

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVEN LIST.

LETNIK XLVI.

ŠTEV. 1.—2.

M. LICHTENWALLNER:

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

I.

Najbolj pereče vprašanje današnje pedagogike je delovni princip pri šolskem pouku. Pod praporom delovne šole se zbirajo danes vsi, ki se kakorkoli bavijo z vzgojnimi vprašanji, vsi, ki so z uspehi današnje šole nezadovoljni in ki zato stremijo za reformo današnjega šolskega dela. Pestra je vsa ta družba, ki jo tvorijo ne samo vneti pristasi in zagovorniki delovnega principa, temveč tudi nasprotniki te ideje. Ako hočemo vedeti, kam drži pot, oziroma katera pot vodi do zaželenega cilja, moramo kritično odbrati ter urediti material, ki nam je na razpolago, in končno preudariti, ali in v koliko je že danes mogoče uresničiti delovno ali produktivno šolo.

Pojmi ročno delo, rokotvorni pouk, delovni pouk in delovna šola se danes še tako raznovrstno shvačajo in tolmačijo, da je tisti, ki hoče o tem predmetu razpravljati, naravnost prisiljen, pričeti z določevanjem teh pojmov. Tudi je potrebno, da moderni pokret, kolikor se nanaša na delovno šolo, jasno in precizno ugotovi medsebojne odnošaje med temi pojmi.

Kaj je delo? Delo je smotreno udejstvovanje, ki služi proizvanju objektivnih vrednot. Šolska reforma v najnovejši dobi stremi za vzgojo, ki naj bi bila zgrajena na podlagi dela, toda ne samo v tem smislu, da naj tvori človeško delo v širšem obsegu kot doslej snov za pridobivanje znanja in spoznavanja, temveč v višjem smislu, da se namreč v učencu z lastnim, resničnim delom pospešuje duševni razvoj.

To pojmovanje tudi naši slovenski šoli ni neznano, saj smatramo kot delo tudi duševne vrednote kakor je n. pr. slovenski spis ali računsko naloga. Ali to so enostranska duševna dela, ki še ne tvorijo bistvene de-

lovne šole, pač pa so to lahko rezultati delovnega pouka, čegar pojem hočemo kasneje poglobljeje označiti.

Po naziranju strogih pristašev delovne šole ne smemo pojma »delati« istovetiti s pojmom »učiti se,« zakaj učenje je le prisvajanje duševne lastnine. Istina pa je, da se pri resničnem delu lahko tudi mnogo učimo in da je učenje lahko zelo naporno, vendar je treba učenje in delo strogo ločiti radi tega, ker manjka učenju znak objektivne vrednote; učenje kakor igra ima le subjektivno vrednost. Učenje je prisvajanje, delo v ožjem pomenu besede je produciranje ali proizvajanje, pri učenju sprejemamo, pri delu pa izdajamo.

Ker se je po splošnem naziranju v vsaki šoli treba učiti, pomeni delovna šola tako šola, ki se v njej duševna lastnina ne podaja in ne kratkomalo sprejema, ki se v njej otrok ne uči le potom besede in iz knjige, temveč predvsem potom produkcije.

Na tem mestu pa je treba z vso odločnostjo poudariti, da moderna psihologija nikakor ne omalovažuje in tudi ne odklanja šole učilnice. Zato se mora obžalovati, da se je v začetku pokreta vrgla v diskusijo besedna dvojina »šola učilnica — delovna šola« v pomenu popolnega nasprotja in da se je v tem pomenu dalje časa širila od ust do ust ter v pedagoških krogih ustvarila dva nasprotna tabora, ki sta se brez potrebe pobijala; zakaj v resnici se učimo zelo mnogo — morebiti največ — pri delu, delamo pa tudi pri učenju. Ako tedaj oba pojma smatramo kot tipična brez ozira na povsod mogoče skrajne slučaje, si ne moreta biti nasprotna. Tak skrajni slučaj nastopi tedaj, ako si mislimo besedo »učenje« v ožjem pomenu mehničnega učenja; ako se mora n. pr. otrok na pamet učiti kako obširno berilo s težavnimi, nerazumljivimi, za njegovo duševno obzorje nedosegljivimi izrazi, stanji in razmerji, ki pa le malo ali nič ne razume o vsem tem, kar se je moral učiti na pamet. Ta pomen pač nima pravice, da so ga smatrali tipičnim.

Pa tudi tedaj, če učenja v splošnem ne smatramo kot prisvajanje duševne lastnine, temveč specialno kot prisvajanje znanja, ne smemo moderni psihologiji očitati, da je nasprotna takemu početju. Ona kot »znanost« pač v polni meri upošteva vrednost bogatega, sigurnega in dobro urejenega znanja in stoji povsem na stališču »znanje je moč« ter radi tega odločno obsoja zgolj formalistično pojmovanje učnih smotrov morebiti le v smislu razvijanja duševnih zmožnosti brez vsakega ozira na snov. Ali psihologija stavi tudi celo vrsto določnih zahtev, kako naj se znanje pridobiva ter pribavlja. O delovni šoli smo rekli, da se uči v njej otrok predvsem potom produkcije. To pa zahteva — kar je njen posebni znak — na konkretni osnovi, in sicer iz gospodarskih, psiholoških in etičkih razlogov.

Iz gospodarskih razlogov, ker so nam le-ti danes najbližji. Dečki si pač lažje izberejo svoj bodoči poklic, ako jim je bila dana pri-

lika, preizkušati svoje zmožnosti potom tehniškega duha. Akademski in literarni proletarijat prijatelju naroda ne povzroča manjših skrbi nego brezposelnost nižjih slojev. Za vsakega izrazito duševnega delavca bi bilo dobro, ako bi bil tako ali tako izvežban kaj tudi v ročnosti. Saj je iz gospodarskih ozirov neekonomično, če kličemo radi malenkosti roko-delca v hišo.

Iz psiholoških razlogov zahteva delovna šola produkcijo na konkretni osnovi, ker se nagiba predšolska otroška doba popolnoma, šolska mladina pa v pretežni meri k telesnemu udejstvovanju; šele v zrelejši dobi se posveča človek bolj duševnemu delu, pa še tedaj rad išče prilike za telesno udejstvovanje. Izraba vseh čutov pa je za intelektualni razvoj otroka in mladine tako važna, kakor je za vzgojo volje prevažen občut samostojnega udejstvovanja in lastnega uspeha, ki se naslanja na telesno delo.

To nas vodi k etičkim razlogom, ki govore za produkcijo na konkretni osnovi. Pravo delo obvaruje mladino lenobe, strasti in greha, kakor tudi duševnih abnormalij ter jo ohrani telesno in duševno zdravo. Produkcija na konkretni osnovi daje priliko za razvoj prirojenih telesnih in duševnih sil in zmožnosti, z njo se mladina navadi dela, z njo si razvija zavest smotrene podlage bodoči vzgoji na vseh stopnjah narodne šole.

Tako stremi delovna šola potom ročnega dela in produkcije za dosego svojih ciljev, za duševno in nravno vzgojo mladine; delo ji je torej najprej sredstvo.

Podlaga današnji šolski izobrazbi je sistematično urejen in razdeljen pouk s svojimi učnimi načrti, s svojimi urniki in učnimi predmeti; poleg teh, ki so jim podlaga znanosti, se poučujejo tudi veštine, ki so istotako uvrščene v sistem. Podlaga in predmet bodočemu šolskemu izobraževanju pa bodi tehniško delo na raznih življenskih toriščih tako n. pr. gospodinjstvo, vrtnarstvo, poljedelstvo in živinoreja, gozdarstvo, obrt in industrija, rudarstvo, trgovina in promet, uprava, javno skrbstvo in higiena, vzgoja, vera, znanost in umetnost itd. Vidi se na prvi pogled, da bodo nadomestili sedanje učne načrte izobraževalni učni načrti velikopoteznega značaja, urniki in razdelitve učnih snovi bi v posameznih strokah večinoma odpadli in pouk v sedanjem smislu stopi na drugo mesto. Na prvem mestu je resnično udejstvovanje, torej doživetje. Učilo pa se bo v tej delovni in življenski šoli mnogo več kot do sedaj, predvsem vse to, kar zahteva in prinaša resnično življenje, potem pa tudi vse, kar ima teoretsko vrednost. Teorija dobi šele tedaj pravi pomen, ker je njen izvor realnost. V tem bodočem vzgojnem načrtu, kakor streme za njim skrajni pristaši delovne šole, pa ročno delo celo ne bo več le sredstvo, nego podlaga in glavni predmet vsega šolskega izobraževanja.

K tej površni skici o b o d o č i pravi delovni šoli, kakor si jo predstavljajo i d e a l i s t i, je treba dodati še nekaj točk, ki jih njeni pristaši še posebej poudarjajo.

Dočim zahteva današnja šola od otrok mirno sedenje in jih s tem telesno slabi, stremi delovna šola za tem, da vzgoji z dalekosežno omejitvijo sedenja telesno krepko razviti rod. Dočim preobklada današnja šola mladino z domačimi nalogami, izhaja delovna šola brez njih, a dosega večje uspehe nego prva. Dočim služi današnji šoli za edino merilo izobrazba, skuša delovna šola prirojene, torej osebne telesne in duševne sile in zmožnosti vsakega otroka posebe spoznavati, razvijati in upoštevati. Današnja šola se mora ukvarjati z repetenti, kar je veliko zlo za vsako šolo, delovna šola dovede vsako individualnost, ne da bi jo strla, do letnega cilja. Današnja šola se mora zadovoljevati s tem, da dosega minimum izobrazbe, delovna šola pa hoče vsakomur, tudi najrevnejšemu in enostransko nadarjenemu dati maksimum izobrazbe. Dočim prevladuje v današnji šoli osnovni princip ali z drugimi besedami, dočim hira današnja šola vsled preobilice učne snovi, ki ima za neizbežno posledico mehaniziranje šolskega pouka, stremi delovna šola za razvojem sil in za gospodstvom duha na ta način, da ne mara otrokom podajati v prvi vrsti učnih snovi, temveč dajati jim hoče pobude ter jih uvajati v delovne metode. Dočim vceplja današnja šola otrokom rešpekt do avtoritete in to čestokrat z nasilnimi sredstvi, ne da bi vzgajala v otroku čut odgovornosti, hoče delovna šola dovesti mladino do samostojnosti ter vzgojiti v njej čut odgovornosti, stremeč obenem za enotno, brezpogojno moralo. Kod metodiški ukrep ji služi v ta namen samovlada učencev.

Iz navedenih antitez sedaj lahko prilično spoznamo, kako naj bi bila urejena bodoča delovna šola, ki bi jo lahko imenovali tudi šolo življenja, doživljajajočo šolo ali šolo samodelavnosti.

Da mora taka šola tudi zunanje dobiti drugo lice, to je pač povsem jasno. Saj so vse označene zahteve do sedaj le na programu novodobnih šolskih reformatorjev in zato se mora delovna šola v obsegu, kakor si jo le-ti predstavljajo, danes še smatrati le za idealno sliko bodoče vzgoje, ki v resnici ne obstoja nikjer in za katere popolno uresničenje utegnejo tudi v najbolj prosvitljenih državah preteči še desetletja. Danes je pa že na delu vrsta znatnih pedagogov, da dalje izgrade idejo, in razne pedagoške revije kot njihovi organi stalno poročajo o njihovih prizadevanjih ter izpodbujajo učiteljstvo k novim poizkusom v praksi.

Ta ugotovitev nam vsiljuje drugo glavno vprašanje, ki bi nanje bilo tukaj odgovoriti.

Kaj vse spada v pokret delovne šole? Najprikladneje se nam zdi, ako iz vsega kompleksa izluščimo in razjasnimo tri pojme: 1. ročno delo pri pouku, 2. rokotvorni pouk v ožjem pomenu, 3. delovni pouk.

Da nam bo pojem ročnega dela, oziroma udejstvovanja roke pri šolskem pouku popolnoma jasen, se zamislimo v dobo svoje lastne mladosti, ko smo še sami posedali po šolskih klopeh. Kako je bilo takrat? S prekrižanimi rokami ali z rokami na klopeh smo morali ravno in tiho sedeti v klopeh in poslušati; da si smel odgovarjati, si moral dvigniti roko ali prst, časih celo le do določene višine; za vzdrževanje take discipline so obstojali posebni predpisi. To je bila poslušalna šola. Skoraj bi si upali trditi, da obstoja, oziroma vegetira ta stara šola tuintam še danes, sicer bi ne mogli prečesto slišati iz otroških ust, da sta najbolj priljubljena predmeta telovadba in ženska ročna dela.

Proti koncu minulega stoletja je preplaval naše šole nov predagoški val. Ideja nazornosti pouka je postala živa. Industrija se je polastila te ideje in v velikih množinah vrgla na trg dobre in slabe slike: za nazorni nauk, zemljepisne in zgodovinske slike, slike za živalstvo in rastlinstvo kakor tudi za pouk v prirodoslovju. V šolo so prispeli razni modeli, nagačene živali in rastlinski mrličji; v novih čitankah so se polagoma začele pojavljati slike. Vse to, da bi si otroci te stvari sami lahko ogledali. Poslušalne šole gledalna šola ni izpodrinila, pač pa jo je izpopolnila, kar je vsekakor bil napredek.

Prišla pa je nova ideja in prinesla v naše učilnice ročno delo. Z njim je nastopila delovna šola v ožjem pomenu. Ta poslušanja in gledanja noče izpodriniti, hoče pa oboje izpopolniti z udejstvovanjem roke, ker streže ideji, da mora osnova sprejemanja vsega znanja in vsega spoznavanja biti lastno upodabljanje z vsemi upodabljalnimi sredstvi in ne jezikovna reprodukcija; zaveda se, da se vrši pravilno sprejemanje šele po takih upodabljalnih poizkusih. Zato zahteva, da naj otroci v nazornem nauku rišejo in slikajo, modelirajo, gubajo papir, izrezujejo in lepijo, polagajo paličice in niti in kar je še takega ročnega udejstvovanja. V domoznanstvu kot učnem predmetu naj gradijo svoja bivališča, nastavljajo veternice, opazujejo dnevne višine solnca, merijo in rišejo; naj zahajajo v prsto naravo in naj se uče z nogami, kaj je gora in dolina, sedlo in višina, vir in ustje in mnogo, mnogo drugega. V zemljepisju naj izdelujejo reliefe, prereze, zemljevidne skice in razne druge stvari grafičnim potom. Računstvo naj se prekvaša z ročnim udejstvovanjem v merjenju in tehtanju, oblikoslovja pa si brez ročnega udejstvovanja sploh ne moremo več misliti. Tudi zgodovina mu je deloma dostopna; razvoj naših stanovanj, poljskih orodij, naselbin in slični kulturnozgodovinski pojavi nudijo otrokom obilo izpodbude za udejstvovanje. Prirodoslovstvo uporablja ročno udejstvovanje predvsem v obliki zbiranja, shematičnega risanja, gojitve rastlin in negovanja živali. V jezikovnem pouku je zlasti dramatično uprizarjanje čtiva, so zlasti kretnje tista oblika, ki naj spremlja prosti govor in prosti spis.

Že iz teh primerov je razvidno, da hoče delo kot učni princip ustvarjati tesne medsebojne odnošaje med duševnim in telesnim delom. Ročno delo naj bi prišlo, upoštevač posebni značaj posameznih učnih predmetov, v vseh predmetih več ali manj do veljave.

Mislím, da nam ni treba dalje razpravljati o prednostih takega ročnega udejstvovanja v učnem kakor tudi v vzgojnem oziru. Mesto nadaljnega utemeljevanja le en stavek: Vsak naj poizkusi sam!

Kot drugi pojem, ki ga je treba izluščiti iz delovne šole, smo imenovali rokotvorni pouk, ki so ga nemški pedagogi prvotno nazivali »Knaberthandarbeit«, »Handfertigkeit« in »Werkstättenunterricht«, a sedaj ga splošno označujejo z imenom »Werkunterricht«. Rokotvorni pouk se splošno smatra za poseben učni predmet, ki naj seznanja učence z orodjem gospodarske in narodnoumetniške tehnike in z njegovo uporabo in to z namenom, da potom tega udejstvovanja pribavlja učencem celo vrsto vzgojnih vrednot. Je to predmet, glede katerega si žele njegovi zastopniki, da bi bil približno dvakrat na teden dostopen vsakemu učencu prav tako kakor risanje in slično kot pisanje, računstvo, petje itd. V teh urah naj bi se učenci ukvarjali z delom iz papirja in lepenke, iz lesa in kovine, z modeliranjem, s steklom itd. Zastopnikom te stroke ni v prvi vrsti za to, da se s takim delom izvežba roka, mnogo večjo važnost polagajo na učinke tega ročnega udejstvovanja, da zbuja namreč jasne predstave ter vzgaja domiselnost, zlasti predstavo o prostoru in o vsem poteku delovnega procesa; nadalje da navaja učence gospodarsko in pravilno misliti, gospodarsko z ozirom na čas in material, pravilno, ker se vsaka pomota pri delu prikazuje takoj s svojim učinkom; in končno, ker v odlični meri vzgaja tudi v estetskem in etičnem oziru.

Iz teh razlogov zahtevajo, da se uvede rokotvorni pouk kot obvezen predmet v naše šole in pri tem še posebej naglašajo, naj se ta stroka ne goji sama zase brez ozira na druge učne predmete, temveč da mora tudi rokotvorni pouk iskati vse mogoče zveze z ostalim šolskim poukom.

Pabst, eden najodličnejših zastopnikov rokotvornega pouka v Leipzigu, goji vse glavne vrste ročnega dela. Kot največ vredno delo, ki ga ne more popolnoma nadomestiti nobeno drugo, pa mu je delo na stružnici; mlajši dečki se vadijo najprej z nožem in žagico, pozneje s svedrom, kladivom, kleščami in merilom, z žago, stružcem, pilo, dletom itd.

V Franciji je rokotvorni pouk v službi industrije in je obvezen učni predmet. Na Švedskem osobito zasleduje smoter, da izdelujejo dečki predmete iz lesa za domačo uporabo. Tako naj se s tem učnim predmetom zopet zbudí veselje do marljivega domačega dela. Rokotvorni pouk je uveden na Švedskem v 3200 šolah. Na Norveškem je ta pouk v vseh mestnih šolah obvezen, po šolah na deželi pa prost predmet. Istotako je obvezen na Finskem. Na Angleškem je po zadnji statistiki uveden na več

ko 1500 šolah. — V Nemčiji kakor v Avstriji obstoja posebno »Društvo za deška ročna dela«. Po zadnji statistiki je bil rokotvorni pouk uveden na 1169 pruskih šolah. Nemčija ima zraven šole danes približno 1000 delavnic za učence, ki jih dečki obiskujejo prostovoljno. Da se na ljudskih šolah v Monakovem v posebnih prostorih in posebnih urah in s posebno vneto goji rokotvorni pouk, ki mu je duša Kerschensteiner, in da se tam tudi deklice v posebnih šolskih kuhinjah uvajajo v domače gospodinjstvo, je itak znano.

Zanimiva bi bila za nas statistika o rokotvornem pouku na Čehoslovaškem, kjer je močno razširjen, a nam tozadevni podatki žal niso bili na razpolago. Da pri nas Slovencih neumorno in uspešno orje na tem polju še trdo ledino ravnatelj Drag. Humek v Mariboru, je znano vsem tistim, ki so si ogledali lansko razstavo na njegovem zavodu.

Sedaj prehajamo k tretjemu pojmu delovne šole, to je delovni pouk; takoj moramo omeniti, da delovni pouk ni isto ko delovna šola. Delovno šolo smo označili za ideal, ki se tuintam v posebno ugodnih razmerah lahko uresniči v nekaterih desetletjih, delovni pouk pa je pouk, ki se današnje organizacije naših osnovnih šol ne dotika in je tudi ne razdira, ki v glavnem tudi še nadalje lahko pripušča današnje učne načrte in današnjo delitev učnih predmetov. S tem poukom vsak učitelj v svojem razredu takoj lahko prične; a preden se ga loti, preden more dobavljati svoje rezultate potom dela ter vzgajati k samostojnosti, se mora preokreniti v svojem mišljenju o šolskem delu in njegovih smotrih. Da pa to doseže, zahtevajo pristaši delovnega pouka drugo, novo postopanje.

Dočim se je dosedanje postopanje vršilo v glavnem v obliki podavanja, sprejemanja in reproduciranja, zahteva delovni pouk, da si otroci pribavljajo svoje znanje kolikor le mogoče z lastnimi močmi. Na to naj se polaga pri vsakem pouku največja važnost. Zgolj receptivno prisvajanje učne snovi nima trajne vrednosti, otrok trajno in trdno obdrži le tisto snov, ki si jo je pribavil z manjšim ali večjim naporom svojih duševnih sil potom samodelavnosti, ostalo pa kmalu pozabi, zato zanj tudi nima prave izobraževalne vrednosti.

Ako ves pouk prepleta živo življenje, otroci vedno radi aktivno sodelujejo in ne bo manjkalo prepotrebno zanimanje. A pri trenutnih neuspehih ne kažimo nevolje, ker s takim početjem tlačimo otroka, ki ga je zmeraj treba dvigati, najsí bo njegovo znanje še tako nezadovoljivo; zbudjati mu je treba samozavest in ga tako krepiti in razvijati njegove naravne sile. Ne pozablajmo, da tudi v otroku uspeh lastnega dela zbuja prijetne občutke, te skrbno gojimo!

Glavni pogoj za preosnovno današnjega pouka v delovni pouk pa je zlasti dalekosežna omejitev učne snovi. Ne polagajmo tolike važnosti na snov; več je vredno tisto naše delo, ki meri na indi-

vidualni razvoj otroku prirojenih telesnih in duševnih sil in zmožnosti, da postane tako dovteten za dojme zunanjega sveta ter sposoben za izražanje svojega notranjega življenja. Za to je potrebno, da si otrok bistri svoje čute na resničnostih, v svoji resnični okolici in da pri tem sodelujejo vsi njegovi čuti.

Zlasti zahteva delovni pouk tudi, da stavimo bolj ko do sedaj v ospredje didaktičnih ukrepov vzgojo volje, in to tako, da nudimo otrokom često priliko za samotvorno udejstvovanje. Pri tem pa je treba, da poleg ročnega dela sprejmemo v pouk ter smotreno izvajamo nastopne metodične ukrepe: 1. pouk na prostem, 2. priložnostni pouk, 3. otroško vpraševanje, 4. otroško inicijativo in 5. samovlado učencev. Vse to pa v organski rasti, ne da bi katerikoli teh ukrepov nastopal kot ekstrem.

Končno zahteva delovni pouk, da pri pouku v večji meri kot doslej upoštevamo posebnosti otroške duše, posebnosti razvojne stopnje in spola, in da bolj kot dosedaj spoznavamo, razvijamo ter upoštevamo individualnost vsakega posameznega otroka. Na ta način vzgojimo ali vsaj položimo temelj vzgoji pravih osebnosti in trdnih značajev, kar je najvišji in končni smoter vzgoje in pouka.

Ako se hočemo vživeti v novo učno postopanje, moramo najprej temeljito obračunati z današnjo vprašalno učno obliko, ki je največ kriva, da se otroci ne vzgajajo k samodelavnosti in k samostojnemu delu, t. j. k zdržnemu pripovedovanju in sploh k samostojnemu povzemanju predelane učne snovi. Pri današnjem našem učnem postopanju, ki se vse preveč vrši v obliki vprašanj in odgovorov, drži učitelj učenca venomer na povodcu, kar seveda povsem nasprotuje duhu delavnega pouka. Ne nameravamo se spuščati v razgovor o mnogih znanih pogreških pri vpraševanju, omeniti hočemo pa, da imajo pri pouku vrednost le taka vprašanja, ki razvnemajo v učencih njih samodelavnost, ki jim dajejo v čim največji meri impulze k samostojnemu mišljenju in k samostojnemu delu. Nedostatno vprašanje, ki je znano pod nemškim imenom »Frage- und Antwortspiel«, in je le neka vrsta igračkanja, je v resnici med največjimi pogreški današnjega dela pri pouku, zato mu je delovni pouk po pravici napovedal najostrejši boj in mu je največji in neizprosni nasprotnik. Raditega zahteva delovni pouk, da se poslužuje učitelj pri izvajanju dialoške učne oblike poleg vprašanj predvsem tudi poziva, oziroma da zastavlja bolj obsežne naloge. Tako n. pr. v nazornem nauku: Pripoveduj, kar si videl! Povzami! Pomagaj mu! Govori dalje in povej vse! Odgovori mu! Premišlujte, kaj naj bi sedaj storili! — Čestokrat pa zadostuje tudi le kako znamenje, kak migljaj ali kaka kretnja, ki pripravi učenca do tega, da začne pripovedovati ali da nada-

ljuje svoj govor. Ako učitelj poseza v učni potek, naj bi to storil po možnosti v tej obliki.

Torej: Prvo mesto zavzemaj poziv ali naloga in šele drugo mesto učiteljevo vprašanje. S tem obratom dosedanje didaktike bomo pripomogli naši šoli do boljših uspehov. Saj je pravilno vprašanje v dosedanem smislu mnogo težje nego je poziv ali naloga, tudi se s samim vpraševanjem nikoli ne da otrokom prilika, da se jim razveže jezik in nam prostodušno pripovedujejo, česar jim je polno srce.

Poziv ali naloga ima torej namen, učenca napotiti, da se loti dela: da začne zdržema govoriti, pisati ali kaj sličnega. Čimbolj naloga izpodbujata učenca k samodelavnosti, čimbolj ga sili, da preudarja, išče in se udejstvuje, tem večja je njena vrednost. — Imamo pa seveda tudi vrsto nalog, ki so glede izobraževalne vrednosti z vprašanjem, enakovredne. Uspeh je n. pr. isti, če učitelj vpraša: Katera mesta imamo v Sloveniji? ali če stavi nalogo: Imenuj mesta v Sloveniji! V takih slučajih dosežemo isto, če stavimo vprašanje ali nalogo. Zakaj ne prvo ne drugo ni sposobno, da sproži obširneje teme kakor n. pr.: Govori o čudežih Kraškega sveta! Opiši značaj kralja Petra I. Osvoboditelja! Primerjaj gada z belouško! Opiši strelovod in njegovo delovanje! — S takimi in enakimi nalogami se zbudí v učencu vrsta misli, obenem pa se mu nudi prilika, da se jezikovno vežba v prostem, zdržnem in samostojnem izražanju. Z vso pravico zahteva tedaj delovni pouk, da se vprašalna učna oblika na korist nalogi vsaj znatno omeji. Zato naj bi učitelj zastavljal od nižje stopnje dalje v vseh učnih predmetih kolikor le mogoče obsežne naloge. Učenci se temu kmalu privadijo in veselo je opazovati, kako jim raste trdna volja, preudarnost in jezikovna spretnost. Ne samo dopustna, ampak tudi umestna in potrebna pa so seveda vprašanja, kadar učence skušamo, kadar vežbamo ali če stavimo uganke.

Poseben znak delovnega pouka je skrbna gojitev otroškega vpraševanja. Najmanj toliko vredno kakor vprašanje učiteljevo je čestokrat tudi vprašanje učenčevo. Naj bi se radi tega učenci navajali na to, da vprašajo, ako česa ne razumejo. Nekateri učitelji tožijo, da svojih učencev na to ne morejo navaditi. Ako je tako, je temu edini vzrok navada, oziroma dosedanje napačno učno postopanje, namreč ono igračkanje z vprašanji in odgovori. Ako vprašuje vedno le učitelj in učenci le odgovarjajo, so takorekoč utrujeni in pomehkuženi, da se niti ne domislijo, da imajo do vpraševanja isto pravico kakor učitelj. Zato naj bi se navajali otroci od prvega vstopa v šolo na to, da vprašujejo tudi v šoli kakor so bili vajeni vpraševati do sedaj doma, ako česa ne razumejo ali če bi radi vedeli kaj posebnega, kar spada k pouku.

Nadalje je lasten delovnemu pouku medsebojni razgovor učencev, kjer otrok otroku zastavlja vprašanje, pa tudi lahko naloge.

Učitelj je v ozadju, on le vodi, pa malo govori. Sploh se mora navaditi učitelj molčati pri pouku, zakaj glavna zahteva delovnega pouka se glasi: Ne puščaj svojih učencev nikoli pasivnih, temveč sproži v njih v največji meri aktivnost in skrbj za mnogo, mnogo prave samodelavnosti. Ali pa je ta sploh mogoča, ako vedno le mi govorimo, ne učenci? Ali ne silimo svojih učencev s svojo lastno gostobesednostjo naravnost k najhujši pasivnosti? In naposled, koliko dragocenega časa gre z našo gostobesednostjo v izgubo! Skopari s časom! Tega gesla se moramo držati danes kot kdaj prej. V nemški pedagoški reviji čitam stavek: »Der Lehrer soll sich beim Unterrichte möglichst entbehrlich machen.« Ta stavek lahko podpišemo z obema rokama. Učitelj bodi v ozadju, kjer je to mogoče, in posezaj vmes le tedaj, če je to potrebno.

Pristaši delovnega pouka sami priznavajo, da ni baš lahko, živeti se v novo postopanje, ki ga zahteva ta pouk in da je tudi prav težko, izprebrniti take otroke, ki so se že živeli v staro postopanje. Zato je treba mnogo ljubezni, mnogo potrpežljivosti in precej časa. Tudi naj nihče ne misli, da že za par mesecev vidi sadove, če jutri začne pri sebi in pri otrokih. Leta je treba delati na sebi in na otrokih! Gre pa seveda bolje in hitreje, če ima učitelj iste učence več let zaporedoma v rokah in če učiteljsvo na isti šoli v tem oziru enotno postopa in se medsebojno izpopolnjuje.

S tem smo v glavnih potezah razjasnili, v katerem duhu naj se vrši pravilni pouk in se še enkrat ozrimo na pot, ki smo jo prehodili!

Štiri pojme nam je bilo treba ločiti in razjasniti: ročno udejstvovanje pri pouku, rokotvorni pouk, delovni pouk in delovna šola. Nobeden prvih treh pojmov še ni delovna šola, nasprotno, z ročnim udejstvovanjem se prav lahko ukvarjamo tudi v starem pouku in sicer z uspehom, in rokotvorni pouk se lahko goji v duhu starega pouka ali v duhu delovnega pouka. V delovnem pouku se uporablja ročno udejstvovanje, lahko pa se vrši delovni pouk tudi na čisto abstraktnih snoveh. Idealna delovna šola vsebuje vse: ročno udejstvovanje, rokotvorni pouk in delovni pouk.

Če gledamo natančno, spoznamo iz dosedanjih izvajanj, da niso načelne, temveč le gradualne razlike, ki nas ločijo od stare šole. Tudi ona je hotela »psihološko« postopati, tudi ona je hotela gojiti in razvijati telesne sile, tudi ona je naglašala načela nazornosti in samodelavnosti, tudi ona je hotela vzgajati voljo.

Toda praksa se je pri pogledu na snov vse preveč oklepala samo receptivnega prisvajanja, ki za trajnost znanja in za učinkovito vzgojo volje ne zadostuje.

In tako noće nova škola pravzaprav nič drugoga, nego delati na to, da se ideali velikih pedagoga svih časov uresničijo.

Toda vkljub tej le gradualni razliki je nov, celo drug duh, ki je prevzel to važno, vzvišeno nalogo — in to je nov učiteljski rod, ki je prevzel vlogo organizatorja otroške produkcije.

In ta organizator upa, da bode s tem svojim delom premaknil ali preložil težišče v smotru izobrazbe, tako, da se ta smoter ne bode več ravnal samo po snovi ter se imenoval »splošna izobrazba«, temveč da se bode orientiral psihološko pod geslom: vsestranski razvoj prirojenih sil in darov, ki je z njimi mati narava obdarila otroka.

(Dalje prih.).



MIL. R. MAJSTORVIĆ:

PEDAGOGIKA SVETUZARA MARKOVIĆA.

(1846—1875).

Jedna od najtipičnijih, najborbenijih i najkarakternijih figura, koju je dao srpski deo jugoslovenskog naroda u XIX veku, jeste figura Sv. Markovića. U svojoj sjajnoj monografiji »Svetozar Marković« Jovan Skerlić je napisao ove vrste: »Posmatran sa raznih gledišta on može biti samo bolje proučen i jasnije izložen. Čovek takve vrednosti kakve je bio Marković u punoj meri zaslužuje tu koncentraciju pažnje današnjih pisaca na njegovu krupnu ličnost.« — Naša ispitivanja i idu na to da dopune sliku već stvorenu o njemu.

No što treba odmah naglasiti on ne pripada ljudima kojima je pedagogika specialno polje izučavanja. On štaviše na jednom mestu izjavljuje da se »nikad nije bavio izučavanjem pedagogije. Ali, zanimajući se organizacijom društva uopšte (a naročito organizacijom rada) meni je često dolazilo da mislim o organizaciji prosvete«. Sudeći po raznim znacima, prerana ga je smrt omela da napiše i obimnije delo iz oblasti vaspitanja. No i pored toga ipak svi njegovi radovi duboko dišu pedagoškim nazorima i on mora zauzeti vrlo vidno mesto u Historiji pedagoških ideja u jugoslovenskom narodu, kao što je slično mesto zauzeo u Ruskoj pedagoškoj istoriji jedan od njegovih literarnih učitelja nepedagoga u školskom smislu te reči, publicista i kritičar Pisarev. — Procenjivan sa historiskog gledišta on je jedan snažan protest protivu zastarelog obrazovnog sistema. Posmatran sa gledišta najnovije pedagogike: Marković je iniciator i propovednik pedagoških shvatanja, koja još nisu

dobila potpun izraz u savremenoj pedagoškoj stvarnosti. I ako publicista i socialnopolitički borac on je u obrazovanju i vaspitanju nalazio snažnu polugu za ostvarenje boljih društvenih oblika. Istaknuti i popularisani principi: sloboda, rad i društvenost, jesu principi koje ćemo najviše ceniti u ovom radu, a koji Markovićevoj pedagogici daju pravi socialni karakter.

1. Njegova kritika školskog sistema, kao negativna strana pedagoškog rada.

Pošavši tragom: Pisareva, Hercena, Dobroljubova, pa posrednim putem i Pirogova, njegova kritika, po težini reči i ogorčenju, prelazi i nadbacuje mnoge slične kritike pisaca i većeg značaja. Po žučnosti i negativnosti ona prelazi u optužbu, koja će se docnije dosta blažije izraziti u spisima: M. Milovanovića, V. Karića, J. Miodragovića i dr., a veoma očajno, posle četrdeset i pet godina, u jednom spisu, talentovanog i vrlo rano preminulog Aleksandra Cvetkovića.

Patriarhalno vaspitavan gotovo u plebejskoj kući, on se ipak kao poglavarov sin tretira bolje u školi, te nije imao »prilike da izuči metodu«, koja se onda praktikovala u školama, tim pre, što je blagodareći svome talentu sve školske poslove svršavao sa brzinom koja začuđava. No, po njemu, takav slučaj nije bio i sa ostalim »netalentovanim« i »negospotskim« sinovima, sa masom učenika, koji su sricali svoje »časlovce, psaltire i čitanke,« tako, da posle četvorogodišnjeg školovanja, naročito iz »seoskih škola izađe od pedeset jedan, koji ume čitati i pisati kako valja.« »Staleška« podvojenost u ono doba nije ni mislila na demokritisanje, na jednakost, na ljubav. Pa iako je prošlo toliko decenija i onda su proročki zvonile reči A. Komenskoga: »Škola beše odaja za mučenje talenata.« Ali ne samo talenata, no i običnih, prosečnih darova. Osmogodišnje ili desetogodišnje dete izliva potoke reči tako knjiških i apstraktnih, da od njih ništa ne razume, iako ih, vrlo često, sigurno i sa uverenjem izgovara. To je bio šum zvukova, koji se čuo na pučini najordinarnijih besmislica. »Danas kazna, sutra kazna,« mogao je Marković da uzvikne, kao i Puškicu »Poltavi,« ili kao V. Ermilovu »Dečjim patnjama«: »učitelji više nego iko gledali su na sebe, kao na mašinu za spremanje učenika za ispite, kao na mašinu za stvaranje mehaničkog znanja velikog brojem, a cenom jeftinog.« — Njegova će se kritika prvenstveno i u najvećoj meri ticati neprirodnog metoda vaspitanja i obrazovanja, t. j. onoga što čini suštinu školskog praktičnog posla. Taj protest je najsmelijji protest u jugoslov. pedagoškoj literaturi. Slično opaža i Hercen kroz usta Hovarske. »Oko mene je bilo sve staro, veli ona, hladno, glupo, mrtvo i lažno; moje je vaspitanje počelo sa zabranama i vredanjem — posledice su bile — tuđenje od svih ljudi, nepoverenje prema njima, njihovoj milosti, odvratnost prema njihovoj sreći

i povlačenje u samu sebe.« — Ovu osobinu Markovićevu, koji oštroj kritici podvrgava stare nastavne metode, nisu opazili ni njegovi biografi, ni njegovi kritičari. On je bio duboko uveren, da je propoved s amvona, sugestija sa tribine, učenje sa katedre mnogo lakše no obrazovanje deteta u školi. »Vaspitni talent, talent strpljive ljubavi, potpune predanosti, hroničke predanosti, najređe se nalazi. Njega ne može zameniti ni jedna strastna materinska ljubav, ni jedna silna umna dialektika.«

Marković traži deklaraciju prava deteta, slobodu detetovu, kao pravi put za oslobođenje ljudi, a o tome maštaće i K. N. Ventcel u »Oslobođenju deteta« u XX veku, a na toj deklaraciji bazira se većinom sav njegov socialno-pedagoški rad. Pored toga on će kao i D. ž. Dui e u »Školi i društvu,« nadmašiti sva utilitarna i uzana shvatanja, po kojima škola, po izrazu Dui a nije »ustanova koja se tiče samo učitelja i učenika i učitelja i roditelja.« On hoće vaspitanje za svako dete, ali ne neprirodno, pošto je vaspitanje u takvom obliku samo nasilje nad ličnošću detetovom. Bez toga je nemoguće ostvarenje ideje narodne škole, jer tamo nema demokratizma gde se ne poštuje ličnost čovečija. — Njega kao osnovca, u III. razredu, revoltira »vazda pijan« učitelj, kod koga bolji daci »slišavaju« i »paze«, dok on spava, »klečanje i stajanje«, »apsa« i »packe« i »učitelj koji psuje decu pola mađarski a pola nemački i izgovara reči, koje se ne pominju u književnosti«. »Virgaz« je zamrzao sve potoke kroz koje je mladi život mogao da izlije, pisao je docnije Markovićev vršnjak M i l a n M. R a đ o v a n o v i ć. »Da se napiše propis, da se lekcija nauči od reči do reči, da se premre od straha kad će zvonec zazvoniti, da se skrštenih ruku i pritajena daha sedi po nekoliko sati nepomično, da se pri svakom pogledu i pri svakom pomicanju preza i od samog sebe i od okoline, da se jedva subotom posle večere slobodno dahnuti može i — da se zaboravi sve to, pa da se rastapa u radosti nepisanoj, kad bi ga ko po glavii pomilovao rekav: ti si dobar đak.« — Takva školska organizacija i danas nas opominje na bojno polje, u kome ratnici: učitelji i daci vode borbu na život i smrt. Ili na organizaciju kulture straha, osećaja neuverenosti u sebe, bojažljivosti od svake reči i svakog svog koraka, kulturu taštine, obmane i laži. Zar metodj »navođenja« i »govori neprekidno samo nemoj ćutati«, nisu demoralizacija ličnosti? — Š č e d r i n se u jednoj prilici odlično izrazio, kad je rekao, da od svih nesreća, koje su pale na živa bića, najstrašnija je ona, koja je pala na decu. — »Lenost« učenička je bila tajanstvena zagonetka za učitelje sa sholastičkim pogledima na dečju psihologiju, dok je jača težnja za obrazovanjem umnih veza, za razumevanjem onoga što se uči, proveravanje »lekcija« od strane talentovanih učenika, bila samo drskost, jedan »bunt« više, za koji se išlo na »faloge«.

Markovića naročito zgranjavaju filipike u zaštitu grčkog i latinskog jezika. On je nezadovoljan sa svim onim znanjem »klasične gimnazije«,

sa svim gramatičko-jezično-formalnim znanjem, sa svim onim »svestranim obrazovanjem«, da te predmete više i ne čita posle ispita. Potpuno zanet slobodnjačkim idejama svoga učitelja Č e r n i š e v s k o g, gotov je da uzvikne i ponovi njegove reči: »Ni je bilo nauke u školama u kojima je još od onoga dana, kada je izmišljena štampa, od nauke ostala samo plesan. Školska nastava je suha pedanterija, koja mu zaglupljava«. — On ne pravi razlike u metodi osnovne škole i gimnazije. Profesori su zadavali »odavle—dovde, i na idućoj lekciji svaki je bio dužan da zna«. Knjiga umesto da postane sretstvo — beše cilj. I umesto da olakšaju pamćenju one postaju najopasniji balast, pravo mučenje čovečjeg mozga. »Kakav je to metod, pita se on, kad se nekoliko stranica napamet učilo iz prirodnih nauka«, ili »dva lista ptica, riba i minerala, koje mi nismo nikad videli«. Čovek je morao »postati glup kao idiot, dok zapamti takvu masu reči«. Mehaničko pamćenje tropa, metafora i dr. pojmova nije bilo ništa drugo do faktičko nerazumevanje, te je čak iz sedmog razreda govorio, da je lanac glagol.

Nemanje slobode u radu, u učenju, nemanje usrdnosti i više unutrašnje, svesne, umne discipline, izazivalo je sve veće spoljašnje nasilje. Škola beše biro odgovora, formalistike i pedantizma, a ne radionica humanosti, velikog i uzvišenog umnog rada. Epiteti: »bre džukele« i desetkovanje batinama behu jedino pedagoško sretstvo očajnog vaspitnog režima njegovog doba. »Profesorska« tiranija pojačavala je u učenicima pakost, te se o nekom poboljšanju vaspitanja ne može ni govoriti. Kulminacija tog »mudrog« pedagoškog ponašanja, nalazila se po Markoviću, u tome, kada se »profesor obraćao cenzoru, da donese štapove i zatim je išlo: »skini mi bre fukse (pantalone) ili zagrni mu suknju (anteriju)!«. Posle je nastupio prasak i jauk, a profesor je pravio »viceve« i prinuđavao svakog, kad je išao na mesto, da ga ljubi u ruku »za nauku«. »U meni se muti krv, produžava on, kad se setim na to nečovečno postupanje, a u to vreme, kad god se svršavala ta procedura, ja sam zatvarao uši i skrivao glavu pod skamiju; ali većina mojih drugova bila je vaspitana u duhu naših učitelja — oni su nalazili, da je krivljenje siromaha, koga su tukli, smešno.«

Savremena pedagogika potpuno odbacuje kaznu. Danas se dobar pedagog cení po tome što izbegava sve vrste kazni, jer savremena vaspitna teorija nabrižljivije ispituje dečju dušu, te kaznu smatra kao nasilno sretstvo, kao pritisak na dečju dušu. Telesna kazna ima samo spoljašnji uticaj, jer dete nije svesno njenog unutrašnjeg značaja. M o n t e n j je još pre tri stotine godina govorio, »da ne odobrava nikakvo nasilje u vaspitanju nežne dečje duše, koju treba stvoriti dobrom i poštenom. Poniženje, zloba i pakost, to su posledice batina.« Takvi pedagozi po rečima K o m e n s k o g, liče na onog muzičara, koji lupa u svoj pokvareni instrument, umesto da ga pažljivo i strpljivo opravi. Takvo

vaspitanje u staroj školi i nosi najveće breme grehova, što su se decenijama vaspitavali tipovi Moljčalina.

Matematičar je obično bio svirep čovek od koga je drhtala cela gimnazija. Čuveni ruski pisac Grigorovič u svojim uspomenu tvrdi, da mu je pri samoj pojavi matematičara srce zamiralo. »Ja sam, produžava on, kaligrafski pisao cifre na tabli, ali zadatak nisam umeo rešiti; nule so me pratile, dok nisam bio isteran iz škole.« Po Markoviću trebao je učenik samo da pogreši jednu reč i matematičar bi se »bacio na njega, lupao mu glavu o tablu, a vrlo često ispovrteo je kredu i ovu razbio o glavu deteta, pa je posle sledovao »oficijalni boj«. Posle toga on se užasnut pita: »kako je mogao čovek da se tako zverski i besmisleno naljuti i to na dete, koje je došlo da se uči kod njega«, i kategorički odgovara: »naši profesori nisu potpuno razumevali svoga posla. Imesto, da se staraju da razviju dečji um, da decu pobude da misle i time da probude u njima interesovanje, oni su ih terali, da uče gomilu reči, kojima deca nisu ni smisao razumevala.«

Tačnost ovih opaski je nesumnjiva. Interesovanje, t. j. unutrašnju aktivnost i privlačenje misli na nešto, potrebno je izazivati intenzivnošću, navikom i sličnošću drugih misli, dok je njegovo obrazovanje najbitniji faktor pravilnog vaspitanja. Ne baveći se izučavanjem deteta, njegovih moći i težnji, razvićem urođenih reakcija i njihovim postepenim isavršavanjem, pedagozi stare škole nisu ni hteli, pa ni mogli, da stvore organsku vezu između nastavnih predmeta, jer su odbacivali svaku vezu detetovu sa prirodom, sa vremenom i sadržajem predmeta. Sav dozniji pravac experimentalne pedagogike utvrdiće, da je »polazna tačka i osnov pedagoških ispitivanja izučavanje deteta, njegovog razvića, njegovih individualnih svojstava i njegovog rada (Mojman, II d. VIII. 1.).

Posledice takvog vaspitnog režima bile su strašne. Daci su vodili očajnu pasivnu opstrukciju profesorima, koja se ogledala ili u onome: »Neću da mu učim«, ili u »suflerisanju«, »prepisovanju zadataka«, »ispisivanju prevoda na knjigama« i t. d. Ta opstrukcija lagano se razvijala dok se nije rasplamtela u neprijateljstvo između profesora i učenika i mržnja prema ličnostima prelazila je u mržnju na samu nauku. — Pa i u »klasi čovečnosti« odnosi nisu bili bolji. Mrtvilo škole, ubistveno mrtvilo nastavnih metoda nije moglo stvoriti nikakvo ozbiljno interesovanje za rad, ono je stvaralo samo tipove Čehovljevog Belikova. — Duhovna mlitavost nastavnička ogledala se i u njihovoj »očiglednosti« u tumačenju realnih nauka, a to je išlo do smešnoga. Na pr. dolazi »prof. fizičke geografije, da objašnjava pomračenje sunca. On hvata glavu najbližeg daka i postavlja je kruto: »neka je tvoja glava sunce«, zatim je uzimao glavu drugog i stavljao je na mesto zemlje; no najviše je dobijao nesrećni mesec. Njega je uzimao iz druge skamije, hvatao za uši i vukao preko skamije dotle, dok nije pomračio sunce, dok su njemu sve svetlaci

leteli pred očima?!« — Svima pedagozima od Ratkea, do Pestalocija, Frebela i Herbarta, mora da se kosa diže u vis od ovakvog originalnog tumačenja metoda opažajnosti. — Besplodno učenje napamet, izobilje kitnjastih fraza, opisivanje nepoznatih predmeta, pojava i ličnosti, zvučni »uvodi«, »rasprave«, »retorski prelazi« i »zaključci, to je bilo sve obrazovanje, koje po Markoviću davaše stara »klasična gimnazija«. Zato on gladiatorski napada na ovaj klasicizam, koji — po mišljenju klasicista — stvara »svesne i prve gradane, t. j. ljude«, na onaj klasicizam koga će docnije potpuno diskreditovati S. Durilin u svojoj »Školskoj tamnici«. Tim putem udariće docnije u nas mnogi, a vrlo odlučno, jedan od Markovićevih epigona — Jaša Tomić, koji će energično zahtevati da i srednjoškolska nastava vaspitava. »Na časovima, kad se predaje latinski jezik, protestvovala Tomić, kukaju, kako niko neće da uči taj jezik, niko ne čita Cicerona, i kukaju, kako će nam propasti karakteri. A odmah zatim dolaze grozni saveti. Ne usuđuju u dušu omladine nikakva poleta, nikakve plemenite težnje, nikakve uzvišene namere. Hoće od omladine da naprave ostarinu i to pokvarenu ostarinu. Šta će da bude od te omladine docnije, kad joj se umiri krv, kad dođe briga oko porodice, kad prevlada žudnja za mirom i ugodnostima? Šta će biti od nje, kad joj danas usađuju u grudima ličnu korist i ono: ko da više?« — Marković borbu između klasicizma i realizma naziva borbom između »nazadnjaštva i napretka«. »Kaplarska sistema cenzora, pojačana je masom šeditora, te je uz jednog nastavnika dolazilo još nekoliko njih, a dejstvo batine pojačavao je autoritet kataloga. Mefistofelski duh, »klasičnih metoda, nije ništa umeo strašnije izmisliti od kataloga, koji je kao bauk smrzavao od straha i poslednju otpornost, slobodu i nezavisnost učenika. Kad se svemu ovome doda nemanje pojma o životu i kulturi Jelina i Rimljana, nepoznavanje misli autora, koji su se prevodili, kad se ovome doda, ponavljamo, manje interesovanje u dece za klasike, onda ispada, da se sva klasična nastava svodila na »suhoparnu sholastiku«, golo sintaktičko i gramatičko znanje i okamenjeni verbalizam, i jedan očajan zaključak, da je nekadašnja omladina završavala gimnaziju sa »savršenim otsustvom mišljenja, savršenom besplodnošću u godinama, kad treba najviše volje i rada, jedino hrabra — u dva — tri slučaja da položi računa o svome školovanju, kao što je učinio Milan Radovanović, sa rečima: »Svršio sam gimnaziju i ne znam ništa!«

Ovakav vaspitni režim, po Markoviću, ne samo da je ubijao intelektualnu živost i slobodu misli, već je vodio »ulagivanju i podlačenju«. Takvo je vaspitanje najlakše, ali i najnesrećnije. Ono po K. E. Štokinger (»Prirodno vaspitanje«) stvara ljude bez volje, beskarakternu gomilu, slabiće, koji slušaju i najgluplje naredbe. Pa i sam Marković, koji u beogradsku gimnaziju donosi svedočanstvo sa ocenom »odličan iz sviju«, uči ili »iz straha od profesora«, ili zbog bolesne ambicije »da

odnese košiju«. »Kataloška dresura«, očajno izvrđavanje iz ovog sistema, utapali su učeničku individualnost u »gromopucatelne fraze«, kako je govorio Ljuben Karavelov i zamenjivale svako lično procenjivanje, svako aktivno samoobrazovanje, samokritiku i samokontrolu.

»Zadavljeni sholastičkom didaktikom i profesorskim despotizmom, stešnjeni i ugnjetavani tutorstvom«, ondašnji svršeni gimnazisti, »nisu umeli ništa da ocene zreli i smišljeno, a želeli su svobode«. Prilika se ukazivala u momentu prelaza na Veliku Školu. No i relativna sloboda na Veliki Školi nije mogla imati onih posledica, koje bi od nje zahtevala svaka pametna univerzitetska politika. Navikli na terorisanje u gimnaziji, na skučenost u mišljenju, studenti se odavahu, većinom, kafanskom životu, pošto nauka nije bila u stanju da ih zainteresuje. No što je još gore sa posuvraćenim pojmovima, da im fiktivna učenost i obrazovanost daje pravo da žive na račun radnog naroda, a bežeći od rada postajahu »ljudi od službe« i sve njihove nade behu skoncentrisane na taj cilj. Takav život Marković je nazvao »živim truljenjem«, dok je škola izbacivala iz sebe ili birokrate, ili skitnice, ili žive lešine, koje će ubrzo leći u grob.

Opravdanost kritike Markovićeve uvidela je oficijelna grupa predstavnika obrazovanja, o čemu ima odličnih podataka kod Milićevića i Dr. Ševića i nema spora da je i ona u nekoliko doprinela da se pristupi reformi srpskih škola u drugoj polovini prošloga veka.

(Dalje prihodnjič.)



IZ ŠOLSKEGA DELA.

ELIZA KUKOVČEVA:

Kmetijski pouk po načelu samopridobitnosti na nižji stopnji.

Zlasti učiteljice na nižji učni stopnji se malo zanimaju za kmetijski pouk, češ, da pripada izključno višji učni stopnji. Ako se zamislimo v učno snov kmetijskega pouka, pa uvidimo, da potrebuje predznanja, ki si ga morajo učenci pridelati že na nižji stopnji. To se vrši lahko edinole potom opazovanja prirode ter negovanja živalskih, zlasti pa rastlinskih bitij.

Do danes je v prirodoznanstvu običajna opisovalna metoda; saj se naslov za to učno stroko še vedno glasi »prirodopis«. V določeni edini tedenski uri se podaja celoten opis rastlinskega ali živalskega bitja. Toda v smislu »samopridobitnosti« to ni mogoče, zlasti pri rastlinah ne.

Samopridobitno učenje zahteva marveč popolen preobrat v metodi prirodoznanskega pouka. Opustiti že bomo morali dosedanjo ločitev pri-

rodoznanstva v dve panogi: prirodopis in prirodoslovje. Poglobljanje v načelo samopridobitnosti pokaže, da mora prirodoslovje služiti v pojasnilo deloma zemljepisju, deloma prirodopisju, prirodoslovje zavzema v stvarnem pouku isto stališče kakor slovnica v jezikovnem. Otresti pa se moramo tudi naziranja, da ima prirodoznanstvo svoje upravičeno mesto le na višji učni stopnji v osnovni šoli, ker načelo koncentrativnega opazovanja prirode, njenih prikazov in učinkov, njenih sil in njihove uporabe se ne more opirati na dosedanja sistematično razvrstitev snovi; ne more pa tudi dopuščati, da bi nam za opazovanje zadostovala na pr. v rastlinstvu le doba cvetja, opuščati pa bi mogli ostale razvojne dobe; in ne, da stoji v učnem načrtu tu rastlinstvo, tam živalstvo itd., namesto da nam opazovanje nudi življenjsko zvezo med različnimi prirodninami.

Vendar podrobna teoretična razprava o vseh teh smernicah, načelih, potih in ciljih bi presejala okvir teh navodil, ki hočejo pokazati eno praktično pot, omeniti je bilo treba vse to pač, da se pove, zakaj smemo v naši podeželski šoli govoriti pravilneje o »kmetijskem« kakor o »prirodopisnem« pouku: ker mora vse šolsko opazovanje narave in v naravi, vse negovanje v njej služiti le enemu skupnemu smotru: pripravi za razumevanje in racionalno izrabo prirode v kmetiškem, v praktičnem življenju.

Iz tega vzroka bomo ta pouk tudi lokalizirali, individualizirali ga bomo po krajevnih prilikah. Na njihovi podlagi sestavimo za domačo šolo enoten učni načrt, čegar snov je razdeliti na posamezne razrede, ali še primerneje na posamezna šolska leta. Ker je učna snov neizmerno bogata, učni čas pa skrajno pičel, je treba dobro premišljenega izbiranja bitij, ki jih opazujemo. Pri tem izbiranju imajo prednost 1. rastline, ki so značilne za spoznavanje kakovosti tal; 2. rastline, ki jih v našem kraju negujemo in izkoriščamo; 3. naše koristne živali; 4. kmetijski škodljivci.

Opazovanja se vršijo v vsakem šolskem tednu, po priložnosti tudi vsak dan. Ločimo meteorološka, astronomska in biološka. Pojasnjujejo jih poizkusi, ki jih razvrstimo lahko na 4 kategorije:

- a) rastlinsko fiziološki: n. pr. kaljenje, bledenje listov;
- b) tehnološki: požlahtnjevanje divjakov;
- c) geološki: razkrajanje zemlje v njene sestavine;
- č) kemični: razkrajanje rastlinske snovi v njene prvine.

Opazovanje rastlin naj se vrši po sledeči razporedbi:

I. Seme. Barva in oblika semenskih zrn. Semenska plemena in polutani. Prerez semenskega zrna, ki kaže notranji ustroj t. j. kališče in hraniva, ki so v semenu nakupičena.

II. Zemlja, v kateri rastlina raste (ilovica, pesek, apnenec, črnica). Kolobarjenje in praha; narišemo črtež zemljišča, ki leži v bližini šolskega

poslopja, ter zabeležimo vsako leto, s katero rastlino je obsejano. Kako kmet pripravi zemljo za setev. Gnoj. Načini rahljanja zemlje. Orodje se riše in če mogoče upodablja iz lesa ali vsaj iz ila.

III. Setev. Načini setve. Vreme v dobi kaljenja. Pogoji za kaljenje. Vpričo učencev posejemo: *a)* v isto zemljo 1 zdravo zrno in 1 plesnivo, 1 objedeno ali drugače poškodovano (nedoraslo in prerano dozorelo). Mesta, kamor smo položili seme, zaznamujemo z napisi: zdravo, plesnivo, poškodovano, nedoraslo. Katero zrno bo izcimilo? — V to skupino spada tudi *s t a r o* seme. V jeseni 1. tečaja shranimo vpričo učencev kako skupno pridelano seme, n. pr. fižolovo. Na ovoj zapišemo datum. Posejemo to seme več let pozneje, znabiti v pomladi zadnjega tečaja, ko so isti učenci vsako pomlad ugotovili starost semena. — *b)* Zdrava semena v različne vrste zemlje, torej v ilovico, pesek, apnenec, črnico, železno prst in mešanico iz peska in ilovice. V kateri vrsti zemlje bo rastlina lepše uspela? — *c)* Isto vrsto zemlje n. pr. mešanico iz peska in ilovice pripravimo v 6 posodah ter pognojimo v vsaki posodi z različnim gnojilom, t. j. gnojnica, sadra, zmlete kosti, pepel, žgano apno, kokošinjak. Katero gnojilo je najbolj učinkovalo?

IV. Kaljenje. — Koliko časa traja? Koliko kaličnic se prikaže? Rastlinski sestav: eno-, dvokaličnica.

V. Rast. *a)* Korenine. Zunanja oblika in notranji ustroj. Razsežnost korenin v raznih vrstah tal. Pri nekaterih rastlinah, n. pr. mrkva, požlatnjevanje korenin. — *b)* Steblo. Podzemeljsko ali nadzemeljsko. Zelišče ali lesnata rastlina; grm ali drevo; enoletno, dvoletno ali večletno (trpežno). Prerez debla; letni kolobarji; pretakanje soka v stebelu. Podoba, smer in razrast. Rastlinski gibi (pleza, plazi). Kako se vede ob raznem vremenu? v vetru, po toči. Rane in bolezni. — *c)* Listi. Razvoj iz brstja. Oblika in barva. Primera listov med seboj. Gostota listov. Dihanje listov. Vplivanje svetlobe. Pretakanje rastlinskega soka v listih (mezgovod). Kako vodijo dežnico. Varnostne naprave napram mrazu, suši, živalskim zobom. Stremljenje po svetlobi. Rast v gošči med plevelom, v senci, na solncu. Listi in veter. — *č)* Cvet. Barva in oblika. Ustroj. Vonj, slaščica in opršenje. Cvet na dežju, na solncu, v senci. — *d)* Plod. Vsak teden učenci merijo njegovo debelino. Tudi vsak teden opazujejo prerez ploda. Kako solnce plodove barva in kuha. Varnostne naprave. Raznašalci semena. Hraniva, nakupičena v semenu; skrob, sladkor, tolšča. Prenaglo dozorelo seme. Polutani.

VI. Pomnoževanje rastline s potaknicami ali živicami.

VII. Razmerje rastline s sosednjimi rastlinami. Razmerje rastline s živalmi.

VIII. Kako človek izkorišča rastlino. Kako pomnoži in zboljša pridelek.

IX. Kako rastlina umre? Rastlinski počitek.

Za poizkuse zlasti kemične je treba pripraviti nekatere kemikalije: vinski cvet, jod, solno kislino, žvepleno kislino, samlijakovec i. dr. in še naslednje: mramornato ploščo, večje steklene posode, kakor se rabijo za ykuhavarije sadja, večje število loncev cvetličnjakov, zbirka prsti, zbirka semen, večalno steklo.

Poizkusi morajo biti preprosti, lahko umljivi in pred vsem lahko izvedljivi.

Predstoječa razporedba za učno obravnavo rastlin je sestavljena v smislu porabnosti za umno kmetijstvo. Ponovi se pri vsaki rastlini na vseh učnih stopnjah. Ob mnogi vaji je neizogibno, da se vtisne učencem dobro v spomin.

Istotako vadimo vrtnarska dela v vsakem šolskem letu na raznih učnih stopnjah. Požlahtnjevanje divjakov vadimo na nižji stopnji v šolski sobi. Porabimo v to svrhu kakršnekoli šibe n. pr. oko na vrbovo vejo, na kateri se rada dá odlučiti skorja. Glavni namen je, da si učenci pridobijo ročno spretnost za požlahtnjevanje in pa zanimanje za to opravilo.

Priučeno izkoriščajo otroci v prostih spisih, prostih predavanjih, v ilustracijah in modelacijah, zlasti pa praktičnih vrtnarskih in kmetijskih opravilih na šolskem vrtu in doma.

Učni načrt najprimerneje obsega 7 tečajev. Radi pičlega časa in obsežnosti opazovanih nalog moremo v posameznih tečajih obravnavati le malo število rastlin, saj se mora tudi živalstvu posvetiti obravnavo in del časa.

1. tečaj.

(2. š. leto.)

Zvonček. Trobentica. Vijolica. Črešnja. Jablan. Hruška. Rdeča jagoda.

Delo na šolskem vrtu. Pri naši šoli so le cvetlične grede na šolskem dvorišču vsem dostopne. Pri cvetličarstvu sodelujejo otroci vseh treh razredov. Učenci višje in srednje stopnje so pripravili grede. Določili so solčno lego gred; izmerili razdalje in velikost. Oblikovali so jih geometrično. Učenci srednje stopnje so kopali, dovažali gnoj, donašali glen iz potoka in črnico iz gozda. Učenci nižje stopnje so prispevali pri donašanju peren: norice, nunke, vijolice, narcisi, cesarski tulipan, spominčice, perunika, binkoštni klinčki, vrtni jeglič, limbar, kitajska lilija, žareča ljubezen, zvončnica, lepotična solnčnica, visoka plamenica, visoke nebine, krizanteme, orlice i. dr. Donesli pa so tudi lepotično grmičevje: glog, jasmín, vajgelijo, španski bezeg, forzitijo, dajcijo, vrtnice, mesečnice in ramlerjeve. Prinesli so s pašnikov šipke za požlahtnjevanje. Enoletnice (kakor: perunija, verbenija, ciniija, levkoja) smo posejali v lonce. Ob neugodnem vremenu smo setve znosili v šolske sobe. Ko so

dorasle, smo jih presadili na grede. Vsak teden enkrat smo grede polivali z gnojnico, ki pa smo jo za polovico razredčili s studenčnico, kajti gosta gnojnica učinkuje kakor strup in nežne rastline, kakor so cvetice, umori. Istotako smo vsak teden skupno okopavali in pleli na cvetličnih gredah. Ugotovili smo, da je škodljivo, pleti v dežju ali rosi. Sadike se pri tem oblatijo, orumenijo in celo usahnejo. Prebujno rastočim sadikam, (perunija, verbenija) smo brzdali rast tako, da smo jim odščipavali skrajne vršičke. Koncem junija smo prvič cepili zgorej omenjene šipke. Ko so cvetice zacvetele, smo opazovali, kako so razvrščene in nameščene cvetlične skupine. Poizkusili smo pomnoževanje vrtnic mesečnic, pelargonij, fuksij in vseh ostalih vrst s zasajanjem potaknic. Meseca septembra in oktobra smo nabirali cvetlično seme. Koncem oktobra smo cepljene vrtnice povili z brinjem, pokrili s hlevskim gnojem ter zakopali. Potaknice smo presadili v lonce in umaknili z gred v tople šolske sobe.

Deca iz drugega š. leta so bili pri teh opravilih, ki so se vršila vselej zjutraj pred poukom, navzoči kot gledalci. Ponujali pa so se malčki tudi k delu.

2. tečaj.

(3. š. leto.)

P r i r o d o p i s. Navedene rastline se opazujejo dnevno ali tedensko od pomladi do jeseni.

a) Samorasle, ki so značilne za spoznavanje raznih vrst zemlje: baravičnik (ilovica); jetičnik (pesek); detelja (apnenec); motovilec (železo); mak (črnica). *b)* Pitome: fižol; kemija (beljakovina) — krompir; skrob, solanin, pesa sladkor. — Črešnja; smola; setev koščic na šolskem vrtu, — šipek; oplemeničenje vrtnic s popkom. — To vrtnarsko opravilo poočitujemo na rastočih šipkih *a)* v vrtu, *b)* v gozdu. Učenci vadijo v šolski sobi. V to svrhu prinesejo šipkovih mladik. Glavni namen je dosega tehnične spretnosti.

V j e s e n i. 1. Nadaljevanje gorenjih opazovanj. 2. Ozimina. Pšenica; skrob in beljakovina; kvas, shajanje kruha. 3. Vpričo dece shranimo pšenično seme za poznejše poizkuse.

Delo na š. vrtu. Cvetličarstvo kakor v 2. tečaju.

Rastlinski sestav na podlagi zgoraj navedene snovi): Iz katerih delov sestaja vsaka rastlina? (Shema). Oblike delov. Risanje tipov.

P r i r o d o s l o v j e. Zima.

1. Toplomer.

2. Učinki mraza: Razlupi steklenico napolnjeno z vodo; lušči malto na cerkvenih stopnicah. V gozdu drevje od mraza poka. Počena skala se razdrablja.

3. Sneg, kot topla odeja pokriva setve.

4. Solnce ogreva zemljo: Kje sneg najprvo skopni? Opazovanje na šolskem dvorišču, v najbližji okolici šoli.

5. Kako solnce segreva različne vrstne zemlje? — V posodah nastavimo na solncu: *a)* pesek, ilovico, črnico, apneno zemljo. V vsaki vrsti zemlje tiči toplomer. Kateri kaže najvišjo toplino? *b)* na solnce položimo: lapor peščenec, živec; na kamene pa toplomere. Kateri kamen je toplejši? — *c)* v posodah nastavimo: vlažno prst in suho prst s toplomeri. Katera prst je toplejša.

P o m l a d.

Načrt za kolobarjenje.

I.

| Gajšek: | Cvirn: | Vrbanec: | Gituž: |
|---------|--------|----------|---------|
| pšenica | ječmen | praha | detelja |

P o l e t j e.

Vremenski preroki: *a)* vetrovi (jug prirodni dež; sever vreme razjasni); *b)* zarja (jutranja naznanja dež, večerna pa veter); *c)* živali (petelin poje zvečer: dež; žabe regljajo: dež; ptiči letajo v višini: lepo; ptiči letajo nizko: dež; polži lezejo kvišku: dež; polži se poskrijejo: suša); *č)* rastline: cveti so zaprti: dež; cveti dehtijo: dež; *e)* Megla vstaja nad gozdovi: lepo. Vlagokazi: sol, dim, lasje, strune, čapljevec (rastlina). — Vremenska hišica. Otroci jo poizkusijo napraviti.

3. tečaj.

(4. š. leto.)

P r i o d o p i s. Navedene rastline opazujemo od pomladi do zime, tedensko ali dnevno.

a) Samorasle, značilne za spoznavanje zemlje: velikonočnica (ilovica), resje (pesek), trobentica (apnenc), praprot (črnica), potočnica (železna prst). Opis imenovanih prsti.

b) Pitome: Grah; beljakovina, dušec. — Poizkusi: Namakaj grah več dni. Zmečkaj. Izperi s toplo vodo. Odlj vodo. Prilij žveplene kisline. Voda se skali. Prikaže se rastlinski sir, beljakovina je zelo redilna.

Tikva; rastlinska tolšča. Kako delajo olje. Lastnosti. Korenje; oplemeničenje korenine.

Jablana; cepljenje z dolago. Otroci vadijo prvotno v šolski sobi, da se doseže nekaka spretnost. —

Sadjevec. Kako delajo sadni kis (najstarejša kislina. Egipčani so ga rabili za spoznavanje apnene zemlje).

Hrast; sodarstvo; čreslo, strojenje kož.

Rastlinski sostav? Ponovilo prejšnjega. Dobe rastlinskega razvoja. Rastlinski gibi. — Očitno cvetoče in tajno cvetoče. — Enotne in večletne. — Enokaličnice in dvokaličnice.

Šolski vrt:

a) Delo na cvetličnih gredah; kakor lani.

b) Delo v drevesnici. Lani smo posejali črešnjeve koščice. Letos so že izcimile. Skrbno jih plejemo.

Letos posejemo jabolčne peške.

Posejemo seme samorasle mrkve v vrtno zemljo. Kakšen je uspeh?

Prirodoslovje. Zima. Ponovilo opazovanj iz prejšnjega tečaja.

1. Kako razne prsti propuščajo vodo? (Lonce cvetličnjake napolnimo z različnimi vrstami prsti ter polijemo z vodo.)

2. Kako razne prsti propuščajo zrak? (Stekleno cev zavežemo na enem koncu s tančico, napolnimo zaporedoma z različnimi vrstami prsti ter pihamo skozi napolnjeno cev proti goreči sveči. Dopolnjevamo prsti v cev toliko časa, da plamen pri pihanju skozi cev ne ugasne.) Katere prsti je treba najdebelejša plast? (rahla zemlja.)

3. Vremenik.

4. Dnevno opazovanje vremena in čitanje na vremeniku. Spisovanje vremenskega lista.

| Datum: | Vreme: | Toplomer: | Tlakomer: |
|--------|---------|-----------|-----------|
| 13. V. | jasno ☉ | 18° R | 760 mm |
| 14. V. | — | — | — |
| 15. V. | — | — | — |

Znamenja vremena:

☉ jasno

☁ dež

☼ toča

☁ oblačno

☁ sneg

☁ veter

☁ grom

Mesečni pregled.

Maj:

Leto 1924.

| Število dni: | ☉ | ☁ | ☁ | ☁ | ☁ | ☁ | ☼ | srednja toplina: |
|--------------|----|---|----|---|---|---|---|------------------|
| 31 | 15 | | 10 | | | | | |

5. Slana.

Kako vpliva na rastline? Kako obranimo rastline pred slano?
Načrt za kolobarjenje.

Lanski:

| Gajšek: | Cvirn: | Vrbanc: | Gituž: |
|---------|---------|---------|---------|
| pšenica | ječmen | praha | detelja |
| Letos. | | | |
| koruza | krompir | krompir | krompir |

Zakaj?

(Dalje prih.).

R A Z G L E D.

A. SLOVSTVO.

France Kotnik: Storijs I. Koroške narodne pripovedke in pravljice. Založila Dr. sv. Mohorja. Prevalje. 1924. XIV. 120 str. 8°.

Ta knjižica je izšla kot III. zv. Mohorjeve knjižnice v času, ko se zlasti naše mladinsko slovstvo bogati z raznimi zbirkami domačih in tujih pravljic, prve ali kot splošno narodne ali kot lokalizirane (koroške, prekmurske), druge kar v posebej zasnovani (Fr. Erjavčevi zbirki) in še izven nje. Toliko jih imamo, da smo te »zbirke« in »izbore« začeli jemati v roke kar skeptično, zlasti še zato, ker se v njih snov vzporedno ponavlja in pogosto samo ponavlja ter se razlikuje znabiti le individualizirana po zapisovalcu samem; to pa ji more odvzeti celo pristni narodni kolorit.

Fr. Kotnikova zbirka ni te baže. Še prav posebno nima na sebi nikakega iskanega znaka individualiziranja in lastnega zapisovalčevega okraševanja, ker je zbiratelj hotel podati nekaj povsem drugega, kakor so običajne zbirke: »Storijs« kažejo s svojim I. zv., da hočejo biti kritična izdaja, kritično obdelani izbor — ali celotna zbirka? — narodnih pripovedk in pravljic. Tedaj nekaj, na kar je že pred vrsto let kazal M. Valjavec, da bi bilo potrebno tudi za nas, a se do danes spričo težkoč pri taki izdaji še nihče sistematično ni lotil tega posla. Res, da ni bil dan prvi pogoj: sistematično folkloristično proučevanje. Fr. Kotnik se je z vnemo oprijel tega, njegovi spisi o Koroški nam pričajo, da ima možnost tudi za tako delo, kakor so »Storijs«. Zdi pa se nam, da je šel z njimi še korak naprej: ne le kritična izdaja naj

bo to, nego poljudna obenem, tedaj knjiga, ki je »namenjena narodopiscem, zato je opremljena z viri in opombami, ki pojasnjujejo tekst in dopolnjujejo uvod,« a tako, da »ta oprema ne bo motila mladine in ljudstva, ki iščeta v storijah zanimivih dogodkov in pojasnil o različnih predmetih.«

Iz tega dvojnega namena svoje zbirke jo je Fr. Kotnik uredil povsem sistematično. V uvodu razlaga pomen mističnih in drugih oseb in bitij, ki v pripovedkah in pravljicah nastopajo, razne prilike, ki jih ustvarjajo, zgodovinska ozadja i. pod. — vse to kratko, da preprosti čitatelj najde v njih zase potrebno razlago, pa z napovedbo virov in prilik v drugih narodih, ki strokovnjaka napotijo na znanstveno poglobljanje. Primerno tej razlagi, ki je obenem osnova za sistematično razvrstitev gradiva, je zbral g. zbiratelj storije pod naslednja poglavja: I. Povodni mož. II. Žalik žene. III. Zaklete deklince. Zakladi. Potujoče duše. IV. Zmaji. V. O hudobi in coprniških Kolomonovih bukvah. VI. Bela kača. VII. Ajiološke. O postanku krajev, cerkev itd. VIII. Zgodovinske. IX. Lah odnaša zaklade iz naših gor. X. Rudniki. XI. Pregreham sledijo kazni. XII. Legende. XIII. Živalske. XIV. Pavliha. XV. Prerokovanja. Kralj Matjaž. — Tej glavni vsebini so priloženi »Viri« za vse zapisane storije. »Imenik krajev in rek« ter podrobne, kratke »Opombe«.

Slišal sem že očitek, češ da zbirka dece ne bo dovolj zanimala, da je »po obliki presuha«. Temu nasproti bi dejal, da je to njena prednost, zakaj noben čitatelj ni pri čitanju tako ustvarjajoč kakor mladina, zato se mi naravnost škoda zdi, ako ji dajemo v roke one, po zapisovalčevi, oziroma »priređiteljevi« fantaziji — ali če hočete: pisateljski zmožnosti — prekrojene in prebarvane pravljice. V Fr. Kotnikovi zbirki najde tudi mladina pristnost narodne pravljice in pripovedke; opombe, dasi niso namenjene predvsem njej, pa jo bodo tudi, zlasti zrelejšo uvajale v umeva-

nje pravljice, tolmačile ji bodo njeno bistvo, povod njenega postanka, kazale ji po njej prvotno narodovo mišljenje, narodovo dušo kot tako. Prav zato bi zbirko še posebej priporočali kot »mladinsko« knjigo.

Zunanja oblika zbirke je lična, tehnično znabit preskromna. Kot poljudno-znanstvenem delu ta oblika zadostuje, zbirki za mladino in ljudstvo pa bi želeli malo več zunanje privlačnosti; ta je postala danes že potreba, ko smo se že tako navadili na »reklamo«. Vsekakor pa naj ne bi potisnila knjižice v ozadje, ker bi bilo škoda, ako bi ta nedostatek mogel povzročiti, da bi je ne »dobrovoljno sprejeli«; želeli ji je marveč, da ji sledi še druga in še tretja v tem žanru, vse pa da dajo osnovo za poglobljeno, strogo znanstveno delo. Saj bi se moglo reči, da je to podrobno delo g. Fr. Kotniku le priprava za drugo.

Flerè.

Ročni zemljevidi iz založbe društva »Učiteljski dom v Mariboru«.

V tej zbirki, ki nam je doslej oskrbela ročne zemljevide v Mariborski okolici s Pohorjem in Kozjakom, o Ptujskem polju in Slov. goricah, je izšel kot nadaljevanje tretji ročni zemljevid »Prekmurje in Medjimurje«, tedaj severovzhodnega dela mariborske oblasti. Vsi zemljevidi, ki jih z izredno natančnostjo in marljivostjo riše Slavoj Dimnik, in so izdelani v sedmerobarvnem tisku, narejajo dobro plastičen vtis, a nikakor niso preobloženi, četudi so v njih zaznamovani vsi kraji, v katerih se nahajajo šole, župnijske cerkve, sedeži občn, pošte, dalje vse prometne zveze, industrijske naprave, vodovje in hribovje; ob vsem tem jih odlikujejo jasnost in preglednost. Zato so tudi prav primerni za šolsko rabo, s pridom pa bodo služili tudi odraslemu interesentu. Čujemo, da namerava založništvo tem zemljevidom naknadno izdati kratke brošure z opisom, s statističnimi in kulturnimi podatki krajev, kar bi vsekakor bilo priporočljivo; znabiti bi bilo še boljše, če bi bile te brošurice izdane istočasno in bi v šoli tvorile nekake zemljepisne ponavljalne knjižice za deco.

Učitelstvu, ki vedno toži o pomanjkanju dobrih zemljevidov, te lične in cene izdelke Mariborske tiskarne d. d. prav toplo priporočamo. F.

—k **Tisoč in ena noč**. I. zvezek. Za odrasle priredil Andrej Rapè. Izdala in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani. Strani 325. Cena elegantno vezanji knjigi z okusno izdelano naslovno stranjo v barvotisku Din 50.

V eni noči ne morete prebrati knjige, kakor bi jo rad vsakdo, ki prične knjigo čitati. Andrej Rapè nam je podal že eno knjigo »Tisoč in ena noč«, ki je namenjena za mladino, katera prav rada posega po knjigi in jo z velikim zanimanjem čita. Sedaj je pričel izdajati še »Tisoč in ena noč« za odrasle, ki po svoji zanimivosti prav nič ne zaostaja za mladinsko izdajo temveč jo v veliki meri prekaša. Izdaja bo obsegala 8—12 zvezkov, vendar je vsak zvezek za se celota in zvezki niso v neposredni zvezi med seboj. Posebno se odlikuje knjiga v tem, ker dviga bralca v moralnem in duhovnem oziru in so v lepi obliki podana tudi takozvana »pikantna« mesta. Prvi zvezek obsega od ene do štirideseto noč. Knjiga je lepo ilustrirana. Na čelu je slika v lepem barvotisku, poleg tega je pa tudi v notranjosti bogato ilustrirana s prav posrečenimi ilustracijami našega priznanega ilustratorja Ivana Erbežnika. Ako hočete napraviti najlepše darilce svojim znancem in prijateljem, kupite jim »Tisoč in ena noč«, pa tudi za knjižnice je to čtivo, ki bo šlo iz rok v roke; od inteligenta do preprostega bralca bodo vsi radi posegali po njej. Knjiga je vezana v trpežno platno.

Dante. Izdal in uredil dr. Alojzij Res. Ljubljana 1921. Založila Kleinmayr in Bamberg. — Po triletni zakasnitvi je končno izšel lani ta zbornik, namenjen proslavi šeststoletnice Dantejeve smrti. Spominjal so se je vsi kulturni narodi, ki imajo o tem geniju že davno cele literature, zato je popolnoma naravno in v redu, če tudi mi nismo šli mimo nje, kajti geniji so vedno nad časom in prostorom. Očividno smo hoteli celo nadoknaditi zamujeno, kajti zgorajšnji zbornik je zlasti po svoji

opremi publikacija, kakršne naš knjižni trg doslej menda še ne pozna. Poleg urednikovega uvoda obsega zbornik naslednje študije: G. Salvemini, Dante in politične borbe za njegove dobe; T. G. Scotti, Novo življenje; G. Mazzoni, »Dolce stil nuovo«; E. G. Parodi, La divina commedia — poem osebnosti svobode in XXII. spev vic; B. Croce, Značaj in enotnost Dantejeve poezije; A. Ušeničnik, Dante in filozofija; J. Debevec, Dante v slovanskih prevodih; O. Župančič, Pekla peti spev; J. Puntar, Dante in problem Prešernove »Nove pisarije«; V. Molè, Dante in poljska romantika; M. Kos, Dantejevi sledovi med Jugoslovani; V. Rossi, Dante — pesnik naroda in človeštva; F. Stele, Opombe k umetniškimi prilogam: A. Res, Malo bibliografije; ter Dodatek. Nobenega dvoma ni, da bo večina razprav zanimala najširše občinstvo, ki se le količkaj zanima za globlja kulturna in literarna vprašanja, saj so tudi potekle izpod peres prvih naših in italijanskih avtoritet. Najobširnejša (zavzema približno polovico zbornika) in za Slovence še posebno važna je dr. Puntarjeva študija, ki je zgrajena sicer na izgrešeno matematično arhitektoniko v Prešernu (glej Kidričevo razpravo v prvi letošnji številki »Ljublj. Zvona«), a vsebuje vendar le toliko zanimivega gradiva, da ne bo mogoče preiti preko nje. Poleg Kraljevega naslovnega lista ima zbornik še enajst umetniških prilog. Vsem, ki jih teži današnja razrvana doba poleg Danteja samega najtopleje priporočamo tudi ta zbornik.

Fr. Erjavec.

Euripides: Medeja. Tragedija v petih dejanjih. Prevel dr. Fr. Bradač. Ljubljana, 1924. Izdala in založila Ig. Kleinmayr in Fed. Bamberg. Str. 72. Cena 14. Din. — Vesel znak je, da smo začeli obračati pozornost zopet neizčrpnim lepotam klasične literature in da sledijo vzornemu prevajalcu Sovretu polagoma tudi drugi, čeprav bi želeli, da tudi njihovi prevodi ne zaostajajo za Sovretovimi. Medeja je eno največjih del starogrške literature, zato je bilo gotovo umestno, da smo jo dobili že med prvimi prevodi, toda vsekakor bi že-

leli, da začne tudi naše narodno gledališče vpoštovati klasično literaturo in pa lepe prevode, ki — so že tu. **F. E.**

Badjura R.: Smučar. Smuška teorija in praksa za začetnike in izvežbane. 6 pokrajinskih in 55 tehničnih slik. Ljubljana, 1924. Izdala in založila Ig. Kleinmayr in Fed. Bamberg. Str. 76. — Razen turistike so se razvili pri nas vsi športi šele zadnja leta v večjem obsegu, zato tudi ni čudno, če smo pravzaprav še brez vsake športne literature. Prvi so zamašili sedaj to občutno vrzel na svojem polju smučarji z zgoraj navedenim Badjurovim delom, v katerem bo našel vsak, ki se zanima za ta lep šport vsa potrebna praktična in teoretična navodila. Posebno dobrodošlo utegne biti delce podeželskim učiteljem. **F. E.**

B. ČASOPISNI VPOGLED.

Slovensko šolstvo. Pod tem naslovom je objavil publicist Fr. Erjavec v zadnji lanski številki »Socialne misli« zanimivo kritično razpravo o razvoju našega šolstva po prevratu. Uvodoma oriše v kratkih potezah zgodovinski razvoj šolstva na slovenskem ozemlju ter graja naše šolnike, ker preveč zanemarjajo zbiranje gradiva za prepotrebno zgodovino našega šolstva. Nato se obrača avtor proti temu, da je bilo iz naše šolske uprave po prevratu izrinjeno direktno sodelovanje ljudstva, češ da je tako načelo skraháralo že kmalu po smrti Marije Terezije. Zahteva, da imej na šolstvo ves vpliv ljudstvo, ker le tedaj se more razvijati organsko z zahtevami in potrebami naroda kot celote, dočim se mu danes vedno bolj odteguje, radi česar tudi ne vrši več svojih nalog. Te trditve podkrepljuje pisatelj zlasti z današnjim stanjem naših meščanskih šol, ki so po njegovem mnenju docela izgrešene ter s stanjem strokovnega šolstva, ki je vse poprej nego zadovoljivo. Prav tako graja današnje stanje učenja tujih jezikov. Končno pogreša pisatelj v naši današnji šolski vzgoji vsakih etičnih temeljev, na katere bi morala biti zgrajena vsa vzgoja in pravi, da bo glede na to, da se bližamo novemu šolskemu zakonu treba vsekakor

rešiti vprašanje ali je otrok last države (družbe) ali staršev, ker je to korenina vsega šolskega vprašanja. Vso razpravo preveva zahteva po depolitizaciji šolstva. Posebno je zanimiva statistika celokupnega slovenskega šolstva, ki je razpravi priložena. — Na meritorno stran Erjavčevih izvajanj se morda še povrnemo. **P. F.**

C. TO IN ONO.

Inteligenca in njena cenitev. Mišljenje sploh je spoznavanje odnošajev. Ker pa imajo odnošaji lahko različne stopnje, namreč: nemogoče — mogoče — nujno, lahko merimo miselno moč po teh; inteligenca je torej zmožnost, najti iz množine možnih odnošajev nujne odnošaje.

Razmerje med intelencio in drugimi duševnimi zmožnostmi: Intenzivnost čustva pojema tím bolj, s čim večjo lahko to se vrši izražanje in oblikovanje. Spretnost v izražanju (jezikovnem) ne sme biti a priori merilo za inteligenco, ker zelo zavisi od miljeja in navade. Spomin je možnost ponavljanja gotove zaporednosti psihičnih vsebin, po redu, kakor so bile doživljene; od smisla teh vsebin je torej neodvisen in zato nima z intelencio nič skupnega. Fantazija dela s predstavami kot slikami, mišljenje pa z njihovo logično vsebino; umetnik mora v pravem razmerju družiti v sebi obe. Inteligenca sama na sebi ostane neproduktivna, ako se ne veže z zanimanjem; zmerna inteligenca, združena z zanimanjem in energijo, doseže več kot visoka inteligenca s slabo energijo; inteligenčni tip navadno niso nič drugega kot interesni tip. Voljo doživimo le, ako zadevamo v našem stremljenju ob ovire; zato je visoka inteligenca spojena navadno s slabotno voljo; ker ne doživlja ovir, se ne krepi volja.

Intelligenčni problem so doslej natančneje raziskovali le v tem smislu, da so preizkuševali in določali nadarjenost posameznikov (Begabungsforschung, Intelligenzprüfung). Treba pa bo raziskovati inteligenčni problem tudi iz drugih, velevažnih vidikov, tako n. pr.: inteligenca gojenca in njegova sprejemljivost za tuje vplive; inteligenca vzgojitelja in njegov vzgojni vpliv; inteligenčna vrednost posameznih ved, oziroma predmetov, in sistematika formalne (miselne) naobrazbe; kakšen inteligenčni nivo je potreben za posamezne poklice; dobre in slabe strani inteligentnega človeka itd. Morda bodo ta raziskovanja pokazala, da v splošnem inteligenco preveč cenimo, vsaj tam, kjer se križa s socialnimi vprašanji!

Nekaj norm za raziskovanje inteligence: 1. Napačno je, ako preiskujemo posamezne duševne funkcije izolirano, kakor to običajno delajo s testi, ter nato s temi delnimi izsledki konstruiramo inteligenčno sliko; kajti v vsakem duševnem aktu so pričujoče vse duševne funkcije. 2. Inteligenčne skušnje moramo vključiti v naraven življenjski potek, ali tudi v običajni pouk; treba, da tu ustvarjamo situacije, iz katerih se bo pri posamezniku posebno jasno podala ta ali ona inteligenčna moč; enkratni poskus pa še ne zadostuje za definitivno diagnozo. V šoli naj izvaja te poskuse vedno le razredni učitelj. 3. Razna psihična dejstva se dajo odkriti mnogo sigurneje s smotreno urejenimi individualnimi poskusi kot pa s poskusi v masah. (Po O. Mannu v Päd. Psych. 12/1924.)

Prva detetova računica. Splošna težnja, napraviti pouk čim najbolj otroški naravi primeren, je obdarila prvotne suhoparne začetnice z mičnimi slikami, iz iste težnje pa pričenjajo na enak način ilustrirati tudi prve računice. Je li to upravičeno? Gotovo je pri teh računicah potrebno, da dobe mičnejšo obliko; in s slikami se to lahko doseže. Toda razni metodiki dajejo tem slikam v računici še poseben pomen: spojití rač. pouk z otrokovimi izkustvi in njegovim mišljenjem; slike bi naj torej nadomeščale realnost, one bi naj nudile priložnost za štetje in računanje. V tem smislu pa ilustracije niso upravičene, vsaj kot princip ne! Slika ne more nikdar nuditi otroku one pobude za štetje in računanje kot življenje samo, v svojem valovanju in gibanju. Pobudo za štetje bi dale pač slike, ki podajajo večjo količino istovrstnih predmetov; toda take slike zopet niso mične, živahne! Pa če bi se tudi končno posrečilo komu opremiti računico s slikami, ki bi nudile same na sebi dovoljno pobudo za računanje, bi bil uspeh problematičen; računska spretnost se mora obnesti v pristnem, vsakdanjem življenju, ne pa v knjigi, zato se mora že v šoli udeleževati na neposredni realnosti. Računico bomo pri pouku rabili le izjemoma; večinoma za domače vaje. Kakšna uloga pripada računicam n. pr. pri rač. operacijah? Računanje obstoja iz čistega številnega računanja in stvarnega rač.; stvarno računanje mora biti izhodišče in ob enem cilj vsake operacije. Pri stvarnem rač. gre — vsaj na nižji stopnji — za dejanja, n. pr. pridevanje, odjemanje; taka dejanja se pa seveda s sliko ne dajo naznačiti. — Istotako so v prvi računici tudi naloge s tekstom nesmisel; najprej zato, ker je že samo razbiranje teksta za otroka na tej stopnji muka; ne odgovarjajo pa tudi zahtevi, da naj se računski slučaj neposred-

no podajajo iz celotnega pouka; imele bi upravičenost le v toliko, da pokažejo učitelju primere, kako naj se računski pouk vrši, toda metodični migljaji pa vendar ne spadajo v otrokovo knjigo! — Torej: Računica bodi namenjena pred vsem zasebnemu zaposlenju učenca, najbolj vežbanju v operacijah z golimi števili; čim bolj izločimo take mehanične vaje iz skupnega pouka, tem več časa imamo za pravo, življenjapolno računanje! (H. Kempinski v »N. B. 10/1924.«)

Prvo računanje s sistemskimi števili. Računanje se čisto naravno deli po stopnjah številnega sistema: 1. računanje znotraj prve desetice, 2. rač. znotraj prve stotice, 3. rač. znotraj prve tisočice itd. Kolikor pa je za števila znotraj prve desetice opravičljivo, da podajamo števila zaporedno in vsako ponazorujemo, toliko napačno bi bilo, če bi n. pr. hoteli analogno v prvi stotici podajati števila zaporedoma. Števila znotraj prve desetice so osnovna števila, otroci si jih lahko — vsaj do 6 — stvarno predstavljajo in med seboj primerjajo, to vse pa pri višjih številih odpade. Podati moramo od prve stotice najprej najmarkantnejša števila, to so desetiška. Vmesna števila konstruirajo učenci z lahkoto in si tudi predstavljajo njih velikost. Glede računanja znotraj prve stotice: napačno bi bilo, če bi uredili račune po desetih, namreč da bi računali v prvih dveh desetih nato pa v prvih treh itd. Glede računanja imajo vse desetice iste lastnosti; če učenec ve, da je $13 + 4 = 17$, mu bo tudi jasno, da je $93 + 4 = 97$. Stopnjevanje težavnosti pri računanju ne leži v velikosti števil, temveč v njihovi sestavljenosti; saj je vendar lažji račun $82 + 3$ kot pa n. pr. $19 + 15$! Vrsta bo torej sledeča: 1. seštevanje in odštevanje desetičnih števil ($30 + 40, 90 - 50$); 2. seštevanje in odštevanje znotraj iste desetice ($32 + 6, 87 - 4$); 3. prištevanje in odštevanje desetičnih števil od mešanih števil ($32 - 40, 69 - 20$) itd. Razporejanje računanja v številnem prostoru prve stotice vodi tudi k nevzdržni obravnavi poštevanke; v vsaki desetici se more dovršiti samo ena vrsta. Naravnost absurde so pa one metode, ki zasnujejo kar sprva vse vrste poštevanke in jih potem pri vsaki desetici primerno podaljšajo; učenec hoče tu naprej, je tudi zmožen, učitelj ga pa potiska nazaj!

S sistemskimi enotami višje vrste se da nazorno operirati samo tako, da se te enote smatra res kot enoto; s tem se prevede to računanje popolnoma na stopnjo osnovnih števil. Istotako bazirajo operacije z mešanimi števili na operacijah z osnovnimi števili, z gotovimi kombinacijami. Ni umestno, da bi pri uvajanju v sistemsko

računanje ponazorovali čim največ primerov; ponazorovanje ima samo namen, da poda smisel in princip operacij, učenec pa se naj usposobi reševati naloge po j m o v n o; edino tako bo računanje lahko praktično uporabljal. Pojmovno pa bo obvladal to delo seveda edino tako, da ne bo smatral višjih števil kot svoto naravnih enot, temveč da jih bo jemal v njihovi sistemski strukturi, da bo torej postopal po principu prevajanja na osnovna števila. Priprosto ponazorovanje mu naj podpira te predstave; za desetice je primerna ponazoritev palice, za enice kroglice; 56 si bo torej predstavljal kot 5 palic in 6 kroglic. Tako bo računal pri desetičnih številih s samimi paličicami, pri mešanih številih s paličicami in kroglicami. Pri računih z mešanimi števili je navadno več možnosti za rešitev; učenci jih naj sprva izvajajo poljubno, cilj pa mora biti, da najdejo najpraktičnejšo pot. Ako se predolgo bavimo s ponazorovanjem, navajamo k duševni lenobi; vzgojili bomo okorneže, namesto spretne računarje. Rusko računalno se ni obneslo le tam, kjer so ga uporabljali za vajo, namesto za ponazorovanje. S tem, da spozna učenec princip prevajanja višjih števil na nižja, mu je dana popolna sigurnost v računstvu; razna ponazorila torej nimajo posebnega pomena, naravnost škodljiva pa so komplicirana ponazorila, ker jemljejo učencu samostojnost.

Računanje je sprva konkretno in se vrši torej v mnogih oblikah; dopolnjevanje, razstavljanje, primerjanje in odštevanje n. pr. so tu popolnoma ločeni računi. Z mero pa, ki z njo postaja realno računanje vedno bolj mehanizirano število računanje, raste tudi potreba po stapljanju raznih operacij. Tako se skrčijo razne računske možnosti na 4 osnovne operacije. To skrčenje pride samo ob sebi, ko spoznajo otroci notranjo zvezo gotovih operacij na neštetihi slučajih. (A. Ritthaler v »N. B. 11/1924.«)

Šolstvo v Čehoslovaški. Šolska dedščina, ki jo je prevzela Čehoslovaška po Avstriji, je bila taka-le: Ko je državni šolski zakon iz l. 1869 odtegnil šolo vplivu Cerkve, je papež prokletel ta zakon, ker »krši pravice katoliške cerkve« in ga je proglasil za neveljavnega »za sedaj in za vse čase«. Nato je l. 1883 sledila novela, ki je skušala potolažiti razžaljeno katoliško cerkev, pred vsem z določbo, da mora učitelj pripadati konfesiji večine otrok; uvedla je tudi obsežne olajšave glede šolskega obiska. Čehosl. vlada je ukinila te omejitve; oprostila je učiteljstvo obveznega nadzorstva pri verskih vajah, odpravila celibat učiteljc; skuša tudi popolnoma ločiti šolo od cerkve, a tega še doslej ni izvedla. Izvedla je obširno reformo v šoli;

uvedla je državljsanski pouk, vzgojno ročno delo za deklice in dečke; šole niso ločene po konfesijah; v vseh večjih krajih so ustanovili po možnosti meščanske šole, ki sprejemajo učence po dovršenem 5. šolskem letu; so trirazredne, v novejšem času pa priključujejo še 4. razred; mešč. šola omogoča vstop v višje strokovne šole kakor: višje obrtne šole, trgovske akademije itd. (N. E. 10/1924.)

Drobne pedagoške novice.

»Svobodna delovna šola.« (Po Jean Dupertuis-u.) Dr. Ferrière je združil metodi Decroly-a in Montessori ter dal duška samodelavnosti učencev. Učitelj pospešuje samodelavnost samo s svojo impulzivnostjo, o končnih efektih odločuje učenčeva individualnost. Metoda mora biti zelo preprosta, zakaj vsaka metoda, ki zahteva talentiranega učitelja, ostane brezuspešna.

Ferrière je nastavlil poleg sebe na šoli dve drugi učni moči. Hčerka nekega naravoslovca, znanstveno naobražena in povrh praktična, je vodila opazovanja učencev (ogledovali so tovarne, delavnice, premogovnike, vrtnarije, razne zbirke, akvarije, muzeje itd.), sam je prevzel skupino realij (zgodovina, geografijo, rastlinske, živalske in mineralne sirovine in njih uporabo v življenju), tretja sodelavka, ki je bila vneta za literaturo, se je bavila z ustinim in pismenim izražanjem ter z jezikom vobče.

Kot izhodišče so si izbrali pri svojih izvajanjih vedno začetno dobo sveta in človeštva. Govorili so o pračloveku, o stališču človeka napram naravi nekaj in danes. S takim postopanjem so končno naravnim potem prišli do dveh delovnih torišč: Življenske zahteve človeka in zgodovina človeka.

Ferrière je spoznal, da so deca hotela do dna prodreti vprašanjem, ki so pač odgovarjala njihovim interesom. Tako je nastal delovni načrt, ki so ga napravili in sprejeli deca sama, načrt za šolo, za »življenje preko življenja«.

In nastala je deviza: Proč z nasprotvom med šolo in življenjem! Zakaj naše kulturno življenje je preveč komplicirano za otroka in za njegovo shvatanje. Ker ni mogoče, da se življenje sprizajni s šolo, se mora šola z življenjem ter s svojim načinom poučevanja in vzgajanja privedi deco k primernemu shvatanju. V to svrhu je izdelal Ferrière načrt za svobodno delovno šolo.

A. Zbiranje materiala iz sveta, narave, o človeku potom risanja, pisanja, izrezovanju podob in predmetov, zbiranja razglednic itd.

B. Urejevanje materiala v posebnih shrambah. Deca zbirajo, urejejo in preiz-

kušujejo zelo radi, svobodna delovna šola pa sloni na tem, kar деца delajo z interesom. Kadar je katera shramba prenapolnjena, se mora vsebina razdeliti po določenih oddelkih. N. pr. razdelitev človeške in živalske hrane v človeško hrano in živalsko in obe mogoče še v manjše oddelke. S takim postopanjem spoznava otrok na podlagi izkušnje zakon napredovanja: razločevanje raznih shramb glede raznovrstnosti materiala ter koncentracijo z jasno opredeljitvijo posameznih oddelkov in pododdelkov.

C. Obdelovanje materiala. Splošna načela delovnega načrta morajo upoštevati psihološke potrebe otroka in njegove interese. V času skupnega dela razstavi otrok vsak svoje zaklade. Deča prešteva, opazuje, tupa, opisuje in urejuje material po naravi in opredeljitvi in dela na tabli in v zvezkih. Ko je izčrpan delovni načrt, si deca napravijo skice, tabele, beležke. Sedaj učitelj zaupa predmet otroku, da dela sam, kolikor mu dopuščata njegov razvoj in individualnost.

D. Izdelava in morebitna koncentracija. Končno se koncentrirajo pridobitve in spravijo v zbiralni zvezek ali v »knjigo življenja«. Tu so prosto ali skupno izdelani izvlečki, ali posebna samostojna dela v večjem obsegu. Razen spisov so v knjigi tudi skice, zemljevidi, nalepljene slike, izrezani odlomki iz časopisov, semena, cvetice, drobci rudnin itd. Uvedejo se lahko tudi posebne škatle, kot majhni privatni muzeji in herbariji, o katerih so opombe v »Knjigi življenja.«

Učenec čita svojo »Knjigo življenja« vedno z zabavo ter s tem ponavlja in je uspeh znabiti boljši, kakor pri mučnih pripravah na »izpite«.

Psihološke sposobnosti. Dr. G. Gp. Jung v Zürichu je določil štiri glavne psihološke sposobnosti človeka. Človeka, na kojega psiho vplivajo trenutno prijetni in neprijetni dojmi, prišteva k senzorialnem tipu. Konvencionalni tip se udaja posnemanju in prilagajanju. Intuitivni tip ugane in prodre do jedra brez podpore preudarnega razmišljanja. Racionalni tip je tip pravega misleca, pri katerem odločuje le razum. Razumljivo, da omenjeni tipi ne nastopajo vedno čisti, ampak so mešani. Švicarski pedagog Ferrière prišteva k senzorialnemu tipu deca do 6. leta. Od 6.—12. leta je doba posnemanja in odgovarja konvencionalnosti. Mladino od 12.—18. leta prišteva k intuitivnemu tipu. Od 18.—25. leta je doba, v kateri prevladuje razum ali vsaj preudarnost, kar se sklada z racionalnim tipom. Dr. Jung je razdelil po svojih štirih tipih psihološke sposobnosti ljudi sveta v štiri razrede. V senzorialni razred spada večina, ki živi, pije, je in uživa; tem slede

posnemalci ali konvencionalci; redkejši so intuitivni, najmanj pa je pravih racionalistov.

Potovalni učitelji za protialkoholno gibanje. Ker jih je med učiteljstvom mnogo, ki nimajo dovolj stvarnega znanja za protialkoholni pouk, mnogi celo niti razumevanja za njegovo važnost, so uvedli na Dunaju v preteklem šolskem letu potovalni pouk. Oskrbuje ga učiteljica, ki ima za to dopust. V Švedski, Vel. Britaniji in v Združenih državah obstoja tak pouk že nekaj let. Idealnejše, pravilnejše je seveda, da ima ta pouk v rokah razredni učitelj, a dokler med učiteljstvom ne postane protialkoholno stališče splošno, je ta uvedba potrebna. (Qu. 5/1914).

FILIZOFSKI SLOVAR.

(Sestavlja dr. Fr. Derganc.)

(Dalje.)

Zdravoumni empiristi odvrčajo, da jim v verskonravnih stvareh ni treba prav nikakega licemerstva, nikake samoprevare in dialektične laži, ker vodi iskreni in dosledni empirizem po principih evidence in logične nujnosti do istih temeljnih etično-religijoznih pojmov. Porazna evidenca objektivne vzročnosti in logičnih zakonov priča nedvomno, da so vsi empirični pojavi, vsi naši občutki in zaznave, samo simboli, samo učinki iz nekega neznanega sveta na našo dušnost, torej učinki neznanih vzrokov, kakor so na pr. tudi vsi električni pojavi, ki smo jih tako spretno vpregli v službo svojega udobnega in praktičnega življenja, samo učinki neke nezane sile, ki ji pravimo baš elektrika. Bistva elektrike doslej še ni ugotovil noben učenjak, a vendar, kako imenitno se poslužujemo učinkov neznanega, nevidnega vzroka. Z isto prepričevalno evidenco in logično nujnostjo doživljamo ves empirični svet kot učinek neke najvišje sile, kot učinek nekega nevidnega in prikritega vzroka, ki ga človeštvo naziva z različnimi imeni, navadno in enostavno bog, ki si ga pa seveda ne smemo misliti v obliki kake vraževerne in primitivne personifikacije (n. pr. v obliki silvega, bradatega starca Jupitra z orlom in strelo). To najvišjo silo spoznava človek s pomočjo razuma v obliki resnice. Tako je bog najvišja resnica. Razum je stična točka med bogom in človekom. Zato je isti John Locke, ki je zagovarjal ločitev cerkve od države, prepoved nestrpnih verskih družb, versko svobodo in toleranco, z empirično resnostjo in doslednostjo zahteval izključitev ateistov (brezbožcev) iz države, ker ne morejo baje priseči in držati zvestobe. Tehtnejši je drugi vzrok, ker imajo taki ljudje defektne, nenormalne možgane, nesposobne dojema-

nja evidenc in logične nujnosti. In kaj prvi radikalni empirizem o nesmrtnosti duha? Vsak srednješolec pozna iz kemije in fizike zakon ohranitve snovi (Lavoisier 1789) in zakon ohranitve moči (R. Mayer 1842). V narodi ni mogoče, da bi nova snov ali moč nastala, oziroma izginila, snov in moč sta večni, nesmrtni. Ako je torej že materialna substanca nesmrtna, potem mora biti dušna substanca po normalni logiki tem nesmrtnjša. Ostra in odkrita logika empirizma ne pozna dialektike in licemerstva.

Samo zmotno umevanje podtika empirizmu skeptične tendence, omalovaževanje intelekta in pojmov. Empirizem odklanja samo apriorne pojme, a priori razvit in vseveden intelekt racionalizma, zato pa oznanja in dokazuje s tem globljim in iskrenejšim prepričanjem svoj empirični razum, svoje empirične pojme a posteriori, prisojajoč jim dogmatično in avtoritativno obveznost za heteronomne spoznavalce, čeprav izvršajo samo od zunaj iz prirode. Resnično, zavest pozna neposredno le svoje ideje, a empirizem nas uči razlikovati dvoje idej, zaznave in predstave. Zaznave sprejema zavest pasivno in čuti pri tem neko aktivno, nadmočno, od zunaj posegajočo silo. Zaznave so simboli o bivanju zunanjih, materialnih predmetov, ki jih ustvarja neka višja, od nas neodvisna sila, dočim so predstave in pojmi notranje tvorbe človeškega duha, a vendar enako realna in silovita bitja (predmeti). Po dvojnosti predmetov, idealnih in materialnih, označuje empirizem svoj nazor tudi kot »ideomaterializem.« Dasi je empirična resnica po principih noturizma samo delna in približna, zato vendar ni nikaka nezmišelnost, prazna fikcija brez realne osnove. Celotno dvojna je realna osnova naših idej: 1. ker prihaja vzrok njih zaploda in spočetka od zunaj iz prirodne istine; 2. ker so kot idealne tvorbe duha enako realne v naši zavesti kot materialni predmeti zunaj v narodi.

Empirična psihologija nam pojasnjuje doslej neumljiva dejstva sociologije in kulturne zgodovine. Človeški duh se razvija v dveh stopnjah, emocija se izpopolnjuje z novim organom intelekta. Večina ljudi (mladina in ljudska masa) zastane na emocijalni stopnji, manjšina doseže intelektualno višino: emocijo kroti in vodi intelekt. Tako imamo razlikovati dva psihološka tipa, emocijonalni (heteronomni) in intelektualni (avtonomni) tip človeka. Vzporedno obema tipoma loči empirizem dvojno logiko in resnico, emocijonalno resnico eksoterizma in intelektualno resnico esoterizma. Z dualistično logiko in resnico kakor z danim, nezbežnim dejstvom računati nas sili praktično življenje dela in

borbe. Z emocijonalno logiko vzgajamo in vodimo ljudsko maso, po intelektualni logiki spoznava izbor demokracije, inteligenca. Ista empirična psihologija nam je odkrila tudi most med obema z metodo praktične psihologije (psihotehnike in psihagogike) ter nas uči, predstavljati intelektualne, abstraktne pojme v umetnostno nazorni in simbolični jezik emocijonalnega tipa. Kulturni razvoj stremi za smotrom, da intelektualna resnica, v posesti tudi socialne oblasti, zavлада naposled nad emocijonalno resnico.

Vse to in še več so že zamislili angleški empiristi, med kojimi se odlikuje John Locke z največjo stvarjalno močjo in historičnim vplivom. Pregnetači francoske države, takozvani enciklopedisti, so bili njegovi učenci. Lockeov senzualizem je napel francosko dušo v tako viharno hrepenenje po svobodi, da je treščila iz njega francoska revolucija.

Radikalen empirizem je presadil na Francosko, domovino Descartesovega racionalizma, abbé Condillac (1715—80). Proglasil je občutek za edini vir spoznanja ter nazorno razvil svojo filozofijo ob fikciji občutljive sohe, koje čuti se stopnjema in zaporedno prebujajo.

Njegov radikalni empirizem je obnovil v obliki pozitivizma sociolog A. Comte (1798—1857). Po njegovem mišljenju se razvija človeško spoznanje v treh fazah: 1. v teološki fazi prevladuje nazorna fantazija in čustvo (emocija), v prirodnih pojavih se razodeva moč nevidnih duhov (bogov), iz kojih nastane po abstrakciji pojem enotne, najvišje sile (boga monoteizma); 2. v sledečem metafizičnem štadiju se razvije racionalizem z iluzijo sposobnosti popolnega spoznanja; 3. v zadnji pozitivistični dobi se nestrpna človeška vedoželjnost iztrezni, spozna svojo omejenost (finizem) ter se omeji na eksperimentalno opazovanje dejstev. Znanstveno izsledovanje je oplodil Comte z biološko metodo, smatrajočo psihologijo za del biologije in sociologijo za simbiologijo. Značilna za njegov empirizem je srepa negacija vsake metafizike, dualističnega razlikovanja pojmov in stvari ob sebi ter dosledna zahteva, da se pozitivna znanost omeji zgolj na pojave. Tako je seveda samo iznova zopet naglasil finizem, dejstvo človeške spoznavne omejenosti, osobito finizem vsakega individualnega spoznavanja. Isti nazor finizma pa nasprotno prevrača vso znanost v mistično metafiziko, ki v sotrudnem in napredujočem delu, z naporom in žrtvami odgoneta in razpleta človeško resnico, veliko mistično neznanost in uganko, skrito za premičnimi mejami naše zavesti.

Gotovo je že marsikdo nevoljno odložil ta površni in predigresivni pregled empirizma, rekoč, kako naj postane empi-

rizem edino rešilna in pravilna metoda znanstvenega izsledovanja, ako vodi do protislovnih zaključkov, na eni strani do materijalističnega ali spiritalističnega (Berkeley, nazadnje Schuppe, 1836—1913) monizma, na drugi do dualizma? In zakaj se je avtor odločil baš za dualizem? Nočem navajati obširne in izčrpne argumentacije dualizma, opozoriti hočem samo na nov kulturnohistoričen razlog, namenjen osobito sedanjí inteligenci.

Ze večkrat je doživelo človeštvo razkroj visokih kultur, na pr. propad klasične kulture začetkom srednjega veka in v najnovjšem času rusko katastrofo. Kak zastoj napredka, kaka izguba znanstvenih uspehov in slavnih kulturnih zmag! Koliko nepotrebne trpljenja, človeških žrtev in krvi! In to vse samo zato, ker je ali poginila vodilna inteligenca ali pa ostavila ljudstvo v kritičnem trenutku samemu sebi in ga prepustila iracionalizmu emocije, oziroma egoizmu brezsrčnih demagogov. Zmote racionalizma so onemogočale inteligenci pravilno dojetje: 1. prva kardinalna zmota racionalizma o edino pristni in višji istini lastne zavesti, lastnega jaza, je držala inteligenco v usodnem prepričanju, da je ves ostali svet, torej tudi ljudstvo, samo navidezna, lažna istina druge vrste; 2. druga kardinalna zmota racionalizma o enovitosti substance in lažnem videzu množine je jemala inteligenci sposobnost sintetičnega pogleda, da bivajo samo kompleksi, množine spojin, da abstrahirani deli ne morejo bivati samostojno. Racionalizem je z nujno doslednostjo utrdil v inteligenci aristokratsko samozavest, da predstavlja samo ona pristno in popolno človeštvo, da je široki narod samo ponesrečen, brezpomemben zagon, poizkus stvarjenja. Nujno je povzročil racionalizem inferiorno socialno stališče ljudstva, v starem veku robstvo, v srednjem tlačanstvo, v novi dobi proletarstvo. Empirizem prilagaja mišljenje inteligence nasprotnemu nazoru: narod je tisti prvotni, neusahljivi vrelc, iz katerega izvirajo, se dopolnjujejo in osvežujejo vsi stanovi z inteligenco vred. Inteligenca je samo poseben organ nerazdružnega socialnega telesa s posebno socialno funkcijo; inteligenca je svetel plamen, ki črpa gorečo moč iz ljudstva, da mu razsvetljuje temna pota resnice in življenja. Historia vitae magistra! V socialni zavesti prerojena in racionalističnih iluzij osvobojena inteligenca se zaveda, da je potrebno, s praktično organizacijo vzpostaviti prirodno socialno jedinstvo in tako za vedno preprečiti ponavljanje kulturnih katastrof. Kako prenese

intelligenca svoje hrepenenje navzdol in nazaj, svojo socialno zavest v praktično življenje? Razvojna nujnost sama pripravljala pot, z elementarno silo se uveljavlja v ljudstvu hrepenenje navzgor in naprej. Razvojna nujnost je odločila, našim močem preostaja samo pospešitev odločitve, da se obojno hrepenenje sreča in si za vedno poda roke, za vedno reši stari historični problem inteligenčno-ljudskega jedinstva. Zgodovina socialnih bojev leži odprta pred očmi ljudstva, odprta pa tudi bridka resnica, da je bilo ljudstvo doslej samo predmet izkoriščanja, slepo orožje demagogov. Historična sociologija je odkrila tudi zanesljiv in točen kriterij, ki označuje ljudskega izkoriščevalca. Egoistični demagogi so vedno ovirali najplemenitejši nagon ljudske duše, ljudsko hrepenenje kvišku in naprej, tisti neodoljivi prirodni nagon, ki je pokrenil razvoj razumnega človeka z emocionalne, živalske stopnje. Kar je dosegel razvoj doslej v potencialni dobi in nakopičil bogastva v izbranih pojedincih, to zdaj razprši in razseje aktualna doba v ljudsko dušo ter jo potegne iz emocionalnih nižav na višino intelekta. Nasprotno pa namerja ljudski izkoriščevalec novo emocionalno degradacijo ljudstva s tem, da uvaja emocionalni kriterij resnice in pokušša nadomestiti objektivne logične temelje z emocionalno osnovo, da snuje etiko emocionalnih norm, da priznava samo emocionalno estetiko romantike in ekspresionizma. Vsaka reakcija se vrača v znamenju emocije (nagonstva). Ljudstvo samo je spoznalo, da je nekritična emocija največja zapreka socialnega razvoja, da instinkti često varajo, da kipi emocionalna nebrzdanost pred vsem iz nečiste krvi in nezdravega telesa, da je predpogoj socialnega napredka ljudsko samočiščenje potom avtohigiene in avtevgenike. Nekoč m. ie tožil inteligenten proletar, da si proletarijat kuje sam verige iz nebrzdanosti spolne emocije. Menil ie. da zapre zavedni proletarijat s familijarno evgeniko tisti studenec, ki dobavlja kapitalizmu tako pocenj »ljudsko maso«, torej orožje proti sebi samemu. Potolažil sem ga z opozoritvijo, da moderna strojna kultura z neizbežno nujnostjo izsilj sama državam evgenične zakone. V modernih tovarnah in vojskah postane ljudska masa odveč, družba bodočnosti bo potrebovala za vodstvo strojev samo inteligentnih inženjerjev in monterjev.

Ljudstvo onemogoči samo nastop samozvanih demagogov, ljudstvo se reši samo iz sebe, vzgoji si samo iz sebe voditelje, ljudsko inteligenco, ki bo služila

po geslu »iz naroda za narod« samo nje-mu. Prehod bo težak, delo naporno in bor-ba okrutna. Ljudsko inteligenco kliče dolž-nost, da vsestransko pripravi, uglađi in pospeši pot razvojni tendenci.

Tudi moderna filozofija čuti to dolž-nost in premišluje, kako bi v skrivnostno meglo zaviti in s trnjevo ograjo zastraže-ni vrt Akadema, pristopen le izbrancem, pretvorila v soščin in javen ljudski park? Filozofija vidi, da jo loči od ljudstva oso-bito ekstremno stališče materializma in spiritualizma. Prirodni ljudski instinkt si je izbral srednjo pot dualizma. Srednjo ljud-sko pot dualizma mora ubrati tudi vsaka ljudska filozofija. Dasi tvori dualizem morda samo prehodno in metodično izho-dišče, vendar prepričujejo njegovi argu-menti vsaj z isto evidenco kakor monizem. Srednjo ljudsko pot zapira še vedno tr-njeva terminologija in megleni, nenazorni stil filozofskega jezika. Ne toliko termino-logija sama ob sebi kakor množica različ-nih terminologij, kajti doslej je smatral vsak filozof za svojo prvo nalogo, da ogradi svoj vrtiček s posebno bodočo ograjo lastne terminologije. Enotna svetov-na filozofska terminologija, enoten pojmo-ven slovar! To delo more izvršiti samo kako internacionalno filozofsko društvo, dotlej pa naj bi se filozofi vsaj v področju posameznih narodov zedinili na enotne termine. Mnogo težje se ugoti drugi za-htevi ljudskega (popularnega) stila, ker predpostavlja posebno dušno konstitucijo: enakomerno razvito logično bistrino in umetniško fantazijo. Idealno razmerje bi nastalo, ko bi imel vsak filozof sposobnost in možnost, objavljati svoje spise v dveh izdajah, v strokovni (esoterični) in ljudski (eksoterični).

Ali pa, ko bi se vsaj odpravilo ne-zdravo in napeto razmerje med strokovni-mi in popularnimi filozofi. Doslej so nam-reč učenj strokovnjaki ošabno in prezir-ljivo ocenjevali filozofske »branjevce in krošnjarje«. Ali vprašamo, čemu le pišejo strokovnjaki debele knjige? Da hranijo ž njimi molje in črve po prašnih knjižnicah in muzejih? In vendar imata oba, strokov-ni in ljudski filozof, isto socialno zadačo: vzgajati ljudstvo v spoznavanju resnice, popularizirati, demokratizirati, socializirati filozofske dobrine. In vsaka kulturna do-brina se sčasoma anonimno socializira ka-kor narodna pesem. Zato si noben samo-kritičen strokovnjak ne more domišljevati posebnih osebnih zaslug, ako mu je slepa priroda nezasluzeno poklonila poseben dar ali zaklad. On je samo upravitelj talentov, da jih z obrestmi vrne ljudskemu duhu, od kojega jih je sprejel.

Ovreči je treba še dva pomisleka, ki zadržujeta socializacijo kulture, socializa-cijo prosvetnih dobrin ter kopljeta prepad med socialno čutečo inteligenco in inteli-gentnim proletarijatom. Ne moti prirodne ekonomije! Priroda je ustvarila socialni organizem tako, da opravlja prosvetno funkcijo za celo telo samo en organ, inte-ligenca, kakor vodi centrala možganov vse druge organe. Mehanično sledi čreda pastir-ju, mehanično posnema njegove misli, ču-stva in dejanja. Ekonomija prosvetnega dela zahteva samo koncentracije vseh sil v vzgoji vodilne elite inteligence. Prepusti-mo ljudstvo samo sebi, lastni odgovornos-ti, da svobodno sledi vzornikom inteli-genčne elite. Svobodno naj se vrši ljudski izbor inteligence, avtomatično se naj udej-stvuje ljudska avtohigijena in avtevgenika. Tako sklepanje bi bilo morda pravilno, ako bi bila premisa zanesljiva. Ali kdo jamči inteligenci trajni obstoj? Ena sama »jer-nejeva noč« sovražnikov kulture utegne pobrat vso inteligenco. Ekonomični prin-cip velja samo v socialni borbi: ne proti masi ljudstva, ampak samo proti demago-gom! Kulturne katastrofe prepreči samo praktična organizacija, v koji postane vsak pojediniec v široki, evgenično izčiščeni ljudski masi nekaj subjektivnega mikrokos-mos in nositelj objektivnega makrokosmo-sa. V tem primeru bi bilo mogoče uničiti človeško kulturo samo z uničenjem zad-njega človeka. Samo naitesnejše socialno jedinstvo inteligence elite in ljudstva jam-či obstoj in napredek prosvete. In to je-dinstvo se oživotvori tisti hip, ko odpre ljudstvo inteligenci na stečaj vrata svojega zaupanja in vere, kakor n. pr. bolnik do-bremu zdravniku, ki izvaja potem na njem s sistematično in pošteno sugestijo čudežne učinke. Socialna zavest poziva inteligenco najprej v borbo za osvojitve ljudskega za-upanja, zlasti zaupanja tistega dela ljud-stva, ki ustvarja bodočnost, v borbo za osvojitve mladine!

Drugi pomislek udarja v gromkem, ironičnem nasmehu iz proletarijata same-ga: socialno čuteča inteligenca? Ali ni baš moderni inteligent tisti, ki najprej socialno otopi, zataji svojo ljudsko kri, sramujoč se delavskih, kmetijskih staršev in sorodnikov? Ali ni baš moderni inteligent tisti, ki hoče preko noči postati »bogat gospod« z brez-srčnim odinanjem in izkoriščanjem ljudske nevednosti? Ali ni moderni inteligent ti-sti, ki smeši in ponižuje svojo pošteno ljudsko kri s tem, da brez samozavesti in sramu posnema muhe starih, surovih graj-ščakov in modernih degeneriranih kapitali-stov? Ali ni moderni inteligent tisti, ki se je zvijačno vsilil ljudstvu za voditelja, obogatel od ljudskih žuljev in v kritičnem

momentu pobegnili z bogatim plenom, izdaviši ljudske interese? Inteligenca mora odkritosrčno priznati svojo sramoto, a enako odkritosrčno pokazati na tiste res socialno čuteče inteligente, ki so si s pridnostjo in delavnostjo lastnih rok pridobili neko skromno premoženje z izključnim namenom, da jim bogastvo zajamči svobodo in poštenost, kajti v sedanjih razmerah postane večkrat paupertas — meretrix!

In kako je soditi o kritičnih ugovorih proti neplodnosti in brezuspešnosti empirizma samega? Kako se razlaga, da je postal sam ob sebi simpatičen empirizem univerzalna metoda vseh mogočih in nemogočih filozofskih struj?

Ponovno smo že zadeli ob iracionalni psihološki zakon apriorizacije, ki odločuje odnos med starimi, prejšnjimi in novimi, poznejšimi doživljaji. Empirični zakon apriorizacije — zakon nekega psihološkega prvorojenstva — odkazuje starejšim doživljajem (predstavam, čustvom, nagonom) posebno prednost in vodilno moč pri sprejemanju novih doživljajev, pri zaznavanju in spoznavanju sploh. Apriorizovana predstava oblikuje novo zaznavo, apriorizovani starejši pojem služi za merilo novim pojmom, apriorizovana misel sodi o vrednosti novih misli. Apriorizacija povzroča trajno, notranjo borbo predstav v obliki medsebojnega tekmovanja in prilagajanja. Starejše in jačje predstave si hočejo asimilirati mlajše in slabejše. Zgodi se pa tudi nasprotno, ako dobe mlajše predstave premoč nad starejšimi. Morda nam bolj jasnuje apriorizacija tudi premoč emocije nad intelektom. Apriorizovanih empiričnih doživljajev in engramov pa ne smemo zamenjati z apriornimi racionalizma.

Moč apriorizacije se kaže tudi v zgodovini filozofije, noben mlajši sistem se ne more popolnoma otresti vplivov starejšega. Tako je umevno, da se tudi najmlajši empirizem še ni osvobodil ostankov mističizma in racionalizma. Najtežje se rešuje racionalističnih anticipacij in v podzavesti zasidranih racionalističnih pojmov. Zato se kritični empirizem trudi v prvi vrsti, da izloči ali si prilagodi po metodi pojmovne revizije in konfrontacije zastarele in zmotne predstave. Z ostro analizo se je lotil tudi centralnega pojma, s kojim racionalizem stoji in pade, pojma človeškega in svetovnega razuma. Z objektivno analizo je razkrojil vse pojave dušnega, telesnega in socialnega življenja, vse pojave astronomije, fizike in kemije ter dognal, da se pač vse godi po gotovih, relativno stalnih zakonih, da se pa ti zakoni sami ne udeležujejo po razumnih razlogih in smotrih. Racionalizem je dosledno zame-

njalval prirodno zakonitost in človeško razumnost. Iz nepremostnih logičnih protislovij se je rodil naposled iracionalizem, posebna struja empirizma, ki zanika splošnost in enotnost človeškega in svetovnega razuma. Vsemirje obstoja po njegovem mnenju iz avtonomnih kompleksov v različni fazi prilagoditve (smotrenosti, zakonitosti). Prirodni zakoni nam predočujejo samo različne prilagodke, oblike doseženega ravnovesja. Prilagodnost je glavno svojstvo svetovne substance in nje različni pojavi se avtomatično prilagajajo med seboj. Kar je prilagojeno, je resnično, razumno, smotreno. Kar se je tekom tisočletij nakopilo v nebroju neznatnih ali skočnih prilagodkov, to občudujemo sedaj kot enkratni akt razumnega smotra. Prilagodnost avtonomnih kompleksov se nahaja v neprestanem izpreminjanju, in sicer ali v sintetični fazi nastoja, v relativno stalni fazi obstoja in ravnovesja, ali pa v analitični fazi razkroja. Zato si različni prilagodki (smotri, zakoni) lahko nasprotujejo, zato v velikem vsemirju enotna prilagoditev, enotna smotrenost še ne biva. V vsemirju opažamo samo drobce prilagodkov, izvirajoče iz različnih avtonomnih in prilagodnih sistemov (kompleksov), kakor plavajo po viharinem morju drobci razbitih ladij različnega sistema. S posebno plastično prilagodnostjo se odlikuje človeški duh in organična substanca živih bitij. Blstvo spoznavanja tiči baš v tem prilagajanju, asimilaciji, prijednačevanju duha predmetom. V razvoju organskih oblik se vrši samo prilagajanje organske materije izpremenjenim zunanjim pogojem. V zdravju imamo ravnovesje medsebojno prilagojenih organov in celic. Nasprotno je bolezen motnja doseženega ravnovesja. Človeški duh ima sposobnost, odmisli ti kaotično raztresene prilagodne drobce iz vsemirja in jih združiti s prilagodki lastne dejavnosti v umeten sistem, okvir, ki ga potem projicira kot najjačjo apriorizacijo iz sebe v zunanjo prirodu. Človeški razum je stoprav nastajajoča, napredujoča vsota prilagodkov iz omejene in specifične prirodne okolice, a nikakor ne a priori dana, dovršena sposobnost. Prilagodki pritekajo pri vsakem človeku iz druge izkustvene sfere, zato ima vsak človek svoj posebni razum. Ker si pa izkustvene sfere na zemlji v glavnem precej nalikujejo, so si tudi povprečni človeški razumi precej podobni, a nikdar enaki.

V človeku sta združena dva različna prilagodna kompleksa, sistem subjektivno-biološkega nagonstva (emocija) in sistem objektivnega umstva (intelekt). Samo v razvitem, nadmočnem razumu delujejo tako-

zване človeško racionalne (ne racionalistične!) sile, nagonsko življenje ovladujejo sicer zakonite, a vseskozi iracionalne potence. Opozarjam samo na iracionalizem spolnosti v zdravem in bolnem človeku (inter faeces et urinas nascimur et delectamur!), na iracionalizem slasti (alkohol, morfilj) in trpljenja, zlobe in sovraštva, na iracionalizem ječ in bolnic, na iracionalizem razrednega izkoriščanja in vojska. Še več brez iracionalizma se nam odpre, ako pogledamo v zgodovino in dogodnost vsemirja. Vsak avtonomen kompleks vsebuje vsoto svojevrstnih prilagodkov (smotrov, zakonov), torej svojevrsten, specifičen razum. Vsemirje sestavljajo sistemi različnih razumov, ki se medsebojno prilagajajo.

Da se prepreči nevarna zmešnjava in zloraba pojmov, omejiti je nam pridevnik »razumen (racionalen)« na sistem človeških prilagodkov, druge sisteme pa označiti tako, kakršni so, namreč zakoniti, a iracionalni. Prvo zlorabo je zagrešil racionalizem s tem, da je specifično človeško svojstvo razuma posplošil in hipostaziral v svetovni razum, ki ga torej ni. Druga zloraba bi mogla nastati iz omalovaževanja človeškega, po empirizmu »degradiranega« razuma. V istini pa empirizem ni zakrivil z revizijo in eksaktno definicijo nikake degradacije, nasprotno, osvobodil je človeškega duha racionalističnih spon in dvignil njega samozavest, s tem pa seveda tudi povečal njega strogost in odgovornost. Omenjeno omalovaževanje bi utegnili zlorabiti samo demagogi v borbi za ljudsko zaupanje in vero z lažjo, da je razum »razredna fikcija« neljudske inteligence, da tvori bistvo človeške duše in orodje resnice le ljudska, to se pravi nagonška (emocionalna) pamet.

Dasí je sistem človeškega intelekta med ostalimi relativno najpopolnejši, a po principu noturizma še nedovršen, vendar ni najjačji in se mora zato prilagajati jačjim v prfodi. A moč razuma narašča, napreduje in se razvija, kakor izpričuje moderno prirodoslovje, tehnika in ideal intelektualne etike. Najvišji prirodni princip prilagodnosti, medsebojnega kompromisa in sporazuma — kajti po zakonu ohranitve snovi in moči uničenja sploh ni! — je najprej zavestno dojel človeški duh v obliki najdoslednejšega prilagodke (Intelekta). Prilagodna resnica se oglašá iz človeške vesti in oznanja nov etičen zakon: Prilagodi se! Bodi prilagoden človek pravičnega kompromisa! Borba ni medsebojno uničevanje, borba je iskanje medsebojne prilagoditve, sporazuma! Tudi empirizem je klicar nove prilagodne filozofije.

Analiza kritičnega empirizma nam je pokazala človeški razum v novi luči, obenem pa tudi njegovo vse druge sisteme presegajočo pomenljivost in vrednost. Ovrгла je njegovo racionalistično osnovo in sankcijo svetovnega razuma (Hegelov panlogizem), ga oprostila racionalističnih iluzij ter ga postavila na stališče lastne moči in odgovornosti. Med te iluzije sodi tudi nujnost in splošnost neizpremenljivih prirodnih zakonov. Racionalizem se je peticno ozrl na zvezdnato nebo in sugestivno zaklical: Glejte, kako se pokore svetovna telesa večnim in neizpremenljivim zakonom! V take neizpremenljive zakone je vključila priroda tudi stanove človeške družbe. Udajte se tedaj neizpremenljivi usodi, trpite in služite nam! Večni zakon zahteva, da ljudstvo trpi, da uživamo mi!

Kritični empirizem je razkrinkal dogmo neizpremenljivih zakonov in svetovnih ustav, da je ni rodilo objektivno znanstveno opazovanje, ampak biološki, iracionalni pohlep racionalizma po večnem gospodstvu in udobnem življenju brez truda in borbe. Kako bi bila mogoča prirodna prilagodnost in razvojnost ob determinizmu neizpremenljivih zakonov? Vsak prilagodek (zakon), vsako ravnovesje traja le omejen čas, čeprav ga ne more izmeriti kratkoživi in kratkovidni človeški rod. Vsemirja ne oklepa princip determinizma, v srcu vsemirja utripa in ustvarja princip svobode. Prirodni zakoni se razvijajo svobodno in doba njih prilagodne determinacije ni večna. Prirodni determinizem je relatiiven, absolutna je svoboda. Posebno prepričevalno nam očituje svobodno prilagodnost človeški duh. Prilagodnost mislečega duha se udeležuje v obliki volilne svobode, človeški duh izbira svobodno, to se pravi po razlogih in smotrih razuma, izmed danih možnosti, a ne pod pritiskom in nasiljem slepe emocije. Seveda ukrene in se odloči nazadnje po principu vzročnosti, a ta vzročnost pred odločitvijo ni a priori in neizpredmenljivo vezana (determinirana), ampak svobodna. Relativni prirodni determinizem na pr. a priori odločuje, kam pade izpuščen kamen, ki nima volilnosti in svobodne izbire. Empirična evidenca nas torej uči razlikovati dvojno vzročnost, vezano in svobodno, dasí je logično še ne moremo razložiti.

Kritični empirizem je strgal lažljivo zaveso racionalizma izpred prirodnega iracionalizma, sredi kojega vidimo nastajati s skromnim začetkom novo, racionalno prirodno silo, človeški razum; empirizem je osvobodil človeškega duha verig racionalističnega determinizma, fatalizma in pesimizma ter otvoril nastoju in razvoju

njegovega razuma radostno pot svobode. Z ugotovitvijo iracionalizma torej empirizem nikakor ne zahteva, da se mu človeški razum brezpogojno uda in ukloni, ampak nasprotno, da ga premaga in si ga podredi z napredujočo znanstveno, tehnično in vzgojno organizacijo ter tako polagoma racionalizira vsaj iracionalizem življenja in zemeljske prirode. Nasprotni, negativni pol človeka je postavil n. pr. Nietzsche s svojim perverzno emocionalnim »nadčlovekom«.

S posebnim navdušenjem in uspehom so začeli obračati pozornost filozofov na iracionalizem prirode in življenja, na princip svobode v prirodi in človeški duši zlasti francoski prirodoslovci, ki so raziskovali in primerjali znanstvene metode raznih strok. Že matematičar Cournot (1801—77) je spoznal, da so naši znanstveni zakoni samo približnosti z večjo ali manjšo verjetnostjo, z največjo matematiko, z najmanjšo filozofijo. Slučaj v prirodi zaradi sodelovanja in prepletanja različnih vzročnih vrst in avtonomnih kompleksov, ni izključen. Enako je matematičar H. Poincaré (1853—1912) razkrojil z ostro kritiko znanstveni determinizem, neizpremenljivost zakonov in pokrenil nov razmah v razvoju indeterminizma (svobode). Njegova kritika izhaja iz najnujnejše in najabstraktnjše znanosti, ki velja racionalizmu za vzor in višek znanstvenosti, iz matematike ter dokazuje, da matematični zakoni niso točne in zanesljive abstrakcije izkustva s popolno indukcijo, ampak samo konvencionalne definicije in dogovorjeni znaki, samovoljne in sporazumne formule s praktičnim namenom, olajšati orientacijo in pregled realnih odnosov ter napraviti potreben red v neredu zaznavanja. Isto dokazuje o teoretičnih principih fizike in pravi: *il n'est pas vrai ou faux, il est commode* (princip ni resničen, ne zmoten, ampak udoben, praktičen). S tem pa noče obvretniti fizike, ampak samo opozoriti, da je mehanični vidik samo eden izmed mnogih z omejeno veljavo za gotove odnose. Poleg njega so možni še drugi vidiki, osvetljujejoči odnosnost od druge strani.

Posebno zanimiv in konkreten primer o vrednosti znanstvenih teorij in pojmov nam podaja moderna teoretična in eksaktna fizika. Maxwellova elektromagnetična teorija svetlobe uči, da so svetlobni valovi elektromagnetični. Ali ta teorija ne more

razložiti toplotnega žarenja in lege spektralnih črt kemičnih elementov, kar pa verjetno pojasnjuje nova Planckova kvantna teorija (1900), ne da bi mogla zopet na drugi strani razložiti eksaktno ugotovljenih, a nasprotujočih zakonov.

Empirizem je skromen, zavedajoč se omejene svoje prilagodnosti, obrača oči z zvezdnatega neba in jih upira na zemljo, s prstom kažeč na prsa in čelo racionalizma: Ne tam zunaj, ampak samo tukaj notri, v tvojem duhu, v tvoji volji bivajo zakoni. Samo v tvojem duhu, človek, bivajo mogočna bitja predstavljeni, ki jih predstavljaš iz sebe v zunanjo prirodo ter nametšaš v višinah neba in globinah pekla.

Take in enake misli so dale pobudo posebni »filozofiji svobode«, ki jo je zasnoval Lachelier (r. 1832) na prepričanju, da se izčrpava moč vzročnosti v sosednosti ene vrste, da pa se vrši medsebojna dejavnost različnih vzročnih vrst po principu svobodnega smotra.

Njegov učenec Boutroux izvaja njegove misli dalje in meni, da je svet sam ob sebi »contingent dans son existence et dans sa loi«, da vlada v prirodi na najnižji stopnji razvoja nujnost (determinizem), ki jo nadomešča na najvišji stopnji življenja in mišljenja prigradnost (contingence) in ustvarjajoča svoboda. Med obema imamo celo vrsto prehodov, ki vsebujejo vedno nekaj novega po obliki ali kombinaciji, česar ni mogoče izvajati iz nižjega, prejšnjega. Znanost opazuje samo pojave in njih odnose, bistvo stvari ji ostane prikrto. V vsakem prirodnem zakonu se skriva tajna vrzel za svobodni in prigradni razvoj. Aktivni in svobodni duh se razvija z znanostjo in se bori z materijo, da jo premaga in poduhovi, osobito v obliki etike, umetnosti in tehnike. »Na eni strani je razum tisti, ki ustvarja znanost... na drugi strani pa učinkuje izdelek na delavca, in to, kar imenujemo kategorije razuma, je le vsota navad, ki se jih je duh navzel s tem, da je sam sebe obdeležoval, da se prilagodi pojavom.« Metafizika je tista višja veda, ki spaja v harmoničnem sistemu dejstva znanosti in umetnosti, etike in religije ter združuje ljudi v organizaciji sodružnega dela. Sotrudna organizacija naj ovlada prirodo, zlasti človeško družbo, da po sporazumno in svobodno določenih etičnih normah zagospoduje splošna harmonija. (Dalle prih.)



Hranilnica in posojilnica „Učiteljskega konvikta“ v Ljubljani

registrovana zadruga z omejenim jamstvom.

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

Vstopnine se plača 2 Din.

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

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

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

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

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

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



UČITELJSKA TISKARNA V LJUBLJANI

registrov. zadruga z omej. zavezo

Frančiškanska ulica 6.



KNJIŽEVNA ZALOŽBA UČITELJSKE TISKARNE:

Mladinske knjige:

- Bankart: *Marko Senjanin, slovenski Robinson*.
Vez. 12 Din.
- Dimnik: *Kralj Petar I*. Vez. 20 Din.
- Erjavec: *Klajnske narodne pripovedke*.
Vez. 26 Din.
- Erjavec: *Srbske narodne pripovedke*.
Vez. 24 Din.
- Erjavec-Fiere: *Fran Erjavec, izbrani spisi za mladino*. Vez. 52 Din.
- Erjavec-Fiere: *Fran Levstik, izbrani spisi za mladino*. Broš. 18 Din, vez. 28 Din.
- Erjavec-Fiere: *Matiija Valjavac, izbrani spisi za mladino*. Vez. 40 Din.
- Erjavec-Fiere: *Josip Stritar, izbrani spisi za mladino*. Vez. 60 Din.
- Erjavec-Fiere: *Simon Jenko, izbrani spisi za mladino*. Vez. 28 Din.
- Ewald-Holeček: *Mati narava pripoveduje*.
Vez. 32 Din.
- Fiere: *Babica pripoveduje*. Vez. 12 Din.
- Gangl: *Zbrani spisi*. II., V. in VI. zvezek vez. 10 Din, eleg. vez. 12 Din, VII. zv. vez. 18 Din, eleg. vez. 20 Din.
- T. Gasparl in P. Košir: *Sijaj, sijaj, solncecel* (Zbirka korokih popevk.) 8 Din.
- Waštetova: *Mejšti, povesti iz davnih dni*.
Vez. 25 Din.
- Manica Komanova: *Narodne pravilice in legende*. 18 Din.
- Korban: *Vitomilova železnica*. Vez. 16 Din.
- Lab: *Češke pravilice*. Vez. 15 Din.
- Mišjakov Julček: *Zbrani spisi*, VI. zvezek vez. 10 Din.
- Rapč: *Mladini*. II., III., IV., V., VI. zvezek vez. 10 Din, eleg. vez. 12 Din, VII. zv. 12 Din.
- Ribičič: *Vsem dobrim*. Vez. 10 Din.
- Robida: *Da ste mi zdravi, dragi otroci!*
Broš. 3 Din.
- Šilih: *Nekoč je bilo jezero*. Vez. 28 Din.
- Tille-Pribit: *V kraljestvu sanj*. Broš. 8 Din.
- Tröst: *Moja setev*. I. in II. à 10 Din.

Leposlovne knjige:

- Gangl: *Beli rožaki*. Broš. 15 Din, vez. 18 Din.
- Gangl: *Moje obzorje*. Broš. 15 Din, vez. 18 Din.
- Jelenc: *1914-1918, spomini jugoslovenskega dobrovoljca*. Vez. 30 Din.
- Matičič: *Na krvavih poljanah*. Vez. 42 Din.
- Zbašnik: *Drobne pesmi*. Vez. 10 Din.
- Ivan Zorec: *Pomenki*. 11 Din.

Dramatska dela:

- Maeterlinck-Bernot: *Modra ptica*. Broš. 16 Din.
- Gangl: *Dolna solz*. Broš. 6 Din, vez. 8 Din.
- Gangl: *Sfinga*. Vez. 16 Din.
- Gangl: *Šin*. Drugi natisk. Vez. 24 Din.
- J. Korban: *Povodni mož*, igrca za mladino.
Fr. L.: *Bošična pravilica, otroška igra v 3. slikah*. Obe v 1. zvezku. 5 Din.
- Gregorčič-Stepančičeva: *Otroški oder*.
Broš. 8 Din, vez. 12 Din.

Poučne in znanstvene knjige:

- Bučar: *Slovenski metaljar*. Broš. 12 Din.
- Kunaver: *Na planini*. Vez. 30 Din.
- Kunaver: *Kraški svet in njegova pojavi*.
Vez. 46 Din.
- Mencej: *Kraška srbska gramatika in štanka*.
Broš. 5 Din.
- Ivo Tejkal: *Matematične tabele*. V pisno vezana žepna knjiga 66 Din.
- Veber: *Etika*. 120 Din.
- Ivo Bele: *Sadjarstvo*. 85 Din.
- Bozjak-Pribit: *Pedagogika*. I. knjiga. Vrgojeslovijske s temeljnimi nauki o okolstvu. Trdo vezana knjiga 56 Din.
- Stalez šolstva in učiteljstva v Sloveniji.
Broš. 42 Din.
- Pink: *Zbirka naredb in odredb za osnovne in meščanske šole ter učiteljstva v Sloveniji*. I. zvezek (od prevrata do konca I. 1920.) broš. 10 Din, II. zvezek (za I. 1921.) broš. 14 Din, III. zvezek (za I. 1922.) broš. 15 Din.

Pesmarice in muzikalije:

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

Slike za okras sob in uradov:

- Galerija naših valmož*: 1. Trubar, 2. Vodnik, 3. Slomšek, 4. Prešeren, 5. Levstik, 6. Stritar, 7. Jurčič, 8. Gregorčič, 9. Aškerc, 10. Tavčar.
Format: 61,5×47,5 cm, Cena à 10 Din. Sli: I. Kmečka soba na Gorenjskem, II. Kmečka hiša na Gorenjskem (Barvotisk.) Format: 30,3×30,5 cm, Cena à 30 Din.

Telefon štev. 312

Naročila sprejema

Ček. račun št. 10.761

UČITELJSKA KNJIGARNA V LJUBLJANI

Frančiškanska ulica štev. 6.