

# POPOTNIK

## PEDAGOŠKI IN ZNANSTVEN LIST.

Letnik XLVI.

V Ljubljani, aprila 1925.

Štev. 3.—4.

### Vsebina:

#### Razprave:

1. *Dr. I. Lah: Prof. Fr. Drtina* . . . . . 37
2. *M. Lichtenwallner: Bistvo in pomen delovne šole in pot do njenega uresničenja v sedanjih razmerah. (Konec.)* . . . . . 41
3. *Mil. R. Majstorovič: Pedagogika Svetozara Markovića. (Nadaljevanje.)* 52

#### Iz šolskega dela:

1. *Eliza Kukovčeva: Kmetijski pouk po načelu samopridobitnosti na nižji stopnji. (Konec.)* . . . . . 58
2. *Albin Spreitz: Iz prakse za prakso. (Nadaljevanje.)* . . . . . 67

#### Razgled:

- A. *Slovstvo: Iz srbske mladinske književnosti. (P. Flerè.) — Pripovedka o vetru. (Flerè.) — Miha Kabaj: Cerkniško jezero in okolica. — Ivan Mafičič: V robstvu* . . . . . 68, 69
- B. *Časopisni vpogled: I. Razprave. — II. Iz šolskega dela. — Priporočljivo pedagoško slovstvo* . . . . . 70, 71, 75
- C. *To in ono. Narodna šola. (Rudolf Dostal) — Drobne pedagoške novice. — Dr. Fr. Derganc: Filozofski slovar. (Nadaljevanje)* 76, 79, 82

Last in založba

Udruženja Jugoslovanskega Učiteljstva. — Pov. Ljubljana.

Tiska „Učiteljska tiskarna“ v Ljubljani.

Upravništvo „Popotnika“ ima v zalogi še spodaj označene „Popotnikove“ letnike, ki se oddajajo vezani po ceni à 40 Din, nevezani à 20 Din.:

Letnik 1888	Letnik 1909
” 1889	” 1910
” 1890	” 1912
” 1893	” 1913
” 1895	” 1914
” 1900	” 1915
” 1904	” 1916
” 1905	” 1917
” 1906	” 1920
” 1907	” 1921
” 1908	” 1923

**POPOTNIK** izhaja 15. dne vsakega meseca v zvezkih in stane na leto 20 Din, pol leta 10 Din, četrť leta :: 5 Din. Posamezni zvezki stanejo Din 2-50. ::

Rokopise je pošiljati na naslov: Pavel Flerè, Beograd, Ministarstvo Prosvete, odelenje za osnovnu nastavu.

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

Za uredništvo odgovoren: Anton Sterlekar.

# POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVEN LIST.

---

---

LETNIK XLVI.

ŠTEV. 3.—4.

---

---

DR. IV. LAH:

PROF. FR. DRTINA.

\* 1861. † 1925.

Svojemu učitelju in vzgojitelju v spomin.

»Umril je dober človek« ... Tako so pisali češki listi, ko so oznanjali smrt prof. Drtine. Dober človek ... S tema dvema besedama so hoteli povedati več, nego pod njima navadno razumemo, kajti dobri ljudje so v življenju sedanjosti nekaj posebnega in nenavadnega, dasiravno naša doba išče novega lepšega življenja in onega boljšega človeka, ki bo vreden in zmožen tega novega in lepšega življenja. Kajti pisano je: Kraljestvo božje je v vas in življenje ne bo boljše, dokler ne bo boljših ljudi. S tem se vračamo k velikim besedam Komenskega, ki je ob času splošne podivjanosti tridesetletne vojne, ko je po Evropi vladalo sovraštvo, prepir, uničevanje in pogin, rekel, da je šola »hominum officina«, t. j. tvornica za ljudi, da je torej prvi in poglobitni namen šole vzgajati človeka. Dobrega človeka — bi dostavili mi, ker ne verujemo več v vsemogočnost vzgoje, znanosti in vede, kakor je veroval veliki apostol narodne šole, kajti vkljub vsemu napredku smo po trpkih skušnjah in razočaranjih spoznali, da človek še ni premagal v sebi strasti in nagonov, ki ga ponižujejo pod človeka. Ali jih bo sploh kedaj? Nikoli. Zato so oni, ki so dobri, poklicani, da hodijo svojo pot in odkrivajo svet sreče njim, ki ga ne najdejo sami. To so vzgojitelji novega človeštva. Vzgojitelji pa nosijo v sebi veliko odgovornost za one, ki jih vzgajajo, kajti oni so, ki kažejo pot v bodočnost. Zato morajo biti sami vzgojeni, to se pravi: biti morajo dobri. Sprejeti morajo vase dobrine kulture in jih pretvoriti v nova dejanja. Napolniti morajo svojo dušo z najlepšimi ideali človeštva in jih z zgledom kazati njim, ki jih ne poznajo. Verovati morajo v zmago dobrote in žrtvovati svoje sile, da pripomorejo k tej zmagi. Luč večnosti, ki nam sije skozi naša srca, morajo razkrivati njim, ki jih obdajajo temni mrakovi.

Komenski je bil vzor takega človeka-vzgojitelja, Drtina je bil njegov veren častilec, zato je bilo vse njegovo življenje posvečeno delu za ideje tega velikega pedagoga in v tem znamenju je vodil za seboj vse, ki so hoteli biti dobri ljudje-vzgojitelji.

\*

Ko sem l. 1903. prišel na praško univerzo, se mi je godilo kakor marsikateremu mlademu človeku, ki v razmerah novega življenja išče samega sebe. Univerza je bila razdeljena po raznih starih poslopih Karolina in Klementina — filozofska predavanja pa so se vršila v veliki t. zv. Lazenski dvorani in na Malji strani. Vse to je vplivalo neugodno na začetnika, ki se je komaj spoznal v velikem mestu. Pogosto se je zgodilo, da sem našel predavalnico, ko je bilo predavanje že končano. Poleg tega so me zanimale knjigarne in antikvarijati s svojimi izložbami in pogosto sem si kupil za par desetih knjigo, ki me je zanimala, in sem odšel v park, kjer se je na ta način bolj po srcu študiralo nego pri predavanjih, posebno, ker še nisem dobro obvladal jezika. Tako študiranje pa postane lahko nevarno za onega, ki hoče dovršiti univerzo. Dasi smo imeli v klasični filologiji strokovnjake, ki so bili tudi izborni predavatelji, kakor Novak, Král, Vysoký, Groh i. dr., vendar nisem mogel najti v tej učnosti pravega smisla; slavistika pa me je bolj zanimala z literarne nego z jezikovne strani. Tako so potekali meseci v negotovem preišljevanju. Srečen človek, ki najde v takem času vzgojitelja. Nekoč me je zanesla pot na predavanje iz »Zgodovine pedagogike«. Predaval je prof. Drtina. Velika dvorana je bila nabito polna, okoli 200 ljudi je poslušalo z nekako sveto gorečnostjo predavatelja. Govoril je o Rousseauju. Njegov govor je bil izrazit in razločen, predavanje precizno in zanimivo. Pred menoj je vstajala podoba velikega potnika, nemirnega duha, ki je zapustil svoje rojstno mesto Ženevo in šel v svet, da postane glasnik velikih novih idej. Odslej sem bil zvest slušatelj svojega profesorja in ko sem se o priliki z njim osebno seznanil, ga je veselilo, da ima med učenci tudi Slovence in me je prosil za neke informacije o našem šolstvu, ker ni imel točnih podatkov. Ostala sva v zvezi do mojega odhoda z univerze in sem opetovano imel priliko občudovati njegovo obširno poznanje našega šolskega vprašanja. Na njegova predavanja je prihajalo mnogo izrednih slušateljev, učiteljev in učiteljic in v prvih vrstah ni nikoli manjkal stari profesor Jan Novak, ki je takrat pisal ogromno delo o Komenskem. Tako je ta vzgojitelj vzgajal vzgojitelje. Prof. Drtina je prišel na praško univerzo, ko je prof. Masaryk že imel na svoji strani mladino in zmagoval v češki javnosti s svojo realistično strujo. Drtina sam je bil zvest pristaš Masarykov. Poleg svojega znanstvenega dela se je posvetil posebno učiteljski organizaciji, ki je našla v njem svojega najboljšega voditelja. Revija »Pedagogické rozhledy« se je pod njegovim vodstvom povzpela do viška popolnosti. Ustanovilo se je »Dědictví Komenského«,



ki je imelo skrbeti za učne in pomožne knjige. »Knjižnica pedagoških klasikov« je podala v krasnih izdajah dela svetovnih pedagogov. »Muzej Komenského« je imel postati nekak stalen šolski muzej, po vojni pa se je ustanovil »Ustav Komenského«, društvo za šolsko reformo in za izpopolnitev ljudske vzgoje. Rojstni dan Komenskega (28. marca) se je slavil vsako leto v Pragi s posebno proslavo, na kateri je predaval Drtina s posebnim navdušenjem o življenju in delih velikega reformatorja evropske vzgoje. Proslava se je vršila na praškem rotovžu v zgodnjih jutranjih urah, v znak velikega jutra nove dobe. Naravno je, da je prof. Drtina predaval na univerzitetnih ekstenzijah (ljudski univerzi) in po raznih mestih izven Prage. Skušal je približati znanost širokim vrstam naroda po zgledu danske ljudske univerze in je propagiral vse one reformne smeri, ki so se koncem stoletja pojavljale v Evropi in v Ameriki in obetale novih uspehov za vzgojo človeštva. In vendar je prišlo do trpkega nesoglasja med njim in učiteljstvom, ki je zanj žrtvoval toliko svojih sil. Šlo je za reformo učiteljišč. Češko učiteljstvo je spoznalo, da učiteljišča v sedanji obliki ne zadoščajo več časovnim zahtevam in da je treba učiteljstvu višje izobrazbe. Takrat se je začela propagirati med učiteljstvom ideja akademske izobrazbe. Drtina je predobro poznal zastareli ustroj univerze, da bi ne bil zapazil nevarnosti, ki preti učiteljskemu stanu in ljudski šoli, ako bi prodrla ta misel, ki je na videz zelo lepa, a za enkrat še nedosegljiva in v praksi skoraj neizvedljiva. Tudi on je poznal slabe strani učiteljišč in jim je želel temeljite reforme. Njegov ideal je bil: učiteljišča naj se izpopolnijo na enako stopnjo z višjo srednjo šolo in naj se jim pridata dva letnika pedagoške akademije z značajem visoke šole, ki naj bo posvečena predvsem pedagoški pripravi. Te akademije naj se ustanove po večjih mestih in ne pri univerzah. Nekateri ljudje so zamerili Drtini ta načrt, češ da ne privoščijo učiteljstvu visokošolske izobrazbe — v resnici pa bi tako urejena učiteljišča nudila učiteljskemu naraščaju najprimernejšo izobrazbo. Nekak odmev tega načrta so naše pedagoške visoke šole in bo — po mojem mnenju — sreča za naše učiteljstvo in za šolo, ako bomo tudi pri nas v tem smislu uredili učiteljsko izobrazbo.

Češka realistična stranka je končno morala poseči tudi aktivno v politiko. Prof. Masaryk in Drtina sta po volitvah l. 1907. odšla v dunajski parlament, da se tam borita za svoje ideale. Akademski mladini je bilo žal, ko sta odšla dva njena glavna voditelja, toda čas je zahteval velikih moč v borbi za pravice malih narodov. Prišlo je l. 1908. — čas aneksijske krize — in vse je kazalo, da nastaja v Avstriji odločilen boj. Prof. Drtina je z veliko vesnostjo vršil svoj mandat in je posvečal posebno pozornost šolskemu vprašanju. Pri tem se je enako zanimal za naše šolske zahteve, za našo univerzo in srednje šole, ker je bil prepričan, da se morajo šolska vprašanja enotno rešiti. Dunajski Čehi so ustanovili dru-

štvo »Komenský«, ki je imelo skrbeti za češke šole na Dunaju. Naravno je, da je Drtina v društvu krepko deloval in s tem kazal pot samobrambe. Na velikih shodih, ki so se jih udeleževali pristaši vseh strank, je razkrival pereča vprašanja, ki so razjedala avstrijsko državo pred njenim propadom.

Med vojno je živel v Pragi v tihem znanstvenem delu, ko pa je prišel prevrat, je bil poklican v ministrstvo prosvete, da uredi šolstvo v novi državi. To delo je bilo ogromno in je uničilo njegovo zdravje. Reforma šolstva se je vršila po njegovih načrtih, a ne vselej brez ovir in težav, ki se pokažejo vselej pri takšnem reformnem delu. Glede srednje šole se je n. pr. dve leti vršila obširna anketa in šele zdaj je izdelan temeljit načrt za reformno češkoslovaške srednje šole. Ogromno delo tridesetih let, ki ga je izvršil prof. Drtina za povzdigo češkega narodnega šolstva, bo temelj novemu šolstvu narodove bodočnosti.

Zadnjikrat sem ga videl l. 1920., ko smo bili na izletu jugoslovanskih novinarjev v Pragi. Na starem praškem magistratu smo imeli zborovanje glede naših kulturnih zvez. Prof. Drtina nam je predaval o češkoslovaškem šolstvu in povdarjal željo, da bi se naše šolstvo uredilo tako, da bi bilo že v šolah poskrbljeno za medsebojno spoznavanje, da bi se posebno zgodovina in literatura gojili tako, da bi druga drugo dobro poznali. To bi bila najlepša stalna vez med severom in jugom. V privatnem razgovoru smo potem še mnogo govorili o naših skupnih potih na kulturnem in prosvetnem polju. On sam je imel glede tega obširen načrt. Žal, da ga ni mogel več izvršiti. Zadnja leta je bolehal in pustil nedokončano svoje veliko delo. Naša dolžnost bo, da ga nadaljujemo. Vsa večja češka mesta so mu priredila posmrtno proslavo.

Slovenci imamo od njega troje del, ki podajo nam njegove glavne misli. V založbi »Omladine« je izšel »Miselni razvoj evropskega človeštva«, ki je v glavnih potezah uvod v filozofijo in podaja razvoj evropske kulture oz. pregled njenih glavnih filozofskih mislecev. To je lepo delo, ki ga z užitkom čita vsak, ki se hoče poglobiti v glavne kulturne smeri, ki so se pojavljale tekom stoletij v Evropi. V brošuri »Kaj hočemo« je dr. Lončar podal njegove »Ideale vzgoje«, ki nam kažejo različne cilje, ki si jih je stavila vzgoja v raznih časih in končni resumé za današnjo dobo. V. M. Zalar je prevedel njegovo predavanje »O akademskem življenju in študiju«, ki ga je imel ob začetku vsakega šolskega leta, da je uvedel novince-začetnike v akademsko življenje in jim pokazal razvoj univerze in pomen akademske svobode za univerzo in za — akademike.

Jugoslovansko učiteljstvo mu bo ohranilo hvaležen spomin. Naša mladina mu je priredila skromno proslavo dne 25. januarja v akademskem kolegiju. Ave, anima candida!

M. LICHTENWALLNER:

## BISTVO IN POMEN DELOVNE ŠOLE IN POT DO NJENEGA URESNIČENJA V SEDANJIH RAZMERAH.

(Konec.)

### II.

V naslednjem hočemo najprej pokazati na stališče, ki ga lahko zavzemamo napram delovnemu pouku, ako upoštevamo nazore onih šolskih reformatorjev, ki se ozirajo na sedanje šolske razmere in na dejanske potrebe šolske reforme.

Predvsem je ugotoviti, da delovni učni princip ni nekaj novega, da pa si baš v sedanji dobi lahko pridobi čim največji vpliv na vse vrste šol. S to konstatacijo pa ugotavljamo obenem, da je večina naših šol zaostala ali vsaj da se nahaja na mrtvi točki. Zakaj sodobno naglašanje delovnega pouka je naravna reakcija nekdanjega absolutnega gospodstva snovi in razuma. To spoznavanje vodi k zahtevi razvijanja in naraščanja duševnih sil ter praktičnega udeještvovanja učencev, kar bodi šolskemu delu prva skrb.

S to zahtevo se načeloma strinjamo, smo pa proti pretiranju tega principa, kakor se pojavljajo pri nekaterih njegovih zastopnikih. Ne smemo izbirati med šolo učilnico in delovno šolo, nego nam mora biti šola oboje v pravilnem razmerju. Zato tudi nismo na strani tistih, ki hočejo današnjo šolo izpremeniti v njenih temeljih, marveč na strani onih, ki jo hočejo s pomočjo delovnega principa reformirati, preustrojiti. Ne bomo podcenjevali in omalovaževali znanja, v katerem se zrcali sodobna kultura v svojih bistvenih oblikah, smo pa proti temu, da bi otroci to znanje pribavljali le po učiteljevem dociranju in z receptivnim prisvajanjem, namesto kolikor mogoče samostojno z glavo, očesom, ušesom, z roko, kakor tudi na podlagi lastnih izkušenj. Vzlic temu pa priznavamo, da bo tudi bodoča šola morala mnogo znanja še posredovati avtoritativno, a se bo potem morala v prvi vrsti ozirati na njegovo kakovost in ne — kakor danes — predvsem na njegov obseg. Regulativ v tem pogledu mora postaviti revizija učnih načrtov.

Pod delom ne bomo umevali le ročnega dela in z njegovo gojitvijo ne smejo trpeti idealne dobrine, kakor vzgoja čustvenosti, gojitev idealne domiselnosti i. t. d. Ne bomo pa opuščali tudi nobene prilike, ki se nam nudi za ročno udeještvovanje in vedno bomo to pritezali v pouk; n. pr. družitev nazornega nauka z ročnim delom (modeliranje in risanje, polaganje paličic i. pod.), shematično

risanje in risanje tipov v raznih predmetih, ilustriranje pesmi in berilnih sestavkov, njihovo prednašanje v dramatski obliki, modeliranje v domoznastvu, narejanje geometrijskih likov in teles ter priprostih fizikalnih aparatov, biološke in kemijske vaje i. dr. A vse to delo nam bodi le sredstvo in ne namen ali celo končni smoter pouku.

Prav iz tega vzroka tudi za ročno delo, ki bodi učno načelo, ne bomo terjali posebnih učnih ur; saj nam itak preostane za tako dejstvovanje marsikdaj čas, ko omejimo obseg učne snovi in ko ne bomo več stremeli po nekaki popolnosti, ki živi tudi danes pač le v domišljavosti, a je prav zato stremljenje po njej med prvimi pogreški sodobne šole. V prepričanju, da ustvarja človeško moč ne znanje, nego prava izobrazba in trdna volja, bomo s Kerschensteinerjem pobijali didaktični materijalizem.

Kjerkoli pa razmere dopuščajo, uvedemo rokotvorni pouk kot samostojni predmet. Ali bodi obvezen ali neobvezen, pokažejo pozikusi po šolah, ki imajo vse pogoje z delavnicami, z učnimi osebami, z materijalom, in po šolah, kjer morejo izvajati ta pouk pod najskromnejšimi prilikami. Vsekakor mu morajo biti odločeni posebni učni prostori, posebne učne ure, voditi ga morajo tehnično izobraženi učitelji. Omejevati se tudi ne sme le na višjo stopnjo, nego mora imeti svoje početke na nižji, kakor se ročno delo kot princip mora raztezati na vse. Na pomožnih šolah pa mora biti rokotvorni pouk obvezen iz psiholoških vzrokov.

Ko smo si sedaj predočili, katero stališče zavzemajmo po zmerni struji šolskih reformatorjev napram delovni šoli, pridemo do tega-le z a k l j u č k a :

Delovna šola, kakor si jo predstavljamo, ni v izrazitem nasprotju s šolo učilnico, temveč je le d o s l e d n a i z g r a d i t e v naše današnje šole; delovna šola je do konca izvedeno uresničenje že davno priznane načela samodelavnosti in samostojnosti učencev pri prisvajanju znanja. Tudi ne kaže, da bi se med »učenjem« in »delom« izkonstituiralo kako nasprotje, kakor da bi tisti, ki se uči, ne delal. Res je le to, da se je do sedaj s šolskim delom vse preveč obremenjal spomin le avtoritativno, dočim stremimo za tem, da si učenec sam pribavlja svoje znanje iz lastne izkušnje, na resničnih predmetih in življenjskih pojavih ter da zna to znanje vsak čas tudi uporabljati. Torej ne delo samo na sebi je znak za novo učno postopanje, nasprotja med starim in novim učnim postopanjem bi bilo temveč označiti tako-le: ne več samo sprejemanje, temveč tudi s a m o d e l a v n o s t; ne več življenje samo v podobah in abstrakcije, temveč r e s n i č n o s t, s t v a r i s a m e; ne več samo poslušanje in gledanje, temveč tudi u d e j s t v o v a n j e.



Skratka: Delovna šola je šola življenja, je kraj, kjer pulzira in se odigrava resnično, vsakdanje življenje v domačiji in domovini v polnem pomenu besede.

Ročno delo naj prevzema med šolo učilnico in delovno šolo nekako vlogo posredovalca. Zakaj končno nismo v vrsti tistih, ki so mnenja, da dobiva ideja delovne šole svoj pomen in pravo vsebino šele s škarjami in nožem, s kladivom in žago in drugim orodjem, pridružujemo se marveč tistim, ki jim delovna šola ne pomeni nič več, a tudi nič manj kot samostojno pridobivanje znanja in ki zastopajo stališče, da je samostojno duševno delo še v večji meri znak delovne šole nego samostojno ročno delo.

### III.

Preostaja nam še, da izpregovorimo o drugem delu naše teme, to je o poti, ki vodi do uresničenja delovne šole vsaj v tem ožjem okviru.

Velik je krog tistih, ki kažejo ali bi vsaj morali kazati zanimanje za to šolsko vprašanje, tako predvsem državne in občinske oblasti, katerih naloga je — organizacija naših šol.

Kaj od njih delovna šola zahteva, o tem tukaj ne bomo razpravljali, in to iz dveh razlogov: Prvič še danes sploh nismo tako daleč, da bi mogli potrebe take organizacije in njih medsebojne odnose popolnoma jasno pregledati — za to mora teoriji pripomoči šele večletna praksa, drugič pa, vsa organizacija nič ne koristi, če izvršujoča roka še docela ne pojmuje duha organizacije. Zunanja reforma, ki bi je mogle vzeti v roko šolske oblasti, se mora začeti z notranjo reformo, t. j. z reformo, ki mora precej preobraziti psihični habitus današnjega učitelja. To je prva potreba sedanje dobe.

Kakor takoj vidimo, obsega dva posebna smotra. Kot šola bodočnosti bi morala imeti delovna šola pred očmi v prvi vrsti učitelja bodočnosti in s tem reformo učiteljske izobrazbe na učiteljiščih. To nalogo pa je prav tako težko rešiti kakor ono glede izpremenjene organizacije. Kajti v ta namen je potrebno, da pedagoška veda šele razvija učne metode, ki ustrezajo ideji bodoče delovne šole in ki naj bi bile teoretično in praktično, enako trdno zasidrane. Danes pa se nahajamo šele v začetku tega razvoja.

In tako si moramo najprej pogloblje ogledati drugi posebni smoter ter se vprašati: Kaj zahteva delovna šola od današnjega učitelja? To je očitno zaenkrat najvažnejše vprašanje. Sedanji učitelj je tisti, ki naj bi v sebi izvršil ono »notranjo reformo«, ki je prvi pogoj zunanje reforme. In prava realna politika upošteva, oziroma polaga važnost ne samo na idejo, temveč tudi na obstoječe pre-

hodne možnosti, torej na organski razvoj. Ta organski razvoj na torišču šolske reforme dobimo, če se mi učitelji vglobimo v zahteve delovne šole in če se potrudimo, uravnati svoje postopanje po teh zahtevah. Pri tem pa ne smemo nikoli pozabiti, da je nam poverjena ne baš lahka in ne posebno hvaležna, vsekakor idealistična naloga, igrati vlogo prehodnih bitij, ki se polagoma preobrazujejo od učiteljskega tipa tradicije do učitelja bodočnosti.

Kaj zahteva torej delovna šola kot šola bodočnosti in samodelavnosti od današnjega učitelja? Kateri so bistveni deli »notranje reforme«, ki jih zahteva od njega?

Kdor hoče bodoči delovni šoli služiti, mora razumeti njeno bistvo, njen pomen, njenega duha! To pa ne znači nič več in nič manj kot popoln preokret v mišljenju, popolno preorientacijo na polju vzgoje in pouka.

Preorientacija, to je v našem šolskem življenju trda beseda, in vendar ni drugače mogoče. Zakaj duh nove šole je čisto drug nego oni stare šole. Preorientirati se, to ni težko za mlajše, ker njih nazori in pedagoška načela še niso konsolidirana ali vsaj še ne otrpla; težka pa je preorientacija za tiste, ki se jim zde njihova prizadevanja neoporečena in njihovi dosedanji uspehi vzorni. Lahko je to naposled za tiste, ki nikoli niso bili prav zadovoljni sami s seboj, ki so vedno stremeli za uvedbo boljših metod v šolsko delo, ne da bi zadeli pravo; delovna šola, oz. delovni pouk jim sedaj kaže cilj njihovih želj in utelešenje njihovih upov. Preokreta v mišljenju pa ne moremo kratkomalo provzročiti s tem, da si prečitamo kako razpravo o delovni šoli ali da prisostvujemo kakemu predavanju, za to je treba resnega, naporenega in dalje časa trajajočega dela. Saj smo videli, da je podlaga novi šoli izobrazba, ki večini današnjih učiteljev še manjka, ki si jo morajo šele pridobiti v potu svojega obraza s smotrenim delom sredi šolske mladine, pa tudi z intenzivnim delom v tistih uricah samozatajevanja doma ali na kak drug način.

Dvoje rabi učitelj, ki hoče sodelovati pri gradbi bodoče šole in s tem tudi boljše bodočnosti našega naroda: 1. tehniško izobrazbo, 2. psihološko izobrazbo. S tehniško izobrazbo učitelj lahko razgrne pred otroci obširno in važno podlago naše kulture in jih seznanja z vsemi možnostmi upodabljanja. Psihološka izobrazba pa mu je potrebna, da v zadostni meri lahko utemeljuje in zagovarja zahteve delovne šole pred merodajnimi činitelji, in da se v njem izvrši tisti preokret v mišljenju, ki utegne neposredno koristiti lastnemu šolskemu delu.

Nastane pa vprašanje: Kako se najlažje in najbolje pridobi ta tehniška in psihološka izobrazba?

Gotovo je, da je mnogo in različnih potov, ki vodijo učitelja k dosegu prve in druge; v svojih izvajanjih jih ne bomo naštevali; lahko so tudi

prav individualne. Nakratko pa hočemo omeniti najobičajnejše in najlažje načine.

Za tehniško izobrazbo bi stavili na prvo mesto učiteljske tečaje, ki naj jih vodi kak priznan strokovnjak po točnem načrtu, ki upošteva zlasti prilike onega okrožja, iz katerega prihaja v tečaj učiteljstvo.

Kjer iz kateregakoli vzroka ni mogoče prirejati tečajev, ali komur ni dana priložnost, da se takega tečaja udeležuje, dobro služijo razna priznana navodila. V slovenščini nam sicer manjkajo, zato bomo morali segati po tujejezičnih knjigah, da si iz njih dobimo podlago tehniški izobrazbi iz raznih snovi; najpriporočljivejša so dela, kakor na pr. J. Kühnelov »Technischer Vorkurs«, ki skuša vse duševno delo prepojit z ročnim in spraviti v tesno zvezo s šolo. Kadar pa delamo po kakem navodilu, je priporočljivo, da se sestajata po dva ali več enakomislečih tovarišev v majhno delovno zajednico in da tako knjigo ali vsaj del knjige skupno temeljito in praktično predelajo. Ako se je to zgodilo, tudi ne škoduje, — če je to namreč lahko izvedljivo — nekaj časa, recimo enkrat ali dvakrat v tednu, »hospitirati« v delavnici kakega rokodelca. S tem vzporedno, grečo lahko poizkusi s posameznimi učenci, kar tvori prvo potrebno pripravo za razredne poizkuse.

Na sličen način se lahko vrši psihološki študij.

Besede, ki jih hočem o tej točki izpregovoriti, so namenjene predvsem našemu mlajšemu učiteljstvu. Tudi tukaj se priporočajo majhne delovne zajednice dveh ali treh prijateljev. Lahko jih je tudi več, pripomnil pa bi, da ima manjše število svoje prednosti. Izrecno pa je v tem slučaju želeli, da naj tvori psihologija nekaj časa edini znanstveni študij, da se lahko vanjo popolnoma poglobiš ter ne razcepljaš svojih sil. (Seveda se poleg tega lahko bavimo tudi s tehniškim študijem.)

Nad vse važno pa je tukaj vprašanje glede izbire primerne literature. Slovenska pedagoška literatura je tudi v tem oziru še prav skromna. Najprilicneje pa je, da mladi učitelj ali mlada učiteljica, ki začne s psihologijo, seže najprej po knjigi, ki mu je znana z učiteljišča, da nato predela kako obširnejšo ter prilagodi svoje praktično delo zahtevam teh knjig. V prvem času, ko začetnika priprava na pouk zelo obremenjuje, to zadostuje. — Črez nekaj časa in to vsaj v drugem letu pa mora že misliti na razširitev in poglobitev svojega psihološkega znanja.

Psihologija je pravzaprav filozofska disciplina. Naj se temu tudi ugovarja, za učitelja je vsekakor in absolutno. Iz tega sledi, da bi učitelj moral proučavati filozofske probleme s pomočjo kakega večjega filozofskega dela. Tak poizkus pa bi mladega učitelja, ki je navezan na samega sebe, sigurno zavedel v zmote in na kriva pota. Zato bodi previden v izberi; najlažje priporočamo v tem pogledu Beetzovo »Einfüh-

«rung in die moderne Psychologie». Kdor pa se posebno zanima za filozofske probleme v pedagogiki, naj čita Bröckdorffovo delce: »Die Philosophie in der Pädagogik«. Na tem mestu bi še omenil znamenito delo dr. Paja Radosavljevića: »Uvod u eksperimentalnu pedagogiju«, zlasti 2. del: »Opća eksperimentalna didaktika.« Poleg tega je priporočati, čitati domače in tuje znanstvene pedagoške revije, ker le na ta način si pridobi učitelj sčasoma pregled o sodobni domači in inozemski strokovni literaturi kakor tudi pregled o najznamenitejših strujah na polju pouka in vzgoje.

Kdor se je tako temeljito izobrazil vsaj v glavnem in se čuti za to že dovolj sigurnega, lahko prične poizkuse s posameznimi učenci in previdne razredne poizkuse. Istočasno pa lahko nastopajo poizkusi z delovnim poukom. —

In to je, kar bi naj delal in podvzemal učitelj, ki se hoče resno udeleževati one notranje reforme, ki hoče sodelovati pri tej reformi, to je, kar zahteva delovna šola od današnjega učitelja.

Ni baš lahko, v tu označenem smislu služiti delovni šoli, toda plodonosno in osrečevalno predvsem za učitelja samega, pa tudi za mladino in s tem za bodočnost našega naroda. Ne trdimo preveč, ako podčrtamo stavek: Ta notranja reforma naše šole, razširitev in poglobitev učiteljske naobrazbe v tu označenem smislu, podpiranja in pospeševanja ročnega dela in rokotvornega pouka je izrazito nacionalno delo, ki bi ga naj uvaževale tudi naše oblasti s tem, da dejanski podpirajo učiteljstvo v njegovem stremljenju po nadaljni izobrazbi in da nam dajo na razpolago sredstva za oživetvorjenje rokotvornega pouka, najbolje v obliki kredita za posamezne učitelje, ki so pripravljene, ukvarjati se s takim delom.

#### IV.

Kaj lahko v danih razmerah že danes storimo za uvedbo ročnega udejstvovanja pri pouku? Tukaj je dobro, če si predočimo veljavne učne načrte za osnovno šolo, ki nam nudijo mnogo prilike, da učence praktično zaposlimo in vežbamo, osobito v risanju, računstvu in oblikoslovju ter v realijah. Ne dá se namreč tajiti, da je za pravilno in uspešno obravnavo mnogih učnih snovi ročno udejstvovanje neobhodna potreba. Le tedaj, če je učna snov take narave, da pri obravnavi lahko pridemo hitreje do cilja brez ročnega dela, odpade seveda ročno udejstvovanje.

Ne more biti moja naloga, to misel na tem mestu razvijati podrobno, podati hočem le kratek obris ali majhen okvir in nekaj migljajev, kako bi se dal ta načrt v praksi izvesti.

Rekli smo že, naj se otrok vzgaja z ročnim delom pri pouku k samodelavnosti, z njim naj se v otroku vzbuja veselje in ljubezen do dela in



razumevanje do dela. Učinek ročnega dela pa bodi ne samo formalna, temveč tudi intelektualna izobrazba, zato bodi ta pouk vedno v tesni zvezi s posameznimi učnimi predmeti.

V prvih štirih ali petih letih osnovne šole je ročno udejstvovanje razredni pouk, ki se vrši pod vodstvom razrednega učitelja. V to potrebno spretnost si pridobi lahko vsak učitelj sam; v ta namen ne rabi posebne ali vsaj ne intenzivne tehniške izobrazbe. Ročno delo se ne goji samostojno kot poseben predmet — za to bi bilo treba izpremeniti učne načrte — temveč stopi v tesno zvezo z nazornim naukom, z računstvom in oblikoslovjem, z risanjem in z realijami. Ker se učenec z delom jasno zaveda stvari in pojavov, ki mu dajejo pobudo, da o njih govori in pripoveduje, pospešuje ročno delo v visoki meri tudi jezikovni pouk.

Učenci ali učenke, kajti tudi za deklice velja večina del, dobe na nižji in srednji stopnji le malo orodja v roko; zadostuje, ako se uče rabiti škarje, ravnila, merilo, pozneje tudi šestilo, nadalje kladivo in majhno žago. Dela, ki prihajajo na teh stopnjah v poštev, so: polaganje palčic, pletenje, gubanje, izrezovanje, lepljenje, modeliranje ali oblikovanje in lahka dela iz lesa. Ta dela se vadijo po potrebi menjalno, kakor pač to zahteva ostali pouk ali kolikor dá ostali pouk zato povoda in predpogoje.

Polaganje palčic je na mestu zlasti v elementarnem razredu. Priporočam štiriobne palčice ( $\frac{1}{2}$  cm) raznih dolgoti. Od teh dobi vsak učenec gotovo število. Izdelajo naj palčice za svoje mlajše tovariše učenci višjega razreda, a spretnejši sami. Polaganje palčic naj služi nazornemu nauku, računstvu in risanju. V nazornem nauku obravnavamo n. pr. predmete v stanovanju. Učitelj pozove otroke da iz treh palčic položijo podnožnik (pručico), stol, mizo. Predmet se natančno pogovori, nato se riše. Prihodnjič se risba ponovi iz spomina, pri tem pa se lahko izvrše izpremembe, n. pr. »Narišite stol tako, da bode naslonjalo na desni — na levi!« ali: »Narišite mizo!« »Postavite stol na desno zraven nje!« »Postavite dva stola k mizi!« — K mizi in stolu pride potem še omara, okvir za podobe i. t. d. Te stvari se posamezno pogovore in nato sestavijo v skupino, tako da imajo otroci naposled kompletno pohištvo pred seboj. Risanje cele take skupine je za otroke že precej težka naloga, ki pa jim dela veliko veselje. Ker je treba dele vsake podobe šteti in ker se podoba potem razstavi, se pri tem lahko vadi seštevanje in odštevanje, pri polaganju enako dolgih palčic (n. pr. lestva) se lahko pripravlja množenje.

Sploh je treba v elementarnem razredu v najizdatnejši meri izrabljati otroški nagon do igre in dela z ročnim udejstvovanjem. Čim smo zbudili pozornost otrok za kak predmet, sku-

šajmo ohraniti in stopnjevati njihovo veselje in zanimanje za dotično snov. To najlažje dosežemo s tem, da se taka snov obravnava na način, ki otrokom na tej stopnji najbolj prija. V največje veselje pa je otrokom, kadar lahko sami kaj ustvarijo s svojimi rokami. Zato se v prvem šolskem letu pridno ukvarjajo z modeliranjem, polaganjem palčic in niti in s slikajočim risanjem. Ta dela so našim malčkom najbližja in važna zato, ker izobrazujejo čut za oblike, vadijo otroke v ročni spretnosti, jim razvezujejo jezik ter jih silijo k pazljivem motrenju vsakdanjih stvari, pojavov in dogodkov.

Vrednost otroških izdelkov nikakor ni zavisna od natančne izvedbe in popolnosti, zato nam ti izprva pomanjkljivi in navidezno manj vredni izdelki ne smejo jemati poguma. Pač pa so taki otroški izdelki za mislečega učitelja psihologa velike vrednosti, ker mu kažejo, v kateri smeri so nazori njegovih otrok še pomanjkljivi ali napačni in kje mu je sedaj zastaviti delo.

V drugem šolskem letu se znatno razširi duševno obzorje otrok in tudi njih ročna spretnost je že večja. Ves pouk naj temelji na domači grudi, t. j. na načelu domorodnosti, besede pa naj spremljajo ročne tvorbe. Na tej stopnji naj se nadaljuje modeliranje, pričeti pa je sedaj tudi z vajami v priprostem izrezovanju (škarje in barvast papir), tudi se naj mnogo slika in riše. Zlasti se je treba marljivo ukvarjati z risanjem tipov v vseh učnih predmetih, ker je to dragoceno sredstvo za poglobitev in razjasnitev za vse učne ure. Kar je najbolj značilnega na kakem predmetu, se izlušči, njegov tip se nariše na šolsko tablo in v zvezke ter naposled modelira in izreže.

Na srednji stopnji je podlaga in osredotočje vsemu pouku domoznanstvo, ki se naj marljivo in smotreno izkorišča ne samo za poučne izprehode, temveč tudi za ročno udejstvovanje.

Na tej stopnji zahteva učni načrt, da se učenci seznanijo s priprostimi geometrijskimi liki in da jih tudi rišejo. Tudi tukaj nam bodo palčice dobro služile. Še bolj hvaležna pa so v tem oziru dela kakor: gubanje, izrezovanje, sestavljanje in lepljenje podob iz geometrijskih temeljnih oblik, ker se pri takem delu vzgaja v učencih tudi dar iznajdljivosti (produktivno delo!) in če se izbira zato raznobarvast papir, tudi čut za barve.

Obravnava se n. pr. kvadrat. Otroci ga izrežejo po določenih merah iz papirja. Vsled enkratnega gubanja nastane diagonala, vsled dvakratnega dve diagonali. In s tem, da se diagonali križata, dobimo dva, oziroma štiri enakovelike trikotnike. Otroci prirežejo več kvadratov ter sestavljajo iz njih razne podobe n. pr. kvadrat v kvadratu, štiri kvadrate v obliki križa, osem kvadratov (drug v drugem) za obliko zvezde i. t. d. Prav tako se lahko postopa pri drugih temeljnih geometrijskih

oblikah. Sploh so priproste ploskve, s škarjami izrezane iz močnejšega papirja, najboljše opore za nazoren in konkreten računski in geometrijski pouk.

V prirodopisnem pouku naj učenci oblikujejo in rišejo priproste oblike, zlasti značilne dele kake živali ali rastline n. pr. iz živalstva: zobovje kake živali, značilne kljune, račjo nogo, mačji krempelj, plezalno nogo velikega detla, strupeni gadji zob, ptičja peresa i. t. d.; iz rastlinstva: češnjev list, regratov list, list divjega kostanja, cvet zvončnice, tulipanov cvet, sploh biološko važne cvetne dele, pa tudi razne plodove.

Smoter tega risanja ni spoznavanje oblik kot takih, temveč oblik v njihovem biološkem pomenu. Iz takih risb naj spoznavajo učenci ali važne morfološke razmere ali biološke momente, ki prihajajo pri dotični živali ali rastlini v poštev.

Lahko pa se v prirodopisnem pouku tudi izrezujejo oblike listov in plodov, ki se dado sestaviti v okusne šopke, delo, ki imajo z njim otroci posebno veselje.

Da nastanejo telesne tvorbe, v to služi modeliranje z glino ali plastilino, nadalje spadajo sem lahka dela iz papirja, lepenke in lesa kakor: škatle, jerbaščki, okviri za podobe, vozički, lestve in še mnogo raznih drugih predmetov lahko izdelajo otroci. (Žagica in kladivo!)

V petem šolskem letu se razširi in poglobi vsa snov četrtega šolskega leta, osobito je potrebno, da se nadaljujejo vaje v merjenju, cennitvi in primerjanju daljic. Na tej stopnji naj učenci v prirodoslovnem pouku izdelujejo tudi priproste aparate iz lesa, žice in plute. To delo vzbuja navadno v dečkih nepopisno veselje, če se jim količkaj posreči.

To delo naj se nadaljuje tudi na višji stopnji. Poudariti pa je treba, da je tako v šestem, sedmem in osmem šolskem letu v splošnem kakor tudi v delovnem pouku le tedaj mogoče doseči dobre učne uspehe, ako ima šola posebno izdelan učni načrt, ki v polni meri upošteva lego, bistvo in značaj šolskega kraja.

Pravi rokotvorni pouk spada na višjo stopnjo. Za ta pouk je treba posebno urejenih delavnic, ki so lahko tudi v šolski kleti (če je suha in svetla) ali na podstrešju. Treba pa je za ta pouk tudi v tehniškem oziru primerno izobraženih učiteljev, ki morajo imeti pred očmi, da rokotvorni pouk nima namena, pripravljati učence neposredno za kak poklic, temveč da služi le pospeševanju telesne in duševne izobrazbe učencev. V poštev prihajajo zlasti sledeča dela: 1. modeliranje, 2. kartonaža, 3. rezljanje, 4. dela na stružnici. Po možnosti naj bi se izdelovali takoj predmeti, ki se uporabljajo v šoli in na domu, osobito naj bi se na vsaki šoli gojilo knjigoveštvo.

Ko so si učenci pridobili nekaj spretnosti v rabi orodja, naj bi se jim dala možnost, da izdelujejo priproste aparate za poizkuse v prirodo-

slovju in potrebna telesa za geometrijski pouk, nadalje da napravljajo za prirodopisni pouk pripomočke za negovanje živali in rastlin. V mladini je treba vzbujati in jačiti sočutje otrok z živalmi s tem, da se jim daje možnost, z živalmi občevati. Kerschensteiner pravi: »Le pravilno občevanje z živimi bitji vzgaja, ne pa modri izreki in dobri nauki.« Zato naj dečki v delovnem pouku izdelujejo valilnice in krmilnice za ptice, podporne palice za rastline na vrtu, kole za mlada drevesa i. t. d. Skratka, naj se da učitelju in učencem prilika, gojiti doživljajski pouk ali pouk, ki temelji na lastnih izkušnjah.

Gledé učne metode je treba, da si najprej predočimo izrek znanega pedagoga prof. dr. Neumana o učnih metodah sploh. Neuman pravi: »Dosedanji razvoj pedagogike je ugotovil kot eno svojih idealnih zahtev splošno veljavne učne metode, ki jih je skušal izvajati iz narave otrokove in njegovih razvojnih zakonov. Po tej ugotovitvi je bil predpisan ves potek učnega procesa po možnosti tako določno in natančno, da bi tudi lajik lahko poučeval po tej metodi. Tako idealne metode pane poznamo. Vsak posamezni učni smoter se dá doseči po različnih, med seboj enakovrednih potih; vsaka snov zahteva svojo lastno metodiško obravnavo, ki se ne da vkleniti v kak določen, trden obrazec.«

Kar ugotavlja Neuman o učnih metodah pri pouku sploh, to velja tudi za učne metode pri pouku v ročnem delu. Naj učitelj delo vodi in pri tem uveljavlja svojo voljo t. j. po učnem načrtu predpisano snov, tega otrok ne sme čutiti. In baš v tem obstoja vsa učna umetnost. Učiteljeva osebnost je pri tem najvažnejši činitelj, treba je le pravega moža na pravem mestu.

Težišče vseh metod ne leži v vprašanih učne snovi in delovne metode, šolskega času in števila učencev, temveč v vprašanju učiteljeve osebnosti. Zato bode vzgojni pouk v ročnem udejstvovanju uspeval le tedaj, ako mu daje zmisel in moč učitelj, ki je sam prožet veselja in navdušenja za tako delo. Le krepka učiteljeva osebnost žene vse, potegne otroke za seboj v veseli tekmovalni delovni vrtinec ter obvlada stoječ na čelu vsake metode, vsak položaj; brez take osebnosti ostanejo najboljše in najlepše šolske reforme samo na papirju. In zato mora v šoli vladati pristo ustvarjajoč, za delo navdušen učitelj z vedro glavo in toplim srcem, ki izžareva kakor zlato solnce na sinjem nebu vso moč in krasoto, ob kateri se ogreva in navdušuje za delo tudi šolska mladina.

Preden zaključimo, pa hočemo po O. Seinigovi knjigi »Die redende Hand« navesti nekaj točk, ki bodo vsakomur služile kot smer-



nice pri delovnem pouku: 1. Vsako ročno delo je obvezen pouk. — 2. Delo naj služi intelektualni izobrazbi. — 3. Ono naj podpira stvarni pouk ter naj služi razjasnitvi, utrditvi, poglobitvi in kontroli za vsak pouk. — 4. Delo naj dobavlja kot rezultat šolske objekte. (To so predmeti, ki morajo služiti učnim smotrom.) — 5. Pouk bodi skupen; vsi učenci delajo na enakem predmetu. Le ako to zahteva snov, je na mestu tudi delitev učencev v delovne skupine. — 6. Pouk mora biti v vseh šolah (razredih, starostnih stopnjah) lahko izvedljiv. — 7. Omejiti se je pri tem na najpreprostejše orodje. — 8. Paziti je vedno na vsebino (notranjo vrednost) in ravnati se je vedno po času, da čim najhitreje dosežemo učni smoter. — 9. Vsako delo naj se izvršuje vedno na korist pouka in bodi le sredstvo do smotra. — 10. Pouk je le tedaj uspešen, ako se učitelj temeljito nanj pripravlja.

\* \* \*

Danes stojimo na pragu nove pedagoške dobe. Polagoma se zapirajo vrata stare šole učilnice in že se odpirajo pred nami vrata, skozi katera drži široka pot v šolo življenja. Delovni pouk, delovna, produktivna šola je danes naše geslo. Delovna šola je glasen protest zoper »didaktični materijalizem«, ki najbolj ovira zdrav razvoj našega šolskega življenja. S tem, da prenaša delovna šola težišče učnega dela od učitelja na učenca, se bode polagoma začel razvijati nov stil v poučevanju, ki bode pripomogel ideji delovne šole do končne zmage na celi črti.

V mnogih razpravah in razgovorih, ki so se do sedaj vršili o tem predmetu, se je čestokrat polagala preozka in radi tega popolnoma napačna vsebina v ta okvir, mislim pa, da nam je sedaj jasno, katere cilje zasleduje bodoča delovna šola, namreč 1. samostojnost učencev v najvišji meri in v vsakem oziru, 2. širok pogled na zunaj in 3. izvežbanost, pogledati tudi v notranjost človeka, v njegovo dušo in srce.

S katerimi sredstvi je možno doseči ta trajni smoter, o tem smo tukaj govorili.

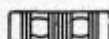
Nova vzgoja naj bi našemu narodu pripomogla k novemu razmahu in do višine v gospodarskem in moralnem oziru, k razmahu, ki ga iščemo vsi z vročim srcem in koprnečo dušo. V dosego tega visokega cilja pa je treba, da sklenemo troje:

1. Da vsak začne pri sebi ter stremi za tem, da v praksi svojega poklica, ki je tako raznovrstna, doseza najboljše uspehe.

2. Da tistim, ki iščejo nova pota in so v to upravičeni, ki hočejo naprej, ne mečemo polen pod noge.

3. In končno, da hoćemo stremeti za tem, da se z neumornim delom vedno bolj izpopolnjujemo, da bode naš pogled prost, da bomo znali v vzgojnih vprašanjih malenkosti vedno bolj razločevati od velikih linij.

Tedaj bode mogla naša narodna šola res napredovati in se v resnici velikopotezno razvijati.



MIL. R. MAJSTOROVIĆ:

## PEDAGOGIKA SVETUZARA MARKOVIĆA.

(Nadaljevanje.)

2. Njegovi predlozi za organizovanje novog školskog sistema, kao pozitivna strana pedagoškog rada.

Marković nije samo bio kritičar, on je bio i konstruktivan duh. Nužno je, naročito istaći i ovu njegovu osobinu.

Novi pravci u savremenom životu i razviće nauka: biografije, sociologije, filosofije i psihologije, na kome se ti pravci baziraju, dokazuju, da je socialna struktura organska duhovna celina i da usamljeni radovi, u ma kome pravcu socialnog života, ne mogu imati onih uspeha, kao kad se plodonosno potpomažu od sve društvene celine. Nove teorije vaspitne »osnivaju se na opsežnom iskustvu, dubokim psihološkim, etičkim i sociološkim istraživanjima«. L. Buržoa je jednom prilikom istakao, »da je socialni problem u krajnoj instanciji problem vaspitni«. Svi se već u tome slažu da je vaspitanje socialni faktor od prvoklasne vrednosti. Pored toga što je dete socialno biće koje treba vaspitati, ono je i biće koje se razvija, te se vaspitanje mora shvatati i evolucionistički. »Vaspitanje je — veli V. Jerusalem — ako posmatramo čoveka kao individuum — potpomaganje razvitka, a pošto je čovek ujedno i socialno biće, onda je ono i produžavanje društva, a oba ta zadatka nisu nipošto dve protivrečne tendencije razvića.« P. Bart je to formulisao rečima: vaspitanje je produžavanje društva.

U duhu ovih postavki nalazi se i Markovićeva pozitivna pedagogika. On hoće novu školu, ona mora biti škola rada, škola slobode i škola stvarnog znanja. Istina takva je škola oglašavana u ono doba za »fantaziju«, za »utopiju«, no ipak Marković je prvi »sejač ideje« škole rada u nas. Naravno, da je sasvim razumljivo što njegovi pedagoški pogledi stoje u tesnoj vezi sa njegovim filosofskim i sociološkim pogledima. Baveći se pitanjem »obrazovanja čoveka za rad ili tačnije: odnošajem između obrazovanja i telesnog rada«, on je istakao školi zadatak da

»razvija dečje sposobnosti i volju za rad, a u samom društvu dete treba da nađe primenu svojih sposobnosti i da se navikne raditi. Društvo pak mora biti tako ekonomski organizovano, da se svaka snaga u svakom porastu može upotrebiti (u kojoj meri u raznom dobu to treba da pokaže statistika i fiziologija), da svaka snaga učestvuje u narodnoj proizvodnji istinski«. No to još nije dovoljno precizirano, iako je on produktivan rad stavio u centar nastave i školskog sistema i, na taj način, proklamovao rad; kao najmoćnije pedagoško sretstvo, kao princip, koji još u nas nije dobio dovoljno ni teorijske živosti, a da o njegovom sprovođenju u život i ne govorimo.

Naučna istraživanja tvrde, da je sva naša civilizacija, obrazovanost i građanstvenost rezultat teškog i mnogostoletnog rada i napretka. Među najnovijim pokretima u pedagogici, škola rada, uzima za centar nastave zajednički produktivan rad, iako je sugestija ljubavi prema radu, za sada u praksi, još vrlo težak didaktički problem. Tako škola rada dobija svoju snažnu potporu i u ekonomiji kao nauci i prestaje da bude činilac, koji »pokreću samo genialni pedagozi«. Dok su stari pogledi na fizički rad bazirali svoje misli na tome, da on pripada prostoj masi (n. pr. Platon), dotle noviji zahtevaju najširu demokratizaciju fizičkog rada, ili bar njihovu uzajamno protkanost, ravnopravnost. Ovim drugim pogledima pridružio se i Marković, kad je zahtevao jedno od najradikalnijih sretstava, da i društvo bude tako organizovano, da se radu da prvo mesto, pa da se on primeni i u školi, koja bi u tom slučaju postala prava socialno-vaspitna ustanova, centar bujnog života, najbolji vaspitač omladine. Za taj zahtev govori odlučno i sama fiziologija mozga. — Polazeći od postavke da rad donosi sreću, zadovoljstvo i radost, kao i od toga, da je fizička i duhovna strana ljutskog bića tako organizovana, da oseća težnju za jedinstvom sa prijatnim, on nalazi začetak rada u samoj dečjoj duši. Život nije ništa drugo do večiti rad, smenjivan odmorom, u toku koga skupljamo nove snage za novi rad. Ako je smena pravilna, ako se rad bazira potpuno na dečjoj snazi, onda on postaje životna potreba. No osim rada u školama, po njemu, mora postojati i sloboda, a ona se ogleda u tome, da se rad deci dopada, da odgovara njihovim naklonostima, željama i navikama. To, naravno, nije moguće izvesti, kad je svaki pokret, svaka misao, unapred određena detaljnim programom i kad su svi učenici primorani, da predu jedan kurs, za sve detaljno predviđen. Marković je protivnik razreda u školi. »Učeničke sposobnosti su sasvim različite. Jedan ne može nešto da nauči, jer još nije toliko razvijen, drugi bi naučio, ali bi mu valjalo objasniti to na neki drugi način, koji je njemu pojmljiviji; treći je spor na učenju, pa ne može da prevari toliko, koliko mu se za određeno vreme natrpa, a sve to ističe potrebu poznavanja sposobnosti i svakog đaka i prema tome udešavanje načina preda-

vanja i količine znanja, koje mu se saopštava za izvesno vreme.« Zar se u ovim rečima ne skriva u Markoviću ne samo propagator škole rada, no ujedno i propagator manhajmskog sistema, Daltonskog plana i sistema Montesorieve. »Očevidno u interesu daka koji uče, ne bi trebalo da postoje klase (razredi), već da svaki uči prema svojoj snazi«, no ipak će postojati »utvrđeni plan učenja, t. j. raspored i obim njihov i svaki će učenik svršiti izvesnu grupu predmeta za ono vreme, za koje on može doista da izuči te predmete.« On kao i Niče ne smatra slobodu u radu kao oslobođenje od obaveza, kako se to delimično opaža kod Tolstoja, već slobodu od svega što smeta radu.

No rad mora biti i raznovrsan — od opšteg specialnom obrazovanju. Prvo opšte — pa specialno obrazovanje. Specializacija rada opšti je pojav u današnjem dobu, a postoje od neophodnosti podele rada. No nužna je borba protiv ovoga, jer je raznovrsnost bitni osnov dečje individualnosti. Nužno je despecialisanje rada i vezivanje duhovnog rada sa fizičkim na najraznovrsnije načine. Nužno je ispuniti provaliju između umnog i fizičkog rada, kao i uneti raznovrsnost u delove jednoga rada. Nužno je pomeriti lično i kolektivno načelo i jedno sa drugim isprepletati tako, da jedno drugo izaziva. — Vaspitanje nije postiglo svoj cilj ako nije u svojim vaspitanicima razbudilo altruistička osećanja. Po Markoviću cilj škole je, da stvori »ljubav prema ljudima i stvori navike, da se živi i radi u društvu i za društvo i da se u tome radu nalazi zadovoljstvo«. Da bi to škola mogla stvarno i da postigne, njegovi se predlozi svode na organizaciju škola naročitog tipa, škola koje će odgovarati ne samo rasnim osobinama, klimatskim i geografskim uslovima, no i principu da »uče i navikavaju na rad« i on ih je nazvao društvenim radionicama, drugim rečima on je škole preneo u radionice, kao što slično zamišlja reformu škola Biorški. Njegovo je uverenje bilo, da se radionica ne može preneti u školu, t. j. da škola ne može biti u »isto vreme i radionica, jer ni jedna škola ne može imati sva sretstva, što je i materialna nemogućnost, a ako bi htela da bude u isto vreme i radionica, ona bi ograničavala i suviše broj svojih učenika i broj svojih zanimanja«. Zaista korekcija ovoga mišljenja mora se sada već vršiti. No »sve školske radionice mogu se udešavati prema mesnim okolnostima, gde su uslovi za izvesnu proizvodnju najplodotvorniji«. Ove i ovakve škole imaju potpunog uslova da stvore »svesna, poštena, energična, vredna i dobra čoveka za društvo«, čoveka, koji će popravljati »surovost, sebičnost, lenost, nepoštenje i t. d.«. Ta vera Markovićeva u ljude i ljubav, taj idealizam i jeste ono bez čega se ne može proći, bez čega je »nemoguće uticanje na druge ljude«, jer »svako drugo uticanje je besmiselno«.

Sa ovim prelazimo na njegov stav o samoradnji i samobrazovanju, »tom najvažnijem delu čovečjeg obrazovanja«. Već smo ranije istakli da on odbacuje režim određenog kodeksa pravila i



ciklusa znanja, koji je u potpunosti za sve jednak, u istom vremenu i uzrastu i došli smo do isticaja umenja subjekta, da se svesno potčinjava zakonima razuma svoga u obrazovnom radu i razviću svojih umnih sposobnosti. Time je potpuno jasno podvučena vrednost samostalnih vedžbanja, samostalnog rada, koji je interesom veći od tuđeg, posmatranog rada. Novi pedagozi, velj Š a r e l m a n, žele i traže da deca svakad sama nalaze puteve. Lično stvaranje je bolje od tuđega i »jedan tvorac vredi hiljade preuredilaca«. Bez ličnog stvaranja nema novih životnih vrednosti, jer obično podražavanje nikada neće otkriti nove puteve i nove metode mišljenja i nove forme života. Nastavnik, učitelj u samodelatnosti se ipak ne mogu odbaciti, oni su živi nosioci predanja, oni su nezamenjivi na svome mestu, ali oni moraju igrati ulogu potstrekača, nečega što postoji, a ne vidi se. Na samorazviću Marković temelji sav rad školski. To sjajno docnije dokumentuje i K a p ć e r e v, kada kaže, da se vaspitanje i obrazovanje, kako u celini tako i u pojedinostima, može samo tada vršiti, kada vaspitač pri tumačenju sugestija naiđe na samobitni proces u svesti vaspitanikovoju, koji je sličan procesu, koga vaspitač misli da izaziva. Svest je samobitni organizam kao i telo, te je suština obrazovanja u samorazviću svesti. Takav proces otklanja jednostranosti formalnog i materialnog obrazovanja. Po Markoviću se uloga vaspitača u mnogome svodi na ulogu sledbenika procesa samorazvića.

Koedukativna pedagogika nalazi najbolji odziv u Markovića. »Znanje i nevinost ne stoje nikako u opreci. Ja držim da se izvesni prirodni zakoni sasvim slobodno mogu saopštavati deci a da to ne samo neće nauditi, noće još popraviti te grube pojmove i navike, što se u našem društvu tako lako usvajaju. Zato je potrebno odvajanje dece u panzione i ostaje kao najsigurnija korektiva, da se mladićima i devojkama u dobu prvog razvitka (14—18 god.) izlažu potpuno prirodni zakoni, koji se na taj predmet odnose, a još više da se oni zajedničkim učenjem i drugovanjem naviknu na prave čovečanske odnošaje. Našto za žensko obrazovanje usvajati neku drugu sistemu školsku«. — Uopšte, svuda kod našeg sveta vrlo je lako uvesti jednu sistemu za muške i ženske škole, niže i više, pa i zajedničko učenje, i ne podižući pitanje »o ravnopravnosti ženskinja« i »emancipaciji«. — Ovako formulisana koedukativna pedagogika stoji u čvrstoj vezi sa pitanjem »poštovanja sve mladosti«, kako je govorio P i r o g o v i sa celokupnim problemom shvatanja života. Postaviti dete u takve vaspitne okolnosti, u kojima bi se »razviće njegovih sila, zadovoljavanje umnih i moralnih potraživanja vršilo lako, zadosno i slobodno«, nije ništa drugo do najpravičnije rešenje polnoga problema. Rana ga je smrt svakojako omela te u ovo pitanje nije uneo mnogo više svetlosti. Fiziologija pak utvrdila je, da u t. zv. prelaznom dobu krv najviše navire u polne organe (po Markoviću doba od 14—18 g.), da mozak oseća veće odsutstvo krvi, te

prema tome i slabije hranjenje i umanjavanje funkcionisanja. Pamćenje slabi, pažnja se smanjuje, te nije ni čudo, što se onda povećava broj dece »nepažljive« i »lenive«, kako su ih nazivali pedagogi stare škole, koji za ovaj fakat nisu hteli ni da čuju. Tolstoj u »Dečaštvu« navodi da su deca u tom dobu sklona čak i na samo ubistvo, pored jakog rušilačkog instinkta u najraznovrsnijim pravcima. Otuda svako nasilno presecanje ovoga procesa pojačava još više nervoznost i razdražljivost, utiče na prijačavanje umora i slabljenje voljnih impulsa, a to je najplodnije zemljište za razvoj i ispoljavanje svih onih naklonosti i poroka, koji se javljaju kao karakteristike perioda »prelaznog uzrasta«. Koedukativna pedagogika već priznaje »pojavu polnog instinkta kao jednog od glavnih stadijuma u životu dečjem« i podvlači naročitu važnost razumnog i korektnog postupanja sa decom u tom periodu, zbog njegovog značaja za budući život. Marković je uvideo nemoć roditelja, u većini slučajeva, da dadu dobar pravac polnom vaspitanju, te je zbog toga i zahtevao za svu decu vaspitanje u internatima, kako bi se ova sačuvala od štetnog uticaja ulice i svih onih skarednosti, koje samo pretstavljaju laž, i dobila pravilan pogled na ženu. — »Kad sam već u 20. godini,« piše on, »otišao u Petrograd da se učim, mene su gonile vahalne slike i danju i noću, onako isto, kao što su gonile mesje Mišela (iz romana »Šta da se radi?« od Černiševskog) »razne poze« Veročke, kad je žudio da »zavlada njom«. Ja vam sve ovo pričam, govori Marković sestrama Ninkovićevim, kao sestrama. Mora biti da sam od prirode bio veoma bogato obdaren, kad se nisam skrhao pod teretom tih užasnih poroka. Stalo me je mnogo truda, da se izlečim od te bolesti i izlečio sam se. Jer ispitav do dna duše sve niansé razvrata, ja sam se naučio da poštujem nevinost. Ali ima mnogo, upravo većina današnjih obrazovanih ljudi, koji su se razvijali istim putem, ali su došli do sasvim protivnih zaključaka. Oni su svoje sasvim »lake« odnošaje sa ženskinjem podigli na stupanj teorije, oni su svoje bolesno stanje proglasili kao prirodno stanje čovekovo, potrebe svoga neprirodno razvijenog organizma proglasili su kao normalne čovekove potrebe i na tom lažnom osnovu podigli čitavu teoriju za odnošaje polova u društvu.« Jer da bi se stvorilo novo i bolje društvo neophodan je moralni preobražaj, a naročito je potrebna nevinost i čistota u polnim odnosima. »Ja ne mislim na »zvaničnu« nevinost, produžava on, koja potrebuje crkvene i druge ceremonije, da pokrije stvarni razvrat, niti pak nevinost koja se sastoji u tome, što odrasla devojka ne zna našto su polni organi, što je neznanje a ne nevinost. Ja mislim da između muškinja i ženskinja treba da postoje onaki isti čisti, nežni, bratski i sestrinski odnošaji, pa bili oni u polnim odnošajima ili ne bili, jer samo pri tako čistim odnošajima moguće je zajedničko življenje i zajedničko vaspitavanje oba pola od detinjstva. Jednom rečju za ekonomski i u opšte za socialni napredak društva, kao i za blagostanje poje-

dinaca neophodan je uslov: nevinost i čistoća u polnim odnošajima.« Samo tako shvaćeno i postavljeno koedukativno vaspitanje »daje vere, da je naravstveni preobražaj društva zaista mogućan, da ono svetlo i čisto društvo, kome težimo, nije san, nije utopija. To pokazuje u isto vreme, kakvu veliku ulogu u velikom naravstvenom preobražanju čovečanstva ima ženskinje, ono ženskinje koje je čisto i svetlo, koje nije uprljano blatom ovoga društva«. — Tako je mogao da govori samo vitez odbrane ženskoga pola. I on, koji je tako mnogo radio na oslobođenju ljudi, radio je i na oslobođenju žene, i on je prvi u nas udario snažno protiv vaspitnog opskurantizma, tražeći oslobođenje deteta od svih zabluda i usavršavanje u onom moralnom smislu, koje se najviše može postići.

Od vrlo važnih principa Markovićeve pedagogike jeste princip svetovnosti, za koji se i sada ratuje. On hoće odstranjivanje svih religioznih i crkvenih zabluda iz škole. Energičan borac za »slobodu savesti naroda« on protestuje protiv uzaludnog rasipanja novca »na škole gde se njegova deca uče kojekakvim glupim pričama, što samo rasprostiru sujeverje i zaglupljuju čoveka«. On je ateista i protivnik svih religija, crkvi i konfesija. Može mu se po nešto i zamerati u ovome pravcu, ali mu se mora odati priznanje što je smatrao da religiska nastava, bar danas kakva je, donosi »vaspitanju goleme nesreće svojim zabludama«. — »Princip svake vere nalazi se u tome, da je ona nepogrešima«, te u svojoj praktičnoj primeri on izaziva »fanatizam i mržnju jedne vere na drugu, čim se ma i najmanje ne slažu«. Otuda »krajnji rezultat svake vere nejednakost među ljudima, neravnopravnost i nesloboda«. — On hoće reviziju svih nauka, pa i pedagogike, prema rezultatima prirodnih nauka, a borba za to treba sve da asimiluje, »da svaki u njoj učestvuje prema svojim silama«. On hoće i reviziju etike, koja je moguća i bez religije i koja mora istaći kao glavnu etičku normu: »osnov moralnosti je društvenost i moral podleže evoluciji«. Iz toga jasno izlaze i obaveze čovekove prema drugim ljudima i cilj moralne radnje, a to se izražava u formuli: »radi da se društveni instinkti svih ljudi, kao god i tvoji, razviju do najvećeg stupnja savršenstva t. j. ljubi sve ljude kao sebe samog, jer lična sreća čovekova i sreća čovečanstva stoje u potpunoj harmoniji«. Vaspitanje u školama ne zavisi od »zablačne božanstvene težnje van ovoga sveta«, već u pribavljanju najvećeg zadovoljstva sebi, pa i stvaranja sreće drugima samo u tom slučaju ako to sastavlja i njegovu ličnu sreću. Ljudi, koji ne poznaju vezu čovekovu sa zemljom, već misle, da to dolazi s neba i za nebo, većinom ovde na zemlji ostaju u ropstvu i prašini. Pa ako i pokušaju, da iz blata krenu, oni to ne umeju da izvrše, pošto ne znaju čovečju zemaljsku prirodu.«

(Dalje prihodnjič.)



## IZ ŠOLSKEGA DELA.

ELIZA KUKOVČEVA:

### Kmetijski pouk po načelu samopridobitnosti na nižji stopnji.

#### 4. tečaj.

(Konec.)

(5. š. leto.)

**Prirodopis.** Rastline se opazujejo od prve do druge spomladi, oziroma do zime.

A. Samorašle, ki so značilne za spoznavanje raznih vrst zemlje: Repinec; (ilovica). Kurje zdravje; (pesek). Lepi čoveljc, kukavice; (apnena zemlja). Užiten goban; (črnica). Preslica; (železo).

B. Pitome: Jari ječmen; kako pridelujejo pivo; slad. Koruza. Jeli potrebno koruzo okopati in ogrniti?

Poskus: Spomladi smo nasadili na šolskem vrtu nekaj koruze. Nekatere rastline pustimo neokopane; druge okoplamo in ogrnemo. Pokaže se razlika.

Zelje; gnojna greda. Sadike. Repa; repno olje. — Sliva; žganjekuha. — Vinska trta; alkohol; kletarstvo. — Bukva. Kako se da les obdelovati.

Rastlinski sestav.

Obravnavane rastline uvrstimo k onim, ki smo jih obravnavali že v prejšnjih tečajih.

Šolski vrt:

a) Cvetličarstvo kakor v prejšnjih tečajih.

b) Delo v drevesnici.

Črešnje, posejane v 2. tečaju, je treba presaditi. — Jablane, posejane v 3. tečaju, je treba okopati in opleti. — Posejemo jeseni slivove koščice. — Zasadimo spomladi vinske rozge.

c) Nadaljujemo poskus s plemenitčenjem mrkve.

č) Seme od samorastle marjetice posejemo v dobro pognojeno vrtno zemljo. Pokaže se dvojnati cvetni venec.

d) Cepljenje vinske trte se opazuje v vinogradu; vadi se pa v šolski sobi.

**Prirodoslovje.** — Zima.

Ponovilo opazovanj iz prejšnjih tečajev.

1. Ilovica. Vzemimo prsti iz našega šolskega vrta. Katera vrsta prsti je to? — Ilovica. — Opazujemo jo v dežju! Prijema se motike. Maže se. — Opazujemo jo v lepem vremenu! Na površju je trda skorja, škrlup. To je za rastline slabo. Opazujemo jo v suši! Ilovica poka. Ne moremo



saditi; nežne rastline usahnejo, ako jih posadimo v suho ilovico. — Opazujmo v spomladi s toplomerom! Ilovica je hladnejša kakor druge prsti.

## 2. Rodovitnost prsti.

Na šolskem vrtu pripravimo 4 gredice:

a) ilovnato, b) peščeno, c) apneno, č) črnično iz gozda. Posejmo istočasno na vse 4 grede ječmen.

Na ilovnati gredi se pokaže najlepša setev. Ilovica je najrodovitnejša.

Pripomba: V zemljepisju posvečamo pri popisu pokrajin posebno pozornost kakovosti tal in primerjamo rodovitnost dotične pokrajine z rodovitnostjo domače pokrajine.

## 4. Vzrok rodovitnosti.

Da je treba rastlinam vode, ve vsak otrok. Ako nima rastlina vode, kmalu usahne. Treba pa ji je tudi dušika. Učili smo se, da zrak sestoji iz kisika in dušika in še drugih plinov (glej zadaj: »Fižol«). Največ je v zraku dušika. Toda rastlina sprejema svojo hrano s koreninami, ki so v zemlji. Torej je dušik tudi v zemlji; toda v ilovici ga je več kakor v drugih vrstah zemlje. Zato v ilovici najlepše raste.

5. Kako pride dušik v zemljo. — a) Ako je zemlja rahla, da propušča zrak do korenin. Ilovica ima lastnost, da pije dušik iz zraka. b) Še več dušika pride po gnoju v zemljo. Iz smrdljivega gnoja puhti dušik in prepoji zemljo.

## 6. Kako je ravnati z gnojem?

Le smrdljiv gnoj je dober za rastline. Zato ga iz hleva spravimo hitro v jamo ter pokrijemo z zemljo. Nekateri kmetovalci nad gnojem celo postavijo leseno bajto, da se ne izkadi smrad, ki ga tudi imenujemo amonijak. Gnoj, ki leži na solncu ali sploh na zraku, je malovreden. Gnojica ne sme odtekati, marveč jo moramo zbirati v gnojni jami.

7. Gnitje, gnoj kot izvor toplote. Gnojna greda. Zakopavanje plemenitih vrtnic v jeseni.

Ta prikazen se opazuje najuspešneje pozimi.

Mrzlo je. Sneg škriplje. Iz nakupičenega gnoja pa puhtj para kakor iz tople kaše. Stopimo bliže. Opazimo, da je gnoj resnično topel. Zgodilo se je že, da se je velik kup gnoja vnel in plamenoma zagorel.

To prikazen izkoriščamo v gnojni gredi. Izzidana je s cementom. Na dnu je debela plast svežega gnoja. Po vrhu je plast zemlje. V to zemljo posejemo o novem letu, torej sredi zime zeljno seme. Greda je pokrita s steklom, slamnato preprogo in še z deskami. Opoldne odkrijemo deske in slamo. Stekleni pokrov ostane. Od zgoraj greje solnce, od spodaj gnijoči gnoj. Setev veselo vzkali sredi snega in mraza. Ali ni to čudež. Začetkom maja so zeljne sadike že toliko dorastle, da jih moremo presaditi v vrt. To je rano zelje.

## Načrt za kolobarjenje.

## Pred lani:

Gajšek:	Cvirn:	Vrbanc:	Lituž:
pšenica	ječmen	praha	detetja
L a n i.			
koruza	krompir	krompir	krompir
L e t o s.			
pšenica	koruza	koruza	koruza

## 5. tečaj.

(6. šolsko leto.)

**Prirodopis.** Obravnavane rastline se opazujejo vse leto od prve do druge pomladi, oziroma do zime.

**Samorastle:** a) strupenice: volčin, volčja črešnja, omotna ljulika, trobelika, mušnica. b) zdravilna zelišča: pelin, kamilica, žalbaj, verant; vonjiva olja.

**Pitome:** Mak; olje, opij; lan in konoplja; staničina. — Hruška; mezgovod v sadnem drevesu.

**Uporaba:** Sadjar odgoji posebno debele sadove, ako odpuli na veji pod sadom prstanu podoben kos luba. Tako se ustavi odtok mezge navzdol in vsa mezga se zbira v sadu, ki se vidoma debeli.

**Čarovnije:** Hruška v steklenici. Napis na hruški. Zorečo hruško ovijemo s svilnatim papirjem, na katerem je vrezana kaka črka ali številka. Teden dni pozneje odvijemo papir. Hruška je obledela, samo mesto pod izrezkom žari v zreli barvi. Tako je možno cela imena pričarati na hruški ali jabolku. Smreka; smola in terpentini. Kako določimo starost drevesa a) rastočega, b) posekanega.

**Rastlinski sestav:** Ponovilo prej obravnavanega. Mnogokaličnica. Iglavec in listnato drevo. Razvrstitev po razcvetju.

## Šolski vrt:

a) Cvetličarstvo kakor v prejšnjih tečajih.

b) Delo v drevesnici:

Črešnje, posejane v 2. tečaju, je treba požlahtniti, najbolje s popkom. — Učenci tu prvič praktično preizkusijo pridobljeno spretnost v cep-ljenju. — Jablane, posejane v 3. tečaju, je treba presaditi. — Slive, pose-jane v 4. tečaju, je treba okopavati.

c) Delo v trtnici.

č) Posejane marjetice presadimo. Cvet se vnovič izpolni.

**Prirodoslovje.** Ponovilo prejšnjega.

1. Zmrznjenje. — Opazovanje pozimi: V kleti in shrambe za sadje in krompir postavimo velike posode napolnjene z vodo, zato da zaloga ne zmrzne. Voda zmrzne namreč poprej, ko rastlinski deli. Pri zmrz-njenju vode se oprosti toliko toplote, da se zrak v zaprtem prostoru dovolj segreje, tako, da sadje in krompir, v istem prostoru shranjeno, ne more pozebsti. Še na planem se more včasih rešiti kaka nežna rastlina, da ne pozebe, ako se postavi blizu nje široka, a nizka posoda polna vode. — Ozebli krompir in sadje se raztaja v mrzli vodi, kajti krompir in sadje zmrzneta pri nižji toplini in se tudi talita pri nižji toplini kakor voda.

2. Taljenje zemlje v spomladi: Zemeljska in zračna toplina nista enaki. Na površju je zemlja v obče toplejša kakor zrak. (Dokaz z dvema toplomeroma.) Ker rastline spuščajo svoje korenine v zemljo, je znati kmetovalcu, kako se segreva zemlja.

Opazovanje: Na površju je zemlja že tala. Kopljimo globlje. Spodnje plasti so še zmrznjene. Ni uspešno, saditi in sejati, dokler so še spodnje plasti zmrznjene.

Zakaj kolobarimo in prašimo? — Minulo leto smo se učili, da rabijo rastline za svojo rast dušika, ki ga sprejemajo po koreninah iz zemlje. Dušik pride v zemljo kot gnoj. Toda dušik ni edini pogoj rodovitnosti. Sadimo več let zaporedoma na isti njivi krompir. Pognojimo in obde-lajmo, kar mogoče najskrbneje. Vendar bo pridelek od leta do leta drobnejši in pičlejši; nazadnje se saditev ne izplača več. Oče pravijo: »V tej zemlji se je krompir izrodil.« Poleg dušika rabi rastlina namreč tudi soli in rude.

Je več vrst soli: pepel, apno, fosfor, žveplo, kremen. Te soli so prvotno od prirode primešane zemlji. Voda (dežnica) jih raztopi; kore-nine posrkajo. N. pr. krompir ljubi pepel (kalij). Tekom več let rastlina porabi ves kalij, ki je v zemlji. Ko kalija ni več, rastlina ne uspeva. Pravimo: »Zemlja se je utrudila s krompirjem«. Treba ji je privoščiti počitka. Pustimo 1 ali 2 leti zemljo neobdelano. To je p r a h a. Toda škoda zemlje, ki ne dá nobenega dobička. Ni treba, da zemlja leži v prahi. Pšenica se ne briga za kalij, ga ne išče, niti potrebuje. Ona ljubi kremen, katerega je še dovolj v zemlji. Obsejmo torej trudno zemljo s pšenico. In glej! Za krompirjem pšenica krasno uspe.

Navadni kolobar je ta-le: *a)* strneno, repa ali ajda; *b)* koruza, *c)* krompir, *č)* zopet strneno. Po strnenem je zemlja trda kot cesta. Po okopavinah se zemlja zrahlja, zlasti po krompirju. Kdor ima malo zemlje in mu ni mogoče kolobariti, si pomaga z umetnimi gnojili: sadra, soliter, žlindra, zmlete kosti i. dr.

Poskus z raztopinami umetnih gnojil: Fižolova zrna pustimo izkaliti v žagovini. Pripravimo 5 loncev, ki pa ne smejo biti prozorni. Napolnimo jih z raztopino *a)* polno 1 g solitra,  $\frac{1}{2}$  g fosforokislega apna,  $\frac{1}{2}$  g kuhinske soli,  $\frac{1}{2}$  g sadre, par kapljic žel. vitriola, 1 l kuhane vode. Zamašimo in posadimo v to tekočino mladi, izkaljen fižol, *b)* ista raztopina brez solitra, *c)* ista raztopina brez železnega vitriola, *č)* ista raztopina brez fosfornega apna, *d)* posadimo v čisto vodo.

Kakšen uspeh?

Tu je propedeutika končana. V 6. tečaju nastopi redni kmetijski pouk.

### Učna slika.

#### Fižol.

(2. tečaj, 3. šolsko leto.)

P o m l a d. — I. Seme.

Pomlad je. Čas setve. Danes je deževen dan. Neugoden je za delo na njivi. Mati torej delajo v hiši. Otroci jim pomagajo. Pobirajo fižolovo seme. Slaba zrnca ločijo od zdravih. Toda tudi zdrava zrnca je treba prebrati. Mnogovrstna so po obliki, še bolj pa po barvi. Vsaka vrsta ima svoje ime, pa tudi svoje dobre in slabe lastnosti.

Postavimo pred deco posodo s fižolovim zrnjem. Otroci pogledajo semena in določijo

nizki, koškasti-grmičasti. visoki, rajčnik.

Nizke vrste so: voščenska (boks) prepeličar, zelenka. — Visoke vrste so: črešnjevce, sladkorni, beli, pisani, debeli kostanjevec.

Nahajamo pa tudi polutane (hibride). Dve vrsti sta zmešani v enem semenu. Poiščite doma polutanov!

Katera vrsta fižola je najboljša po okusu? (črešnjevce).

Opazujmo seme! Zunaj vidimo lupino in kališče. Lupina je gladka, svetla in usnjata. Prežimo seme podolžno!

Kalica kaže majhno rastlinico. Jasno ločimo 2 lističa in korenine.

Posadimo seme v lonce.

Poskusi.

1. Odštejmo 1 ducat zrnec in stehtajmo! Denimo namakat 24 ur. Stehtajmo vnovič! Zrnca so mnogo težja. Od česa? (od vode). Kako je prišla voda v zrnca?



2. Nataknimo 2 fižolovi zrni na igli ter igli zapičimo v krompirjev gomolj. Postavimo napravo v vodo in sicer tako, da stojita obe zrnici enako visoko. Prvo moli kališče v vodo, drugo pa iz vode. Tehtajmo čez nekaj ur! Zrnca, ki moli kališče v vodo, je mnogo debelejša in težje. Jasno je torej, da stopi voda skozi kališče v zrno.

3. Pogoji za razvoj. *a)* Posadimo v zemljo iste vrste! *b)* Posadimo v različne prsti! Kako uspevajo? *c)* Posadimo v mešanico vseh prsti enako seme! *č)* Postavimo eno setev na sonce, drugo v senco, zopet drugo v temo! *d)* Pognojimo! *e)* Posadimo pregloboko!

4. Način saditve. Opazovanje na njivah. — Fižola ne sadimo v obče samega, marveč med krompir in koruzo ob robovih ogonov. Tvorimo vrste. Razdalja je pri grmičastem fižolu 2 pedi, pri koljastem 2 koraka. V vsako jamico spustimo 7—8 zrn.

5. Koliko časa traja, da se pokaže kal? Opazovanje v sobi in na njivi. Kako vpliva vreme?

6. Kako se vrši kaljenje? — Lupina je žilava. Kalice ne izpusti zlahka iz ječe. Kalico osvobodi steblo. Ono se močno sloči ter nateza in nateza kakor napet lok. Spodnji konec, korenina je že pritrjena v zemlji. Lupina pa je obtežena z zemljo ter se ne more nikakor umakniti. Lupina oklepa kalico kakor čevelj oklepa nogo. Steblo siloma potegne kalico iz lupine, kakor otrok potegne nogo iz čevlja. Ko je kalica stopila na svetlo, se steblo vzravna.

7. Rast. Fižolova kalica ima 2 lista. Fižol je dvokaličnica. — Kaličnici, ki sta v semenu beli, na solncu ozelenita. Kaličnici kakor topel suknjič oklepata nežni popek. Čuvata ga vremenskih neugodnosti.

Setve v loncih kažejo, da uspe fižol najlepše v apneni zemlji. — Čez dva tedna zopet opazujemo. — Kaličnici sta usehnili. Steblo je zraslo 15—20 cm. Ima 2 lista. Oblika je srčasta; rob je tanek in cel. Listna ploskev je srhka. Zgoraj zelena, spodaj sivkasta. Preprežena je z žilami. V vsak kotichek lista je napeljana žila. Med žilami je razprostrto rastlinsko meso. Ono je zgoraj in spodaj pokrito s kožo. Koža je porastena z dlačjem, je s r h k a.

*a)* Žile vodijo sok v najskrajnejši kotichek lista. — Dokaz: Namočimo fižol v rdečilo. Kmalu se pokaže v vseh žilah rdečilo.

*b)* Listi izdihavajo vodni hlap. — Dokaz: Pest fižolovega listja pokrijmo s stekleno posodo. Ona se kmalu znotraj orosi.

*c)* Kosmatinci branijo zoper sušo. — Dokaz: Ovijmo 2 toplomera s fižolovimi listi. Pri prvem obrnimo ven sivo stran, pri drugem zeleno. Kateri toplomer kaže manjšo toplino? Oni, kjer je srhka stran lista obrnjena navzgor. Ob suši se fižolovo listje zvije v svedre, da je le srhka stran obrnjena ven.

č) Pokončna stoja listov tudi zabrani izsušenje. — Prilepimo 2 fižolova lista na dva papirnata lista. Prvega postavimo pokončno, drugega položimo vodoravno. Solnce obseva oba enakomerno. Kateri ostane dalje časa svež? (Pokonci stoječi.)

d) Položimo fižolove liste v vinski cvet. — On izvleče nekaj zelenila.

e) Pokrijmo fižolovo rastlino na njivi z neprozornim loncem. — Kmalu rastlina obledi. Le tisti listi imajo zelenilo, ki jih obseva solnce.

f) Vsem listom je treba solnca. — Da drug drugega ne zakrije in mu ne dela napotja, stojijo listi menjaje ob stebelu. Zgornji so manjši od spodnjih. Pokončna stoja listov je ugodna za prosevanje od solnca. Čim bolj solnce liste proseva, tem zelenejši so, tem močnejša je rastlina.

g) Namočite listje v vodo. — Opazite na listni ploskvi mnogo prostorov, ki niso sprejeli mokrote. Nekaj takih prostorov je na zgornji plasti, največ pa jih je na spodnji plasti. Na teh mestih so listne razpoke ali reže. Skozi reže listi dihajo zrak.

h) Zrak je mešanica 3 plinov: dušika, kisika in ogljenčeve kisline. Največ je dušika, najmanj kisika; množina ogljenčeve kisline menjava, v čistem zraku je malo, v izprijenem mnogo. — Dokaz: Pokrijmo gorečo svečo s stekleno posodo. Sveča kmalu ugasne. Kisik je dogorel. Ostala sta dušik in ogljenčeva kislina. Vzemimo za ta poskus 2 posodi:  $\frac{2}{3}l + \frac{1}{3}l$ . Dve goreči sveči pokrijemo istočasno s tema dvema posodama. V manjši posodi gori sveča 4 sek., v večji posodi gori sveča 24 sek., torej  $6 \times 6$  sek., ker je v večji posodi šestkrat več kisika kakor v manjši posodi.

Ako se pokrijemo čez glavo, dihamo težko; zmanjka nam kisika. — Za furež ali koline pride k nam mnogo povablencev. V sobi je zbrana množica ljudi. Vsi dihajo in kmalu je porabljen kisik v sobi. Luč pojema. Oče jo pregledajo in reko: »Kaj pa ji falí? Saj sem nocoj napolnil čebulo s petrolejem. Čebula je še polna petroleja, pa luč vendar-le ugaša.« Otroci pa viknejo: »Mi vemo, zakaj, kisika je zmanjkalo. Hitro odprimo okna!« Tako storijo. Luč hipoma zopet jasno zagori. — Zapri hrošča v škatljico! Zaduši se ti.

Ljudje in živali vdihavajo kisik. Pa tudi rastline ga vdihavajo. — Dokaz: Pod večjo stekleno posodo postavimo fižolovo rastlino v loncu. Pustimo jo tam čez noč. Drugo jutro porinimo pod to steklenico gorečo svečo. Ona takoj ugasne. Gotovo zato, ker pod posodo ni kisika. Rastlina je čez noč porabila kisik.

i) Opazujmo rastlino v dežju! — Listi lovijo dežnico. Ona se odceja po osrednji žili na zunanjo stran. Tam kaplja na konce korenin, ki so razširjene v krogu okolo stebela.

Korenina je rastlini hkrati noga, usta, želodec, čreva.

a) Izrjaj fižolovo rastlino. Posadi jo na drugem mestu. — Zemlja privlačuje korenino. Korenina »se prime« v zemlji. Rastlina zopet raste.

b) Izrjaj fižolovo rastlino! Nariši na korenini s tušem črtice, 1 mm vsaksebi. Posadi potem zopet rastlino! Poglej čez 14 dni. — Črte se še vidijo, toda razdalja je zrastle, zlasti na gorenjem koncu.

c) Lonec s fižolovo rastlino položi vodoravno ter pusti tako 1—2 tedna. — Rastlina se na 2 mestih skolenči, da raste korenina zopet navzdol, steblo navzgor.

č) Položimo v lonec cvetličnjak drobnih kamenčkov! Na nje kos brušenega mramorja; nanj nasipljimo prsti in posadimo fižol. Ko je rastlina nekoliko dorasla, izderimo rastlino ter si oglejmo ploščo! — Ona kaže brazgotine, ki so jih izjedle korenine.

d) Kako korenina sprejema hrano? — Napolnimo svinjski mehur s sladkorno (solno ali solitrovo) raztopino ter ga skrbno zvežimo, da ne propušča. Položimo ta mehur v vodo. Mehur se precej napne. Gotovo je voda pronikla skozi kožo v mehur. — Ponovimo ta poskus na ta način, da porabimo namesto sladkorne raztopine, raztopino modre galice. Kmalu opazimo, da se voda modro pobarva. To prikazen, da se dve tekočini razne gostote sprimeta skozi kožo, imenujemo v p o j. — Enaka prikazen se vrši, ko korenina sprejema hrano iz zemlje. Najprej pronikne iz korenine jedek sok, ki raztopi soli, ki so v zemlji. Potem pronikne iz zemlje raztopina hranilnih soli v korenino. Pravimo »korenina pije.«

**Steblo.**

a) Hodi kriva, sločena pota, se ovija okoli opore (rajce, kola, rahlje). Fižol je torej ovijalka.

Zmerimo dolžino stebela. (150 cm). Ovito okoli rajce ima fižolovo steblo jedva 100 cm višine.

b) Eno samo steblo rodi premalo sadu. Ne izplača se, postaviti za vsako posamezno steblo posebnega kola, marveč jih združimo 7—8 že pri saditvi.

c) Koncem maja postavimo k vsakemu grmiču kol. Fižolovo steblo se ovija okoli opore. Ovijanje je rastlinski gib. Istotako plezanje kvišku.

**Cvet.**

Kedaj se prikaže? Kje? Kakšna je barva? Kateri so sestavni deli? Vsak teden merimo dolžino ploda. Ogledujemo tudi prerez.

Fižol prištevamo k stročnicam.

Zeleno stročje jemo. Najboljše je ono brez niti (sladkornjak).

Pojdimo v kuhinjo! Opazujmo, kako se kuha fižol! Na kropu stojijo bele pene. To je beljakovina. Fižol ima mnogo beljakovine v sebi. On je zelo tečen.

8. Dozorevanje. — Meseca kimovca fižol dozori. Vsa rastlina oru-  
meni. Zreli strok razpoči. Zrna odskočijo.

9. Razmerje do sosednjih rastlin. Ako fižolu ne postavimo opore, se  
ovija okoli svojih sosedov. To sta koruza in krompir. Ovijanje sosedom  
škoduje. Vendar v družbi z okopavinami pomnoži pridelek zemljišča.

10. Korist za človeka. — Fižol je v našem domačem kraju pogla-  
vitno živilo.

11. Razmerje do živali. — Fižol nima z živalmi mnogo stika. Zajci  
radi obirajo zeleno listje. Tudi govedo ga ima za slaščico.



ALBIN SPREITZ:

### Iz prakse za prakso.

(Nadaljevanje.)

#### Še o računstvu.

O vrednosti denarja. Vobče se opaža tudi na višji stopnji višeorgani-  
ziranih osnovnih šolah, da nimajo učenci pravega merila za kupno vred-  
nost denarja in da sploh nimajo, ali pa bore malo smisla za varčevanje. —  
Da se temu odpomore, bi bile umestne in priporočljive naloge, n. pr. kaj  
lahko vse kupiš (mislimo predvsem glavne življenske potrebščine) za  
. . . . . Din, p. Take naloge so seveda neizčrpne, treba jih je le učni  
stopnji primerno prikrojiti. — Da uveljavimo tudi v računstvu v polni  
meri vzgojni moment, ne zadostujejo na srednji in višji stopnji le iz-  
računavanja, koliko potroša kakšna celokupnost ali kak posameznik na  
pijači, kajenju itd. Neoporečen vzgojni pomen bi imele tudi naloge, n. pr.:  
koliko časa mora marljivo in vestno delati, ali kaj mora pridelati ali  
prodati oče . . . . učenca . . . ., da mu lahko nabavi obleko, obutev  
itd., ki stane . . . . Din. — Za koliko Din porabiš v času . . . ., obleke,  
obutev itd., ki traja . . . . časa? (Smisel za varčevanje.) Kaj stane bo-  
lezen . . . . človeku . . . . (po lastni krivdi! alkoholizem, v pretepu za-  
dobljene rane itd.) na zdravilih, zdravniku, prav posebno pa na izgub-  
ljenem delovnem času? (Energetični princip V. Ostwalda: »ne trati  
energij, poplemeniti jih!«)





# R A Z G L E D.

## A. SLOVSTVO.

**Iz srbske mladinske književnosti.** (O izdanih narodnih pesmi.)

Mladinska književnost kakega naroda nam more služiti za ogledalo smeri mladinske vzgoje v njem, kakor more služiti obča narodna književnost za ogledalo narodnega mišljenja in čustvovanja. Vzgoja narodne mladine pa se mora kriti s tem mišljenjem in čustvovanjem, ako hočemo, da boji narodna. Zato mora graditi na gotovi ideji, zavzemati svojo gotovo smer in se posluževati določnih metod. — Ako hočemo govoriti o ideji srbske mladinske književnosti, vidimo povsod, da je osnovana na ideji nacionalizma, in smer, ki jo zastopa, služi izrazito nacionalni — rekli bi lahko celo — nacionalistični vzgoji. Ta ideja in ta smer se nam odkrito kažejo že v srbskih šolskih učbenikih; gradivo zanjo se črpa iz bogate narodne zgodovine: iz narodne veličine, iz trpljenja in junaštva. Metoda za to vzgojno delo sama kaže pot k srbskemu narodnemu pesništvu, ki je obče najglavnejši in najbogatejši del srbske književnosti. — Mogli pa bi reči, da je še en vzrok, ako prevladuje v srbski narodni knjigi in tudi v mladinski knjigi narodna pesem. Kolikor bolj postaja narod pismen, toliko bolj ginejo med njim guslarji in narodni pevci, ki so narodno tradicijo hranili v narodu; Srbi pa, ki se zavedajo slovesa svoje narodne pesmi, hočejo ohraniti to tradicijo potom knjige, tako tudi potom mladinskih izdaj, katera pot je najpripravnejša za ta namen. Tudi je treba, da postane najčešče lokalizirana narodna pesem last vsega naroda, in tudi za to je najprimernejša knjiga, osobito mladinska knjiga, ker je mladina najdovzetnejša zanjo.

Ako tedaj hočemo napraviti samo mal pogled v srbsko mladinsko književnost, se bomo najprej ustavili pri raznih izdajah narodnih pesmi. V mladinskih izdajah prevladuje epsko — ali kakor se v srbski književnosti tudi pravi »junaško« ali

»moško« pesništvo —, ki je po vsebini sploh najbogatejše in mladini najprikladnejše. So pa, kakor bomo videli pozneje, zanjo tudi izdaje »ženske«, t. j. lirske narodne pesmi. Zbirke je mnogo; starejše zlasti ne toliko sistematično urejene, kakor novejše. Za danes izgrabimo dvoje, troje najnovejših, da v kratkih potezah opozorimo nanje tudi slovensko učiteljstvo in preko njega slovensko deco.

Predvsem bi omenili luksurijsno izdaje »Srpske narodne junačke pesme« iz l. 1922. Je to zbirka, ponatisnjena z odobrenjem Akademije kot izbor iz 9. knjige celotnega izdavanja srbskih narodnih pesmi Zadružbine Dimitrija Stamenkovića, ter obsega na 342 str. velikega formata 71 pesmi. Te so urejene kronološko, počenši s sv. Savom do boja na Kukulnici. Večina pesmi je celih, druge so izbrane in odlomkoma podane v ciklusu, kakor na pr. »Komadi od različitijih Kosovskijeh pjesama«. Lepo vezana in opremljena z mnogimi tekstnimi in celostranimi, res umetniško izvedenimi ilustracijami, je ta zbirka kras vsaki knjižnici. Da pa se more kar najbolj razširiti med narodom, ji je cena — 30 Din.

Prilicno sistematično urejeno mladinsko zbirko narodnih pesmi je začel v l. 1924. izdajati »Središnji Odbor za Narodno prosvetivanje« ter dal na svetlo do zdaj že dve, lično vezani knjižici pod skupnim naslovom »Srpske narodne pesme«. Prva knjiga ima podnaslov »Nemanjići«, druga »Mitološke i druge različite pjesme«. Vsak zvezek ima svoj predgovor. Pri prvem je v kratkih potezah podana zgodovinska osnova narodnih pesmi o Nemanjićih, katerih je v knjižici 14, pridejane so tudi slike znamenitejših krajev, kjer se godi dejanje; v drugi knjiži pa se v predgovoru na kratko govori o izvoru mitoloških pesmi, kakor tudi o tem, kako je krščanska legenda izpodrinila paganski mitos. Zbirki v drugi knjiži na čelu stoji prelepa srbska

himna krščanskemu imenu »Ko krsno ime slavi, onom i pomaže,« ob koncu pa se mitološkim in legendnim pesmim priključuje osem pesmi pravljичnega značaja. Razne turčizme in manj znane lokalizme pojasnjuje dodani »Rečnik«. Zbirka se bo nadaljevala.

V beograjski založbi Geza Kona sta v tem letu izšli dve sistematično in smotreno urejeni zbirki, ki sicer nista namenjeni deci, vsekakor pa za šolsko uporabo. To sta: Dr. Vojislava M. Jovanovića »Srpske Narodne Pesme. Antologija« in Jaša M. Prodanovića »Ženske Narodne Pesme. Antologija«.

Prva knjiga je — kakor pravi predgovor — »u prvom redu namenjena školskoj upotrebi, ali koja se u isti mah može smatrati i kao prethodno i privremeno izdanje jedne cele Antologije Srpske Narodne Poezije, namenjene opštem čitavcu«. Temu svojemu namenu primerno uvaja v zbirko historiat »O srpskom narodnom pesništvu,« ki govori o narodnem pesništvu vobče, o srpskem narodnem pesništvu v prošlosti, o lirskih in o epskih narodnih pesmih, o nabirateljih srbskih narodnih pesmi in o njihovih prevajalcih na tuje jezike. Antologija ima dva dela »Lirske pesme« in »Epske pesme«. Prvi del obsega mitološke, pobožne, slepske, običajne, domače, ljubimske in stanovske pesmi, pesmi o prirodi in prirodne pesmi, šalivke in zabavljice; drugi del pa ima naslednjo razdelitev: nezgodovinske pesmi, pesmi o Nemanjićih in Mrljavčevićih, o Kosovu, o Kraljeviću Marku, o Brankovićih in Jakšićih, o Crnojevićih, hajduške in uskoške pesmi, pesmi o borbah črnogorskih in o osvoboditvi Srbije. — Vsa knjiga obsega 358 strani, od katerih jih 17 odpade na predgovor. Pod črto so povsod pridejane razlage manj znanih pesmi.

J. M. Prodanovićeve antologija »Ženskih Narodnih Pesmi« je izšla kot prva knjiga zbirke »Školski pisci«, ki jo urejujejo znani književniki Pavle Popović, Jaša M. Prodanović in Branslav Miljković. Z njo — pravijo — nameravajo »urediti jednu seriju malih knjiga, koje će sadržavati sve što je lepše i važnije u našoj

književnosti«. Ne mislijo pa le na srbsko književnost, nego »serija će obuhvatiti sve bolje pisce od prvih književnih vremena do vremena današnjega. To će biti pisci srbski, hrvatski i slovenački... Serija bi iznela oko sto knjiga, od kojih bi 75—80 obuhvatilo srpsku i hrvatsku književnost, a 20—25 slovenačku«. — J. Prodanovićeve antologija ima preko 300 strani in nad 400 pesmi, izbranih iz srbskih, hrvatskih in slovenskih. Razdeljene so na šest delov: Ljubavne pesme; Porođične pesme; Obredne i običajne pesme; Pobožne i moralne pesme; Radne i druge pesme — k temu še dodatek »pripevov« (refrenov). Prireditelj sam pravi, da je želel, naj »Antologija obuhvati sve glavne vrste ženskih narodnih pesama, iz svih krajeva naše ujedinjene države i našeg naroda, i da u nju uđu pesme iz što više zbiraka« — ali in v koliko mu je to obče uspelo, bi mogel pokazati šele temeljit študij tudi njegovih virov. Reči pa moremo, da pri slovenskih pesmih ni imel preveč srečne roke, ker bi kar v Štrekljevi zbirki mogel najti značilnejših kakor je ljubavna »Z ljubim me hočejo razločiti«, nežnejših kakor je »Je pa davi slanca pala« in med moralnimi globljih, kakor »Človek zvene kakor cvetica«. Ob mnogi globoki liriki, ki jo kažejo srbske in hrvatske, je za slovensko pesem škoda, da je tako slabo zastopana.

Kakor je videti iz teh kratkih poročil, ti antologiji nista identični in zasleduje vsaka svojo smer, obe pa sta pripravni, da nepoznanca te vrste narodnega blaga vanj uvajata, in ju je s tega vidika res priporočati. —

»Srpske Narodne Pesme iz zbirke Vuka Štef. Karadžića« v drobnih, enopólnih in zato po poldinarskih zvezkih izdaja tudi učiteljsko društvo »Zavičaj« v Skoplju. Žal, da ta zbirka, ki bi mogla radi svoje cenosti najlaže najti pot v šolo in med deco, ni sistematična. —

Toliko o nekaterih najnovejših zbirkah. Jih je pa tudi iz dobe, ko se je po Vuku začelo spoznavanje tega narodnega blaga, in izza predvojnega časa bi omenil le eno, ki pa ni izšla iz kraljevine Srbije, nego tam, kjer nahajamo zibelko novejše

srbske književnosti, t. j. med Srbi na bivšem Madjarskem. Poleg Sremskih Karlovcev, ki so v tem pogledu prispevali največ, je bil zelo agilen tudi Novi Sad. In tam je izdajala knjigarna Braće M. Popovića svoj čas srbske narodne pesmi v drobnih, jedva 2—3 tiskovne pole obsegajočih zvezkih. Takih zvezkov je izšlo okrog 60 in so urejeni po posameznih junah ali junaških dobah, na katere se pesmi nanašajo. V koliko se te brošurice, pri katerih so pod črto bogate pojasnjevalne opombe besedilu, še dobe, mi ni znano. Dokaz pa so, kako Srbi poznajo vrednost svojih narodnih pesmi, da jih v najrazličnejših izdajah širijo med narodom in jih dajejo kot najvažnejše mladinsko čtivo v roke deci. — Ako pa človek gleda te razne zbirke, se mu ipak zdi, da se jim je znabitij posvetilo preveč časa in truda, posebno ob takih, ki niso urejene po strogem načrtu.

**Pavel Flerè.**

**Pripovedka o vetru.** Deci pripoveduje Eliška Krasnohorska. Z osmimi slikami. Z dovoljenjem pisateljčinim poslovenil H. Podkrajšek. Drugo izdanje. Založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani.

Spominjam se še drobne knjižice, ki sem jo pred več ko 30 leti dobil iz šolarske knjižnice, jo prečital prvič, in drugič zaprosil zanjo. Kasneje je nisem več videl — prvega slovenskega prevoda »Pohadka o Vetru«; saj smo se svoj čas tako pulili zanj, da se je knjižica morala raztrgati, poizgubili so se listi, ostanke so zmetali iz šolarske knjižnice. — Pod gornjim naslovom je izšla »Pripovedka o vetru« zdaj vnovič v slovenskem jeziku. Čeprav je preživela že celo generacijo, odkar je bila napisana, je mladini še vedno prikupna in bo v novi izdaji, opremljena z originalnimi risbami A. Koželja, mladinskim knjižnicam tako dobrodošla, kakor je pred skoro 40 leti v prvi. Tudi oprema je ob nizki ceni prav lična.

**Flerè.**

**Cerkniško jezero in okolica.** Spisal Miha Kabaj, nadučitelj v Begunjah nad Cerknico. Uredil Fr. Sterlè, akad. slikar. S 24 slikami in 1 zemljevidom. Založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani.

Kabajeva knjiga o Cerkniškem jezeru nam odkriva naravni čudes in opisuje posebnosti kraškega sveta, ki jih vsebuje naša domovina v tričetrtinskem pasu ob Jadranskem morju, skoro do Soče do Albanskih gora. Poleg Popovega polja je Cerkniško jezero najzanimivejši pojav našega kraškega sveta. In Kabaj nam poda v lepi in zanimivi obliki ta opis, tako da človek sledi z zanimanjem njegovim izvajanjem; kar pa ne zbudi zanimanja živa beseda, ga odkrijejo lepe slike, izdelane na satiniranem umetniškem papirju, ki nam predstavljajo posebnosti kraškega sveta. — Posamezna poglavja se dele sledeče: Opis jezera in okolice. — Skrivnostni jezerski pojavi. — Obsežnost jezera. — Ribji lov. — Lov na divje race. — Bližnja jezerska okolica. — Cerknica. — Zgodovina, ustno izročilo in pripovedke. — Da čitatelj lažje sledi posameznim opisom, je knjigi pridejan prav pregleden zemljevid Cerkniškega jezera in njegove okolice.

Na to knjigo opozarjamo učiteljstvo, a tudi naše javne knjižnice, ker bodo z nabavo pripomogle ljudstvu k izpopolnitvi izobrazbe in spoznavanja naše domovine.

**Ivan Matičič: V robstvu.** Roman tuge in boli. Založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani 1925. Strani 255, 8°.

Avtor znane knjige »Na krvavih poljanah« je napisal roman, v katerem je simbolizirana pretresljiva tragika suženjstva: plamen in bič, škrtanje zob, jok, obup, gnev, ljubezen, sovraštvo, usmiljenje, nasilje, kletev, molitev, tajnost goščave, umorstvo, strahovi, grobovi, brlogi, zverine. V drami, vršeči se »v času, ko je ugašal vesoljni požar... ko so se proti zoglenim domovom opotekali trudni sinovi... se je vračalo življenje, ki mu je žvižgal za petami bič robstva« — v tej drami je glavna zamisel obupna, a trda borba človeka proti zlobi, pravice proti nasilju ter iskanje resnice, živo prikazana trda borba neoboroženih in slabotnih proti oboroženim in nasilnim. Izviren simbol jadrnega naroda je to, naroda, ki potrebuje utehe in ljubezni, katerega treba prikovati na rodno grudo, pojekleniti mu voljo ter ukrepiti in poglobiti značaj. V knjigi je tragično izražena

strahota suženjstva, tega največjega zla na svetu. Dejanje je skozi in skozi napeto, kar čitatelja vže in priklene nase. Zato bo prodrla knjiga v najširše sloje in srca našega naroda.

## B. ČASOPISNI VPOGLED.

### I. Razprave.

**W. Hecker: Das pädagogische Tagebuch.** (N. B. 11/1924.)

Pisec priporoča pisanje dnevnika; pedagog naj vse življenje, privatno in javno, gleda in presoja s pedagoškega stališča in naj fiksira ta opazovanja v beležnico. Tem potom se bo navadil pedagoški opazovati in presojati, odkril bo marsikaj pedagoško važnega, dobrega ali slabega, kar se morda splošno prezre; prišel bo pa tudi do razčiščenja pedagoških problemov pri samem sebi, morda tudi do preorientacije na podlagi svojih lastnih opazovanj in izkustev. Vzgojitelj mora imeti trdne, zavestne pedagoške nazore in mora skrbeti, da spravi svoje življenje v sklad z njimi, sicer ni vzgojitelj! Omejevanje na gotova področja, n. pr. na šolsko, bi bilo neumestno; vedno treba imeti pred očmi vse življenje kot organično celoto.

**A. Fischer: Zur Frage eines einführenden pädagogischen Anschauungsunterrichtes in der akademischen Lehrerbildung.** (Päd. Ps. 11/1924.)

Zdaj, ko je za ljudskošolsko učiteljstvo v Nemčiji uvedena akademska izobrazba, je postalo vprašanje praktične strani te izobrazbe posebno pereče. Delo po akademijah ima doslej po večini teoretski značaj; pisec pa čisto umestno povdarja, da dado teoretična razglabljanja pedagoških in didaktičkih vprašanj slabe impulze za delovanje; mnogi sploh niso zmožni, da bi teoretična razmotrivanja dovolj jasno shvatili; iz literature pač dobi človek splošno orientacijo, ne pa v življenja v praktično izvajanje. Brezpozojno je potreben za to živ zgled. To naziranje se v pedagoškem svetu v zadnjem času itak močno uveljavlja; o tem pričajo medsebojne hospitacije, praktične demonstracije na učiteljskih konferencah, praktični pedagoški tečaj, razstave itd. Oso-

bite važnosti za vzgojo bodočih učiteljev je tedaj, da se jim nudi čim najširša priložnost za samostojno in vsestransko opazovanje pedagoškega in didaktičkega življenja. To pa ne sme biti v obliki in obsegu vadnic na učiteljskih; Istotako bi ne bilo pomagano s poskusnimi šolami; obe ti obliki sta preveč enostranski: prva več ali manj utesnjena, druga labilna, ne sigurna. — Pisec poroča o poskusu praktičnega uvajanja v pedagoška vprašanja, kakor ga je uvedel s svojimi slušatelji v Münchenu v poletnem semestru 1923. Študirali so življenje v različnih osnovnih šolah, tudi v pomožni šoli, v domu za dojenčke in v otroškem vrtcu. Navaja mnogo praktičnih rezultatov, ki so se podali iz tega dela. Izredno plodovito je vplivalo na njegove gojence to, da so naleteli pri učiteljih na nasprotujoča si stališča; to jim je odkrivalo probleme in jih sililo, da zavzamejo lastno stališče.

**Ilse Müller-Oestreich: Kind und Spielzeug.** (N. E. 9/1924.)

Danes je že splošna navada, da otroku igrače kupujemo. Pri tem pa navadno mnogo grešimo, ker se premalo ali nič ne oziramo na psihološko stran igrače; zanesemo se kratkomalo na izdelovalca, Industriju je igrača čisto navaden trgovski objekt; vpraša se le, kako »gre« in koliko »nese«. Kupujemo deci navadno igrače, ki ugajajo nam odraslim, najraje seveda kaj posebno »kunštnega«; mnogi hočejo z igračami tudi vzgajati v svojem smislu in kupujejo dečkom vojake in kanone, deklicam kuhinjo. Toda kaj je pravzaprav otroku igrača? Nič drugega kot material, gradivo, ki si z njim gradi svoj lastni svet, s pomočjo svoje fantazije. Ta njegova fantazija je tako močna, da ne potrebuje nobenih določno izraženih predmetov; to vse njegova fantazija sama izpopolni in dovrši; še le z leti, ko postaja njegovo mišljenje bolj realno in fantazija slabi, stavi otrok višje zahteve na popolnost igrače. Igračo otrok mora imeti, ker je za njegov duševni razvoj potrebna; kakšna igrača pa mu je ravno najprimernejša, to najlažje določi otrok sam; zato mu moramo pustiti izbirati. Zelo potrebno



je, da bi uredili poskuševališča za igrače, da bi mogli tako približno določiti igrače za različne starostne stopnje.

**Pouk o spolnih odnošajih v prirodo-pisnem pouku.** (G. Klatt v N. E. 9/1924.)

Uvajanje v spolne odnošaje je važen del seksualne vzgoje. Gotovo je, da bi kvarno vplivalo, ako bi učencem odkrili spolne odnošaje pri človeku kar na mah; tu treba marveč sukcesivnega, programatičnega dela. Učitelj mora znati to vpletati v pouk neopaženo, neprisiljeno, spretno izrabljajoč prilike. Kogar bi eventualna vprašanja otrok, ki niso ravno v njegovem programu, spravila v zadrego, naj raje sploh ta pouk opusti. Na tozadevno vprašanje treba odgovoriti, a seveda psihi dotične stopnje primerno; razlaga mora biti taka, da učenec čuti resnost tega vprašanja. Kvarno bi bilo, ako bi hoteli v otroku potlačiti taka vprašanja; učitelj marveč skrbi za to, da bo otrok popolnoma pristo- dušen, zaupen napram njemu. Ako ne izve teh reči od dostojne strani, jih bo gotovo zvedel od pobalinov v nedostojni obliki. Os seksualnega pouka tvorita dve vprašnji: oploditev in razvoj zarodka v ma- terinem telesu. Nedvomno je drugo vpra- šanje bolj pereče in prihaja prej v poštev. Pričeti treba s tem poukom čimprej, kajti 9- in 10-letni so za ta vprašanja že spre- iemljivi in tako že podvrženi raznim ne- varnostim. V razvoj je najlaže uvesti pri pticah; tu učenci najjasneje vidijo potek; v materi se zaredi jajce, iz jajca se razvije bitje. Pri sesalcih je razvoj v bistvu isti, samo da se vrši ves v materinem telesu. Za prehod od prve do druge vrste dobro služi razvoj pri kuščaricah: tu siva kušča- rica leže jajca, dočim zelenec rodi razvite mladiče. Pri tem treba razmotrivati pomen enega in drugega načina razvoja. Kako uvajati v vprašanje oploditve? Naj- primernejše je začeti z ribami, kajti tu je oplojanje vidno; samica izleže jajčeca v vodo, samec razlije preko njih svoje »mleko«. Prehod k oplojanju pri sesalcih nudijo istotako ribe, namreč one, ki rode žive mladiče; tu mora priti oplodilna snov v materino telo. Oplojanje lahko opa- zujejo pri domačih živalih. Po piščevem

mnenju ni treba izrecno omenjati oploje- vanja pri človeku; to se pri gotovi zrelosti itak samo poda iz ostalega pouka. Glavno je, da učenci v tistem času že poznajo nje- gov biološki pomen.

**H. Kölling: Die ländliche Produktions- schule.** (N. E. 10/1924.)

Fazo, v kateri se nahaja sedaj pedago- gika, lahko imenujemo »delovna šola«. Kar se je doslej razglabljal o delovni šoli, je bilo skoraj vse prikrojeno za mestne raz- mere. Toda kljub tolikim prizadevanjem tam še doslej niso našli prave oblike; dokler ne najdejo centralnega stališča, iz katerega bi se podajalo vse učno in vzgojno delo, ostane vse delo krparija. Tudi Gaudigova »duševna delovna šola« ne pomenja re- šitve. Podeželske šole se doslej ideja de- lovne šole skoraj še ni dotaknila, in vendar ima ravno ona skoroda idealne pogoje za izvedbo. Kar se je doslej tu storilo, je bilo večinoma slepo posnemanje delovne šole po mestih, zato tudi ni uspevalo. Šele v zadnjem času se začinjajo porajati samo- nikli glasniki prave podeželske šole; led je prebit, stvar bo sedaj napredovala. Tako smemo upati tudi na daljni ideal: na pro- duktivno podeželsko šolo. Delo bo pa napredovalo le, ako se mu posveti podeželsko učiteljstvo z vso vnemo.

**C. Goetze** piše v N. E. 11/1924 povod- om umora, ki sta ga izvršila znana ame- riška dijaka: Ako postanejo neodrastli ljud- je morilci, nosijo krivdo na tem država, društvo in starši, ki so zamudili pri njih vzgojni vpliv ali jih celo indirektno gnali v to; morda so ta nagon tudi podedovali. Ista družba, ki je zakrivila njihovo zablo- do, nima pravice, da jih sodi in kaznuje. Treba jih odtegniti škodljivi atmosferi in jih uvajati v pošteno produktivno delo. Taki žalostni pojavi so družbi glasen opo- min, da posveti vzgojnim vprašanjem večjo pozornost; rešitev leži edino v tem, da se vsa mladina brez razlike stanu in premo- ženja uvaja v smotreno delo.

## 2. Iz šolskega dela.

**Lernschule oder helfende Schule?**  
(Schulreform 1/1924.)

Dr. H. Tobler, ravnatelj podeželskega vzgojevališča Hof-Oberkirch v Švici, je

imel v oktobru 1923 jako inštruktiven govor pred dunajskim učiteljstvom. Podajemo tu kratko vsebino:

Po proučevanju avstrijskih šolskih razmer je prišel do zaključka, da se na reformi šolstva ne dela v nobeni državi tako širokopotezno in s tako vneto kot v Avstriji; to je uspeh iskrenega, vzajemnega dela med šolskimi oblastmi in učiteljstvom. Govornik analizira sodobna pedagoška stremjenja, jih kritično razmotriva, da pomaga učiteljstvu v orijentaciji; do trdne orijentacije še v avstrijskem šolstvu seveda zdaleč ni prišlo, nahaja se še vedno v stadiju tipanja, sondiranja. Po govornikovi konstataciji se v dveh točkah krije reformno gibanje vseh dežel: 1. v načelu, da se pouk ravnaj po otroku, ne po snovi; 2. da treba organizirati šolsko življenje združeno, ker se edino tako more razvijati socialno čustvovanje. Iz teh dveh načel rezultira nešteto novih migljajev in zahtev za vse panoge šolskega življenja. Učitelj bodi zastopnik ljubečih staršev pri otroku, ne njegov »predpostavljeni«. Telesne igre in sploh gibanje je potrebno otroku; šola jih mora upoštevati, in to vse vrste; prizadeva si pa naj, da vse te igre kultivira, poplemeni. Šola pospešuj otrokovo produktivnost. Navajati treba k vztrajnosti v delu; s čim se enkrat prične, treba izvesti do kraja; izvajanju tega načela pa je urnik največja zapreka; preseka delo navadno na najintenzivnejših mestih; to navaja k polovičarstvu in vodi v apatijo. Otrok si mora vežbati pred vsem roko (ročno delo); najugodnejšo dobo za to pustimo v splošnem neizrabljeno; možnost vežbanja doseže namreč s 14. letom svoj višek; nega ročnega dela v šoli bo tudi največ pripomogla k pobijanju škodljivega predsodka, da je umsko delo več vredno kot telesno. Najbolj pomanjkljivo pa je delovanje sodobnega šolstva v нравstveni vzgoji in zasluži zato največ pažnje. Današnji svet trpi na pomanjkanju zaupanja, razumevanja, medsebojne pomoči, religiozno povedano: ljubezni. O нравnih vprašanjih se sicer mnogo govori, a mladini imponirajo le dejanja; mladina mora doživeti to sama na sebi; tudi tu se bomo torej morali držati

»delovnega principa«. Na kakšno etiko, oz. svetovni nazor naj gradimo vzgojno delo? O tem vlada danes največja razdvojenost; mi pa ne moremo čakati, da se filozofi zedinijo v tem, a tudi ni potrebno, vsaj za osnovno šolo; navajali bomo k нравnemu življenju, k socialnemu čustvovanju, torej k pravemu krščanstvu; klice za to se nahajajo že v otroku, treba jih samo negovati in dajati prilike za razmah. Jako veliko vzgojno vrednost ima skupno življenje in delovanje otrok različnih starosti; tu se nudi posebno mnogo prilike za medsebojno pomoč; to izvajajo uspešno nekatere hamburške šole, ki združujejo deco od 6.—14. leta.

#### O. Winter: Freie geistige Arbeit im ersten Aufsatzunterricht. (N. B. 9/1924.)

Priznati moramo, da pri obstoječem pouku otrok nerad sede k spisu, pogosto celo s strahom. To pa ne leži v naravi spisa samega, marveč nosi krivdo na tem pouk! Da je tako, moramo priznati, če poslušamo, kako pripoveduje Winter v svojem spisovnem pouku. — Začetek spisa je predpisan za 4. šol. leto, a on ga je gojil tudi že v prejšnjih šol. letih. Otrok čuti naravnost potrebo, da se razkriva drugim, da jim pripoveduje ali kaže; to izredno rad dela tudi pismenim potom, čim ima pisavo le količkaj v oblasti. Popolnoma zgrešeno pa bi bilo, če bi mu že začetkom popravljali gramatične ali stilistične napake; s tem uničimo njegovo vneto za vselej! Otrok se sčasoma sam izpopolnjuje. Začetkoma piše pretirano, navadno logično nepravilno, zato pa tembolj pristno, iz dna svoje duše; v teh »črtežih« se divno zrcalji vse njegovo mišljenje. Posebno rad piše otrok »pisma«, ker ima pisanje kot občevalno sredstvo najjasnejši smoter. S kakšno vneto in resnostjo so vabili svoje sorodnike in prijatelje na obisk, čestitali tetam in babicam h godu, poročali raznim znancem o posebno »važnih« dogodkih, odkrivali božičku svoje želje. Naravnost absurdno je, da je predpisano pismo šele za zadnje šol. leto. — Vsemu temu otrokovemu »literaričnemu« delovanju pusti Winter sprva popolnoma prosto pot, brez vse sistematike, priložnostno, kakor se pač

pada iz šolskega življenja. Ko so pri otroku čustva narastla, čuti potrebo, da napiše, kdajkoli, kakorkoli. V drugi polovici 3. šol. leta pa začenja napeljavati vsa ta stremljenja v določeno strugo; učitelj je dal učencem na razpolago nekaj zvezkov; v te naj vpisujejo učenci, če znajo kaj posebno zanimivega, pa v lepi obliki, in to neobvezno, kdor hoče; ti zvezki so skupna last razreda. Mnogi so se z vnemo vrgli na to, celo ilustrirali so svoje povestice, nekateri so pa še boječe stali ob strani; učitelj jih ni silil. Posebno sta se odlikovali dve deklici; ena je pisala dogodbice o svojem »črnku« (psičku), druga pa o bratcu Rudiju; tovariši v razredu so komaj čakali na nadaljevanje njunih povestic. Oba modela, štirinožni in dvonožni, sta postala popularna, in sta uživala posebno spoštovanje in ljubezen, če so ju otroci kje videli. Ni čuda, če je končno tudi bojzljivce pograbila vnema po »pisateljstvu«, saj je bilo čisto spojeno z njihovim življenjem. V 4. šol. letu je bila vnema za pisanje splošna. Interesi otroka so kakor valovi na morju: imajo svoje nižine in višine, ki se menjavajo med sabo; to zadeva tudi spise. V gotovih časih — navadno po viških — nastane mahom stagnacija; otrokova pozornost se obrne drugam; tu se otrok ne sme siliti k pisanju; pustiti treba, da se nabira v njih mirno nova energija in zori; ob svojem času se bo pojavila in izreagirala. Učitelj principiuelno ne korigira spisov, iz skrbi, da bi v tem morda ne zašel predaleč in tako ubil veselja; pusti marveč korigirati učence, v obliki kritičnih pomenkov o posameznih spisih. Učitelj sam se zadrži pri tem čim najbolj pasivno, daje po potrebi le kratke migljaje in pobude, ali pa omiljuje preostre kritike. Korigiranje je sploh zelo fatalna stvar; čim pristnejši je sp.s, t. j. iz čim močnejših čustev je napisan, toliko manj upošteva obliko; ali naj spis za to slabo ocenimo? Ti skupni kritični pomenki imajo še eno veliko vrednost: učitelju nudijo najlepšo priliko za psihološka opazovanja svojih učencev; dalje nudijo tudi priliko za nego socialnih čustev in parlamentarnih oblik pri razgovorih. Naravno: tud! s takim poukom se

ne more priti z vsemi učenci do primerne višine, to pa je seveda čisto psihološki utemeljeno; ne maltretirajmo učencev, če nimajo absolutno nobenega čuta za to vrsto dela. Pisec objavlja nekaj jako mičnih spisov iz svojega pouka.

**Margarete Sreicher: Körperliche Erziehung und Lebensgestaltung.** (D. w. Z. 2/1924.)

Besedo »telovadba« smo v novejšem času nadomestili s »telesno vzgojo«. Ne morda radi lepše oblike, temveč, ker je dobila prejšnja telovadba danes čisto drug — mnogo širši — pomen. Telovadbe ne kategoriziramo več v proste vaje, orodne vaje, sport, ritmično gimnastiko, nemško telovadbo, švedsko telovadbo itd., poznamo marveč telovadbo le kot celoto, ki naj objema in oblikuje celotno telesno življenje mladine. To se da izvesti le tako, da postavimo to telesno vzgojo strogo na biološko podlago. Telesna vzgoja mora prvilo zadoščati zahtevam rasne higijene; mladina naj pozna svojo odgovornost napram naslednim generacijam. Dalje mora navajati telovadna vzgoja k smotrenosti pri obleki, stanovanju in hrani. Posameznik ne sme stremeti za tem, da nekaj zmore, temveč, da nekaj postane, namreč zdrav, energičen, inicijativen; to je končni cilj nove tel. vzgoje. Nekateri skušajo tel. vzgojo zgraditi intelektualno, na pr. na podlagi anatomije ali higijene; to je pa napačno. Individualna razlika med ljudmi je prevelika. Primitivni narodi in živali se ne ravnaajo po nobenih pravilih in vendar so njihova telesa lepša kot pri nas civiliziranih ljudeh. Ta bitja so pač ohranila svojo neposrednost z naravo, življenje jim poteka harmonično. Civilizirancu moremo pomoči le tako, da mu zbudimo zopet njegov zamrli telesni čut. — Kako izvajamo ta načela v šoli? Pred vsem moramo opustiti stališče, da se mora gojenec naučiti določenih vaj. Otroka silimo s tem v mehanično oponašanje in mu tako ubijamo njegov telesni čut; ne bo se navadil prisluškovati impulzom lastnega telesa in reagirati nanje. Proč torej z določeno snovjo za posamezne razrede. Pisateljica daje svojim učencem konkretne gibalne naloge, na



pr. prehoditi neko razdaljo s čim najmanj koraki, preplezati ali preskočiti oviro, prilike za obdržanje ravnotežja, ali pokazati, kako kmet kosí, kako teče zajec, konj itd. Pri tem ne zahteva enakomernega izvajanja ali morda izravnanih vrst po starem avstrijskem vzoru. To igrajočo obliko pa je mogoče obdržati le do pubertetne dobe; tu namreč neha otrokova prostodušnost, strnjnost duše s telesom, tu postane otroku tudi lastno telo problem; začenja svoje telo opazovati in razmišljati o njem. Tu je zdaj čas, da uvajamo gojence v zakone telesnega življenja; navajati jih moramo, da vzamejo svoje življenje v lastne roke in ga oblikujejo v skladu s temi zakoni. Tega seveda ne bomo vršili s teoretičnim poukom, temveč bomo uredili vaje tako, da gojencem to zakonitost spozna; pač pa je potrebna o primerni priliki tudi primerna beseda. Postranskega pomena je, kakih vaj se poslužujemo, ali plavanja ali smuči ali običajne telovadbe; poslužili se bomo onega, kar nam je najbolj pri roki. Telesna vzgoja pa mora vplivati tudi na praktično življenje! Vzgoja k pravilnemu, t. j. telesu primernemu delu mora biti torej naš prvi cilj! Ako človek napačno vrši delo, se pokvari. Telesna vzgoja seveda ne sme biti sama na sebi cilj; ni njen namen, da nam zagotovi življenje, omogočati mora marveč duhu prost razmah.

**M. Tepp: Das Prinzip der Leichtigkeit in seiner Bedeutung für Erziehung und Unterricht.** (Qu. 11/1924.)

Vsako delo in vsaka igra, ki se vrši z lahkoto, je odpočitek, osvežuje, obnavlja človeka: telesno i intelektualno i moralno. Napor razkrajja in ubija. Vsaka organizacija izziva napor, tudi organizacija na šolskem polju. Zato je šolska organizacija s svojimi določenimi vzgojnimi ideali največja utopija v zgodovini! Poglej otroka, ki pred šolsko dobo raste in se razvija svobodno; nauči se tisoč reči v enem dnevu, deluje in ustvarja neumorno, pri vsem tem pa ohrani popolno svežost in veselje do dela. Ne uplaši se niti najtežjih problemov, ki jim celo odrasli radi gredo s pota. Kako to? Tam vrši otrok vse ob svojem času, kakor ga žene njegova na-

rava; gre, ko mora iti, beži, ko mora bežati, govori, ko mora govoriti. O drevesu vemo, da ne more prinesiti sadu ob času cvetenja, pri otroku tega dejstva ne upoštevamo. Ako delamo drevesu v tem nasilje, ga uničimo — tudi otroka! Naivna je ozkosrčnost šole; ako bi n. pr. ona morala učiti otroka hoditi, bi storila gotovo tako: vadila bi najprej krčiti koleno in dvigati nogo; po nekaj učnih urah bi vadila stegovati nogo naprej, nato jo postavljati na tla, vadila bi predstavljati težišče z ene noge na drugo itd. itd. Tako smešno manjko organiziranja in sistemiziranja ima šola pri vsem njenem delu. Morda pa je organizacija potrebna z ozirom na skupni pouk? Ne; s samo organizacijo ne spraviš skupine do vzajemnega dela, tu treba duhovne zveze; taka zveza pa ni sumacija poedincev, temveč stopljenje v enoto. Vzgoja ni odvisna od nobene metode in nobenega sistema, temveč zgolj od medsebojnega razmerja med vzgojiteljem in gojencem. Prijatelji si lahko med seboj vse povedo: ne zamerijo si ničesar, vse gre od srca k srcu; taka tesna stopljenost človeka čudovito dviga. Koliko moralno silo n. pr. črpa otrok iz ljubezni do matere! Gotovo več, kot pozneje od kateregakoli filozofskega sistema. Otrokova ljubezen nič ne trpi, ako ga mati tudi natepe, ali ako ga ošteva; otrok svojo mater vedno razume. Tako brezmejno zaupanje si mora pridobiti vzgojitelj pri svojih gojencih; razume se, da bo to težko dosegel pri vseh. Vsi novi šolski tipi, kakor: delovna šola, produktivna šola, združna šola, so zamah v zrak, ako delo v njih ne temelji na ljubezni. Vzgoja pač ne leži v ravnini razuma, logike, pravice, temveč mnogo globlje: v kraljestvu ljubezni!

**R. Rothe: Von der Bauform zur Schauform.** (Qu. 11/1924.)

Risalni pouk obstoja danes v prerinovanju, ne seveda več po predlogi pač pa po predmetu. Vsakdanja izkustva pa uče, da le majhen del učencev zmore več ali manj verne posnetke, drugi rišejo »po svoje«. Ali so ti drugi — navadno večina! — nesposobni za risanje? Ne, samo njihova duševna konstelacija je drugačna:



oni nimajo o predmetu toliko optičnih predstav, kolikor konstruktivnih; oni predmeta toliko ne vidijo, kolikor o njem znajo; predmeta ne vidijo kot enoto, temveč ga analizirajo v sestavine, ki jih nato posamič upodabljajo in tako ustvarjajo enoto. Oni torej postopajo konstruktivno. Prve lahko imenujemo impresioniste, druge ekspresioniste. Popolnoma nezmožnih za risanje je zelo malo učencev. Oba tipa sta v svoji izključnosti nepopolna, treba tu marveč gotovega izenačenja: optičnim tipom moramo zbuditi tudi razumevanje predmeta, konstruktivnim pa zmožnost posmatranja predmeta kot celote. Končni cilj je torej, oba tipa zblížati. V praksi bomo mogli to izvesti le, ako delamo po načelu: Od konstruktivne oblike k optični obliki! Tako bomo po možnosti vsak predmet najprej »gradili« iz posameznih delov; najprimernejša pot za to je modeliranje in izrezovanje iz papirja; to delo tudi ni otežkočeno z upoštevanjem barv ali celo sence. Šele nato bomo vzeli predmet kot celoto in ga narisali ali naslikali po optičnem vtisu. Tem potom se nauče optični tipi graditi, konstruktivni gledati. Predmetov pa ne bomo upoštevali takoj v vseh detajlih; na nižji stopnji se bomo zadovoljevali z glavnimi deli, podrobnosti in fineše bomo upoštevali še-le na višji stopnji. Tako bo n. pr. človek v prvem razredu gotovo imel v kolennih trde noge, istotako bodo roke ravne palice; koleno in laket dobi človek še-le na poznejši stopnji, istotako ušesa; do anatomske pravilnosti telesa v različnih položajih pa je še daljna pot! Sistematični ustroj risalnega pouka torej ne bo obstojal v določenem razporedu risalnih objektov, temveč v stopnjevanju v izvršitvi. Otrokova risba nam mora biti sveta, na njej nimamo ničesar korigirati; na njegovo risbo vplivamo le s tem, da mu jasno predstavimo; to dosežemo s tem, da poglobljamo otrokovo znanje in ga navajamo k opazovanju; v tem obstoja prava korektura. Čuvati se moramo, da podamo otroku kar spočetka nekake šablone za gotove objekte, tako n. pr. za človeka, za konja i. dr. (tkzv. Typenzeichnen);

spretni odrasli risarji rišejo seveda vsi po takih tipih, otrok pa mora risati individualno in se na podlagi lastnih vaj sam dokopati do takih tipov; to se bo gotovo zgodilo, ako bo dotični objekt mnogokrat risal. Izhodišče bodi torej vedno otrok; kar naredi, je vse pravilno, toda nepopolno! Učiteljevo delo obstoja v tem, da vodi otroka k izpopolnjevanju, s tem da mu jasno predstavi. Izvajanja v tem članku podpira pisec z zanimivimi otroškimi risbami, ki jako pregledno kažejo razvoj.

**J. Günter: Probleme im Unterricht.**  
(Qu. 9/1924.)

Pod problemom razumevamo odprto vprašanje, ki sili k rešitvi. Oni, ki občuti kak problem, čuti v sebi nemir, dokler tega problema ne reši; ako je pa došel do cilja, občuti globoko zadovoljstvo in njegovo samozaupanje se povzdigne ter ga žene k reševanju novih problemov. Tudi v šoli moramo delati s problemi; ne bo jih težko najti, saj se nahajajo skoro v vsaki otroški glavici; učitelju treba le znati opazovati. Edina težava obstoja le v tem, kako naredi iz problema, ki se je rodil pri posamezniku, »splošni problem, ki prime ves razred. Predpogoj takemu delu je, da vlada v razredu prostodušnost in neomejeno zaupanje; v razredu z »železno disciplino« take cvetke ne uspevajo, je prehladen klima. Učitelj se naj v reševanju skupnih problemov preveč ne vmešava; že celo dobro je, ako se problem ne izčrpa takoj o prvi priliki; tako zapusti pri učencu neko neprijetno napetost, ki sili k vedno globljemu razmišljanju. Žal obstoječi učni načrti ne dopuščajo, da bi se vršil pouk samo v obliki reševanja problemov; je premalo časa za to; storiti pa moramo to ob vsaki ugodni priliki; le tako navajamo otroka k samostojnemu pridobivanju znanja.

#### **Priporočljivo pedagoško slovo.**

V članku »Die ländliche Produktionschule« priporoča Kölling sledeča dela:

E. Heywang: Der Geschichtsunterricht in der wenig gegliederten Landschule;

K. Eckhardt: Die Oberstufe der Landschule (Zickfeld, Osterwieck);

Kloos-Link: Die einklassige Schule als Arbeits- und Gemeinschaftsschule (Zickfeld, Osterwieck);

F. Rottenmanner: Die Landschule (Stocker, Graz);

H. Kölling: Die Landschule als Arbeits- und Produktionsschule (Oldenburg, Leipzig 1924);

A. Bräunard: Die Erneuerung der Landschule (Haase, Wien 460 str.).

Prvih pet knjig je manjšega obsega in obravnavajo delne probleme, zadnje pa podaja sintezo stremljenj, in sicer v izredno posrečeni obliki; Kölling imenuje to delo »grundlegend, bahnbrechend, wegweisend für Gegenwart und Zukunft«.

C. Delisle Burns: A short history of international intercourse (London, George Allen & Merwin); knjiga instruktivno dokazuje, kako se je kulturno življenje v posameznih narodih razvijalo v vseh časih le z vzajemnim sodelovanjem z drugimi narodi. Upošteva dobo od l. 500 do danes.

Anna Mundorff: Die neue Nadelarbeit in der Volksschule (Braun, Karlsruhe, 2,20 zlatih mark). — Avtorica vodi ženska ročna dela v osnovnih šolah mesta Köln. Posebnost njenega principa obstoja v tem, da zbuja tudi razumevanje za delo; tako n. pr. ne pušča pri krojevanju po gotovih šablonah, temveč navaja učenke, da si kroje same razvijajo. Delu je priključeno veliko število instruktivnih risb.

K. A. Knudsen: Lehrbuch des dänischen Turnens (Verlag für Jugend und Volk, Wien, 340 str., s 203 slikami, Mk 9.20). — Telovadba pri nordijskih narodih se odlikuje od vseh drugih po tem, da je prodrta v maso, dokaz torej, da temelji na dobrih, zdravih principih. Pričujoče delo je najboljšo te vrste v nordijski literaturi; prevel ga je v nemščino dr. Gaulhofer, inspektor telovadbe v Avstriji, sam priznan strokovnjak, ter ga nemškemu učitelstvu najtopleje priporoča.

»The World Tomorrow«, izhaja pri »The Fellowship Press, Inc. 396 Broad-

way, New-York«. To je revija, ki propagira svetovni mir na lep in obenem odločen način, kakor morda nobena druga. Baje tudi cena ni visoka.

Blätter der Volkshochschule (Verl. Perthes, Gotha); prinaša lepe razprave o ljudski visoki šoli.

## C. TO IN ONO.

### Narodna šola.

K reformi šolske zakonodaje. Vsaka vlada naše mlade države je imela v svojem programu načrt preosnove šolske zakonodaje. Žal, ga doslej še nobena ni izvedla. Kakor pa kaže sedaj, bo v dohodnem času vendar prišlo do končne izvedbe te nujne, potrebne in enotne reforme. Žal, moramo konstatirati, da se v današnji materialistični dobi naša javnost vse pre malo zanima za to vprašanje, ki bi zaslužilo intenzivno pozornost širokih vrst našega naroda, raznih stanov, globok interes tako mestnega inteligenta, kakor seljaka in delavca. Preden pride načrt šolskih zakonov pred skupščino, bi se moralo o reformi šolstva že podrobno razpravljati javno v listih, v političnih strankah, v predavanjih, v diskusijah in debatah. Tako delajo politično zreli narodi. Pri nas se je o tem doslej še malo storilo, ako izvzamemo nekaj člankov v listih, ki so pa razmotrivali to aktualno, občo nacionalno in državno zadevo le s strankarsko - političnega vidika.

V nastopnem hočemo podati smernice in temelje, na katerih naj sloni reforma šolske zakonodaje v naši nacionalni državi s posebnim ozirom na našo osnovno šolo. Pripomniti moramo takoj, da tiči velika pogrška v tem, da izdelujejo načrte za razne vrste šolstva oddvojene komisije, kakor da ni vse šolstvo od osnovne pa gor do visoke šole ena organična celota, ena sama veriga, katere členi se vzajemno sklepajo. Ako govorimo o enotni šolski zakonodaji, moramo ugotoviti predvsem potrebo takega zakona, nadalje nam je govoriti o narodni vzgoji v splošnem, kakšen bodi šolski zakon, oziroma pravilnejše, kakšna bodi narodna šola in končno o reformi učiteljske naobrazbe. Poudarjamo, da jemljemo pri tem v ozir samo temeljne principe.

### I.

Nujne potrebe enotnega šolskega zakona nam po petih letih državnega obstoja ni treba na dolgo razpravljati. Boljše bi bilo, da merodajni krogi razmotrivajo o jedva popravljivi škodi, ki je že nastala in bo čim dalje večja do ustvaritve enotnega dr-

žavnega šolskega zakona. Pomisliti je samo treba, koliko in kako različne zakonske šolske določbe obstojajo danes v državi. Imamo tu srbski šolski zakon iz leta 1904., ki je bil prirojen za takratne srbske državne šolske razmere, po balkanski vojni sicer razširjen na staro Srbijo in Macedonijo, ni pa bil niti tamkaj izveden. Avstrijski šolski zakon iz leta 1869. je še danes v veljavi za Slovenijo in Dalmacijo; hrvatski deželni šolski zakon v Hrvatski; Bosna in Hercegovina imata svoje specialne šolske zakone. Za Vojvodino pač velja v administrativnem oziru srbski šolski zakon, v ostalem pa je tamkaj še vedno madžarska šolska zakonodaja, opozarjamo samo na tamošnje dobro razvito meščansko šolstvo. K vsem tem upravnim zakonodajnim šolskim edinicam moramo še prišteti vse mogoče ministrske naredbe in odloke raznih prosvetnih ministrov od prevrata sem, ki so ta obstoječi kaos le še povečale. Da ne more ta raznolika zakonodaja ugodno vplivati niti v administrativnem oziru na ugoden razvoj šolstva, kaj šele pospeševati ga v enotnem narodnem, jugoslovenskem pravcu, leži jasno na dlan. Reakcionarni avstrijski in madžarski šolski zakoni, ki so ostali in žive še nadalje, nikakor ne morejo za daljšo dobo čakati na enotno državno šolsko reformo.

Uvideti moramo vendar končno, da imamo preveliko število ljudi v državi brez vsake šolske naobrazbe; odstotki nepismenih so horendno visoki. Domača industrija niti najmanj ne more zadovoljevati domačih potreb, treba nam je znanja tujih jezikov itd. Vse te razne nedostatke nam mora nadomestiti nov racionalnejši šolski sistem, treba nam je — nove šole. Po minuli svetovni vojni so uredile vse evropske države svoje prosvetne prilike in so si ustvarile nove šolske zakone, mi smo zadnji, in nikakor ne moremo več dolgo čakati do končne ureditve. Nemci so bili sicer na bojnem polju premagani, a pazno oko ne more prezreti njihovega prosvetnega oboroževanja, ki je še večje in nevarnejše. V splošnem lahko trdimo, da ni bilo še v nobeni dobi toliko težnje za reformo šolstva kot v sedanjí dobi po svetovni vojni. Da bi mogli trditi to tudi o sebi!

## II.

Ako hočemo danes razpravljati in ugotavljati načela o narodni vzgoji v splošnem, si moramo biti svesti, da šele vstvarjamo in tešemo zibel za državljansko in nacionalno vzgojo bodočih pokolenj, da ustvarjamo novo skupno ideologijo naroda kot celote in novo jugoslovensko kulturo, ki bodi izraz tega novega življenja. Zato moramo priti do formiranja enotne narodne duše v vseh krajih osvobojenega

in ujedinjenega naroda, prepojenega onih idealov, ki so jih iznesli veliki apostoli jugoslovenske misli, kakor Karadžić, Radičević, Strosmajer in drugi, predvsem vojna in dobrovoljska omladina, ki je s svojimi mladimi svežimi trupli pokrila mater zemljo, da je mogla svoboda trdno stopati v združeno in osvobojeno novo našo domovino. Sočna kri mladih mučenikov mora postati plodno seme in mora pognati sveže kali jugoslovenski narodni vzgoji. Ustvariti moramo jugoslovenski narodni tip! — Ustvariti moramo medplemensko duhovno komunikacijo, priti mora do medsebojnega zblizanja in spoznavanja vseh plemen, izvršiti se mora proces stajljanja in edinstva, oni proces, ki ga imajo velike nacionalne države že za seboj.

Izvedenje popolnega narodnega in državnega edinstva je v ozki zvezi z izvedenjem kulturnega narodnega pokreta. Pričeti je treba dosledno borbo proti okostenelim, do tisoč let starim tradicijam, zgrajenim na plemenskem tipu. Treba je spoznavanja duše in potreb naroda.

Tekom stoletij je vplivala tuja, povečini germanska prosvetna sugestija na jugoslovenski narod, na škodo jugoslovenstva in slovanstva. Tekom stoletij smo prevzeli mnogo od naših nemških sosedov ter istčasno izgubili mnogo svoje samolastne prosvetne in slovanske individualnosti, kar velja v splošnem za vsa jugoslovenska plemena. To je bil strup za zdravo našo slovansko kri. Zato je treba za bodočnost ustvariti temelje in pogoje, da se v tem pogledu individualizira naša deca in omladina. Kajti z izgubo svojih specialnih lastnosti preneha polagoma narod eksistirati kot tak in se začne pretapljati v drug kulturno močnejši narod. Narod, ki v svoji samolastni prosveti propada, degenerira v splošni kulturi, svoje samosvesti ne more obdržati, kako še pridobiti.

Nacionalno jugoslovensko vzgojo moramo zasledovati z vsemi silami in na vsakem koraku, da se v mladini ohrani jugoslovenska narodna bitnost. Na ta način se bodo ohranili in razvijali pogoji narodne zavesti in bodo tvorili podlago celotni in enotni narodni prosveti v idealni moči in lepoti. Že v mladini moramo krepko negovati narodni ponos, ki je temeljni pogoj za dosego splošne narodne kulture. Kakor propada posameznik, ako se uniči in izgubi vero v samega sebe, ravno tako je z narodom, ki v ožgled tuj veličini in kulturi preneha ceniti samega sebe in svojo samolastno individualnost.

Prosvetni pokret vsakega naroda zavisi od njegovih političnih razmer, zato je treba ta pokret popularizirati, treba je prosvete širokih narodnih mas, v prvi vrsti



dviganja osnovne prosvete na višjo stopnjo. Tako pridemo do vprašanja, kakšna bodi narodna šola.

### III.

Smoter narodne šole je sreča in blagostanje naroda. Sreča in blagostanje naroda pa se more doseči edino z zdravo prosveto. Temelj zdravi narodni prosveti more podajati edino dobro urejena osnovna šola.

Prosvetne reforme naj jačijo ono vzvišeno nalogo nacionalne šole v novi državi, naj utrjujejo večne resnice bratstva in edinstva troimenega naroda. Plemenska šola mora prenehati, narodna šola mora zavzeti splošni nacionalni in državni značaj. Smotri, ki jih mora zasledovati narodna šola in se jim mora podrediti nacionalna vzgoja narodne omladine, izhajajo iz narodnih sposobnosti in njegovega splošnega kulturno - političnega stanja. Šolsko vprašanje smatramo za sestavni del splošne državne politike. Tu je točka, kjer se dotikata prosveta in politika.

Tu navajamo besede našega prosvetnega ministra, ki jih je izrekel ob neki priliki, da »napredek naroda ne zavisi toliko od tega, ali ima ta narod velike učitelje, resne mislece, globoke filozofe, temveč zavisi od tega, koliko je to znanje razširjeno in je prodrlo v široke sloje naroda«. S temi besedami je dobro poudaril veliko važnost osnovne narodne prosvete za bodočnost naroda in njegov kulturni napredek.

Narodna šola bodi državna socialna ustanova, ki naj vsakemu poedincu dotičnega državnega socialnega področja olajša pridobivanje sredstev za življenje, bodi priprava za boljše državno življenje, splošno in gospodarsko. Saj imamo dovolj prilike videti, ako pogledamo v sosedne države, da stoji v gospodarsko dobrih državah šolstvo na višku. Narodna šola se mora popolnoma prilagoditi potrebam realnega življenja in mora svojo nalogo vršiti samo v tej smeri. Ona mora biti čim bližja realnemu življenju in mora človeka zanj usposobiti, ona mora biti odsev te realnosti. Kakor vse ustanove javnosti, mora tudi narodna šola odgovarjati potrebam življenja in duhu časa, korakati mora vsopredno z razvojem socialnega življenja.

Moderna narodna šola daje duhovno svobodo, ustvarja pogoje za razvitek in inicijativo samobitnosti in samodelavnosti, upošteva fizični razvoj in higijeno mladine, jo praktično pripravlja in usposablja za domače gospodinjstvo, tako moško kakor tudi žensko deco, v višjih tečajih se naslanja na strokovni pouk v poljedelstvu, v obrti,

s posebnim oziranjem na specialne krajevne razmere.

Jugoslovensko narodno šolo moramo prilagoditi duši našega naroda. Doslej smo živeli pod vplivom nemškega duha in šolstva, pod sugestijo nemških šolskih sistemov, ki so bili na škodo jugoslovenskemu narodnemu značaju. Taki vplivi so imeli slabe posledice. Poleg mnogih okoliščin, ki nas spajajo, jih je mnogo, ki nas razdvajajo. Vsa disharmonija našega notranjega političnega življenja izhaja iz te razlike. Ne smemo iskati onega, kar nas razdvaja, marveč iščimo to, kar nas druži. Na tem polju moramo marljivo sodelovati, prva in glavna naloga nove narodne šole bodi znanjševanje razlik in utrjevanje vseh niti, ki nas vežejo.

Šolska vzgoja traja od trenutka, ko stopi dete v šolo do končanih študij. Vsak odsek te dobe je enako važen, v vsakem času mora imeti človek enako sposobne vzgojitelje, bodi li to v otroški dobi 7 let ali v mladeniški dobi dovršenih študij. Narodna šola ne sme vzgajati samo intelekta v svrhu dosege znanja, skrbeti mora zaeno tudi za vzgojo značaja, za izobrazbo moralnih svojstev človeka, kajti znanje samo še ne tvori bitne vrednosti človeka, temveč njegove zdrave moralne in značajne sposobnosti. Zato morata tako osnovni kakor srednješolski učitelj imeti enako pedagoško znanje in to oba čim višje in obsežnejše. Pedagoško znanje, ki ga danes nudijo učiteljska izobraževališča, nikakor ne zadostuje in duhu časa nikakor ni doraslo. Tako pridemo do najne zahteve reforme učiteljske vzgoje, do reforme učiteljišč in potrebe nadaljne izobrazbe učiteljstva.

### IV.

Reforma učiteljišč je postala nujna potreba. Ako hočemo imeti dobro osnovno šolo, je treba najprej zastaviti reformo pri viru, ki usposablja narodne učitelje in vzgojitelje. Reforma narodne šole in napredek šolstva zavisi od učiteljeve osebnosti, zato zavisi učiteljeva sposobnost in smer njegovega delovanja od onih, ki izobrazujejo bodočega narodnega učitelja. Slišali smo pač o nekem načrtu zakona o učiteljiščih, ki so ga prejšnji prosvetni ministri pazno čuvali in skrbno hranili pred javnostjo, iz kakšnih razlogov, bogzna. Povsod drugod se pripravljajo in obravnavajo zakonski načrti s sodelovanjem širše javnosti, le pri nas zaznamo o stvari šele tedaj, ko je v skupščini in za javno razmotrivanje in diskusijo že prepozno.

Skrbeti bo treba tudi za nadaljno izobrazbo učiteljstva. Vse države so inten-



zivo delovale v tej smeri in to vprašanje tudi že davno uredile. Le pri nas je ostalo pri samih poskusih.

Treba bo poslati sposobne učitelje v inozemstvo, kjer stoji šolstvo na višji stopnji. Nujno nato opozarjamo prosvetno ministrstvo. Tudi v tem pravcu treba začeti in podvzeti resne in smotrene korake. Treba bo za daljšo dobo študirati in opazovati tuje prosvetne prilike in razmere in tamkaj aktivno sodelovati.

To so smernice, ki bi jih moral imeti v splošnem vidiku pred očmi zakonodavec, temelji, ki bi na njih morala sloneti reforma šolske zakonodaje. Šolski zakon ne bodi samo mrtva zbirka raznih določb, odredb, skupina raznih pravic in dolžnosti, šolski zakon bodi tudi veren izraz notranjega duha enotne jugoslovenske državne in nacionalne misli!

Rudolf Dostal.

#### Drobne pedagoške novice.

**Poboljševalnica za mladoletne v Lindenhofu, Berlin-Lichtenberg.** Ta poboljševalnica je bila kakor vse druge: strah mladini, mučilnica onim, ki so se »ujeli«, in vsak je komaj čakal, da se je reši, da zopet začne prejšnje življenje. V take razmere je stopil marca 1917 mlad zdravnik Wilker kot ravnatelj. Bilo je tam okrog 300 mladostnih, večinoma 14—19 letnih, tudi nekaj šoloobveznih, vmes pa so bili celo tudi 5—6 letni. Wilker je začel opazovati svoje »varovance«, vedno bolj je prilajal do zaključka, da ta mladina ni izgubila etičnega čuta, da se torej lahko poboljša. Dosedanja praksa v poboljševalnici je povzročila seveda ravno nasprotno; delalo se je z nasiljem in s »strammim-disciplino. Pisec opisuje prizor, ko je stopil zjutraj v sobo. Nekdo je zarjul: »Mirno«, in v sobi je videl same kipe; eden je prezentiral z metlo, drugi s smetnjačo, tretji s kakim kosom obleke ali s čimsi bodi. To je šlo krasno, saj je bil paznik prej mesar in še prej menda doslužen podoficir. Wilker je videl, da je tu potrebno le eno: malo ljubezni. In kljub vsem »hišnim tradicijam« je začel svojo idejo tudi izvajati. Ljubka je bila nezaupnost mladine prve dni; »če ne tiči za tem morda kaka prefrigana špijonaža!« Kot prva žrtev so padla omrežja in ograje; čut prostosti je podlaga zdravemu oblikovanju značaja. Prirejati so začeli slavnosti z najraznovrstnejšim programom, tudi s sportnimi točkami. Med njim in mladino se je razvilo sčasoma najpristržnejše razmerje. »Včasih si lahko videl v travi se valjati in rvati pol ducata ljudi v enem samem klenčiču, iz katerega si komaj razločil gospoda direktorja.« Vzgojevalnica Lindenhof — ta naziv je namreč podelila oblast ustanovi po

prizadevanju Wilkerja, mesto prejšnje »poboljševalnice Berlin-Lichtenberg« — je postalo torišče iskrenosti in veselja, a tudi reda in dela; kajti čisto organsično je zrasla iz tega življenja trdna organizacija, celo s sodiščem. Starši so začeli vedno pogosteje posečati Lindenhof; navdajala jih je radost ob pogledu na njihove otroke, ki so bili tu kakor prerojeni. Kmalu je postal Lindenhof »slaven«; začeli so prihajati interesiranci tudi od daleč. Oblast pa je nagradila ustvaritelja na poseben način: moral je iti! Baj je šlo življenje v vzgojevališču preko dopustnih mej morale. Mož ve pač, da je z vso silo črtil farizejstvo, ni si pa svest nobenega nemoralnega dejanja. — Življenje v tem zavetišču je podrobnejše popisano v knjigi »Karl Wilker: Der Lindenhof.« (Iz »Lebensstätten der Jugend«.)

**Ljudska visoka šola Dreissigacker** (pri Meiningenu). Delovanje te šole temelji na dejstvu, da vzgoja nikakor ni obdelovanje gojenca kot objekta, temveč nekaj, kar povsem temelji na recipročnosti med gojencem in vzgojiteljem. Dalje, da se možnost vzgoje ne neha s 14. letom, temveč da je starostna doba 14.—25. leta in čez še prav posebno prikladna za vzgojo in izobrazbo, saj nastane smisel za etična in sploh filozofska vprašanja v splošnem v dobi od 18. leta dalje, ko začno nastajati v duševnosti mladine krize; o teh vprašanjih razpravljati pred zrelostjo je nesmisel. Omenjena šola deluje v obliki tečajev po 4 mesece in sprejema tudi oddaljene slušalce. Ti tečaji ne nudijo posamezniku nobenih praktičnih koristi, nikake usposobljenosti, pač pa zahtevajo gmotnih žrtev. In to je dobro; v Dreissigacker prihajajo le idealisti, elita proletarske mladine! Radi številnih priglasitev izbirajo; pri tem se ozirajo na to, da so zastopani najrazličnejši poklici in najrazličnejša politična, religiozna in kulturna mišljenja, istotako različne starosti med 18. in 30. letom. — Kako se vrši pouk? Ob skupni mizi sede učitelj in slušalci; posamezni navajajo vprašanja in probleme, ki jih teže; učitelj si jih notira. Na podlagi tega se vrše nato razgovori tekom tečaja. Ti razgovori so prijateljski, vrše se po možnosti med učenci samimi — pogosto so prav burni —, le iz skupnih zagat pomaga učitelj in ugotavlja rezultate. Mnogo važnosti polagajo na samostojni študij; učenci imajo v ta namen na razpolago obširno knjižnico in pa dovolj prostega časa. Najmanj tako važno kakor pouk je življenje v šoli; urejeno je po socialnih načelih, kar pri 30 samoglavnih mladih ljudeh najrazličnejših vrst ni baš lahko; oba učitelja, ki živita z mladino, nimata nobenih predpavic. Fiksnega hišnega reda ni; ta nastane vedno tekom tečaja in se navadno večkrat

menja, oz. izpopolnjuje; pogosto pride do hudega trenja, a tega ne jemljejo tragično, saj črpajo iz njega marsikatero dragoceno spoznanje. Učenci oskrbujejo gospodarska dela v hiši, v vrtu in na polju; s tem pripomorejo k vzdrževanju zavoda, ceniti pa treba pri tem tudi socialni čut, ki nastaja iz tega združenega dela. Vse delovanje temelji na iskrenosti. Učitelj je učencu najboljši zaupnik; k njemu se zatekajo v najtežjih, najkočljivejših osebnih vprašanjih, da jih rešujejo med štirimj očmi. Tako se v Dreissigackerju pouk in življenje medsebojno podpirata in — kontrolirata; tu ni nevarnosti, da bi zašel pouk v prazno teoretiziranje. — Po dovršenem tečaju se vrnejo učenci zopet v življenje, navadno na svoje prejšnje mesto; stopijo navadno v krog stranke, ki so ji pripadali prej, ker v šoli ni nihče niti poskusil, da bi jih odvrčal. Toda vračajo se z razširjenim obzorjem, s poglobljeno življensko modrostjo, s plemenitejšimi čustvi. — Natančnejši opis te ljudske visoke šole nudijo knjige: Eduard Weltsch: Zur Sozialisierung des Geistes (Diederichs, Jena); isti: Grundfragen zur Methodik der Volkshochschule (Diederichs, Jena); isti: Streitfragen zur Volkshochschulpädagogik (Bayer, Langersalza). (Iz »Lebensstätten der Jugend«).

**Svobodna proletarska ljudska visoka šola Remscheid** (pri Kölnu). Ustanovljena je l. 1921, z namenom, da poglobi proletarsko kulturo. Vrší se to v teh oblikah: delovna zadruga, skupinski večeri in predavanja. Ta šola ni internat; šolskega dela in življenja se udeležuje interesirano prebivalstvo Remscheida in okolice. Sami so izpremenili nekultivirano zemljišče v njivo in vrt, sami sezidali šolo-igralnico (Spieleschule), ki je spojena z visoko šolo in služi pouku in zabavi dece, a po večerih odraslim. Uredili so si delavnico, kjer se shajajo ob sobotnih večerih k skupnemu delu: rezbarstvu, pletarstvu, šivanju, sploh vsemu, kar se da izvesti; imajo urejeno celo že majhno livarno in izdelujejo manjše predmete. Stremé pa še dalje: k strojnemu obratu in vpreči vanj vodno energijo. To skupno delo, nabava sirovin in prodaja gotovih izdelkov najlepše uvaja v splošna tehnična, gospodarska in socialna vprašanja; v tem ravno leži glavna vrednost te delovne zadruge, ne v produkciji sami. Skupinski večeri združujejo mladino po skupinah k sportu, slikanju, glasbi, ročnemu, oz. znanstvenemu delu; tudi tu se opira znanstveno delo čim najbolj na konkretnost. Znanstvena predavanja se vrše po enkrat na teden. Tako daje ta visoka šola svojim obiskovalcem duševnih pripomočkov, da se morejo boriti za pravice in načela proletarskega razreda čim najsmotrenejše

in na dostojen, plemenit način. Izdelke vnovčujejo, izkupiček porabijo za honoriranje tujih učiteljev — domači delajo brezplačno — in za vzdrževanje svojih članov v različnih kurzih drugod. — Igralno šolo vodi učiteljica, ki jo vzdržujejo starši dotičnih otrok. Otroci ostanejo v šoli ves dan in dobe tam hrano. Glavni princip učiteljice je, pustiti deci pri igri čim največ samostojnosti; naj pridejo otroci do občutka, da so navezani drug na drugega in da je v tem njih dobrobit. Vzgoja mora pospeševati rast, ne pa gnesti in dresirati. — Med igralnico in visoko šolo je še danes praznота; to hočejo izpolniti s »produktivno šolo«; predpogoji za obstoj: delavnica in zemljišče, so itak skoro ustvarjeni. — Podrobnejši popis Remscheida nudí brošura »J. Resch: Entscheidung, samozaložba Resch, Remscheid.« Stremljenja po nadaljni poglobitvi objavljajo sodelavci v časopisu »Sozialistische Lebensgestaltung, Berlin N. 20, Prinzenallee 25. (Iz »Lebensstätten der Jugend«).

**Komunistična produktivna šola Barkenhoff.** V letih 1919. in 1920. je prišlo v Barkenhoff delavstvo vseh vrst, tudi poljedelsko, da ustanovi tam zadrugo v komunističnem smislu; prišli so s svojimi družinami. Denar je iz medsebojnega prometa popolnoma izločen; zaslužek pripada zadrugi kot celoti; doslovno je torej izvedeno načelo: Vsi za enega, eden za vse! Ustvarjajoča sila posameznika najde tu prostor za čim najširši razmah, ki pa nima za svrha egoističnega okoriščenja, temveč službo celoti. Formirali so se pod vplivom razmer trije sveti: za produkcijo (v poljedelstvu in obrti) za konsum (v kuhinji in oblačilnici) in finance (za občevanje z zunanjim svetom). Kulturnemu življenju posveča zadruga mnogo časa; sploh je vse njeno življenje kulturno prepojeno. Tako je prišla zadruga do spoznanja, da pravzaprav novi gospodarski red ni bistvena vsebina nastajajoče epohe, temveč ono čudovito izpolnjenje človeške osebnosti in razmah ustvarjalnih sil, ki jih ta novi gospodarski red omogoči. — Barkenhoff je tudi za vzgojo mladine lep primer. Je tam deca združnikov, a tudi mnogo sirot, ki jih je zadruga prevzela. Vzgoja temelji na spoznanjih, ki so jih črpali odrasli iz tesnih zvez z mladino; saj je mladina čisto stopljena z zadrugo. Videli so, da je otrok v svojem mišljenju in čustvovanju mnogo pristnejši nego odrasli, ki jim je obstoječa doba skrivila telo in dušo. Otrok je po naravi nesebičen in poln volje do ustvarjanja; njegova razvojna linija gre torej naravnost v smeri proti novemu družabnemu redu. Zato smatrajo na Barkenhoffu vzgojo v tem, da krči odrasli pot otroku, da morejo neovirano

rasti vse njegove plemenite sile. Otroku puščajo čim največ samostojnosti; njegovo težnjo po udejstvovanju, ki se naravno izraža skraja v igri, skušajo polagoma, neprisiljeno napeljati v strugo gospodarske produktivnosti, v službo celoti. — Čudovito je opazovati, kako se vsi zadržniki Barkenhoffa čutijo odgovorne napram otroku; z ozirom nanj čutijo vsi moralno potrebo po samovzgoji; vsi čutijo: najboljše, malone edino vzgojno sredstvo je — zgled! Tako je Barkenhoff prava vzgojna občina, za velike in za male. (Iz »Lebensstätten der Jugend«).

#### Gibanje za novo vzgojo v Franciji.

L. 1921. sta ustanovila nadzornik R. Cousinet in gospa Gueritte pedagoško društvo »La nouvelle education«. Glasilo društva je bil doslej »L'education«, v bodoče bo pa »L'ere nouvelle«, ki ga urejuje sedaj Adolphe Ferriere v Genévi. Člani društva so lahko i poklicni vzgojitelji i lajki, Delovanje društva temelji na načelih, ki je na njih tudi M. Montessori osnovala svojo šolo, marveč na spontanosti in čim največji prostosti otroka. Cousinet je odpravil v šolah svojega okoliša učni načrt in cepljenje v predmete. Mnogo goje prosto spisje in to na poseben način: s skupnim delom. Našli so, da je napredek tako boljši. Najboljša dela pridejo v otroški list. Veliko važnost polagajo na samostojno opazovanje ter delo v prirodoznanstvu in domoznanstvu; iz mnogih delnih spoznanj se podajo nato pravila in zakoni sami ob sebi. Nekaj smernic: Otroci delajo, da zadovolje sami sebe; učiteljeva pohvala je zato neumestna. Da popolnoma razumemo otroka, moramo poznati tudi njegove družinske razmere; ako hočemo otroka poboljšati, moramo vplivati tudi na družino! Pri pravi koedukaciji se izpopolnjujejo vrline obeh spolov; krizo pubertete s koedukacijo jako omilimo. (N. B. 11/1924.)

**Iz eksperimentalne pedagogike.** Na pedagoškem kongresu v Münchnu (avgust 1924) je govoril dr. Deuchler o možnostih in mejah eksperimentalne pedagogike. Izvajal je v bistvu sledeče: Pedagoški poizkus najde svojo omejitvev v tem, da se giblje v prirodoznanski sferi, t. j. v sferi kavzalnosti in kvantitativnosti; od te strani pa duševnosti ne moremo obseči. Eksperimentu je na razpolago le hipna sedanost, preteklost mu je prikrita. Življenje pa je nepretrgan tok, izsledki imajo torej le delno vrednost. Pogosto manjka eksperimentatorjem tudi kontakta s praktično vzgojo. Koristnih eksperimentalnih izsledkov moremo pričakovati le od praktičnih vzgojiteljev-učiteljev, ki ob enem poznajo eksperimentalne metode. (Qu. 12/1924.)

**Sodobna filozofija in njen vpliv na vzgojo.** Na istem kongresu je razpravljaj

dr. Litt o gornji temi: Konvergenca med filozofsko in pedagoško miselno smerjo obstoja nedvomno; ne smemo pa smatrati, da filozofija ustvarja pedagogiko, temveč obe tvorevini rasteta iz skupne življenske osnove; vsaka filozofija vsebuje pedagoške motive, istotako je vsak pedagoški ideal izraz gotovega življenskega nazora. V presoji tega vprašanja nastopata dva ekstrema. Prvi od teh zanika vpliv filozofije na pedagogiko sploh ter odklanja vzgojna načela; edino merodajen mu je duševni proces pri gojencu. Drugi ekstrem pa hoče pedagogiko popolnoma podvreči filozofiji; pedagoška načela se morajo s strogo logiko izvajati iz filozofskih načel, in samo iz njih! Prvo miselno smer označujemo s psihologizmom, drugo z logicizmom. To nasprotje se resnično tudi zrcali iz naših šol: imamo funkcionalno orijentirano in snovno (logično) orijentirano šolo. Te antiteze pa ne bomo premagali s kompromisom, temveč s premaknitvijo v višji nivó: v ravnino filozofije življenja; ta je pa v nasprotju i s psihologizmom i z logicizmom, ker oba jemljeta človeku prostost. Osnovni pojmi te višje ravnine so: samoniklo ustvarjanje, nepreračunljivost, življenska totalnost; ničesar ni treba umetno skonstruirati iz filozofskih načel, temveč kratkomalo pospeševati razvoj karakternih dobrin, ki so dane že po naravi. Na tej ideji bazira delovna šola. Samo tako se obvarujemo pred zvodenelestjo in harmonirajočo unifikacijo, ki vodita v mrtvilo; gotova napetost med človekom in predmetom, med subjektom in procesom, a tudi napetost med človekom in človekom mora vedno ostati, kajti le tako je razvoj mogoč. To osnovno idejo vidimo izraženo v delih Kerscheneisterja, Scheibnerja, Al. Fischerja, Sprangerja in nekaterih drugih. Kot protiutež temu »individualizmu« pa moramo ustvariti voljo do razumevanja tujih teženj in tolerance. (Qu. 11/1924.)

**Zavod za vzgojno znanost v Jeni.** Pojm »vzgojstvo« jemljemo danes v najširšem obsegu; ne omejujemo se torej zgolj na šolsko vzgojo, temveč upoštevamo vzgojo sploh in vse znanosti, ki so z vzgojo količkaj v zvezi. Le tako se lahko obvarujemo enostranosti. Taki so torej temelji za pedagogiko kot novonastajajočo vedo. Razvijati se mora i v teoretsko, i v praktično stran, obe smeri vzajemno. V zadnjem četrtsotletju je doživela pedagogika na podlagi izsledkov psihologije otroka, individualne psihologije, psihologije mase, mladinoslovja, antropologije, higijene in sociologije tak razmah, da se sploh ne da več primerjati s staro »sistematično« ali »teoretično« pedagogiko. Pedagogika v takem smislu zbuja upravičeno upanje, da postane važen faktor pri



razvoju človeštva. Na univerzi v Jeni so ustanovili tej vzgojni vedi torišče, ki daje najlepšo garancijo za njen procvit; izpopolnili so pedagoško knjižnico do mala z vsemi deli, ustanovili so vadnico, stopili so v stike z različnimi vzgojevališči; vodstvo imajo v rokah moške, ki so polni volje do dela. Ta institut nosi ime: Erziehungswissenschaftliche Anstalt der thüringischen Landesuniversität; vodja je univ. prof. dr. Peter Petersen. (P. Petersen v Qu, 9/1924.)

**Igrišče za šolsko mladino na Dunaju.** Leta 1921. je predpisalo avstrijsko naučno ministrstvo, da mora vsak razred prebiti en popoldan v tednu v igri in telovadbi na prostem. S tem je nastala potreba po posebnih igriščih. Na Dunaju so uredili več igrišč, najsmotreneje ono v Pratru. Tam so postavili paviljon za oblačilnico, ki se o slabem vremenu da uporabiti kot telovadnica, zraven kopalnico in stranišče; za šrambo orodja je na razpolago 5 čumnat; streha nad verando je zelo pripravna za solnčenje. Pred poslopjem je studenec s 4 cevmi. Za deklice so določeni posebni dnevi. (Qu, 11/1924.)

#### FILOZOFSKI SLOVAR.

(Sestavlja dr. Fr. Derganc.)

(Dalje.)

V istem zmislu, v isti smeri razvija svoj idealistični empirizem tudi H. Bergson. Njegov dualizem daje prvenstvo duhu nad materijo in obnavlja tako nekak empiričen spiritualizem (idealizem) z empirično metafiziko. Življenje mu je psihičen dinamizem, svobodno in avtonomno ustvarjajoča aktivnost, iz koje vre in prši neskončno obilje različnih oblik kakor iz neizčrpnega studenca ali vodometja. Človeški duh obstoji iz dveh delov, iz prvotnega, neprilagojenega (intuitivni del) in drugotnega, intelektualnega dela, ki se je v sožitju s naravo prilagodil oblikam astronomičnih in matematičnih, fizikalnih in kemičnih dejanstev. Tako spoznava človek na dva načina, s podzavestno intuicijo in diskurzivnim intelektom (razumom). Z notranjim vidom intuicije spoznava bistvo in jedro stvari, z intelektom zunanje pojave in njih odnose. Matematično-astronomični in kemično-fizikalni pojmi intelekta veljajo seveda samo za tisto sfero, iz koje so bili odmišljeni ali posneti. A po psihološkem principu apriorizacije, sodelovanja starih predstav v tvorbi novih zaznav se godi, da vsiljujejo apriorizovani pojmi tujo, apriorno strukturo novi sferi opazovanja.

Izsledki Bergsonove intuicije **značijo** samo individualen prispevek k sodružni intuiciji bodočnosti, k sporazumni, objektivni intuiciji vseh strokovnjakov. V indi-

vidualni, subjektivni intuiciji se Bergsonu dozdeva, da življenja ni mogoče razložiti niti po principu mehanizma niti po principu teleologije, ker ne poznamo nič statičnega, za vselej neizpremenljivo determiniranega po vzroku ali smotru. Življenje kaže vsak trenutek drug aspekt, drugo konstelacijo, vsak trenutek si izbere po novi konstelaciji nov smoter, novo smer kakor človeška zavest. Tako niti preteklega nista mogoče ujeti v natančno formulo, niti se bodoči nastoj ne da eksaktno določiti naprej. Prvotni zagon življenja (élan vital) se je razcepil na dve divergentni veji brez vsake skupnosti: na življenje instinkta, ki se je povzpelo do viška v artropodih, in na življenje intelekta v človeku. S posebno koncentracijo in dolgotrajno vajo pozornosti se prestavi človek v položaj intuitivnega spoznavanja.

Bergson smatra psihofizični paralelizem za paralogizem z idealističnega in realističnega stališča. Idealistu so možgani le ena predstava med mnogimi; nezmislno bi bilo torej, da bi en del predstavljal celoto. Enako so možgani realistu samo ena stvar med mnogo drugimi. Abotno bi torej bilo, da bi imel predmet možganov posebno prednost, tvoriti izvor tudi drugih, od nje različnih premetov. Paralelizma ni v tem zmislu, da bi odgovarjal vsakemu psihičnemu doživljanju poseben fiziološki proces v možganih. Samo tisti del dušnosti ima svoj fiziološki korelat v možganih, ki povzročata gibanje, le motorični psihični del ima v možganih svoje motorično orodje. Čista zaznava in čisti spomin spadata v lastno sfero duha in nimata v možganih nikake vzporednosti. Čista zaznava je le senzoričen krak enotnega refleksa, čigar motorični krak sega v materijo možganov, tako da si sledita občutek (zaznava) v idealni in gib v materialni sferi po vzročnem, ne vzporednem razmerju. Človeku služijo možgani za prilagodno orodje, ki izravnava dušno otopelost in hromilni vpliv starih navad z ustvaritvijo novih, nasprotnih navad.

Determinizmu nepodrejena svoboda in prigradnost se udeležuje: 1. v psihologiji; 2. kulturni zgodovini; 3. v razvoju in razpodu organizmov. Vsak trenutek posega v potek dušnosti iz spominata staro izkustvo (preteklost) kot regulator. Razum (vsota engramov preteklega izkustva) izbira možnosti in motive, seveda je število danih možnosti omejeno, tako da se globlje človeška svoboda nekako v sredini med enosmernim determinizmom mrtve narave in indeterminizmom fiktivnega absolutnega duha. Z napredkom kulture rase število izbornih možnosti. V kulturni zgodovini se neomejeno razvija pozitivno spoznanje na



račun metafizike, kar bi bilo nemogoče, ko bi aprioren determinizem zaprečeval vsak nov, nepredviden pokret. V razvoju kaže organizem dve polarni, antagonistični sposobnosti: 1. z tedenostjo (trajavost) hoče ohraniti doseženo ravnovesje medsebojne prilagoditve prvin; 2. z variacijo (izpremenljivost) se oddaljuje skokoma ali neznatnih diferencah od prvotne oblike, ker se neprestano prilagaja izpremenjenim zunanjim pogojem. Moč svobode se razodeva osobito v mutaciji, skočni izpremembi, ko nastanejo brez zunanje vzroka nove oblike, ki ne odgovarjajo niti pogojem okolice niti se ne dajo razložiti s podzavestno sumacijo dražljajev. Empirična svoboda ni hipna, vsaka nova izprememba traja gotov čas, dolgo dovolj, da ji more slediti živa materija organizma in se prilagoditi, ne da bi nastala katastrofa razkroja.

Samo na videz si nasprotujeta Bergsonova intuicija in intelekt; psihološka analiza ugotavlja, da deluje v obeh ista miselna moč in sposobnost na različnih način, v intuiciji podzavestno, v intelektu zavestno.

Empirizem je metoda univerzalnega opazovanja, ker opazuje vse človeški zaznavi pristopne predmete in njih odnose z vseh možnih vidikov, po vseh možnih metodah, tako da beležimo doslej sledeče načine opazovanja: 1. opisno; 2. primerjalno in sintetično; 3. genetično in analitično; 4. korelativno (odnosno) v predmetu samem in medpredmetno; 5. poizkusno (eksperimentalno); 6. eksaktno ali matematično, ki meri in šteje predmete in njih odnose. Iz tega sledi, da je racionalizem pravzaprav le del sintetičnega, univerzalnega empirizma, namreč tisti del, ki se v nekritično slepem egoizmu pogreza in potaplja v lastnem jazu, se torej omejuje na opazovanje notranjega sveta človeške zavesti. A kdor je uvidel, da obsega vseмирje poleg zavesti, poleg človeških jazov še druge sestavine, da je nastal velik del notranjega, subjektivnega sveta po zmotnem zaznavanju in samoprevarji, temu je jasno, da se je racionalizem onemogočil za vse čase kot vodilna in samostojna metoda opazovanja.

Empirizem je univerzalna metoda opazovanja še z drugega stališča, ker začne po nji opazovati vsak človek, ker po nji opazuje široka masa zdravega ljudskega razuma. Ako pri tem dostavimo, da deluje v vsakem človeku druga vis aestimativa (cenilna sposobnost), kakor pravijo stari filozofi, da pripisujejo različni ljudje istemu predmetu različno vrednost, da uvrsti vsak človek predmete in njih odnose po drugi lestvici vrednot, potem ni čudno, da nastopa empirizem v vsaki dobi z drugim licem, odvisnim pač od prevladujoče me-

tođe opazovanja, od prevladujoče predmetne sfere, od prevladujočega ljudskega interesa. Zato rešujejo pragmatično nalogo najbolje tisti historičarji, ki motre razvoj filozofije metodico po strujah, metodah opazovanja ter dele zgodovino v dobe s prevladujočo metodo opazovanja. Osebe in njih sistemi so le svetli vrhovi valov v različnih strujah. Zgodovina zasleduje torej pred vsem valovanje in tekmovanje različnih, večinoma istočasno dejavnih struj.

S tega motrišča vidimo, da so se približali baš Angleži z največjim napredkom idealu univerzalnega opazovanja. Njih filozofijo označuje empirizem v ožjem pomenu besede, njih objektivna pozornost in vis aestimativa ocenjuje, vrednoti najpravišneje predmete zunanega in notranjega sveta. V ljudskem življenju prevladuje še vedno vpliv zunanega, materialnega sveta. Vendar Angleži nikoli niso prezrli idealnih vrednot, dasi jim priznava pragmatizem, zadnja oblika anglosaksonskega empirizma, samo ulogo samovoljnih, koristnih, ali celo potrebnih fikcij.

Enostransko je usmeril francoskega duha Descartes z apriorizacijo racionalizma. Zato prevladuje še danes v francoski filozofiji: duha in svobode racionalistična apriorizacija kljub drugotnim vplivom angleškega empirizma. Isto velja o Nemcih, ki so začeli v filozofiji sodelovati kot učeneci Francozov. Leibniz je prenesel izvečine Descartesove misli na Nemško in celo v francoskem jeziku objavljval svoje spise, a Kr. Wolff je samo sistematiziral Leibnizovo filozofijo.

Prvi veliki in originalni nemški filozof je vstal v osebi Kanta, ki je sam priznal, da ga je prebudil iz dogmatičnega sna racionalistov Anglež Hume ter mu odprl oči, da je pravilno dojel nalogo filozofskega dela. Kantov kriticizem je prvi kontinentalni poizkus sintetične filozofije, združitve empirizma in racionalizma, dasi še ni mogel točno opredeliti pravega razmerja med metodo empiričnega in racionalističnega opazovanja. Kant je iznova opozoril človeštvo na staro dejanstvo dveh svetov, na idealni, notranji svet človeške zavesti in na materialni, zunanji svet narode (stvari ob sebi). Dualizem ni bil torej nikaka originalna zamisel Kantova, kakor ni bil svoj čas nikaka izvorna stvaritev Platona. Filozofi dualizma so samo po svoje in na novo formulirali nazor dualizma, ki ga je instinktivno spočel že pred davnimi tisočletji zdravi ljudski razum. Zmotno in krivično je torej, izvajati nazor dualizma iz avtoritete kakega posebnega filozofa, na pr. Platonovega učenca Aristotela. V dualizmu imamo osrednji nazor človeštva in nekako miselno hrbtenico kulturne zgodovine. Tudi

Kantov dualizem je tvoril posledaj izhodišče vseh nemških filozofov, kakor se je pač kateri odločil po svojem temperamentu in monistični sugestiji za idealno ali materialno polovico. Najprej je odplula izpod Kantove strehe trojica Fichte-Schelling-Hegel na fantastičnem, pojmovnem zrakoplovu monističnega racionalizma. Nemški narod se je divil visokemu poletu, zračnim skokom in vijugam drznih spekulativnih idealistov. A abstraktni zrakoplov se je ponesrečil in razbil na trdih tleh materije. Isti narod je porogljivo nagnal idealistične zrakoplovce, udal se ekstremu novega prepričanja, da vodi prava pot do resnice in uspeha po trdih tleh materije, pa magari tudi peš. Nemško dušo je obsenčila antiteza materializma, ki se je nazadnje izdivjala v brutalnem nadčloveku Nietzscheja in v svetovni vojni. Tako vsaj upamo, čeprav ostane nacionalistična emocija še zmeraj nepreračunljiva velesila, dokler ne prerase primitivnega egoizma vrojena kal konegoizma, vrojena kal sodoživetnosti in socialnega čustvovanja.

Ekstremni omah nemške miselnosti je nastal iz dveh vzrokov: 1. podzavestno in mehanično po splošnem ritmu človeškega duha, ki se razvija in niha najrajši v ekstremih; 2. zavestno po Hegelovi dialektični metodi teze, antiteze in sinteze. Hegel je namreč učil, da se razvija duh po strogo predpisanem ritmu od najnižje do najvišje stopnje zavesti, posebič v človeštvu od subjektivnega duha pojedincea skozi objektivnega duha etike in prava do absolutnega duha v umetnosti, religiji in filozofiji. Fenomenologija (razvoj) duha se vrši po principu protislovja in po navedeni trijadi dialektične metode. Hegel je bil v resni megalomaniji prepričan, da je odkrila njegova oseba absolutno resnico in da je dosegel razvoj človeštva svoj absolutni vrhunec in konec s

krščansko etiko, konstitucionalno monarhijo in njegovim filozofskim sistemom.

Hegelovi učenci so ostali dobesedno zvesti njegovi metodi dialektike in protislovja rekoč, kar je mojster doslej povedal, kar je kultura doslej ustvarila, to je teza; naša naloga je antiteza, negacija, rušenje starega, upor, revolucija. Levica Hegelove šole je nujno omahnila iz ekstreme spekulativnega spiritualizma v nasprotni ekstrem spekulativnega materializma (Strauss, Feuerbach, Stirner, Marx). Duška si je dalo novo razpoloženje seveda najprej tam, kjer je čutilo doslej najhujši pritisek, namreč v verstvu — proti krščanstvu. Suhotni potoček spekulativnega materializma Hegelove levice je skoro mogočno narasel, ko se je vanj izil veleok empiričnega prirodoslovja (Darwin, Haeckel) in moderne tehnike.

Tako je nastopil nemški empirizem svojo prvo pot v težkem oklepu materializma. Na osnovi empiričnega prirodoslovja so se razvile razne struje monističnega in dualističnega empirizma. Monistični empirizem materializma je doslej doživel dve fazi, prvič fazo materializma v vsakdanjem pomenu pojma (Moleschott, Büchner, Dühring), drugič fazo takozvanega monizma (Haeckel, Ostwald) in zveze monistov. Kakor mehanična reakcija po principu protislovja se je pojavil monistični empirizem spiritualizma, spoznavnokritičnega idealizma v obliki pansihizma (Fechner, Lotze) in empiriokritičnega, pozitivističnega senzualizma (Avenarius, Mach), oziroma fiklizma (Vaihinger). Iz dveh strani se vračajo nemški duhovi v historično smer dualističnega empirizma, iz kritičnega realizma (Külpe, Katoliška novosholastika) in duhoslovja (Windelband, Rickert, Dilthey, Eucken).

(Dalje prihodnjič.)



## Hranilnica in posojilnica „Učiteljskega konvikta“ v Ljubljani

registrovana zadruga z omejenim jamstvom.

Zadružnik zadruga postane lahko vsak, kogar sprejme načelstvo. Delež 50 K se vplača naenkrat in se obrestuje po 5%.

Vstopnine se plača 2 Din.

Hranilne vloge se sprejemajo od vsakega, če tudi ni zadržnik. Obrestna mera je 5%. Obrestovanje se pričinja s 1. in 16. vsakega meseca.

Posojila se dajo le zadružnikom na osebni kredit po jako ugodnih pogojih.

Informacije pošilja zadruga vsakomur franco, kdor vpošlje 4.—Din v znamkah. Na prošnje brez vpošiljatve navedenih znamk se principijelno ne odgovarja.

Zadružni lokal je v Ljubljani, Frančiškanska ulica št. 6.

Uradne ure za stranke so izvzemši praznikov vsak četrtek in soboto od  $\frac{1}{2}$  17. do  $\frac{1}{2}$  18. ure.

Cenjenemu učitelstvu in slavnim okrajnim šolskim svetom priporočamo v obilna naročila vse predpisane šolske tiskovine po najnovejših vzorcih, najnovejše mladinske spise lastne in druge založbe, poštnine in druge tiskovine za šolsko uporabo na ljudskih, obrtnih in meščanskih šolah, učne načrte, razne napise na lepenki itd. - Zahtevajte cenik, ki se pošlje brezplačno in poštne prosto. - Vsako leto izide „Ročni zapisnik“ z osebnim statusom in imenikom vseh šol po slov. deželah.

# UČITELJSKA TISKARNA V LJUBLJANI

registrov. zadruga z omej. zavezo

Frančiškanska ulica 6.



# KNJIŽEVNA ZALOŽBA UČITELJSKE TISKARNE:

## Mladinske knjige:

- Baukari: *Marko Senjanin, slovenski Robinson*.  
Vez. 12 Din.
- Dimnik: *Kraj Petar I.* Vez. 20 Din.
- Erjavec: *Kitajske narodne pripovedke*.  
Vez. 28 Din.
- Erjavec: *Srbske narodne pripovedke*.  
Vez. 24 Din.
- Erjavec-Fiere: *Fran Erjavec, izbrani spisi za mladino*. Vez. 52 Din.
- Erjavec-Fiere: *Fran Lovstik, izbrani spisi za mladino*. Broš. 18 Din, vez. 28 Din.
- Erjavec-Fiere: *Matija Valjavac, izbrani spisi za mladino*. Vez. 40 Din.
- Erjavec-Fiere: *Josip Stritar, izbrani spisi za mladino*. Vez. 60 Din.
- Erjavec-Fiere: *Simon Jenko, izbrani spisi za mladino*. Vez. 28 Din.
- Ewald-Hoteček: *Mati narava pripoveduje*.  
Vez. 32 Din.
- Fiere: *Babica pripoveduje*. Vez. 12 Din.
- Gangl: *Zbrani spisi*. II., V. in VI. zvezek vez. 10 Din, eleg. vez. 12 Din, VII. zv. vez. 18 Din, eleg. vez. 20 Din.
- T. Gaspari in P. Košir: *Stjaj, stjaj, solnčecel* (Zbirka korških popevk.) 8 Din.
- Waštelova: *Mejaši, povesti iz davnih dni*.  
Vez. 25 Din.
- Manca Komanova: *Narodne pravljice in legende*. 18 Din.
- Korban: *Vitomilova železnica*. Vez. 16 Din.
- Lah: *Čelike pravljice*. Vez. 15 Din.
- Mitjakov Julček: *Zbrani spisi*. VI. zvezek vez. 10 Din.
- Rapč: *Mladini*. II., III., IV., V., VI. zvezek vez. 10 Din, eleg. vez. 12 Din, VII. zv. 12 Din.
- Ribičič: *Vsem dobrim*. Vez. 10 Din.
- Robida: *Da ste mi zdravi, drugi otroci!*  
Broš. 3 Din.
- Šilih: *Nekoč je bilo jezero*. Vez. 28 Din.
- Thile-Pribit: *V kraljestvu sanj*. Broš. 8 Din.
- Trošt: *Moja sestra*. I. in II. 10 Din.

## Leposlovne knjige:

- Gangl: *Bel rožali*. Broš. 15 Din, vez. 18 Din.
- Gangl: *Moje obzorje*. Broš. 15 Din, vez. 18 Din.
- Jelenc: *1914-1918, spomini jugoslovenskega dobrovoljca*. Vez. 30 Din.
- Matičič: *Na krovih poljanah*. Vez. 42 Din.
- Zbašnjik: *Drobne pesmi*. Vez. 10 Din.
- Ivan Zoc: *Pomenki*. 11 Din.

## Dramatska dela:

- Maeterlinck-Bernot: *Modra ptica*. Broš. 16 Din.
- Gangl: *Dolna sola*. Broš. 6 Din, vez. 8 Din.
- Gangl: *Sfinga*. Vez. 16 Din.
- Gangl: *Stn*. Drugi natisk. Vez. 24 Din.
- J. Korban: *Povodni moč, igrice za mladino*.  
Fr. L.: *Božična pravljica, otroška igra v 3. slikah*. Obe v 1. zvezku. 5 Din.
- Gregorčič-Štepančičeva: *Otroški oder*.  
Broš. 8 Din, vez. 12 Din.

## Poučne in znanstvene knjige:

- Bučar: *Slovenski metaljar*. Broš. 12 Din.
- Kunaver: *Na planini*. Vez. 30 Din.
- Kunaver: *Kraški svet in njega pojavi*.  
Vez. 46 Din.
- Mencej: *Kratka srbska gramatika in čitanka*.  
Broš. 5 Din.
- Ivo Tejkal: *Matematične tabele*. V platno vezana šepna knjiga 66 Din.
- Veber: *Etika*. 120 Din.
- Ivo Bale: *Sadjarstvo*. 85 Din.
- Bezjak-Pribit: *Pedagogika*. I. knjiga. Vzgojske slojve s temeljnimi nauki o ukoslovlju. Trdo vezana knjiga 56 Din.
- Staleš: *Šolstvo in učiteljsvo v Sloveniji*.  
Broš. 42 Din.
- Fink: *Zbirka naredb in odredb za osnovna in meščanske šole ter učiteljska v Sloveniji*. I. zvezek (od prvata do konca i. 1920.) broš. 10 Din, II. zvezek (za i. 1921.) broš. 14 Din, III. zvezek (za i. 1922.) broš. 15 Din.

## Pesmarice in muzikalije:

- Marolt: *„Bože pravde“* in *„Lepa naša domovina“*. 1 Din 50 p.
- Marolt: *Narodne himne in druge domorodne pesmi*. 3 Din.
- Žirovnik: *Narodne pesmi*. I., II. in III. zvezek, 4 3 Din.
- Adamič: *Mladinske pesmi*, enoglasni zbori in samospevi s spremljevanjem klavirja. 50 Din.

## Slike za okras sob in uradov:

- Galerija naših velmož*: 1. Trubar, 2. Vodnik, 3. Slomšek, 4. Prešeren, 5. Levstik, 6. Stritar, 7. Jurčič, 8. Gregorčič, 9. Askerc, 10. Tavčar. Format: 61,5x47,5 cm, Cena 4 10 Din. Slič: I. Kmečka soba na Gorenjskem, II. Kmečka hiša na Gorenjskem. (Barvotisk.) Format: 30,3x30,5 cm, Cena 4 30 Din.

Telefon šte. 312

Naročila sprejema

Ček. račun št. 10.761

## UČITELJSKA KNJIGARNA V LJUBLJANI

Frančiškanska ulica šte. 6.