

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVENI LIST

LETNIK XLIX.

1927/28.

9.

VSEBINA:

RAZPRAVE

1. Program Pedagoške centrale v Mariboru. 229
2. Dr. Franjo Čibej: Pojem pedagoške psihologije. (Konec.) 229
3. Ljudevit Stiasny: Lev Nikolajevič Tolstoj kot pedagog. (Dalje.) 232

IZ ŠOLSKEGA DELA

1. Eliza Kukovec: Povest v šoli. (Dalje.) 238
2. H. Š.: Iz popotne torbe. (Dalje.) 240

UČITELJSKO SAMOIZOBRAŽEVANJE

1. Dr. S. Dolar: O samovzgoji in samoizobrazbi. (Konec.) 243

RAZGLED

- A. Slovo: Ocene in prikazi: A. Adler, Menschenkenntnis. F. Giese, Psychotechnik. Др. Марко Крстић, Просветна политика Совјетске Русије. — Nove knjige v Pedagoški centrali v Mariboru. 249
- B. Časopisni vpogled: Bibliografija važnejših časopisnih člankov v marcu in aprilu 1928. (F.) 251
- C. To in ono: Idejni in praktični program „Pedagoške centrale“ v Mariboru. (Konec.) — Dr. Fr. Derganc: Filozofski slovar. (Nadaljevanje.) 252

Glavni in odgovorni urednik: A. Skulj v Ljubljani. — Izdajatelj Udruženje jugoslovenskega učiteljstva (UJU), odgovoren A. Skulj v Ljubljani. Tiska Učiteljska tiskarna v Ljubljani.
Predstavnik: Francè Štrukelj v Ljubljani.

UČITELJSKA TISKARNA

V LJUBLJANI, FRANČIŠKANSKA ULICA 6



Je najmoderneje urejena in izvršuje vsa tiskarska dela od najpreprostejših do najmodernejših

Tiska šolske, mladinske, leposlovne in znanstvene knjige; ilustrirane knjige v eno- ali večbarvnem tisku; brošure in knjige v vseh nakladah; časopise, revije in mladinske liste.

Okusna oprema ilustriranih katalogov, cenikov in reklamnih listov. Lastna tvornica šol. zvezkov. Založba in uprava Sokoliča in Naše radosti.

UČITELJSKA KNJIGARNA V LJUBLJANI

prodaja slovenske znanstvene, strokovne, leposlovne, pripovedne in mladinske knjige kakor tudi knjige za osnovne, srednje in obrtne šole ter ima v zalogi vsakovrstni papir, pisalni, risalni in šolski pribor in učila kakor tudi umetne in pokrajinske razglednice v največji izbiri.

„**Popotnik**“ izhaja v zvezkih 15. dne vsakega meseca in stane na leto 50 Din, polletno 25 Din, četrletno 125 Din; posamezni zvezki stanejo 5 Din

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

Rokopisi naj se pošiljajo na naslov: Pavel Flerè, Beograd, Nebojšina br. 24.

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVENI LIST

LETNIK XLIX.

MAJ 1928.

ŠTEV. 9.



Program Pedagoške centrale v Mariboru.

V 8. in 9. številki let. »Popotnika« objavljamo »Program Pedagoške centrale v Mariboru«. Dasi se zavedamo njegove važnosti, mu iz tehničnih razlogov v svojem listu nismo mogli odrediti mesta, kakor mu pripada. Opozarjamo pa nanj še posebej, čeprav ga priobčujemo v »Razgledu«, to pa baš tamkaj, kjer smo določili prostor za programatične diskusije. Kar izrecno poudarjamo in prosimo cenj. čitatelje, naj ne smatrajo tega listovega dela za kak »privesek«.

Uredništvo.



Dr. FRANJO ČIBEJ:

Pojem pedagoške psihologije.

(Konec.)

2. Doslej smo izkazali le bolj potrebo po neki določeni panogi, ozirali smo se na zahteve praktičnega življenja in izhajali od pedagoške teorije. Poudarili smo na »pedagoški psihologiji« bolj prvo besedo, govorili smo o pedagoški psihologiji. Naša nadaljna naloga je, da uvrstimo to panogo še v okvir psiholoških ved. Gre za vprašanje, je-li to sploh znanstvena panoga, spada-li bolj k teoretskim delom psihologije, ali bolj k uporabno-praktičnim. Ali gre za samostojno in zaokroženo poglavje psihologije, ali pa združuje pedagoška psihologija, kot smo jo očrtali zgoraj, v sebi več prvin in strani, ki so le bolj slučajno združene v eno celoto; možno bi bilo, da združimo v pojem pedagoške psihologije vsa vprašanja, ki se nanašajo na psihično stran v vzgojstvu. Taka pedagoška psihologija bi bila neke vrste psihologija vzgojstva in karkoli bi bilo na vzgoji duševnega, vse bi spadalo v njeno kompetenco.

Da se izognemo taki netočno široki in neporabni definiciji, moramo z vidika sodobne psihologije določiti pojem pedagoške psihologije. In tu se nam zdi nujno potrebno, da strogo ločimo otroško in mladinsko

psihologijo od pedagoške psihologije v ožjem pomenu besede kot smo ga prej določili. Naslov naši razpravi je sicer »pedagoška psihologija«, a ta naslov je pravilen le tedaj, če mislimo na oba dela. Prvi del prinaša le otroško in mladinsko psihologijo ter kos neobhodno potrebne psihorazvojne teorije. Ta del tvori temelj drugemu, a zato še nikakor ni treba, da bi bil identičen s problemom pedagoške psihologije v ožjem pomenu besede.

In res pojmovna pot, kako pridemo do obeh označenih panog, je čisto različna; otroško in mladinsko psihologijo treba drugam uvrstiti kot pedagoško psihologijo v ožjem pomenu besede. Prva panoga spada v moderno *strukturno-razvojno* psihologijo, torej je del splošne psihologije, druga pa spada med panoge takozvane *uporabne psihologije*. Ta dva pojma moramo nekoliko pojasniti, obširneje bo stvar postala šele pozneje razumljiva.

Psihologija je v zadnjih desetletjih lepo napredovala, postala je iz več ali manj spekulativne in fragmentarične panoge obširna, zaključena in samostojna veda, ki raziskuje čisto svoj predmet (namreč psihično realnost), ima določene cilje in naloge (opisati in razložiti psihične pojave, podati zakonitosti psihičnega dogajanja) ter uporablja svojevrstne metode pri svojem opazovanju in teoretskem tolmačenju.

Ta moderna psihologija ni samo več ali manj završena veda, ta panoga se je razvila tudi v širino. V okviru psihologije so se razmahnile različne nove veje, ki jih je danes v celoti težko pregledati. Začetka je bil namreč delokrog psihologije zelo ozek. Psihologija je bila predvsem *splošna veda o psihičnih pojavih*, pečala se je s psihološkimi zakonitostmi, ki so se tikale v glavnem duše odraslega in normalnega človeka, raziskovala je skoro izključno *elemente psihe* (občutke, pozno šele tudi mišljenje, čustva in stremjenja), porabljala je dolgo bolj fiziološke kot psihološke razlage in metode, zanimala so jo tudi spekulativna vprašanja čisto teoretskega značaja, kako si treba misliti odnos med psiho in telesom (možgani) in podobno. Polagoma so prodrli v to psihologijo splošnega značaja novi vidiki; v več smereh se je delokrog razširil. Poleg normalne psihe je postala *abnormalna psiha* predmet raziskovanja; poleg kulturno-razvitega človeka so začeli studirati psiho »*prirodnih*«, *primitivnih plemen*; poleg odrastlega človeka so upoštevali psiho »*nedorastlih*« *psihičnih struktur: otroka in mladostnika ter živalsko psiho*. Določiti je bilo treba vsako teh življenskih form. Pri tem se je izkazalo, da ne zadostujejo običajni psihični elementi (občutki, predstave, nazornost, spomin, misel, čustvo, nagon, stremjenje, itd.) in da se psiha ne dá razložiti z zgolj kavzalnimi zakonitostmi, z zakonom mehanske asociacije, sumacijo teh psihičnih prvin, da je temveč treba izhajati od gotovih organskih celot, struktur, kompleksnih

f o r m v psihi, ki po svoje določajo ves potek psihičnega dogajanja. Tako je postalo očitno, da se n. pr. otroška psiha od odrasle ne razlikuje samo po tem, da pri otroku gotovih funkcij (n. pr. določnega hotenja, zavestnega etičnega dejanja, pravega religioznega doživljanja) ni in da so funkcije pri otroku le kvantitativno manj razvite (da bi otrok torej bil odrasel človek en miniature), otroška psiha ima temveč čisto svojo k v a l i t a t i v n o različno strukturiranost, zgrajenost in razvrstitev doživljanja, doživljanje poteka v mnogem na čisto svoj način. Takó n. pr. je otroško predstavno in mišljensko doživljanje mnogo bolj kompleksno in »nejasno« kot pri odrastlem, prepojeno je v veliki meri s čustvenimi elementi; otrok ne porablja logičnega principa protislovja itd. Vse te svojstvenosti treba razložiti, zato pa ne zadostujejo doslej običajni psihološki pojmi, treba izhajati z psihične celote, iz psihično-z m i s e l n i h in s m o t r n i h z v e z, in prav to dela moderna strukturna psihologija, psihologija oblik in »celote«. Po svoje skuša določiti strukturo otroka, živali, primitivnega, patološkega, odrastlega, starajočega se človeka. Med sabo primerja te strukture, v toliko je obenem primerjalna strukturna psihologija.

Dosedanji pojem psihične strukture pa ne zadošča, podaja le p r e r e z skozi psiho in takorekoč statično sliko o duševnosti. Upoštevati je treba še drug vidik, vidik r a z v o j a. Žival, otrok, odrastli niso le po svoji strukturi različni, psihično življenje je velik proces, duševno življenje raste, se razvija, sprejema vase iz okrožja, asimilira znanje; psihične strukture prehajajo ena v drugo, človek preide iz čisto nagonске bitnosti po dolgem procesu učenja v duhovno-miselno življenje, iz čisto instinktivnih reakcij se izvrši prehod v zavestno hotenje, iz okrožja »introcipira« posamezne vrednote in šele pozno se pretvori v zrelega »človeka«. Tako je strukturna psihologija postala razvojna, g e n e t i č n o - strukturna psihologija in spada danes k temeljnim in teoretskim vejam sodobne psihološke vede. Otroško in mladinsko psihologijo moramo seveda tu uvrstiti. S tem je izrečeno, da tudi ta veda spada v okvir čiste teoretske znanosti, ki ji je raziskanje svojega predmeta zadnji in edini namen, da nikakor nima glavnega namena, služiti le praksi ali vzgojnim potrebam. Naša panoga tvori del splošne razvojne psihologije.

Drugače je z drugim delom, s p e d a g o š k o psihologijo v ožjem pomenu. Le ta spada v takozvano u p o r a b n o dušeslovje. Poleg čistih teoretskih disciplin so namreč nastale panoge, ki uporabljajo s p l o š n e psihološke vidike in zakone v p o s a m e z n i h problemih in slučajih življenja. Ne gre tu za praktično psihologijo ali za vprašanje, kako praktično in smotrno-premišljeno porabiti splošno psihološko znanje v šoli, v poklicu, v cerkvi, politiki, reklami; ne gre za nobeno rokodelsko stvar, temveč gre za t e o r i j o, a za tako teorijo, ki prenaša s p l o š n e psiho-

loške vidike na p o s a m e z n a področja in vprašanja kulture in življenja. Splošni psihološki vidiki naj pomagajo pri analizi, razlagi in uporabi prava, jezika, umetnosti, nravnosti, religije, človeške družbe, socialnih odnosov, pedagogike in vzgoje, gospodarstva in še druge.

Ti našteti pojavi niso sicer nekaj izključno psihičnega, a na njih je marsikaj takega, kar se dá s prenosom in uporabo splošnih psiholoških momentov razložiti in razumeti. Zgled bo pokazal, kako si treba misliti odnos med splošno psihologijo in uporabno panogo, recimo psihologijo umetnosti. Splošna veda raziskuje n. pr. zakonitosti čustvenega življenja, opisuje in razvršča čustva, ugotovi, da treba oziroma ni treba ločiti posebno vrsto estetičnega čustva itd. Psihologija umetnosti izhaja od te splošne psihologije, nanjo se opira, a po svoje in svojih potrebah nadaljuje z analizo ter porablja t o s p l o š n o znanje za razlago tega in tega k o n k r e t n e g a umetniškega ustvarjanja, stila, umotvora; vprašuje: je-li umetnina »resnična«, zakaj je umetnik ustvarjal, ali iz kake notranje življenske nezmožnosti in slabosti (da ustvarja to, česar ne more živeti v resnici), da zanaša dušne stvari v svojo umetnino, ki sploh ne eksistira in si jih umetnik le želi; ali da oblikuje in piše iz resnično danega notranjega bogastva in da se je iz notranjosti, že po svojem bistvu moral odločiti za ustvarjanje ter se odrekel »življenju«.

Tudi pedagoška psihologija spada v uporabno psihologijo. Raziskati imamo na vzgoji vse, kar je psihološkega, ozir. psiho v toliko, kolikor vpliva nanjo vzgoja in narobe, kolikor psihični momenti (v gojencu in vzgojitelju) določajo na kakršenkoli način vzgojne akte, vzgojne naprave, »duha« vzgojstva itd. Vsaka pravilna vzgoja (prav tako pouk) mora računati s sposobnostmi gojenca, mora biti prikladna duševnemu nivoju in razvojni stopnji duha; vzgoja na svoj način vpliva na psiho gojenca in vzgojitelja, spreminja, zavira, pospešuje, zanemarja celo vrsto duševnih strani. Vpliv sega pa tudi v nasprotno smer, določen duševni ustroj spreminja tudi vzgojne čine, nov način mišljenja reformira šolstvo itd. Vse te zamotane komplekse raziskati bo naša naloga.

LJUDEVIT STIASNY:

Lev Nikolajevič Tolstoj kot pedagog.

(Dalje.)

VIII. Upoštevaj, da se s prostostjo doseže boljša in zanesljivejša disciplina nego s silo.

Tolstoj ne veruje, da je dobro vmešavati se v rvanja med otroci. V njegovi šoli so torej ignorirali take neredne pred poukom. Evo prizora, kakor ga je Tolstoj sam opisal: »Učitelj vstopi v razred. Na tleh je kup

kričečih in vreščečih otrok in slišijo se vzkliki: »Saj me boste še zmastili« ali »Nehaj mi vendar puliti lase,« — Glas izpod kupa pokliče učitelja po imenu: »Peter Mihajlovič, recite jim, naj me puste v miru!« — »Dobro jutro, Peter Mihajlovič,« kličejo drugi ter razgrajajo dalje. — Učitelj stopi k omari, vzame iz nje knjige ter jih razdeli med one, ki so prišli za njim. Oni, ki so na vrh kupa, zahtevajo svoje. Počasi se kup manjša in končno pritečejo po svoje knjige tudi oni, ki so bili odspodaj. Če sta ostala na tleh še dva rvača, ju opozore drugi: »Zdaj pa dovolj; pridita. Kaj tako dolgo čakata, Mi kar nič ne slišimo.« In posedejo, kamor se komu zljubi, na klop, na mizo, na okno, na tla ali na staro naslonjačo, ki je kdo ve kako zašla v šolsko sobo. Red je popolen, ni šepetanja, ščipanja ali smejanja...¹

Omenil sem že, da so se dogajali taki neredi v šoli v Jasni Poljani bolj začetkoma, pozneje pa da je vladal v tej šoli kljub vsej prostosti večinoma tudi pred poukom in v odmorih primeren red. Zakaj ni zadušil Tolstoj takoj začetkoma takih neredov s silo? Tolstoj je prišel do prepričanja, da je usodepolno, ako smatramo osnovno šolo za vojaško četo, v kateri morajo vsi ubogati ista povelja na isti način, oziroma v kateri ne smejo učenci nikdar prekoračiti predpisanega šolskega reda. Da bi morali imeti med poukom vsi učenci vedno roke na klopi ali na hrbtu, se mu je zdelo nesmiselno in neusmiljeno. Neka mera prostosti za nered se mu je zdela potrebna, da se pokaže individualnost učencev. Kako pa naj spoznamo svoje učence, ako se ne smejo nikdar prosto gibati, oziroma ako morajo sedeti v šoli vedno kot mrtvi stroji. Bolje je torej, da nered pred poukom in v odmorih ignoriramo s potrpežljivostjo.

»Po mojem mnenju,« piše Tolstoj, »je ta nered celo koristen in potreben in naj se nam zdi še tako čuden in zoprn... Začetkoma se nam zdi ta nered ali bolje ta prosti red strašen, ker smo navajeni na popolnoma drugačen sistem, po katerem smo bili odgojeni. Mesto pa, da bi z zapovedjo ali celo s silo napravili konec neredu, je bolje, ako trenutek počakamo, da nered sam ob sebi ugasne ter nastane boljši in stalnejši mir, kakor bi ga mogli napraviti sami.«²

Tolstoj je pridobil srca otrok s srcem umetnika, ki je imel bistro oko za vse, kar ostane prozaiškim naturam nevidno. Otroci so njegovo ljubezen razumeli in odgovorili so mu z ljubeznijo. Do tega, da je trpel nered, pa ga je privedlo primerno upoštevanje človeške narave. Tolstoj zahteva, naj se postopa v vsem in povsod z otroci kot razumnimi bitji, ki pridejo sami do spoznanja, da je red potreben.

¹ H. Crosby: Tolstoj kot učitelj. Poslovenil Ljudevit Furlani.

² Lev N. Tolstoj: Pädagogische Schriften. Izdal R. Löwenfeld.

Nauk Tolstega o prostosti učencev pred poukom se je posebno udomačil v angleških, ameriških in v norveških šolah. Učenci skrbijo sami za red in so večinoma na igrišču, kjer se pokoré v prvi vrsti voditeljem iger, ki jih sami izvolijo. Idealne razmere v tem oziru so v nekaterih šolah v Norvegiji. Učna ura traja le 45 minut, a v 15 minutnem odmoru gredo vsi učenci na telovadišče, kjer se zabavajo z raznimi igrami. Tudi na Francoskem in v Italiji vlada pred poukom primerna svoboda. Iz Italije so jo sprejeli že pred leti v Gorico. Tovariš mi je pripovedoval, da je pred leti obiskal v Gorici svojega sošolca, ki je kot telovadni učitelj služboval na učiteljišču. Ko se je približeval vadnici, ki je imela takrat 12 razredov, se zelo začudi, ker čuje iz šole glasno vpitje. Vpraša torej svojega sošolca, če je sploh vpeljana ta svoboda. Odgovori mu: »Ko sem prišel v Gorico, mi to vpitje ni ugajalo. Predlagal sem torej v lokalni konferenci, naj se v nadzorovanje učencev pred poukom določijo učiteljiščniki, kakor je bilo to v Ljubljani. Sijajno sem pogorel s tem predlogom. Očitani so mi namreč, da nimam srca za mladino, da jim ne privoščim malce prostosti. Sicer sem se pa prepričal, da ta svoboda prav nič ne škoduje disciplini med poukom, kar sem se bal popred kot telovadni učitelj.«

Marsikak učitelj se je že kesal, da je uporabil silo za vzdržanje discipline v svojem razredu. Ko je pred dobrimi 20 leti moral prevzeti mlad učitelj pouk v ponavljalni šoli za dečke, je šel v šolo z debelo palico. Uporabil pa jo je le malo — ker je moral bežati pred svojimi učenci. Mesto učitelja je prevzela potem pouk v ponavljalni šoli za dečke starejša učiteljica, ki je brez posebnega truda vzdržala dobro disciplino — ker ni uporabljala proti dečkom nobene sile. — Par let pozneje je nastopila mlada učiteljica službo na gorski enorazrednici, v kateri je bila od ustanovitve te šole slaba disciplina. Ko so pa dečki ponavljalne šole izvedeli, da je prišla na šolo mlada učiteljica, ki ima v vsakdanji šoli strogo disciplino, so se zarotili proti nji in jo sklenili preteptati takoj ob pričetku pouka v ponavljalni šoli. Učiteljica mi to poroča ter me prosi, naj jo oprostim pouka v tej šoli, ker si ne upa vzdržati discipline. Potolažil sem jo, da lahko izhaja z dečki ponavljalne šole, ako prav postopa. Opozoril sem jo, da je sila že v nižjih razredih slabo strahovalno sredstvo, a v njeni ponavljalni šoli bi bila naravnost pogubna. Skrbeti mora predvsem, da bo dečke zanimal pouk. Začetkoma se ji ni treba ozirati na urnik ter naj pripoveduje učencem pred vsem to, kar jih bo zanimalo. Učiteljica me uboga in mi poroča potem koncem meseca: »S svojimi ponavljalci sem prav zadovoljna. Radi me imajo — jaz pa nje. Prav redno obiskujejo šolo ter se trudijo zamujeno nadomestiti. Prvi dan so prišli prav vsi v šolo in sicer nekateri kar s palico. Sedla sem kar med nje in jih nagovorila: »Doma sem v sosednjem okraju. Pripovedovati vam hočem, kako

obdelujemo pri nas polje in vinograde, kako sadjarimo, kako prodajamo vino itd. Pozneje pa mi boste pripovedovali o vaših razmerah, saj ste že pametni dečki, zato me lahko poučite o tukajšnjih razmerah. Potem se pa bomo učili, kar boste potrebovali v vsakdanjem življenju.« Učenci so pozorno sledili mojemu pripovedovanju in dobro razmerje med menoj in med njimi je bilo sklenjeno.«

Tolstoj je prepovedal svojim učiteljem kričati v šoli, ker preglasno govorjenje uplaši bojzljive učence. »Nikdar se ni na noben način poskušalo vsiliti kak red, kajti otroci se morajo učiti, da sami vzdržujejo red,« opisuje Crosby Tolstega šolo.¹ Učenec Tolstega Vazilij Morosov pa poroča, da jih je »Lev Nikolajevič vedno resno gledal. Od nas je zahteval troje: snago, rednost in resničnost. Ako smo pa bili včasih preveč glasni, je rekel le: »Bolj tiho, prosim!«²

Dr. Oblak imenuje »dobričine« one profesorje, ki so z zmerjanjem hoteli napraviti red v svojem razredu, a se jim je to vedno ponesrečilo. Velik revež je vsak učitelj, ki ima slabo disciplino v svojem razredu.

Napačno bi bilo torej, ako bi se hotelo postopati proti učencem le z milino. Dobrota je sirota! Učenci kmalu najdejo, da nima učitelj krepke roke in gorje učitelju, ki učencem pokaže to slabost. Tolstoj je vzdrževal red v svoji šoli z resnostjo svoje osebe, učil pa je tudi: »Dejanska mera prostosti je odvisna v prvi vrsti od učiteljeve nadarjenosti in priljubljenosti.«

IX. Lev Nikolajevič Tolstoj kot pionir sedanje in bodoče šole.

Smoter otroške vzgoje je po Tolstem izobraževanje moralnega značaja. V to ni samo potrebna ljubezen učitelja do učencev in do šole, Tolstoj zahteva od vzgojitelja tudi, da je otrokom v vsakem oziru v primeren zgled. Otroke namreč najlažje dobro vzgojimo z dobrim zgledom, s sugestijo. »Vse nravstveno izobraževanje otrok zahteva dober zgled. Živite dobro, vsaj prizadevajte se dobro živeti in boste po meri vaših uspehov k dobremu življenju dobro izobraževali svoje otroke.«³

Tolstoj je pripoznal, da sta znanost in umetnost za ljudi potrebnejša nego jed, pijača in obleka. Pač pa je zavračal zapadno kulturo. »Tolstoj,« piše Walter Kühne, »zavrača moderno kulturo, v kolikor in dokler nareja iz ljudi stroje, iz živih duš patvorke, iz bitij, ki jim je delo veselje in življenski podvig, take, ki jim pomenja trpljenje in življensko poniževanje.«⁴ Kakor pozneje danski pesnik Gruntvig, ki je osnoval danske ljudske

¹ Л. Н. Толстой: Кругъ чтенія.

² Н. Crosby: Толстой kot učitelj, Poslovenil Ljudevit Furlani.

³ V. Morosov: Erinnerungen eines Jassnopoljaner Schülers an Lev Tolstoj.

⁴ Walter Kühne: Tolstojs Entwicklung, Wandlung und Denkweise.

visoke šole, se je tudi Tolstoj z gnevom in srdom odvrčal od psevdokulture, ki obstoja v bistvu le na posnemanju tujih kultur, na oboževanju samo abstraktnega znanstvenega znanja. Mesto posnemanja tujih kultur se moramo približati svojemu narodu, proučevati njegove interese, njegova stremjenja, da tako v njem vzgojimo poštene člane človeške družbe.

»Tolstoj že v Lucernu ni bil zadovoljen z zapadno kulturo,« piše dr. Ivan Prijatelj, »še manj ga zadovoljujejo šolski sistemi, ki si jih je ogledal nalašč na drugem potovanju po Evropi leta 1860. On stavi individualnost učenca in potrebe časa in naroda nad sisteme. Po prvih dveh se mora učiti, a ne po sistemih. Sistemi so odgovarjali onim časom, v katerih so nastali. Šola odgovarja na vedno ista vprašanja, ki jih je pred veki stavilo človeštvo, ne pa razvijajoči se duh naših otrok, ona odgovarja na vprašanja, ki so otroku deveta briga.«¹

Kakor je zatorej Tolstoj smatral prostost kot edino povelečevalno sredstvo pedagogike, tako je tudi ostro zavračal nemško metodiko. To razvidimo najbolj iz njegove ocene metode o nazornem nauku. »Značaj nazornega nauka v naših šolah je povsod enak. Učitelji obračajo vso pozornost na to, da razkladajo učencem, kar je tem že znano. Ker pa učenec ve, kar ga učijo, tudi lahko pove na povelje učitelja v zaželenem redu. Učitelju se pa potem dozdeva, da je učenca nekaj naučil ter da so uspehi kaj primerni. Vsled teh dozdevnih uspehov je tolika obilica knjig o nazornem nauku. — To metodo smo sprejeli od naših sosedov od Nemcev, ker smo že navajeni posnemati Nemce, ker je ta metoda bolj komplicirana in ker je najbolj različna od naše stare metode. — Ako pa starši ali drugi ljudje z zdravim razumom o tej metodi izrazijo kak dvom, dobijo odgovor: »Kaj pa sloveči Pestalozzi, Diesterweg, Deutsch, Wurst, metodika, heuristika, didaktika, koncentracija — ali te ne veljajo več?« — V teh nemških metodah je tudi velika prednost za učitelja, da se mu ni treba mnogo potruditi oziroma pripraviti na pouk. Lahko je poučevati po tej metodi stvari, ki jih že poznajo učenci in to tembolj, ker ima učitelj knjigo na razpolago. O mački bo pa kmetski učenec več vedel pripovedovati kakor sam učitelj, ker jo je večkrat videl in natančneje opazoval. — Prepričal sem se, da je od Nemcev upeljana metoda o nazornem nauku zbujala pri učencih na moji šoli le odpor in zasmeh.«²

Ko je Tolstoj potoval po Nemčiji, se je moral v nemških šolah prepričati, da učenci ponavljajo mehanično priučene odgovore. Da bi učenec prosto odgovoril na vprašanje, ni bilo dovoljeno, kar se mu je zdelo nezmiselno. Nekaj nad 40 let pozneje pa smo po nemškem zgledu vpeljali

¹ Dr. Ivan Prijatelj: Tolstoj in njegov roman Vstajenje.

² Lev N. Tolstoj: Pädagogische Schriften. Izdal R. Löwenfeld.

v naprej natančno določene odgovore. Za vsako lekcijo so učitelji sestavljali napovedne stavke in ravno te odgovore so morali dobiti od svojih učencev. In ko so jih dobili, so jih ponavljali brezkončno. Kmalu so pa začeli boljši učitelji tožiti, da so napovedni stavki le v škodo spisnemu pouku itd. — zato smo sčasoma opustili napovedne stavke.¹

Tolstoj je resno svaril, da bi učitelj zahteval od učenca že naprej določen odgovor ter da bi učenci te odgovore mehanično ponavljali. Prostost tudi v tem oziru za učitelja in za učenca. Njemu je služila šola kot laboratorij za poskuse. Nikoli ni hotel brez dokazov sprejeti tudi najbolj častitljive prastare teorije. Končno je dognal, da je ona metoda najboljša, za katero se navdušujejo učenci. Pač pa je metoda, lahka za učitelja, čestokrat težavna za učence, ona ista, ki jo danes propagira »delovna šola«, kateri pričetke moramo torej iskati v šoli v »Jasni Poljani«.

Dr. Prox v svoji knjigi² posebno poudarja zasluge Tolstega, da se moderna pedagogika zopet bolj zanima za vprašanja. Kar je Sokrat učil, se je že davno pozabilo oziroma ubilo z mehanizmom. Dokler je otrok doma, vprašuje od jutra do večera. Ko pa pride v šolo, ga naučijo, kot glavno dolžnost, da mora molčati in le takrat govoriti, kadar je vprašan. Kako naj se pa učenec izvežba v govoru, ako celo ne sme vprašati, ako kaj ne razume. Tolstoj je bil tudi v tem oziru velik reformator.

(Konec prih.)

¹ Nekako 40 let po izdaji Tolstega kritike o nemškem nazornem nauku pa smo sprejeli z veliko vnemo tudi na podeželskih šolah Janežičevo učno sliko »Mačka«. Nismo se namreč zavedali, da tvori ta učna slika za podeželske šole več ali manj formalistično navlaklo. Na večrazrednicah se je posebno začetkoma ta obravnava zelo zavlekla. Nekoliko pozneje pa sem se na neki dvorazrednici iz dnevnika prepričal, da je bila obravnava zaključena v eni uri. Na vprašanje, kako je bilo to možno, mi odgovori učitelj: »Meni so o mački moji učenci mnogo več vedeli povedati, kakor je v učni sliki in zaključil sem obravnavo v pičli uri.«

² Dr. G. Prox: Tolstoj als Pädagoge u. seine Bildungsphilosophie.



IZ ŠOLSKEGA DELA

ELIZA KUKOVEC:

Povest v šoli.

(Dalje.)

Povest spremljajo primerne kredne ilustracije na šolski tabli ter uporaba prirodninske zbirke. To velja za moj službeni kraj, ki je nemara izmed najrevnejših v Sloveniji. Mestne šole imajo na razpolago dragocene geološke slike in bogate zbirke rudnin. V podeželskih šolah izhajamo z ilustrativnimi risbami, posnetimi iz strokovnih knjig. Kamenine pa, ker se pouk ipak ozira na domačijo, naberemo na izprehodih in izletih. To nabiranje za poučenega ni nič manj zanimivo od nabiranja cvetic. Kup gramoza na cesti, naplavinna domačega potoka nalikujeta cvetličnemu travniku. Kakor travnik domače cvetice mu nudita groblja in naplavinna vse primere običajno navedenih kamenin. In znano je, da otroci radi nabirajo kamenčke.

Po A. Brinkmannu¹ sem uporabila v svojem razredu model premogovnika. V škatlji za peščene reliefe sem opredelila s kosom lepenke polovico prostora ter v eni polovici, ki sem jo določila kot ozadje, naložila menjaje plast ilovice, plast zdrobljenega premoga, plast glena (peska). Povrhu sem še položila rušo maha, češ, da predstavlja rastlinsko odejo. Ko se je drugega dne skladanica že nekoliko utrdila, sem odstranila lepenko. Prikazal se je prerez, ki je predočil vrsto vodoravnih skladov v premogovniku. Stranski pritisk na to zgradbo premesti vodoravne sklade v poševno lego in povzroči, da se prikažejo krivulje in breklje. Označili smo na tem preprostem modelu še ostale pritikline, ki jih ima rudnik, namreč jašek z vedrom, rov s kopači (iz lepenke) in vozičke; na vrh jaška strojno hišo. Uprizorili smo razstrelbo. Položili smo v rov košček papirja, privezali nanj navadno nit, ki smo jo na prostem koncu zapalili. Ko je iskra prispela do papirja, so dečki s peresnicami označili pok. Izčrpani rov smo podzidali s škatlicami. Primerila se nam je pri tem rudniška nezgoda. Vse to pa smo počenjali v prostem času, pred poukom in v odmorih kot igro in zabavo. Pozneje so otroci samoustvarjajoče sestavili primerne ilustracije v svojih domoznanstvenih risankah ter napisali prosti spis o premogu.

Osnovnošolski pouk postopa pri vseh strokah v smeri, ki je znanstvenemu postopku baš nasprotna. Richthofen je v učenjaškem opisu postavil genetiko na zadnje mesto, osnovnošolski pouk od nje izhajajoč

¹ Heimatskunde u. Erdkunde auf werktätiger Grundlage.

pride k hilologiji. Ta se glasi za našo domačo pokrajino »Dravinska brda«, kakor jo je sestavil sloviti geolog Štur l. 1885. naslednje:

Potegnivši prerez od Dravskega polja čez Stopice na vrh Rogaške gore, nahajamo tu Sotovske plasti, strmo postavljene. Pokrivata te plasti lapor, ki vsebuje okamenele polže in školjke ter njegov tovariš peščenec. Na vrhu ležijo usedline: glinast pesek, rahel peščenec, opoka, gomola, labora in apnenec iz kamenotvornih halug. Na jugozapadu se dviga grbavina, ki jo tvori dolomit (grintovec), pričenši z Bočem in končavši z Rogaško goro, koje ostri greben je iz školjčnega apnenca. Na jugu se odpira, vzporedno z dolomitom široka razpoka, iz katere kipi zeleni audezit, ognjeniška prodorina. Iz audezitovega groha izvirajo kisli studenci Rog. Slatine. Lepo je razvidno, kako so vrelci nanizani ob poteku ognjeniške razpoke.

Snov za hilologijo naših krajev najdemo v raznih strokovnih knjigah: Ferd. Seidl: »Savinjske planine.« — J. Koprivnik: »Pohorje.« — »Planinski Vestnik«. — Geološki zemljevidi. Hilološko besedilo ponazoruje izgledni načrt.

Od hilologije preidemo k dinamiki. Podnebje v Dravinskih brdih je milejše kakor na sosednjem Pohorju. To opazujemo zlasti spomladi in jeseni. Tedaj se ob dolgotrajnem dežju povsod zelo ohladi. Dočim pa nad Drav. brdi samo dežuje, nad Pohorjem sneži. V primeri s podnebjem ob Sotli in z onim nad sosednjim Dravskim poljem pa je podnebje Dravinskih brd ostrejše. V rani pomladi leži v Drav. brdih še debel sneg, dočim je po sosednjih krajinah že kopno. Voznik, ki se te dni odpravlja v Ptuj, je v zadregi, naj li vpreže sani ali koleselj. Povprašuje od Ptujca prihajajoče, kakšna je cesta. Odgovor se glasi: »Na polju (Dravskem) ni več snega, dočim ga je v vaši dolini še na obilo.« Kadar za Matijev semenj (24. febr.) peljejo Poljanci (z Drav. polja) v Rogatec žito in krompir na prodaj, najdejo stoprško cesto navadno debelo zasneženo, dočim so na rogaški strani travniki že posuti z raznimi pomladnimi cvetkami. Vsakovrstno rastlinje dozori v Drav. brdih za štirinajst dni kasneje nego v sosednjih krajinah. Te pojave povzroča severna senca »Rogaškega razvodja«, ki kot ogromna pregrada zabranjuje južnim vetrovom vstop v Dravinska brda. — Koničasta oblika Dravinskih brd povzroča ob dežju zemeljske plazove. Potoki in studenci v suši usahnejo. So torej hudourniki ali sušci. — Ker so tla ilovnata, deževno vreme zelo ovira opravila na njivah. Po dežju je treba vsikdar počakati po več dni, predno se da zemlja orati in kopati. Zemlja je težka in mrzla, toda rodovitna. Prostrani listnati gozdovi zabranjujejo nastoj toče, a povzročajo obilno roso. Po dežju se pogosto javlja slana celo v poletnih mesecih junija, julija in avgusta.

Morfologija ipak v začetku učne obravnave zemljepisnega individua določa razdelitev učne snovi v učne enote.

Na višji stopnji je treba v svrhu učvrščenja geološki razvoj večkrat ponoviti. Priložnost nudi n. pr. pri obravnavi balkanskega polotoka razlaga o nastanku klisur. (Konec prih.)

H. Š.:

Iz popotne torbe.

(Dalje.)

Zakoni in predpisi. Za pravilno uradovanje je neobhodno potrebno poznanje predpisov in zakonov. Ko je izšel Fink V. zvezek, sem ga pregledal en večer. To stori lahko vsak učitelj.

So tovariši, ki najdejo vse svoje pravice, nekatere si še tolmačijo sebi v korist, delajo se pa gluhe in slepe za predpise o dolžnostih. Učitelj z enim letom službe mi piše: »Želim sedaj pravočasno natančna navodila, po katerih se naj ravnam... Ne odobravam sicer ono suhoparno in šablonsko postopanje natančno po golih predpisih, vendar se bom pokoril vsaki Vaši upravičeni želji.« Nimam upravičenih ne neupravičenih želj za njegovo delo; z nasveti mu le pomagam, da laže opravlja svojo službo točno po predpisih. Kar je predpisano, moramo upoštevati in izvrševati, ako nam je všeč ali ne. Kar se nam zdi neugodno in manj primerno, skušajmo potom organizacije odpraviti, oziroma izboljšati.

Prošnje in vloge. Zgled kompetenčne prošnje iz leta 1924 po Kr. rojstvu:

»... Ako je še kakšno mesto prosto v Štajerskem okraju ali v Ljubljanski okolici — prosim, ako se mi jo podeli. Prosim ako se mi pošlje dekret na naslov N. N.... Ako pa ni možno, da bi dobila mesto...«

Neverjetno, a resnično in nad vse žalostno, da spiše slovenska učiteljica z maturo tako prošnjo. Žalostno je tudi, da je imela ta vloga uspeh. To se ni zgodilo radi popolne nesposobnosti, pač pa iz skrajne zanikanosti in omalovaževanja vsega službenega dela in šolskih oblasti. Prepričan sem, da zahteva zase najboljšo službeno oceno.

Enkrat v življenju prosimo n. pr. za stalnost, zato se že lahko prošnja spiše lepo in pravilno opremi. Kdor ne zna, naj vpraša. Zgodil se je slučaj, ko si je pustila učiteljica od drugih spisati priloge in prošnjo, še podpisati se ji ni ljubilo lastnoročno.

Vse prošnje morajo biti pravilno sestavljene in snažne, če že ne lepo, pa vsaj razločno spisane. Upravitelj, ki predlaga nepopolne prošnje, je tako graje vreden, kakor tisti, ki jih je spisal. Nekateri upravitelji vse podpišejo in overovijo v dobri veri, da je učitelj predložil pravilno. —

Najvažnejše pravilo uradovanja naj bo: Ves spis ostane skupaj do zaključka, zato ostane vprašanje poleg odgovora, ki naj bo na istem papirju ali pa na prilepljenem (prišitem), če je na prvem zmanjkalo prostora. Vsled tega lahko skoraj vedno izostanejo posebni spremni spisi, da le spravi upravitelj na vlogo, tiskovino, itd. številko, zadevo, datum, žig in podpis. Brez teh točk je spis nepopoln in se mora zavrniti. Priloge naj bodo vložene v prošnjo in zaznamovane z zaporednimi števkami. Dopisi naj bodo kratki, brez fraz, vendar popolnoma jasni, n. pr. odsotnost od ... do ..., t. j. ... dni, itd.

Vzgoja učiteljskega naraščaja. Ni dobre šole brez dobrega upravitelja. Skoraj povsod se učiteljstvo vsaj deloma ravna po upravitelju. Vsaj do sedaj je bilo tako; v bodoče bo menda obratno.

Strogih upraviteljev je mnogo, strogih namreč napram svojemu učiteljstvu; strogih napram sebi je nekoliko manj. Več ko tvoji strogi ukazi, pridige in svarila, zaleže tvoj zgled. Hodi prvi v šolo ter jo zadnji zapusti, vestno se pismeno pripravljaj za pouk, za domače učiteljske konference, popravljal vzorno pismene naloge otrok — vse to vidi učiteljstvo in bo posnemalo. Za učiteljske konference se pripravlja neredko le upravitelj, v bodoče je pritegniti vse učiteljstvo k intenzivnejšemu delu.

Najboljše se je dosedaj vzgajal učiteljski naraščaj pri učiteljskih društvih. Kot mlad učitelj sem slišal parkrat govoriti pok. Vekoslava Strmška. Njegove idealne, navdušene, po potrebi neustrašene besede so me popolnoma prevzele. Vse moje najiskrenejše in obenem najskrivnejše želje so bile: mu biti nekdam vsaj deloma enak. Čutil sem se pa napram njemu tako malega in slabega, brez upanja doseči ga oddaleč. Videl in vedel sem tudi, da bi se mu osebno boljše godilo, da bi se zapostavljanje takoj ustavilo, ako bi šel v Canosso, a ostal je ponosen učitelj. Njegovim stopinjam je sledilo mnogo učiteljev — vzgojil je lep naraščaj — ker je bil učitelj.

Službeni naslov »učitelj« dobi vsak, ki predloži potrebna izpričevala in dokumente ter dobi službeno mesto, pravi naslov učitelj zasluži le oni, ki ne gleda na svoje osebne koristi, gre za svojimi ideali, ter z nauki in življenjem uči mladino in ljudstvo.

Nekoč sem slišal iz mladih ust: »Idealov ne bom sit!«, drugič je rekel starejši tovariš: »Vse ideale sem izgubil!« Jaz ne! Še večji ogenj ljubezni čutim v sebi do šole in do skupnega naroda sedaj, ko v mladosti. In tudi po težkem razočaranju zadnjega leta, bi rad vezal in družil za skupno delo, bi rad vlekel navzgor proti solncu in če bo pot še tako trnjeva.

Nadaljna izobrazba. Učiteljstvu je nujno treba nadaljne izobrazbe. Kdor ne napreduje, ta zaostaja. Nadaljno izobrazbo si dobivamo ponajveč sami iz pedagoških knjig in s posečanjem raznih tečajev.

Radi gmotnih razmer se le redki oglašajo za tečaje (obrtne, rokotvorne, pedagoške); knjige so drage in smo po večini navezani le na Slov. Šol. Matico in na Popotnika, a še ta leži včasih pol leta nerazrezan v miznici sicer prav ljubke razrednice in so knjige Šolske Matice po celoletnem bivanju v šoli še učitelju neznane po vsebini. Slovenskih pedagoških knjig je tako malo, da je nujno potrebno seči včasih še po srbskih, hrvatskih in nemških.

V zadnjem času podpira država z vso hvalevredno vnemo nadaljno izobrazbo učiteljstva z dovoljenjem dopustov za obisk višjih pedagoških šol. Kdor smatra to napravo za nekako tovarno meščanskošolskih učiteljev, je v zmoti. Ne rabijo samo učitelji meščanskih šol več izobrazbe, rabijo jo vsi učitelji, zato naj po možnosti mnogo učiteljev pride v višje pedagoške šole, a potem naj se vrnejo na osnovne šole.

Zatajil je svoj stan. Tovariš je imel opravka v mestu. V hotelu se je vpisal — župan —. Res je bil vaški župan in je to čast više cenil kot svoj stan. Taki slučaji so hvala Bogu redki, a se vedno ponavljajo v razni obliki. Učitelj je, pa naj nosi uradni naslov upravitelj, nadzornik, sreski ali oblastni, ali celo referent in načelnik v ministrstvu. Vedno je naša zahteva, da uredimo vse šolske zadeve sami, ali da vsaj odločilno sodelujemo pri vseh šolskih vprašanjih od vasi do prestolice. To pa zmore le vrl in ponosen učitelj, ki ljubi šolo in spoštuje svoj stan.

»Že zopet govore o šoli,« je vzkliknila žalostno tovarišica, ko je prišla v našo (učiteljsko) družbo. O čem pa naj govorimo!? Šola mi je najbližja, najljubša, to je moja služba, moje delo, moja skrb, veselje in žalost; vedno jo imam v srcu in na jeziku. Ali naj govorimo le o vremenu, ali o slabih lastnostih svojih sosedov, ali o modi, ki za resne ljudi ni najvažnejši pojav na tem svetu? Pripominjam pa, da mi je učitelj, ki zanemarja svojo zunanost, zelo nevšečen. Posebno mlad učitelj naj bo vedno »kakor iz škatice«, kjerkoli se pokaže. V šoli pri delu zadostuje preprosta delovna obleka. Obdolžujem se pa kot neprijatelj gigerlov in hipermodernih dam v šoli. Sodnik vzame talar, ko izvršuje svoj posel, duhovnik ima vedno svojo nošo, vojak uniformo, in tudi učiteljica naj pri delu uporablja primerno obleko.

»T u j e c j e o s t a l med našim ljudstvom, četudi je več let služboval pri nas,« je huda obtožba in obsodba, da ni bil učitelj. Prišel je od daleč in se ni mogel udomaćiti, ni imel ne prijatelja, niti pravega sovražnika. Hladen je bil sam, in mrzla mu je bila soseska; z ljudstvom sploh ni prišel v dotiko. — Ne išči pa prijateljev, zlasti ne v gostilni. Tvoje delo in tvoj nastop ti jih bo nekaj pridobil. Vedeti pa tudi moraš, da bo tvoje najodličnejše, zlasti izvenšolsko narodno in kulturno delo rodilo

pri slabih ljudeh odpor. Dandanes ima najpožrtvovalnejši in najodličnejši učitelj prikrite ali odkrite nasprotnike, če ne sovražnike. Ne podcenjuj jih! Bodj oprezen in se še tesneje okleni svojega šolskega dela!

Šolsko popisovanje se mora po sedanjih predpisih vršiti od hiše do hiše in prav je tako. Spoznal boš vse starše, vso revščino, ki vlada v naših bornih kočah, vsa pota, dolga in težavna, in olajšano ti bo delo v šoli. Staršem se dobro zdi, da moraš tudi ti k njim na dom. Otroci te željno pričakujejo s strahom in veseljem. Prinesi jim seboj kako podobico, kamenček ali kako drugo malenkost, mnogo boš pridobil v njih očeh. — Na potu boš srečal ženjice in kosce in druge, voščil jim boš »Srečo dobro!«, vprašal boš o letini, nezgodah itd. ter zaslužil naslov: »To je naš človek, za vse se zanima. Ne boš izgubil na ugledu, le pridobil si boš, če ne čakaš vedno na pozdrav in sam prijazno pozdraviš kmeta ali kmetico, zlasti če si dosti mlajši. — Obišči učenca bolnika, ako nima nalezljive bolezni, pojdi k pogrebu znanega soseda, če Ti čas dopušča, in živi med ljudstvom, saj nisi le del tega naroda, učitelj mu moraš biti. Na vsa pota še povabi mlajšega tovariša ali tovarišico.

(Konec prih.)

UCITELJSKO SAMOIZOBRAŽEVANJE

Dr. S. DOLAR:

O samovzgoji in samoizobrazbi.

(Konec.)

3. Vzgoja na temelju samovzgoje in nje potreba.

Živ, lasten zgled je najboljši argument za vsako tujo vzgojo, za vzgojo dece, ker le zgledi vlečejo in mičejo ter potegnejo za seboj. Besede, ki izvirajo iz najglobljih, duševnih plasti vzgojitelja, so notranje, zgledno delo. Zato odmevajo v otroški duši; le na ta način nastopi sozvenenje ali resonanca med gojencem in vzgojiteljem, iz katere harmonije se rodé najlepši uspehi. Iz tega pa že postaja jasno, da vzgoja drugih sloni na samovzgoji, da izobraževanje šolske dece temelji na samoizobrazbi učiteljev in vzgojiteljev. Pedagogika, ki to stališče zavzema, da se vzgoja dece začinja z vzgojo odraslih: učiteljev, mater, očetov itd., imenujemo *osebno*. Je to edina struja v pedagogiki, ki takorekoč nima protivnikov. Ona posebej povdarja, da je vsak učitelj ali vzgojitelj le toliko v istini vzgojitelj, kolikor je sam v stanu z lastnim zgledom in življenjem kazati deci, kako naj živi in dela, da bo vzgojena. Ne po zunanjih besedah, s katerimi zapovedujemo in prepovedujemo deci, smo učitelji in vzgojitelji, ampak po dejanjih in po življenju, s katerim posvedočimo besede; smo v istini pravi vzgojitelji v prvi vrsti s svojo lastno *osebno* tjo. Ta osebna pedagogika odklanja vsako malikovanje metode. Ona ne pričakuje bogvekekega leka od te ali one reforme ali organizacije šolstva. Kaj pač neki morejo najboljši učni načrti, najpopolnejše zbirke, naj-sijajnejša sredstva, pa makari tudi najlepše plače, če so učitelji le šolniki, ki jim je šola

le breme, katerega se skušajo čimprej odkrižati, oziroma, če se ogibljejo stika z mladino. Slično modruje pruski minister Böhlitz v razpravi: »Revolucija ali reforma izobrazbe«, kjer pravi: »Vera, da v končnih vprašanjih more šolska uprava novo življenje ustvariti, je blaznost. Država more le organizirati, ustvariti nove šolske oblike, poti pripraviti, a istinita reforma bo zrastle iz osebnega življenja močnih ljudi, iz ustvarjajoče sile genija.« Le strokovno in metodično izobražen učitelj, prežet od globoke ljubezni do mladine, ki ima voljo, svoje znanje udejestiti, more imeti globok upliv na to mladino — je pravi vzgojitelj in učitelj. Ne sredstva in naredbe, ampak le pravi vzgojitelji kot zgledne osebnosti morejo šolo dvigniti! Novo življenje prinesejo v šolo le boljši učitelji in vzgojitelji. Ker so pa končno tudi učitelji izšli iz šole, morejo svojo vzgojo in izobrazbo sami izpopolniti s samovzgojo in izobrazbo, če hočejo postati boljši učitelji. Rast kulture zahteva izpopolnitve v vzgoji in izobrazbi. Torej ima vzgoja in izobrazba mladine svojo podlago v vzgoji in izobrazbi odraslih. Dobra vzgoja in izobrazba drugih ali vnjanja vzgoja temelji na samovzgoji in samoizobrazbi!

Sezimo še globlje! Vzgojitelj, kateri le z zunanjo silo, morda s svojim dostojanstvom ali s starostjo, ali s strogostjo svoje gojence obvlada in vodi, ni pravi vzgojitelj. Svojo premoč naj kaže s svojo notranjo silo s tem, da z zadovoljstvom in z veseljem, da z navdušenjem opravlja svoj posel! Tudi mladina se mu v tem slučaju podaja brez težave, prostovoljno in z veseljem. Seve čim mlajši je gojenec, tem bolj je potreben vodstva, tem večje ljubezni od strani vzgojitelja. Čim bolj dorašča, tem bolj se otresa tujega vodstva, ker se hoče sam vladati, sam o sebi odločevati. A pot k samovladi in samoodločbi vodi le preko vlade in odločbe po drugih. Kdor se je prej do dobra naučil druge poslušati in ubogati, bo znal končno tudi samega sebe poslušati in ubogati. Prav z isto pravico trdimo: kogar niso drugi vzgajali in izobraževali, ne more samega sebe nadalje vzgajati in izobraževati. Tako moremo znova potrditi, da sta samovzgoja in vnjanja vzgoja ali vzgoja po drugih v medsebojni tesni zvezi. Če smem po analogiji prilagoditi znani Schiller-jev distihon, katerega je že pokojni Bežek iz drugih namenov priličil, bi se glasil:

»Češ li se vzgajati sam glej, kako se vzgajajo drugi!
Vzgajati druge hoteč, motri sam svoje srce!«

Kakor sta vzgoja kot določeno postopanje in izobrazba kot cilj tega postopanja v medsebojni odvisnosti liki pot in cilj, v enakem razmerju sta samovzgoja in samoizobrazba. Zato lahko brez težave prenesemo prejšno opredelitev vzgoje na samovzgojo, v kateri je vzgojitelj in gojenec ena in ista oseba. Ona je kulturno delo na samem sebi, katero vršimo iz ljubezni do kulture in do samega sebe, ker se smatramo za plodno njivo kulture same. Iz raznih kulturnih provinc prenašamo potom dojemanja njih vrednote v to plodno njivo (naš duh) predvsem one, za katere smo najbolj dovezeti. Tako iz kalice požene mogočno drevo z bogatimi sadovi. Ta izoblikovan in izobražen naš duh potem vrača z mnogimi obrestmi kulturnim provincam izposojeno glavnico: on ustvarja, ali kakor pravimo pravilno, oblikuje v novih oblikah stare in nove, še ne odkrite vrednote v znanosti, umetnosti, nravnosti, verstvu, tehniki, gospodarstvu. Samoizobrazba pa je cilj samovzgoje v abstraktnem pojmovanju, v konkretnem pa izobražena oseba ali osebnost.

Ta primera izposojene glavnice in obresti pa še ni popolna. Kakor dolžnik pridobiva vedno večje zaupanje, raste na veljavi, če redno in točno vrača, enako pridobiva tudi oni tem več na svoji izoblikovanosti, na svoji izobrazbi, čim več ustvarja ali oblikuje: objektivna rast kulture ima za posledico subjektivno rast in oploditev, bogastvo na eni strani rodi — ne uboštvo, ampak še večje bogastvo na drugi strani. Kul-

tura nas neprestano vzpodbuja, kakor nam globoki Ibsen lepo kaže: »Kdor vedno se stremeč potruži, tega je rešiti mogoče.« Ali kakor nemški filozof Simmel pripoveduje bajko o umirajočem kmetu, ki zatrjuje svojim zapuščenim otrokom, da leži v njegovi njivi zakopan — velik zaklad. Po smrti svojega očeta otroci preiščejo, prekopljejo in preorjejo vso njivo, a zaklada niso našli. Zato pa jim je njiva drugo leto trikrat več rodila. Da, naše delo je tudi neprestano iskanje in kopanje, kar nam prinaša blagoslov, kakor je v tem smislu že Pestalozzi učil.

Slično tudi naš pesnik toži svoji materi: kadar sem pal, a vedno sem vstal.

Vzgoja nas napravi kulturne, kolikor je ona v nas kuturno zaplodila in kulturni človek ustvarja kulturo, kolikor je v njem kulture. S kulturo se vzgajamo in vzgojeni ustvarjamo kulturo. Pa tudi obratno. Kdor izgubi stik s kulturo ali jo kot nepotrebno odklanja, mora prej kot slej podivjati in propasti. A kultura sama ostane, živi večno življenje, ker ne more zaiti in poginiti nikdar. — Pa še na eno razliko med vzgojo in samovzgojo moram opozoriti. Vnanja vzgoja ali vzgoja po drugih vzgojiteljih temelji na avtoriteti vzgojitelja. Čim večja je ta notranja sila, tem bolj pritegne vzgojitelj gojence nase in tem lažje in z večjim veseljem in drage volje mu sledé. Avtoriteta vzgojitelja pa raste tem bolj, čim bogatejši je njega duh na kulturnih vrednotah ali čim kulturnejši je. Vidimo torej, da gre z rastočo avtoriteto vzgojitelja vzporedno prostovoljnost in svoboda gojencev. Čim manj avtoritete pa uživa vzgojitelj, tem odpornejši so gojenci, tem večja svojevoljnost, ki nasprotuje pravi svobodi, tem večjo neposlušnost in nepazljivost mu kažejo gojenci. Čim več avtoritete na eni strani, tem več svobode na drugi strani.

A z avtoriteto vzgojitelja raste tudi njegova svoboda, kar bode to še iz poznejših izvajanj bolj razvidno. Pa tudi gojenci niso prazen nič vzgojitelju. Tudi oni uživajo določeno avtoriteto, katera raste, čim bolj so vzgojeni, čim kulturnejši postajajo. Vzgojitelj je dosegel višek svojih uspehov, če je njegova vzgoja postala končno nepotrebna s tem, da je vso svojo bogato dušo prelił v gojence. Vidimo torej zanimivo zakonitost: z avtoriteto in svobodo vzgojitelja raste vzporedno avtoriteta in svoboda gojencev ali kakor bi lahko rekli: avtoriteta in svoboda vzgojitelja se prenaša na gojence. Avtoriteta in svoboda pa sta v tesni zvezi z — ljubeznijo. Vzgojitelja spoštuje in vzljubi gojenec tem bolj, čim večjo avtoriteto predstavlja. A tudi vzgojitelj spoštuje in ljubi svoje gojence tem bolj, čim večjo rast izobrazbe zapazi v njih. Tako se ljubezen vzgojitelja zopet prenaša na njegove gojence, kar je izredno velikega pomena zaradi tega, ker je ljubezen ena najvišjih vrednot in ker se ona tako tesno spaja in zliiva z našim jazom, da sega v najgloblje plasti našega duha. S tem je pa že tudi razvidno, da se z vzgojo gojenci vedno bolj in bolj osamosvojijo; saj raste njihova avtoriteta in svoboda — gojenci postajajo zreli — za samovzgojo. Kakor je vnanja vzgoja slonela v prvi vrsti na avtoriteti vzgojitelja, tako — je sedaj samoumevno — sloni samovzgoja na lastni avtoriteti in svobodi. Gre pa v prvi vrsti za svobodo, ko se odločim za samovzgojo. Odločitev pa mora biti svobodna, če je premišljena, ker misel vzročno ne deluje in če izvira iz samodejne osebe. S tem bi pa bila potreba samovzgoje in samoizobrazbe dovolj izkazana, ne pa še njena možnost.

4. Možnost samovzgoje na podlagi svobode,

Je li možno se sam vzgajati in izobraževati? Saj podedovanih sposobnosti ne moremo izpremeniti; prirojenih lastnosti ne zatreti kakor uči dednostna teorija. Vemo pa, da je človeška narava čudovita zmes zdravih in nezdravih, dobrih in slabih, socialnih in nesocialnih stremiljenj, gonov in zmožnosti, a samovzgoja izbira med njimi,

ter potom vaje dobrih in zanemarjanja slabih svojstev prve ojači tako, da zadobe nad slabimi premoč, ter jih potisnejo v ozadje. Torej dednost in cela resnica, poleg nje je vaja in zanemarjanje slabih stremljenj enako močna nasprotna sila.

Pa še važnejša zapreka, še težja ovira nastaja za možnost samovzgoje, oziroma izobrazbe v najresnejšem sporu o svobodi naše volje, v srboritem boju med determinizmom in indeterminizmom. Determinizem vidi v človeški volji naraven pojav, kateri je enako podvržen kakor vsa narava splošnemu zakonu povzročevanja: tudi naša volja, naša odločitev in izbira ima svoje vzroke, iz katerih ona nujno sledi, oziroma je po njih nujno določena. Determinist pravi: na podlagi danih pogojev ali nagibov je samo ena odločitev, samo ena izbira možna in je vsled tega nujna. Če bi se ti pogoji ali nagibi kedaj zopet povrnili, bi nujno sledila ista odločitev. Indeterminist to trditev zanika, rekoč: pod temi konkretnimi nagibi se bi lahko dotičnik tudi drugače odločil. Dokler stojimo na stališču, da vse realne pojave obvlada zakon vzročnosti, to se pravi, da odobravamo naturalističen nazor, tako dolgo determinizem obdrži svojo trditev v polni veljavi napram indeterminizmu. Človek po tem naziranju ni svoboden, da še več, sploh nima zmisla govoriti o svobodi; kajti priznavati, da se človek brez vzroka odloči ali da njegova odločitev ne poteka iz nujno določenega vzroka, bi pomenilo nedoumno zagonetko ali čudež. Tako determinizem stoji in pače z naturalizmom, s principom vzročnosti. Prava svoboda je zanj nepojmljiv pojav, dojmiti more le nujnost, ne pa brezvzročnost ali svobodo.

Vendar pa naturalističen nazor ni cela resnica. On ni upravičen trditi, da se vsi realni pojavi brezpogojno pokoravajo zakonu kavzalnosti, katerega le predpostavlja. Možni so realni pojavi v katerih ni kavzalnosti. Če to možnost naturalist zanika, ker takih pojavov ne doume, oziroma, ker na istinitost takih pojavov ne more pokazati, prekorači mejo svojih pravic.

Sem pa že ugotovil, da nas vsaka resnica prisili sevè brezvzročno, ker ni realen pojav, da ji prihrdimo. Enako nas vse vrednote kakor n. pr. lepota, dobrot, svoboda, ljubezen, svetost, itd., če smo jih popolnoma dojeli ali uzrli, prisilijo, da jim sledimo ali jih v življenju z dejanji realiziramo. Obratno nas polarne vrednote (negativne) ali nevrednote prisilijo brezvzročno, da dejanja, ki bi take nevrednote izražala, zavračamo. Tako oblikovanje našega duha se vrši brezvzročno, ker vrednote oziroma nevrednote niso realni predmeti, saj nimajo biti, ampak le vrednost ali veljavnost (pozitivno, oziroma negativno). Vrednote imajo svojo oblikovalno moč, katera je tem večja, čim jasnejše in razločnejše smo jih uzrli ter dojeli. Ni svoboda tu morda v izbiri vrednot, ker se enkrat dojeti pozitivni vrednoti ne moremo upirati, pač pa nas le brezvzročno oblikuje, kakor moramo obratno negativno vrednoto brezvzročno zavračati. Ne smemo pa prezreti, da je to oblikovanje našega duha po vrednotah odvisno še tudi od drugih osebnih in izvenosebnih činiteljev, kakor so nagoni, nagnenja, strasti, vdanosti, čustva, želje in koprnenja itd., katero oblikovanje se od te strani vrši kavzalno ter siljenje od strani vrednot prenareja in izpreminja v dokaj širokih mejah. V tem oziru bi nam tudi znala sociologija kulture prikazati razne činitelje, ki tu soodločajo: kulturnozgodovinski položaj, duh naroda in njegov socialni položaj, individualne prilike itd. Vsi ti razni vplivi povzročajo ono relativnost v oblikovanju in na rasti kulture, dasi so kulturne vrednote same na sebi absolutne, neizpremenljive, ki ne nastajajo, ter se ne uničujejo. Zato je razumljivo, da ena in ista pozitivna vrednota, n. pr. svoboda razne ljudi kaj različno oblikuje vsled teh osebnih in izvenosebnih činiteljev. Enega prerodj v plemenito, нравno osebnost, drugega pa v ničvrednega skitalca in klateža, n. pr. Cankarjev »Potepuh Marko in kralj Matjaž«.

Morda bi me kdo zavrnil, češ dojemanje in zorenje vrednot je res brezvzročen pojav, ni pa hotenje, oziroma volja, ki temu sledi, brezvzročna, ampak je določena ravno po psihičnem pojavu dojemanja ali zorenja. Ali dojemanje samo pa ne more imeti onega oblikovalnega učinka na naše hotenje, ker je pač ta učinek zavisen od specifične vsebine oblikujoče vrednote. Vendar pa to siljenje od strani vrednot, daš je brezvzročno, se še ne more imenovati svobodno, ker mu manjka drugi značilen moment svobode: aktivnost. Vsaka prava svoboda mora to oznako imeti, ker pasivnost ni svoboda.

Pa pravimo svobodno smo se odločili na podlagi te ali one spoznavne resnice, tega ali onega spoznatka, te ali one misli, iz katere odločitve, kot realnega psihičnega pojava izvira potem kavzalno to ali ono hotenje. Odločitev sama pa nastopa vsled te ali one resnice ali misli, ki ni samo realen psihičen pojav, pa vendar učini odločitev, kakor ima vsaka vrednota svoj brezvzročni učinek. Odločitev je torej brezvzročna ali svobodna, ne pa hotenje, ki izvira iz te odločitve. Svobodna ali brezvzročna odločitev se jasno izkristalizira v tem drugem važnem momentu aktivnosti. Naš jaz, naša oseba nastopa v odločitvi aktivno, z zavestjo notranje dejavnosti kot gospodar nad različni nagibi, ne pa kot pasiven gledalec v boju med temi nagibi in motivi.

5. Odgovornost in vest.

S tem je izkazana svoboda osebe pri odločitvah spričo tega ali onega spoznatka, ki je največjega pomena za vsako odgovornost. Ni prave odgovornosti, pa je tudi biti ne more brez svobode, kakor ni levega brega reke brez desnega, kakor ni očeta brez otroka. Odgovornost in svoboda sta dva člena ene in iste relacije. A naša svoboda pa ne obstoja v tem, da izbiramo med vrednotami, ker nas vendar vrednote brezvzročno silijo, kakor hitro smo jih dojeli, da jim sledimo ali jih zavračamo. Nismo torej odgovorni, ker lahko izbiramo, pač pa zaradi tega, ker se lahko brez ovir vzgojimo za dojemanje vrednot. Prilike zato je dovolj. Nežna deca seve ne more biti odgovorna, ker še ni vzgojena, pač pa so za njo odgovorni starši oziroma njih namestniki, da jo vzgojijo in s tem usposobijo za dojemanje vrednot. Odrasli človek, ki je že vzgojen in zrel za dojemanje, je pa odgovoren samemu sebi za svojo nadaljno vzgojo, za nadaljno dojemanje kulturnih vrednot.

Sicer se kulturne vrednote ne izpreminjajo in ne razvijajo, kakor ne nastajajo in ne izginjajo, ker nimajo na čas navezane biti, pač pa večno veljavnost, kakor tudi nima zmisla vprašanje, kje da so te vrednote, ker nimajo ne s časom, še manj s prostorom kaj opraviti. Samooblikovanje človeka kot realnega bitja se razvija; n. pr.: njegovo нравno življenje kaže razvoj, napreduje v smeri etičnih vrednot, ali pa nazaduje. Naš duh postaja vedno bolj in bolj dovzeten za dojemanje vrednot, ki nas ganejo, zgrabijo, presunejo ali nam sežejo v srce. Kvalitativno raste to oblikovanje od manjših vrednot k višjim, kvantitativno pa v tem oziru, da vedno več posameznih dejanj, končno celo življenje stoji pod gospodstvom pozitivnih vrednot. Ali pa obratno, naš duh nazaduje, če se ni vzgojil tako, da bi pozitivne vrednote dojemal v istini kot pozitivne. V prvem slučaju postaja naša vest, katero tvorijo vse uzrte vrednote, vedno popolnejša. V vesti se takorekoč javljajo vrednote, zdaj kot vzpodbujajoč, zdaj kot svarilen glas. Najvišjo obliko vesti izkazuje človek, popolnoma prevzet od pozitivnih vrednot, katere ga oblikujejo, a od negativnih je tako presunjen, da jih zavrača. Manj popolno vest pa kaže oni, ki samo ve za — norme, to je za take vrednote, ki nastopajo v imperativni obliki n. pr. spoštuj, ne ubijaj, ne kradi! To so vrednote le nižje vrste, ter tvorijo svoj svet tokazvanih najstev. Le mimogrede opozarjam, da Veber v svoji »Etiki« najstvo» rabi v čisto drugem zmislu. Višje in najvišje vrednote pa ne

morejo po svoji vsebini nastopati v imperativni obliki n. pr. ljubezen, usmiljenost, »Ljubi in bodi usmiljen« oziroma ne ljubi itd., se ne more nikomur zapovedati ali prepovedati. Zanimivo je, da se nekateri ljudje dokopljejo le do sveta najstev, zaradi tega le vedo za norme, za ostale višje vrednote so slepi, oziroma za vrednote sploh, ker jih ne dojemajo, zato tudi niso prešinjeni od njih. Koliko rahločutnosti krije v sebi n. pr. vrednota poštenosti! Kako površno jo dojamete oni, ki vedo le za normo: »bodi pošten!« Domišlja si, da je že pošten, če ne krađe. Ljudje z manj popolno vestjo, ki vedo le za norme so svobodni v izbiri norm, a le navidezno svobodni v izbiri vrednot. Človek s popolno vestjo ne more izbirati med vrednotami, ker ne more drugače, kakor jim slediti. Človek z manj popolno vestjo lahko sicer izbira, a le med normami, ker je slep za vrednote. Pri nekaterih ljudeh nastopajo norme s posebno močno sugestivnostjo; ti se zavedajo svojih dolžnosti, ter se sugestiji teh norm ne morejo izogniti, ne da bi bili prepričani o absolutni obveznosti teh norm. Če posnamem: odgovornost, brez katere ni pravosti, sloni na pravi vzgoji. Prava vzgoja pa je dojemanje vrednot, katere sicer brezvzročno vplivajo na gojenca, ter ga prevzamejo, da jim sledi. Vendar to dojemanje in prevzemanje ni svobodno, ker je pri tem naš jaz, le pasiven gledalec v borbi med različnimi motivi. Še le oseba, ki spozna to ali ono resnico, to ali ono vrednoto ter se odloči za oblikovanje in za sledovanje v smeri vrednote, se je svobodno odločila zaradi tega, ker sta v tej odločitvi oba značilna znaka svobode zapopadena: brezvzročnost vsled misli ali vrednote ni aktivnost jaza ali osebe.

Kaj je torej pravi zmisel svobode? Kaj se torej končno pravi, smo svobodni? Nič drugega kakor, da smo prepričani, da moremo norme uveljaviti v faktičnem svetu, da moremo svet oblikovati po vrednotah, ga s kulturo preobraziti in oduhoviti. Vsako kulturno delo obstoja v tem, da se svet podvrže duhu, da se v prvi vrsti človek sam kot prirodno in vezano bitje dvigne v duhovno svobodno bitje. Ni sicer nikjer kulture brez prirode, a vendar kultura ni priroda, ker pomeni dviganje iz prirodne in vzročne vezanosti dvigniti svobodno v duhovni svet vrednot. V vsakem kulturnem udejstvovanju se čudovito prepleta narava in duh, vzročna nujnost in svoboda, prirodna zakonitost z normativno. Tako je človek sam dvolastnik, bitje dveh svetov, individualnost na eni strani s telesom in dušo, kolikor je podvržena splošni kavalnosti; na drugi strani pa duhovno bitje, svobodna oseba oziroma osebnost, ki se zaveda svoje posebne naloge in je podvržena posebnim, zgodovinskim zakonom, utemeljenim v zmyslu zgodovine, katero določa sistem vrednot. Zgodovina in kultura sta medsebojno v zvezi: ni kulture brez zgodovine in ne zgodovine brez kulture. Enako pomeni kultura življenje, a življenje, če je le animalično, ni kultura. Življenje mora biti v službi kulture in kultura je tem višja, čim višje vrednote se uresničujejo in obistinijo. Kultura nam torej dvoje pomeni: svobodno udejstvovanje in realizacija zadač človeka, a tudi sistem vrednot.

6. Idealističen nazor.

Vsaka vzgoja, torej tudi samovzgoja, mora človeka usposobiti in navdušiti za kulturno delo. A uvaževati mora pri tem kompleksno dvojnost prirode in kulture v človeški osebi. Le taka vzgoja mora biti uspešna, katera se obrača na prirodno-nujno rast telesnih in duševnih zmožnosti ter postavlja s povdankom to rast — v službo oblikovanja in izobraževanja duha ob kulturnih vrednotah. Enostranski je n. pr. historičen materializem marksizma, ki gleda človeka zgolj kot prirodno, po gospodarskih razmerah določeno bitje, kakor sta vsak historizem, ki mu je le tradicija sveta in vsaka »plemenska teorija«, katera vidi pogoje za rast človeka le v plemenu, — enostranska. Svečano priznavanje dvojnosti in polarnosti človeške osebe, ki je plod prirode, ter

odsev in umotvor te ali one kulture, tvori jedro idealističnega nazora. On ne izključuje naturalizma, ampak ga le v prevažni točki izpopolnjuje. Pravi nazor je le v sintezi. Posebej še lahko povdarim, da je vsak, ki nadaljuje svojo vzgojo sam, velik idealist, ker samovzgoja sloni v prvi vrsti na svobodi. Tak idealist bi moral biti vsak učitelj-vzgojitelj, ki mu je količkaj pri srcu vzgoja in napredek naše mladine.

Še par pripomb! O jazu govorimo zgolj v psihologiji z naturalističnega nazora, torej jaz kot realen pojav, kot nosilec vseh psihičnih pojavov, ki ni gola vsota, pa tudi ne le vez med njimi ali nekaj psihičnega poleg njih, ker se ga neposredno ne zavedamo, pač pa ga le potem sklepanja izsledimo. Enako individualnost. Drugače umevamo osebo. Jaz, ki dojema in uzre vrednote, stopi v zvezo z drugim svetom, kakor je realen svet. Svet vrednot ima svojo veljavnost, ne pa svojo bit. Vrednote veljajo, ne pa prebivajo. Potom vrednot se naš jaz oblikuje v osebo, katera zopet more z vzgledi oblikovati druge jaze v osebe. Zato je tudi edino pravilno, da rečemo, oseba se svobodno odloči. Jaz je slep za vrednote, oseba jih uzira in dojame, ali jaz je prirodni produkt, oseba pa produkt kulture. Izrazito osebo, ki se odlikuje po samosvojem dojetanju vrednot, ter po duhovni poglobitvi v najvišje vrednote, zovemo osebnost. Ona je »proslava osebe«, ki ume večne vrednote na svojski način dojemati in po njih svoje življenje uravnava. (Niebergall.) Osebnost ima celo svoje zadnje trenutke v popolni oblasti, ter se izkaže tudi v smirtnem boju ne kot kos narave, ampak kot popolen duh. Individualnost je naša naravna dedščina, oseba in osebnost pa naša kulturna naloga, pravi približno naš Ozvald.

Vzgojitelji, kitije mar samovzgoja zaradi izobrazbe, poglobi se v temeljno svojo poklicno vedo, v vzgojeslovje, posebno v nje filozofske temelje, da uvidiš kaj čudovito prepletенost psiholoških in normativnih vidikov, da tem bolj razumeš svoj poklic in da ga tem bolj vzljubiš! Obenem ne zabi svoje svobode, obdrži globoko svojo vero v njo, ker brez nje — nisi odgovoren za svoj poklic!

Še nekaj o virih, ki sem jih rabil! Vse navesti, bi bilo predolgo, zato le glavne navedem: 1. Psychologie von Dr. A. Müller 1927. 2. Einleitung in die Pädagogik von Dr. E. Stern. 3. Philosophische Grundlegung der Pädagogik von Dr. A. Messer.

RAZGLED

A. Slovstvo.

A. Ocene in prikazi.

A. Adler, *Menschenkenntnis*. Str. 230. 2. izd. 1928. Leipzig, Hirzel.

Freudova psihoanaliza marsikomu ni simpatična, ker vendarle preveč mehanično in enostransko razlaga vso duševnost iz nagonskega življenja. V tem pogledu je Adlerjeva »individualna psihologija« zanesljivejša, čeprav je tudi ta shematična in človeško psiho zelo poenostavi: dve težnji živita v človeku: teženje za uveljavljanjem samega

sebe in teženje za tem, da se uredimo v socialnost. Normalno je, da sta ti težnji v harmoniji. A ni vedno tako. Brž ko prevladuje ena težnja, pride duševnost na stranpot in v zagato. Najtežje so nevarnosti, če se v človeku v pretirani in izprevrženi obliki začenja javljati težnja za nadvladanjem, uveljavljanjem samega sebe, častihlepje itd.

Adler je v navedeni knjigi podal celotno svojo teorijo. V svojih dosedanjih spisih so njegovi nazori še nesistematični in nepregledni. V tej knjigi, ki je tekom leta doživela že drugo izdajo, skuša očrtati celotno

duševnost, v kolikor se prikazuje s stališča individualne psihologije. Povsod je prikazana zveza duševnosti z miljejem. Okrožje je po Adlerju odločilen faktor, zato tudi okrožje, zlasti neugodno, človeka popolno preustroji. Posledica neugodnega duševnega razvoja je »čustvo nesposobnosti«, »zavest manjvrednosti«. V nevarnem in neugodnem položaju se nahaja zlasti otrok, zato so Adlerjevi vidiki za vzgojitelje nadvse pomembni.

V drugem delu prinaša A. karakterologijo. Četudi razpolaga z enostavno shemo, je označba posameznih »značajev« žudovito bogata in točna, gre v odenke in podrobnosti, da posebej opozarjamo na ta del.

Čibej.

F. Giese, Psychotechnik. Str. 132. Breslau, Hirt.

V lični zbirki »Jedermans Bücherei« je objavil Giese spis, ki naj služi najširši javnosti za uvod v sodobno psihotekniko. Prijatelji in tudi nasprotniki »eksperimentalnih« metod bodo v tej knjižici prišli na svoj račun, Giese se zaveda mejá, ki so stavljene »poskusom« in »eksaktnim« metodam v psihologiji in pedagogiki. Zato se tembolj lahko držimo njegovih podrobnih izvajanj. Živo so prikazana področja javnega življenja (gospodarstvo, sodstvo in pravno življenje, vzgojstvo, medicina), kjer v veliki meri soodločajo psihološki in psihični faktorji.

Čibej.

Др. Марко Крстић: Просветна политика Советске Русије. — Валево 1925.

Po avtentičnih in uradnih virih, a s trudom najširše objektivnosti prikazuje knjižica obče narodno obrazovanje in podrobno organizacijo ter sisteme sovjetskega šolstva, posebno izbrano pa pogoje, ki to šolstvo pospešujejo, in vzroke, ki ovirajo njegov razvoj. — Mogoče, da ima knjiga danes v sebi že preživelosti, ipak bo dobrodošla vsakomur, kdor se hoče poučiti o šolskih razmerah današnje Rusije, iz katere tako težko dobivamo pravilna poročila. Zanimiva pa je knjiga tudi vobče radi svojega stališča do delovne šole.

F.

Nové knjige v Pedagoški centrali v Mariboru.

Dr. Joh. Kühnel: Technische Bildung; 294 str., 500 slik. — Opisuje najrazličnejše panoge rokotvornega pouka. Najdeš: izdelovanje zvezkov; vozle; obdelovanje lepenke; lepljenje; izdelke iz žice, stekla, plutovine, lesa, pločevine, kovin. Vse te tehnike pokaže na praktičnih predmetih, ki večinoma neposredno služijo šolskim potrebam. Kar odlikuje to delo od mnogih tozadevnih, je znanstvena razlaga vseh delovnih potevov. Učenca tudi pusti delati načrte za izdelke in marsikaj izračunati. Spaja torej rokotvorje s fiziko, kemijo, risanjem, računstvom. To je pođuševljenje ročnega dela, kakor ga želi sodobna pedagogika. Daje tudi nasvete za opremo delavnic. To knjigo posebno toplo priporočam. Ton je zelo prikupen.

Ludwig Pallat: Werkarbeit für Schule und Leben; 228 str., 56 fotografiskih slik. — Knjiga je zbirka predavanj iz pedagoškega tedna v Nürnbergu. Je torej pretežno teoretskega značaja; skuša osvetliti problem vsestransko. Predavatelji razmotrivajo pomen rokotvorja za posamezne učne predmete, a tudi v splošnem (za otroški vrtec, osnovno šolo, višjo šolo in poklicno šolo). Upoštevajo tudi vrtno delo. Poseben članek obravnava izobrazbo učitelja za rokotvorje.

O. Schnetzler: Werkbuch für Schule und Haus; 323 str., 409 slik. — Jako pripravno za gospodarja. Mnogi opisi nimajo interesa za otroka, ker so izrazito gospodarski, oz. strokovni (ustroj peči in različnih kuhalnikov, razsvetljava, napeljava plina, popravila pri pohištvu, oknih, vratih, ključih, razna specijalna dela na kovinskih strožnicah i. dr., vse jako praktično in zanimivo). — Splošne vrednosti pa je popis vseh važnejših vrst orodja. Popisuje obdelavo materijala: kovin (lotanje, spojke), lesa, stekla, lepenke, papirja. Podaja jako številne recepte za topila, čistila, lepila, firnisse, lake. S tem omogoči, da si učitelj ali tudi učenec lahko napravi večino aparatov, posod i. dr. sam.

Dr. Georg Wanke: Psychoanalyse; Marchold, Halle 1926; 248 str.

Delo je namenjeno zdravnikom, duhovnikom, juristom, staršem in vzgojiteljem. Ni originalno, lastnega prinaša zelo malo; a pisano je popularno in kot prva orijentacija v problemu dobro služi. Ne gre v podrobnosti, podaja le obrise problema. Zlasti povdarja njegove odnose k vzgoji. V tej usmerjenosti je njena močna stran.

B. Časopisni vpogled.

Bibliografija važnejših časopisnih člankov v marcu in aprilu 1928.

I. Razprave:

G. Burmova-B. Lukić: Vaspitanje za mir. (Uč., 1927/28., 8.) — Dr. F. Medić: Psihoanaliza snova. (Uč., 1927/28., 8.) — Ž. S. Dorđević: Umetničko vaspitanje na školskoj konferenciji u Berlinu. (Uč., 1927/28., 8.) — Dr. V. Rakić: Vaspitanje igrom i umetnošću. (P. Uč. B., 1927/28., 5—6.) — M. Prica: Kako isu u toku istorijskog razvitka shvatani postanak i razvitak duše. (P. Uč. B., 1927/28., 5—6.) — M. Gojić: Egoizam kao podstrek za red. (P. Uč. B., 1927/28., 5—6.) — J. Dolgan-Sl. Živojinović: Seoska radna škola. (U. I., 1927/28., 7—8.) — Ž. Marković: Umetničko vaspitanje. (Gr. Š., 1927/28., 10.) — T. Dimitrijević: Kola boracija porodice i škole. (Gr. Š., 1927/28., 10.) — Dr. W. Weigel: Proti vývovové síly. (P. V., 1928., 1.) — Dr. J. Stavěl: Intelligence visokoškolský posluchačů. (P. V., 1928., 1.) — J. Kepřta: Poznámky o vzdělávání a výchově žateta u národní škole. (V. P., 1928., 1.) — F. Pšedcký: Vývojové předpoklady slovenského školství. (P. V., 1928., 4.) — Vl. Mazálek: Vliv občanské nauky a výchovy na sociální a etické cítěnu žáka. (Kom., 1927/28., 7.) — Dr. Fr. Zschech: Pädagogik aus geokulturpolitischer Gegenwartschau (P. Oestreich). (N. B., 1928., 3.) — H. Kölling: Totalität als zentrale Erziehungsídee. (N. B., 1928., 3.) — L. E. Tesar: Die Produktivierung der Schule. (N. B., 1928., 3.) — J. Rudolf: Der

schöpferische Lehrer. (N. B., 3.) — R. Palme: Die sittliche Erziehung in den Wiener-schulen. (Sch.-R., 1928., 4.)

II. Iz šolskega dela:

L. Jovanović: Predavanje u II. r. osn. šk. iz maternjeg jezika: obrada članka «o vrednosti ptica». (Uč., 1927/28., 8.) — M. M. Stanojević: Nastavni program geografije u osn. školi s pogledom na predavanje ovoga predmeta. (P. Uč. B., 1927/28., 5—6.) — M. R. Majstorović: Nekoliko primera upotrebe ručnog rada u jezičnoj nastavi. (P. Uč. B., 1927/28., 7—8.) — Ž. S. Tovarević: Nešto o logičkom čitanju u vezi sa interpunkcijom. (P. Uč. B., 1927/28., 7—8.) — Ž. D. Karić: Uloga muzike u vaspitanje dece i naroda. (P. Uč. B., 1927/28., 7—8.) — J. Petrović: Početna nastava i obuka pismenosti. (P. Uč. B., 1927/28., 7—8.) — M. Trebinjac: Kako se deca najlakše i najbrže nauče čitati i pisati. (U. I., 1927/28., 7—8.) — Dr. V. Spasić: Predavanje iz poznavanja prirode. (R. Š., 1927/28., 7—8.) — M. Poljanec: Najlepši ukras zidova naših škola. (R. Š., 1927/28., 7—8.) — I. Selemić: Praktička izrada radio aparata za škole i kuće. (R. Š., 1927/28., 7 do 8.) — D. Vujnović: Nekoliko misli o gramatici i slobodnim pismenim sastavcima u građ. školi. (Gr. Š., 1927/28., 10.) — I. Lavrenčić: Naravna telovadba v meščanski šoli. (Gr. Š., 1927/28., 10.) — G. Stiehler: Vom Garten und vom zeichnerischen Gestalten. (A.-Sch., 1928., 3.) — I. Ettel: Die Primel in wechselnder Darstellungstechnik. (A.-Sch., 1928., 3.) — G. Stiehler: Vom Schöpferischen u. Technischen beim Linolschnitt — gezeigt an Ostermotiven. (A.-Sch., 1928., 3.) — H. Semm: Die grafische Schülerwerkstatt. (A.-Sch., 1928., 3.) — A. Krüger: Ostergaben aus d. Werkunterricht. (A.-Sch., 1928., 3.) — M. Queisher: Wie unsere Schule zu Werkunterrichte kam u. sich eine Schülerwerkstatt schuf. (A.-Sch., 1928., 3.) — H. Jetter: Ein arbeitsunterrichtlicher Unterrichtsausschnitt aus d. Heimatkunde »Früher Besuch aus Nordafrika«. (A.-Sch., 1928., 3.) — H. Wagner: Rechenstunde inmitten d. Frühlingsarbeit im Schulgarten. (A.-Sch., 1928., 3.) — W. A. Sittel: Stempeldruck. (A.-Sch., 1928.,

3.) — W. Hopff: Sprachliche Lebensgemeinschaften, (A.-Sch., 1928., 4.) — Keuchel: D. naturwissenschaftliche Unterricht im Sinne d. Arbeitsschulgedankens, (A.-Sch., 1928., 4.) — F. Werkmeister: Familienkunst u. Arbeitsunterricht, (A.-Sch., 1928., 4.) — O. Zienau: Farbenhören als Unterricht in einer finnischen Schule, (N. B., 1928., 3.) — Dr. H. Bechmann: Der »Aufsatz«, (N. B., 1928., 3.) — J. Schuster: Gelegenheitsunterricht, (N. B., 1928., 4.) — O. Hennemann: Von d. Heimatkunde zur Heimat, (N. B., 1928., 4.) — W. Breitenbürger: »Neue Sachlichkeit«, (Sch.-R., 1928., 4.) — W. Dörrich: Was uns das Schwarze Kreuz erzählt, Ein Beitrag zu bodenständigem Geschichtsunterrichte, (Sch.-R., 1928., 4.) — F. Burkhardt: D. heimatkundliche Sammlung, (Sch.-R., 1928., 4.) — Th. Wondraček: Märchenerarbeitung mit Hilfe von Lichtbildern, (Sch.-R., 1928., 4.) — K. M. Schnöll: Schülerbeobachtungen über unser Hausrind, (Sch.-R., 1928., 4.)

III. Iz šolske organizacije:

R. M. Stefanović: Organizacija dečjih zabavišta, (Uč., 1927/28., 8.) — V. M. Vujišić: Školski muzej, (P. Uč. B., 1927/28., 5—6.) — Dr. V. Spasić: Engleski školski ogledi, R. Š., 1927/28., 7—8.) — M. Pistrak-D. M. Todorović: Oglede škole u Rusiji, U. I., 1927/28., 7—8.) — Ž. i Ž. Kornek-D. Bošković: Škola i crkva u Francuskoj, (U. I., 1927/28., 7—8.) — A. Osterc: Razdelitev prirodznanskih predmetov, (Gr. Š., 1927/28., 10.) — J. Čeněk: O některých zásadních otázkách našich učebnic, (P. V., 1928., 3.) — K. Velemínský: Školské pokusnictví, (P. V., 1928., 3.) — J. Hrivňák: O najnaliehavejších potrebách národného školstva na Slovensku, (P. V., 1928., 4.) — B. Pluhař: Snahy o novou obcenou školu na Slovensku, (P. V., 1928., 4.) — H. Jacobi: Die Eigenart d. russischen Arbeitsschule, (A.-Sch., 1928., 4.) — Dr. J. Kühnel: Lehrerbildung, (Sch.-R., 1928., 4.)

IV. Iz zgodovine pedagogike:

B. P. Sučević: Prosvetne prilike u Bos. Krajini za vreme Turske, (U., 1927/28., 8.) —

D. Đ. Dimitrijević: Dr. Vojislav Bakić, (P. Uč. B., 1927/28., 5—6.) — K. V. Rais: Pamatcé Lindnerové, (P. R., 1928., 3.) — J. Král: Počátky Lindnerovy literární činnosti pedagogické, (P. R., 1928., 3.) — J. V. Klíma: Komenského loučení s vlastí, (P. R., 1928., 3.) — J. Heller: Karel Jindř. Seibl, naš první universitní učitel pedagogiky, a jeho filosofie výchovy, — M. Liščota: Hrihorij Savyč, první pěstitel národní výchovy v Ukrajině, (P. R., 1928., 3.) F.

C. To in ono.

Idejni in praktični program »Pedagoške centrale« v Mariboru.

(Konec.)

14. Tako se mora izpremeniti šola v svojih temeljih. Problem ni več: ali ročno delo ali duševno delo ali pouk. Vsako sredstvo, ki lahko pripomore k polnemu in svobodnemu razvoju otrokovih dispozicij po prej orisanih načelih, je dobro. Učitelj bo po zanimanju otroka ali mladostnika izbiral in prepletal ročno delo z duševnim delom, s poučnimi izleti, s telesnimi naporji, z umetniškimi in etičnimi doživljanjem, z izražanjem lastnih misli, čustev, predstav in hotenja ter bo po potrebi pristopil tudi k pouku. Življenje mora dobiti pristop v šolo in šola mora postati najlepši odlomek otroškega življenja in življenja mladostnika, saj združuje v sebi tiste visoke trenutke, ko rastejo in se razvijajo najbolj otrokove sile.

15. Idealna bi bila popolnoma svobodna šola, zgrajena na sodobnih pedagoških in socioloških načelih brez učnih načrtov, urnikov in učnih knjig edino kot odgovor na potrebe otroka in mladostnika na eni strani, na potrebe okolice, ki v njej živi, in družbe na drugi strani in ki bi tretjič omogočila učiteljevi osebnosti, da se uveljavlja pri visoki službi kot pomočnica razvoja ter vodi dotok duševne hrane. Trenotno tega ideala na vseh stopnjah realizirati ne moremo, stremeti k njemu in bližati pa se mu moramo.

16. Ker je najvažnejši problem današnje dobe vzgoja najširših plasti, bomo morali na to bazo postaviti predvsem osnovno in nadaljevalno šolo, ki nastaja, preorijentirati starše vseh razredov in slojev ter prestopiti tudi k reformi srednje šole in visokih šol.

II.

Pedagoška centrala si je stavila nalogo, da hoče delovati za poglobitev vseh vzgojnih problemov na sodobnih znanstvenih temeljih. Začeti mora s preorientacijo poklicnih vzgojiteljev ali učiteljev vseh vrst, saj je osrednji problem poglobitve in temeljne reforme vzgoja tudi poglobljena učiteljska izobrazba, ki mora sloneti na pedagoških in socioloških osnovah.

Zato hoče delovati v isti smeri dalje, kakor je delo započel že Pedagoški krožek v Mariboru, le da to delo samo še poglobi in razširi, ter pomagati učitelju, ki hoče odgovorjati današnji dobi in korakati s sodobno pedagogiko, psihologijo in sociologijo, v sledečih važnih nalogah, preko katerih več ne more:

a) Bližati se mora otroku (mladostniku) z neprestanim proučevanjem in poglobljanjem v njegovo duševnost: spoznavati mora splošnoveljavne psihološke zakonitosti vsakokratne razvojne stopnje ter individualne posebnosti posameznika, mljše, v katerem živi, vplivi, ki so nanj delovali v predšolski dobi in ki nanj delujejo sedaj ter usmerjajo njegovo delovanje; iskati mora pravih globokih vzrokov njegovih dejanj, potez v značaju in neuspehov; poskušati mora otroka (mladostnika) razumeti ter mu pomagati na višjo razvojno stopnjo. Za vse to poglobljanje pa se bo moral zateči tudi k sistematičnemu studiju pedagoško-psihološke literature.

b) Poglobiti se mora v način, kako so drugi vzgojitelji iskali in našli pot k otroku ter mu pomagali v razvoju, kako so organizirali svoje delo. Spoznavati mora delo, uspehe in neuspehe velikih vzgojiteljev iz preteklosti in sedanjosti, a tudi delo, uspehe in neuspehe lastnih tovarišev, da izkoristi take izkušnje drugih. — Studij praktične pedagogike.

c) Proučevati mora sodobno družbo, ki živimo v njej mi sami, ki živi v njej tudi otrok in ki ga oblikuje: najprej lastno okolico, iz katere črpa otrok prve, odločilne snovi za svoj razvoj in ki mora iz nje črpati tudi šola snovi za svoje delo; od tukaj se poglobljamo v najvažnejše probleme sodobne družbe, ki se že itak odražajo tudi v neposredni okolici v tej ali oni obliki. — Studij sociologije v službi pedagogike.

d) Poglobljati se mora končno v celotno sodobno kulturno življenje našega naroda, tujih narodov in človeštva sploh, a tudi posameznih razredov in slojev. S tem spoznava to, kar je človeštvo ustvarilo do danes (umetnost, znanost, tehnika, moralna posameznih razredov itd.) ter si pri-

dobi sredstev za svoje vzgojno delovanje. Vidi pa obenem tudi smer za nadaljni razvoj kulture.

Na navedene potrebe učiteljstva vseh vrst hoče »Pedagoška centrala« odgovorjati s sledečimi ukrepi:

1. Razširiti in izpopolniti hoče knjižnico, ki je dostopna vsemu članstvu in učiteljstvu cele oblasti.

2. Dati hoče življenje in vsebino že organiziranim pedagoškim krožkom ter jih organizirati tudi tam, kjer jih še dosedaj ni. Posamezni pedagoški krožki morajo biti povsem avtonomni, morajo pa potrebo po enotni centrali doživeti ter morajo skrbeti, da bo sposobna za izvršitev funkcij, ki ji jih nalagajo potrebe našega učiteljstva.

3. Organizirati hoče v širokem obsegu poglobljanje in proučevanje duševnosti otroka ter socialnih, gospodarskih, higijenskih in kulturnih prilik, v katerih se otrok razvija; skrbeti pa hoče tudi za znanstveno delo in raziskovanje, ki je za razvoj našega vzgojstva neobhodno potrebno. Resne izsledke hoče publicirati ter s tem pomagati vsemu učiteljstvu pri njegovi samoizobrazbi.

4. Sodelovati hoče pri sestavljanju učnih načrtov in pri reformiranju našega šolstva ter gledati, da dobimo svobodne poizkusne šole na znanstvenih temeljih.

5. Skrbeti hoče za nadaljno izobrazbo učiteljstva s publikacijami, z izobraževalnimi tečaji, s pedagoškimi tedni, s prirejanjem razstav, ki nam kažejo razvoj našega šolstva itd.

6. Dati hoče tudi kmečkim in delavskim nadaljevalnim šolam, ki se morajo organizirati, potrebno vsebino in pedagoško spretno ter hoče sodelovati pri organizaciji poglobljenega vzgojnega dela med narodom sploh, ki bi bilo odgovor na potrebe posameznih razredov in slojev.

7. Dobiti hoče tesne stike z inozemskimi pedagoškimi korporacijami in posameznimi osebnostmi ter zasledovati njih delo. Posredovati hoče in skrbeti, da se omogočijo tudi našim najboljšim učiteljem študijska potovanja in studij v inozemstvu.

8. Za tako delo pa bo morala »Pedagoška centrala« prej ali slej dobiti potrebne lokale za knjižnico, čitalnico, za tečaje in razstave, za stalen muzej itd., da postane v resnici centrala in ognjišče vsega pedagoškega dela.

Pedagoška centrala pa lahko vrši vse te naloge le, ako jo podpira energično vse učiteljstvo in vse učiteljske organizacije, zlasti »Udruženje Jugoslovanskih Učiteljev«, ako se zaveda o važnosti slične institucije.

Sličice iz razstave berlinskega šolstva.¹⁾

»Vsak učitelj domoznanstva fotografiraj!« To je bil napis na steni v razstavnem oddelku za domoznanstvo. Dobro je to in priporočljivo, le da težje izvršljivo v vsakršnih okoliščinah. Tudi razstava sama je tega kaj malo pokazala. Kar pa je izvedljivo za vsakogar, je: Karkoli najdeš na lastnih izprehodih po domači okolici, karkoli najdeš na skupnih izprehodih s svojimi učenci, a veš, da bi ti moglo služiti pri tej ali oni panogi stvarnega pouka, vse poberi in zberi ter znosi v šolo; vse to so samostojna otroška učila. Iz vsega tega ti napravijo otroci razne zbirke: prirodoznanstvene i. pod. Samo da mora učitelj dobro poznati biološke zveze, ker je le takrat mogoče, da služijo zbirke svojemu namenu: življenjskemu pouku. — Tega načrta pa v razstavi vzlic prikazanemu smislu za koncentracijo in za domoznanstvo kot princip nisem našel.

Industrijski in otroški izdelki. Razstava je preočito kazala, kako se je industrija polastila delovne šole. Poleg raznih nepotrebnih učil, modelov i. pod., so bili tu celo fabriško izdelani klinčki za zlaganje, narezani kartončki, ki naj se uporabljajo kot novci itd. itd., — vse sami predmeti, ki terja zanje duh delovne šole, da jih narejajo otroci sami. Teh in preproste otroške iznajdljivosti, ki je prvi pogoj otroško samostojnega dela, pa je bilo tako malo videti, da bi skoraj dvomil, ali je tudi duh prešel v šolo.

Zemljevidni pečati. Tudi ti so industrijska posebnost. Našel sem na razstavi zemljevide, ki so jih izdelali otroci na tiskane predrisbe. Tovariš-rakazovalec mi je pojasnil in pokazal posebne mape, ki vsebujejo take predrisbe, a dejal je, da so za občo uporabo predrage. Zato da je industrija izdala »zemljevidne pečate«, s katerimi učitelj lahko sam natiskuje predrisbe. Ko sem videl te pečate, sem hvalil Boga, da k nam še niso zašli. Ko pa mi je tovariš zatrjeval, da bi »brez takih pripomočkov ne mogli razvijati šolstva po zahtevah delovne šole«, je zopet vstal v meni zanikajoči dvomljivec.

Svobodni risarski razredi (Freie Zeichenklassen). V njih se zbirajo otroci, ki kažejo posebno nadarjenost za risanje. Videl sem njihove izdelke. Lepi so. Samo da v sebi nisem mogel na čisto, ali odgovarja socialnemu duhu delovne šole tolika individualizacija, da so radi nje v osnovni šoli potrebni posebni razredi.

Ženska ročna dela. V sobi, kjer so bila razstavljena ta, sem čital: »Pofinjnemu čutu ne odgovarja, ako se seda na blazine, okrašene s cveticami, z živalmi, z ljudmi. Zato proč s tem iz hiše!« V bistvu ima napis svojo etiško vrednost, mišlim pa, da bi takega pofinjenja v celoti ne prenesla naša pestra narodna ornamentika. Ta razstava pa je bila tako mrzla in pusta...

Osnovna šola v Potsdamu. V higienskem in tehniškem pogledu edinstvena stavba! A Nemcu je bilo rečeno, da je »kasarniška«. »Da, prej smo zidali kasarne za militarizem, sedaj jih zidamo za mladino«, je bil odgovor. Pa je res: v vsej udobnosti poslopja, v vsej tehniški dovršenosti, pri vsej higieni skrbi sem pogrešal v vseh poslopih — srca...

Charlottenburško delovno občestvo za učit. daljno izobrazbo (Arbeitsgemeinschaft zur Lehrerfortbildung). Tudi ti učitelji so razstavili fizikalne aparate, ki so jih sami napravili. Preprosti so, a precizno izdelani, da vzdrže lahko vsako industrijsko konkurenco; in praktični, ter tako razstavnih, da se uporabljajo deli lahko za različne aparate. Od 18.000 berlinskih učiteljev jih je 30 v tem občestvu, ali vsaj pri teh 30 šolske delavnice niso brezplodne. Izdelki pa so popolnili razstavo ter pokazali, da je učiteljstvo, ki umeva duh.

Šolska zavetišča so naprava, ki ji bo treba pri nas posvetiti večjo pažnjo. O njej se bo treba tudi še podrobneje poučiti in jo prilagoditi našim prilikam. Predvsem pa je za ta zavetišča potreben tesen stik učitelja s starši. P. Fleré.

FILOZOFSKI SLOVAR.

(Sestavlja dr. Fr. Derganc.)

(Dalje.)

Slava grške kulture je izgubila precej sijaja z omejitvijo in dvomljivostjo namišljene originalnosti. Ker pa je nihanje med skrajnostmi prirojena človeška slabost, ni čudno, da je kritika omahnila v ekstrem in nakrat zapazila v grški kulturi same sen-

¹⁾ V zvezi s kongresom »Novodobne nemške osn. šole«, ki se je vršil od 12. do 17. aprila t. l. v Berlinu, je bila tudi šolska razstava ki je napolnila pritličje in vsa 4 nadstropja osn.-šol, stavb v Charlottenburgu — Berlinu, t. j. poslopij v Oranienstr. 13—15 in v Scharrenstr. 23—27. Mesto opisa te razstave naj zadostujejo te sličice.

ce ter jo proglasila za slepeč meteor človeške degeneracije. Zlasti dveh napak ne morejo Grkom odpustiti strogi kritičarji: 1. da se niso naučili organizacije in ljudske vzgoje od Semitov, zlasti Židov, mojstrov organizacije in ljudske vzgoje. Židovstvo v diaspori je imelo že takrat v vsakem večjem kraju svojo versko občino, razvojno celico, ki je širila njegovo ekonomsko moč in nabirala zlasti med sužnji mnogobrojnih prozelitov »pravičnosti in vrat« ter pripravljala poznejši sinkretizem rimske dobe. Grki niso abstraktno razumeli in posneli židovske organizacije, čeprav so jih stoletja opozarjala, da tiči vsa skrivnost »izvoljenega ljudstva« zgolj v celični svetovni organizaciji, ki se je nujno in prirodno odzvala z živahno reakcijo vsakemu važnemu dogodku v domovini. Z napredno organizacijo in smotreno vzgojo ljudstva po semitskem vzgledu bi nam bili Grki prihranili vso bedo in borbo sedanje socialne krize; 2. da niso kljub inzularni in obrežni legi, kljub trgovskemu in praktičnemu temperamentu prehiteli modernih Angležev s filozofijo znanstvenega in kritičnega empirizma, ampak najvno obtičali v spekulativnem in dijalektičnem racionalizmu.

Taki nestrpni kritiki grške kulture je treba precejšnje brezčutnosti za historični razvoj. Kultura se razvija po fazah in stopnjah, vsaka prejšnja je nujen pogoj sledeči in ne more preskočiti razvojne vrzeli. Človeška duhoduševnost se razvija po dejavnosti in vsebini, po razvidnosti in pojmih. Razvidnost napreduje, zastareli, zmotni pojmi se umikajo novim in pravilnejšim. Kritično empirični pojmi so posode, v katerih shranjuje človeški duh pridelke spoznavanja. Na drugi strani jih smemo primerjati stopnicam stopnišča, ki vodi iz prepada teme proti višini svetlobe in resnice. Lahko je uvideti, da so stali Grki na nižji stopnici nego mi, da niso mogli preskočiti stoletij razvoja, ki leže med njimi in nami. Od negodnega otroka ne smemo zahtevati uspehov zrelega moža. Grki niso imeli našega znanstvenega, kritično zabeleženega historičnega izkustva in neprimerno je napredovala ta čas naša razvidnost, sposobnost točnega in ostrega razlikovanja. Moderna empirična znanost je preresetala in izčistila podedovano pojmovno zakladnico ter jo obogatila z novimi, deloma že sotrudnorazvojnimi pojmi. Zakaj torej niso izvedli Grki napredne ljudske organizacije po vzoru orijentalške, židovske, zlasti tudi egiptске duhovščine? Ali se je »izvoljeno ljudstvo« res odlikovalo po kakih izrednih sposobnostih, ki jih ni imel noben drug narod? Semiti so prekašali Grke samo po starosti kulturne organizacije in izkustva,

nahajali so se že dolgo v zreli moški dobi, ko so mladostno neizkušeni Grki šele nastopili. Človeštvo v Grkih se je šele prebudilo iz najvnege materializma in iz že večkrat navedenih razlogov zajadralo v globine najvnege racionalizma, prekipevaločega individualizma in kapitalističnega instinkta. V tedanji ekonomskosocialni strukturi je veljalo ročno delo za banavzno (umazano) in sramotno, ter se prepuščalo ljudstvu sužnjem. Sužnji in barbari so tvorili quantité négligeable na animalni, brezpravni stopnji. Kdo bi se drznil takrat nastopiti proti javnopravni in po vseh državah veljavni instituciji suženjstva? Kdo bi se spomnil neizobraženega ljudstva, nesposobnega za abstraktno mišljenje in udanega mističnemu vraževerju, nepristopnega dokazom kritičnega razuma in dovzetnega samo za argumente okultizma, čudežev (magije), prorokovanja (astrologije) in vsevedne dijalektike (delfski orakel, kabala)? Kdo bi se torej ukvarjal po njihovem mnenju s praznim, brezuspešnim delom ljudske, sužnje vzgoje? Tudi grška duhovščina sama ni mogla izvesti ljudske organizacije, ker sama ni bila organizovana. Grški duhovniki so kot nekaki državni uradniki in upravitelji templjev opravljali tradicionalno bogoslužje (žrtve). Brez racionalistično filozofske predizobrazbe orijentalške duhovščine niso spekulativno razglabljali prirodne mitologije, zato je tudi niso spravili v sistem dogmatičnih pojmov in formul. Mogoče pa je tudi demokratski temperament Grkov oviral tak razvoj in nadvlado duhovniškega stanu. Grški ponos je prepovedoval sužnjem čaščenje božanstev »gosposke« vere. Tako je ljudstvo ostalo prepuščeno samo sebi in misterijem. Bistroumni in kritični Grki so zaničevali vse tajne vede, ki so jih orijentalški duhovniki skrivali pred ljudstvom in jih zlorabljali za vraževerno prevaro ljudstva. Orientalci so bili namreč izvrstni, praktični psihologi, vedoči, da imajo največjo moč do pozornosti izredni, ne navadni pojavi. Ponavljanja istega pojava se pozornost kmalu navadi in z navado otopi. In kaj bi moglo pozornost višje napeti nego čudežen, paradoksen, neobičajen pojav? Da ljudska pozornost ne otopi, je potrebno, da se ji nudijo vedno nove skrivnosti, novi misteriji. Iz istega vira črpa svojo moč tudi moda. Mistična moda si torej izmišljuje vedno nove misterije in po psihološkem zakonu asociacije se prenaša njih moč tudi na osebe, ki jih upravljajo in izvajajo. Paganska orijentalška duhovščina je brezsrčno in brezobzirno izkoriščala to preprosto psihološko dejstvo, da vzdrži in ojači svojo sugestivno moč nad ljudstvom. V dvojni zmoti so omalovaže-

vali neizkušeni Grki to početje: 1. ker niso poznali moči emocionalne psihologije in so smatrali misterije za nedolžne bajke in burke, s kojimi zabavajo duhovniki vrazeverne, po kurjepoltnih skrivnostih hrepeneče otroke; 2. ker niso poznali silne moči historičnega napredka in razvoja. Niti slutili niso, da bodo kdaj gospodovale baš te zaničevane, a prosvetljene, enakopravne ljudske mase, neznan jim je ostal napredok splošnega duhoduševnega razvoja, v katerem izginja, usiha vrazevernost, a vedno bolj narašča in se širi ljudska potreba kritičnega razuma in kritične resnice. Še v srednjem veku je splošno vladala mistična vrazevernost (čarovniški procesi) med ljudstvom in inteligenco, a kdo veruje še danes na kmetih prorokujočim in vedežujočim cigankam, bajkam o čarovnicah, duhovih in strahovih? Kritična razvidnost napreduje celo v oficijalni metafiziki, ki odklanja na pr. že najnovejšo čudežno stigmatizacijo (Terez, Neumann).

Tudi za grški empirizem ni še pripravil in ustvaril historični razvoj potrebnih pogojev. Pred vsem je empirizem otrok trdega, telesnega dela in delovnega eksperimenta. Trgovski temperament je sicer praktičen, a nasproten telesnemu naporu in poizkušanju. Trгоvec je delomržen in ljubi lahek zaslužek brez žuljev, omejuje se na dušno, dijalektično in spekulativno delo (bistra kalkulacija, zgovornost in besedna zvižaja). Tudi angleški empirizem ni zgolj učinek inzularne lege in trgovsko praktičnega značaja. V glavnem je odločevala nujnost historičnega razvoja s prevrednočenjem telesnega dela v zmislu novega ideala in antitetična reakcija svobodoljubnega duha proti racionalizmu sholastike, napredek prirodoslovja, tehnike in industrije z eksperimentalnim, telesnim delom. Iz navedenih ekonomskih in socialnih razlogov Grki niso poznali modernega ideala telesne, napore dejavnosti, tudi do empiričnega eksperimenta so zgodaj izgubili vse zaupanje. Z eksperimenti se je bavila samo orientalska duhovščina, z zlorabo magičnih eksperimentov si je osvajala in držala ljudsko dušo. Grška antipatija do kompromitiranega eksperimenta nam postane še bolj razumljiva, ako v duhu prestavimo moderne tehnične pridobitve (skioptikon, kino, gramofon, radio) nazaj v preteklost kot iznajdbe orientalskih duhovnikov. Ti bi jih bili javnosti prikrikl in ž njimi v misterijih naprezali, zaslužnjevali ljudsko pozornost.

Genetična analiza sicer ni popolna, a že navedeni odlomki pričajo dovolj, da so manjkali grški kulturi glavni pogoji za razvoj ljudske organizacije in kritičnega empirizma.

Prebujenemu Grku je imponirala samo dijalektična in logična bistroumnost in s trgovskim temperamentom podprta racionalistična spekulacija, kakor jo je najbrže prevzel gotovo iz orientalske filozofije. Najivni eleatski racionalizem pa je še iz drugega vzroka preziral in zanemarjal empirično opazovanje ter ga smatral naravnost za nepotrebno. Bivale so mu samo prirojene ideje, dostopne notranji intuiciji in izvedljive po logični dedukciji (spekulaciji), priroda stvari mu je bila le čutna prevara in prazen videz. Tudi iz tega razloga je veljalo vsako opravilo s tem nižjim svetom za nedostojno in poniževalno. Tako je padala senca tudi na zunanjo intuicijo, empirično opazovanje, zvezano često z napornim telesnim, torej nizkim delom. Najivno racionalistični individualizem se je dosledno izdejstvil v dveh smereh, praktično je pokrenil razvoj klasičnega kapitalizma na osnovi suženjstva, teoretično je povzročil popolno razsulo filozofskega mišljenja (skeptizem, nihilizem in cinizem sofistov). Filozofskemu individualizmu se je prvi uprl Sokrat in nadomestil individualistično spoznavanje z metodo spoznavne kolaboracije (dijaloga). Kolaborativno metodo je prevzel njegov učenec Platon in ustanovil prvo avtonomno univerzo, atensko Akademijo, ki je malone tisoč let sotrudno izsledovala resnico vseh znanstvenih strok po principu svobodnega mišljenja, seveda pod vplivom nadmočnega racionalizma, skepticizma in probabilizma. Po duhovnem vplivu je prekašal Akademijo »Licej«, filozofska šola, ki jo je ustanovil Platonov kritični in praktični učenec Aristoteles. Z dualistično sintezo najivnega racionalizma (spiritualizma) in najivnega empirizma (materijalizma) se je postavil na stališče zdravega ljudskega razuma in se zato tudi najdalje ohranil kot »ljudski filozof«. Mnogo pristašev se je zbiralo tudi v filozofskih šolah stoikov in epikurejcev. Vse te grške filozofske šole pa se po starosti in sili organizacije niti primerjati niso mogle s starimi šolami orientalskega misticizma in so kar izginjale poleg njih kakor oaze sredi peščene puščave, izpostavljene nevarnosti, da jih zasuje prvi jačji vihar.

(Dalje prihodnjič.)