadarjeni učenci odsedavati svojo šolsko dolžnost. Po prizadevanju meščanskošolskih učiteljev pa sedaj nastopijo v tem oziru te le premembe: Ravnatelji meščanskih šol so prejeli te dni prve uzorce za nova izpustna spričevala. Na njih je prav malo besedila; zato pa so čitati tele važne besede: „Der Besitz der für die Entlassung aus der öffentl. Volksschule notwendigen Kenntnisse ist durch die erfolgte Aufnahme in einer Bürgerschule nahgewiesen“. V tej tesni obliki se postavlja meščanska šola kot od ljudske šole principijelno popolnoma različna višja šolska kategorija. Meščanska šola je torej vendar — kakor bi naj že od začetka bila — od ljudske šole ločena, in se lahko naprej prosto in blagotvorno razvija.

Vseučilišče in ljudskošolski učitelji. Uradni list Hessen-Nassauske kneževine razglaša sledeči odlok: „Učitelji ljudskih šol, eventualno učiteljski kandidati, ki so prestali izpit zrelosti z izvrstnim uspehom, usposobljenostni izpit pa vsaj z dobrim uspehom, ki so na to vsaj tri leta službovali uspešno na ljudskih šolah, morejo dobiti triletni dopust in dovoljenje, posečati deželno vseučilišče kot redni slušatelji. Namen proučavanja je popolnjevanje v pedagogiki. Po triletnem studiju se vrši poseben izpit. Službeni dohodki ostajajo ves čas isti.“

Velika reforma šolstva se pripravlja v Angliji; v naučnem svetu londonskem se namreč posvetujejo o projektu, spraviti vse šole iz mesta — na deželo. Vsi otroci bi potem morali preživeti deset mesecev na leto na vasi, iz prenapolnjenih mest, iz dima in prahu, iz ognjišč nemoralnosti bi morali v čiste gaje in gozdnate krajine.

Samo o počitnicah in o praznikih bi se smeli vračati k staršem. Roditelji bodo plačali otrokom samo hrano, vsi drugi izdatki se bodo pokrili iz vsot, ki se bodo dobile po prodaji mestnih šolskih poslopij in po gospodarstvu, katero bode zvezano z vsako šolo. Že sedaj so se oživotvorila v Jorkshiru, Marston Mooru in drugod takšna šolska gospodarstva.

Učiteljska plača na Grškem. Na Grškem so učitelji tako-le plačani: učitelji I. vrste imajo 112 K, učitelji II. vrste 80 K, učitelji III. vrste 64 K na mesec. — Ni pa treba pozabiti na dejstvo, da so to plače — na papirju!

Zdravniška vizitacija učiteljev. Ostrogonski kraljevski šolski nadzornik je predlagal, da bi se preiskali zdravniško vsi učitelji, ker se boji, da je med učitelji mnogo jetičnih oseb, ki morejo silno slabo vplivati na zdravje šolske mladine. Zdravnik se je sicer uprl predlogu in je dejal, da je takšen predlog omejevanje osebne prostosti; navzlic temu nasprotovañju se predloži predlog naučnemu ministrstvu.



Kronika.

Nezgod v šoli. V ljudski šoli v Charlottenburgu je delal učitelj poskuse z elektriko in žvepleno kislino. Pri tem se je žveplena kislina vnela in razletela. Učitelj in 15 učencev so dobili hude opekline.

Krainischer Lehrerverein. Društvo nemških ljudskih in srednješolskih učiteljev je na svojem občnem zboru dne 6. pret. m. protestiralo proti klerikalni obstrukciji in proti sramotnim napadom dr. Šusteršiča na šolo in učiteljstvo ter apeliralo na mero-dajne faktorje, naj varujejo učiteljstvo pred to gonjo in naj poskrbe, da se čim prej izvede regulacija učiteljskih plač.

Nova častniška šola v Cetinju. Dne 30. dec. m. l. se je otvorila v Cetinju slovesno nova častniška šola. Slavnosti so prisostvovali knez Nikola, ruski vojaški atašé Potapov, vojni minister vojvoda Plamenac in drugi dostojanstveniki. Knez je imel nagovor na učiteljstvo in gojence novega zavoda ter rekel, da je s to šolo za sedaj dovršena notranja organizacija črnogorske armade.

Učiteljice prevagujejo. Pristaši vladajoče stranke na Niževavstrijskem so svoje-časno prevzeli dolžnost obraniti šolstvo pobabljenja, a v resnici sami to najbolj pospešujejo s tem, da zavlačujejo regulacijo učiteljskih plač. Učitelji iz drugih kronovin danes ne sprejemajo več učiteljskih mest na Niževavstrijskem, zato pa temveč učiteljice, ker je tukaj možnost dovoljena. Tako je, kakor „N.-Österr. Schulzeitung“ poroča, bil okrajni šolski svet v Mistelbachu začetkom tekočega šolskega leta prisiljen namestiti poleg dveh učit. kandidatov devet kandidatinj, okr. šolski svet v Bruck-u pa poleg enega moškega sedem ženskih prošnjikov.

Češka sodba o kranjskem šolstvu. „Posel z Budče“ prinaša v svoji 19. št. kratko notico o kranjskem šolstvu, ki je podpisana s šifro J. L. Navaja, v kako bednem stanju se nahaja ljudska šola zlasti v krškem šolskem okraju. Ob enem pripomni, da je edini vzrok tega stanja — preslaba učiteljska plača.

Protí avtomatom. Pruski minister je izdal naredbo, v katerih prepoveduje postavljanje uličnih avtomatov, ker navajajo otroke k sladkosnednosti.

