

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVEN LIST.

Letnik XLVI. V Ljubljani, decembra 1925. Štev. 11.—12.

Vsebina:

Razprave:

1. *Gustav Šilih*: Gonilne sile in glavne smeri šolsko-reformnega gibanja. (Konec.) 225
2. *Dr. Makso Robič*: Imanuel Kant 231

Iz šolskega dela:

1. *Rado Jaut*: Drobiž iz mojega dnevnika 248

Šolska organizacija:

2. *A. V.*: Pomožna šola. (Konec.) 250

Razgled:

- A. Slovastvo: *D. Jure Turič*: Radom gojeni elementi čovječstva. (*Pavel Flerè*) 258
 - B. Časopisni vpogled: Pedagoški članki. — Iz šolskega dela. — Iz šolske organizacije 262, 264, 265
 - C. To in ono: Najpogibelniji neprijatelji pojedinca, države i naroda. (*Dr. J. Turič*) — Ideologija nemškega poizkusnega šolstva. (*B. Jurančič*). — Kako se je obnesel novi učni načrt v avstrijskih šolah. — Drobne pedagoške novice. — *Dr. Fr. Derganc*: Filozofski slovar. (Nadaljevanje.) 266, 268, 270, 271, 274
- Tiskovni popravki 276

Glavni in odgovorni urednik: Luka Jelenc v Ljubljani. — Izdajatelj: Udruženje jugoslovenskega učiteljstva (UJU), odgovoren Luka Jelenc v Ljubljani. — Tiska Učiteljska tiskarna v Ljubljani, zanjo odgovarja Francè Štrukelj v Ljubljani.

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

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

POPOTNIK izhaja 15. dne vsakega meseca v zvezkih in stane na leto 20 Din, pol leta 10 Din, četrt leta 5 Din. Posamezni zvezki stanejo Din 2.50.

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

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

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVEN LIST.

LETNIK XLVI.

ŠTEV. 11.—12.

GUSTAV ŠILIH:

GONILNE SILE IN GLAVNE SMERI ŠOLSKO-REFORMNEGA GIBANJA.

(Konec.)

Še nekaj besed o otroku oziroma otroški osebnosti, s katero smo se tekom dosedanjih svojih izvajanjih neprestano bavili. Princip dela, oz. samodejavnosti in pravice otroške osebnosti sta namreč obe najvažnejši gonilni sili šolsko-reformnega gibanja. Pod vplivom modernega dušeslovja se je razvila čisto nova znanost o otroku, imenovana mladinoslovje ali pedologija. Iz nje so izhajali mnogi sunki v staro šolo. Najlepše se je razvila v francoski Švici in v Belgiji. Znameniti švicarski pedagog Ferrière je njen prvobornik, obenem duševni oče in voditelj organizacije »Mednarodni delovni krog za obnovo vzgoje«. Dasi je tudi on zastopnik delovne ali — kakor jo on imenuje — aktivne šole, je vendar njegova največja pozornost obrnjena k otrokovi osebnosti. Svoj vzgojni program je izrazil v sledečih točkah:

1. Pogoji, odgovarjajoči otroškemu duhu, se morajo izpolniti.

2. Otroka je treba opremiti za življenje.

3. Usposobiti ga je treba za samostojno delo.

Ker nam nudi njegov vzgojni sistem interesantne podrobnosti za prakso nove šole, se hočem pri njem ustaviti malo dalje. Zahteve nove šole je namreč izrazil v svojem minimalnem in maksimalnem programu. Njegov minimalni program zahteva:

Nova šola mora biti na deželi. Vzgoja na podlagi osebnih izkušenj mora biti temelj duševni in npravstveni vzgoji. Negovati se mora ročno delo, šolska organizacija imej obliko samouprave.

Z vso silo se obrača Ferrière proti uniformiranju pouka, zahteva pravo otroka po otroški vzgoji, odgovarjajoči njegovi naravi. Po Ferrière-jevem mnenju so bili vsi veliki pedagogi novotarji v zmislu nove šole, toda s pomočjo moderne psihologije imamo mi večji in boljši pregled. Kratko lahko karakterizujemo njegovo šolo kot šolo dejanja, to je šolo neovirane duševne rasti. Glavna gonilna sila je torej pri njem otrokova osebnost. Smer nove šole v njegovem zmislu nam pa najboljšo prikazuje program že poprej omenjenega »Mednarodnega delovnega kroga za obnovo vzgoje«:

1. Bistveni smoter vsake vzgoje naj bi bil, usposobiti otroka, da služi premoči duha nad snovjo in uresničenju tega duha v vsakdanjem življenju. Zato mora obnova vzgoje — brez ozira na vzgojiteljeve splošne nazore — vedno stremeti za ohranjenjem in večanjem duševne sile v otroku.

2. To je posebno važno za vprašanje discipline. Vzgojitelj se mora s spoštovanjem vživeti v otrokovo posebnost in pomniti, da se morejo te posebne sile razviti le pod vplivom discipline, ki prihaja iz otrokove notranjosti ter daje otrokovim duševnim sposobnostim polno prostost razvoja.

3. Celotna vzgoja v šolah naj upošteva interese, vzbujajoče se v otroški duši. To velja za vzgojo značaja in čustvenega življenja prav tako, kakor za prenašanje znanja. Učni načrt naj bi nudil vsem tem interesom možnost udejstvovanja, bodisi da se posamezna delovna območja prilagode intelektualnim ali umetnostnim, socialnim ali drugim impulzom, bodisi da je možna njihova združitev v organično včlenjeni rokodelski izobrazbi.

4. Šolsko občino naj bi kot celoto tvorili in upravljali učenci obenem z odraslimi. Ta samouprava in samovzgoja, ki naj bi se jačila v vsakem učencu, mora stremeti za jasnim smotrom: izpodrinuti in nadomestiti avtoriteto, naslanjajočo se na vnanje pripomočke, s tem da se vsak učenec prostovoljno včleni v dano življensko celoto.

5. Novi duh v vzgoji se udejstvuje zlasti v tem, da ne pripušča egoističnega tekmovanja. Na njegovo mesto stopi zmisel za skupno ustvarjanje, iz katerega se uči otrok prostovoljne uvrstitve v službo skupnosti.

6. Delovni krog za obnovo vzgoje povdarja združno ali skupnostno vzgojo v pravem pomenu besede, torej tudi skupnost spolov, tako izven razreda kakor v razredu, pri čemer oba spola docela razvijata svoje sposobnosti ter obenem medsebojno dobrodejno in izpopolnjujoče vplivata.

7. V tem zmislu obnavljajoča vzgoja ne bo vzgojila samo prihodnjega občana, člana naroda in človeštva, ki izpolnjuje svojo službo za bližnjega, svoj narod in človeštvo, temveč bo v njem osvobodila človeka, ki se zaveda svojega človečanstva in ga spoštuje tudi v slehernem drugem človeku.

»Mednarodni krog za obnovo vzgoje« poskuša uveljaviti svoj program na vsem svetu, v sedanjih in bodočih šolah, delujoč za skupno akcijo učiteljev vseh kategorij in za skupno delo šole in doma. Svoje ideje propagira na svetovnih pedagoških kongresih, ki se vrše v najrazličnejših državah (letos v Heidelbergu). Izdaja tudi revije v francoskem, angleškem in nemškem jeziku. Člane ima po vsem svetu, tudi naše društvo je njegov član. Izredne važnosti je delo tega velikega udruženja v borbi za pravice otroka. Tako je po njegovem posredovanju nastala ženevska deklaracija pravic otroka, ki jo je sprejela zveza narodov. Upajmo, da jo bo znala tudi vsepovsod uveljaviti. Ženevska deklaracija zahteva od vsakogar, da čuva otroka. Lahko rečemo, da je nekako povračilo za vse muke, ki jih je morala prestati mlada generacija v poslednjih desetih letih, v letih, katerih pošastna senca sega celo preko doraščajočih.

Omenjeni dokument se glasi takole:

S tem razglasom ženevskih sklepov o pravicah otroka se obvezujejo možje in žene vseh narodov v spoznanju, da mora dati človeštvo otroku najboljše, kar ima, da bodo izpolnjevali napram otroku brez razlike plemena, narodnosti in konfesije, sledeče dolžnosti:

1. Vsakemu otroku se mora omogočiti pravilna duševna in telesna vzgoja.

2. Lačnega otroka je treba nasititi. Bolnemu otroku je treba dati vse možnosti ozdravljenja. Zaostalega otroka je treba dejansko podpirati. Otroka, ki je zgrešil pravo pot, je treba vrniti nanjo. Sirote in zapuščene otroke je treba sprejeti pod streho in jim pomagati.

3. V času sile in nevarnosti je treba otroku najprej pomagati.

4. Z vzgojo je treba dati vsakemu otroku možnost, da se pozneje v življenju vzdržuje sam. Otroka je treba čuvati pred slehernim izrabljanjem.

5. Otroka je treba vzgajati v zavesti, da mora uporabljati svoje najboljše zmožnosti v korist svojega bližnjega.

Te zahteve so navidezno umevne same ob sebi, toda vsi vemo, kako malo se izvajajo. Z ženevsko deklaracijo trkajo na vest vsega sveta in vsakega poedinca in ni dvoma, da se bodo prej ali slej vsaj deloma sprejele vsepovsod. Za enkrat pomenjajo pričetek velikega povračila in pokore za vse grehe napram doraščajoči generaciji. In tega bi se moral zavedati vsakdo, ki mu je pri srcu občni blagor.

Ko govorimo o otrokovi osebnosti in njenih posebnostih, ne smemo pozabiti nove znanosti, psihoanalize, ki se sicer pretežno bavi z zdravljenjem oz. odkrivanjem duševnih motenj odraslih, ki pa je v svojih izsledovanjih odkrila marsikatero dejstvo, važno za celotno vzgojo. Posebno natančno je pokazala moč našega podzavednega življenja in veliko važnost seksualnega nagona zlasti v prvih letih. Zato smatra psihoanaliza 2. in 3. življensko leto kot najvažnejše razdobje človeškega življenja, ker je takrat podana nevarnost napačnega seksualnega usmerjenja. Natančneje mi danes o teh stvareh ni možno govoriti, toda na dlani leži važnost psihoanalize zlasti v področju seksualne pedagogike, ki rešuje eno najvažnejših, obenem pa tudi najtežjih vzgojnih vprašanj. Do danes še nimamo prave rešitve, ki bi jo mogli splošno sprejeti in spridom uveljavljati v vzgojni praksi. In vendar je to tako potrebno! Pač je nastopil v Nemčiji šolski reformator Gustav Wyneken, zahtevajoč avtonomijo mladine, ki ne sme biti suženj nazarj in zahtev starejše generacije. Po njegovem mnenju smo vsi pozabili, da je eros vir vsega velikega, mi pa zremo v njem samo živalsko seksualnost ter se je sramujemo in jo prikrivamo. Sam na sebi ni seksus niti pravstven niti nenpravstven, niti slab niti dober: šele človeška ljubezen ga poplemeniti in dvigne. Zato zametuje Wyneken enostransko deško in dekliško vzgojo ter priporoča vkljub različnosti spolov tovarištvo tistih, ki so vredni drug drugega v enakem stremljenju: Wyneken je ustanovil tudi svojo šolo v Wickersdorfu, toda jo je moral opustiti ter bil celo obsojen radi nenravnosti. Za našo dobo je pač še preširokogruden, ne moremo mu pa odreči genijalnosti. Morda se

kedaj v bodočnosti uresničijo njegove sanje po svobodni šoli, polni lepote in mladostnega brstenja. Vprašanje prave seksualne vzgoje pa ostaja za enkrat še odprto.

Kot tretjo najvažnejšo gonilno silo sem navedel socialno gibanje in povdaril, da je njegov najvažnejši pogoj za ustvaritev nove šole prostovoljno včlenjenje v kako delovno oz. življensko zajednico ter s tem zvezana prostovoljna disciplina. Po zakonih, pri katerih je mladi človek sodeloval sam, se ravna iz polnega notranjega prepričanja. Čuti se kot važen del celote. Izraz teh nazorov so zlasti nove šole v Avstriji, Nemčiji in Rusiji.

V Avstriji je najvažnejši smoter šolske reforme odprava izobraževalnega privilegija. Otroku mora biti šola prijetna, zato je vtisnjen vsemu pouku značaj doživetja. V pedagoškem in metodičnem oziru je nova šola šola delavnica. V središču vzgoje se nahaja otrokova osebnost, njegovo delo pa ni utesnjeno na točno določene ure, nego ga karakterizuje spontanost in samodejavnost. Vsa vzgoja temelji na principu domorodnosti, zato je zlasti v osnovni šoli domačija žarišče in izhodišče vsega pouka. Kakor vidimo, same zahteve, ki smo jih spoznali tekom predavanja. Socialna stran pa se posebno jasno izraža v negovanju združnosti ali skupnosti, obenem pa v zahtevi po enotni šoli. Duh naše dobe zahteva dela od vsakega človeka, delo postaja najplemenitejše in najvzvišenejše udejstvovanje. Socialno gibanje pa je tudi odkrilo važnost skupnosti v delu. V njej se izraža človeška enakost, stik človeka s človekom, zveza ljubezni med poedinci, ki vsi sodelujejo na istem stvoru. Zato vstaja iz tega duha z neodoljivo silo oblika združne ali skupnostne šole kot veren izraz sodobnih naziranj in stremljenj. Poseben povdarek sta ji dala zlasti žensko in mladinsko gibanje. Oba sta bila dosedaj več ali manj objekta izrabljanja, njun odpor je pravičen. Ženstvo zahteva enakopravnosti v rodbini in državi, mladina se noče prezigodaj izrabiti v mehanizmu gospodarstva, razviti in uveljaviti hoče svoje tvorne sile. Kakor žene, si tudi mladina ustvarja svoja udruženja, daje sama sebi smotre in si stavi naloge. Jasni so torej vplivi novega delovnega življenja, novega rodbinskega in mladinskega življenja na stvarjanje nove šole, ki mora biti le skupnostna ali združna šola, odklanjajoča vse učne in šolske smotre. Gre ji za absolutno osvobojenje vseh živih sil v poedincu in skupnosti, zato

ne priznava nikakega merila. Tudi metoda mora izginiti, ker je samo slepilna maska življenja. Glavna stvar je produkcija in s tem se veže združna šola s produkcijsko. Skupnost mladine naj raste od ustvaritve do ustvaritve v skupnost njene dobe. Zato stoji pred njo veliki svet gospodarske produkcije v poljedelstvu, delavnici in tvornici, pred njo stoji življenje duha, kakor se odkriva v knjigi in umetnini, pred njo stoji čudež državne organizacije sedanosti. Ob njej pa stoji kot pomočnik učitelj, ki je človek svoje dobe, vklenjene v silni razvojni ritem časa, ob njej stoje vsi ljudje-sodobniki kot pomočniki. Ves svet je torišče udejstvovanja in osvobodjenja človeka. Življenska skupnost mladine je obenem kulturna skupnost.

Toda vse to so le neizmerno visoki in oddaljeni smotri, misli čudovitih ljudi, ki v današnji dobi še niso izgubili poguma ustvarjanja. Tudi posamezna izvajanja v praksi so se že pričela, tako v Nemčiji in v Rusiji. V splošnem pa moramo imenovati navedena stremjenja, stremjenja »revolucionarne« šole. Ne moremo ji izreči našega polnega priznanja, če se obenem oziramo na praktično izvedbo sedaj možne šolske reforme, toda duh, ki veje iz nje, ne bo prenehal oplajati. Z novo družbo, ki se že tvori, bo prišla tudi nova šola v njenem zmislu.

* * *

V kratkih potezah smo poskusili ugotoviti glavne zahteve nove šole. Navidezna zmedenost se je pokazala kot produkt raznih sil, ki pa vendar stremijo koncem koncev za istim smotrom. Pokazalo se je, da more združiti delovna vzgoja razne vzgojne struje: higijenično, psihološko, estetično, moralno, naturalistično, individualistično in socialno, zakaj v vseh je najvažnejša zahteva samodejavnost. Ugotovili smo, da sta pravzaprav obe glavni gonilni sili nove šole: pravica otroka kot individuja in pravica socialne skupnosti, v njej že združen v svojem udejstvovanju, kakor tudi, da more obe že v prvem početku družiti princip domorodnosti. Poleg domorodnosti in samodejavnosti se uveljavljajo ostale zahteve: upoštevanje otrokove osebnosti in njenih posebnosti, izraženo zlasti v doživetju in spontanosti v pouku in vzgoji; na drugi strani pa gojenje združnosti ali skupnosti s pro-

stovoljno podreditvijo poedinca skupnosti, zahteva po enotni šoli in odpravi izobraževalnega privilegija. Oblika nove šole naj bi bila šola delavnica, obenem združna ali skupnostna šola z vsemi svojimi razvojnimi možnostmi preko produkcijske, tako rekoč danes še revolucionarne šole dotake oblike, kakršno bo narekoval razvoj človeštva in njegove kulture. Vse šole te ali one smeri, te ali one oblike, pa bodo strele vedno za najvišjim vzgojnim smotrom: za vzgojo popolnega ali idealnega človeka, ki družji v sebi zdravje, resnico, lepoto in pravno. Ker pa bo to vedno le ideal, se mu bodo ljudje vedno le poskušali približati s tem, da bodo vzgajali npravne značaje, popolne, v sebi završene osebnosti.

Nisem imel namena nuditi popolne slike šolsko-reformnega gibanja nego seznaniti samo z najvažnejšimi silami in smermi. Zato se nisem mogel v podrobnem dotikati posameznih problemov. Hotel sem pokazati, da je šolsko-reformno gibanje prizadevanje nesrečne in razdvojene generacije, ki išče poti in sredstev za vzgojo svojega potomstva, čigar življenje bi naj bilo lepše in srečnejše. Naše globoko hrepenenje po popolnosti, po sreči in lepoti je povzročilo to iskanje. Vsi iščemo. Vse človeštvo hoče najti izhod iz usodne krize, v katero je zabredlo. Zato je reforma vzgoje in vzgojnih zavodov naša skupna zadeva. V svoji mladini se človeštvo prenavlja, njej mora veljati njegovo najboljše delo in stremljenje: stremljenje po vzgoji boljših, srečnejših in popolnejših ljudi!



DR. MAKSO ROBIČ:

IMANUEL KANT.¹

Životopisni podatki.

Značilna poteza Kantovega življenja je samota. Vse življenje je prebil v Königsbergu v vzhodni Prusiji in se slično Sokratu ni oddaljil od njega za več kakor par milj. Nikoli ni osebno občeval s sebi enakimi možmi duha in ni imel velikih in znamenitih učiteljev. Naukov drugih

¹ Po predavanju pri zborovanju učit. društva v Murski Soboti ob 200-letnici Kantovega rojstva.

velikih filozofov, kot na pr. Leibniza ali Humeja, ni sprejel neizpremenjenih, marveč jih je predelal po svoje.

Immanuel Kant se je narodil dne 22. aprila 1724. leta v Königsbergu kot četrti izmed devetih otrok. Oče mu je bil sedlar. Mati je bila pobožna in vdana pietizmu, to je oni struji protestantizma, ki je videla jedro vernosti v ponotranjenju, v verskem čustvovanju in v strogem нравnem udejstvovanju, dogme in ceremonije pa zanemarjala. Ta materin pietizem ni ostal brez vpliva na sina, kar sam priznava. Vse svoje življenje je stavil Kant vero tesno poleg нравnosti in jih skoroda istovetil.

Leta 1732. je prišel osemletni Kant na višjo šolo, v Collegium Fridericianum. Iz te šole je prinesel s seboj v življenje temeljito znanje latinščine v besedi in pisavi in dobro poznavanje rimskih klasikov. Ta šola pa je tudi močno vplivala na okrepitev njegovega značaja.

Leta 1740. je vstopil Kant na vseučilišče svojega rojstnega mesta, da bi, kakor pravijo nekateri, po materini želji studiral bogoslovje. Vendar pa je začel svoje visokošolske studije, kakor je bilo tedaj običajno, na filozofski fakulteti, ki je bila v oni dobi nekaka priprava na ostale fakultete. Njegov učitelj filozofije, profesor Martin Knutzen, je bil pripadnik Leibnizove filozofije, kakor jo je uredil v sestav Leibnizov učenec Wolff. Ta Wolffova filozofija je bila takrat na vseh nemških vseučiliščih na prvem mestu, dočim so bile druge filozofske struje precej v ozadju. Poleg filozofije pa se je Kant na vseučilišču mnogo bavil z matematiko in fiziko in se zlasti seznanil z Newtonovim naukom. Tako je prišla v Kantovo dušo neka nasprotnost, saj sta si bila Leibniz in Newton velika nasprotnika v življenju in nauku. S tem večjim veseljem pa je sprejel Kant oni nauk, ki je bil obema nasprotnikom skupen, to je nauk, da vlada v svetu sicer stroga sosledica vzroka in posledice, da pa ima svet svoj višji smoter. S pomočjo fiziko-teološkega dokaza o bivanju Boga sta omenjena filozofa, vsak na svoj način, skušala izmiriti filozofijo in vero. Ta dokaz sklepa iz smotrenosti sveta na razumnega stvarnika. Na ta način so že stoiki dokazovali bivanje bogov in previdnost božjo.

Kant pa ni stopil na bogoslovno fakulteto in ni postal pastor, marveč je leta 1746. po očetovi smrti zapustil vseučilišče s trdnim sklepom, da se posveti znanosti in postane vseučiliščni profesor. Iz leta 1747. imamo njegovo izjavo: »Določil sem si že pot, ki se je hočem držati. Nastopil bom svojo pot in nič naj me ne ovira, jo nadaljevati.« Če pomislimo, da je bil brez gmočnih sredstev, ne moremo odreči priznanja trdni volji 23-letnega Kanta. Da bi si zbral potrebnih denarnih sredstev, je bil 7 let domači učitelj pri različnih premožnih rodbinah. Preden je nastopil ne ravno prijetno službo domačega učitelja, je objavil l. 1747. svoje prvo znanstveno delo z naslovom: »Misli o pravi cenitvi živih sil«, ki ga je že l. 1746. vložil kot magistrsko disertacijo. Delo kaže veliko znanje mla-

dega učenjaka na fizikalnem, matematičnem in filozofskem polju. V njem skuša ob nekem spornem vprašanju mehanike posredovati med Descartesom in Leibnizem, kar je za nas na tem spisu najvažnejše; kajti tako posredovanje je za Kanta značilno, in slično kot v svojem prvem spisu je skušal tudi pozneje še mnogokrat izmiriti nasprotna mnenja na ta način, da priznava vsakemu njegovo upravičenost, toda samo do neke meje.

Leta 1755. je bil Kant na podlagi latinske disertacije »De igne«, o ognju, promoviran za doktorja filozofije. Nato je še branil svoj habilitacijski spis in je bil pripuščen kot privatni docent na filozofski fakulteti domačega vseučilišča. Celih 40 let je deloval na tem zavodu. Slavna so bila njegova predavanja o zemljepisju, ki ga je sploh prvi predaval na visoki šoli. Rad je predaval tudi o antropologiji (o fizični strani človeški) in etnografiji (narodopisju). Poleg mnogih drugih znanstvenih panog, ki jih je obravnaval v posebnih predavanjih, je predaval tudi o pedagogiki in — seve — predvsem o filozofiji. Njegova predavanja so splošno ugajala in so mu pridobila sloves duhovitega, dovtipnega in poljudnega govornika. Redni profesor Kant dolgo ni postal, pač pa leta 1766. knjižničar na domači grajski knjižnici. Ker sta ga pa dve vseučilišči, in sicer Erlangen (l. 1769.) in Jena (1770.) poklicali za rednega profesorja, so se bali njegovi rojaki, da ga izgube, ter ga imenovali na domačem vseučilišču za rednega profesorja metafizike in logike. Tako je Kant ostal doma, četudi so ga še l. 1778. klicali v Halle. Svojim učencem je Kant neprestano ponavljal, da se pri njem ne bodo naučili filozofije, pač pa filozofirati, ne misli, nego misliti. O Kantu kot učitelju nam je ohranjenih več poročil. Eden od njegovih učencev pripoveduje sledeče: ... »Posebno spretnost je kazal Kant pri postavljanju in definiciji metafizičnih pojmov s tem, da je pred svojimi poslušalci delal takorekoč poizkuse, kakor da bi sam pričel razmišljati o predmetu, polagoma je pridejal nove določilne pojme, že poskušene razlage popravljaj; končno je prešel k popolnemu sklepu povsem izčrpanega in od vseh strani osvetljenega pojma ...«

Kant je bil vsega 15 let privatni docent ter si je služil svoj kruh s številnimi predavanji na vseučilišču (često do 20 ur na teden), z zasebnim poučevanjem, z nadzorstvom nad plemiškimi dijaki in s poukom ruskih oficirjev. V teh letih je moral razprodajati celo svoje knjige, a baš v tej dobi se je krasno izkazala tudi njegova vztrajnost in njegovo samozatajevanje.

Leta 1755. je Kant izdal še knjigo »Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels«. V njej podaja v bistvu oni nauk o postanku nebeških teles, ki je znan pod imenom »Kant-Laplace-ova teorija«. To delo je ustanovilo slavo Kanta-naravoslovca, kajti ta teorija je, izpopolnjena in nekoliko predelana, v veljavi še dandanes.

Po tem delu je izšla vrsta manjših spisov, ki so pisani fino, gibčno, sveže ter zelo duhovito in deloma celó dovtipno.

Od leta 1765. se pojavijo v Kantovi duši velike izpremembe; tedaj so začele kliti one misli, ki so značilne za Kanta. Dolga leta so zorele v napornem delu in vse njegovo življenje je bilo zanaprej podrejeno novemu živlenskemu smotru: izvedbi in dovršitvi njegovega filozofskega sestava. Izpremenil je način življenja, izpremenil pa je tudi slog svojih spisov. Skrajno strogo si je uredil čas in način dela, zahajal je sicer še v družbe, a bolj poredko, obdržaval je tudi stike s prijatelji in znanci, posebno z zastopniki drugih strok. Tudi dopisoval je precej. Samo na ta način je bilo mogoče, da je Kant, ki je bil zelo šibek in majhen po postavi (bil je samo $1\frac{1}{2}$ m visok) in čigar duh se je nagibal k melanholiji in potrnosti, izvršil ono ogromno delo.

Šele leta 1781. je izšel plod dolgoletnega truda, Kantova »Kritika čistega razuma«. Prvotno je ostalo delo skoro neopaženo; pisano je namreč v zelo težkem slogu, spis je zelo obsežen, predelana in spojena so tako različna in nasprotna mišljenja, in to iz popolnoma novih vidikov, da je razumljivo, da delo iz začetka ni imelo uspeha. Kant sam je to uvidel in izdal l. 1783. novo delo kot razlago in krajši pregled obširne »Kritike« pod naslovom »Prolegomena (predgovor) k vsaki bodoči metafiziki«. Pozneje so se oglasili tudi drugi tolmači nove filozofije in leta 1787. je bila potrebna že druga izdaja »Kritike čistega razuma«.

Izmed številnih del, ki so sledila in v katerih je Kant izvajal svoja načela na vseh najvažnejših panogah filozofije, naj omenimo samo še »Kritiko praktičnega razuma« (1788.), v kateri uporablja svoja nova načela na npravstveno polje, in »Kritika razsodnosti« (1790.), največje, za razumevanja celotnega Kantovega svetovnega nazora najvažnejše delo.

V tem mirnem znanstvenem delovanju so motili Kanta samo enkrat, ko mu je cenzura l. 1794. delala težave radi njegovih spisov o veri. Zato je Kant smatral za najsigurnejše in »Nj. Veličanstvu« (Frideriku Viljemu II.) obljubil, da ne bo več predaval in pisal o veri. Nek listič v Kantovi zapuščini pravi o tej zadevi: »Preklic in zatajenje svojega notranjega prepričanja je nizkotno in se ne more od nikogar pričakovati, toda molk v slučaju, kot sedanjí, je podaniška dolžnost...« Kant, ki si je spričo visoke starosti in napornega dela želel miru, se v tem spopadu ni vedel kot junak-mučenik, pač pa kot mož. Sicer pa je smatral to obljubo dano samo kralju Frideriku Viljemu II. in se je po njegovi smrti čutil brez obveznosti.

Kakor za vse druge pojave se je zanimal Kant tudi za politična vprašanja. Z zanimanjem in naklonjenostjo je zasledoval amerikansko borbo

za neodvisnost in francosko revolucijo. Za najboljšo državno obliko je smatral parlamentarno monarhijo.

Leta 1798. je začel Kant hirati in je umrl dne 12. februarja leta 1804., ko si je njegova filozofija že pridobila velik ugled in številne pristaše.

Razvoj Kantove filozofije do kriticizma.

Kakor smo že omenili, tvori vsaka smer predkantovske filozofije bistven del Kantovega sestava, njegove filozofije, ki jo je imenoval »kri-tično«, t. j. presojojajočo. S tem je sam povdaril spoznavnoteoretično smer svojega nauka, torej vprašanja, ki se tičejo upravičenosti človeškega znanja in njegove meje. Taka vprašanja so se že pred Kantom obravnavala, in to v obilni meri, vendar bolj mimogrede, Kantova zasluga pa je, da je postavil ta vprašanja v ospredje in zahteval njih rešitev, preden se sploh sme iti dalje.

Glede upravičenosti človeškega znanja, njega meje in prave metode spoznavanja sta si stali pred Kantom nasproti dve struji, racionalizem na eni, empirizem in skepticizem pa na drugi strani in ni bilo videti, kako bi se dal premostiti globok prepad med njima.

Prva struja je smatrala za izvor spoznanja človeški razum in se zato imenuje racionalizem (ratio = razum). Ta racionalizem je od Descartesa naprej trdno veroval v moč človeškega razuma in je učil, da človeški razum s pomočjo pojmov in njih obdelovanja lahko v filozofiji in sploh v vseh znanostih pride do pravih rezultatov, slično kot v matematiki, ki je bila racionalistom vzor znanosti. Zato je pogumno gradil filozofske sisteme (Spinoza, Leibniz) in jim skušal dati ono deduktivno obliko, ki jo ima geometrija (Spinoza, Wolff). Na temeljno vprašanje vsega racionalizma, na vprašanje, kako je mogoče, da je svet pojavov poslušen človeškemu mišljenju, je Leibniz dosledno odgovoril s prestabilirano (vnaprej določeno) harmonijo, po kateri zakoni mišljenja harmonirajo z zakoni bivanja. Zadnji predkantovski racionalistični sistem je bila Wolffova filozofija. Iz te šole je izšel Kant, vendar pa prestabilirane harmonije že od začetka ni priznaval, zato je ostalo to vprašanje zanj odprto.

Glede stremljenja vseh racionalistov, da bi za filozofijo, zlasti za metafiziko (nauk o nadčutnem) dosegli »geometrično metodo« po Euklidovem vzoru, ki je postavil na čelo svoje geometrije definicije, zahteve (postulate) in aksiome in iz njih izvedel vso geometrijo, je Kant pokazal v delu »Novi pojem o gibanju in miru« iz leta 1758., da geometrična metoda ni isto kot filozofska metoda. Glede temeljnega vprašanja vsega racionalizma pa je Kant prišel do spoznanja, da se svet ne more spoznati iz samo-logičnih izvajanj. V spisu o silogističnih figurah iz leta 1762. je dokazal, da ne morejo vse logične operacije na dani osnovi dovesti do

novih spoznanj.¹ Kmalu je prišel Kant tudi do spoznanja, da logično zaničanje ni obenem stvarno zaničanje in da se tudi vzročnost pojavov ne more zgolj logično spoznati in dognati. Spoznal je tudi, da je matematika sintetična, to je sestavljajoča znanost, ne pa analitična, to je ločena znanost. Matematika konstruira, konstruirati pa sme, ker so njeni predmeti veličine, ki jih sama nazorno ustvarja.

Tukaj se vidi vpliv, ki sta ga dobila na Kanta empirizem in skepticizem. Empirizem, druga glavna spoznavno-teoretska struja, smatra za izvor vsega spoznanja empirijo, t. j. izkustvo (John Locke), vendar je tudi njemu matematika vzor vseh znanosti in z matematičnim merilom je skeptik David Hume podvrigel metafiziko najostrejši kritiki. O Humeju pravi Kant, da ga je zbudil iz dogmatičnega dremanja.

Tako je Kant vedno bolj preziral vsako visoko metafizično spekulacijo in omejil filozofijo v meje izkustva. O racionalizmu pravi, da je »velikan, ki moli glavo v oblake starega veka, noge pa ima iz ila«. Slično kot Hume je sedaj določil, da bodi metafizika znanost o mejah človeškega razuma. Na nacionalistično metafiziko se ne more opirati npravnost (in vera), ampak obveznost npravnih zapovedi mora imeti samostojno veljavnost. Na to Kantovo prepričanje o autonomiji npravnosti in vere sta vplivala poleg pietizma tudi Rousseau in Voltaire.

Popoln empirist ali skeptik pa Kant nikoli ni bil. Vedno je bil prepričan, da za spoznanje izkustvo samo ne zadostuje, da so marveč zanje potrebni tudi občni, višji pojmi, katerih nam izkustvo ne daje. Ne brez vpliva posmrtnega Leibnizovega spisa »Nouveaux essais« je našel te občne pojme v odnosnostnih pojmi in funkcijskih oblikah razuma in razločuje zanaprej dva različna načina delovanja spoznavajočega duha: čutnost in razum.

Sedaj je nastala za Kanta naloga, najti te občne pojme in oblike v vsem obsegu človeškega znanja, ne samo v znanosti, nego tudi v npravnosti in umetnosti in s tem je prišel do »kritičnega« stališča.

Kantov kritikizem.

A. Kritika znanosti.

Svojo kritiko znanosti je Kant podal v obširnem delu »Kritika čistega (od izkustva neodvisnega) razuma«.

¹ Tu je trčil ob takozvani ontološki dokaz za bivanje Boga. Ta dokaz je sledeči: Lahko si stvorimo pojem najpopolnejšega bitja, to je Boga. To bitje bi pa ne bilo najpopolnejše, če bi ne bivalo v resnici, ampak bi bilo le prazen pojem. Zato je že v pojmu najpopolnejšega bitja samem, da resnično biva. Ta dokaz je postavil srednjeveški filozof Anzelm iz Canterburyja, vsi racionalisti so ga pa prevzeli. Najdemo ga pri Descartesu, Spinozi, Leibnizu in Wolffu. Kant ugotavlja v spisu »Edino možen dokaz za demonstracijo bivanja Boga« iz leta 1762., da je iz pojma samega nemogoče izluščiti (»herausklauben«) eksistenco, bivanje, da bivanje ne more biti predikat, torej tudi ne predikat popolnosti.

»Vse spoznanje se začenja z izkustvom«, pravi Kant takoj v začetku, vendar pa takoj dostavlja: »Četudi se vse naše spoznanje začenja z izkustvom, vendar ne izvira vse iz izkustva.« In sicer ne izvira ono znanje iz izkustva, ki je nujno in občveljavno, ali vsaj hoče biti tako, ker izkustvo, ki je končno, ne more dati niti nujnega niti občveljavnega spoznanja, ampak samo pogojno: kolikor kaže dosedanja izkušnja.«

Take sodbe, ki izvirajo iz izkustva, imenuje Kant »sodbe a posteriori« in se z njimi ne bavi obširneje, ker ne morejo dati nujnih in občveljavnih spoznanj. One sodbe pa, ki ne izvirajo iz izkustva, imenuje »sodbe i priori«. Samo te sodbe so brezpogojno nujne in strogo občveljavne. Vendar Kant niti vseh »sodb a priori« ne obravnava natančneje, kajti takozvane analitične sodbe ne povedo nič novega, one se samo pojasnjujejo, nekaj novega povedo o subjektu le sintetične sodbe, ki so razširilnega značaja. Zato je osnovno vprašanje »Kritike čistega razuma« vprašanje: Kako so sintetične sodbe a priori mogoče? Te sodbe zavzemajo raditega posebno mesto, ker kot sintetične povedo nekaj novega in to kot apriorne nekaj nujnega in občveljavnega.¹

Tri znanosti razločuje Kant, ki imajo take sodbe a priori, in sicer matematiko, naravoslovje in metafiziko. Na takozvane »znanosti duha« z zgodovino na čelu se Kant ne ozira, ker so te stale ne samo zanj, ampak za vso tedanjo filozofijo v ozadju zanimanja.

Oglejmo si najprej Kantovo kritiko matematike! Najprej izvaja, da so vse matematične sodbe sintetične, razen nekterih analitičnih, ki so samo identične, na pr. $a = a$, $a + b > a$. Tako je na pr. $7 + 5 = 12$ sintetična sodba, kajti v pojmu vsote dveh števil ne more biti kako tretje število kot znak, in tako je na pr. tudi sodba, da je daljica najkrajša črta med dvema točkama, sintetična sodba, kajti v pojmu premosti ni nič o iznosu razdalje. Drugič pa so matematične sodbe tudi nazorne, vendar ne izvira njih pravilnost iz izkustva, tedaj bi namreč bile te sodbe samo pogojno veljavne. Če še tako mnogokrat seštejemo $7 + 5 = 12$ ali če še tolikokrat merimo različne črte med dvema točkama, s tem ne moremo dokazati obče veljavnosti teh dveh sodb. Pač pa zadostuje enkratna ponazoritev na pr. s prsti, da se prepričamo, da je $7 + 5 = 12$ in enkratna risba, da je daljica najkrajša črta med dvema točkama. Matematične sodbe so torej sintetične, radi svoje obče veljavnosti in nujnosti (česar

¹ Kantovi primeri za različne sodbe so:

1. analitična sodba a priori: Vsa telesa so razsežna.
2. analitična sodba a posteriori: Teh ni. Izkustvene sodbe so vse sintetične.
3. sintetična sodba a priori: Vse, kar se godi, ima svoj vzrok.
4. sintetična sodba a posteriori: Vsa telesa so težka.

Kant nikoli ni tajil) a priori, pri tem pa nazorne. Ker pa so matematične sodbe apriorne, morata biti apriorni obliki nazornosti tudi prostor in čas, katerih se edino tičejo matematične sodbe. Ker pa sta prostor in čas apriorne narave, morata biti subjektivnega značaja.¹ Zato imata prostor in čas empirično realiteto, a transcendentalno idealiteto; empirično realiteto (izkustveno resničnost) zato, ker imata objektivno veljavo za vse predmete izkustva; transcendentalno idealiteto (apriornosti se tikajoča nesigurnost zunanjih pojavov) pa zato, ker veljata samo za pojave, ne pa za »stvari na sebi«, ki tičijo za temi pojavi.

Tako je matematika Kantovo kritiko dobro prestala. Matematika po pravici zahteva za svoje sodbe nujnost in občeveljavnost. Kant vobče ni vprašal, ali je matematika (kot znanost) mogoča, marveč samo, kako je mogoča. Pri tej priliki je le pojasnil, kaj sledi iz občeveljavnosti in nujnosti matematičnih sodb za prostor in čas.

Tudi naravoslovje poseduje analitične sodbe a priori, na pr. stavek, da ostane kljub vsem izpremembam množina snovi neizpremenjena, da sta si pri gibanju učinek in protiučinek vedno enaka, zakon o vztrajnosti, da ima vsaka izprememba svoj vzrok itd. Ker se vse, s čimer se bavi naravoslovje, javlja v obliki prostora in časa, zato se naravoslovje ne bavi s stvarmi, kakršne so na sebi, marveč kakor se nam javljajo, zato je tudi narava fenomenalnega (pojavnega) značaja. To množico pojavov pa naš razum urejuje s pomočjo njemu lastnih pojmov, tkzv. kategorij,² izmed katerih je najvažnejša vzročnost. S temi in z oblikami nazornosti, t. j. s prostorom in časom, obdeluje in urejuje razum vse pojave, torej tudi one, ki se javljajo samo v času, t. j. duševnost. Zato po Kantu tudi naše duševno življenje doznavamo le tako, kakor se nam javlja, in ne kakor je v resnici. — Tudi kategorije morajo biti a priori, ker bi sicer naravoslovne sodbe ne imele nujne in obče veljave; iz apriornosti kategorij pa sledi: 1. da so istega značaja kot prostor in čas, torej četudi

¹ Zato pravi Kant o času in prostoru: Prostor ne predstavlja prav nobene lastnosti nekaterih stvari na sebi, to je, nobene njihove določbe, ki bi na predmetih samih visela... Prostor ni nič drugega kot samo oblika slehernega pojava zunanjih čutov, to je subjektivni povod čutnosti, pod katerim edinim nam je možna vnanja nazornost. — Čas ni nekaj, kar bi zase obstojalo ali stvarjem kot objektivna določba pritikal... Čas ni nič drugega kot oblika notranjega čuta, to je naziranja nas samih in našega notranjega stanja.

² Kategorij je našel s pomočjo vrst sodb 12, in sicer 1. enost, 2. mnogost, 3. slehernost, to so kategorije kolikosti; 4. stvarnost, 5. zanikanost, 6. omejenost, to so kategorije kakovosti, 7. substanca in akcidenca (— inherenca, zapopadenost), 8. vzročnost in zavisnost (vzrok in učinek), 9. občestvo (medsebojno učinkovanje med delujočim in trpečim), to so kategorije odnosnosti; 10. možnost in nemožnost, 11. bivanje in nebitje, 12. nujnost in slučajnost, to so kategorije načinovnosti.

občeveljavne, vendar samo subjektivne in samo za pojave veljavne in 2. da razum predpisuje zakone naravi.¹

Tako je Kantovo kritiko tudi dobro prestalo naravoslovje, v kolikor se naslanja na matematiko. Čisto naravoslovje po pravici zahteva za svoje sodbe nujnost in občeveljavnost. Tudi pri naravoslovju Kant vobče ni vprašal, ali je kot znanost mogoče, ampak samo, kako je mogoče. Kant je pri tej priliki le pojasnil, kaj sledi iz nujnosti in občeveljavnosti fizikalnih sodb za kategorije.

Pri tej priliki je Kant postavil tudi ona načela, ki so pogoji matematičnega naravoslovja in zahteve izkustvenega mišljenja sploh. Teh načel našteva petero, zahtev pa troje: 1. načelo: vsi nazori so ekstenzivne (razsežne) veličine (v prostoru in času); 2. načelo: v vseh pojavih ima realno, t. j. kar je predmet občutka, intenzivno veličino — grad (stopnjo); 3. načelo: pri vseh izpremembah pojavov vztraja substanca ter se njena množina v naravi niti poveča niti zmanjša; 4. načelo: vse izpremembe se vršijo po zakonu spoja, vzroka in učinka; 5. načelo: vse substance, v kolikor se morejo istočasno zaznavati v prostoru, so v splošnem medsebojnem učinkovanju. Zahteve izkustvenega mišljenja sploh pa so: 1. postulat (zahteva) možnosti: kar se strinja s formalnimi pogoji izkustva (po nazornosti in pojmih), je možno; 2. zahteva resničnosti: kar je v zvezi z materialnimi pogoji izkustva (občutka), je resnično; 3. zahteva nujnosti: čigar zveza z resničnim je določena po občih pojmih izkustva, je (biva) nujno.

Vse drugačna pa je Kantova kritika metafizike. Kant sicer priznava, da je človeški naravi globoko vsajeno stremljenje, prestopiti svet pojavov ter dognati nekaj gotovega tudi o onem, kar tiči za temi pojavi, vendar pa o teh »stvarih na sebi« ni mogoča nobena znanost. Zato je metafizika kot znanost nemogoča. To dokazuje že zgodovina, saj v metafiziki kljub vsemu naporu ni nobenega napredka in soglasja. Kriticizem pa nam pravzaprav tudi že s svojimi dosedanjimi izsledki pove, zakaj je metafizika kot znanost nemogoča: zato, ker oblike nazornosti (prostor in čas), kategorije, načela in postulati veljajo samo za pojave, za izkustvo. Kljub temu je še Kant podvrgel tedaj razširjeno Wolffovo metafiziko v vseh njenih delih obširni kritiki, in to njene nauke o duši, vesoljstvu in Bogu. Trditve o nesnovnosti, trajnosti, enotnosti in osebnosti duše so — kot Kant obširno dokazuje — napačne, njena nesmrtnost se ne da niti dokazati niti ovreči. O vesoljstvu se dajo dokazati naravnost nasprotu-

¹ Zato primerja Kant samega sebe s Kopernikom: »Doslej se je smatralo, da se mora vse naše spoznavanje ravnati po predmetih; toda vsi poskusi, o njih nekaj a priori s pojmi dognati, ... so propadli. Naj se torej enkrat poskusi... postaviti, da se morajo predmeti ravnati po našem spoznavanju... S tem je ravno isto kakor s prvo mislijo Kopernikovo...

joče si trditve, iz česar sledi nemoč človeškega razuma v stvareh nadčutnosti, izven izkustva.¹ Tudi vsi dokazi za bivanje Boga so ali nedopustni ali nezadostni. Ontološki dokaz smo že omenili. Fizikoteološki dokaz, ki sklepa iz smotrene ureditve sveta na razumnega stvarnika, pride kvečjemu samo do graditelja sveta, ne pa do stvarnika, dočim končno kozmološki dokaz nedopustno sklepa od pogojnega bivanja (sveta in jaza) na brezpogojno bivanje. Kakor pa ni mogoče dokazati, da Bog biva, tako tudi ni mogoče dokazati, da ne biva.

Vendar Kant duše, sveta in Boga ni popolnoma zavrgel. Duša, svet in Bog so mu mejni pojmi in regulativna načela, s katerimi pride človeško spoznavanje do popolnitve in sistematične enote. Imenuje jih ideje. »Tako se torej začenja vse človeško spoznanje z nazori, predočbami, odtod gre k pojmom in se končuje z idejami.«

Tako izzveni »Kritika čistega razuma« v stavku: »Metafizika kot znanost je nemogoča.«

B. Kritika n ravnosti.

V n ravnosti imamo pred seboj realnost posebne vrste, »dejstvo, vidno najnavadnejšemu očesu ravnotako kakor onemu najglobljega učenjaka«, »glas pameti z ozirom na voljo«, kakor pravi Kant.

Kantovo izhodišče je torej volja. Zato pravi: »Nič ni nikjer možno misliti na svetu, da sploh niti ne izven njega, kar bi se moglo smatrati brez omejitve za dobro, kakor edinole dobra volja.« Njena vrednost je popolnoma neodvisna od uspeha. Pogoj vsakega n ravnega presojanja volje pa je, da je volja svobodna. Človek pa ni svoboden v svojem »empiričnem karakteru«, kajti za tega velja zakon vzročnosti, pač pa mora biti svoboden v svojem nadizkustvenem bistvu. Ta svoboda se ne da razložiti, pač pa

¹ Kant našteva četvero »antinomij«, katerih vsaka ima tezo (trditev) in antitezo (protitrditev). Te »kozmoške antinomije« obsegajo v »Kritiki čistega razuma« čez 160 strani. Kot primer naj sledi prva antinomija. Teza se glasi: Svet ima začetek v času in je tudi glede prostora zaključen v meje. Antiteza se glasi: Svet nima začetka in mej prostoru, ampak je tako glede časa kakor glede prostora neskončen. Prvi del teze (glede časa) dokazuje Kant tako: Vzemimo, da svet glede časa nima začetka. Potem je do vsakega danega trenutka minila (cela) večnost in je torej pretekla neskončna vrsta sledečih si položaju stvari. Bistvo neskončne vrste pa je, da z zaporednim sestavljanjem ne more biti nikoli končana. Torej je neskončna pretekla vrsta nemogoča, torej začetek sveta nujen pogoj njegovega obstoja; kar je trebalo dokazati. — Prvi del antiteze, da svet nima začetka v času, dokazuje tako: Vzemimo, da ima začetek. Ker je začetek obstoj, pred katerim je predhodil čas, v katerem sveta ni bilo, to je prazen čas. V praznem času pa ni mogoč noben nastanek kake stvari, ker nima noben del takega časa pred kakim drugim različujočega pogoja obstoja pred onim (pogojem) neobstoja na sebi... Torej se v svetu sicer zamore kaka vrsta stvari začeti, svet sam pa ne more imeti nobenega začetka, in je torej glede preteklega časa neskončen.

samo braniti. Kot možno jo je izkazala teza tretje antinomije, ki se glasi: »Vzročnost po naravnih zakonih ni edina, iz katere se morejo izvajati vsi pojavi sveta. Za njihovo razlago je še treba vzeti vzročnost po svobodi.«

Kakor teoretično spoznavanje je dano tudi nravno spoznavanje, kar spričuje zgodovina. Kant si je postavil nalogo, da dvigne tudi etiko do stroge znanstvenosti in sicer na ta način, da tudi tukaj poišče apriorne prvine in pride tako do občeveljavnosti.

Ker nravni zakon, ki hoče biti občeveljaven, ne sme vsebovati nobenih izkustvenih določb, ki so ravno v nramnosti polne časovnih in krajevnih razlik, s katerimi se je Kant temeljito seznanil v narodopisju, zametuje Kant vsako izkustveno utemeljitev nramnega zakona; zato zametuje vsako tako nramnost, pa naj se ta sklicuje na egoizem, na željo po blaženosti, na človeško »naravo«, na človeško »bistvo« ali na kaj drugega sličnega. Nramni zakon formulira Kant zgolj formalno. Ta zakon naj se obrača samo do »čiste« volje, saj se izrazi »a priori«, »formalen« in »čist« rabijo že v »Kritiki čistega razuma« v istem smislu. To »čisto etiko« strogo loči od »uporabljene«. Oblika nramnega zakona, ki naj ima večno veljavo, mora biti imperativ (ukaz), ki ni hipotetičen (pogojen), nego kategoričen (brezpogojen). Ta kategorični imperativ formulira Kant tako: »Ravnaj tako, da maksima (osebno načelo) tvoje volje velja vedno obenem za načelo obče zakonodaje«.

Slično kakor v teoretičnem spoznavanju je po Kantovem nauku tudi v nramnosti človek sam, ki si daje nramni zakon, kajti vsak drug izvor nramnega zakona, naj si bo to tudi volja božja, bi bila samovolja in bi ne jamčila za njegovo večno veljavo. Tako je Kant glasnik autonomije nramne volje. Iz občeveljavnosti nramnega zakona sledi ideja človečanstva, ki združuje vse ljudi v kraljestvo nramnih, iz avtonomije pa ideja osebnosti, kajti častni naziv osebnosti zasluži samo nramna osebnost in ravno v nramnosti tiči najboljše jedro človeške narave, njegovo dostojanstvo. Dočim so vsi drugi smotri istočasno sredstva drugih smotrov, je človek kot pametno (nramno) bitje končni smoter, ki se nikoli ne sme rabiti samo za sredstvo. Zato se glasi nramni zakon v drugi obliki tako: Ravnaj tako, da rabiš človeštvo, kakor v svoji osebi, tako tudi v osebi vsakogar drugega, vedno obenem za smoter, nikoli pa ne samo za sredstvo.«

Kant polaga sicer največjo važnost na čisto ali formalno etiko, vendar pa je prepričan, da je poleg nje potrebna še uporabljena etika, in se je tudi s tako obširno bavil. Te uporabljene etike pa ni omejil na nauk o čednostih in dolžnostih, je njen obseg marveč razširil tudi na pravno, zgodovinsko in versko filozofijo in na pedagogiko.

Osnovni pojem Kantove uporabljene etike je pojem dolžnosti, ki jo apostrofira takole: »Dolžnost! Ti vzvišeno, veliko ime, ki ne vsebuješ nič priljubljenega, kar vodi prilizovanje, nego zahtevaš podvržbo, a tudi z ničemer ne pretiš, kar bi zbuvalo naravno nenaklonjenost in plačilo, da bi ganila voljo, marveč le postavljaš zakon, ki najde po sebi dostop v srce in si vendar proti volji pribori spoštovanje, četudi ne vedno izpolnjevanje; pred katerim umolknejo vsa nagnenja, četudi mu skrivaj nasprotujejo...« Zavest dolžnosti nastane v nas na ta način, da zbuja npravni zakon, ta gonilna sila našega delovanja, v nas čustvo spoštovanja, v katerem je pomešano ugodje z neugodjem. Nujnost kategoričnega imperativa zbuja neugodje, zavest pa, da je človek sam stvaritelj npravnega zakona in da ima moč, ravnati se po njem kljub vsem oviram ravna po njem, nas navdaja z največjim ugodjem.

Kant je kar najstrožje ločil izpolnjevanje dolžnosti od vsakega nagnenja, saj pravi n. pr.: »Jako lepo je, ljudem dobro storiti, iz ljubezni do njih in iz sočutne dobrohotnosti napram njim, ali pa biti pravičen iz ljubezni do reda, ipak to še ni prava moralična maksima...« Toda ta stroga ločitev je samo metodična, saj Kant priznava, da mogoče človek nikoli ne izvršuje zgolj dolžnosti »brez primesi drugih nagibov«; zadostuje, da stremi za to ločitvijo.

Poleg svobodne volje, ki je teoretična razmotrivanja ne morejo dognati, pa tudi ne ovreči, ki pa jo npravnost zahteva, navaja Kant še dva postulata (zahtevi) praktičnega razuma, s katerima sega etika v nadčutni svet: nesmrtnost duše in bivanje Boga. S temi tremi postulati prehaja Kantova etika po eni strani v vero, po drugi pa v metafiziko. Zahteva nesmrtnosti duše sledi iz dejstva, da noben človek ne more že v tem življenju priti do popolne skladnosti mišljenja z npravnim zakonom, t. j. do svetosti. Da doseže to skladnost, je treba neskončno dolgo trajajočega približevanja. Največ, kar na tem svetu lahko doseže, je čednost, to je spoštovanje npravnega zakona, dočim je človeško srce vedno nagnjeno k prestopanju tega zakona in k izpolnjevanju dolžnosti iz nepristnih nagibov. Vendar tudi čednost zasluži blaženost kot plačilo, in ker te ne more doseči že v tem življenju, sme čednostni človek upati, da doseže blaženost v posmrtnem. To blaženost zajamči lahko samo najvišje bitje, Bog, ki je »skupen poglavar kraljestva narave in kraljestva npravnosti«. Tako je zgradil Kant svojo vero in metafiziko na etičnem temelju in postavil primat (prvenstvo) praktičnega razuma pred teoretičnim.

Vest označuje Kant kot notranje sodišče v človeku. Pri tem je človek obenem svoj lastni toženec in sodnik. Tožitelj pa je Bog, moralično bitje, ki ima moč nad vsem.

Kritiko praktičnega razuma zaključuje Kant učinkovito s pogledom na vsemir in v človeško notranjost: »Dve stvari navdajata srce z vedno

novim in rastočim občudovanjem in spoštovanjem, čim češče in trajneje se premišljevanje bavi z njima, to sta: zvezdnato nebo nad menoj in npravni zakon v meni... Prvi prizor brezštevilne množice svetov tako-rekoč uničuje mojo važnost kot živalske stvari, ki mora materijo, iz katere je nastala, vrniti zopet planetu, zgolj točki v vsemiru, potem ko je bila kratek čas, ne vemo kako, obdarjen z življensko močjo. Drugi pa dviga mojo vrednost kot inteligence neskončno po moji osebnosti, v kateri mi npravni zakon razodeva od živalstva in celo od vsega čutnega sveta neodvisno življenje, vsaj kolikor se more povzeti iz smotrene določbe mojega bitja po tem zakonu, katera ni omejena na pogoje in omejitve tega življenja, marveč gre v neskončnost.«

Pravne in čednostne dolžnosti obravnava Kant v »Metafiziki nravi« iz l. 1797. Pravne dolžnosti so one, ki jih urejuje zakonodaja, ki »naj omogoči, da more po občnem zakonu obstojati samovolja enega poleg samovolje drugega«. Gonilni nagib pri pravnih dolžnostih ni zavest npravnega zakona, pač pa zahteva etike. Zakonodaja obsega zasebno pravo v vseh njegovih delih in javno pravo. To se deli v državno, mednarodno in svetovljansko pravo (Weltbürgerrecht). V kazenskem pravu, ki stoji nekako v sredi med zasebnim in javnim, Kant odločno zastopa teorijo zadoščenja in zahteva tudi smrtno kazen, češ, »ako propade pravičnost, nima nobene vrednosti več, da živijo ljudje na zemlji.«

Kantov državni ideal je pravna država, »združitev množine ljudi pod pravnimi zakoni«, v kateri »je svoboda vsakega člana omejena samo po pogoju skladnosti s svobodo vseh ostalih«. Kakor tedanji angleški in francoski državni teoretiki se Kant zavzema za delitev treh oblasti: zakonodajne, izvršujoče in sodne oblasti. Izrazil je tudi različne moderne socialne nazore.

Filozofijo zgodovine je Kant obravnaval v večih manjših spisih. Za prvotno stanje človeštva smatra živalsko naravo, ki jo vodi zgolj nagon. Iz tega stanja se je človek sčasoma povzpел do razumnosti in s tem do svobode. Končni cilj tega razvoja je »popolnoma pravična državljanska ustava«, po kateri se morejo razvijati vse naravne sposobnosti vsega človeštva. Toplo zagovarja mednarodno pravo in zvezo držav, da se doseže »večni mir«, četudi se zaveda, da je uresničenje te ideje združeno z velikimi težavami. Tudi politika mora biti samo del uporabljene etike.

Čednostne dolžnosti deli Kant v dolžnosti napram sebi in v dolžnosti napram drugim. Vsaka izmed teh dveh skupin obsega popolne in nepopolne dolžnosti. Popolna dolžnost napram sebi prepoveduje samomor, nepopolna pa prepoveduje zanemarjanje svojih sposobnosti in talentov. Popolna dolžnost napram drugim zahteva, da se izogibljemo laži, ki jo Kant kar najodločneje obsoja, češ, da človek z lažjo zavrže svojo npravno

osebnost in postane manj vreden kakor (brezosebna) reč. Nepopolna dolžnost te vrste pa je skrb za druge.

V ostalem zahteva Kant v nrvnosti načela, ne čustva, izpolnjevanje dolžnosti, ne nrvno zanesenost, ravnodušnost, ne mehkodeušnost, čuvanje lastnega in tujega dostojanstva, delovanje, ne uživanje, spoštovanje »preprostega moža«, odkritosrčnost in zadovoljnost. Kakor proti laži se obrača tudi proti klečeplaztvu.

Kantova etika je za vse ista, zato ne pozna privilegijev kake gospodske ali genijske morale. Iz nje veje demokratsko-socialen vsečloveški duh. Radi svoje enostavnosti in vzvišenosti je občudovanja vredna.

Večjega samostojnega dela o pedagogiki Kant ni zapustil, ipak se je zelo zanimal za vzgojna vprašanja in se jih je često dotikal v svojih spisih. Tudi predaval je o pedagogiki. Pedagogiko samo pa stavi v službo nrvnosti.

O potrebi, važnosti in pomenu vzgoje je imel Kant kar najvišje mnenje. Tako pravi: »Človek je edino bitje, katero treba vzgajati«. »Človek more postati (res) človek samo z vzgojo. Sam ni nič, razen to, kar napravi vzgoja iz njega.«

Naloga vzgoje je po Kantovem mnenju najtežja, zato pa največja in najkrasnejša, njen smoter se da doseči šele v mnogih generacijah in je zadnji namen in edino upanje na boljšo bodočnost človeškega rodu.

Kot vnet Rousseaujev učenec zastopa Kant stališče, da treba dobiti pravo vzgojno metodo iz narave same. Zahteval je celo, naj se v pedagogiki njegove dobe izvede hitra revolucija, ne pa počasne reforme.

O šolski vzgoji pravi že tedaj, da se otroci morajo učiti delati: »Otrok naj se igra, naj ima ure za oddih; toda mora se tudi učiti delati.« »Največjega pomena je, da se otroci učijo delati, kajti človek je edino bitje, ki mora delati.« Ostro se izraža proti vzgoji, ki uči otroke stvari, neprimernih njihovi starosti. »Otroci morajo biti odkritosrčni in tako vedri v svojih pogledih kakor solnce.« Tudi pri nrvni vzgoji treba »modro in točno gledati na starost, stan in spol«.

Končna naloga vzgoje je ustanovitev značaja, ki obstoji v tem, da človek svoje sklepe tudi dosledno izvaja. »Mož, ki nekaj sklene, a tega ne izvede, ne more več zaupati samemu sebi.« Človek se mora naučiti tudi prenašati in se zdrževati. Glavna poteza značaja je resnicoljubnost.

Kakor na druge panoge je Kantov vpliv velik posredno tudi na pedagogiko in cela vrsta znamenitih pedagogov je, ki so se prištevali h Kantovi šoli, n. pr. Herbart.

Kantova verska filozofija se nahaja v spisu »Vera v mejah golega razuma« iz l. 1793. To je oni spis, radi katerega je Kant imel že omenjene težave s cenzuro. Tudi vero stavi v najožjo zvezo z nrvnostjo in jo naravnost reducira na nrvnost. »Religija je, subjektivno vzeta,

spoznanje vseh naših dolžnosti kot božjih zapovedi.« »Vse razen dobrega vedenja, o čemer še človek meni, da lahko stori, da postane Bogu dopadljiv, je verska blodnja in napačna služba božja.« Tudi zlo ne sloni na zlih dejanjih, marveč na zli volji. Zato govori Kant o »radikalnem zlu« v človeški naravi, ki se bori z dobrim principom za oblast nad človekom. Cerkvene dogme smatra Kant za zakone filozofske morale v alegorični obliki. Kraljestvo božje n. pr. se približuje na ta način, da prehaja cerkvena vera v razumno vero.

C. Kritika smotrenosti.

Poleg znanosti in nravnosti imamo še tretjo samostojno skupino, namreč smotrenost. Zato si je Kant postavil nalogo, najti tudi apriorne elemente smotrenega presojanja. Obenem mu je pa šlo tudi za to, da bi našel zvezo in prehod med naravo, v kateri vlada stroga vzročnost, in med nravnostjo, v kateri vlada svoboda. To zvezo je našel v »reflektirajoči razsodnosti«, ki obstoji v tem, da mislimo posebno kot bitno v občem. Načelo razsodnosti je smotrenost narave v njeni mnogoličnosti. Smotrenost pa je dvojna: 1. subjektivna in formalna smotrenost, t. j. estetična smotrenost, in 2.: objektivna in materialna smotrenost, t. j. smotrenost v organični naravi. Tako ima »Kritika razsodnosti« dva dela: I. kritiko estetične razsodnosti in II. kritiko teleološke razsodnosti (télös = smoter).

Dočim je dopadenje nad prijetnim in dobrim zvezano z interesom, je dopadenje nad lepim neinteresirano. Lepota je oblika smotrenosti kakega predmeta, v kolikor se zaznava brez predstave kakega smotra. Cvetlica, n. pr. tulipan, se smatra za lepo, ker zaznavamo na nji neko smotrenost, ki se ne nanaša na noben smoter. Tudi sodbe o lepem so nujne in obče, četudi subjektivne. Lepo je torej po Kantu, kar nujno in brez interesa ugaja vsem, zgolj po svoji obliki. — Od lepote različna je zvišenost. »Zvišeno je to, v primeri s čemer je vse drugo majhno.« »Srce se čuti v predstavi zvišeno, v naravi ganjeno, dočim je v estetični sodbi o lepem v naravi v mirni kontemplaciji (premišljevanju).«

Tudi umetnost — četudi je popolnoma autonomna — naj dela na to, da človeka nraavno vzgaja, ker je sicer samo razvedrilo. Prvo mesto med vsemi umetnostmi zavzema pesništvo.

Organizmi rastlinstva in živalstva, njih življenje in razvoj, se ne dajo razložiti zgolj z mehaniko atomov. Zato pravi Kant, da se sme brez smelosti reči: »Dajte mi materijo, iz nje hočem zgraditi svet.« Ne sme se pa reči: »Dajte mi materijo, pokazati vam hočem, kako se more ustvariti gosenica,« kajti prej se da uvideti stroj vseмира kakor nastanek enega edinega zelišča. Za razlago teh pojavov nam je treba druge zakonitosti, to je zakonitosti po smotrih ali svrhah. Smoter, ta »tujec« v matema-

tičnem naravoslovju, pripada reflektujoči razsodnosti. Ta ne razlaga, marveč samo presoja, kakor da bi bila narava primerjena našemu spoznavanju. »Pojem zvez in oblik narave po smotrih je vendar vsaj eno načelo več, da spravimo njene pojave pod pravila, kjer ne zadostujejo zakoni vzročnosti po golem mehanizmu.« Samo s pomočjo smotra lahko doumemo naravo, sicer bi bila za nas nekaj popolnoma slučajnega. Ta smotrenost se nanaša na predmet, zato jo Kant imenuje objektivno — v nasprotju z estetično — dasi tudi izvira iz subjekta. Organizem definira Kant takole: »Organiziran naravni produkt je to, v čemer je vse smoter in soodnosno tudi sredstvo. Nič v njem ni zastoj in nič ne moremo pripisati slepemu naravnemu mehanizmu.« Kant se s svojega kritičnega stališča obrača proti vsem dogmatičnim sestavam filozofije narave: proti materializmu, ki vidi v vsem le neživo materijo, proti panteizmu, ki vidi v vsem samo neživega boga, proti hylozoizmu, kateremu je že materija živa, pa tudi proti theizmu, ki uči živega boga.

Za organično naravo je Kant postavil tri regulativne principe: 1. princip homogeneitete (načelo enakorodnosti), s katerim razločujemo rod, 2. princip specifikacije (načelo vrstotvornosti), s katerim razločujemo vrste, in 3. princip kontinuitete (načelo zdržnosti ali neprestanosti), po katerem razlagamo nastanek in rodovnik vrst, ker narava ne dela skokov. Na Kantovem primeru o drevesu vidimo že moderna fiziološka načela razploditve rasti in soodnosnosti delov. Drevo po Kantu rodi prvič samo sebe kot rod, drugič rodi samo sebe kot individuj, tretjič je ohranitev tega dela odvisna od ohranitve onega dela. Kanta je živo zanimala tudi mnogoličnost vrst v rastlinstvu in živalstvu. Izrazil je že domnevo, da izvirajo vse iz iste nepopolne pramatere, iz katere so nastale s popolnjevanjem. Ni izključeval možnosti, da so iz povodnih živali mogle nastati močvirne, iz teh pa zopet živali, ki žive na kopnem, kar mu »da pasti vsaj slaboten žarek upanja v srce«, da se bo dalo tudi tukaj sčasoma kaj doseči z mehaničnim načelom, »brez katerega sploh ni znanosti«. To so ideje, ki so predhodnice moderne razvojne teorije in darvinizma, ki jih je pa Kant še imenoval »smelo pustolovščino razuma«.

Kakor je Kant naravo, v kateri vlada stroga vzročnost, izmiril z npravnostjo, v kateri vlada svoboda, na ta način, da je podredil spoznavanje npravnosti in s tem izvedel najvažnejši preokret v vsej filozofiji, tako je moral izmiriti tudi mehanično in smotreno načelo. Mehanično načelo, s katerim razlagamo in spoznavamo, je »popolnoma neomejeno« in naj gre tako daleč, kakor le more. Smotreno načelo pa je samo presojanje in koristen vidik za opazovanje. Smotreni ustroj organizma ne zahteva, da opustimo vsako znanstveno proučevanje njegovega delovanja kot odvečno — to bi bila »lena smotrenost« — znanosti marveč naravnost stavi nalogo, da skuša spoznati vzročno zvezo v tem delovanju.

»Kritika razsodnosti« vsebuje tudi vrhunec in zaokrožitev celotnega Kantovega sestava. Kajti tukaj se končno izmirijo vsa ona ostra nasprotja, ki jih kaže njegova filozofija, kakor »stvar na sebi« in pojav, čutnost in nadčutnost, nagnenje in dolžnost, z eno besedo vzročnost in svoboda. Dasi združuje naša zavest to nasprotje in dasi Kant podreja čutni svet npravnemu svetu in smotrenosti, njegovemu glavnemu vidiku, se mora ta podrediti, četudi ne razložiti in spoznati, kar je nemogoče, pa vsaj utemeljiti in opravičiti. Pri umetnosti in organizmih smo prisiljeni, da se poslužujemo smotrenosti. Toda tudi vsa narava v celoti se sme opravičeno in celo mora posmatrati z vidika smotrenosti, kakor da izvira njena smotrenost od božjega stvarnika in kakor da bi bila produkt božjega razuma, ki s svojimi predstavami ne proizvajajo samo pojavov kakor človeški razum, ampak »stvari na sebi«, torej razuma, kateremu je stvarjanje in spoznavanje eno in isto. Seveda tako presojanje ni znanstveno spoznavanje, a nujno je tam, kjer stojimo na meji vzročnega razumevanja. Edini božji namen, v katerega moremo verjeti, pa je izpolnitev npravnega zakona. Sklepni kamen Kantovega sestava je torej etikoteologija, to je teologija na etični podlagi.

Sklep.

Kantova filozofija si je po prvih težavah hitro pridobila mnogo privrženec, vendar pa ji tudi nasprotnikov nikoli ni manjkalo. Izzvala je živahno filozofsko gibanje, ki traja do današnjega dne, in se je razrasla v posebno šolo, razširjeno ne samo pri Nemcih, nego po vsem svetu. Nasprotja, vključena v njegov sestav in izmirjena pod višjimi vidiki, so se kmalu začela zopet odbijati. Tudi nekatere težave, ki jih Kant ni mogel popolnoma odstraniti, niso ostala brez vpliva. Razen tega Kantova filozofija nima nobenega izrecnega osrednjega stavka. Tako so nastopili Kantovi nadaljevalci in popravljalci; Fichte, Schelling, Hegel, Herbart in Schopenhauer se sami prištevajo h Kantovi šoli. Ko je potem ugled filozofije popolnoma propadel, zlasti po nebrzdani Hegelovi spekulaciji, je bil Kant, s čigar pomočjo si je filozofija zopet priborila svoj ugled in še dandanes se mora vsaka filozofija objasniti s Kantom in njegovim naukom. Kant pa je mogočno vplival in še vpliva tudi na vse ostale znanosti. Ravno v času po vojni zbujaajo njegovi socialni in politični nazori ponovno pozornost, n. pr. oni o večnem miru in o zvezi narodov. A tudi npravni preporod, ki ga zahteva naša doba, bo našel v Kantovi filozofiji in osebnosti močno oporo. Tako ima königsberški filozof tudi nam še mnogo povedati.



IZ ŠOLSKEGA DELA.

RADO JAUT:

Drobiž iz mojega dnevnika.

Izpreminjajo se nazori v našem pedagoškem svetu! Vsak hip slišimo novo zahtevo o našem šolstvu, vsak dan nove ideje. Ni čuda! V sodobni dobi se jasno zrcali čas, v kojem živimo. In šola? — je dete kulture.

Mi je li dovoljeno priporočati nekaj idej, zajetih iz mojega dnevnika? Če so ideje koristne, lahko posamezniku pri vzgoji otrok služijo, so nazori nepravilni, prosim korekture, bom hvaležen.

I. M a p a z a e k s k u r z i j e. — Čemu bi služila? Učitelju za nekaj vademekum, ako hoče napraviti ekskurzijo in ne ve, kam bi se v kraju obrnil. Posebno učitelj začetnik ter oni, ki pogostokrat menjujejo svoja učna mesta, bi jo s pridom uporabili. Pri ekskurzijah ni glavne važnosti samo to, da se zapusti z učenci učilnica sploh, kakor pot, oziroma cilj, ki si ga stavimo. Da pa prihranimo učitelju časih dolgo trajno iskanje in povpraševanje, si vzame slednji v roke »Mapo za ekskurzije« in takoj je orijentiran, kam naj gre, ako hoče otroke peljati na kraj zgodovinske znamenitosti, kje v kraju je mesto za lep razgled, itd.

Tudi obilo novih tem se razkrije, ki lahko prav dobro služijo učitelju-začetniku.

Zamislil sem si stvar tako:

Vsak razrednik, ki dela s svojimi učenci ekskurzije, bi slednje zabeleževal v razpredelbi, ki si jo napravi na polo papirja po sledečem obrazcu:

Šolsko leto:		Ekskurzije.		Učna stopnja:	
Mesec	Tema:	Na kakšno mesto v kraju	Opombe:		

Te pole se oddajo koncem šolskega leta šolskemu upravitelju, ki jih shranjuje v posebni mapi: Mapa za ekskurzije.

Shranjuje se slednja lahko po več let, ker ni velikega obsega, pač pa jako priročna za vsako učno moč, seve mora biti vsak čas učiteljstvu na razpologa.

Delo ni težko — čas denar — priporočam!

II. P o g o j n a k a z e n. — Ako napravi učenec kak prestop, ga ne kaznuj takoj. — Na vidnem mestu v šolski sobi pritrdi list papirja, na katerem so v abecednem redu imena vseh učencev. Se li pregreši učenec zoper predpise šolskega reda, zaznamuj to pri imenu s križcem ali piko. Obenem opozori dotičnega, da ga zadene kazen, ko dobi tri pike. Tako se bo vsak posameznik po možnosti varoval — avanzmana. — Odkar uporabljam to metodo in to že četrto leto, je odpadla v mojem razredu kazen sploh. — Poizkusite.

III. P s i h o l o š k i s p i s i. — Ako hočeš otrokovo dušo dobro spoznati, poizkusi s takozvanimi psihološkimi spisi. Seve se dajo uporabiti slednji s prdom le na višji stopnji. Treba pa je h temu temeljite priprave, apelirati je zlasti na resnicoljubnost.

Pišejo se na list papirja, ne v šolske spisovnice. Teme n. pr.:

- a) Na potu v šolo slišite že od daleč, da bije ura na zvoniku 8; kaj porečete v tem trenutku?
- b) Iz šole domov; ob plotu stoji deček s šibo v roki, vas misli udariti; kaj napravite?, kaj mu porečete?, kaj mislite o njem?
- c) Katere človeške lastnosti se vam zde najbolj ostudne, grde, hvaljevredne etc.?
- d) itd.

Po končanem delu se spisi pobero. Na ta način sem si pridobil zbirko prav zanimivih spisov, ki mi nudijo studijo poedinca, kakor tudi ljudske mase v splošnem. Napravil sem si pri nekaterih vprašanjih statistiko in našel sledeče:

S p i s: Katere navade pri ljudeh se mi zde najbolj odurne, oziroma neumne?

R e z u l t a t: 87% je zoper pijančevanje, 6% zoper laž, 4% zoper sovraštvo med sosedi, 1/2% zoper klečanje na mrzlih tleh v cerkvi!, 2 1/2% zoper zasmehovanje pohabljenecv.

Od tistih 87%, ki so proti alkoholu, utemeljuje svojo trditev: 80% radi nemira v hiši, 5% ker se ne more učiti!, 2% radi nesreč. Mar ni zanimivo? —

IV. V e č j e z a n i m a n j e za prosto spisje kažejo otroci, ako si v spisovnico napravijo začetkom novega šolskega leta razporedbo za teme. Teme si izbirajo učenci sami, vodi jih učitelj, upoštevajoč po možnosti vse faktorje aktualnosti v tekočem šolskem letu. Nato se vpišejo teme v razporednico. Zanimanje do spisovnih vaj postane veliko večje. Vzrok? —

V. Ponavljalne tabele. Pri ponavljanju si olajšaj delo in trud, tvoje ponavljanje ni brezplodno vprašanje in iskanje, ako si napraviš ponavljalne tabele za vsak predmet, ki odgovore na: kedaj, kaj in kako ponavljaš. (Se nadaljuje.)



ŠOLSKA ORGANIZACIJA.

A. V.:

Pomožna šola.

(Konec.)

3. Organizacija.

Tudi pri nas znani propagator delovnega pouka Kerschensteiner zahteva, naj šola vzporedno z pravno-družabno vzgojo poda nekako praktično predizobrazbo za bodoči rokodelski poklic, kateremu se posveti povprečna večina vseh državljanov. Novejši zagovorniki delovne šole se s tem smotrom nikakor ne strinjajo. Zlasti Blonskij, ki imenuje ta sistem »rokodelsko delovno šolo«¹ ji predbaciva njeno nedostatnost za današnjo dobo, še bolj pa za bodočnost. Kajti v »poklicni šoli za rokodelski posel«, kar da je v bistvu Kerschensteinerjeva delovna šola, je zveza med formalno izobrazbo in tehniko dela minimalna in izumetničena ter ne more dati podlage »politehniško-znanstveni izobrazbi, ki jo zahteva današnja doba visoko razvite strojne industrije, pare in elektrike,«² kakor se doslovno izraža Blonskij. Toda Blonskij zopet stavi na šolo tako visoke zahteve, da ostane njegov načrt v celoti pač neizvedljiv, mestoma zelo pretiran in ekstremen. Končni smoter delovne šole je po njegovem mnenju temeljito spoznavanje in umevanje moderne industrijske kulture, zato se mora vsa vzgoja, pričenši s predšolsko dobo, uravnati tako, da se ta smoter doseže čim bolj gotovo in v čim popolnejši meri. — Po njegovem vzorcu se delovna šola deli v otroški vrtec, osnovno šolo in nadaljevalno šolo. Izobrazbo vsakega državljana pa zaključi poklicna visoka šola in ljudsko vseučilišče. Šola se prilagodi krajevnim razmeram, je torej krajevno enotna. (Švica.)

Otroški vrtec posejajo vsi otroci od 6. do 8. leta. Tu so deležni — kakor tudi vsi ostali otroci delovne šole — popolne oskrbe v obliki družinskega življenja. Torej se razteza oskrba na prehrano, vzgojo, zdravje, sploh na duševni in telesni razvoj. Vodijo ga učiteljica, zdravnik in oskrbna sestra. Starši so dolžni vodstvo moralično podpirati. Otroški vrtec od osnovne šole nikakor ni strogo ločen, temveč prihajajo njegovi obiskovalci v stik z vsemi ostalimi učnimi skupinami pri različnih delih, pri igri itd., prav kakor otroci ene družine. Tudi njihova vzgoja in zaposle-

nost ima kolikor mogoče družinski značaj. Pri igri jim puste popolnoma prosto voljo, da se razmahne njih domišljija. Vsak dan jih je treba tudi primerno zaposliti, da se priuče redu in snagi ter sčasoma sami vidijo delo. Večji otroci pospravljajo sobe, skrbe za cvetice v sobi in na vrtu, za živali pri hiši ter pomagajo starejšim v kuhinji in pri rokodelskih opravilih. Za telesni razvoj je preskrbljeno potom vsakdanjih telovadnih vaj in iger, če le možno na prostem. Da se tudi umski razvijajo, skrbe predsvem vaje v rokotvornosti. Noben otroški vrtec ne sme pogrešati velike ploskve s peskom za oblikovanje, ilovice in plastilina za modeliranje, palčic za polaganje oblik, stavbenih omaric in drugih sredstev v to svrhu.

Že učenci nižje skupine obiskujejo razne obrtniške delavnice in tvornice. Večji otroci opravljajo razna gospodinjska in deloma gospodarska dela ter skrbe za hišni red, drugi zopet za prehrano, za nakup živil, kurjave itd. Vsi pa pridno posečajo tovarne, rudnike, kamenolome in sploh industrijska podjetja vseh vrst, da se praktično seznanijo z vsemi zahtevami industrijskega življenja in tehnike. V ta namen so izmenoma tudi praktično zaposleni v raznih obratih in obrtnih delavnicah. V dopoldanskih urah so pa deležni tudi formalnega pouka, a to ne v določenem času in redu, marveč le priložnostno. Vsaka posamezna šola ali po več šol skupaj imej vrt in polje, da se tu mladina praktično vadi v kmetijstvu, vrtnarstvu, gozdarstvu ter obenem seznanja z botaniko, zoologijo, fiziko in kemijo. Poleti se šola ne prekine, podvzemajo se namreč izleti, ki si jih Blonskij zamišlja kot pravcate robinzonade, kjer se morajo otroci preskrbeti in opremiti z vsem potrebnim popolnoma sami. (Spominja na skavte.)

V tej »šolski občini« vladava popolna samovlada. Toda ne po sistemu, ki ga je omislil učitelj, tudi ne povsem po onem, ki ga izdelajo otroci, rasti mora marveč organično iz življenja samega.

Da si lažje predstavljamo življenje v tej šoli, nam podaja Blonskij točno popisano »dan malega učenca«:

Pred par dnevi so se učenci odločili, da napravijo izprehod h krojaču. Pri krojaški organizaciji, kamor pošljejo deputacijo iz svoje srede, izvedo za primerno krojaško delavnico, kamor sporoče svoj prihod in obljubijo, da se bodo uljudno vedli. Prejšnji dan se še pogovore o vsem, kar jim je znanega o krojaštvu, čemu bodo posebno posvetili svojo pozornost in kako se bodo vedli. Sklenejo sledeče: ostati samo pol ure, ogledati si samo najvažnejše ter se kar najprimerneje zahvaliti. Ko pride določen dan, hitro pozajtrkujejo, pomijejo posodo, pospravijo in se pogovore o vremenu (radi obleke). Ob pol desetih se odpravijo na pot z nekaterimi starejšimi učenci iz višje skupine. Zapojejo koračnico. Učiteljica jim pove naslov, nato prevzemo vodstvo sami. Ko pridejo v delavnico, pozdravijo in eden od učencev pove uljudno, da so prišli, da se kaj nauče.

Nato se v poljubnih skupinah porazdele po vsej sobi in opazujejo. Šele pred odhodom jih učiteljica opozori na to in ono. Za slovo zapoje poslovilno pesmico in se zahvalijo. Ko so zopet v šoli, pogovore vse, kar so opazovali: stroj, blago itd.; primerno tudi narišejo, nekatere nove strokovne izraze tudi napišejo. Opoldne kosijo v šoli, nato pospravijo. Temu sledi prosta ura, pogovori in pripovedovanje. Učiteljica čita iz časopisa otrokom primerne novice. Drugo polovico dneva izrabijo otroci na ta način, da se gredo krojače: koliko metrov blaga se potrebuje za obleko, jopič, koliko velja podloga, sukanec; koliko časa dela obleko itd. — Nato čitajo, telovadijo, pišejo čaj, pospravijo in gredo domov. —

Vendar pa ima Blonskij jako dobre pedagoške domislice in nekatere izvrstne metodične smernice. Od učitelja zahteva temeljito vsestransko izobrazbo, globoko poznavanje otroške duše ter otrokovega socialnega miljeja. Ves pouk izhajaj iz otrokove, ne iz učiteljeve notranjosti. Pedagogika bodi empirična. Nič ni slabše za otroka, kakor če pride v roke »dovršenemu pedagogu«, ki je v svoji rutini samozavestno otrpnil. Kdor nikamor več ne stremi in kdor je za življenske izkušnje slep in gluhi, ta ni sposoben vzgajati mlado, stremečo generacijo. Tudi njegovi nasveti glede socialne vzgoje kakor tudi nekateri didaktični migljaji so prav instruktivni.

Veliko bolj razsodni in zmerni v svojih reformnih stremljenjih so v Nemčiji, kjer je delovna šola doživela že lepe uspehe. Tu so vsaj nekaj šol v vsakem večjem mestu reformirali v delovnem principu in je nova metoda praktično prodrla že v najširše pedagoške kroge. Ti so se zedinili v prepričanju, da bistvena zahteva delovne šole nikakor ni uvedba delovnega pouka, kakor to mnogi površno sodeč domnevajo, temveč — kakor že omenjeno — predvsem pravilna metoda, po Lehmannovih besedah: »Vsaka dobra šola je bila v gotovi meri že od nekdanj delovna šola«.

Tudi idealno urejena pomožna šola predvideva v svojem ustroju sličen otroški dom, podoben družinsko urejenemu dnevnemu zavetišču ali dečjemu domu, kamor so sprejeti vsi otroci, ki so bodisi zelo oddaljeni, ali radi zaposlenosti staršev ali zanemarjenosti prepuščeni samim sebi in cesti. Najmlajši in najmanj zmožni bi se tu zaposlili v smislu dela in vzgoje otroškega vrtca, primerno njihovim zmožnostim. S pravilno vzgojo, zlasti pa z nego čutnega delovanja bi si pridobili nekaj pravih predstav in pojmov. Na ta temelj bi zidal dalje pripravljaln ali zbiralni razred, ki ima nalogo, pripraviti manj nadarjene za pouk v pomožni šoli. Pripravljalni razred je del pomožne šole in z njo organski zvezan. Izobraževalna snov je skoro ista, kakor jo predvideva delovna šola za svoje otroške vrtce, le da je pouk temeljitejši in bolj smotren. Zlasti veliko važnost polaga na vajo čutov z najrazličnejšimi sredstvi. Posredovanje pravih pojmov potom vaje čutov se je izkazalo kot zelo

uspešno, kar potrjujejo najboljši pomožnošolski pedagogi. (V »L' Education sensorielle« na pr. je opisan pouk na bruseljski pomožni šoli, ki se vrši izrecno na podlagi vaje čutov.)

Tekom nadaljne učne dobe, ki traja brez nadaljevalne šole — ki je pa tudi predvidena v sistemu pomožne šole — šest let, skrbi pouk z izrecno individualizacijo, da temeljito spozna vsakega posameznega učenca z ozirom na njegove zmožnosti zlasti v praktičnem udejstvovanju, kar je eminentne važnosti za izbiro njegovega poklica. Da pa more šola temu zadostiti, mora poznati ne le otrokove intelektualne zmožnosti, temveč tudi njegov socialni milje, njegov razvoj v predšolski dobi, zdravstvene razmere v družini, zmožnost njegovega hotenja in čustvovanja. Na ta način spozna vzroke otrokove slabonadarjenosti in išče pot, ki njegove hibe lahko omili in njegove slabotne zmožnosti čimbolj razvije v praktično smer. V ta namen služi šoli kot pripomoček osebna popisnica, ki jo je v isto svrhu vpeljala tudi že delovna šola.

Za vzgojne uspehe zelo važna je stalna zveza šole s starši. Za tem stremi z delovno tudi pomožna šola. Zato so ustanovili v nekaterih krajih takozvane klube staršev, ki imajo namen, ne le združevati starše k skupnim posvetovanjem, temveč tudi s periodičnimi predavanji in prireditvami izobrazilno vplivati na starše, oskrbnike, varuhe in mojstre. Učenci ostanejo tudi po dovršeni šoloobvezni dobi v stalnem stiku s šolo, ki jim bodi zabavišče in zbirališče v prostih urah, posvetovalnica v važnih življenjskih vprašanjih, a ne v obliki varuštva, pedantskega vodstva, marveč v prijateljskem in blagohotnem tovariškem smislu. Na ta način šele pride šolska vzgoja do polne veljave in trajnega uspeha.

4. Učni načrt.

Delovna šola more uspevati le v popolni prostosti. Prost bodi učitelj v izbiri poti do smotra, prost tudi v izbiri snovi. Toda s tem nikakor ni mišljena brezsmotrenost. Tudi tu se zahteva načrtno delo in sicer še mnogo bolj kakor v učni šoli. Ker pa določajo učno snov posebni pogoji in okoliščine, je umevno, da igra učni načrt le podrejeno vlogo. Sicer je načrt potreben, vendar ne šablonski in splošen, nego določa le smernice učiteljevemu delu. Delovna šola upošteva predvsem učencev okoliš, ki bodi izhodišče vsega pouka. Upoštevajo se družinske in krajevne razmere, zato je jasno, da ne morejo imeti šole cele pokrajine istih načrtov. Nikakor ne more poučevati učitelj v industrijskem kraju po istem vzorcu kakor v poljedelskem ali v mestu. Vsekako pa postane razlika na višji stopnji manjša, ker bistveno središče tu ne tvori več otrokovo doživetje v ožjem pomenu, temveč kulturno delo in kulturni milje cele njegove domovine. Kljub temu zahteva dobro organizirana delovna šola smotreno, načrtno delo, kajti samo priložnostni pouk nikakor ne izvršuje težkih

nalog delovne šole. Upoštevati treba tudi težki položaj učiteljev-začetnikov, ki bi jih popolna prostost napravila povsem konfuzne. Načrt delovne šole tvori vodilne smernice, ki učitelju kažejo najkrajšo pot, po kateri vpelje otroka v aktivno življenje ter mu vcepi zavest, da tvori tudi on del kulturne zajednice, ki je njegova domovina, v kateri mora svoje mesto častno izpolniti. Ekstremnejši pedagogi poudarjajo, da se strogo opredeljen načrt tudi z ozirom na različne zmožnosti otrok ne more uveljaviti. Pač pa svetujejo, da naj učitelj po vsaki enoti, ki traja časih po en, časih pa po več dni, sestavi kratek, a pregleden zapisnik, ter poudari najmarkantnejše točke glede učne poti, uspeha itd. Tak zapisnik bo prav dobro služil v orientacijo učiteljem-začetnikom in izvrstno nadomešča sedanje naše tednike in dnevnike.

Tudi pomožna šola nima strogo omejenega učnega načrta, ipak si zariše približen maksimum snovi in dela, ki ga more izvršiti na posameznih učnih stopnjah. Pri tem se mora ozirati predvsem na zelo različno stopnjo duševnega razvoja učencev, ki prihajajo vsako leto v poštev. Tako se često primeri, da se na isti stopnji doseže kako leto mnogo več ko drugo. Zato je treba vsako leto posebe prilagoditi učni načrt zmožnostim in duševnim lastnostim otrok, poprej pa natančno proučiti psiho vsakega posameznega svojih učencev. Kakor učni načrt delovne šole, izključuje tudi pomožnošolski učni načrt vsako ozkosrčnost in pušča stremečemu učitelju potrebno prostost, da išče in ustvarja nove možnosti in pota. Predvsem ne sme ovirati učitelja v izvrševanju poglobitnega didaktičnega pravila: v individualizaciji. Vedno pa naj koraka vzporedno z najnovejšimi metodiškimi in psihološkimi raziskovanji. Vobče podaja vsak pomožnošolski učni načrt razen računstva in jezikovnega pouka le nekako izbiro učne snovi, oziroma učnih slik, prilagodenih krajevnim in družinskim razmeram, v katerih žive učenci. Ne ozira pa se učni načrt na množino snovi, kakor tudi ne na sistematično dovršenost. Usmerjena je vedno vsa snov k smotru pomožne šole, ki je: etična povzdiga otrok in njih usposobljenost za praktično delo v življenju.

Iz celotnega ustroja delovne šole je razvidno, da ne pridejo v poštev posamezni predmeti, strogo med seboj ločeni. Vendar pa skuša tudi delovna šola podati iz vsakega predmeta nekaj celotnega. Da, še več kot to: z ozirom na posamezne predmete polaga temelje, na podlagi katerih učenec samostojno ustvarja dalje. Za koncentracijo skrbi učiteljeva didaktična zmožnost. Isto velja tudi za pomožno šolo; saj je tudi njen namen, vzgojiti za življenje; to pa je možno le, če šola črpa iz življenja ter upošteva in tolmači vse pojave, kakor izhajajo drug iz drugega ter se medsebojno izpopolnjujejo.

Delovna šola torej posameznih predmetov nikakor ne zanemarja, kakor se dozdeva na prvi pogled. Ker sem prejela nekaj najnovejših knjig

(iz zbirke »Führer in die Arbeitsschule« 1922 in 1923), ki obravnavajo posamezne predmete v smislu delovne šole, mi je bilo možno ustvariti si sliko o delovni šoli, kakor se uveljavlja zlasti v Nemčiji. Kot najvažnejši predmet — kakor že omenjeno — se smatra domoznanstvo. Prve pojme iz domoznanstva črpa otrok iz svoje najbližje okolice. Če jo bližje opazujemo, vidimo takoj, da črpamo lahko iz tega opazovanja snov za vse ostale predmete v koncentracijskem smislu. Ni treba, da bi bil prvi pojmi, ki ga nudi domoznanstvo, šola, šolska soba, rojstni kraj — prav po šabloni. Zakaj ne bi opozorili učenca na bolj zanimive stvari, ki mu jih nudi opazovanje na izprehodu. Ko pelje Rousseau svojega Emila v naravo z namenom, da mu poda prve pojme iz domoznanstva, ga najprej opozori na solnčni vzhod in zahod. Deček naj nato sam premišljuje, kako pride solnce iz zahoda zopet proti vzhodu. Prva naloga domoznanskega pouka bodi torej spoznavanje in orientiranje zunaj v prosti naravi. Takoj pride v poštev nebroj vprašanj i razmotrivanj, ki spadajo pravzaprav v okrožje drugih predmetov: kroženje solнца — vzrok toplotnih izprememb; posledica toplote — uspevanje rastlin, živali; — letni časi. Vse opazujemo torej v vzročni zvezi. Otroka začne zanimati njegova domovina šele tedaj, ko zna opazovati pred seboj in okrog sebe. Ko si ogleda cvetice na oknu, rastline, zelenje, živali, ki jih je sam prinesel z izprehoda v šolo, se začne počutiti v šoli »doma« in tudi šolska soba postane zanj del domovja. Sedaj šele z uspehom in zanimanjem opazuje šolsko sobo. Upoštevati je treba zlasti na nižji stopnji predvsem reči, ki jih morejo otroci tudi narisati ali modelirati; tako postane predmet zanimiv in zjasne se predstave in pojmi. Nato gremo na dvorišče, ki nudi celo vrsto nalog: merimo s koraki, metri; koliko prostora zavzema šola na dvorišču; zunaj določimo strani neba itd. Nato preidemo na vrt, k reki, v gozd. Počasi spoznajo otroci po lastnem opazovanju celo domačijo. Vobče se podavajo vsi pojmi iz domoznanstva na nižji stopnji potom nazornega pouka, ki znači v delovni šoli točko, ki tvori izhodišče in središče vsega ostalega dela in pouka. Od tretjega šolskega leta dalje pride v poštev domoznanstvo v ožjem smislu. Domovino opazujemo z vseh strani, v vseh ozirih in odnošajih, ki so dostopni otrokovemu razumu: s topografskega, prirodopisnega, zgodovinskega, kulturno-gospodarskega stališča. Iz domovja preidemo šele v tujino, iz sedanjosti v preteklost. Ko preidemo iz domovine v tujino, tvori temelj še vedno domoznanstvo. Na podlagi tu pridobljenih pojmov otroci spoznavajo in razumevajo tujino, njene odnošaje napram domačiji in ostalemu svetu. Tako ostane domačija vedno središče vsega pouka.

Zahteva: »pouk izhajaj iz otroka«, velja zlasti za nižje razrede. Da si tu pridobe otroci res jasne pojme, na podlagi katerih bo pouk pozneje uspešno zidal dalje, je merodajno predvsem zanimanje, ki zbuja opazo-

vanje gotovih pojavov, predmetov, doživljajev. Kako se v tem svojem stremljenju krijeta pomožna in delovna šola, spoznamo razen drugega iz sledeče primere:

H. Grupe popisuje v knjigi »Unsere erste Naturgeschichte« sliko iz priložnostnega pouka I. razreda delovne šole:

Viharni dnevi. Otroci in odrasli pod vtisom silnega viharja. Učitelj vpraša: Kaj je napravil vihar hudega? Sledi nekaj odgovorov, a ne, kar so otroci sami doživeli in opazovali, temveč le, kar so slišali od odraslih, znamenje, da pojma »vihar« v vseh posameznih potezah še niso doživeli.

Opazovanje: Gremo na prosto, pazimo, kaj dela vihar. (Gospa je izgubila klobuk, gospodu vihra suknja, dim se vali nizko po strehi, suho listje šumi, veje se pripogibajo, trije vrani se bore z viharjem, lete čisto po strani, itd.)

Vaja čutov in pozornosti: Kaj vidiš na cesti ob lepem vremenu, dežju, viharju; kaj duhaš v ozki ulici (imenoma). Kaj slišimo, če zapremo oči (šum) itd.

Risanje opazovanih predmetov, na pr. smer drevja v viharju.

Pripovedovanje.

P o m o ž n o š o l s k a s l i k a :

R. Gürtler; Triebgemässer Erlebnisunterricht (bei Schwachsinnigen) str. 27, tema: Vihar v I. razredu:

Opazujemo učinek viharja. V gozdu izkoreninjena drevesa. Vrhovi se gibljejo v vetru. Kdo je podrl drevo? Poizkusimo drevo dvigniti. Ne moremo; uvidimo, da je vihar močan. Nato pihajo otroci v drvo. Drevo se ne giblje, otrokova sapa je preslaba; vihar ima torej zelo močno sapo, da se gibljejo vsa drevesa. Isto opazujejo in konstatirajo na valovih bližnjega ribnika. Otroci vprašajo, odkod pride močni vihar. Učitelj pove tole povestico: Vihar spi za gorami. Če se zbudi, gre na izprehod. Med potjo piha v vse stvari, ki jih sreča. Veseli ga, da se vse giblje okrog njega. Pri tem je tako zadovoljen, da žvižga, šumi, šepeče. Ko je šel dovolj daleč, leže in zaspi. Takoj se pomirijo drevesni vrhovi, grmi in ribniki. — Med pripovedovanjem učitelj ilustrira, nato dramatizira z otroci celo zgodnico (personificira), da animira otroke k govoru in zadovolji njih nagon posnemanja, gibanja, govora, skratka nagon lastnega udejstvovanja in doživljanja.

Iz teh dveh slik je jasno razvidna sličnost učne poti, načina, stremljenja pri učnem postopanju v obeh šolah; le da sega druga slika globlje v otroško dušo, intenzivneje vpliva na vse čute, da spravi celo malo telesce in slabotno dušo iz ravnovesja.

Vsaka učna enota se obravnava v delovni šoli približno po sledečem redu: 1. Povod. 2. Pogovor pri pouku. 3. Učni izprehod (prihodnji dan gre ves razred, da si ogleda dotično stvar, predmet. Otroci opazu-

jejo in izprašujejo). Vprašanja dajo povod za razmotrivanja. 4. Pogovor o izprehodu. (Prihodnji dan v šoli.) Sledi bistveno podavanje in razmotrivanje o dotičnem predmetu. 5. Risanje (ali modeliranje). 6. Računstvo. 7. Prepisovanje (novih pojmov). 8. Vaja v pravopisju (najtežjih besed). 9. Lepopis. 10. Čitanje primernega. 11. Petje. 12. Verouk. 13. Povdarek glavnega vtisa. 14. Povestica. (H. Grupe, *Unsere erste Naturgeschichte* str. 13). — Vsaka slika je neprisiljeno razvrščena v smislu koncentracije in živo spominja na učne primere iz pomožne šole po Murtfeldu in Horrixu. Tudi drugi primeri iz didaktičnih knjig za delovno šolo se prav uspešno rabijo v pomožni šoli, n. pr. »Padajoče listje«, str. 24, »Lastavice«, »Šipkov grm« itd.

Z ozirom na začetni pouk iz čitanja in pisanja so skoro vsi zastopniki delovne šole mnenja, naj se z istim takoj prične. Otroci so prišli pač zato v šolo, da se nauče brati in pisati, torej začnimo takoj. Blonskij je povzel svojo metodo po Montessori, ki jo je najprej zelo uspešno prakticirala pri manj nadarjenih in slaboumnih, pozneje pri normalnih. Predvaje čitanju in pisanju tvorijo vaje čutov, predvsem tipa in vida ter sluha. Vzoredno s temi vajami se vadijo otroci v rabi svinčnika in sicer na ta način, da obrišejo geometrijske like — kakor so v rabi tudi pri nas na pomožni šoli — nato izpopolnijo obrisano ploskev s črtkanjem s svinčnikom in z barvniki. Medtem izreže druga skupina otrok pri rokotvornem pouku posamezne črke iz smirka ter jih nalepi na karton; ta način zelo spominja na naše stavnice, samo da je intenzivnejši, ker pride tudi vaja čutov v poštev. Takoj ko se otroci privadijo v rabi svinčnika, se prične s črkami. Podavanje vsake posamezne črke se izvrši v sledečem redu: 1. Učitelj pokaže črko: »to je »a«, potipaj ga!« Otrok napravi večkrat pisalno potezo s kazalcem, nato z zaprtimi očmi. 2. »Daj mi »a«; otrok sam išče. 3. Učitelj kaže črko: »kaj je to?« Na ta način se povzroči skupno delovanje več čutov. Še preden poznajo otroci vse samoglasnike, pridemo k soglasnikom. Vobče velja za posredovanje posameznih črk pravilo: enostavno in priložnostno. Posamezne besede in stavke tvorijo in nastavljajo otroci sami s pomočjo stavnice, ki jo ima vsak posameznik in ki jih izdelava višja skupina pri rokotvornem pouku. Čitank nimajo nobenih.

V Nemčiji se glede metode v čitanju in pisanju tudi delovnošolski učitelji še niso zedinili. A. Lehmann našteva v svoji metodični knjigi »Der erste Anfangsunterricht in Aufnahme- und Förderklassen« (iz zbirke »Führer in die Arbeitsschule«) množico pedagoških pisateljev, ki vsak izmed njih govori za kako gotovo metodo. Lehmann pa pravi: »Ni treba, da se odločimo ravno za to ali to metodo. Za dobivanje in spoznavanje glasov nimamo nikake neomejene formule in nobene razporedbe, ki bi jo morali brezpogojno upoštevati. Odločuje naj marveč priložnost in praktična potreba.« Čitanko smatra tudi on za postransko stvar. Zelo pa pri-

poroča stavnice, zlasti kot sredstvo za samodelavnost in vajo v pozornosti. Ideal prvega pouka v čitanju bi bil s pomočjo čitanke, ki je nastala kot produkt skupnega dela učiteljevega z otroci.

Znano je, da ima pomožnošolsko učiteljstvo ista stremjenja; mnogo jih je že v svojih razredih vpeljalo vse navedene načine ter razglablja še vedno dalje. Ker pa imajo manj nadarjeni začetniki najrazličnejše govorne napake, in ker jih pride v šolo mnogo s slabo razvitim govorom, bi bila pač najprimernejša ona metoda, ki bi podavala posamezne glasnike na podlagi fonetičnih pravil. Vsekakor pa bi morali imeti tudi čitanko, ki bi bila sestavljena v tem smislu. Da pri nas ne kaže začeti popolnoma brez čitanke — tudi če rabimo stavnico — ve menda vsak iz lastne izkušnje in sicer radi staršev; že itak napolnjeni s predsodki napram pomožni šoli, bi se potem še bolj upirali, češ, saj tu še knjig nimajo. Na vsak način bi morala s tem pričeti najprej kaka osnovna šola, ko se bo preustrojila v smislu delovnega šolstva.

Tako si je pomožna šola že davno nadela značaj delovne šole. Izkušnje, ki jih je šolska pedagogika pridobila na pomožnih šolah, ji prav dobro služijo pri reformi osnovnega šolstva in mnogi pedagogi odkrito priznavajo, da je bila v mnogih slučajih pomožnošolska pedagogika ona gonilna sila, ki je dala inicijativo novim stremljenjem na polju osnovnega šolstva.

R A Z G L E D.

A. SLOVSTVO.

Dr. Jure Turić: Radom gojeni elementi čovječstva. — Druga knjiga Knjižnice praktične pedagogije. — Zagreb, 1925, 199 str.

Dr. Turić je neumoren propagator svoje ideje za reformo našega šolstva. To se pravi ne le šolstva kot takega, zakaj njegova zahteva je v bistvu globlja in gre za reformo vse narodne vzgoje tako v šoli od najnižjega do najvišjega učilišča in za vzgojo zunaj nje. To globoko zasnovano idejo zasledujemo od njegovih »Osnovi za preobraževanje naroda školom« in »Osnovi odgoje sve mladeži pedagoški udešenim životom i radom« preko »Metodike škole rada« in ista se nam kaže v tej najnovejši njegovi knjigi. Dr. Turić toži v predgovoru temu svojemu delu, da so »naši službeni

pegagozi, upravniči prosvjete, predstavnici učiteljskih društava malo u javnosti progovorili o ovom prosvjetnom sistemu«. Kot vzrok za ta javni molk navaja, češ, »sam da govori o zbiljskim pojavima i o radu, pa što je taj sistem izgrađen za naše prilike, hoće da udovolji našim potrebama, a o tom u tuđim literaturama nema govora«. Mogoče, da odtod omalovaževanje Turićeve ideje; mogoče tudi, da ga nismo prav razumeli, ker nismo hodili njegove poti, ki se je hočem dotakniti spodaj na kratko; vsekakor pa bi bilo koristno, da smo se poglabili v ta klic po reformi, ki se zdi, da prihaja iz rodnih tal, ter obenem manj prisrčno koketirali z zapadom, pa z Nemčijo, z Avstrijo in v najnovejšem času tudi z Rusijo. Zakaj vse, kar prevzemamo od tujcev, bo treba še preizkusiti in skrbno prereše-

tati, da najdemo ono, kar moremo in smemo aplicirati na naše domače razmere, kar smemo prevzeti kot koristno za vzgojo našega naroda. Ne morem trditi, da se v vsem in v vsaki podrobnosti lahko zložim z g. dr. Turičem, a kakor v celotnem reformnem gibanju ne bi hotel pogrešati ne Ferrière-a in starejšega njegovega rojaka F. Seidla, ne Sprangerja in Östreicha, ne Blonskega, bi bilo še manj pravilno, ako bi pri tem izbegavali Turiča, ki nam je mnogo bližji; kakor ne smemo Svet. Markoviča, čeprav tudi ta dva nista povsem »naša«, kajti slovenske prilike so le še drugačne kakor hrvatske ali srbske. A Turičevemu delu je predvsem priznati, da pot, ki jo je utrl pri snovanju svojega reformnega gibanja v narodovi vzgoji, je ona, ki bi jo slično moral hoditi vsak, kdor hoče sodelovati pri preobraževanju naših narodnih šol, naših narodnih vzgoj. Vsakdo mora zasnovati svoje delovanje na proučevanju domačih prilik in potreb, poglobljati se mora v psiho naroda in začeti graditi reformo na tej podlagi.

Ta pot ni lahka in dolga je; ako prodre v nas ta potreba, potem je Turič šele med snovatelji; sam polaga šele temelje in gradili bodo na njih šele drugi. Zato tudi se mi je takrat, ko je izšla njegova »Metodika šole rada«, zdela ta knjiga preuranjena, in z istega vzroka se mi zdi preuranjen II. del pričujoče knjige, v katerem priobčuje »primere učenikovega rada«. Za oboje pravi g. pisec, da so »nekaj konkretni delovi cilja«; v obojih je nekako izstopil iz svojega osnovno idejnega kroga, v obojih pa je prešel na občo platformo »delovne šole« tiste vrste, ki se danes na srečo že preživlja, ker ni mogla biti kaj drugega kakor le pomožna vez med starim in novim, ako pravo novo ni hotelo nastopiti revolucionarno. »Primerke učenikovega dela« pa bi smel Turič pisati šele tedaj, kadar je oživotvoril idejo, kakršno je sam podal v omenjenih »Osnovah«; kadar je že postavil lastno delavnico na lastni idejni podlagi. Tako pa v III. delu te svoje knjige in v »Metodiki šole rada« stopa z drugimi — on, idejni graditelj lastne na-

rodne šole, lastne narodne vzgoje. Baš ti dve pa, ki še nista zgrajeni, je pri dr. Turiču ono, kar mora zanimati vsakega našega človeka — pedagoga, narodnega ekonoma in politika, vsakega kulturnega delavca in ves narod, kar je demokratična zadeva dr. Turiča samega (prim. Turičev »Nacrt zakona«).

O tej idejni strani Turičevega dela je govor tudi v I. in II. delu pričujoče knjige, kjer iznaša baš one elemente človeštva, prilike in potrebe, ki naj po Turiču bodo gibalne sile obče narodne vzgoje, in na to idejno stran se obrača to naše poročilo. Kar pa je napisal g. Turič za knjigo mesto predgovora, se nam zdi tako značilno in za umevanje osnov njegove ideje tako potrebno, da sem si dovolil ta odstavek v tej »Popotnikovi« številki ponatisniti posebej¹ v naslednjem pa se najprej obračam k oni Turičevi poti, ki sem jo označil zgoraj.

V I. delu pogovarja nekatere nedostatke naše osebne kulture, zakaj »pedagog mora upoznati lično kulturo svog naroda, jer če onda moći da nađe one elemente, koji danas ne prelaze s odrasloga društva na djecu, nego ih škola mora razvijati, t. j.: u školi moraju preći s učitelja na djecu«. A prej ko dospe do teh nedostatkov, nam kaže svojo pot v njihovem iskanju, svojo metodo. Nareja — pravi — »razuman pogled u društvo«, pri čemer pa »mora se čuvati sabiranja statističkih brojaka i konstruiranja krivulja; nadalje od izvađanja nekih zaključaka i definicija, sastavljanja šeme i kategorija« — skratka tedaj: prost, objektivni pogled brez vsake zunanje navlake, podrobna analiza zunanjega in notranjega narodnega življenja v tem življenju samem in v najtesnejšem, osebnem dotiku z njim med prostim ljudstvom (seljakom, delavcem) ter med civiliziranci in inteligenco. Analiza narodnega življenja, naziranja in čustvovanja, kakor jo prikazuje dr. Turič, ne napravlja najugodnejše slike; v koliko pa je bil dr. Turič skeptik ali brezobziren realist, bi mogla dognati šele lastna taka analiza, kar nam je seveda na kratko ne-

¹ Gl. pod »To in ono«.

mogoče, a tudi nepotrebno. Zadostuje nam, da smo to pot pokazali.

Lažje kakor pri njegovem zanimivem pogledu v društvo sledimo g. pisatelju pri njegovih nadaljnjih izvajanjih, ki jih za upoznavanje dr. Turićevih nazorov na kratko le prikazujemo.

Pod naslovom »Čovjek i učenost« se obrača proti papirni učenosti, proti današnji šoli, ki »zanemaruje razumni rad čovjekov i njegovu sposobnost za razumno opažanje, ... razvitak moralne snage, ... ubija sposobnosti očititi umjetnost, opaziti ljepote i proživljati ih, ... realne vrijednosti i samo-ga čovjeka, ... ispuni život mladeži u školl logičkim definicijama, zaključcima i dokazima, ... ne sprema mladež za život i za rad u interesu narodne i državne zajednice, nego stvara umišljene službenike nauke, koji sebi prisvajaju položaj gospodara nad narodom ili položaj diplomiranoga povlaštenoga staleža u ime knjižne nauke, koja je 'cilj sama sebi' ...« Notranje šolsko življenje ocenjuje tudi pod zaglavjem »Nastavnikovo čovještvo, lična kultura, moralna i radna snaga razvijaju mladež« in pod »Tko određuje cilj školskog rada i duh škole; tko bira i odgaja učiteljstvo«, kjer vnovič zlasti razglablja šolsko upravo, kakor jo je priobčil prvič v omenjenem »Nacrtu Zakona«. Zakon bodi docela demokratski: osnova uprave v krajnem šolskem odboru, katerega člani so »najrazumniji i za svoju decu najbrižniji roditelji«; ti postavljajo kandidate za pokrajinske in za državni šolski odbor. Od take organizacije se Turić nada, da jo zediní »u pojedinom momentu uvijek težnja da se nađe ono, što je za decu najbolje i najkorisnije«. Od podrobnih šolskih organizacij je omembe vredno, kar pravi o učiteljsku: »Učiteljska bi škola morala iz svih grana prirodnih i socialnih nauka odabrati pedagoški najvrednije objekte, da budući učitelj na njima radeći razvije što savršnije i potpunije elemente svoje lične kulture, pa da uči na istom gradivu motriti i naći njegovu pedagošku vrijednost, a na radu postanak elemenata vlastite obrazovanosti«.

Po teh navajanih osnovnih — bi rekli — nedostatkih v direktni šolski narodni vzgoji prehaja na etiške nedostatke v našem narodnem življenju, ki jih pogovarja podrobneje v odstavkih: Nacionalna svijest. Ljubav domovine, patriotizam. Lična civilizacija i demokratizam. Ob vsakem teh odstavkov reasumira na kratko stanje in gojitev teh idej v današnji obči vzgoji, v današnji šoli. Baš tega končnega vprašanja se bolj dotika v poglavju o religioznosti, kjer prihaja do zaključka, da današnja družba, šola in konfesije ovirajo razvoj religioznosti. Obširnejši je pri omenjenem vprašanju tudi v odstavkih o osebni moralnosti in o narodni bodočnosti, kjer navaja za glavne šolske, vzgojne naloge v pogledu osebne moralnosti in prihaja do zaključka, da šola te naloge zanemaruje. — Proti cinizmu, ki ga današnja šola »često i pomaže u razvitku i to ili klasifikacijom naučnoga znanja kod svih, koji prozru nevrijednost takova duševnog tereta i opaze kako svjedodžbe vode u nerad i lagodu; ili oduševljavanjem za tuđe, savršnije, dok se učenik još nije razvio u kulturnu ličnost svojim narodnim sredstvima i na svojem«, postavlja asketizem — »pedagoško askezo«, ki je »uvjet, da mladež živi u laganoj uzbudjenosti, živosti, osječaju zdravija, snage i čistosti«. — Toplo besedo govori v poslednjem odstavku I. dela kulturnemu demokratizmu, ki ga zaključuje: »Narodni život i državni interesi traže, da se konfesijom, naukom, državnom i kapitalističkom vlasti, političkim i socialnim strankama i organizacijama disciplinirano stado rada i eksploatacije, fanatizirani čoporí borbe, pretvore u demokratsko društvo organizirano na temelju istinitosti značajnosti na međusobnoj povjerljivosti i religioznosti, vezano socialno moralnim nacionalizmom i državom kao radnom i obrambenom zajednicom jednakopravnih staleža i ličnosti, u kojoj je jednakopravnost osnovana na tom, da razumno shvaćaju sve privredne i upravne odredbe svi normalni državljani.« —

Ko nas je v I. delu opozoril na te razne nedostatke v današnji vzgoji, nam kaže g. pisec v II. delu svoje knjige nekatere ele-

mente, ki naj jih razvija vzgoja tako, da se ustvari koncem šolanja osebna gojenčeva kultura. Vse to gradivo je razdelil v osem odstavkov, v katerih nam govori: o dispoziciji telesne in po njej ustvarjeni duševni pripravljenosti za delo ter o pogojih, ki to pripravljenost podpirajo, oziroma ovirajo; o razvoju človeškega duha po poljedelstvu, živinoreji, rudarstvu, obrti in industriji, medicini in higijeni, po državni in družabni ureditvi, po svobodi vesti in vere, o mejah razumnega spoznanja in umnega verovanja, o spoznavanju istinitosti in resnice v nji; o človeških borbah z lastnimi slabostmi; o vplivu domačije na vzgojo; o organizaciji delovnega kapitala in produktivnega dela, ki pripravlja življenska sredstva in sredstva za higijensko udobno življenje; o organizaciji trgovine in prometa; o narodu in državi; o odgovornosti človeka in naroda za stanje posameznika in za stanje države. — Vsako teh poglavij končuje s pripombami, kako je uvrstiti njihovo vsebino v šolsko-vzgojno delo, zakaj vsaka vrsta dela v šoli in vsako poedino delo — pravi g. pisec — »dovest će učenika u priliku, da na gradivu rada opazi vlast ovih svojih spoznanja, pa da ih i za sebe stvori, po njima živi i ravna se, po njima prosuđuje svoje društvo i vrijeme, a osobito samoga sebe«.

Iz navedenih elementov, ki pač gotovo niso porazdeljeni sistematski, vidimo, da se dotika g. pisec tudi takih, ki jih današnja šola (vzgoja) zanemara ali celo opušča, ne govori pa o onih, ki jih neguje, zakaj »što je u školi danas već kao oblačaj, o tom pedagoška nauka, a osobito knjiga namijenjena za rukovođenje rada ne može govoriti«. Tako nam kažejo ti navajani primeri razliko med učnim gradivom, s katerim ima učenec posla, in subjektivnim rezultatom v njegovem duhu, ki naj ga učenec razvije v sebi s svojim delom. Zakaj vsak učenec razvija s šolskim (vzgojnim) delom v sebi gotove principe tako, kakor je v obrisih dobil svoje spoznanje v raznih učnih disciplinah, kakor si je pridobil sposobnost za opazovanje društvenih in naravnih pojavov in kakor si je te sposobnosti razvil v go-

tovih vzgojnih dobah. Dr. Turić se na tem mestu ozira tudi na metodično stran vzgojnega dela in pravi: »Svaku misao, spoznaje, narav i načelo izgrađuje učenik sam sebi na podlozi gradiva, s kojim duševno radi. O tim svojim spoznanjima ne uči definicije i pravila nego ih opisuje, kako ih zapaza na konkretnom gradivu... Učenik nema katekizam ili udžbenik iz kojeg će naučiti ove misli, što čine elemente njegova duha. On ih nikad ne zgovara ovim riječima i na ovaj način. Na pojedinom svom radu i predmetu duševnog rada učenik otkriva ove misli, pa ih izgovori v zvezi s tim gradivom svojeg mišljenja, ili ih ne izreče, nego se po njima ravna«.

S takim delom, upa g. pisec, da bo za vsakogar (v smislu osnovnega njegovega vzgojnega načrta) okrog 18. leta šolsko delo dovršeno in dovršeno po šoli uravnavaano življenje, a se bodo dotedaj nabrani elementi osebne kulture razvijali v mlademu človeku v osebnost z dovršenim značajem i človečnostjo — seveda pod idealnim pogojem, kakor ga g. avtor navaja sam: »ako mladost živi u valjanom društvu, gdje se cijeni čovječstvo, značaj i duhovni život...« —

III. del knjige, ki prinaša primere učenčevega dela, t. j. učnovzgojne slike, smo omenili že zgoraj in tam tudi dodali svoje mnenje. I g. Turić sam ni hotel z njimi pisati kake priločne knjige za učitelje, zakaj take »priručnike« bi mogel sestaviti le »skup nastavnika, radeći i sve pokušavajući u školi, uz pomoć stručnjaka pojedinih predmeta, koji nijesu učenjaci puni definicija, nego su sposobni, da opažaju zbilju i na njoj istinu. Oni, u zajednici, moći će odabrati pedagoško gradivo od najveće vrednosti«. — Za svojo osebo nisem niti o tem prepričan; zakaj ustvarjajoči učitelj bo ob vseh »priručnikih« hodil svojo pot, onemu pa, ki nima v sebi intuitivne sile, pa bo vsak še tako dober »priručnik« — kopito. G. dr. Turić sicer trdi v tej svoji knjigi (str. 22.), da »priručnici su suvišni, ako je školi zadaća da učenik nauči neko znanje, a učitelj mu to znanje tumači, zadaje, ispituje ga i ocjenjuje«, s čemer pač hoče reči,

da so taki »priručniki« odveč v današnji, t. j. učeči šoli, v kateri (po Turiču) učitelj »i ne osječa potrebe ni za priručnikom ni za pedagoškom metodom«; vsakdanja izkušnja pa nas uči, da baš ta šola in učitelj v tej šoli najčešče rabi takih »priručnikov«, dočim se jih učitelj bodoče, »delovne« šole čimdalje bolj otrese in osamosvoji svoje delo na duševno in telesno silo svojih učencev in svojo. Samo dajte ustvarjajočemu učitelju znanje, da bo z njim razpolagal, pa si bo sam sestavljal in pisal »priručnike«, a — tudi samo zase... — kar pa bi spadalo v razgovor o učiteljski izobrazbi. —

O najnovejši knjigi g. dr. J. Turiča nimamo za kratek prikaz kaj več reči; ali se kdo z njim in njegovimi nazori (mislim v celoti, ne le v tej knjigi) strinja ali ne, nihče, ki se zanima tudi za razvoj našega domačega vzgojnoreformnega gibanja, ne sme mimo g. Turiča in tudi ne mimo te knjige, zakaj mnogo mu ima povedati. Naša pedagoška javnost pa mora skrbeti za to, da g. dr. Turič ne bo imel več prilike tožiti, »da je mnogi, ki je sa svog službenog položaja nastojao, da skrije taj (scl. Turičev) sistem pred učiteljskim staležem i u javnosti« (VIII. str.). Pavle Flerè.

B. ČASOPISNI VPOGLED.

Pedagoški članki.

G. Kafka: *Über Aufgaben und Ziele des philosophischen Unterrichtes*. (Päd. Ps. 10/1924.) Vsakemu inteligentu je potrebno, da kolikor toliko pozna filozofijo. Za pojem filozofije ni nobene definicije, ki bi bila splošno priznana. Ni filozofskih zaključkov oz. izsledkov, ki bi bili evidentni, ki bi veljali brezpogojno, kakor je to n. pr. pri matematiki in logiki. Vsak filozof ima več ali manj svoj sistem. Studij filozofije ne obstoja v kopičenju snovi, ker je snov tu več ali manj postranskega pomena, temveč v spoznavanju raziskovalnih metod. Popolnoma umesten je Kantov izrek, da se človek ne more učiti filozofije, temveč kvečjemu filozofiranja. Toda tudi metode filozofskega raziskovanja ni mogoče določno orisati; metodam ostalih znanosti

je enaka pač v tem, da išče vedno oddaljenejše vzroke in cilje. Dejstvo je tudi, da na filozofijo jako vpliva razvoj drugih znanosti.

Ako hočemo prodirati v filozofsko spoznavanje, moramo čutiti v sebi nagnjenje, da vedno in vedno razmišljamo o navidezno preprostem, samoobsebi umevnem; moramo pa biti tudi voljni, da se temu razmišljanju brezpogojno udamo. Filozofski pouk lahko daje samo migljaje, oporišča filozofskemu nagonu, nikdar pa ne more stvoriti tega nagona. Filozofski nagon se hrani v splošnem iz dveh virov: iz historignega poznavanja poglavitnih filozofskih problemov, ki so se tekom časa stavili in reševali, ter iz sistematične analize problemov samih. Ne zadostuje pa en sam vir. Ako bi obstojal pouk samo v tehnik mišljenja, bi bil nujno enostranski, ker stavi in rešuje vsak učitelj filozofije na svoj poseben način probleme; ako učenec nima potrebne historigne predizobrazbe in s tem zmožnosti kritičnega presojanja, zapade osebnosti avtoriteti učitelja. Nasprotno pa obstoja pri samo historignem fil. pouku nevarnost, da se izgubi učenec v labirintu nasprotujočih si teorij. Fil. pouk se mora torej čuvati i kronistovstva i sistematičnega dogmatizma. Kakor ni možno razumevati zgodovine filozofije, ne da bi prodrli v notranjo zvezo bodisi znotraj posameznih sistemov, bodisi med posameznimi sistemi, tako je tudi obratno studij zgodovine filozofije za filozofijo samo mnogo večje važnosti kot pri drugih znanostih. Ne samo, da so ostali osnovni problemi filozofije od njenih prvih početkov vedno isti, je tudi lahko opažati stalno počinjenje v metodi filozofskega mišljenja; pojmi se namreč vedno bolj diferencirajo in s tem se odpirajo vedno nove razvojne smeri. S predavanji je mogoče podati samo splošne historigne in sistematične zveze; podrobno filozofsko delo, namreč vglabljanje v probleme, je pa možno le pri neposrednem razgovoru med učiteljem in učencem.

Filozofski pouk navaja h konsekvencnemu mišljenju, ki se nikjer ne zadovoljuje z danim, kakor je, temveč vedno išče nje-

gov namen in pomen. V novejšem času se je razvil posebno oster boj med nazori o bistvu filozofije; eno stališče je »filozofija kot znanost«, drugo »filozofija kot svetovni nazor«. Prvo stališče omogoča večjo objektivnost, drugo pa je mnogo bliže življenju. Za človeka v praktičnem poklicu ima pomen le drugo stališče. Pod svetovnim nazorom razumevamo sistem vrednot, ki jih priznava posameznik za svoje mišljenje in hotenje. Svetovni nazor pa ni mozaik spoznanj, temveč organska tvorevina, in nastane le iz najgloblje korenine osebnosti po lastnih zakonih. S tem, da kaže človeku zadnje vzroke in cilje njegovih odločitev, mu daje samostojnost in notranjo sigurnost. Smoter pouka v svetovnem nazoru torej ni podajanje dejstev in teorij, temveč vzgoja osebnosti; kot tak pa se mora zavedati, da ne more osebnosti dovršiti, temveč le omogočati razvoj.

K filozofski naobrazbi mase, ali — kakor to običajno nazivajo — k negi idealizma v masi, zavzema pisec odklonilno stališče. Pravi, da masa kot vsota neosebnihih individuov sploh ni zmožna shvačanja svetovnega nazora. Javno življenje da je odvisno le od kvalitete voditeljev, ker tem masa slepo sledi; treba torej le, da so voditelji mase značajne osebnosti.

K. Wilker: Russland und wir. (D. wendende Zeitalter. 3/1924.) Nahajamo se v globoki krizi; nekateri mislijo, da je to politična kriza, drugi, da je socijalna. Tudi mladina občuti to krizo. V zadnjem času se je osobito nemška mladina začela obratiti k Dostojevskemu in ga častiti; k Dostojevskemu, ki neusmiljeno trga in razdira. A ne moremo misliti, da ga obožava mladina ravno zbog tega; ne; ona instinktivno čuti, da se skriva za tem razdiranjem velika želja za novim, boljšim življenjem, za njim žari velika vera v bodočnost. Paul Natorp pravi v svoji lepi knjigi »Fjodor Dostojevskis Bedeutung für die gegenwärtige Kulturkrisis«: »Iz Dostojevskega govori večni človek; nimamo primera, kjer bi se izražal večni človek v življenju, delovanju in trpljenju jasneje nego tu! Dosto-

jevski stremi po absolutnem; zasedrati hoče človeka v božanstvu.« Natorp pravi dalje: »Ni Bog v nevarnosti, pač pa stoji današnji človek pred vprašanjem, kam vodi njegova pot; ali se neizprosno pogreza k živali, ali pa se vzdiguje iznad sebe, k Bogu. Zadnje je njegov cilj, toda ne, da postane človeški Bog, temveč božanski človek.« Religioznost v tem smislu odseva iz Dostojevskega del, kakor tudi iz del ostalih ruskih piscev. Pravijo, da hočejo pregnati vero iz Rusije; a kakor se ne more pregnati religija iz človeka, se ne more pregnati tudi iz dežele. Lahko se prežene iz države, tudi iz šole; a s tem se ne škodi religiji in ne vzgoji; s tem se stori samo to, kar se mora storiti: Ohraniti poslednje reči nedotakljive, ker so poslednje. (NB. Založba Piper u. Co. v Münchenu je izdala vsa dela Dostojevskega, skupaj 22 knjig.)

W. Brenner: Rankenpflanzen. (Q. 9/1924.) Čim više se je razvijala človeška kultura, čim kompliciranejša so postajala sredstva, ki jih je rabil človek za svoje življenje, tim bolj si je postajal svest rastoče odvisnosti. Na vrhuncih se ga je vedno polastil stud pred lastno odvisnostjo in nastal je klic: »Nazaj k naravi!« Zadnje tako gibanje je povzročil Nietzsche; s klicem: »Odvržite stare berglje« je pozival človeštvo, ali pravzaprav posamezne »močne nature«, da ignorirajo v stoletjih stečene kulturne dobrine ter začno neizprosno boj močnejšega. To je povzročilo doslej že dovolj kaosa in nesreče. Ekstrem je nadomestil ekstrem; rešitev pa je vmes med obema. Treba namreč odstraniti ono preveliko nesamostojnost in otrplost, ki jo je povzročila večstoletna tradicija. Toda stečena kultura je človeku potrebna, ona mu omogoča smel polet v višavo; brez nje bi se izčrpaval v boju z elementi za svojo telesno eksistenco. Odvzemi fižolu, ki se ovija krog preklje, njegovo oporo; ne bo sicer poginil, a njegov sad bo mnogo skromnejši; velik del sile bo namreč porabil za jačanje lastnega stebila, da se zdrži pokonci. Bodimo si torej v svesti, da se imamo za naše najvišje dobrine zahvaliti ravno naši naravi, ki kakor ovijalka išče

tuje opore. Naloga vzgoje leži le v pravem prirezovanju človeške narave-ovijalke.

Marg. Streicher: Über die natürliche Bewegung. (O. 9/1924.) Močen razmah prirodznanske vede v drugi polovici preteklega stoletja je povzročil pri človeku brezmejno samozavest; čutilo se je že popolnega gospodarja čez naravo. Danes pa že opazamo preokret: bolj in bolj se čutimo male pred naravo, ker vemo, da tiči za vsako uganko, ki jo reši znanost, zopet druga uganka. Isti preokret opazamo v telovadbi; dočim je zasledovala stara telovadba cilje, ki se niso ozirali na potrebe telesa, misleč, da se mora telo brezpogojno pokoravati duhu, smo se danes spokorno približali k stališču, da je telo misterij, ki ima svoje določene zakone; te zakone skušamo spoznavati. Borba med staro in novo telovadno strujo je huda; saj se v tem konfliktu odraža boj dveh različnih svetovnih nazorov. — Gibi morajo biti naravni, t. j. odgovarjajoči notranjim zakonom. Pri človeku, ki enostransko dela, ali ki preveč miruje, so ti gibi skaženi; pač pa lahko opazujemo naravne gibe pri zdravih otrocih in živalih. Bistven znak naravnega gibanja je, da vodi iz enega ravnotežja v drugo, da jih torej ne izvršujejo zgolj posamezne mišice in sklepi, temveč vedno vsa masa telesa.

F. Hülker: Jugend und Bühne. (N. E. 11/1924.) Mladinsko gibanje, ki je po vojni zavalovilo po Nemčiji, je pokazalo, kako važen faktor so v psihi mladine gledališke igre. Sicer pa je to dejstvo lahko opazovati tudi drugod. Ker torej gl. igre nekako spadajo v psiho mladine, jih moramo gojiti tudi v šoli; nad vse važno pa je, kake igre izvajamo. Tozadevna nemška literatura je jako obširna, a je mnogo plev, a malo zrnja. Pisec nato našteva dela, ki imajo pozitivno vrednost; ker je slovenska izvirna literatura na delih take vrste revna in smo torej vezani na tuje blago, navajam omenjena dela v naslednjem: *Igre z lutkami in sencami*: L. Weissmantel: *Werkbuch der Puppenspiele*, Frankfurt a. M. (popisuje izdelovanje lutk vseh vrst in igralnice); F. Pocci: *Lustiges Komödien-*

büchlein, Diederichs, Jena; 3 zvezki »Puppentheater« pri založbi Reclam; P. R. Rohden: *Deutsche Puppenspiele*, Hanseatische Verlagsanstalt, Hamburg; E. Scheuermann: *Neue Kasperstücke*, Felsenverlag, Buchenbach. *Pravljijčne igre*: Franziska Fulda: *Märchenspiele*, Zwiesler, Wolfenbüttel; Milly Kuhlmann: *Märchenspiele für die Jugend*, Greifenverlag Rudolstadt; W. C. Gerst: *Spiele deutscher Jugend*, Verlag Bühnenvolksbund, Frankfurt a. M.; E. A. Hermann: *Gestiefelter Kater*, Diederichs, Jena (pisec ga imenuje »najlepše, umetniški najzrelejšo delo pravljijčne literature«). *Resne igre*: tu prihajajo v poštev krajša dela iz splošne klasične literature; dobre so tudi: F. J. Weinrich: *Der Tänzer unserer lieben Frau*, Verlag Bühnenvolksbund, Frankfurt a. M.; E. Scharff: *Das Spiel vom Doktor Faust*, Verlag Bühnenvolksbund, Frankfurt a. M.; slednjič nekaj del iz nabožne literature: Lina Hilger: *Weihnachtsspiele für Kinder*, Callwey, München; K. Plenzat: *Weihnachtsspiele für Kinder*, Mathes, Hartenstein; W. Scharrelmann: *Die Himmelstür wird offen stehen*, Callwey, München. *Vesele igre*: jako primerne so Shakespearejeve komedije; lep način izvajanja teh komedij je najti v knjigi M. Luserke: *Shakespeareaufführenden als Bewegungsspiele*, Seifert, Heilbronn; dobre so tudi: Lienhard, *der Fremde*; Greiner, Stuttgart; G. Klingmann: *Till*; K. Plenzat: *Das Maispiel*, Mathes, Hartenstein; F. Herwig: *Mittsommerspiel*, Verlag Bühnenvolksbund, Frankfurt a. M.

Iz šolskega dela.

Reifenstein: Wie das Gedicht zum Erlebnis wird. (Quelle 9/1925.) S pomladjo je zavalovilo življenje v razredu znova; vzbujajoča se priroda je okupirala interese dece; največje veselje vlada za ptice, ki so se že vse vrnile iz južnih krajev, grade in popravljajo svoja stanovanja in praznujejo radostne gostije. Vsak dan govorimo v šoli o njih, otroci vedno vedo poročati kaj novega. Nekega dne, ko smo se zopet živahno razgovarjali o gozdu in njegovih krilatih prebivalcih, jim zapojem pesem »Ein Vogel

wollte Hochzeit machen»; drugo kitico so me nekateri že »brenče« spremljali, osobito refren »fidiralala...«. Število sopevcov je postajalo od kitice do kitice večje in končno je pela vsa kopica z največjo vnemo. Mahom pada predlog: »Igrajmo to!« in ves razred se mu pridruži z navdušenjem. Razdelili smo »vloge« in posamezniki so se jih hitro naučili; nato se je oblikoval pravi svatovski pohod, v katerem so posamezniki vršili svoje vloge z vso vnemo, istotako se je tudi »zbor« dobro držal. Tega nimajo nikoli dovolj, vedno in vedno jih moram pustiti igrati; pri tem seveda menjavajo vloge. »Če tako otroci pesem doživé«, pravi Reifenstein, »ni treba skrbeti, da se to pesem nauče; in s kakšno vestnostjo: takoj popravijo vsako netočnost, ki jo zagreši kateri učenec ali pa jaz. Vem, da jim bo ostala ta pesem v vednem spominu in sem prepričan, da jo bodo prepevali svojim otrokom in vnukom, v spomin na radost, ki so jo sami doživeli ob nji.«

J. Springer: Ein Stück Fibelgeschichte. (N. B. 9/1924.) Začetnica ima za sabo dolgo metamorfozo; njeni krajni točki sta bridkost in radost (Fibelleid — Fibelfreud). Faktorji, ki so delovali pri razvoju: 1. obzír na otrokovo življenje in doživljanje je vedel k pravilni izbiri in pravilnemu oblikovanju snovi; 2. obzír na otrokov jezik je povzročil, da se je postavil jezikovni pouk na temelje, ki so tej stopnji primerni; 3. prenovljenje umetnosti je povzročilo tudi njeno upoštevanje v šoli; 4. obzír na otrokove ročne zmognosti in njegov nagon k udeleževanju je vodil k upeljavi priprostih tipov za črke. Prevrat je povzročila Otto Zimmermannova »Hausfibel«; po njegovem zgledu je prirejenih danes krog dvajset začetnic, seveda prilagajene različnim pokrajinam in mestom. Še en korak dalje pomeni začetnica »Guck in die Welt«, ki jo je izdalo učiteljstvo v Leipzigu, ob enem s komentarjem za učitelja (Kind und Fibel). Lep pojav je tudi Gansbergov »Bei uns zu Haus«, ne toliko v prejšnjih izdajah kot v zadnji 10. izdaji, s prilogo »Der Richtweg« za učitelja. Otroški ton v tej začetnici je jako dobro pogoden, pač pa se mnogi ne

bodo strinjali z načinom, kako podaje posamezne glasove in črke (s povesticami), tako tudi morda ne s preveč očitno tendenco, da navaja k pisanju in čitanju. Začetnice ne smemo uporabljati takoj v prvi dobi pouka, sploh v prvem šolskem letu malo; tu moramo gojiti pred vsem govorjenje, pripovedovanje, opazovanje, slikanje in oblikovanje.

Iz šolske organizacije.

Emi Bergmann: Über Erziehung und Unterricht in der Montessori Schule. N. E. 3./25. Dr. Marija Montessori je znana po svoji knjigi »Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter« (Stuttgart, Jul. Hoffmann), kjer govori o samovzgoji otrok v otroških domih. Po Montessorinem mnenju vstopi otrok v prostrani svet kot popotnik, ki ga obdajajo od vseh strani razni vplivi in v katerih se mora razviti v dozorelega človeka. Ako na tem svojem potu nima pravega pomočnika, potem se čestokrat izgubi in porabi pri tem mnogo časa in sile, ki mu ne prinese nobene koristi. Zato je vzgojiteljeva naloga, mu biti kažipot in pomočnik. To pomoč dobi otrok v domu Montessori. Z delom (smotrenim delom) na vrtu in drugod si krepijo otroci mišice in telo; posebno pozornost pa polaga M. v tej dobi na vežbanje čutil ter s primernim delom vadi vid, sluh, tip in vonj; v družbi otrok pa se bistri socialni čut. Temeljna načela vse Montessorine vzgoje so: samodejavnost, lastna izbira dela in samokontrola pogrškov. Telesno in duševno samodelavnost goji v obliki individualnega dela v otroškem domu z materijalom, ki oblikuje čutila, v šoli z gradivom, ki vzgaja duha. Ta materijal (večbarvne črke, palčice, krogle, steklene cevke, trakovi itd.), dasi je izvrstno ponazorilo, pa ni posvečen temu namenu, temveč je njega pravi smoter, dati razvijajočemu se otroku priliko, da je s svojim delom sam, da se v svoje delo lahko zamisli, koncentrira in da v tej koncentraciji raste in notranje dozoreva v npravstveno osebnost. Zato mora biti vse delo primerno notranjemu iskanju otroške duše, to pa zopet pomeni, da moramo otroku prepustiti izbiro dela in mu ga ne

more izbirati vzgojitelj. V M. domu in šoli si izbira vsak otrok svoje delo sam. Tretja točka njenega stremjenja je, da otrok sam odkriva svoje pogreške, ker je mnenja, da tuja poprava odvzema otrokom zaupanje v same sebe; temu primerno je ves njen nazorni material urejen tako, da omogoča čimbolj otrokovo samokontrolo. 6. in 7. leto otroške starosti ni nikakor mejnik, kjer bi prenehalo na eni strani igranje in bi pričenjale na drugi velike in majhne šolske skrbi in omejitve ter šolsko delo. Nikakor ni utemeljena v otroškem življenju ostra zarez med predšolsko in šolsko dobo. Nasprotno! Otroška psihologija nam izpričuje, da se otrok v prvih letih svojega življenja v igri nauči več, kot v vsem poznejšem življenju. Te velike otrokove pridobitve opozarjajo, da sledimo tudi v šolski dobi otrokovemu notranjemu stremljenju in mu puščamo izbiro dela, ter ga ne silimo v oklepe šolskih klopi in šolske discipline. Tudi tu naj se otrok kreta po svoji mili volji — brez zunanje sile (saj se sam rad podredi pod potrebe in zahteve svoje okolice). Razred M. šole je lepo, belo prepleskan, z mnogimi mizami, omarami, kjer so pripravljena ponazorila, na mizah so cvetlice, po stenah prikupne in lepe slike. Vsem otrokom nudijo vesel, čist in zdrav dom. Tu se otroci ob določenem gradivu učijo po mili volji, karkoli jim drago in kakorkoli to hočejo (stoje, sede ali leže) in se razvijajo vsak svoji individualiteti primerno. Najprej vadijo razne predvaje iz katerih se razvije čitanje, potem pisanje. Na tej stopnji pričenjajo zdaj tudi že drugi predmeti, ki so zanje v knjižnici primerne knjige in ponazorila. Učitelj opazuje otroke pri delu in hodi od skupine do skupine. Kjer se otroku porajajo pretežke ovire, tam pomaga kolikor je to potrebno, a pusti, da pri pravi niti otrok sam z razmišljanjem nadaljuje svoje delo, drugod pregleduje risbe, račune, spise, kaže kako je ravnati z nazorili itd. Vidimo tedaj, da je učiteljevo delo povečini pasivno, otroci si pridobivajo snov sami in učitelj jim je samo svetovalec in pomočnik. To postopanje omogoča nadarjenim prosto pot in hitro delo, nenadarjenim pa je pravi blagoslov. Pri teh

bi bil dostikrat razredni pouk brez vsakega uspeha, ali pa bi pustil le malo sledu. Tu si počasi, svojim duševnim zmognostim primerno, vežbajo svoje sile in si pridobivajo z zbranim gradivom jasne pojme in napredujejo. Učitelj pa ima ravno tu priliko, da zastavi svoje sile, da krepi voljo, daje pogum in pomaga, kjer je pomoč potrebna.

Ob čitanju teh vrstic bi se morda v tem ali onem porajala misel, da v teh razredih in šoli ni discipline. Obzirnost napram drugim nalaga otrokom dolžnost, ki se ji radi pokorijo sami brez učiteljevega poveljevanja. Izkušnje zato pokazujejo tozadevno najlepše uspehe. Bojazen, da bi se bavil učenc le s predmetom, ki ima zanj poseben dar, ni upravičena; učenci menjujejo po stopnji razvoja predmete. V negativnem slučaju je seveda tudi še možnost, da učitelj opozori ob enostranskem delu učenca na pomanjkljivost njegovega ravnanja. Kaj radi se zbirajo v delavne zajednice slabše in boljše nadarjeni otroci. Ti slednji podpirajo svoje zaostale tovariše. Vsem pa vzgaja medsebojna pomoč socialna čustva in smisel za pomoč drugim. Važno je pri tej vzgoji in pouku to, da je ob tem postopanju omogočeno upoštevati razdobja otroka, kjer kaže stopnje intenzivnega dela in one, kjer potrebuje njegov organizem oddiha in razdobje, kjer je otrok dozorel, da pričinja sam uporabljati pojme.

Naj še pristavimo, da je Montessorij privedila kurze o svoji šoli na Danskem, Angleškem in v letošnji pomladi v Nemčiji.

C. TO IN ONO.

Dr. J. Turić:

Najpogibelniji neprijatelj pojedinca, države i naroda.¹

Na grobu Rodzjankovu, u Beogradu, sa-stao sam se slučajno, 22. VI. ove godine s nepoznatim mi prosijedim ruskim intelektualcem. Na moje pitanje: kad će Rodzjankove kosti u Rusiju, on reče: Najprije ćete vi ovdje pretrpiti strašniju revoluciju od ruske. Nakon toga će se smiriti i Rusija, pa će ove kosti biti prenesene. I kod vas će biti uništeni nosioci državne vlasti, kapita-

¹ Napisano mesto predgovora knjigi »Radom gojeni elementi čovječstva«.

listi, predstavnici nauke i konfesija. Postat će nešto nova, na što će se osloniti država mjesto kao dosad što se je oslanjala na današnje konfesije, čuvere »otkrivenia«, i na predstavnike i autoritete današnjih nauka. Još se nije javio genij, da dađe tu novu doglogu u novoj teoriji o uređenju društva.

— Vas je Ruse upropastilo traženje teorija i očekivanje genija. Dokle god budete njih čekali i tražili, nikad se Rusija ne oporavi i ne smiri.

I kod nas može planuti revolucija, dosta strašnja nego u Rusiji, a svakako na posljedicama po narod pogubnija nego je ruska. Planut će zacijelo, ako ona četiri faktora budu odsad, kao što su i dosad spremala naše gomile za revoluciju sve u misli, da će je spriječiti.

Kad naši političari, novinari, literati i svećenici ne budu mogli više da gomile razdražuju plemenskim, konfesijskim načelima, teorijama i drugim svadama i međusobnom mržnjom, prevladat će sasvim gomilama, pa i s onima u šumadiji socijalna mržnja — mržnja na »gospodu« i to je stanje, u kojem će revoluciju izazvati bilo kakav po državno uređenje nepogodan slučaj.

No ako ona četiri, po revolucionarcima na propast osuđena faktora, prestanu spremati narod za revoluciju, ne će biti revolucije, nego će duhovna evolucija čovjekova i naroda omogućiti mirnu reformu, koja će ukloniti svaku mogućnost revolucije.

Tako je svršio moj razgovor s Rusom na grobu jednog predstavnika propalih faktora ruske nacije.

I. Naš današnji, od države uzdržavani, a od crkve i škole provadani odgojni i prosvjetni sistem spremio je duh ove generacije za revoluciju, a sprema i novu generaciju istim metodama samo povećanom snagom.

1. Konfesije i danas odgajaju mladež za poslušna i strpljiva stada, koja sebe osjećaju spremnima za klaonicu i jaram. Nauke i njihove škole odgajaju mladež za povodljive i fanatizirane gomile. — Rođeni revolucionarci, intelektualno ili moralno abnormalni tipovi usprkos najoštrijih zakona i najopreznije kontrole, potajno, pa baš tim najuspješnije otimlju duh tako preparirane mladeži ispod vlasti društvenog poretka i formiraju gomile oko svojih ideja, teorija i programa.

2. Moral požrtvornosti, pregaranja, poniznosti i strpljivosti poradi raja na drugom svijetu i danas još propovijeda crkva gomilama. A revolucionari upiru prstom na one, koji su dospjeli u »raj« na ovom svijetu, pa ga ne puštaju poradi raja onoga svijeta.

Zastupnici nauka propovijedaju apsolutnu vrijednost svojih nauka i traže od gomila samozataju, požrtvornost na račun tih

vrijednosti. Revolucionari upiru prstom na zastupnike nauka, na njihov život oprečan požrtvornosti za apsolutne vrijednosti, na prazninu mnogih nauka, na zablude i čestu moralnu ništavost onih, koji su »čuvari« nauke i po njoj uređenih državnih institucija, što ih narod uzdržava velikim trudom, a uza njih sam najgore strada.

Tako revolucionarci uspješno upute gomile, da su »gospoda« svijet podijelila s dva morala i s dvije nauke; u svijet nemilosrdnih, lukavih i nasilnih eksploataatora, pa u svijet zaludenih eksploatisanih patnika.

3. Gomila baš zato jer je »gomila«, nije sposobna da sama popravi svoje stanje. Uz opće pravo glasa, dnevnu štampu i usmenu agitaciju, ne može je nitko da prisili na valjan život i rad, dakle na te uvjete napretka, jer revolucionari, kao i stradanjem, gomilu razdražuju na one, koji pute čovjeka stradalnika da je on uzrok svog stradanja.

Gomila nikad ne traži ni za koje svoje stradanje u sebi razlog, nego uvijek u vlasti. Nikad ne traži u sebi snagu i sposobnost da popravi svoje stanje, nego traži »spasitelja«.

Nudi joj se revolucionar, lakomi demagog ili na jeziku okretan idiot, slijep za spoznanje zbilje i tup za moralnu osjećajnost, ali zato tim jači »spasitelj« gomila.

II. Mi se možemo osloboditi tog opasnog neprijatelja!

1. Narod složen od kulturnih jedinica ne dijeli sebe u milijune stradalaca i hiljade besposlenih i bezdušnih uživalaca, koji su uzrok stradanju, jer svaki član vlastitim duhom organizirana naroda zna i osjeća, da je sam on krivac svojem stradanju ili su krivci njegovi pređi, kao što će biti i on krivac za sva stradanja svojeg poroda.

Narodu, koji je ličnom kulturom organizovan u jednu privrednu, radnu zajednicu, nesposoban čovjek, svaki rasipnik i razvratnik svijesna je i faktična zapreka narodnom napretku, pa se svi aktivni članovi naroda brinu, da onih zapreka nestane i čine sve, da ih nestane, pa ih i nestaje.

Narod složen od sposobnih i jakih jedinica ne otimlje se, ne bori za gotova vrela blagostanja; ne rasiplje ih i ne uništava, nego s pomoću njih radeći otvara nova vrela rada, a tim i nova vrela blagostanja. Takovim narodom ne mogu ovladati intelektualno i moralno abnormalni tipovi, koji u prevratu i razvratu, uništavanju i borbi zavedenih gomila traže svoju sreću.

2. Mjesto odgojnog i prosvjetnog sistema, što ga je cijelom našem narodu nari- nuo tuđnac i razvila prošlost, a koji je sistem spremao gomile za strpljivo stradanje i umiranje, za nemilosrdno ubijanje i slijepo razaranja, moramo i možemo:

a) S današnjim državnim troškom za osnovne škole, a s manje roditeljskog napora i smetanja tečevnom radu što ga prozročiti današnja malo korisna a mnogo štetna osnovna škola razviti u svakom budućem normalnom rukodjelnu svijesnog vršioča državnih i socijalnih dužnosti, spretnog privrednika i valjanog člana naroda.

Postići ćemo to zabacivši današnji sistem po kojemu država za učenika gradske osnovne škole troši na godinu po 800 Din, da ga odgoji za člana gomile, a na prosvjetu seoskih djeteta otpada 8 Din državnog novca!

Današnja desetmesečna i cjelodnevna osnovna škola ili se igra s djecom, ili ih ubija s množinom verbalnog znanja i dresira za gomile. Ta škola iscrpi državna sredstva, okupira učitelje, pa seoska mladež nema ni sata škole u času klijanja lične kulture i radne sposobnosti, niti bilo kakove direktive za život. Uz sva valjana i obilata sredstva ostavljamo mi milijune naše mladeži nerazvijena duha, zapuštemu, da prvom zgodom srne u bilo koju propast, što ih je stvorila tobožnja kultura, a da se ne okoristi ni jednim sredstvom, što ga daje prava ljudska kultura i domovina.

b) S današnjim državnim troškom za srednje škole i univerzitetne možemo odgovoriti narodu i državi najpouzdanije i najposobnije intelektualne radnike.

Danas je srednja škola tako udešena, da jedan, za intelektualni i socijalni rad moralno i intelektualno nesposoban »srećnik«, potroši za svoje školovanje narodnog imutka toliko, da bi se tim moglo školariti najmanje pet siromašnih, a darovitih učenika i onda, ako ih država odijeva i hrani. Mjesto tako odgojenih vrsnih intelektualnih radnika uvlači srednja škola u redove intelektualnih radnika intelektualno i moralno defektne tipove, goji ih ili za nesposobni teret državi i narodu, ili za pogibeljne revolucionare i defetiste.

To je najpogibeljniji i najveći zločin, što ga srednja škola nanosi onim četirim društvenim faktorima, kojima prijeti revolucija potpunim uništenjem.

c) »Privatna inicijativa« na polju narodnog prosvjećivanja jest zavađanje samoga sebe; trka za tuđim vodi iz jedne zablude u drugu; hotimično skrivanje pogibelji, koju svi osjećamo i priznajemo povećava pogibelj; čekanje; dok stradanje dovede do pameti sudbonosna je pogriješka.

III. Nama je potrebna i možemo da za cio narod uredimo:

za sve rukodjelce, zemljoradnike i zanatlije, deset- do dvanaestgodišnju školu, otvorenu najviše preko zime, s malo sati preko godine;

šestgodišnju srednju školu samo za najdarovitiju mladost iz cijelog naroda.

U njima učenik radi tjelesni i duševni rad, pa tim izgrađuje sam svoj kulturni duh i svoje čovjstvo, sprema se za rad u svom narodnom društvu.

Znam da ćemo mi gradno postradati, ako ostanemo kod današnjeg prosvjetnog i odgojnog sistema i da je prvi uvjet svakom političkom, privrednom i kulturnom napretku naroda u ovakovom demokratskom odgojnom i prosvjetnom sistemu.

Ideologija nemškoga poizkusnoga školstva.

Pedagoška revija »Schulreform« prinaša u prvem zvezku tekočega leta poročilo V. Fadrusa o pedagoškom kongresu u Münchnu, kjer je dr. Karsen razvil idejno stran poizkusnoga školstva v Nemčiji. Podrobneje razmotriva o poizkusnem školstvu dr. Karsen v svojih knjigah: »Die Schule der werdenden Gesellschaft« (Vorwärts, Berlin), in »Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme« (Dürr, Leipzig).

Ko dokazuje najnost reforme školstva in vzgoje vobče, posega dr. Karsen v zgodovino. Jasno dokaže, kako je vplival na šolo duh časa, kako so posamezni razredi človeške družbe različno pojmovali njeno vrednost in kako so veliki zgodovinski dogodki izpreminjali njeno obliko. Omejujemo se samo na razmere školstva koncem preteklega in v začetku tekočega stoletja, kjer se je pričelo z mrzlično intenzivnostjo reformirati na torišču školstva in vzgoje.

Družabne razmere so se jele naglo izpreminjati. Na zunaj so se krepile mogočne vojske nasprotujočih si imperijalističnih velesil, v notranjosti velesil pa je rastla moč industrijskega kapitalizma. Velemesta so naraščala. Paralelno s tem razvojem se je spreminjal socialni položaj posameznih razredov družbe. Meščanstvo, ki je rezerviralo po revoluciji l. 1848. državno krmilo zase, je s pomočjo kapitala postalo mogočno ter zahrepenelo še po večji moči. Na drugi strani so se ustvarjale armade delavcev, razred neposedujočih, ki živi samo od žuljev svojih rok ter je brez tradicij priklenjen k stroju. Delavski razredi so se v zadnjih 60 letih organizirali in kolektivnim potem tudi že dosegli zboljšanje plač, delovnih pogojev in sedaj zahtevajo soodločevanje pri državni upravi. Ženo tira slab socialni položaj od družine k stroju v delavnico, v urad, čeravno se zaveda, da ji je poverjeno materinstvo, varstvo dojenčkov in skrb za mladino; boriti se mora za svoje pravice in pravi človečanski ideal. Tako vidimo, da je vstal nov svetovni nazor, ki je nasprotnik mrtvega stroja, vladajočega kapitala in dela kot tlake. Kdor čuti kvarnost meščanske civilizacije in zaslužnevalni

vpliv stroja, ta se bori proti mehanizmu in materijalizmu 19. stoletja ter v jedru bije osvobojevalni boj delavstva, čeravno se ne zaveda, ali pa hoče celo nastopati proti njemu. Ni čuda, da je tak duh prodril že v filozofijo in prepojil naše univerze.

Mladina si je danes edina v tem, da se reši pritiska v šoli, sile starih in stare družinske morale. Ona hoče živeti svoje lastno življenje, ki ji pripada po naravnem zakonu. Če shvatamo mladino tako, začutimo globoko hrepenenje po novi poglobljenosti in novem načinu ustvarjanja. Tako je časovna potreba navdušila H. Lietza, da je ustanovil podeželske domove, oddaljene od velemest v naročju proste narave, kot življenske delavnice mladine, prežete z novimi ideali. Srečna mladina stanuje na patrijarhaličnem kmetksem domu, kjer veje duh velikega Eukena. Pot vzgoje je socialna, ki temelji na osebnosti, ureditvi in vodst u domov; povsod vlada patrijarhaličen duh. Tak osebni ideal, kot vzgojni faktor je dandanes že nazadnjaški. Današnja družba ne živi več patrijarhalično, tako tudi ne mladina, ki bi jo vodili stari patrijarhalični voditelji.

Lietzovi podeželski domovi so prave aristokratske šole za voditelje, ki so vzgojeni z različnimi dogmami. Življenska moč ne izvira iz dogem, zato iz Lietzovih domov ne prihajajo ljudje bodočnosti. Nova mladina ne živi patrijarhalično z voditelji, ampak avtonomno po lastnih življenskih zakonih.

Čisto drugo šolo je ustanovil Gustav Wyneken, ki je pripoznal mladinskemu življenju večer smisel in namen. Čeravno je bil učitelj Lietzovega doma, sta si z njegovim ustvariteljem čisto nasprotna. Zanj je duševni temelj reforme nauk objektivnega duha, življenje večne vrednosti; on se ne omejuje na posameznosti, ampak zaupa v vrelec pravega družabnega življenja. Vse individualnosti morajo črpati sile iz družabnega življenja, poedina nima pravice do njega. Pravi revolucionar ni samopašen, iz njega izhaja samo objektivna volja duha. Individualnost ne sme biti nikdar pasivna, vedno kozmopolitična in se potem postaviti z naobraženostjo ter železno voljo v fronto duha. Mladine ne bomo potem več smatrali za učečega se sužnja in ne za sužnja znanosti stare generacije, marveč za življenski faktor z lastnimi zakoni. Mladina se ne more izpopolniti, kjer je ločena po spolih. Mladost je eno, je mož in žena. Naša generacija je pozabila, da je eros vrelec vsega velikega; povsod gleda samo živalsko seksualnost, se je sramuje, zato jo prikriva, mesto da bi jo priznala in cenila njeno vrednost. Ne smemo trditi, da je seksualnost moralna ali nemoralna, kakor tudi ne, da je dobra ali slaba, ker je naravni

pojavnost. Idelana človeška ljubezen in namen povzdiguje seksualni proces. Zato proč z dogmami, tja k mladini, v kateri se najplemenitejša moč eros izpopolni v medsebojnih vplivih do pozitivnega prijateljstva! Wyneken je eros učitelj in učenec, voditelj in sleditelj, združen v duhu platonske pedagogike.

Meščanska družina s svojo dvorezno moralno ni zdrava okolica za vzgojo absolutne resničnosti. Otroci niso privatna last staršev, nego last objektivnega duha, ki bi moral prešinjati starše in genijalne učitelje. Šola je življenska delavnica mladine z njenimi voditelji; delavnica, v kateri kleše mladina samo sebe, delavnica mladinske kulture, ki je v službi objektivnega duha. Šola, ki sloni na duševni avtonomiji, odklanja vsako moč od zunaj. Prosta mora biti gosposke inštitucije države, ločena od cerkve, zavarovana pred vplivi političnih strank, postati mora prava svobodna šolska občina. Šolska občina je življenska žila, izraz avtonomne družbe v Wickersdorfu. Tu obstojajo prijateljstva, ki so nastala neprisiljeno med učiteljstvom in učenci. Pouk je zato v šoli, da nudi doživetje resnice. Umetnost Bacha, Beethowna in drugih je duša v Wickersdorfu, a ne kot sredstvo zabave, ne kot subjektivno uživanje in ne kot tendenca kake umetniške vzgoje, temveč samo kot doživetje duha družbe v ustvarjajočem delu.

Wyneken je iztrgal šolo mrtvemu mehanizmu učiteljske obrti ter jo privedel preko romantičnega individualizma v delavnico avtonomne mladinske kulture.

Z novembersko revolucijo l. 1918. se je začela za družabni razvoj nova doba. Zatiran delavski razred se je pričel zavedati svojega človečanstva ter sam prevzel nov idejni svet, ki nasprotuje meščanski družbi. Samozavest delavstva je zmagala. S tem, da je v dobi renesance vstala meščanska družba, je privilegirala svobodo samo posameznikom. Danes se lahko ponaša s sledječimi svojimi uspehi: zatiranje in izkoriščanje neposedejočih, groteskne mode luksurijskih oblek, razširjanje alkohola, strastno hlastanje po dobičku, hladna in zasužnjevalna civilizacija. Z novim razredom prihaja nov duh, nov ideal. Meščanski razred je ustvaril mogočno industrijo, a paralelno z njo razred delavcev, ki opravlja v masah in na istem mestu gotovo delo. Iz tega novega delovnega načina in dela vstaja nov duh, ki nas glasno opominja, da je posameznik brezpomemben instrument v procesu produkcije, nasprotno pa je celota produktivna sila, ki ustvarja moč kapitala. Delavstvo kot celota in delo kot celota stopata v novo notranjo zvezo. Boj za izboljšanje plač in delovnih pogojev bide delav-

stvo dalje ter stremi celo za podružbljenjem ljudskega in državnega življenja. Nov način produkcije po letu 1918. ni več v razmerju gospod in hlapec, temveč se vsak člen skupnosti smatra enakovrednim. Gospodarstvo je ob prehodu nesmiselnega profita posameznika, tistega ki ne producira in ki vidi v ljudski moči samo vir dobička v velikem stilu, ter pri zavesti, da je produkcija življenskih sredstev samo za dobrobit celokupne človeške družbe.

Delavsko ter z njim v zvezi žensko in mladinsko gibanje pomeni probujanje novih produktivnih moči v družabnem življenju. Današnji človek se mora osvoboditi starih form, ki ga ponižujejo do stopnje prodajnega blaga, ustvariti mora novo obliko, ki ne zahteva podrejenosti, marveč produktivno kolektivnost. Nastati mora novo delovno življenje, novo mladinsko življenje, nova rastoča družba kot prava delovna družba.

Na podlagi teh idej se ustvarja nova rastoča družba ne samo v državnem in gošpodarskem življenju, nego tudi v duševnem, ki sledi kot doživljaj ustvarjajoče moči. Umetnost izraža to najbolje. Ekspresijonizem odklanja vse reflekske, vsako romantiko neskončnega, on je podoba sveta v doživljenih vidnih in realnih pramočeh.

Idejam svobode in življenju družbe se pridružuje danes ideja dela kot centralni zakon vsega družabnega nastojanja. Pri delu se človek osvobodi, izdelek je njegova podoba, torej sta človek in izdelek eno. Živeti dandanes ne pomeni, iti ven v naravo ter tam uživati svoje življenje, marveč je potrebno, razrušiti dvoličnost med delom in življenjem ter verjeti v edino resnico, da je izpolnitev dela smisel življenja. Družabnost ni več romantično življenje skupnosti izven šole na zeleni livadi; družba pri delu je to, delovna družba, ki se ji mora pokoravati vsak, da izpolni svoje dolžnosti. Svoboda ni to, ako živiš onstran bridkega življenja drugih, nego je pravica na delo in dolžnost do dela v službi nove delovne družbe v dobrobit splošnosti.

Takšna je ideologija nove šole sedanjosti in vsi organizatorni motivi in vsi metodični pojavi dobivajo svoj pravi smisel šele takrat, ko se naslanjajo na novo družbo. Novo šolo so ustvarili v Hamburgu in od tu se raznaša duh reforme po celi nemški državi, kjer se izpopolnjuje od stopnje do stopnje dan za dnem. Med mnogimi tipi poizkusnih šol opažamo pa tudi vplive ruskih reformatorjev Blonskega in Barkenhoffa. B. Jurančič.

Kako se je obnesel novi učni načrt v avstrijskih šolah. (Po »D. w. Zta.« 1925/2.) Leta 1921. je uvedla Avstrija v vseh osnovnih šolah novi učni načrt, na čigar podlagi

je krenilo avstrijsko šolstvo povsem nova, svobodnejša pota: prvič so se v praksi začela upoštevati ona vzgojna in učna načela, ki so plod dolgoletnega znanstvenega raziskovanja in ki jih je rodila vsakdanja življenska potreba.

Novi učni načrt se razlikuje od starega zlasti v tem, da združuje razne učne predmete osnovne šole v en sam predmet takozvani »skupni pouk« (Gesamtunterricht). Umetni umnik pri tem pouku odpade in nadomestuje ga bolj naravni delovni in koncentracijski načrt učitelja. Učno stvarino si učenci sami pridelajo, ekskurzija je glavni zunanji znak nove reforme. Domorodni princip se uveljavlja dosledno ter rodi samozavest in narodni ponos. Mladina se uči in dela z veseljem.

Zanimivo je, kako sistematično se je pripravilo avstrijsko učiteljstvo na novi učni načrt. V šolskem letu 1919/20 so otvorili po raznih krajih Avstrije skupno 243 poizkusne razrede. Na podlagi izkušenj, ki so jih pridobili v teh razredih, so sestavili novi učni načrt ter nato pozvali učiteljstvo h kritiki. Pri raznih okrajnih učiteljskih konferencah in pedagoških društvih se je načrt temeljito predelal in na podlagi predlogov in želj iz vrst osnovnošolskega učiteljstva so sestavili najodličnejši šolniki Avstrije končno veljavni učni načrt, ki se je šele sedaj uvedel v druge šole.

Poleg poizkusnih razredov so bile na dnevnem redu hospitacije, ferijalni tečaj, predavanja, konference in razstave. Novi pedagoški časopisi zagledajo beli dan, ustanavljajo se pedagoški delovni krožki, na Dunaju se ustanovi pedagoški institut, kojega bogata knjižnica je učiteljstvu na razpolago. Novo, živo življenje se prične na avstrijskem šolskem polju in učiteljstvo se loti silnega dela z velikim razumevanjem novodobnih stremeljenj ter nenavadno vnemo.

Vidi se, da je avstrijsko šolstvo v rokah strokovnjakov-šolnikov, ki se zavedajo, da je treba učiteljstvo na vsako novo šolsko reformo temeljito pripraviti in da je le učiteljstvo samo poklicano, da si začrtava na podlagi pridobljenih izkušenj kakor tudi na znanstveni podlagi nove smernice in nove načrte za svoje vzgojno in učno delo.

In vprašamo se, kakšni so uspehi novega učnega načrta v Avstriji po štiriletni praksi? Ugotovili so, da so uspehi učencev v I. razredih srednjih šol v tej poizkusni dobi od leta do leta tako naraščali, da je bilo po nekaterih srednjih šolah koncem šol. leta 1923/24 do 90% učencev iz I. razreda sposobnih za prestop v II. razred (poprej 72—80%).

Že te številke so nam jasen dokaz o izvanrednih uspehih učnega načrta, kojega duh odgovarja modernim zahtevam znan-

stvene pedagogike. Poleg tega učiteljstvo splošno ugotavlja, da novi pouk krepko pospešuje duševni razvoj učencev, ki razpolagajo z bogatim predstavnim in duševnim zakladom ter znajo dobro opazovati in kritično presojati pojave svoje okolice. Ker so otroci nepretrgoma zaposleni in odgovarjajo njihove naloge njihovemu duševnemu obzorju, je disciplina prostovoljna in naravna. Tudi manj nadarjenim učencem je možno napredovati, ker je pouk povsem nazoren in praktičen in se poleg tega lahko udeležujejo pri rokotvorju.

Osobito meščanskošolsko učiteljstvo odobrava novi učni načrt in ugotavlja, da imajo otroci v zadnjih letih mnogo boljše podlage pa tudi več zanimanja za posamezne predmete kakor je bilo to poprej. Hodijo radi v šolo, ki jim je postala kraj veselega doživljanja.

Drobne pedagoške novice.

Pedagoški kongres v Monakovem (1924, avg.). Na tem kongresu je govoril tudi 70 letni univ. prof. dr. Kerschensteiner. Svoja bogata izvajanja je zaključil s sledečimi tezami:

1. Do kompromisov na papirju je lažje priti kakor do kompromisov v dejanju.

2. Rešitev pedagoških problemov se da prav tako malo doseči s silo kakor rešitev drugih znanstvenih, umetnostnih in verskih problemov.

3. Radikalni preobrati v šolski organizaciji zrasli iz strankarsko političnih motivov prinašajo nemir in nestalnost.

4. Državna centralistična organizacija šolstva je potrebna, kot kaže angleški slučaj, ta način organizacije ne ovira svobodne roke podrejenih oblasti in šol.

5. Pedagoški kongresi so živa potreba, centr. vodstvo dobi lahko od njih mnogo dragocenih pobud.

6. Država, dežele in mesta morajo ustanavljati poizkusne šole, z neplodnimi resolucijami se ne morejo rešiti pedag. problemi.

O šolskih novincih. M. Clemenz, učiteljica na Dunaju, poroča v »Quelle« o življenju v elementarnem razredu. Kakor je razvidno, je vladal tu res sveži duh nove šole, ki tudi pri nas že dolgo čaka, da mu odpremo okna in duri. Evo poročila:

»Prehod iz doma v šolo mora biti čim bolj neopažen; zato smo prve 3 tedne prebili v igri, petju, pripovedovanju, tudi risanju. Otroci (deklince) so prinesli v šolo svoje punčke, žoge in druge igrače, slike itd. Pelj smo, kar so znali od doma, govorili smo o domu, o starših, bratih in sestrah; to, kar je polnilo njihova srca, smo tudi slikali. Deca se je kretala svobodno po razredu; nekateri so bili krog mene, drugi pa so stvorili samostojne skupine, nekateri so

celo ostali čisto sami zase. Treba, da se otroci poznajo tudi med s a b o, ne samo z učiteljico. Pri takem prostem zaposlenju se nudi prilika za opazovanje posameznih značajev. Ko smo začeli polagoma s pravim šolskim delom, sem videla, kje moram »prijeti« tega ali onega, da ga pridobim skupnemu delu. Učitelj se mora ravnati po specijelni nadarjenosti vsakega posameznega učenca in ga na tej podlagi uvesti tudi v druge stroke. Čisto neopaženo smo ustvarili v razredu nekaj »red«; posamezne učenke so prevzele vsakdanje šolske posle: snazenje table, zalivanje cvetic itd. in se tako vadile v delu za skupnost. Pri šolskem delu so boljše učenke radevolje pomagale slabjšim; s tem si tudi same bistrjo pojme; zato navadno sedajo skupaj po ena boljša in ena slabša učenka; sedežni red je jako gibek in se menja pri posameznih predmetih. Presenetila me je ugotovitev, da mnoge učenke, čeravno zatopljene v risanje ali kak drug posel, vendar obenem pazno zasledujejo, kar se govori v razredu. Šolska dela razobešamo po stenah; s tem je dobil razred nekaj značaj delavnice in to dobro vpliva na deco. Če katera učenka ni prinesla potrebnih reči v šolo, je nisem kaznovala, vedoč, da so pri tem krivi večinoma starši; bila je to zopet lepa prilika, da so učenke lahko pomagale svoji druginji. Nedostojnega vedenja mi ni trebalo koriti ali popravljati, ker so vse to storile učenke z neverjetno točnostjo; in to je učinkovalo bolj kot če bi to storila jaz. Pri našem svobodnem življenju ni povoda, da bi otrok lagal; popolnoma se zanesem na njihove izpovedbe. Dve učenki sta bili dalje časa bolni; vsak dan smo se ju spominjali v šoli in nekaj učenk ju je redno obveščalo o tem, kar se dela v šoli. Ko sta prišli zopet v šolo, je bil to praznik. Otroci so lahko vsak dan najprej govorili o tem, kar jim je bilo najbolj pri srcu. Skraja je bil pouk sploh zgolj »priložnostni pouk«, polagoma sem jih pa uvedla v delo po načrtu. Pouk se je vršil v obliki prostega, naravnega razgovora; otroci govorje tudi med seboj in se vprašujejo.«

K sklepu daje še svoje predloge za organizacijo roditeljskih večerov. Splošni roditeljski večeri se niso obnesli, pričakovati pa je uspeha od razrednih roditeljskih večerov. Tu je število staršev manjše in z otroci nekako vezano na skupno delovanje. Gdč. Clemenz je imela s takimi večeri popoln uspeh; vsak mesec so se sešli in ona jim je predavala o kakim aktualni temi, ki se je podala ravno iz razrednega dela, nakar se je vršila živahna, neprisljuna diskusija. Večkrat so jo tudi starši naprosili, da predava o kakih aktualni temi. Nedvomno, da poleg vzgojnih koristi,

ki zrastejo iz teh večerov, tudi učitelj mnogo pridobi na ugledu.

Vežbanje čutil. Pri vnemi, ki z njo podajamo otroku »objektivno« znanje, pozabljamo na razvoj otrokovega telesa, pred vsem pa čutil. To moramo nadoknaditi. Učiteljica Mical poroča v »Quelle 9/1925«, kako je ona to izvajala: Otroci so po samem šumu določali dejanje: ali pometanje oz. drsajoča hoja ali kaj drugega; ali vlak, oz. auto, oz. voz; hoja te ali one živali, glas te ali one ptice; spoznavali so po glasu svoje součence; iz ritma, ki ga je udarjala učiteljica s svinčnikom na mizo, so spoznavali pesem itd. Take vaje so jako mnogolične in poročevalka pravi, da so nudile otrokom vedno mnogo veselja. — Kakor je razvidno, je upoštevala samo sluh; slične vaje pa je treba razširiti tudi na druge čute.

Za otroški vrtec. 1. Delovni način v otroškem vrtcu. Moderna otroška vrtnarica se pri delu ne drži strogo določenega načrta, prilagodi se marveč skuša vsakokratni situaciji. Uveljavlja otroško samodelavnost; delo po možnosti individualizira; v ta namen ureja »kotičke za igranje«, kjer se lahko skupine ali tudi pojedinci udeležujejo po, lastnih nagibih. Učnih tem ne jemlje iz sistema posameznih ved, temveč zgolj iz otroškega interesnega obzorja, iz njegovega izkustva. Sploh tu o pouku v običajnem smislu ne more in ne sme biti govora. Delo otroške vrtnarice pa nikakor ni brez vsake orijentacije: slediti mora spremembam letnih časov in upoštevati tudi razne praznike; končno mora tudi vedno imeti v evidenci stopnjo otrokove duševne in telesne rasti. (Qu. 10/1925.) — 2. Petje v otroškem vrtcu. Že peto, najpoznejše pa šesto leto je najprimernejše za začetek pevskega pouka. Poleg moralne in intelektualne vrednosti, ki jo ima petje, ne smemo pozabljati tudi koristij za telesni razvoj, s tem, da preprečuje »ozke prsi«. Ne more se pa dovolj resno svariti pred zlorabo petja na tej stopnji; tonski obseg mora biti tak, da ga otrok lahko obvlada z lahko-to; škodljivo je, peti čez 5 minut nepretrgoma; istotako je škodljivo, če vlečejo en ton predolgo; petje mora biti v zmerni jakosti, kričanje škoduje. (Qu. 7/1925.) — 3. Roditeljski večeri v otroškem vrtcu. Ti večeri so v otroškem vrtcu še večja potreba kot v šoli. Otrok je tu še manjši in zato bolj podvržen nevarnostim kot pozneje. Pri takih večerih bi moral sodelovati tudi šolski zdravnik, ki ima starešem o higijenskih zahtevah povédati zelo mnogo nujnega (nalezljive bolezni, alkohol, nega zob in kože, hrana, obleka itd.). Učitelj mora opozarjati starše na celo vrsto vzgojnih napak, ki jih dnevno zagreše; daje jim navodila, kako lahko pospešujejo otro-

kov duševni razvoj; nasvetuje jim igrače in darila (n. pr. za Miklavža ali za Božič). — Glede metodike takih prireditev veljaj načelo, da treba vedno izbrati ono temo, ki zanjo vlada zanimanje, ki je aktualna (n. pr. pred Miklavžem o darilih, pred cepljenjem o nalezljivih boleznih itd. K slavnostnim prilikam v otroškem vrtcu vabimo tudi starše; pri tem pa moramo doseči to, da se bodo starši tu radostili ne nad uspehi, temveč nad radostjo svojih otrok. (Qu. 9/1925.)

O telesni vzgoji. Povprečno do 12. leta je otroško kretanje popolnoma pristno, naravno; ne trudijo se, da bi ga olepšavali, innervacija se vrši v podzavesti; zato v tej dobi otroka tudi nič ne moti, če ga kdo opazuje. Žal se dobe tukaj ne nad uspehi, pristnost in prostodušnost večkrat razdre napačna vzgoja ali pa telesne abnormalnosti. Tej uravnoteženi dobi sledi kritična doba: kretnje postanejo nerodne in nesigurne, tembolj, če jih kdo opazuje. Ta doba pa preneha sama ob sebi s puberteto in kretnje dobe zopet svoje ravnotežje in postanejo sigurne.

Tem razvojnim stopnjam se mora prilagoditi telesna vzgoja, ako hoče biti res plodonosna. Med 6. in 12. letom dajajmo otrokom primerne praktične gibalne naloge, ki jih naj rešujejo individualno, ne da bi jim mi pri tem dajali podrobne predpise (n. pr. bežanje, skakanje, plezanje, razne igre; posnemanje raznih opravil, kakor: košnja, pranje i. dr. lahko izvajamo povprečno le do 10. leta, ker je še tu otroška fantazija tako močna, da da otroku vtis resničnosti; pozneje se hoče baviti deca le z realnostjo, z nečim, kar ima gotov smisel). Posamezne kretnje naj izvršujejo z avestno še le v drugi dobi, ko se že sami začnajo opazovati in čutijo potrebo smotrenosti in estetičnosti. Po dovršeni pubertetni dobi, ko postane osebnost zopet uravno-težena in manj pozorna na lastne kretnje, treba nadaljevati s smotreno vežbo, h kateri se pridruži v posebni meri razum; to je potrebno, da se paralizirajo slabe posledice za telo, ki izvirajo iz vsakdanjega dela.

Pri raznih vajah v šoli ne smemo zahtevati absolutne dovršenosti, zadovoljiti se moramo marveč z ono stopnjo, ki je dotični dobi primerna. Škodljivo je, če začnemo prežgodaj s tekmovanjem; to razdere otrokovo prostodušnost, lahko ga pa tudi telesno oškoduje. V splošnem greše učiteljice tako, da predolgo uporabljajo otročji način, učitelji pa, da prežgodaj začno z načinom za odrasle. Telovadna orodja smemo uporabljati v osnovni šoli le omejeno in z največjo previdnostjo. V prvi dobi ne uporabljajmo telovadne terminologije, temveč označujmo vaje naravnim načinom (n. pr. »obrnite se

k meni»). Na najnižji stopnji ne zahtajmo glasnih izrazov veselja pri vajah; to je otroku naravna potreba in nedvomno pospešuje vneto. (Quelle 7/1925.)

Seksualni pouk. Seksualni pouk je del seksualne vzgoje, a je vreden, da mu posvetimo primerno pažnjo. Glavna vprašanja pri tem so: kdaj naj otroka poučimo in kako ga naj poučimo? Poučiti bi morali otroka takrat, ko vpraša, a to je že dostikrat s 6. letom. Starši se navadno izogibljejo temu pouku; k temu pravi Friedjung: »Najokornejša razlaga iz čistih ust je boljša kot popolna razlaga iz umazanega vira.« Gotovo je, da prikrivanje izziva otrokovo radovednost. Vsekakor pa mora nalogo seksualnega pouka prevzeti tudi šola; nekaj zato, ker se mnogi starši tej nalogi popolnoma izognejo, nekaj pa zato, ker jo opravijo morda površno ali neprimerno. Težavna je ta rešitev v šoli radi tega, ker se ne pojavijo ti interesi pri otrocih v isti dobi. Tu veljaj načelo: Bolje je priti s tem poukom eno leto prezgodaj kot eno leto prepozno. Najbolj je zastopano mnenje, da treba nastaviti seksualni pouk na 10. leto. Ta pouk stavi na učitelja velike zahteve: obširno znanje in primerno spretnost. Nujna potreba je, da se uvede na učiteljskih seksualna pedagogika. (Quelle 8/1925.)

O risanju. Velike, pravzaprav največje važnosti je risanje po predstavah. Ne moremo pa kratkomalo zahtevati »Narišite zdaj nekaj lepega o sneguljčici«, kajti predstave otrok morajo biti v ta namen dovolj jasne in za to moramo že prej poskrbeti. Učenci morajo vedeti, kako se riše n. pr. človek, konj, drevo; vse to jim mora podati učitelj, seveda vedno dotični stopnji primerno. Potem pa res lahko izvrše poljubne ilustracije in to delajo z velikim veseljem. Rihard Rothe, profesor risanja na dunajskem pedagogiju, je izdal »Methodisches Skizzenbuch für den Zeichenunterricht« (Verlag für Jugend und Volk, Wien) in »Die menschliche Figur in Zeichenunterr.« (Istotam); obe knjigi uvajata učitelja v način dela, očrtanega gori. (Quelle 6/1925.)

V isti reviji razpravlja tudi slikar dr. Leskoschek o tej temi. Zahteva, da naj učitelj z učenci skupno predela značilne položaje telesa pri raznih opravilih (bežanje, nošnja, dviganje itd.) in pripominja, da mora vsak učenec tako dejanje tudi osebno izvršiti, da dobi pravi smisel za dotični položaj telesa. Slično naj tudi pri živalih poznavajo funkcije udov.

Stališče vaje v modernem pouku. Napačno je mnenje, da se v delovni šoli sme ali celo mora opustiti vaja. Res je sicer, da pravilno izvajano pridobivanje znanja po načelu samodelavnosti vsebuje že mnogo

vaje, vendar pa ne smemo zavreči vežbanja za utrjevanje znanja, četudi smo obravnavali s šolo učilnico. Seveda se mora vršiti v smislu delovnega principa, da ne postane dolgočasno in duhomorno. Pri vaji v čitanju zelo pospešuje sodelovanje medsebojna kritika učencev. Na višji stopnji je priporočljivo dajati za domačo nalogo odstavke beril posameznim skupinam, ki potem v šoli pripovedujejo o vsebini in kažejo spretnost v čitanju. Pri tem predmetu se lahko goji vzajemno delovanje in medsebojno podpiranje s tem, da boljši vadijo skupno s slabšimi. Pravopisne vaje, namreč pisanje po narekovanju naj se ne vrši tako, da učitelj narekuje tipične primere iz pravkar obravnavane snovi, ker je učenec že vnaprej opozorjen na pravopisne posebnosti in je le samoprevrta učiteljeva, ako doseže v takih vajah malo napak. Bolje je popravljati napake in vaditi pravopis na podlagi pogršk v spontanah spiskih. Skupine učencev naj popravljajo svoje spise skupno, le v težkih primerih naj pomaga učitelj. Da se utrdi pravilna oblika, je treba napisati poleg napačne pravilno besedo večkrat. Jako priporočljive so tudi zbirke takih besed v posebnih zvezkih, Slovničica naj se vadi na osnovi živega jezika. Tukaj se more vaditi istotako v skupinah in sicer brez ozira na urnik po možnosti že takoj naslednji dan po novi lekciji, ker izkušnja uči, da se drugi dan največ pozablja. Računske vaje morajo biti v najtesnejši zvezi z učenčevim okolico. Vsaka številka naj bi igrala kakšno vlogo v praktičnem življenju. Vendar pa se zmiraj ne moremo izogniti abstraktnemu računanju. Te vaje pa oživimo s tem, da stavimo račune v obliki ugank, magičnih kvadratov itd. Izmed realij samo o zgodovini. Izhodišče tega pouka naj bodo zgodovinski spomeniki in okoli teh naj nastajajo kulturne slike njihovega časa. Vaja pa obstoja v tem, da oživimo, kar je bilo nekoč živega, s pomočjo prizorov iz preteklosti, ki jih predstavljajo učenci sami. (J. Pazelt v »Schulreform« 1925/8-10.)

Stališče učitelja napram šoli in učencu. Pravilno razumevanje razmerja med družbo in poedincem pomaga učitelju do pravih stališč napram šoli in učencu. Šola sama kot institucija družbe smatra učenca kot socialni tip, kot enega iz vrste enakih in ne kot individualnost, ker zre vse z vidika skupnih interesov. Baš temu razmerju pa se poedinec najtežje ukloni, on hoče biti samostojna individualnost, t. j. da hoče biti N. N., ne pa učenec, delavec itd. Ako učitelj tega noče razumeti in smatra učenca le kot del črede, nastanejo konflikti, ki pokopljejo medsebojno zaupanje in spoštovanje. Najboljši izhod iz krize, ki se pojavi ob učen-

čevem spoznanju, da ga hoče uvrstiti družba v svoj krog kot povprečni delec, je ta, da mu nudimo čimveč družabnih doživetij in izkušenj, da naposled sam uvidi potrebo, podrediti se skupnim interesom. Zato pa je nujno potrebno tudi to, da se učitelj tudi sam kaže napram šoli kot socialni tip, da ne vsiljuje svoje avtoritete. Prava avtoriteta morajo postati učencu zahteve in naloge življenja. Kot osebi bodi učenec učitelju le individualnost, kajti le na tej podlagi je možno popolno zaupanje in vzajemno delovanje in se ni bati, da bi med njima zazijal nepremostljiv prepad. (K. Popper v »Schulreform« 1925/4.)

Vzgoja k delavnosti. Ne delamo samo zato, da preživljamo sebe, temveč da ustvarjamo vrednote tudi za druge. V tem leži bistvo in vzvišeni smoter dela. Naloga vzgoje bodi, da privede otroka do takega pojmovanja dela, da bode znal in hotel delati za druge. — Ta vzgoja se mora pričeti že zgodaj, že v dobi, ko ima dete — po mnenju odraslih — zanimanje samo za igro, ki jo pa ono smatra za resno delo. Zato tudi v igri najraje posnema delo odraslih ljudi. Pametna mati vzpodbuja hčerkico pri negovanju lutke, da jo skrbno oblači, češe, pestuje, ker jo s tem navaja na smotreno delo, na njen bodoči življenski poklic. Pa tudi resno delo in male trajne dolžnosti naj bi se otroku že zgodaj nalagale, ki jih mora sam oskrbovati, n. pr. da prinaša solnik na mizo, očetu pipo in copate in slično. V šoli je jako koristno, dati učencu stalni posel za celo leto, ki ga mora zvesto in natančno izvrševati. Na vestno izvedbo se morajo navajati otroci sploh pri vsaki nalogi, osobito pa takrat, ko delajo za koga drugega. Pripravimo otroka do tega, da bode izvršil vsak dan kakšno koristno, produktivno delo in zbudili mu bomo pravo razumevanje ter ljubezen do dela. S tem ga najbolje pripravimo na njegovo življensko nalogo. (M. Lang-Reitstätter, Schulreform 8. 9/1925.)

FILOZOFSKI SLOVAR.

(Sestavlja dr. Fr. Derganc.)

(Dalje.)

Haeckel priznava prav posebno svojstvenost dušnih pojavov, zlasti zavesti, in njih različnost od drugih prirodnih pojavov. Zato jim pa služi tudi lastna metoda opazovanja, metoda notranjega, subjektivnega samoopazovanja (introspekcije), v kojem opazuje »jaz« svojo dejavnost v samozarečem zrcalu zavesti. V samoopazovanju notranjega sveta in v opazovanju zunanjega sveta se udejstvuje isti opazovalec ter sprejema vtiske (engrame) isti spomin, dasi je notranji svet, zlasti pa svojstveni položaj zavesti same pristopen le introspekcij.

Racionalizmu je veljal notranji svet zavesti za edini vir spoznanja, dasi po vsakdanjem izkustvu prejema ista zavest vso vsebino od zunaj po čutilih in govoru. Zunanja, empirična in eksperimentalna psihologija tvori podlago notranji. Ker se introspektivni psihologi doslej niso ozirali na zunanjo plat dušnosti, je večina ogromne psihološke literature — makulatura brez vrednosti. Metoda introspekcije se ima torej izpopolniti: 1. z eksperimentalno, objektivno psihologijo; 2. s komparativno (primerjavno) in diferencijalno psihologijo, ki zasleduje in primerja dušni razvoj istega človeka (ontogenetika) skozi vse dobe življenja, dušno različnost po spolu, starosti (otročka psihologija), poklicu, plemenu (narodna psihologija) in času (historična in filogenetična psihologija); 3. naposled z živalsko psihologijo.

Ze stari filozofi so videli med človeško in živalsko dušo le stopnjevito razliko, po bistvu sta jim bili obe enaki. Šele krščanstvo je proglasilo bistveno razliko med nesmrtno človeško in smrtno živalsko dušo; Descartes je to krščansko razlikovanje preginal v enostransko in trdosrčno trditve, da ima le človek dušo, da so živali brezdušne mašine in avtomati brez občutka in volje.

Po Haeckelu ne loči ostra in bistvena meja človeške in živalske duše, iz druge v drugo vodijo stopnjema prehodi. Kakor se je človeško telo razvilo iz živalskega, tako se je tudi človeška duša polagoma razvila iz živalske.

Zanimiv je porogljivi konec o »psihološki metamorfozi« slavnih znanstvenikov in filozofov, ki so svoj mladostni monizem zamenjali v zrelejši dobi z dualizmom, kar Haeckelu samo dokazuje: 1. da z leti bistrina razsodnosti opeša, ker degenerirajo možgani kakor ostali organi telesa; 2. da se v človeku bistveno izpreminjajo tudi najvišje dušne funkcije kakor ostale dejavnosti življenja. Haeckel oponaša Kantu, da je v »Kritiki čistega razuma« (1781) dokazal z doslednim intelektom neresničnost vseh treh centralnih dogem metafizike, boga, svobode in nesmrtnosti, a da je že l. 1788. napisal protislovno »Kritiko praktičnega razuma« in si na lepem izmislil poseben moralen svet, ki biva neodvisno od materialnega sveta in v kojem vladajo posebni zakoni »praktičnega razuma«, oziroma moralne zavesti (pameti, čustvene emocije). Z njih pomočjo je zopet dokazal resničnost ravnokar ovrženih velesil metafizike. Kateri razum je torej odkril pravo resnico, ali teoretični (čisti) ali praktični? Po kateri logiki je mogoče, da je isti pojem istočasno resničen in neresničen? Izmed vrstic zveni historična reminiscenca in namigavanje materialistov, da je v Kantu

»praktični razum oportunitizma« zatajil prvotno resnico pod pritiskom brutalne sile in iz strahu pred »pruskim absolutizmom«, ki je glavni steber svoje moči oprl na krščanstvo in Kantu l. 1794. s kabinetnim dopisom izrazil ukor »zaradi pačenja in poniževanja krščanstva«. O priliki pokažemo, da delajo monisti dualistu Kantu krivico, ker je iz drugih razlogov zasidral etični svet najstev v metafizični sferi.

Za drugi vzgled psihološke metamorfoze navaja Haeckel slavnega psihologa Viljema Wundta, ki je v monističnem duhu spisal l. 1863. »Predavanja o človeški in živalski duši« in trideset let pozneje (1892) objavil drugo, v dualističnem zmislu predelano izdajo, proglašivši prvo za »mladosten greh«.

Tretji monistični uskok je bil R. Virchow, slavni ustanovitelj celularne patologije, ki je bil v svojih najboljših letih (1894—56) monist in ugleden pristaš tistega materializma, ki sta ga l. 1855. uvela L. Büchner (Moč in snov) in K. Vogt (Oglarska vera in znanost). L. 1849. je izpovedal Virchow svoj monistični nazor v govoru »Enotna stremeljenja v znanstveni medicini«, 28 let pozneje (1877) ga je zamenjal z dualistično orijentacijo v govoru »Svoboda znanosti v moderni državi«.

Za četrti primer monistične neznačajnosti in izdajstva nam predstavlja Haeckel fiziologa in slavnega retorja berlinske akademije, E. Du Bois-Reymonda, ki je začel istotaka z monizmom ter napisal znanstvena dela proti vitalizmu in transcendentnemu nazoru. Zato ni čudno, da so zagnali prejšnji nasprotniki tak zmagoslavni krik, ko se je l. 1872. s svojim »ignorabimus« uklonil dualizmu ter označil zavest v nasprotju z drugimi možganskimi funkcijami za nadprirodni pojav.

Monizem ugotavlja psihološko enotnost organičnega sveta: vsa živa bitja, od najnižjega protista do najinteligentnejšega človeka, oživlja ista dušna sila, konstitutivno obstoječa iz obeh prvin občutka in giba, zvezanih v obliki refleksa, elementarnega dušnega deja. Materijalna nositeljica dušne energije, dušne moči je protoplazma celice, iz koje se diferencira in razvije pri višjih živalih posebna dušna snov živčevja. Duša ni substanca, ampak samo pojem, logična abstrakcija vsote vseh dušnih funkcij, neločljivo zvezanih z dušno materijo protoplazme ali živčevja. (Nehote se vsiljuje ugovor, da očituje že vsakdanje izkustvo samo relativno neločljivost energije in materije. Dolej smo poznali n. pr. električno energijo samo v zvezi z žico, a dandanes se širijo električni valovi brez žice in delujejo v aparatih za brezžični telefon in telefon. A tudi tukaj ni električna energija

neločljivo združena z novimi sredstvi udeleževanja.)

Vir znanstvene psihologije ne sme biti več introspektivna avtoanaliza kakega na vrhuncu kulture stoječega filozofa, ampak objektivno in primerjavno, empirično opazovanje dušnosti od najnižje do najvišje živali, dopolnjeno s podatki introspekcije. (Subjektivna introspekcija dobi veljavo objektivne metode: 1. ako isti psiholog redno opazuje isti pojav v različnih časih, beleži rezultate v zapisniku ter jih končno primerja; 2. ako več psihologov medsebojno primerja svoje končno urejene zapisnike.)

Živa materija protoplazme se odlikuje po dveh glavnih sposobnostih, občutljivosti in gibljivosti. Protoplazma je občutljiva za vse izpremembe v zunanji okolici, za izpremembe svetlobe in toplote, težnosti in elektrike, vsaka izprememba deluje na občutljivo protoplazmo kot mik ali dražilo (Reiz). Vsako dražilo povzroči izpremembo mehničnega ali kemičnega ravnovesja v protoplazmi, ta notranja izprememba, novi položaj ravnovesja se imenuje dražaj (Reizung). Svojo izpremembo (dražaj) občuti protoplazma v obliki dušnega občutka. Dražilo, dražaj, občutek so tri različne, zaporedne faze skupnega dogodka. Vsak dražaj ostavi v protoplazmi trajno sled (engram), ki se lahko obnovi (reproducira), vsaka obnova dražaja povzroči nov, podoban občutek. Trajna sled v protoplazmi tvori prvino takozvanega spomina, ki je »splošna funkcija organizovane materije« (Hering, Semon).

Nato navaja Haeckel razvojno lestvico občutljivosti in gibljivosti od najnižje živali, protista do človeka, lestvico enostavnih in sestavljenih občutkov in gibov, naposled nasleduje razvoj refleksa in spomina. Pri tem opozarja na poseben odnos dražila in giba, ko dražilo le sproži potencialni gib kakor iskrica eksplozijo smodnika. Glede razmerja refleksa in zavesti meni Haeckel, da se javlja zavest stoprav na višji stopnji diferenciacije in centralizacije živčevja, da potekajo torej refleksi (občutki in gibi) pri nižjih živalih podzavestno. Tako razlikuje podzavestne in zavestne občutke in predstave, poudarjajoč, da ni zavestnost bistven znak predstave. Predstava mu je notranja, iz občutkov nastala podoba zunanjega objekta. Enako opisuje razvoj asocijacije predstav iz prvih začetkov do stopnje kritičnega razuma. Za spoznanje resnice je odločilnega pomena, kdo vodi in ureja združevanje predstav, ali čustvena, hrepeneča emocija ali 'kritični intelekt. Kakor združuje in izpreminja fantazija v sanjah predstave konfuzno brez kriterija resnice, enako nespametne in brez instinutne podlage so asocijacije verskih predstav in spiritizma (okul-

tizma). Podzavestno deluje razum v instinktih, ki slabe na račun zavestnega razuma. Instinkt in razum se razvijata po istih zakonih dednosti in prilagodnosti. Zato pripisuje tudi živalim, zlasti višjim vretenčarjem, razum, ki se ne razlikuje od človeškega po bistvu, ampak samo po stopnji razvoja. Razlika med razumom Goetheja, Kanta, Lamarcka, Darwina in najnižjega prirodnjaka (vedda, akka, avstralski zamorec in patagonec) je večja nego diferenca med razumom teh nekulturnih ljudi in razumom najvišjih sesavcev (človeška opica, pes, slon itd.). Tudi živali imajo svoj govor (jezik), ki se loči od človeškega samo po stopnji razvoja. Isto velja za razvojno lestvico čustvenosti in po monizmu nesvobodne volje.

Podrobno razlaga Haeckel ontogenezo in individualni razvoj duše. Kako nastane človeška duša? Nekateri stari filozofi so trdili, da so vse duše preformirane, ustvarjene od začetka sveta po zavojni teoriji (Einschachtelungslehre). Slavni fiziolog Haller je izračunal, da je ustvaril bog pred 6000 leti, šesti dan stvarjenja, istočasno 200.000 milijonov človeških klic, zavil drugo v drugo ter vse skupaj položil v jajčnik pramatere Eve. Drugi so bili mnenja, da bog vsako dušo posebej in sproti ustvari v trenutku spolne združitve in oploditve ter jo zasadi v zaplodek. Dalje omenja Haeckel razlage raznih mitov, n. pr. selitev duš. Kaj uči in dokazuje prirodoslovje? Da se razvije vsak človek iz ene same oplojene celice, ki nastane po združitvi moške semenske celice, semenice (spermatozoon) in ženske jajčne celice, jajčnice. Ker ima vsaka celica svojo celično dušo, nastane tudi človeška duša iz združitve dveh celičnih duš in sicer v trenutku tega spoja. Iz združitve dveh celičnih duš podeduje človek lastnosti obeh roditeljev. Iz dušne klice v oplojeni celici se razvije individualna duša. Človeka torej ne ustvari bog, pri nastoju človeka ne sodeluje nobena nadprirodna sila, ampak samo dva človeka različnega spola, ki spojita v spolni združitvi vsak po eno celico svojih spolnih žlez. Haeckel je pozabil pri tem pojasniti sledeče: odrasel človek ima samo eno dušo, ne-

ločljivo združeno z materialno osnovo možganov in živcev. Kako je potem mogoče, da pri oploditvi ne izrase nova duša iz svoje materialne osnove možganov in živcev, ampak neke drugod, iz druge materialne osnove, iz spolne žleze in sicer v tako ogromnem številu? Pri eni sami spolni združitvi izloči namreč moška spolna žleza ca 200 milijonov semenic, dušnih klic, torej novih duš. Zakaj izloči ženska vsak mesec samo eno jajčnico, v vsem življenju torej samo ca 500 jajčnic, ženskih dušnih klic? Vprašanje se še bolj zamota, ako pomislimo, da ne vsebuje semenica (jajčnica) samo svojstev izločevalca, ampak tudi telesne in dušne lastnosti prednikov (atavizem).

Razvoj individualne psihogenije deli Haeckel na dve glavni perijodi, na embrijonalno in postembrijonalno razvojno zgodovino duše. Embrijonalni človek se razvije, ločen od zunanjega sveta, zaprt v maternico, njegova duša se nahaja v stanju spečice klice, podobnem zimskemu spanju živali (Preyer). Rast postembrijonalne duše se vrši kakor pri vseh višjih živalih v sledečih stopnjah: 1. prva doba traja od rojstva do hipa, ko se v otroku zbudi samozavest in začne otrok govoriti; 2. doba deške in dekliske duše do pubertete (zbuditev spolnega nagona); 3. doba mladeniške in deviške duše (perijoda »idealov«) je čas spolnega zorenja, traja do zakonske zveze; 4. doba moške in ženske duše (perijoda polne zrelosti in rodbine); 5. duša starca in starke (perijoda degeneracije).

(Dalje prihodnjič).

Tiskovni pogreški:

Str. 129, vrsta 20./II. odzgoraj čitaj »Marburgu a/o.« mesto »Mariboru«.

Str. 162, vrsta 13./I. odzgoraj čitaj »rad« mesto »dal«.

Str. 162, vrsta 22./I. odzgoraj čitaj »sestavljavec« mesto »prestavljalac«.



Hranilnica in posojilnica „Učiteljskega konvikta“ v Ljubljani

registrirana zadruga z omejenim jamstvom.

Zadružnik zadruga postane lahko vsak, kogar sprejme načelstvo. Delež 12:50 Din se vplača naenkrat in se obrestuje po 5%.

Vstopnine se plača 2 Din.

Hranilne vloge se sprejemajo od vsakega, če tudi ni zadružnik. Obrestna mera je 5%, s polletno odpovedjo pa 7%. 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 5— 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 izvemši praznikov vsak četrtek in soboto od 1/2 17. do 1/2 18. ure.

Cenjenemu učiteljstvu in slavnim okrajnim šolskim svetom priporočamo v obilna naročila vse predpisane šolske tiskovine po najnovejših vzorcih, najnovejše mladinske spise lasne 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 brezplačno in poštne prosto. Vsako leto izide „Ročni zapisnik“ z osebnim statusom in imenikom vseh šol po slovenskih deželah.

UČITELJSKA TISKARNA

V LJUBLJANI

registrov. zadruga z omej. zavezo

Frančiškanska ulica 6.



MLADINI PRIPOROČAMO NASTOPNE KNJIGE PO ZNIŽANIH CENAH:

- Baukart: *Marko Senjanin, slovenski Robinson*. Vez. Din 12.—.
- Dimnik: *Kralj Peter I.* Vez. Din 18.—.
- Dimnik: *Kralj Aleksander I.* Vez. Din 30.—.
- Erjavec: *Afriške narodne pripovedke*. Vez. Din 20.—.
- Erjavec: *Kitajske narodne pripovedke*. Vez. Din 20.—.
- Erjavec: *Srbske narodne pripovedke*. Vez. Din 22.—.
- Erjavec-Flere: *Fran Erjavec, izbrani spisi za mladino*. Vez. Din 40.—.
- Erjavec-Flere: *Fran Levstik, izbrani spisi za mladino*. Broš. Din 18.—, vez. Din 26.—.
- Erjavec-Flere: *Matija Valjavec, izbrani spisi za mladino*. Vez. Din 36.—.
- Erjavec-Flere: *Josip Stritar, izbrani spisi za mladino*. Vez. Din 46.—.
- Erjavec-Flere: *Simon Jenko, izbrani spisi za mladino*. Vez. Din 28.—.
- Erjavec-Flere: *A. M. Slomšek, izbrani spisi za mladino*. Vez. Din 40.—.
- Erjavec-Flere: *J. Keranik, izbrani spisi za mladino*. Vez. Din 46.—.
- Ewald-Holeček: *Mati narava pripoveduje*. Vez. Din 26.—.
- Ewald-Holeček: *Tiho jezero in druge povesti*. Vez. Din 26.—.
- Flere: *Babica pripoveduje*. Vez. Din 10.—.
- Flere: *Slike iz živalstva*. Vez. Din 24.—.
- Flere: *Pripovedne slovenske narodne pesmi*. Vez. Din 24.—.
- Gangl: *Zbrani spisi*. II., V. in VI. zv. vez. Din 10.—, eleg. vez. Din 12.—, VII. zv. vez. Din 18.—, eleg. vez. Din 20.—. (Ostali zvezki so v II. natisku.)
- T. Gaspari in P. Košir: *Sijaj, sijaj, solnčecel* (Zbirka koroških pesevk.) Din 8.—.
- Karafiat Jan-Dr. Bradač: *Kresni čtce*. Vez. Din 18.—.
- Maniča Komanova: *Narodne pravljice in legende*. Din 16.—.
- Korban: *Vitomilova železnica*. Vez. Din 14.—.
- Kosem: *Ej prijateljčki*. Vez. Din 14.—.
- Lah: *Češke pravljice*. Vez. Din 12.
- Mišjakov Julček: *Zbrani spisi*. VI. zvez. (Drugi zvezki so razprodani.) Vez. Din 10.—.
- Möderndorfer Vinko: *Narodne pripovedke iz Mežiške doline*. Eleg. vezano Din 24.—.
- B. Račič: *Belokranjske otroške pesmi*. Vez. Din 8.—.
- Rape: *Mladini*. II., III., IV., V., VI. zvezek. Vez. Din 10.—, eleg. vez. Din 12.—, VII. zvezek Din 12.—, VIII. zvezek Din 15.—.
- Rape: *Tisoč in ena noč*. Vez. Din 28.—.
- Ribičič: *Vsem dobrim*. Vez. Din 10.
- V. Riha-Karel Pribil: *Povest o svatbi kralja Jana*. Vez. Din 16.
- Robida: *Da ste mi zdravi, dragi otroci!* Broš. Din 3.—.
- Šilih: *Nekoč je bilo jezero*. Vez. Din 24.—.
- Tille-Pribil: *V kraljestvu sanj*. Broš. Din 6.—.
- Trošt: *Moja setev*. I. in II. a Din 10.—.
- Waštetova: *Mejaši, povest iz davnih dni*. Vez. Din 24.—.
- Zbašnjik: *Drobne pesmi*. Vez. Din 8.—.

VSE TE KNJIGE KAKOR TUDI KNJIGE DRUGIH
ZALOŽB SE DOBE V



KNJIGARNI



UČITELJSKE TISKARNE

V LJUBLJANI

Frančiškanska ulica št. 6, in v podružnici
knjigarne, Simona Gregorčiča ulica št. 2.