

**ČASOPIS
ZA SODOBNO
PEDAGOGIKO**

LETO 1937-38

3-4

LETNIK LIX

POPOTNIK

Usebina

I. 1. Jože Zupančič: II. vseslovanski pedološki kongres v Ljubljani. — 2. Milica Stupan: Več veselja in ljubezni v šolo! — 3. L. Hočevar - Megličeva: Otroci bi se morali pred pričetkom šol. pouka od srca nasmejati. — 4. Fr. Fink: Novi pogledi na začetni računski pouk. — 5. Anton Gorjup: Ob izidu Vrančeve knjige. — 6. A. G.: Odgovor.

II. Fran Kavčič: Moje poizkusno šolsko delo in njega rezultati. (Se nadaljuje.)

III. Venčeslav Čopič: Okolje in življenje našega šolskega otroka. (Konec sledi.)

IV. 1. † Aloys Fischer. — 2. Učni uspehi v ljudski šoli pred vojno in sedaj. — 3. O »učitelju — pajdašu in osvobodjujoči pedagogiki«. — 4. Češki usposobljenostni izpiti po novem izpitnem redu. — 5. Za novo glasbeno vzgojo. — 6. Narodna pesem in šola. — 7. Novi češki izletni red. — 8. Vzroki slabe frekvence v vaški šoli. — 9. Izbor dobrih knjig za deco. — 10. Prva mednarodna razstava šolskih učbenikov v Pragi. — 11. Dr. Přihoda o učiteljstvu na eno- in dvorazrednicah. — 12. Norme za oceno mladinskih knjig. — 13. Poljske vzgojne tradicije. — 14. Inteligentni element na vasi. — 15. Ocenjevanje šolskih knjig in učil na Poljskem. — 16. Angleška okrajna vaška šola — nov šolski tip. — 17. Potreba pravilne izbire poklica. — 18. Lepaki in šola. — 19. Naloga narodne šole v državi.

V. 1. L'éducation musicale trait d'union entre les peuples. — 2. Fr. Erjavec: Moje prvo berilo. (Fr. Fink.) — 3. Fr. Erjavec: Moje prvo berilo. (Podeželski učitelj in oče.) — 4. »Za vsak dan«. — 5. Ivan Prijatelj: Borba za individualnost slov. knjiž. jezika.

Cistnica uredništva

Clankov, ki ne dospejo pred sklepom redakcije, t. j. vsaj poldrugi mesec pred izidom posameznih dvojnih številk našega lista, ne moremo več uvrstiti v številko, ki sledi temu sklepu. Po sklepu redakcije dospele prispevke objavljamo po vrstnem redu, kakor so nam bili poslani in kakor nam to dopušča razpoložljivi prostor v listu. Cenj. sodelavce prosimo, da sprejmejo to pojasnilo na znanje.



Vsem našim čitateljem, sodelavcem in prijateljem našega pedagoškega tiska vesel božič in srečno Novo leto!

»POPOTNIK« izhaja mesečno in stane na leto 50 din, polletno 25 din, četrletno 12-50 din; posamezni zvezki stanejo 5 din.

NAROČNINO IN REKLAMACIJE sprejema uprava listov Jugoslovenskega učiteljskega združenja — sekcija za dravsko banovino v Ljubljani, Frančiškanska ulica 6.

ROKOPISI naj se pošiljajo na naslov: Senkovič Matija, obl. šolski nadzornik v pokoju, Maribor, Koroščeva ulica 7.

Glavni in odgovorni urednik Metod Kumelj. — Izdajatelj Jugoslovensko učiteljsko združenje — sekcija za dravsko banovino v Ljubljani. Odgovarja Metod Kumelj. —

Tiska Učiteljska tiskarna (predstavnik Francè Strukelj). Vsi v Ljubljani.

POPOTNIK

ČASOPIS ZA SODOBNO PEDAGOGIKO

NOVEMBER - DECEMBER

LETNIK LIX
ŠTEVILKA 3-4



Jože Zupančič:

II. vseslovanski pedološki kongres v Ljubljani

»Popotnik« je nameraval prinesiti o letošnjem ljubljanskem pedološkem kongresu izčrpno poročilo ter izvlečke vseh predavanj, referate slovenskih, hrvaških in srbskih predavateljev pa v celoti. Ko je bilo poročilo za Popotnika« že pripravljeno, smo zaznali, da bo izdal kongresni odbor »Zbornik« z vsemi referati, in smo bili naprošeni, naj se »Popotnik« omeji zgolj na poročilo s celotno sliko brez referatov, sicer obstaja bojazen, da bi ne bilo dovolj prijav za »Zbornik«, če bi že naša revija objavila referate. Zato smo ustregli upravičeni želji kongresnega odbora ter opustili posebno kongresno štev. »Popotnika«.

Malo pred Vsemi sveti I. 1933. se je vršil v Brnu v ČSR I. mladinoslovski kongres. Na njem so sodelovali v pretežni večini Čehoslovaki, dva Poljaka, Slovenec dr. Ozvald in trojica Srbov. Takrat je bilo sklenjeno, da bo II. vseslovanski pedološki kongres v Jugoslaviji. Kongresni odbor, ki mu načelujeta brnska profesorja dr. Mihajlo Rostohar — naš ožji rojak s Krškega polja na Dolenjskem — kot predsednik ter dr. Jan. Uher kot tajnik, je nameraval prirediti II. kongres na Poljskem. Iz zunanjepolitičnih razlogov so to misel opustili. Nato so izbrali Jugoslavijo in določili za to Beograd. Pa so nastale tudi tu ovire. Beograščani si niso upali izpeljati kongresa, zato je že kazalo, da bo padla lepa zamisel v vodo. Tedaj se je ojunčila bela Ljubljana in kongres se je prenesel v Slovenijo. Vse tehnične priprave so bile prepuščene prireditvenemu odboru s predsednikom, ljubljanskim univ. profesorjem dr. Karlom Ozvaldom, in tajnikom učiteljem Dragom Supančičem. Le-ta je bil več kakor duša in desna roka prireditvenega odbora, kakor sta izjavila pri svečani otvoritvi i dr. Ozvald i dr. Rostohar. Kongres je bil dovršeno pripravljen in program izveden do zadnje črke.

Kongres je trajal 3 dni: 26., 27. in 28. avgusta. Prepričan sem, da ta datum zanj ni bil najbolj pripraven. Nekaj dni poprej se je vršil učiteljski kongres JUU v daljnem Skoplju, večine slovenskega učiteljstva pa še ni bilo doma. Saj je padel kongres ravno v poslednje počitniške dneve. Kljub temu pa je prisostvovalo predavanjem v plenumu okrog 500—600 udeležencev, v glavnem iz vrst slovenskega ljudskošolskega učiteljstva.

Dne 26. avg. 1937 je bil kongres svečano otvorjen. Dvorana na Taboru je bila polna poslušalcev, prednje vrste so zasedli predstavniki Nj. V. kralja in kneza namestnika, ki je bil tudi pokrovitelj kongresa. Navzoči so bili tudi g. ban ter številni zastopniki oblastev, uradov, pedagoških in drugih društev iz Jugoslavije, Češkoslovaške, Poljske in Bolgarije. Ljubljanski kongres je bil važen zlasti radi tega, ker so na njem sodelovali tudi bratje Bolgari. V uradnem delu so bile odposlane pozdravne brzojavke vsem štirim suverenom na kongresu udeleženi državi, godba pa je zaigrala jugoslovansko, češkoslovaško, poljsko in bolgarsko himno. Ospredje dvorane je bilo okrašeno z zastavami imenovanih slovanskih držav.

Slavnostni del je obsegal nagovore mnogih najuglednejših osebnosti iz tu- in slovanskega inozemstva, seveda tudi častnega predsednika, rektorja ljubljanske univerze dr. Samca.

Predsednik JUU, g. Ivan Dimnik, je pozdravil kongres v daljšem govoru, iz katerega so razvidne težnje našega učiteljstva in pogoji, ki so potrebni za napredek naše šole in naše mladine. Med drugim je dejal: »Širom naše države prisostvuje učiteljstvo Jugoslavije pri svojih radio aparatih današnjemu kongresu in pričakuje njegovih rezultatov. Cilj kongresa in delo učiteljstva sta tesno povezana. Saj je ravno učiteljstvo že ponovno poudarilo potrebo, da se posveti naši mladini večja pažnja. Mladina je bodočnost vsakega naroda in države. Na kongresih JUU, posebno še l. 1935. in 1936., smo zaprosili javnost, da v večji meri posveti brigo problemom, ki se nanašajo na našo mladino. Tudi na pravkar zaključeni skupščini v Skoplju smo razpravljali o naši mladini in smo napravili potrebne zaključke v njeno korist.

Zahteve učiteljstva, ki se nanašajo na vzgojo in pouk, so v glavnem naslednje:

Svoboda otroka v šoli, da bi se razvile vse njegove sile in sposobnosti. Učiteljstvo smatra, da so za to potrebni tile glavni pogoji:

Pouk v materinskem jeziku;

število otrok v posameznih razredih naj se zniža;

ustanavljajo naj se šole za defektno dečo;

izvesti je treba osemletno šolsko obveznost brez vseh olajšav;

splošno in strokovno vzgajanje je treba izvesti po sodobnih pedagoških načelih;

preprečiti je treba, da bi se deca izrabljala za telesno delo;

učenca je treba zaščititi socialno in zdravstveno;

možnost brezplačnega šolanja in brezplačne oskrbe s šolskimi potrebščinami.

Vsi navedeni principi se naj izvedejo v okviru demokratičnih šolskih zakonov. Precizne izjave učiteljskega predstavnika so žele zaslužno pohvalo.

Slavnostni del dopoldanskega kongresa je bil zaključen s polaganjem venca na spomenik kralja Petra I. pred ljubljanskim magistratom.

Mladinoslovje, s tujim imenom pedologija, je pri nas še mlada znanost. Ljubljanski kongres je bil zato predvsem bolj propagandnega značaja in resolucija, ki jo je sprejel kongres ob svojem zaključku, priporoča, naj se ustanavljajo tudi pri nas v Jugoslaviji pedološka društva in pedološki zavodi.

Da je pedologija v naši javnosti slabo poznana znanstvena panoga, je potrdil eden izmed uglednih (!) zagrebških dnevnikov. Redakcija je prejela iz Ljubljane sporočilo, da je tam začel zasedati pedološki kongres. Zagrebški list pa je priobčil članek pod naslovom: »Kongres struĉnjaka za obradjevanje tla«. — Brez komentarja!

Kaj je bistvo pedologije in kakšne so težnje mladinoslovcev za praktiĉno udejestvovanje? Pedologija je znanost o otroku in mladostniku. Raziskuje pogoje in ĉinitelje, ki doloĉujejo njun telesni in duševni razvoj. Mladinoslovje obsega veĉ posebnih strok:

Biologija otroka in mladostnika se peĉa z vprašanjem fiziološkega razvoja.

Pedopsihologija se bavi z dušeslovnimi vprašanji otrokovega življenja.

Pedopsihopatologija raziskuje oblike in ĉinitelje duševno defektnega otroka.

Pedosociologija išĉe ĉinitelje, ki temelje v ĉloveški druĉbi.

Pedokriminologija se peĉa z vprašanji mladostnih zloĉincev, išĉe zunanje in notranje vzroke, ki so jih dovedli do zloĉinov.

Mladinoslovje ni izkljuĉno zadeva znanstvenikov. Povsem praktiĉne življenjske potrebe nas silijo, da jih študiramo in vsestransko pojasnimo.

Pedagog, ki vzgaja mladega ĉloveka, mora vedeti, kakšna bitja ima pred seboj in kako mu je treba v izvestnih primerih postopati, da doseĉe svoj pedagoški smoter. Otrok je namreĉ nekaj povsem drugega kakor pa odrasli ĉlovek. Življenje nas opominja vsak dan: »Postavite pravega ĉloveka na pravo mesto!« Vsak ĉlovek namreĉ ni sposoben za vse naloge življenja v enaki meri. Le tisti je lahko koristen v svojem poklicu, ki ve, da ustrezajo njegove sposobnosti danim nalogam. Sreĉen bo lahko le tisti, ki ĉuti, da ni zgrešil poklica. Vprašanje pravilne izbire poklica rešujejo dandanes poklicne svetovalnice, znanost o tem pa se imenuje psihotehnika, ki strokovno rešuje tozadevna vprašanja in izsledke raziskovanj, tudi praktiĉno uveljavlja.

Koga zanimajo pedološka vprašanja? Pedagoga - uĉitelja in profesorja, otroškega zdravnika, mladinskega sodnika, socialnega zašĉitnika mladine in seveda v prvi vrsti starše. Mladinoslovski študij je pri bratskih narodih ĉehoslovakih in Po-





ljakih na tako visoki stopnji, da prekaša v marsičem že tudi Nemce in Francoze.

Kongresni odbor je dobil neobičajno veliko število prijav — okrog 70 — iz predavateljskih vrst. Nekaj so jih dodelili plenumu, ki je zasedal v veliki dvorani Tabora. Večina predavanj pa je bila v sekcijah.

I. sekcija in sicer mladinoslovna, biološka in higienska je razpravljala v dvorani Delavske zbornice.

II. psihološka sekcija — v Frančiškanski dvorani.

III. sociološka in socialno zaščitna sekcija — v Filharmoniji.

IV. sekcija za uporabno pedagogijo — na magistratu.

Ali je dosegel ljubljanski kongres svoj namen?

O tem so morda mnenja različna, vse pa kaže, da smo Slovenci lahko hvaležni, da se je vršil že drugi vseslovanski kongres pri nas. Naše znanstvenike, pedologe in seveda tudi poslušalstvo ter vso javnost je opozoril kongres na važnost mladinoslovskih vprašanj, saj je skrb za mladino ena glavnih nalog vseh odločujočih činiteljev od staršev preko učiteljev in profesorjev do javnosti in oblasti. Vsekakor je pomembna izjava visokega vojaškega predstavnika, ki je bil tudi na kongresu navzoč? »Tudi naše vojaške oblasti morajo posvečati odslej večjo pažnjo vprašanju pravilne in smotrne vzgoje jugoslovanske mladine!«

Taki kongresi imajo še ta namen, da se znanstveniki medsebojno spoznajo ter med seboj izmenjavajo misli in poročajo o izkušnjah na svojih delovnih področjih. Gotovo je, da so se spletle med vodilnimi pedagogi vezi prijateljstva, kar bo rodilo še mnogo dobrega sadu. Kakor med drugimi stanovi, tako so potrebne ožje in tesnejše vezi tudi med slovanskimi pedagogi.

In prav v tem je velik pomen takih kongresov: zavest znanstvene neodvisnosti in samostojnosti duhovnega ustvarjanja naj navdaja vse s ponosom, iz katerega se poraja nezlomljiva volja vsega naroda po svobodi in samoodločbi. Pedološki kongresi so važni tudi v socialnem pogledu. Znanstveniki ne razpravljajo le o zdravih otrocih. Mnogo referatov je bilo posvečenih tudi skrbi za telesno in duševno defektno dečo. Spočetka pa je bilo delo pedoloških sestankov posvečeno le zdravi mladini.

Vseslovanski pedološki kongresi imajo svoj izvor na Češkem. Tam je začel gojiti in popularizirati mladinoslovsko znanost



veliki češki učenjak, dr. Čada. Krog njegovih somišljenikov je pričel že nekaj let pred svetovno vojno lepo naraščati. Prvi kongres so priredili leta 1907. v Pragi. Le-ta je bil namenjen samo vprašanjem, ki se tičejo zdravega, normalnega šolarja. Na tem prvem sestanku večjega obsega pa so uvideli, da bo treba to znanost usmerjati tudi na defektno deco. Naslednji kongres, ki se je vršil leta 1909. v Brnu, je razpravljal že tudi o manj nadarjeni in slaboumni deci. Tretji kongres, ki mu je predsedoval še dr. Čada, se je vršil takisto v Pragi. Potem je delo čeških mladinoslovcev prekinila svetovna vojna, obnovili so ga leta 1930. in je temu kongresu načeloval že dr. Zeman, nadaljnje vodstvo pa je prevzel dr. Rostohar.

Vsi kasnejši kongresi jemljejo v obzir duševno in telesno normalnega in abnormalnega otroka. Skrbno je treba ugotavljati, katere gojenčeve funkcije so razvite in v koliki meri. Opazovanja kažejo, kako je treba pedagogom usmerjati prizadevanje in kake mere je treba podvzeti, da se razvoj mladine spravi v tisto smer, ki jo zahtevajo kulturni ideali posameznih narodov.

Le če bo mladina zdrava, se bodo dvignile kulturne sile naroda. Iz zdrave mladine bo postal zdrav narod in le ona je jamstvo, da bosta narod in država procvitala.

Prizadevanja mladinoslovcev se gibljejo v različnih odtenkih: v psihološkem, socialnem, biološkem, fiziološkem... itd. Njihove ugotovitve so pomembne tudi za praktičnega šolnika: za učitelja na terenu. Saj vemo, da se močno razlikujejo po svojih sposobnostih celo otroci posameznih razredov. V naprednejših deželah imajo za posamezne tipe otrok različne razrede, odnosno paralelke. Različne tipe otrok je treba vzgajati in poučevati po različnih, individualnih načinih. Znanstveno utemeljene so naše zahteve po diferenciranih šolah, po razredih za manj nadarjene in pomožnih šolah. Te naše zahteve najbolj podpirajo znanstveniki pedologi. Na prstih ene roke pa bi menda lahko naštel kraje, ki imajo pri nas razrede za manj nadarjene (Ljubljana, Maribor, Trbovlje...?).

Razstave.

V okviru pedološkega kongresa je bilo več razstav, ki so bile nameščene v poslopju gluhonemnice na Zaloški cesti.

Večina razstav in razstavnega materiala je bila iz Češkoslovaške. Tako na primer: reformno-šolska iz Zlina, kjer so znane Bafove tovarne obutve.

Iz Češkoslovaške je bila tudi razstava pomožnega šolstva ter domoznanska razstava. Mnogi načrti, skice, fotografije, učila in samoučila, ki so jih dale na razpolago Bafove šole, dokazujejo, da so te šole odlično oskrbljene in da streme za resničnim napredkom. Tam imajo paradiž gotovo tudi učitelji in ne samo učenci, če primerjamo tisto, kar smo videli na razstavi, s tem, kar imajo na razpolago pri nas učenci ter njihovi učitelji. Kakor se vidi, zlínska razstava nenehoma kroži po svetu in žanje povsod zaslužen priznanje.

Bogata je bila tudi razstava poveljske slovenske mladinske knjige. Tako razstavo, kjer so bile knjige le iz ČSR, smo videli že pred letom dni v Ljubljani; organizirala jo je Jugoslovansko-češkoslovaška liga. Na razstavi v gluhonemnici so prednjačili bratje Bolgari. Tisk in oprema njihovih knjig sta tako umetniška in razkošna, da naši založniki ne zmorejo kaj takega pri dosedanjih nakladah, in tudi cene knjig, ki so pri nas običajne, se ne dajo primerjati s cenami njihovih knjig.

Poseben oddelek na razstavi je bil določen za *zaščitidece*. Številni diagrami, skice, knjige in poročila so prikazovali, v kakšnem stanju je zaščita dece pri nas. Ta del razstave je bil natrpan pa za vsakogar zelo poučen.

Zanimivo sliko risarskega razvoja malega *Marjana Ozvalda* je dokazovala posebna razstava. Razvesili so več sto slik, ki jih je Marjan sam izvršil od svojega 2. pa do 11. življenjskega leta.

Pregledno sliko je nudil tudi oddelek *Slovenske šolske Matice*. Šele zdaj, ko je SSM zbrala vse, kar je izdala od svojega obstoja pa do danes, smo videli, kako številna so izdanja naše šolske knjižne ustanove in koliko je ona pripomogla h kulturi našega naroda.

Na razstavi je imela poseben oddelek še mladinska glasba ter pevska literatura. Trboveljski slavček, ki je priredil kongresistom pozdravni koncert, pa je razstavil nekaj rokopisov iz svojega arhiva.

Po vsem svetu iščejo novih potov in metod, kako pridobiti mladino za cilje posameznikov in celot. Slovenci smo lahko ponosni, da smo bili v letošnjem letu deležni poseta najodličnejših slovanskih pedologov in da se je že II. vseslovanski mladinoslovski kongres vršil v naši beli Ljubljani. Prepričan sem, da so dobili kongresisti mnogo novih pobud: eni za nadaljnje znanstveno delo, drugi za poglobitev v praktičnem šolskem udejstvovanju. Odličnim in številnim predavateljem bomo morali dati priznanja za korak, da, še več, za cel skok, ki ga bo deležno naše vzgojstvo in šolstvo.

Kongres je bil lepa manifestacija slovanskega bratstva in slovanske vzajemnosti ter je položil temelje za novo nadaljnje skupno delo pri gradnji veličastne slovanske znanosti — pedologije. Vsi smo prepričani, da je dosegel zbor tisti smoter, ki so si ga postavili prireditelji v svoji idealni zasnovi. Skrbno pripravljena organizacija je mislila prav na vse podrobnosti in malenkosti, zunanjim predavateljem so omogočili tudi ogled naših gorenjskih lepot. Zato so odnesli iz naše srede prijetne vtise v svojo domovino.

Na zaključni seji kongresnega odbora so sklenili, da bo naslednji III. vseslovanski pedološki kongres med Bolgari.

Vaški učitelj bi moral biti ne samo najbogatejši v znanju, temveč tudi najbolj praktičen in najuporabnejši mož v svoji vasi. Mož, s katerim se kmet rad razgovarja o kmetijstvu in domačem gospodarstvu, o cestnih zadevah, kanalizaciji, zadrugah, elektrarnah in sličnih napravah. Če bi si mogel tudi sam izdelati svoje pohištvo in sam okrasiti svoje stene s slikami v lepih okvirih, kakšen čudežni mož bi potem bil v očeh svojih učencev! Teda bi imele vse stvari, ki se v šoli uče, žive odnose do življenja, do stvari, ki imajo v življenju kako vrednost. K pravi realnostim bi se naše potem tudi prave misli in besede same po sebi, saj tičijo tako rekoč že v njih samih.

L. Gurlitt.

Ničesar se lotiti, kar ni smiselno in kar se ne zdi vsakemu otroku kot smiselno. Samo smiselnost jamči za tisto usmerjenost k delu, kakor si jo v delovni šoli želimo: za veselje do ustvarjanja.

K. Jesser.

Velika je to človeška sila, potrpežljivo čakati, da vse dozori,

Pestalozzi.

Več veselja in ljubezni v šolo!

Vse preveč smo še pod vplivom starih nazorov, ki so velevali, da je učiteljeva prva in pglavitna dolžnost posredovanje znanja, da je pouk njegova izključna naloga. Res je, da je silno važno za človekovo poznejšo življenjsko pot, kaj in koliko se je naučil v šoli, kakšne osnove mu je dala šola v razumskem pogledu za popotnico. Toda še neprimerno važneje je za celotni človekov razvoj, če se je šoli posrečilo, da napravi iz otroka svobodnega in enakopravnega člana človeške družbe, če razvije in okrepi v otroku vero v samega sebe in v človeštvo, če utrdi otroka notranje tako, da bo postal odporen proti vsemu zlu, ki ga bo morda čakalo v poznejšem življenju. Če učitelj postane otroku prijatelj in dobrohoten svetovalec, če prinese v otrokovo življenje vsaj malo veselja, je to njegov največji uspeh.

Če pogledamo v šolsko sobo kakega kmečkega ali delavskega kraja, se nehotе z bridko ironijo spomnimo na vse tiste lepe krilatice: »Stoletje otroka«, »Vse za otroka«, »Zlata otroška leta« itd. Zaman iščemo rdečeličnih, močnih, svežih in veselih deklic in dečkov, kakor si jih odrasli tako radi predstavljamo. Bledi, suhi, slabotni, slabo oblečeni otroci, ki rabijo pozimi vso prvo uro, da vsaj zunanje za silo oživijo, otroci, katerih delovnik se začne neredko ob štirih zjutraj ali še prej, ki delijo ponoči ležišče z eno ali še z več drugimi osebami, taka revščina vlada po večini v naših podeželskih in tudi mestnih šolah. Da od takih stradajočih in prezebajočih otrok ne moremo pričakovati pripravljenosti za zbrano duševno delo, je jasno. Pravijo, da se poln želodec ne uči rad. Prazen želodec bi se pa morda rad učil, toda ne more, kajti človek mora biti predvsem sit in na toplem, preden je sploh sposoben za kaj višjega.

Koliko sploh učitelj lahko doseže v takih obupnih razmerah, doseže samo, če pokliče na pomoč edino svetovno silo, ki mu je na razpolago, v e s e l j e. Žalostno in obenem značilno za naš čas je dejstvo, da toliko otrok tako rekoč od prvega dne ne pozna nobenega veselja in da se morajo toliki drugi veselju predčasno odreči. Prav kot odrasli se morajo pehati za zaslužkom, mnogo prezgodaj spoznajo senčne strani življenja, starši, katere je ubil neusmiljeni boj za obstanek, jim nikoli ne privoščijo prijazne besede, nobenega dokaza naklonjenosti in razumevanja ne doživijo doma. Tisoči otrok kriče zastonj po l j u b e z n i, tisoči otrok hrepene zaman po veselju.

Ker je pa mladost brez veselja kakor strupena slana, ki pomori vse dobro, kar spi v človeku, ker zlomi bridkost otroških let dotičnemu navadno za vedno peruti, je pač najlepša in najhvaležnejša naloga učiteljeva, da vsaj nekoliko ogreje otrokova mrzla otroška leta ter napravi vsaj iz šolske sobe oni kraj, v katerem preživlja deca vesele in svetle trenutke, morda edine v vsem svojem življenju, polnem dela, težav in razočaranj.

To pa zmore samo učitelj, ki si je sam ohranil dobršen kos otroškosti, ki se lahko približa otroku brez predsodkov, ki si ume popolnoma pridobiti njegovo zaupanje, ki se je pa tudi sam vedno neumorno in vztrajno vadil v veselju. Le malo je tistih srečnih ljudi, ki jim je vedro srce prirojeno, večina se mora veselju šele priučiti. Za učitelja je pogosto še posebno težavno, dan za dnem otroke veselo pričakati in jim z vedrim licem stopiti nasproti, ko je tolikokrat sam razbičan od skrbi in težav. Toda vsak, ki hoče biti dober učitelj, mora to znati, komur to ni prirojeno, se mora temu priučiti, saj je to temeljni pogoj dobrega učitelja.

Vse premalo se zavedamo nenapisane postave o pravici do veselja, ki jo ima vsak človek, zlasti še otrok. Odrasli preradi sami pozabijo, da je vsak človek ustvarjen tudi za veselje, da pripada sleherniku mimo vseh težav in nadlog tudi razvedrilo. Gotovo je med učiteljstvom mnogo takih, ki se jim še ni razodelo, da ima človek tudi dolžnosti do samega sebe in da se lahko ta dolžnost do samega sebe pravično združi z dolžnostmi do sočloveka. Vse premalo smisla imajo mnogi za to, da bi se razvedrili ob ljubih osebah, ob prirodnih lepotah, ob lepih izdelkih človeških rok. Nikjer ne vidijo in ne najdejo vsaj trohe veselja, ki bi jim dvignila duha, osvežila izčrpane živce in jim dala moči za prijazno besedo ali vesel nasmehljaj, ki bi z njim tako zelo lahko osrečili deco v šoli. Nikdar ne sprejmejo s hvaležnostjo majhnih ali večjih olajšanj, ki jih prinaša življenje vendar vsakomur, nobene lepe minute ne znajo zagrabit.

Res je, da nihče ne more docela spremeniti svoje naravi, ki ostane v najglobljem jedru vedno le taka, kakršno je prejel od svojih prednikov, vedra, spremenljiva ali čemerna. Prav tako je pa tudi res, da se sleherni človek more in mora imeti v oblasti, da se ne sme vdajati brez odpora vsakemu trenutnemu razpoloženju, da ne sme nikoli greniti življenja sebi in drugim, da mora vedno kazati drugim veder obraz, prav kakor v deželi smehljaja, na Japonskem, kjer so ljudje v samozatajevanju daleč pred nami in pozdravljajo, vsaj zunanje, drug drugega tudi v najbridkejših urah vedno s smehljajem.

Zlasti za učitelja je neobhodno potrebno, da se v čustvenem življenju potruži in si nadene uzdo, kajti ravno učitelj ima pred seboj vedno primerne strelovode, ki se ne morejo braniti ter morajo brez ugovora prenašati učiteljevo slabo voljo. Največji reveži so oni otroci, ki so izročeni muhastim vzgojiteljem, bodisi staršem, bodisi učiteljem, ki se ne znajo in niti nočejo obvladati. Zdi se jim popolnoma nepotrebno, da bi prikrivali svoje slabo razpoloženje, popolnoma se mu predajajo in pri tem prav nič ne pomislijo, koliko trpe radi tega otroci, ki si ne morejo prav nič pomagati in se nikamor odmakniti. Tak vzgojitelj ne pomisli, da nima nihče nič od tega, če stresa vso slabo voljo in vse neprilike nad nedolžnimi otroki, sam pa še najmanj, kajti velika, vse izravnajoča pravičnost je v tem, da pade vsaka krivica nazaj na tistega, ki jo je storil. Kdor z obupno in s trdovratno doslednostjo zameri življenju in ljudem, vsem in vsakemu posebej vse hudo in neprijetno, kar ga kdaj zadene, kdor se skuša maščevati z brezbriznostjo, trdosrčnostjo ali celo s sovraštvom na vse strani, ga to maščevanje najbolj zadene, najbolj bije njega samega in mu prizadene vedno novih težkoč in neprijetnosti. Saj ve vsakdo le predobro iz lastne izkušnje, kako mu takrat, kadar je siten in nataknen, kadar je zjutraj »z levo nogo« najprej vstal, gre vse narobe pri ljudeh, živalih in celo pri brezčutnih stvareh, kako se takrat nakopičijo težkoče na vseh koncih in krajih kot nepremagljiva gora. Nasprotno pa je takrat, če stopiš med ljudi prijazen in veder, vse laže in lepše, vse gladkeje poteka dan; ljudje, na katere se obračaš s smehljajem, so tudi tebi nasproti dobri in postrežljivi.

Veselemu človeku gre vse po sreči, ker nesreče kratko malo noče priznati. Tudi če ga življenje prime malo teže, tudi če ga siva vsakdanjost ne boža in ne prijemlje z rokavicami, z vedrim čelom gre preko vseh težav in je zanje tako rekoč neobčutljiv ter na ta način najuspešneje obvlada življenje. Veselje in smeh učinkujeta na celotno duševno in telesno zdravje, celo izprva morda prisiljena dobra volja izžareva čudovito notranjo moč in se kaj kmalu izpremeni v resnično radost, ki prekrije vse vsakdanje

neprilike ali jim vsaj omili ostrine. Tako se človek včasih kar neopazno prelevi iz nesrečnega v srečnega človeka, ki seje srečo tudi v srca vseh, ki pridejo z njim v dotiko. Tak človek je kakor sončni žarek za svojo okolico. Če je učitelj, pozlati njegova vedrost najubožnejšo učilnico v samotni gorski vasi, tako da je za otroke vsak šolski dan znova doživljaj, prazničen dan, tako da vsak otrok komaj čaka, kdaj bo smel v šolo in je zanj najhuje, če mora paziti na najmlajšega ali pasti krave, namesto da bi lahko šel v šolo. Zato mislim, da lahko s polno upravičenostjo trdim, da je šolski obisk najboljše izpričevalo, da-li je kdo dober učitelj ali ne. Pri dobrem učitelju otroci niti ne utegnejo biti bolni.

Vesel učitelj in vedri starši, to je za otroke največja sreča, največje bogastvo. Dokler so otroci še majhni, se tega daru seveda ne zavedajo. Toda kasneje, ko so že sredi neusmiljenega boja za obstanek, tedaj posveti v sivo meglo in črni obup ko daljno sonce vedno znova veselje in radost otroških let. Otroke, ki so imeli srečo, da jih je vsaj nekdo naučil veselja, da so dobili bodisi doma bodisi v šoli to najlepšo doto, spremlja v življenju vedno neprisiljena ljubeznivost, naravna vedrost, ki jim omogoča svoboden in prijazen nastop, kar tako pogosto odloča o življenjski sreči, kajti vsaka stvar, ki se je lotiš z vedrim zaupanjem, ti prav gotovo uspe. Človek, ki je kdaj vsaj nekaj časa užival toploto in ljubezen, ki se je vsaj malo ogrel ob viru veselja, dobrote in smeha, bo stopil v življenje bolj utrjen in odporen in bo laže ključeval mrazu, ki ga bo hotel zagrniti. Nasprotno pa so otroci, ki so jih doma vzgajali prestrogi in preresnobni, morda celo muhasti in nepravilni starši, in ki tudi v šoli nikoli niso hili deležni ljubezni in veselja, potlačeni za vse življenje. Za vedno jim je onemogočen vsak notranji polet, kakor obteženi z nevidnimi okovi morajo hoditi svojo pot do konca. Vedno jih spremlja strah pred bodočnostjo, vsake življenjske naloge se lotijo z malodušjem in prav zato se jim tako rada vsaka ponesreči.

Osnovna zapoved za vsakega vzgojitelja je torej, da se sam neumorno vadi v veselju in ga potem radodarno izžareva na vse strani, kajti smeh onega, ki ga ljubi in spoštuje, je otroku več kot vsakdanji kruh. Brez tega notranjega sonca ne bodo nobenemu vzgojitelju uspevali otroci prav tako kakor ne vrtnarju cvetice v temni kleti. Veselost, ki je z njo vzgojitelj olepšal otroku mlada leta, se bo svetila ko daljno sonce še tudi takrat, ko onega, ki je to veselje tako radodarno delil, že zdavnaj ne bo več na svetu. Veselo srce mu bo za vedno najboljši ščit proti vsemu zlu v življenju, vedra mladost bo ona dota, ki je več vredna ko denar, saj je do smrti ni mogoče izčrpati. — Pri tem ni treba, da se strahopetno bojimo za naš vzgojiteljski ugled. Še bolj trdno kakor s strogostjo lahko vodimo mladega človeka z veseljem in s smehom, ki premaga najhitreje in najuspešneje vse slabo pri otroku, ozir. že v kali zatire vsa slaba nagnjenja.

Slovenci smo majhen narod. Več kot tisočletje smo bili podložni velikemu tujemu narodu, ki nas je tlačil z brezobzirno roko, tako da ni čuda, če smo vsi kot celota obremenjeni s čustvom manjvrednosti, ki se ga tudi posamezniki kar ne morejo otresti. Več kot tisočletje je ječal ves naš narod v okovih suženjstva brez političnih pravic in svoboščin, ki so nujno potrebne za podvig in razmah narodovih sil. V tej dolgi dobi se je, odvadil veselju, tako da ga danes skoraj več ne pozna. Značilno za Slovenca je, da sploh prav za prav ne zna biti vesel, vsaj ne, dokler je trezen. Zato tudi ni čuda, če se mora prej napiti, preden je lahko vesel. Ker je pa vsakdo tako rad vesel, se tudi ne smemo čuditi, če si mnogi tolikokrat in tako radi z alkoholom ustvarijo priliko za veselje, pa tudi, če raste strast, ustvariti

si to veselje, od zgoraj navzdol, če je vznemirljiva in velika pri kmetu in delavcu. Zato si bo tudi samo tisti, ki še nikoli v svojem življenju ni trpel krivice, ki še nikdar ni okusil bede in gladu, upal zmerjati kmeta in delavca s pijancem, ki ne zasluži nobenih ozirov, ki ni potreben nobene pomoči, ker ima še vedno dovolj za pijačo. Če pa se komu od otroških let naprej vsak dan kopiči krivica nad krivico, če nima niti v svojih najbolj svetlih časih toliko, da bi se z vso družino vred pošteno nasitil in oblekel, če izgubi včasih kar čez noč bez svoje krivde še to najskromnejšo existenco in se znajde hipoma na cesti, kje naj išče utehe in nadomestila za veselje, če ne v alkoholu. Vse plasti narodove morajo živeti vsaj v skromnem blagostanju, če hočemo, da bodo celotne narodove sile usmerjene na dobro in koristno plat. Če pa tare ogromno večino beda in revščina, če ji primanjkuje dela in kruha, tedaj se ne smemo zgražati, če se narodove sile iz obupa preusmerijo na škodljivo stran. Treznostno gibanje ne bo več osredotočeno na posameznike kakor dandanes, ampak bo zajelo splošnost šele takrat, ko se bodo socialne razmere v temeljih predrugačile, ko bo narod kot celota imel priliko za svoboden in širok razmah na vseh poljih in v vseh smereh, ko ga bo pa tudi zavest lastne moči in uspešnega dela navadila spet na veselje in radost.

Slovenski učitelj lahko mnogo pripomore k počasni, a zato tem bolj temeljiti preosnovi socialnih razmer, če se bo le do dobra zavedal te svoje najvažnejše naloge, dvigati slehernega posameznika, razvijati vsakemu otroku posebej krila za svoboden polet, da bo vsakdo tudi sam pripravljaj pot do boljših časov. Najvažnejši in najodličnejši kulturni smoter, vzgajati človeka, delati, da bodo ljudje dobri in plemeniti, bo pa dosegel učitelj le tedaj, če se bo lotil svojega vzgojiteljskega posla z resničnim veseljem in če bo tudi vcepil veselje slehernemu otroku, ki mu je izročen v vzgojo, kajti ničesar ni, česar vedro srce in veselo zaupanje ne bi moglo doseči.

L. Hočevar - Megličeva:

Otroci bi se morali pred pričetkom šol. pouka od srca nasmejati

Šola ne pomeni zabave za otroka. Nasprotno, za marsikateriga otroka je šola nekaj zelo neprijetnega. Po ure in ure mora nepremično sedeti, kar je za njegov mladi organizem in za njegovega nemirnega duha prava muka. Pravega zanimanja za učenje mali otrok tudi še ne more imeti, saj ne ve ničesar o življenju in njegovih zahtevah. Uči se, ker se mora in ker se boji svojih staršev ali učiteljev. In kako neprijetno mora biti v šoli šele tistemu, ki s težavo sledi učiteljevi razlagi in je v večnem strahu, kdaj bo vprašan in ne bo znal. Kako dolgočasna in nezanimiva je šola za tiste otroke, ki svoje inteligence ne morejo usmeriti v učiteljevo razlago in šolske knjige, ko jim njihov duh bega vse drugje ter išče posebnih doživetij in odkritij. Saj poznamo iz zgodovine velike moze, ki niso bili nikdar vzorni učenci in dijaki. Nikdar niso bili v šoli odlični in starši in učitelji so dostikrat prišli do žalostnega zaključka, da iz tega otroka ne bo nikdar nič. Taki otroci so nadpovprečno nadarjeni, samostojno misleči in zato tudi trmasti. Upirajo se, ubogati na povelje, ker se čutijo ponižani. Izbijati trmo iz otroka s palico, je prav tako, kakor uničiti v otroku najboljše. Prav ti otroci bi se morali vzgajati z največjo ljubeznijo, ker na drugačno vzgojo sploh ne reagirajo. Tudi bi se morali taki otroci vzgajati po posebnem sistemu, kakor se vzgajajo otroci, ki so povprečno manj nadarjeni. Na Češkem in v nekaterih drugih državah so tako postopanje že uvedli. Vsak razred je razdeljen v 3 skupine: v manj, srednje in nadpovprečno nadarjene. Prav dostikrat se zgodi, da so ravno ti

otroci radi svoje premočne duševne razgibanosti drugim učencem v razredu ovira, in če se ta razgibanost stopnjuje ter napačno usmeri, se včasih zgodi, da se taki otroci celo izključijo iz šole.

Angleži in Američani so prišli do prepričanja, da je treba poskrbeti, da se otrok v šoli tudi razvedri. Prišli so na to, da je razvedrilo za otroka najugodnejše pred pričetkom pouka. Mlada otrokova narava potrebuje dosti veselja, potrebuje nekaj, kar dvigne njegovega duha. V omenjenih državah ne nastopi v razredu več smrtne tišina, ko stopi v razred učitelj, temveč velikanski halo. Kako nestrpno pričakujejo tam otroci vsako jutro svojega učitelja! Saj se bo na vratih prikazal njegov smehljajoči obraz in kmalu bodo zaslišali čudovito lepo povest. Od vsega srca se bodo nasmejali. Veselo razpoloženje bo trajalo vse do konca pouka. V dolgočasno slovnico in težko računstvo bo posijal sončni žarek!

V Angliji imajo učitelji z dobrim, razvitim smislom za humor prednost. Ta zahteva se je najprej začela uveljavljati po zasebnih šolah. Čmernega, dolgočasnega in preko mere strogega učitelja ne bodo nikjer več marali. Šola potrebuje učnih moči, ki bodo razumele otrokovo mlado dušo in ne bodo pričakovale, da jih bodo razumeli otroci. Zdi se, da bodo v teh državah kmalu prišli tako daleč, da ne bo mogel noben dijak stopiti v učiteljsko šolo, če ne bo mogel dokazati, da mu je prirojen smisel za zdrav humor. Človek s humorjem gleda na življenje vse drugače. V življenju vidi več sonca in v tako atmosfero potegne za seboj ljudi, ki živijo okrog njega. Tudi se ima tak človek vse drugače v oblasti kakor človek brez humorja. Naval jeze, obupa, užaljenosti prenese tak človek navadno z nasmehom na ustnih.

Pa ne samo učitelji, tudi otrokom se mora pomagati, da se jim pravilno razvije smisel za humor. Humor je sončna stran življenja, pravijo Američani, zato je treba v vsakem posameznem otroku odkriti to dobro lastnost in jo negovati in pravilno usmerjati. Vsak dan pred začetkom pouka se porabi pol ure za razvedrilo in vzgojo v tem smislu. Učitelj pove nekaj šaljivega in opazuje otroke, kako na to reagirajo. Potem pripovedujejo otroci in gledajo prav tako učitelja. V šoli se rešujejo uganke in križanke, gledajo slike in otroci pripovedujejo o svojem doživljanju iz počitnic.

Iz otrokovega pripovedovanja je učitelju najhitreje mogoče ugotoviti otrokove lastnosti. Včasih predlaga učitelj, naj otroci povedo, kaj so smešnega doživeli na počitnicah. Drugič jih zopet poprosi, naj mu povedo, če so v počitnicah imeli priliko, napraviti kako dobro delo. Pri smešnih doživljajih ima učitelj toliko prilike, poučiti otroke, kdaj je smeh na mestu in kdaj ni. Otroci se posebno radi smejejo, če kdo pade ali mu je spodrsnilo. Smejati se, če se komu pripeti nesreča, je brezsrečno. Prav tako je brezsrečno, smejeti se človeku, ki ni pri zdravi pameti. Pri res smešnih dogodkih ima učitelj priliko, z raznimi nadaljnjimi vprašanji tudi v drugih vzbuditi zanimanje za humoristiko.

In prav tako je z zgodbami o dobrih delih. Otroci kar tekmujejo med seboj, kdo bo mogel svoji učiteljici povedati čim več dobrih del. Kako lepo priliko ima zopet tu učiteljica, vzbuditi v otrocih ljubezen do živali, do narave, do starih, bolnih in ubožnih ljudi, ljubezen do vseh tistih, ki si sami ne morejo pomagati. Kako široko in važno vzgojno polje ima vsak učitelj! Iz otroka je treba v prvi vrsti napraviti človeka.

In če razred slabo napreduje in če otroci v razredu nimajo dobrih src, je to večja krivda na strani učitelja kakor otroka. Učitelj ni znal otrokom učne snovi tako podati in razložiti, da bi jih bila zanimala, ni znal z besedo in zgledom oplemeniti otrokove duše.

Tako sodijo v Ameriki.

Zeel bi, naj bi šola predvsem skrbela za neko mero stvarnega znanja, pri tem pa naj bi se vsakemu otroku glede na njegovo zrelostno stopnjo vcepilo spoštovanje do znanstvene natančnosti. Šola naj bi vzgajala otroka v tem prepričanju, da je znanost, spoznanje resnice, izredno velika нравstvena sila, ki jo priznavamo vsi.

T. G. Masaryk.

Od učitelja v vaški šoli se danes predvsem zahteva, da sodeluje pri oblikovanju bodoče vasi.

K. Jesser.

Fr. Fink:

Novi pogledi na začetni računski pouk

Vsakemu učitelju je dobro znano, da je začetni računski pouk največje važnosti; saj sloni na njem vse računsko znanje poznejših šolskih let. Zato so posvečali metodiki baš začetnemu računskemu pouku mnogo pažnje in med metodičnimi knjigami se ogromna večina ozira izrečno le na računanje v elementarnem razredu.

Moderna psihologija je odkrila marsikaj pogrešenega v običajnem računskem postopku s šolskimi novinci in je pokazala pota za izboljšanje metode in dosego ugodnejših učnih uspehov.

Predvsem moramo tu omeniti znano knjigo: J. Kühnel »Neubau des Rechenunterrichts« — J. Klinkhardt, Leipzig, 1921 (3. izdanje). Izšla je prvič leta 1916. v dveh delih, od katerih je prvi posvečen čez polovico računskemu pouku v elementarnem razredu. To znamenito delo med vojno in takoj po njej ni prišlo dovolj do veljave, ker pač tedanje izredne razmere razvoju šolstva niso bile v prid. In vendar je Kühnel baš glede na pravilni, psihološko utemeljeni elementarni računski pouk pokazal povsem nove smernice, s katerimi so se okoriščali do malega vsi metodiki, ki so pozneje kaj pisali o tej panogi pouka.

V novejši dobi so zopet začeli proučavati Kühnelova načela o začetnem računskem pouku. V tem pogledu gre posebna zasluga dr. E. Kollerju v Münchenu, ki je ta načela v svoji knjigi »Der neue Weg im ersten Rechenunterrichte« — Prögel, Ansbach, 1935, iznova utemeljil in razširil.

Izredno zanimiv članek ima tudi v letošnji 5. številki dunajske pedagoške revije »Pädagogischer Führer«. V njem prikazuje na praktičnih primerih nekaj važnih novih vidikov glede na učno napredovanje v začetnem računskem pouku. Ta izvajanja so res vredna, da jih preštudira vsak učitelj elementarnega razreda, ki hoče svoj pouk posebno v psihološkem smislu poglobiti.

Koller v svojem članku opozarja najprej na to, da se otrokom v sedanjih šolah navadno prehitro nudijo računske abstrakcije ter prezgodaj vklepajo v algebraične formule. Učenci nimajo ne dovolj prilike in ne dovolj časa, da bi mogle abstrakcije, sloneče na računanju z resničnimi predmeti, v njih samih dozoreti. Tako pa ne deluje učenčeva samodelavnost, ampak abstrakcije jim učitelj prav za prav vsiljuje.

Učenci dobivajo novo snov prenažno in preveč se je poda hkratu. Učitelj pa često pozabi na računsko znanje, ki ga prinesejo učenci s seboj v šolo, namreč na šteti, na ustvaritev številne vrste, kar je podlaga za ves računski pouk sploh.

Iz vsega obsega računske snovi izloča Koller v svojem članku samo pot do razumevanja enačbe, kakršna je n. pr. $1 + 1 = 2$.

Kako pridemo običajno do te formule? Operacija prištevanja se ponazoruje na raznih števnih predmetih (kroglicah, obročkih, kockah, palčicah itd.), potem pa pride na vrsto že kar v prvih učnih urah abstrakcija formule-enačbe $1 + 1 = 2$.

Koller pravi, da je to dosti prerano, ker učenec tako algebraično formulo šele čez nekaj šolskih mesecev prav razume.

Ako n. pr. računamo z učencem: »V roki imaš 1 dinar, zdaj pa ti dam v drugo roko še 1 dinar; koliko jih imaš?« Odgovor bo: »2 dinarja.« Če napiše učitelj na tablo abstrakcijo » $1 + 1 = 2$ «, otrok gleda in primerja.

Formula na tabli mu pravi, da ima v levi roki $1 + 1$ dinar, v desni pa 2 dinarja, torej skupaj 4 dinarje. V resnici pa ima le po 1 dinar v vsaki roki. Otrok ne ve, ali se naj drži dejanskega stanja, ki mu je razumljivo, ali pa si naj pomni mehanično ono formulo na tabli, katere ne more izlahka razumeti. Če pa bi dal otrok tisti dinar iz desne roke še tudi v levo, da bi tam imel dva, potem bi bila zmešnjava še večja, ker bi sicer leva stran napisane enačbe faktičnemu dejstvu ustrezala, desna pa nikakor ne.

Formula $1 + 1 = 2$ je v računskem smislu prava enačba. Kaj mora otrok vse prej abstrahirati, preden jo razume?

Spoznati mora 1. pojem števil, 2. pojem operacije (prištevanje), 3. številke, 4. pojem enačbe, 5. znak za operacijo (+) in 6. znak za enačbo (=).

To je dolga vrsta težkoč, ki bi morale nastopati po vrstnem redu vsaka zase, torej ne vse hkratu že v prvem šolskem tednu, ampak polagoma tja skoro do srede šolskega leta, če hočemo, da nastane v otroškem pojmovanju ona notranja abstrakcija, ki je za nadaljnje samostojno delo neobhodno potrebna.

Tu mi pride nehote na misel Lavtarjeva metoda in čimdalje bolj se čudim njegovi metodični spretnosti in njegovemu poznavanju otroške psihe. Lavtar tudi zahteva tako porazdelitev težkoč na daljšo dobo; on pravi »na dolgo roko«. Pri množenju n. pr. zahteva, naj učenci nekaj časa samo štejejo 3 jabolka, 3 hruške ..., potem 3 j. in 3 j. ...; 3 j. in 3 j. je 6 j.; 3 j. in 3 j. je 2 krat 3 j.; 3 j. in 3 j. ali 2 krat 3 j. je 6 j.; 2 krat 3 j. = 6 j.; 2 krat 3 = 6.

Pa ne vse vkup! En teden nekaj, pa še en teden nekaj, nekaj tednov zaporedoma samo po kako minuto ... Tako se učenec priuči poštevaniki, ne da bi se tega prav zavedel. Rezultat odpade po Lavtarju nazadnje »kakor zrel sadl«.

Vrnimo se k prej omenjeni učni enoti, k enačbi! Koller je razdelil pot do te enačbe na posamezne dele v daljši dobi, da psihološko zajame ves problem, ki tiči v tej učni stopnji.

Najprej šteje z učenci resnične predmete, to je take, ki so otrokom vsakdanji, domači, ne kroglic, obročkov, kock itd., ker to so tuji, šolski predmeti; oni nadomeščajo prave predmete kot nekaki računski simboli.

Kaj naj štejejo? Strnjeni pouk je n. pr. prinesel na podlagi izkustva, povestice i. sl. pojem »domača hiša«. Učenci polagajo obliko hiše z lastnimi števničnimi predmeti, t. j. s palčicami, vžigalicami, slamicami itd. ter pri tem štejejo. Pozneje pridejo seveda na vrsto še druge oblike iz strnjenega pouka, pa tako, da najdejo učenci sami dovolj povoda za štetje. To štetje gre lahko tako daleč, kakor to učenci zmorejo. Določene meje (številnega obsega) ni!

Nadalje lepijo otroci iz barvastega papirja hišice ali jih rišejo z barvniki. Hiša ima n. pr. 4 rdeče in 2 zeleni oknici. Ena hiša ima 6 oknic. Na dveh hišah je 8 rdečih in 4 zelene oknice. Dve hiši imata 12 oknic, vsaka po 6 itd. Tudi druge primere upodablamo: cvetice na gredicah, raznobarvne deske pri vrtni ograji itd. Tu gre samo za štetje! Računski rezultati so vseskozi produkt štetja, ne pa efekt računskih operacij, ker morajo otroci najprej dobiti pravilne številne pojme, potem šele lahko računajo.

Vsi primeri temeljijo na stvarnem pouku. Računanje hodi sicer kot sistem svoja pota, saj moramo pri tem pouku napredovati korak za korakom in naslednje se nujno razvija iz predhodnega. Vendarle pa mora

biti vsa konkretna vsebina računskih primerov in vaj v tesni zvezi s stvarnim poukom, da ne visi vse znanje v zraku in da ne postavljamo računanja preveč izven okvira strnjenega pouka.

Ko je računsko štetje na ta način z uporabo resničnih predmetov dospelo do kakega 3. šolskega meseca, sežejo učenci tudi po računskih simbolih, po kroglicah, obročkih i. sl. Pa računsko risati začenejo s črtami, križci, krogi... Pri vsem tem jim morajo tudi ti simboli predstavljati nekaj konkretnega, nekaj takega, kar je zopet v zvezi s strnjenim poukom. Kroglice so lahko vojaki v vrsti, učenci v telovadnici, gosi pri odhodu na pašo..., črte predstavljajo ljudi v procesiji, krogi račke na vodi, plavače v potoku...

Polagoma se števno postopanje krajša. Vojaki korakajo iz vojašnice, 16 jih je. Otroci pririšejo še 3, ne določajo pa več skupnega števila s štetjem od začetka številne vrste, ampak štejejo le 17, 18, 19.

Radi poglobitve tega štetja se priporočajo tudi razne družabne igre. Učitelj n. pr. razdeli učence na dva tabora in nariše na tablo za vsakega posebno lestvico. Nato pokaže kocko, ki ima 1, 2, 3 črne in prav toliko rdečih pik. Črne pike pomenijo nazadovanje, rdeče pa napredovanje za toliko točk, koliko jih pride na vrh. Igra se začne, recimo, pri 20. To se označi na vsaki izmed obeh narisanih lestvic s črtico. Otrok prvega tabora vrže n. pr. 3 rdeče pike in reče: »Mi gremo za 3 naprej, torej imamo 23«. Ako pa vrže 3 črne pike, ugotovi: »Mi gremo za 3 nazaj, torej imamo 17«. Vsakokratno stališče se zaznamuje na dotični lestvici s črtico, številke ne pišemo, ker jih otroci še ne poznajo. Stranka, ki pride najprej do 0, je izgubila, odnosno ona, ki prva doseže 40, je dobila. Lahko se pa tudi ugotovi, katera stranka ima več točk, in tista potem dobi.

Jasno je, da tak način računanja otrokom zelo ugaja; saj ima vsako tekmovanje v sebi neko gonilno moč in stremljenje za naslado, ki leži v doseženi zmagi.

Zdaj nastopa polagoma potreba po številkah. Koller ni za to, da bi se številčne oblike razvijale iz najbolj različnih temeljnih črt z raznimi bolj ali manj duhovitimi pripomočki, ampak on trdi, da se otroci številkam kaj hitro privadijo tudi kar v celotni obliki, torej nekako globalno, če jih njihova pridobitev in uporaba zanima. Otroci narišejo n. pr. v zvezi s strnjenim poukom voz z natovorjenimi vrečami. S številko napišejo spodaj, koliko je na vozu vreč. Nato nekoliko vreč odvzamejo, tako da jih izbrišemo. Tudi prejšnjo številko moramo izbrisati ter napisati novo. Računanja (odštevanja) ni! S štetjem in sklepanjem doženejo otroci vsakokratno število in ga zabeležijo z zadevno številko.

Da si oblike števil bolj utrdijo, za to je dovolj prilike; številke na uri, na ravnilu, na urniku, na stenskem koledarju, na straneh v začetnici itd.

Po vseh teh vajah more učitelj že misliti na prehod od štetja na računske operacije. Predvajo tvori ritmično štetje na predmetih. Učenci lahko zlepijo iz barvastega papirja verižico tako, da je izmenoma en člen črn, drugi pa bel. Nato štejejo, da glasno izgovarjajo po vrsti soda ali liha števila, torej 1, 2—3, 4—5... ali 1, 2—3, 4—5... Vrsta gre tako daleč, do koder znajo učenci šteti, tudi do 100, če je mogoče.

Na drugih predmetih štejejo po 3 ali 4 ali 5, t. j. da izgovarjajo glasno vsako 3., 4. ali 5. številko. Taka vrsta bi bila seveda do 100 pretežka, zato jo je treba prej prekiniti. Onim učencem, ki so v računanju bolj počasni, se sploh dovoli, da pri ritmičnem štetju tiho izgovarjajo vmesna števila.

Za lažji pregled števil služijo razne vaje. Prav primerne so take, ki kažejo razvrstitev enakih predmetov. Učenec nariše takole razpredelnico:

○	○	○	○	○
○	○	○	○	○
○	○	○	○	○

Vzorcev najde dovolj. Najbolj znan mu je gotovo zaboj s steklenicami za pivo, za steklenice s sodavico, za take z mlekom i. sl. Razpredelnico lahko računsko uporabimo kot 5 in 5 in 5 ali 3 in 3 in 3 in 3, če risbo drugače obrnemo. Če si učenci napravijo tako razpredelnico iz lepenke s primernimi okroglimi ploščicami, lahko dobijo jasen vpogled v številni obseg s sestavo najrazličnejših variacij.

Znani so še drugi pripomočki. Sem spada igra, da učenec v roki skrije n. pr. 3 majhne okrogle ploščice iz lepenke, potem pa položi vsak učenec toliko svojih ploščic na klop, koliko misli, da jih oni prvi učenec ima. Kako ta odkrije svoje število, ugotavljajo učenci: »Jaz imam tudi 3 ploščice nastavljene, torej sem zadel prav.« »Jaz imam 5, torej 2 preveč.« Itd.

Korak naprej prinese pojem operacije (prištevanja in odštevanja) ter potrebna znaka + in —. Rado se dogaja, da poda učitelj vse vkup v eni učni uri, meneč, da se s primerjavo ($3 + 2$, $3 - 2$) razčistijo in utrdijo pojmi. Koller pa ugotavlja, da oboje ne gre obravnavati hkrati, ampak odštevanje nastopa šele dosti pozneje, in sicer tedaj, ko imajo učenci v prištevanju že popolno sigurnost. Običajna oblika zapisovanja ($3 + 2 = 5$) je še celo sedaj preuranjena. Postopek se razvija tako:

Učenci poznajo pravljico »Volk in 7 kozic«. Recimo, da se jih je 5 skrililo pred volkom v sobi, 2 pa v kuhinji. Otrok ugotovi, da jih je 5 in 2, položi toliko palčic ter najde končni rezultat 7. To napišemo: $5 + 2 = 7$.

V tej obliki je operacija za učence razumljiva. Vadijo vse polno takih računov, prištevajo denar (računski listki!), klopi, učence v njih, šipe itd.

Slično delajo pri odštevanju.

Šele po vseh teh stopnjah je učenec zrel za doajmanje napisane enačbe, n. pr. $1 + 1 = 2$.

Kot ponazoritev nam služi ali prečka pri tehnicu ali pa še bolje vrv, ki jo otroci tako radi vlečejo v telovadnici, kjer gre za to, katera stran je močnejša.

Znak » = « naj predstavlja tisto vrv. Napišemo

$$5 = 8$$

Učenci takoj vidijo, da bi tako bilo na levi strani premalo učencev, odn. na desni preveč, torej jih mora biti pravilno

$$5 + 3 = 8 \text{ ali } 5 = 8 - 3.$$

Tako pridejo otroci prav enostavno do razumevanja enačb, pa tudi vseh računov, kakor:

$$5 + . = 8 \text{ ali } 8 = 5 + . \text{ ali } 5 + 3 + . \text{ ali } 8 - 3 = .$$

Vse jim je vrv in iz te stvarne predstave izvira računanje lahko in neprisiljeno, medtem ko dela prerano in prehitro podana formula razumevanju velike težkoče.

To je samo en primer psihološko pravilne razčlenitve računske enote in razvrstitve njenih delov na daljšo dobo.

Mislečemu učitelju bo takoj jasno, kaj hočejo sodobni računski metodiki s takim postopanjem doseči.

Glavne točke, ki izhajajo iz vsega referata, so v kratkem tele:

1. *Računajmo z resničnimi, otroku znanimi predmeti!*
2. *Podlaga za ves računski pouk bodi štetje!*
3. *Razvijajmo težkočo za težkočo, čeprav so težkoče navidezno še tako majhne in neznatne! Preglejmo vse računske učne enote v začetnem pouku, če ni morda v njih združenih preveč težkoč, in razčlenimo jih tako, da bo nastopila vsaka zase!*
4. *Ne silimo otrok k abstrakciji! Priti mora sama po sebi.*
5. *Naslonimo vso stvarno vsebino računskega pouka na strnjeni pouk!*
6. *Ne strašimo se počasnejšega napredovanja, če raztegemo razvojne stopnje na daljšo dobo! Končni uspeh bo tem boljši.*

Anton Gorjup:

Ob izidu Vrančeve knjige¹

Pričujoči članek bodo nekateri naši čitatelji brali z zelo mešanimi občutki, ker vsebuje marsikaj, kar nasprotuje njihovim nazorom. Dobro pa lahko služi kot podlaga za diskusijo, ki jo s tem odpiramo s pripombo, da se naj prizadeti radi pičlega prostora v listu omejujejo le na zelo kratke obrobne opazke.

Uredništvo.

1. Uvod

Ob prebiranju zanimive in dragocene knjige, ki nam jo je letos po ŠSM podaril E. Vranc, so se mi oglašale misli, ki jih skušam v naslednjem podati in v kolikor so vprašanja, tudi rešiti. S pisateljem vred nisem samo tesno občutil, »da bo za zgraditev strogo pretehtane podobe naše sodobne šole treba spregovoriti še marsikatero besedo« (str. 289), nego tudi to, da se bo moralo v podkrepitev samih Vrančevih izvajanj še marsikaj povedati. Tudi tega se avtor v polni meri zaveda, saj pravi: »V CSR je problem celotnosti v vzgoji in pouku² že skoraj razjasnjen, nam bo treba raziskovalcev šele najti. Moje moči so preslabe, da bi prodrl problemu do dna, kajti osvetlitev vzgojnih možnosti ob gledanju na čas v celoti je izredno težavna v današnjih okoliščinah.« (Str. 43.) To je resnično, in zato je popolnoma umljivo (zlasti če še upoštevamo nagli nastanek dela in oranje ledine na tem področju), da kaže Vrančeva knjiga — kljub temu, da jo štejem za najaktualnejšo in po vsebini najbogatejšo pedagoško knjigo, kar jih je pri nas izšlo — marsikatero pomanjkljivosti, tikajoče se zlasti teoretičnega dela. Na drugi strani je jasno, da se marsikaterega važnega vprašanja avtor ni mogel lotiti, ker je delo po obsegu določeno mu mejo itak prekoračilo.

2. Naši teoretični in praktični

»Brez resne, stvarno osnovane kritike kulturno življenje sploh ne bi bilo mogoče.«

K. Ozvald v predgovoru k Vrančevi knjigi.

Da smo Slovenci po večini za čuda neodkritosrčni ljudje, je ugotovil že pred 40 leti prvi glasnik celostnega gledanja v našem leposlovju, Ivan Cankar. Tako n. pr. ne poznam članka, ki bi v kakšni pomembni reviji odkrito obravnaval odnose naših predstavnikov pedagoške teorije in prakse, in vendar je na eni strani to nujno potrebno, na drugi strani pa zlasti med ped. praktiki nikoli ni razgovora, v katerem se ne bi pritoževali nad — našimi pedagoškimi teoretiki! Sicer je na vseh področjih večji ali manjši prepad med teoretiki in praktiki, življenje pa kaže, da je ta prepad najbolešnejši na pedagoškem polju. Sleherni učitelj ti bo to potrdil. V tiskani besedi se napetosti med ped. praktiki in teore-

¹ E. Vranc, Osnove strnjenejšega šolskega dela v teoriji in praksi, Ljubljana 1937. ŠSM.

tiki, kot sem že zgoraj omenil, tako ne vidijo, vendar tudi tu očesu ne uidejo. Zapažajo se tudi ob pedagoških tečajih. Naj to čudno razmerje življenjsko nekoliko podkrepim!

Vsi, s katerimi sem do danes govoril o Vrančevem delu, so mi soglasno izjavili, da jih urednikov predgovor h knjigi ne zadovoljuje. Presplošen je in urednikovega stvarnega stališča do knjige ne pove. Tudi se človek čudi, kako je mogoče omenjati Berdjajeva, G. de Reynolda, Försterja in Umckermanna, ne da bi se omenilo, da je njih celotni vidik docela drugačen od Vrančevega, ki je vendar zastopnik druge struje. Tudi ne vem, zakaj in čemu urednikova opomba na str. 138, da »Teorija ni morda samo okolje pri pedagoškem vozu«. Na tisti strani ugotavlja namreč Vranc izkustveno dejstvo, da teoretiki strnjnemu šolskemu delu še vedno stavijo zelo tesno začrtane meje. To je vendar res, kakor je res, da pedagoška teorija ne bi smela biti samo cokolj, nego bi morala kazati tudi pot v bodočnost, kar pa danes običajno pri nas ne dela. Dokazi? Ali ni zanimivo, da mora praktik pisati teoretične osnove strnjnega šolskega dela? Ali ni zanimivo, da mora učiteljica² v praksi podati Slovencem vpogled v nauke novih psiholoških smeri? Ali ni zanimivo, da zatrjuje teoretik na učiteljskem tečaju, da je ideja strnjnega pouka utemeljena le psihološko, ne sociološko? Ali ni zanimivo, da se na našem najvišjem pedagog. zavodu didaktika sploh ne upošteva in se zahteve študentov po hospitacijah in nastopih zavračajo? Ali niso zanimive tožbe učiteljev: »Ves pismeni material v zvezkih za psihologijo je strogo teoretičen in za praktično uporabo neraben.« »Pretrgana je vez med ljudstvom in njegovimi znanstveniki.« »Pri metodiki smo slišali o koncentraciji, njenih oblikah in strnjnem pouku. Niti enkrat pa nismo videli koncentracije v vadnici, niti nismo sestavili nobene delovne enote.« »Z zgodovino pedagogike ne vem kaj početi.« »Kakor povsod v našem javnem življenju je tudi učni načrt za učiteljska delo ljudi, ki današnjega časa, njegovih razmer in zahtev sploh ne razumejo, ne obsežejo, nego krpajo stare avstrijske učne načrte vsakokrat le z večjimi ali manjšimi popravki, ki se bistva ne tičejo. Tako vsebuje učni načrt za učiteljska obrazbeni ideal, ki ni bil primeren niti za učitelja v času avstrijskih cesarjev, kaj šele danes.«³ Bodi teh naštevani dovolj, čeprav se mi vsiljujejo nova.

V interesu našega šolstva in našega že itak dovolj neenotnega naroda je, da se tako stanje odpravi in gredo naši ped. praktiki in teoretiki z združenimi močmi v borbo za novo življenjsko šolo in s tem za novo in boljše življenje. Radi tega je potrebno, da iščemo vzroke, ki so današnji razkol povzročili in da jih nato skušamo odstraniti ter svoje moči strniti. Novejša realna občestvena psihologija nas uči ne le, kje so vzroki raznih nasprotij med različnimi mnenji, nego podaja tudi pot do sprave. Ne samo to, ona kaže tudi, da je sprava edina pot do resnične izboljšave življenja in da je vsaka alternativa ali — ali, ki izvira iz starega atomistično dualističnega gledanja, napačna in za življenje strupena. Do resničnega izboljšanja boj nekoga z nekom, pri čemer je bila le ena stran zmagovalna, še nikoli ni vidil. Življenje nikoli ne da samo enemu svojega »prav« in tako je navadno le nevednost in nerazumevanje nasprotnika vir vsega zla, kot je to rekel že stari Sokrat. Žal ni šel v tem tako široko kot sodobna psihologija, ki trdi, da se bistveno drugačna mnenja in trenja ustvarjajo iz bistveno drugačnih življenjskih prilik. Z drugimi besedami rečeno: napetosti med posamezniki ali skupinami izvirajo iz ozkega gledanja na svet, iz pomanjkanja celostnega gledanja na življenje. Kdor vse vidi, vse razume! Če prenesem to gledanje na naše torišče, se glasi takole: nerazumevanje naših teoretikov s praktiki in obratno ima svoj vir v bistveno drugih okoliščinah, ki razvijajo dušo in telo našega pedagoškega praktika in teoretika.

»Postavljeni v sredo najhujših trdot borbe za vsakdanji kruh, neokuženi z ideologijo preteklosti, so mladi učitelji na lastni koži občutili zgrešenost naših dosedanjih poti. Upri so svoje poglede navzdol med narod in logično prišli do spoznanja, da ljudstvo ne more več biti predmet za eksperimente inteligenice, marveč obratno, inteligenca naj črpa svoje smernice za delo iz narodovih potreb, ki jih ni moči rešiti drugače kot kompleksno.«⁴ V teh trdih besedah je povedano marsikaj. Na naše praktike učinkujejo docela drugačne silnice kot na naše teoretike, zato prihajajo oboji do bistveno različnih spoznanj! Postavljeni v mesta in podeželje, kjer je danes drugačno življenje kot pred dvajsetimi leti,

² Prim. Milica Stupan, Težko vzgojljivi otroci, Maribor 1936.

³ Prim. »Uč. tov.« LXXVII, št. 28 in 31.

⁴ Prim. članek o »Učit. pokretu« v »Uč. tov.« 24. junija 1937.

so naši praktiki stokrat bolj kot naši prednamci občutili, da jim šola ni dala — skoro nič. Neštete je to spoznanje skrivilo za vse življenje, drugi odpornejši so se znašli, podzavestno so umeli novo življenje in ga začeli tudi zavestno znanstveno študirati. In tu so na terenu vedno znova spoznavali (zlasti če so se upali iti iz šole prav povsod v vse kote življenja in niso ostali le čebelarji in pevovodje), da jim pomagajo k resnično vrednemu spoznanju in pri učiteljskem delu knjige, ki so gledale na svet v drugačni, celostni luči, kot so je bili vajeni iz šole. Marsikateri je ob tem vso šolsko pedagogiko in znanost zavrgel in ne more čuti o njej še danes. Mnogo takih sam poznam. Drugi so se dvignili čez to dobo, človek bi rekel anarhizma in zagrenelosti, ter danes vsestransko razumevajo šolsko znanost, ki je enostranska, ne pa povsem napačna. Potrebna je le temeljite večje obleke. Klasičen zgled učitelja, ki je po desetletju krize vse srečno prebolel in se od vsega razvojnega iskanja neznanstveno obogatil, je avtor »Strnjene šolskega dela« sam. To je baš pozabil povedati, kako pot je sam storil, potem bi bila knjiga še mnogo prepričevalnejša kot je že. Pozabil je omeniti vse one vire, iz katerih je on (in njegovi) zajemal novo, pri nas tujo učenost. Dočim so on in ostali tovariši križem krašem Slovenije v tem novem znanju in delu nenehoma napredovali, se je razkol ne le z drugimi tovariši — praktiki, ki prave odresilne poti niso našli, nego zlasti s pedagogi — teoretiki večal in večal. Če življenjsko celoto docela drugačnega okolja, ki je oblikovalo naše pedagogoteoretike, razdelim na dva dela, tedaj imamo tu dva poglavitna vzroka za razkol pedagoške prakse in teorije pri nas. Na eni strani leži oddaljenost in tujost naše — najbolj pač ljudske — šole očem in ušesom naših šolskih teoretikov, na drugi strani pa enostranska pedagoška in dr. znanstvena literatura, iz katerih dojemajo znanje naši vodilni teoretiki. Tako je iz del in predavanj naših teoretikov izginila vsaka stvarna življenjska podoba in ostalo širom knjig nabrano znanje in psihološka analitika raznih vzgojnih odnosov, drugega nič. Razen tega pa je vse znanje ostalo gledano pretežno iz atomistično-individualističnega nazora na svet. Vem za odgovor prizadetih: saj vendar sami vselej in povsod oznanjamo blagor totalitetnega, celostnega gledanja! To je res, tako delajo tudi Spranger in Förster in Liebert. Toda: čeprav vsi ti misleci oznanjajo potrebo celostnega gledanja, ostajajo le pri — skromnih željah. Nobenemu od njih še ni prešla »totalnost« v meso in kri, le v besedah jo najdemo. Vsi so še vedno v obsevu »enostranskega individualističnega gledanja in mišljenja, ki nam zastira pogled, da ne vidimo pravih najbolj očitih socialnih dejstev in okolnosti modernega gospodarskega življenja«, kot pravi univ. prof. dr. A. Gosar v članku: Osnove sodobne socialne vzgoje⁵ (str. 28). Tu so vzroki razkola med resničnim življenjem in našimi znanimi teoretiki! V teoriji pedagoškega življenja, kot se nam predava po šolah, straši še vedno zloglasni dualizem med besedo in mesom, med duhom in snovjo, med individuumom in okoljem, med mislijo in dejanjem. Kdaj n. pr. se je v naših šolah (od osnovne do univerze!) pokazalo na živo vzajemnost šolskega, psihološkega, gospodarskega, filozofskega, družbenega in zdravstvenega, pa še etičnega, pravnega in tehničnega življenja? Nikoli! Kdaj je pri nas kak teoretik nenehoma tako nakazoval na življenjsko celoto kot Vranc? Kdaj je pri nas kak teoretik ob razmotrivanju socialne vzgoje povedal to, kar pravi dr. Gosar v omenjenem članku, da se »moramo popolnoma otresti starega individualističnega mišljenja ter se povzpeti do pravega organskega in občestvenega gledanja na družbo in družabno življenje vobče« (str. 24), da moramo vsakemu izobražencu toliko in tako znanje dati, da se bo zavedal »da je bilo za ves kulturni razvoj in napredek človeštva, njegovega naroda in tudi njega samega potreba velikih materialnih žrtev, ki so jih za to utrpele ponajveč široke plasti preprostega, nekulturnega ljudstva« (str. 24) in da si je zato sleherni izobraženec »nakopal nasproti lastnemu narodu in družbi vobče velik dolg, ki ga lahko poplača samo na ta način, če vse svoje znanje in sposobnosti postavi v njihovo službo, jih žrtvuje delu za občo blaginjo« (str. 25), da »je za uspešno socialno vzgojo mladega rodu še prav posebno potrebno in važno, da mu glavne in najvažnejše družabno-gospodarske probleme predočimo v pravi luči« (Str. 27.) Tako, da, le tako se odraža celostno gledanje ob vprašanju danes najpotrebnejše socialne vzgoje. Isto velja za nacionalno vzgojo, kot pokazuje pravilno Gosar na str. 32 svojega članka. In prav v istem zborniku je napisal znan teoretik

⁵ Prim. »Pedagoški zbornik« XXXII, Ljubljana 1936.

članek »o narodnem učitelju in narodni šoli«, ki je tipičen primer necelostnega, enostranskega psihološko-analitičnega in radi tega neživljenjskega gledanja na vprašanje narodnostne vzgoje!

Teoretiki nam nadalje podajajo karakterologijo ljudi, ne pa povezanosti dednosti in okolja s takim in takim karakterjem. In ali ni stokrat važneje, da vemo, zakaj je ta človek tak in tak, kot da samo vemo, da je tak in tak. Vsako izolirano motrenje človeka je življenju krivično! In prav tako izolirano motrenje vlada pri nas, ko se piše zgodovina kakšnega vzgojitelja, ko se podaja osnovna psihologija, ko se razpravlja o naši mladini, skratka povsod. Zakaj, sem že omenil in sedaj bi rad pokazal našim teoretikom pozitivno pot, ki jih bo življenju in pedagoškim praktikom približala.

Prvi pogoj za teoretika, ki o nečemer piše, mora pri nas postati, da tisto stvar, o kateri namerava pisati ali govoriti, temeljito preštudira v praksi. Kot ni mogoče, da bo za učitelje napisal dobro računsko metodiko kak matematik, ki računstva v osnovni šoli nikoli učil ni, niti tega videl ni, tako je nemogoče, študirati pedagoško življenje iz enostranskih nemških duhoznanstveno psiholoških knjig (ki pri nas na pedagoškem področju prevladujejo). Ta literatura je pri nas razvila ono zaprto in nesodobno »kulturo«, o kateri pravi ameriški univ. prof. John Dewey, eden svetlih pedagoških teoretikov: »Kar so običajno nazivali 'kulturo duha', je bila le odeta sebičnost in zarjavelost, to pa zlasti radi tega, ker se je pojmovala kot nekaj, kar mora človek izključno gojiti in obdržati v svoji notranjosti.⁶ Temu nasprotno je za Deweya človek ravno v toliko osebnost, v kolikor je to do drugih in med drugimi, v kolikor se kaže v svojih dejanjih. Edino na ta način, da mora vsakdo tisto torišče, ki ga opisuje, najnatančneje, vsestransko in neposredno pro-
učiti, se bo pri nas razkol med pedagoškimi praktiki in teoretiki poravnal. Naj ob tem omenim, da to enako in še bolj velja za sodobno filozofijo, in še to, da je vprav nam Slovencem tako realno proučevanje najbolj krvavo potrebno, ker smo premalo široko in temeljito usmerjeni, preveč introvertiran,⁷ vase poglobljen narod, ki zato o sebi odločevati ne zna.

Po drugi strani je v poravnavo prepada med našimi teoretiki in praktiki nujno potrebno, da začno naši predstavniki pedagoške teorije enako kot iz psiholoških črpati svoje znanje tudi iz ekonomskih, socioloških in bioloških knjig! Enostransko psihologiziranje mora prenehati in postati eden izmed plodovitih virov za raziskovanje pedagoških vprašanj, a nič več! In še v psihologiji sami se spekulacija ne bo smela razbohottiti.

Ako se bo to izvršilo in dolžnost naših pedagogov - teoretikov je, da krenejo na pokazano jim pot, potem ni le verjetno nego nujno, da bo med našimi praktiki in teoretiki zavladovala tako potrebna edinost. Zaradi nje je tudi ta članek napisan in s tega stališča naj se — vrednoti ter o njem razmišlja!

3. Osnove in nujnost »celostnega⁸ pouka in vzgoje«

Spoznanje, da le tista »novotarija« kaj velja, ki zna postaviti trdne osnove svojih stavb, nas obvaruje pred očitkom, da so to zopet le »za lase privlečene diletantske zadevščine«.

Vranc (str. 32).

Avtor »Strnjenega šolskega dela« je podal pod poglavjem »Teorija strnjenega šolskega dela« štiri osnove nove šole, namreč sociološko, psihološko, pedološko in pedagoško - didaktično. (Glej str. 32—57!)

Takoj uvodoma moram ugotoviti, da podajanje teh osnov avtorju ni prav uspelo. Razni vzroki (glej prvo stran pričujočega članka!) so povzročili, da so osnove nove šole v knjigi podane nepopolno in premalo jasno, skratka malce nezadovoljivo za poglavje, ki nosi naslov: »Teorija strnjenega šolskega dela«. Sploh imam vtis, ki je tudi razumljiv, da se je Vranc v svojem delu pri obravnavi prakse bolj odrezal kot pri obravnavi teorije novega šolskega dela.

a) Ko govori avtor o socioloških osnovah novega šolskega dela, ugotavlja takoj v prvem stavku, da je »gledanje pedagoškega razmaha s socioloških (družboslovnih) vidikov pri nas neobičajno.« (Str. 33.) Kakor je to popolnoma resnična ugotovitev, ki zlasti velja za naše raziskovalce zgodovine pedagoških gibanj in za biografe naših pomembnejših vzgojiteljev, tako tudi velja, da Vranc sociološke osnove novega šolskega in sploh pedagoškega gibanja ni podal tako jasno in prepričevalno, kakor bi to pri nas kot klicar nove šole moral storiti.

⁶ Prim. njegovo delo: »Demokratie u. Erziehung«, klasično delo o vzgojnih vprašanjih!

⁷ Prim. k temu: A. G. Tansley: »Die neue Psychologie u. ihre Beziehung zum Leben«.

⁸ Glej objasnitev besede str. 16!

Ceprav ima v obravnavanju osnov novega šolskega dela dovolj isker, ki mnogo povedo sociološko šolanemu bralcu, je to vendar za one, ki nove šole in njihov osnov ne poznajo (in zanje je knjiga v prvi vrsti napisana!), mnogo premalo. Vrančeva sociološka (pa tudi pedološka in psihološka) osnova je preveč logična, on ugotavlja v bistvu le to, da današnja socialno razgibana doba kaže celotno (kolektivno) usmerjenost, zato naj bi jo tudi šola, če hoče biti sodobna in življenjska. Sicer pa tega niti tako jasno ne pove, kot sem to sam v gornjem stavku povedal, nego se kar zgubi v najrazličnejšem znanju, ki ga podaja. Enotne linije, tega najbolj pogrešam v vseh Vrančevih sestavkih. V vsem ogromnem znanju manjka reda! Tako je človek, ki pričakuje, da bo Vranec vendar sam podal »gledanje pedagoškega razmaha s socioloških vidikov« nekoliko razočaran, ker avtor tega odločno nikjer ne stori. Prav na kratko bi zato rad sam to spopolnil.

Ceprav se mi zdi, da dr. Gosar ali n. pr. ameriški John Dewey ne vesta za ime »strnjeno šolsko delo«, vendar je zanimivo, da oba sodobna misleca podajata sociološko osnovo celostnemu šolskemu delu. To je dokaz, da današnje razmere v dovolj široko razgledanih duhovih nujno same iz sebe (brez tujih vplivov!) rode potrebo po celostnem šolskem delu. Iz del nemških⁹ pristašev »strnj. š. dela« se podobno vidi, da so jih v glavnem sociološke resnice dovedle do novega šolskega dela. »Upoštevati je namreč treba, da so se v naši dobi družabne razmere proti prejšnjim časom znatno, reči smemo, prav bistveno spremenile.« (Gosarjev članek v P. Z. str. 21.) »Življenje sodobnega človeka je v zelo veliki meri podružabljeno, socializirano in se vsak dan bolj podružablja, dobiva vsak dan bolj družben značaj in pomen. Prav radi tega pa je največje važnosti, kako so ljudje socialno vzgojeni, kako pojmujejo svojo družabno vlogo, zlasti kako se zavedajo svojih družbenih nalog in dolžnosti.« (Str. 22.) »Največja zapreka pravega socialnega mišljenja in stremljenja, skratka, pravega socialnega duha v naši dobi je pomanjkanje pravičnega, reči hočem organskega, oziroma bolj točno občestvenega gledanja na družbo in družbeno življenje vobče.« (Str. 23.) »Moderno socialno vprašanje je v zelo veliki meri krušno vprašanje.« (Str. 26.) »Tu je za uspešno socialno vzgojo mladega rodu še prav posebno potrebno in važno, da mu glavne in najvažnejše družabno - gospodarske probleme predočimo v pravi luči.« (Str. 27.) Naj navedem še nekaj Deweyjevih misli iz dela »Democracy and Education«: »Če se šola oddalji od izven šole delujočih vzgojnih okoliščin, tedaj se nujno vrine mesto socialnega duha lažiintelektualen knjižni duh. Socialno oblikovanje dispozicij je možno le s součinkovanjem na skupno delo, pri čemer sleherni veže lastno delo in pridobitev na dejanja in pridobitve drugih.« (V nemškem prevodu na str. 70.) »Izločitev šolske snovi iz socialnih medsebojnosti je poglavitna ovira resničnega obrazovanja.« (Ist. str. 111.) »Ono dvostransko oklevanje med brezdušnim 'drilom' s ciljem stopnjevanja zunanjih zmožnosti in med kopičenjem znanja radi samega znanja pomeni, da vzgoja današnje težke socialne prilike priznava in odgovornost za njih obstoj prevzema.« (!) (Str. 215.)

Sleherni, ki mu je do resnice in ki se poglobi v navedene misli, mora priznati, da je v njih obsodba stare šole, ki je kot družbena ustanova postala suha veja na razvojnem drevesu družbe. Ni pa v omenjenih mislih le obsodba stare, danes napačne poti, nego tudi napotek k novi šoli, kjer vlada organsko gledanje in delo, t. j. celostni pouk in vzgoja.

Ni pa tudi noben slučaj, nego nujna, da se prav posebno bore za novo šolo široke plasti naroda, odnosno njih zastopajoče stranke. To vidimo zlasti po vojni že ves čas v Evropi in Ameriki. Naj omenim samo socialno-demokratsko stranko predhitlerjevske Nemčije ali pri nas danes hrvaško narodno gibanje (Stjepan Kranjčević!), začetki tega so vidni tudi po severni Srbiji in pri nas. To je sploh slučaj povsodi, kjer je ljudstvo (in njega vodniki!) dovolj življenjsko zrelo. Tako je tudi s te strani razumljivo, da je ravno oni učitelj največji prijatelj celostnega šolskega dela, ki je od življenja ljudstva najmanj oddaljen. Seveda sledi iz tega tudi obratno, da najmanj razumevanja do novega šolskega dela ima oni, ki je celosti življenja krog sebe tujec. Tu je sociološka osnova nove šole!

Bodi omenjeno na tem mestu še to, zakaj nisem prijatelj besede »strnjeno« (š. delo). Nemška beseda »Gesamtunterricht« pove mnogo več. Beseda strnjeno

⁹ Gl. W. Albert: »Grundlegung des Gesamtunterrichtes«!

izvira še iz one dobe, ko je nova šola svoj pravi obraz šele iskala. Podzavestno so hoteli učitelji dati šoli novo obliko in vsebino, vendar je bilo njih iskanje dolgo časa (kot je vedno na prelomnicah dob) slepo iskanje in eksperimentiranje. Najprej so skušali rešiti šolo z metodično-didaktičnimi načeli (še na učiteljsku smo se jih učili na pamet in se jih gotovo še!) kot n. pr.: življenjskost, nazornost, otroška bližina, zanimanje, preglednost, samodejavnost itd. In eno takih načel (faza »koncentracije« v razvoju nove šole) je tudi načelo strnjenosti. Danes spada ta izraz v preteklost, sodobna šola je polna celostne vzgoje in celostnega pouka, ki sam v sebi (imanentno) vsa gornja načela vsebuje, kot jih vsebuje življenjska celost. Kakor je življenje celost in ne strnjenost, tako mora biti to šolsko delo. Tudi psihološko lahko dokažem neupravičenost naziva »strnjeno« za novo šolsko delo. Beseda »strnjeno« se nujno nanaša na atomistično pojmovanje znanja v obliki predmetov. Predmeti prej vsak zase ločeni naj se strnejo. Danes to načelo »lepljenja« predmetov v novi didaktiki ne vlada več, kajti obravnava kake življenjske enote, n. pr. »Pospravljanje pridelkove« vsebuje v šolskem delu samo po sebi snov, ki spada i v računstvo i v slovnico i v domoznansvo i v zgodovino itd. Naj tu omenim, da je Vranc v svojem delu ta razvoj nove šole preko najrazličnejših koncentracij in delovnega pouka do celostnega šolskega dela reš zelo nazorno podal. Zato se tem bolj čudim, da je ostal pri besedi »strnjeno«, ki izhaja iz dobe koncentracije.

b) *Psihološke* osnove tvorijo v Vrančevem delu nadaljnje osnove sodobnega šolskega dela. Pod tem naslovom podaja Vranc bežen pregled zgodovine psiholoških struj, pri čemer pravilno ugotavlja, da se stara analitična psihologija umika sodobni sintetični (organski, strukturni). To mu je psihološka osnova nove šole. Vse to je premalo. Bolje, kakor da je podal pregled psiholoških struj, bi bilo, če bi ostal le pri sodobni psihologiji in razložil njen stvarni pomen za celostno šolsko delo. Pri tem bi naj jasno pokazal tudi povezanost sodobne psihologije s sodobno sociologijo. Določno bi moral v tem poglavju iznesti vzroke nastanka psihoanalize in individualne psihologije, ki leže v liberalistično-kapitalističnem družabnem redu, ki ustvarja zlasti po mestih v najvišjih in najnižjih slojih nevrotike, katerim manjka življenjske zasidranosti. Nadalje bi moral iznesti novo znanost: psihoterapijo, ki vidi ravno v dovoljni obrazbi za življenje, to je v skupnostnem šolskem delu glavni lek in profilakso proti nevrozam. S svojimi izsledki pa je individualna psihologija obogatila seve vso sodobno psihologijo in pedagogiko. Ona je najjača pobornica za celostno šolsko delo!

Ne smemo pa ob tem podcenjevati izsledkov drugih psiholoških struj, zlasti strukturne in eksperimentalne psihologije, ki je dokazala z raziskovanjem dece, da le-ta ni le mali odraslec, nego svojstveno človeško bitje, ki za analitiko še nima smisla, ker more sprva dojemati le življenjske strukture, celote, katere je šele kasneje treba razčlenjevati. Torej je tu osnova celostnega šolskega dela, ki v nasprotju od »predmetnega« izhaja iz življenjskih celosti.

Novjša psihologija pa daje še nove dokaze za nujnost celostnega šolskega dela, naj omenim tu zlasti behavioristično strujo J. Watsona. Bolj kot vse druge psihološke smeri opozarja imenovana na to, da trajno vzgojno vpliva zlasti okolje in da radi tega ni moči oblikovati socialnih, dejavnih in »celih« značajev otrok drugače kot v celostnem (dejavnem, socialnem) šolskem delu, ki je nujno pouk in vzgoja hkrati. Po John Deweyu ima nova šola še psihološko-etično osnovo. Ker je njemu socialnost z etičnostjo istovetna in ker je najbolj socialen (zavestno) ta, ki razume življenje in ljudi krog sebe, vidi D. v spoznavanju življenjske celosti pogoj za resnično etično dejstvovanje človeka. »Najprej mora postati šolsko življenje v resnici skupnostno življenje. Socialno vedenje in socialni interes se lahko razvijeta le v resničnem socialnem okolju, v okolju, kjer je skupna izkušnja zgrajena na medsebojnem dejanju in sprejemanju.« (Str. 536 na prejšnjih straneh omenjenega dela.) »Učenje v šoli mora biti v večnem kontaktu z onim izven nje.« (537.) »Biti čednosten, ne pomeni, da je nekdo razvil nekaj samostojno živečih in vase zaprtih lastnosti, nego da je nekdo ves in popolnoma tak, kakršen je treba, da postane ob sodelovanju z drugimi v življenjskih nalogah.« (Str. 535.) Celotno delo zaključuje Dewey z res modrim stavkom: »Interes na tem, da se učimo iz vseh življenjskih odnosov, je bistveno socialni interes.« Lepše podkrepitve si celostno šolsko delo ne more želeti!

c) *Pedološko* podaja Vranc osnove novega šolskega dela z ugotovitvijo, da se danes (kot sem zgoraj omenil) gleda na otroka kot na bitje s svojevrstno

zakonitim življenjem. Tudi tu ne pove določno, v čem je to novo sintetično pojmovanje otroka. Tu bi moral navesti izsledke nove psihologije o otrokovem interesu, dojemanju, čustvovanju in njega povezanosti z voljo itd., šele s tem bi podal stvarno, ne le logično pedološko osnovo novega šolskega dela. Otrokov interes velja obdajajočemu (celostno zaznanemu) življenju in ne znanju po predmetih, le ob obravnavi tega, kar ga zanima, čustvuje globoko in rad stori vse, s čimer se čuti zagrabljenega v dno srca. Vse to pa mu more dati le celostno šolsko delo. Kakor ga igra vsestransko zagrabi in bogati, ga mora tako šolsko delo!

Ob tej priliki naj omenim, da je pri psihološko-mladinoslovnih osnovah nove šole Vranc nekaj važnega pozabil in to je na človečansko pomembno zahtevo po avtonomnosti šole. Šola mora biti res spremljevalka družbenega razvoja, nikoli pa ne sme (in to radi svojih psiholoških temeljev, ki so enako prvotni¹⁰ kot sociološki) slepo kloniti političnemu diktatu, odnosno enostranskim »časovnim« geslom. Vzgojitelj mora biti nujno za demokratično kooperacijo, za sodelovanje vseh družbenih institucij, a ne za slepo nadvlado ene nad drugimi. Žalostna dejstva iz šolstva pod fašizmom in boljševizmom (koliko nepremišljenega eksperimentiranja, ki je hotelo čez dan stvoriti čuda!) nam morajo ostati v veden pouk, kam lahko privedejo šolo drugi, ki njene strukture ne poznajo.

č) Končno podaja Vranc pedagoško-didaktične osnove novega šolskega dela. Tu ponovno poudarja, da je dolžnost pedagogov, da upoštevajo izrazito potezo sodobja, t. j. socialno razgibanost. Ob tej priliki se pravilno izdaja za pristaša demokracije kot onega življenjskega osišča, ki zagotavlja kulturi in človečanstvu svoboden razvoj, odločno pa odklanja »absolutistično miselnost fašističnega kova« (str. 48). Pozabil je pri tem važno pripombo: in boljše-vističnega kova. Sem spada kot sociološka osnova novega šolskega dela tudi politična vzgoja in pouk o politiki, kot ga uvajajo v šolo kulturne države (ČSR). Zlasti politike pa brez celostnega pouka ni moči obravnavati pravilno. Ne vem pa, zakaj pod gornjim naslovom Vranc znova sociološko razglablja, saj je o tem razpravljal že v poglavju »Vzgoja in družba« in ob »socioloških osnovah«. Na ta način postaja delo neenotno, razbito, tako da verjamem, da se bo zlasti novinec težko v njem znašel. Novo izdajo (upajmo jo dočakati) bo treba v tem smislu preurediti. Ko govori nadalje o »totalnosti in učitelju«, omenja znanih 6 Sprangerjevih tipov, a se enostransko, nesintetsko ogreva za »zajedniškega« (socialnega) učitelja, ki je pri Sprangerju žal premehak za življenje, in pozablja, da je za učitelja potrebna sinteza vseh šestih tipov, saj mora biti učitelj vendar prežet i vere (kot opore vsega svojega dela, pri čemer seve ni potrebna vera ravno v osebna božanstva) i gospodarskega i do neke mere znanstvenega, umetniškega in političnega duha. Odstavek (res didaktičen) pod »Totalnost in obrazovalne dobrine« je res zadovoljiv. Pri tem mora človek tudi pohvaliti nazornost raznih vzporednic in diagramov, katere je Vranc dodal knjigi.

H koncu še naslednje misli. Pod zaglavjem »Delovni pouk« govori Vranc o antinomijah, ki so se lomile in se lomijo ob debatah za novo šolo. Sam omenja sledeče antinomije: racionalnost ali iracionalnost, ali vezanost ali svoboda, ali vodstvo ali prosta rast, ali statika ali dinamika, ali aktivnost ali receptivnost, ali metoda ali osebnost. Mesto da bi krepko odgovoril, da novo šolsko delo nobeni teh antitez ne more dajati prednosti, kajti življenjska celost obsega tudi v šoli vsako teh antitez, odgovarja malce enostransko, da je pouk (kot da ni tesno vezan z vzgojo) važnejši za načrtno šolsko obrazovanje, omenja svobodo in jo zagovarja kot zasluži, a ne pove, da ima v celosti življenja svoboda nujno svoje meje, svojo vezanost, nadalje se avtor postavlja za prosto rast in proti vodstvu, mesto da bi se kot Litt za oboje (ali ni nujno vsako obrazovanje vodenje in rast?). Tudi se nekoliko enostransko navdušuje za aktivnost. Tu je treba enkrat za vselej ugotoviti, da v celostnem šolskem delu teh le enosmernih antimonij ni, nova šola nujno vsebuje sintezo vseh teh navidezno izključujočih se nasprotij! Tudi metoda in osebnost sta v novi življenjski šoli skladajoča in podpirajoča se faktorja. Navedene misli kažejo, da je Vranc sicer prav blizu sintetično-celostnega gledanja

¹⁰ Sodobna filozofija zavrača tako idealizem (primat duhu!) kot materializem (primat snovi!) kot napačni miselnega ekstrema v razvoju človeštva in uči realizem, ki daje enak primat obema, duhu in snovi!

na pedagoške probleme, vendar ga popolnoma še ni dosegel, nego ostal za spoznanje preveč na stališču antiteze (materializma kot svetovnega nazora), ki nasprotno razvojno izhodišče (idealizem kot pogled na svet) odklanja kot napačno. Razvoj širom sveta pa kaže, da gre od obeh nasprotij k — sintezi, realizmu, ki v hierarhiji vrednot ne pozna nadrejenosti in podrejenosti nego le — prirejenost, ali politično povedano — demokracijo, ali socialno gledano — enakopravnost. To so ideali sodobne vzgoje in sodobne družbe, katere razvoj mora šola spremljati.

Avtorju se pač pozna, da orje pri nas ledino, zato nepopolnosti njegovega dela razumem in če sem nanje pokazal, sem to storil iz istega razloga, iz katerega sem pokazal, kako daleč od sodobnega pojmovanja šole in življenja so naši pedagoški teoretiki, namreč iz razloga, da vsi čimprej, kajti »čas« teče danes hitreje kot pred desetletji, dosežemo bolj ali manj enotno in zrelo, trdno in zdravo sodobno pojmovanje vzgojnih vprašanj. Vrančeva knjiga mora postati mejnik slovenskega pedagoškega življenja, ki začenja hoditi sodobna pota in se s tem začenja uvrščavati v pedagoško resnično prosvetljene narode. Seveda bo treba pri tem skrbeti tudi za to, da bo z reformo našega pedagoškega življenja šla vzporedno reforma obdajajoče nas življenjske celosti, to je v prvi vrsti nas samih in naše najbližje okolice (domača vzgoja, srednja šola, meščanska šola, univerza, delo v družinah, revijah, časopisju, razgovorih, knjižnicah itd.). Bomo celostni, t. j. edini in sodobni na prav vseh življenjskih področjih!

A. G.:

Odgovor

V prvi dvojni številki (1—2) letošnjega »Popotnika« je prof. G. Šilih podal profil sodobnega jugoslovenskega pedagoga dr. Sl. Popovića. Na str. 6 omenja avtor članka, da lahko iz Popovićeve »Psihologije mladosti« razberemo zlasti dveje: 1. mladinoslovec more prodreti do najnotranjjšega bistva mladostnikove duševnosti le, če ni samo psiholog, nego tudi vzgojitelj, 2. vsi mladinoslovni izsledki so le relativni in zgodovinsko opredeljeni: tipične podobe mladostnika in mladostnice, veljavne za vse čase, ni in je ne more biti.¹

Ob tem stavku navaja avtor pod črto (str. 7) sledeče: V zmoti pa je seveda tisti mladi učitelj, ki se je ne dolgo tega v »Učit. tov.« jezil, da nudi učit. šola »abstraktno« podobo otroka (menil je »shematsko«). Kakor namreč omogoča obča psihologija s shemo duševnosti normalnega odraslega človeka prodiranje h »konkretnemu« človeku preko diferencialne psihologije, tako je začetniku potrebna shema otroka, da more proučevati resničnega, živega otroka. — Čeprav sam nisem pisec dotičnega članka v »Uč. tov.«, se vendar oglašam, ker zmote onega mladega učitelja nikakor ne uvidevam (pač pa obratno). V pojasnilo tega naslednje:

Prehod od obče psihologije k diferencialni, odnosno od sheme otroka k živemu otroku se namreč na naših učiteljskih sploh ne more izvršiti in se zato tudi pri večini našega učiteljstva ne izvrši, kajti to, kar velja za rak rano vseh naših šol, od osnovnih do srednjih, velja tudi za učiteljske: mesto da bi se pri obravnavanju psihologije na naših učiteljskih upoštevali izsledki mladinoslovja, se docira osemnajstletnikom »obča« psihologija in shema otroka tako, kot bi to bili 24letni akademiki, ki razpolagajo že z obsežnimi psihološkimi izkuštv. Z drugimi besedami: znanje kakega Messerja, Sprangerja ali Sterna, nabrano v dolgoletnih zavestnih in podzavestnih psiholoških izkušnjah (v oblihi psihologijah žal nikoli zabeleženih) se podaja adolescentom v sistematskem pojmovnem ekstraktu, ne da bi se posredovala nujno potrebna predstopnja navedbe raznih psiholoških izkustev (v določenih razmerah!). Zahteva »Od nazornega k splošnemu« mora vendar veljati tudi za mladostnike, g. profesor! Občo psihologijo je treba začetnikom vendar konkretizirati, t. j. odeti jo v stvarnost psiholoških dejstev, ki so osnova vsake obče psihologije. Saj je vendar logično in psihološko nemogoča zahteva, da se posreduje začetniku ono znanje odraslega človeka, ki se s psihologijo bavi že leta in leta, tako da je proces miselne abstrakcije pri njem dosegel že tako visoko stopnjo, da na dejstva, iz katerih je njegovo znanje izšlo, nič več ne misli. Te osnove mladostnik nima, zato mu jo je treba dati, sicer visi vsa »psihologija« v zraku. A. G.

¹ Zač nismo na učiteljsku niti tega osnovnega dejstva iz obče psihologije tako razbrali, kot bi to bilo ne le potrebno, nego učitelju edino koristno! A. G.

Šolski poizkusi

Fran Kavčič:

Moje poizkusno šolsko delo in njega rezultati

II.

Naklonjena mi je bila sreča, da sem pred 18 leti prišel kot učitelj - novinec najprej na šolo v Limbušu in potem k Št. Lovrencu na Pohorju, to je na področje mariborskega šolskega sreza pod nadzornikom M. Senkovičem, ki mu dolgujem svojo najglobljo zahvalo za prve in zame odločilne pedagoške impulze, po katerih sem preusmeril svoje šolsko delo. Takratni učni postopek, ki je baziral na snovnem podavanju po izumetničenih in do podrobnosti izdelanih formalnih stopnjah, mi je postal kaj kmalu neznosen in zoprn, zakaj živo sem čutil, da so Herbart-Zillerjeve didaktične norme le slabo skonstruirane bergle, ki naj služijo hromcem, dočim hromé in utesnjujejo učitelja, ki mu je do individualnega in nešablonskega pedagoškega izživljanja. Čutil sem vedno jasneje, da se s strogim izvajanjem formalnih stopenj usodno bližamo duhamorni mehanizaciji našega učnega in vzgojnega dela in da se naša šola s svojim statičnim učnim delom ne sklada z ritmom in dinamiko sedanjosti ter se zato vedno močneje oddaljuje in izolira od realnega življenja in od otrok, ki so produkt časa, v katerem doraščajo.

Spoznal sem, da je šola nekaj živega, nikdar mirujočega... Njena razvojna pot teče vzporedno z ono, ki jo hodi človeška družba. Spoznal sem nadalje, da se mora šola prilagajati resničnemu življenju in se skladati z njegovo razvojno zakonitostjo. Biti mora torej v stalnem razvoju...

To spoznanje, ki se mi je izprva odkrilo le v rahlih, komaj zaznavnih in nejasnih konturah, je dobivalo sčasoma — zlasti ob intenzivnem študiju nemške pedagoške in psihološke literature — vedno konkretnejše oblike. Moje novo gledanje na šolo je nujno zahtevalo, da se otresem dotedanjega vzgojnega in obrazovalnega dela, ki po svoji obliki in vsebini ni ustrezalo duhu sodobnosti, in da preusmerim svoje šolsko delo tako, da bo adekvatno novim življenjskim razmeram in potrebam. Prenesti sem hotel oblike in ritem resničnega življenja v šolo, da bi tako postala šola sama pravo in nepotvorjeno življenje, zakaj le življenje vzgaja za življenje. Iz mrtvega, atomiziranega razreda, ki mi je vedno le hlapčeval in čakal na moje pobude, vprašanja in ukaze, s katerimi sem ga vlekel, tiščal in silil naprej, sem hotel napraviti delovno zajednico, ki bi bila iniciativna, aktivna in produktivna in pri vsem tem v čim večji meri samostojna. Biti sem hotel le organizator prostega otroškega duševnega dela in ne docent tega ali onega učnega predmeta, kakor tudi ne stalen posrednik med učencem in učnim objektom. Hotel sem se izločiti, stopiti kolikor možno v ozadje, da bi tako omogočil in favoriziral kar najtesnejši in neposredni spoj med otrokom in objektom. Nisem pa hotel le razreda, ki bi bil zgolj delovna zajednica, temveč ustvariti sem hotel razredno občestvo, to je občestvo dela in doživljanja.

Skratka: že pred 15 leti sem se pri Št. Lovrencu na Pohorju za vedno odrekel šablonskemu delu po Herbartovih formalnih stopnjah, da se po

dolgemu iskanju in tipanju okoristim z Gaudigovimi tezami, ki so bile mojemu gledanju na šolo in njene odnose do realnega življenja najbolj kongenialne.

Moji prvi koraki ob preusmeritvi. Totalnemu prikazovanju mojega gibanja na preizkusnem terenu naj služi najprej nekoliko besed o početnih korakih, ki jih je bilo treba napraviti, da ni prišlo do neljubih ali celo usodnih posledic, ki bi jih bil izzval hipen prelom z mojim dotakratnim »normalnim« učenim postopkom. Z vso preudarnostjo sem se pripravljaj na prehod, ki naj bi bil počasen, skrajno previden in docela neopažen. Posrečil pa se mi je na tale način: Že dosti pred pričetkom pouka sem prihajal v razred, ignoriral sem šolski kateder, se nevsiljivo gibal med učenci in prijazno nagovarjal zdaj tega, zdaj onega. Kaj kmalu smo si postali bolj domači. To domačnost sem podčrtaval zlasti s tem, da sem prisedel k učencu, s katerim sem se razgovarjal. V tak pogovor so sčasoma začeli posegati tudi otroci iz iste in sosednih klopi in skupina okrog mene se je večala in večala ter postajala vedno živahnejša in zgovornejša. Od dne do dne je postajala situacija zame ugodnejša, tla pripravnejša za novo obdelovanje in novo setev. Vloge so se izpremenile do temelja. Nič več nisem bil jaz tisti, ki je dajal iniciativo za pogovore s posamezniki in skupinami, zakaj nepričakovano naglo je prešla ta iniciativnost na otroke, na razred. V vedno večjih skupinah so se zbirali okrog mene, pripovedovali to in ono, kar je bilo pač novega v domačem kraju ali o čemer je event. poročal dnevni tisk, mnogo zanimivega pa so mi pripovedovali o svojih in tujih doživetjih. Pa je zapel šolski zvonec, naš razgovor pa je mirno in nemoteno tekel dalje in dalje... In u r n i k ? Visel je tam nad mojo mizo in širok, črn okvir ga je obdajal... Iz svojega vzvišenega prostora je danes začudeno mežikal na razred, kateremu je že bog ve koliko časa kruto in neizprosno gospodoval. Konec je bil njegove neomajne avtoritete, konec njegovega gospodovanja. Že ob prvi rahli sapici, ki je zavela po razredu, je ta papirnati malik usodno zanihal in telebil na tla... Zanj ni bilo več vstajenja!... Nič mi ni bilo žal minut, ki so naglo minevale v dozdevno nesmotrnem in neproduktivnem razgovoru, v katerem pa se mi je manifestirala doslej latentna, a sedaj probujena in sproščena energija, ki je z njo razpolagal razred. V stalni mobilnosti, dobro organizirana in smotrno usmerjena na konkretne cilje, naj bi bila ta energija, da se ne bi razsipavala in izčrpavala v nesmotrnem in zato neplodnem in nekoristnem besedovanju. Za vse to pa je bilo treba časa in postopnega razvoja. Za sedaj sem smatral za svojo najvažnejšo nalogo, da izberem iz vsakokratnega »p r o s t e g a u v o d n e g a r a z g o v o r a« bazo in izhodišče za naše šolsko delo v prihodnje učno delo. Tako izhodišče je moralo imeti naslednja svojstva: biti je moralo v žarišču otroškega zanimanja, imeti je moralo določene izobrazovalne vrednote, ki so bile v skladu z učenim načrtom, na katerega smo bili vezani, in vsebovati je moralo kak vzgojni moment. Učna snov se torej ni mogla več vrstiti po kakem urniku, ampak le v neki naravni kontinuiteti dela na tem ali onem problemu, ki je spadal v vsakokratni obrazovalni ali delovni kompleks. Tako je postal aktualen sedaj ta, potem zopet kak drug problem, ki smo ga zajeli iz resničnega življenja. Posamezni delovni kompleksi so se absolvirali sprva v nekaj dneh, potem pa so trajali po en šolski teden ali pa celo še dalj časa. Na prvi pogled se nam zdi, kakor da bi bile te časovne navedbe nelogične in kaj malo verjetne, zakaj nemogoče se nam zopet zdi, da bi se po daljši praksi časovno širile, mesto krčile. Verjetne in razumljive pa nam postanejo takoj, če povem, da se je medtem

postopoma izvršila celotna preobrazba razreda in je sedaj slonelo vse delo na prostem duševnem delovanju otrok. Ni bila ravno lahka ta preobrazba razreda. Koliko težkoč in ovir je bilo treba tukaj premostiti, o vsem tem — nekaj kratkih besed!

Že prej sem govoril o »prostih uvodnih razgovorih«, iz katerih so izhajale in na katerih so bazirale naše s t r n j e n e u č n e e n o t e. Intuitivno sem zaslutil, da je v bistvu vsako prosto duševno delo razreda kar najtesneje povezano z r a z r e d n i m r a z g o v o r o m, ki ga je treba zato kar najbolj izgraditi in tehnično dvigniti do višine, ki bi lahko jamčila, da bo tekel tak razgovor nemoteno v smeri, ki mu je bila prvotno določena. Pri »prostih uvodnih razgovorih« o taki vnaprej določeni smeri seveda še ni moglo biti govora, saj sem jih uvedel le zato, da bi prodrli malo globlje v otrokovo notranje življenje in bitje, ki bi mi razkrilo njegove misli in čustva ter mi s tem pokazalo pot, ki jo naj hodim, da bo moje šolsko delo v čim tesnejšem stiku z resničnim življenjem, v katerem se giblje otrok. Še neki drug namen so imeli »prosti uvodni razgovori«, to je namen obojestranskega z b l i ž e v a n j a in medsebojnega z a u p a n j a. V otroku, ki čuti, da ima učitelja, ki ne omalovažuje njegovih izjav, vprašanj, misli, pomislekov in sodb, raste zaupanje do učitelja, hkrati pa tudi zaupanje do samega sebe in v vrednost lastnih misli. Z vsem zanimanjem sem torej poslušal »uvodne razgovore«, vanje pa namenoma nisem posegal. Omejeval sem se le na klicanje otrok, ki so želeli besedo. Prav zlepa sem naložil to funkcijo otrokom, češ, toliko jih je, ki se priključajo k besedi, da res ne vem, koga naj pokličem; zato odstopam to pravico učencu, ki je s svojim pripovedovanjem ravno pri kraju. Pa so nekaj časa tekli razgovori tako, da sem imel ob njih pravi užitek. Toda to ni trajalo dolgo in zgodilo se je, kar je bilo neizogibno. Imel sem namreč v razredu nekaj otrok, ki so silno radi pretiravali. Če je bil razgovor o kakem bregu, ki je bil »silno« visok, o prepadu, ki je segal v »strašne« globine, o mestu, ki je bilo »zelo« lepo, se je prav gotovo oglasil eden ali drugi teh mogočnejšev k besedi, da nam je pripovedoval o kakem »še višjem« bregu, »še globljem« prepadu in »še lepšem« mestu. Razred je kaj kmalu spoznal, da so bila to zgolj pretiravanja, s katerimi so skušali posamezniki imponirati in se uveljavljati pred drugimi. Ta »avtoreklama« pa je izzvala v razredu nekaj notranji odpor, ki je prišel lepega dne do izbruha. Besedo je imel zopet neki mogočnejš, ki je pripovedoval o svojem stricu in njegovem ogromnem premoženju. Razred ga je nekaj časa mirno poslušal, potem pa so začeli padati medklici: »To ni res!« — »Tega ti že ne verjamemo!« — »Nikar toliko ne laži!« — »Misliš, da smo tako neumni, da bi se pustili od tebe ,farbatí!« Oglašati pa so se začeli njegovi simpatizerji, češ: »Pustite ga, naj pove do konca!« — »Saj je lahko mogoče, da ima tako bogatega strica!« Ko je bil kaos največji, so skušali nekateri zopet napraviti red in iz razreda se je slišal poziv: »Mir!« — »Tiho!« To se jim je posrečilo; nastal je zopet mir. Pogledi vseh otrok so se sedaj uprli vame, češ, kaj porečem k prizoru, ki se je pravkar odigral. Meni pa ni bilo do tega, da bi avtoritativno postopal, dajal smernice in navodila, s katerimi bi se v bodoče preprečili taki in slični prizori. Iz obrazov otrok sem čital, da jim ta prizor ni bil všeč, da se ga celo sramujejo. Vedel sem, da je prišel sedaj oni težko pričakovani in odločilni trenutek, ko bodo otroci iz lastne iniciative in iz lastnih sil formulirali pravila, s katerimi bo enkrat za vselej fiksirana tehnika našega razrednega razgovora. Z vso mirnostjo sem stavil zato le vprašanje: »Kaj porečete k temu?« Vsakdo, ki se je sedaj oglasil k besedi, je zavzel nasproti

temu prizoru docela odklonilno stališče. Pa se je oglasil celo otrok, ki je po obsodbi tega dogodka zaključil svojo izjavo z besedami: »Gledati moramo, da se kaj takega ne bo nikoli več dogodilo!« S tem je bila dana iniciativa za razgovor o možnostih in sredstvih, ki bi jamčila za nemoten potek razrednih razgovorov. Pozval sem otroke, da po dobrem premisleku stavijo svoje tozadevne predloge. In teh predlogov — dobrih in slabih — je kar deževalo. O sprejetju ali odklonitvi predloga je odločal razred. Končno so se iz vsega sprejetega gradiva formulirala naslednja pravila:

1. Vsakdo se lahko prijavi k besedi.
2. Besedo daje le učenec, ki je končal svoja izvajanja, oz. učenec, ki je za to določen.
3. Nihče nima pravice, da bi motil pripovedovalca, delal medklince ali celo pretrgal njegova izvajanja.
4. Vsakemu izvajanju naj sledi dopolnilna vprašanja in odgovori, morebitna pojasnila in končno ocenitev povedanega.
5. V primeru, da bi prišlo do deljenega mnenja glede pravilnosti kakih izvajanj, se bo v razredu glasovalo.
6. G. učitelj nam bo pomagal le tedaj, če sami ne bi našli več iz zagate.
7. Skrbimo, da bo naš razgovor vedno dostojen in nikdar žaljiv.

Ta pravila so stopila seveda takoj v veljavo in obnesla so se zares prav dobro. Razredni razgovor je postal tehnično dovršen, njegova aplikacija pri našem celotnem razrednem dejstvovanju je bila le še vprašanje časa.

Postopoma sem sedaj začel uvajati »prosti razredni razgovor« v naše celotno razredno delo. Kot pripravljalno in hkrati preizkusno stopnjo sem smatral njegovo uvedbo v ponovitev že predelane učne tvarine. Otroci so se sami izpraševali, sami so kritizirali in popravljali, kolikor je to bilo pač potrebno. Kratko: prosti razredni razgovor se je pri ponavljanju obnesel. Da bi postale ponovitve zanimivejše, smo organizirali manjše skupine, v katere so se otroci prostovoljno priglašali in ki naj bi v medsebojnem tekmovanju pokazale, katera teh skupin je bila najboljša. Ocenjevali so otroci, ki niso bili dodeljeni v nobeno skupino.

Čeprav so bile te ponove zanimive ter vsebinsko in oblikovno neoporečne, sem vendarle na njih nekaj pogrešal. Na njih namreč ni bilo niti trohice samostojnega produktivnega dejstvovanja, ampak bila je to v bistvu zgolj reprodukcija. Če pa naj bi bila ta stopnja ne le samo preizkusna glede uporabnosti prostega razrednega razgovora pri ponavljanju, ampak tudi pripravljalna za poznejše prosto in samostojno duševno dejstvovanje pri pridobivanju nove obrazovalne tvarine, potem je bilo vsekakor potrebno, da se omogoči tako dejstvovanje ravno najprej v ponovi. Zamisli je sledila takoj izvedba. Posamezne ponavljalne skupine so dobile nalogo, da prikuje ponovo že znane tvarine tako, da improvizirajo igrice, ki bodo snovno vezane na že znano učno tvarino. Vsaka skupina si je potem poiskala prostor, kjer se je lahko nemoteno posvetovala in pripravila za »nastop«. V ilustracijo teh »nastopov« naj navedem nekaj primerov:

A. Za ponovo predelane tvarine o Pohorju so improvizirali otroci naslednje igrice:

1. skupina: »Med pohorskimi drvarji in splavarji«.
2. skupina: »Pogovor turistov o Pohorju«.
3. skupina: »Kaj pripoveduje letoviščar svojim sorodnikom in znancem o Pohorju«.
4. skupina: »Spomini Pohorcev v tujini«.

B. Za ponovo prirodoepisne tvarine o srni naj navedem naslednje primere:

1. skupina: »Na današnjem lovu«. (Pogovor lovcev.)
2. skupina: »O, da bi že bilo zime konec«. (Pogovor srn.)
3. skupina: »Kaj pripoveduje srna svojim mladičem«.

Oglejmo si sedaj izvedbo teh igrice, ki so bile rezultat prostega in samostojnega duševnega dela posameznih »ponavljalnih skupin«.

Povrnimo se k prvi igrici: »Med pohorskimi drvarji in splavarji«. Otroci so si razdelili vloge tako, da je bilo nekaj drvarjev in nekaj splavarjev, ki si pa doslej med seboj niso bili znani. Slučajno so se znašli in spoznali za gostilniško mizo in se sedaj med seboj razgovarjajo: o krajih, kjer so doraščali (vsak je bil seveda iz drugega kraja!) in kjer so trenutno zaposleni, o delu in zaslužku, o gospodarskih in življenjskih prilikah, o industriji, izvozu in uvozu ter končno o komunikacijah in prometnih sredstvih.

Pa si oglejmo sedaj 2. igrico: »Pogovor turistov o Pohorju«. »Ponavljalna skupina« se je pretvorila v skupino turistov, ki se vrača z daljše partije po Pohorju nazaj domov. Turisti se razgovarjajo o krajih in planinskih kočah, ki so jih prepotovali ali vsaj videli, o cestah, po katerih so hodili, o prirodnem bogastvu Pohorja in njegovih lepotah, o premožnih in siromašnih prebivalcih Pohorja ter njih življenjskih prilikah ter končno o flori in favni tega gorovja.

3. ponavljalna skupina pa je izvedla igrico: »Kaj pripoveduje letoviščar svojim sorodnikom in znancem o Pohorju« — takole: Glavno vlogo je imel letoviščar, ki se je vrnil v domači kraj. S sorodniki in znanci sedi sedaj za domačo mizo, kjer silijo vanj z raznimi vprašanji o legi Pohorja, njegovih najvišjih vrhovih, njegovih lepotah in zanimivostih, krajih in ljudeh ter o njegovem prirodnem bogastvu in njegovi industriji.

Pa si oglejmo še zadnjo igrico: »Spomini Pohorcev v tujini«, ki je služila ponovi zemljepisne tvarine: Daleč nekje v tujini se srečajo in spoznajo Pohorci. Tujina jih zaposluje in jim daje kruh, njih misli pa hite še vedno nazaj na zeleno Pohorje. Le o njem se razgovarjajo. Spominjajo se njegovih temnih gozdov, njegovih krajev in prebivalcev, njegovih cest in potokov ter vseh sončnih in senčnih dni, ki so povezani s Pohorjem.

Obrnimo sedaj svojo pozornost na improvizirane igrice, v katerih so otroci ponavljali že znano prirodoepisno tvarino o srni.

Povrnimo se k 1. ponavljalni skupini, ki je izvedla ponovo v obliki improvizirane igrice: »Na današnjem lovu«. Vloge so si otroci razdelili tako, da je imel glavno vlogo oče-lovec, manjše pa njegovi otroci, ki so se zbrali okrog njega, da ga nadlegujejo z neštetimi vprašanji. Vedeti hočejo: kje je lovil in kje je zagledal srno? (bivališče); kakšna je bila? (opis), kaj je tam delala? (paša, hrana), zakaj je ni ustrelil? — (beg, noge), kako ga je še pravočasno opazila? — (voh, vid in sluh — čutila), če je srna nevarna, hudobna in kako se jo ukroti? — (lastnosti).

2. ponavljalna skupina pa je izvedla igrico: »O, da bi že bilo zime konec« — takole:

Predočila nam je srnjo družinico, ki ji snežni zameti ogrožajo življenje. Družinica se pogovarja o mrazu (zimski kožuh), gladu (hrana), nevarnostih (lisica, lovci in divji lovci) in o potrebni čuječnosti — (vid, voh, sluh).

Oglejmo si končno še igrice: »Kaj pripoveduje srna svojim mladičem«, ki jo je izvedla 3. ponavljalna skupina: Tudi ta nam je predložila srnjo družinico, v kateri ima glavno vlogo stara srna, ki stoji med svojimi mladiči in jim odgovarja na nešteta vprašanja. Mladiči bi radi vedeli: kje in od koga jim preti nevarnost? — (sovražniki); kako se jih lahko rešijo? — (čutila: vid, voh, sluh); kaj smejo in česar ne smejo jesti? — (hrana).

Vsaki ponovi je seveda sledila ocena. V prostem razrednem razgovoru, ki ga je vodil ta ali oni učenec ponavljalne skupine, so skušali otroci zavzeti popolnoma objektivno stališče do ponove: hvalili so, kar je bilo dobrega, grajali, kar je bilo slabega. Štedili pa tudi niso s primernimi nasveti. Skratka: prvič so prišli pri teh ponovih vsi oni znaki do polnega izraza, ki naj bodo svojstveni vsakemu delovnemu poteku v šoli prostega duševnega dela. Pri vsakem delu naj bo učenec po možnosti prepuščen samemu sebi. Iz njega naj izhaja miselna pobuda, sam si naj postavi smoter, sam naj sestavi delovni načrt, sam naj išče delovno pot in najde potrebna sredstva in sam naj se okorišča z delovnimi rezultati. Seveda se bo še dostikrat prepletalo in menjavalo prosto delo z vezanim, toda prosto dejstvovanje se bo širilo in se razvijalo vedno bolj in bolj. Po stopnji samostojnega dejstvovanja lahko delovne postopke natančneje opredelimo. Najnižja stopnja bi bila stopnja preproste aktivnosti; na njej nahajamo vsakega dejstvujočega otroka. Toda pravilno pojmovana nova šola zahteva vendar mnogo več; ona hoče, da se dvigne otrokovo dejstvovanje od stopnje aktivnosti na najvišjo stopnjo, to je na stopnjo spontanosti. Na tej stopnji kipi delo iz učenčeve notranjosti po lastni odločitvi. Sam daje iniciativo k novim postopkom, sam si poišče in izbere sredstva in pota, ki ga naj dovedejo k cilju. On ni več delojemalec, ampak postane svoj lastni delodajalec in se dvigne na ta način od navadnega delavca na stopnjo ustvarjalca. Njegovi duševni nagibi, zlasti njegovo zanimanje in veselje do dela, ga silijo vedno k novemu dejstvovanju.

Prav nič me ni zato presenetilo, ko so otroci začeli prinašati spise v šolo, ki so jih doma iz lastnega nagiba sestavljali. Bile so to večinoma same igrice, ki smo jih v posebni tedenski uri čitali in ocenili. Igrice, ki so nam posebno ugajale, smo v šoli celo uprizorjali. Režija je bila seveda poverjena vsakokratnemu avtorju. Da je hkrati nastopila tudi v našem »šolskem spisju« epoha komponiranja igrice, je pač samo ob sebi razumljivo. Komponirali so igrice, ki so bile v najtesnejši povezanosti z našo učno stvarino. Izbrali so si svoje motive iz učne stvarine, ne da bi bil jaz od njih kaj takega zahteval. To mi je bilo v posebno radost in veselje, zakaj jasno mi je bilo, da so učno snov resnično doživljali. Do izraza sili namreč le to, kar je vzkliklo v človekovem duhu. Otrokovega duha ali recimo rajši njegovo zavest pa hrani in napaja edinole njegovo okolje. Potrebno je, da se vse, kar naj pride v otrokovo zavest, tudi v resnici od otroka asimilira, zakaj vse doživljanje v bistvu ni nič drugega kot asimilacija. Ker pa asimilira vsak otrok drugače, zato se nujno pojavljajo v zavesti otrok našega razrednega občestva tudi različni dožitki. Ravno iz tega spoznanja izhaja zahtev, da se naj daje otrokom pri izbiri spisovnih tem čim več svobode. Če so torej otroci ob prostem izboru tem zajemali spisovno snov iz učne stvarine, mi je bilo to le v dokaz, da niso samo požari, potresi, poplave in razne druge nesreče, ki bi silile otroka do pismenega izraza, ampak da so sposobni tudi doživljanja našega šolskega dela.

Počasi je minevala epoha komponiranja igrice in otroci so začeli pisati spise v običajni obliki. Le izjemoma in še takrat le z namenom, da bi spoznal bodisi že difirenciranost, tip, temperament ali fantazijo otrok, sem jim dajal skupne teme. Uporabljal sem pri tem »dražljajnice« (»Reizworte«), to je besede kot n. pr.: sanje, veselje, žalost, trpljenje itd., s katerimi sem hotel vzbuditi v otrocih svojstvene spomine na ta ali oni dogodek ali dožitek iz njih življenja. Druga vrsta teh »dražljajnic«, ki sem jih pa uporabljal zlasti za ugotavljanje otroške fantazije, so bile ilustracije iz kake povesti ali pravljice. V začetku, to je pri prvih poskusih teh spisov, sem pokazal otrokom 3 ilustracije (po eno iz začetka, sredine in konca), potem le še 2 ilustraciji (po eno iz začetka in konca), končno pa le eno ilustracijo, vzeto iz začetka, sredine ali konca. Naloga otrok je bila, da so k tem ilustracijam komponirali povesti oz. pravljice. Posamezni izdelki so me prepričali o ogromnem bogastvu fantazije pri poedincih, drugi pa so me zopet opozorili na dejstvo, da sem imel v razredu nekaj otrok, ki so bili malone brez vsake fantazije. To je bilo zame dovolj vzroka, da posvetim tudi šolanju fantazije potrebno pažnjo. Marsikatero primerno priliko sem odslej uporabil v ta namen, da smo v prostem razrednem razgovoru komponirali k ilustracijam prav uspele povesti in pravljice, ki so bile plod skupnega razrednega dela. Razume se, da so pri tem delu, ki naj bi pospešilo razvoj fantazije, morali najaktivneje sodelovati vprav oni učenci, katerim je bila dana le v skromni ali celo nezadostni meri. Res da uspehi niso izostali.

Še v enem primeru sem dopuščal skupne teme. To je bilo tedaj, če se je v našem kraju dogodilo res kaj velikega in takega, da je o tem poročal celo naš tisk. Takrat smo čitali v šoli časopisna poročila, ki nas pa niso skoraj nikdar zadovoljila. V razrednih razgovorih in debatah smo ugotovili, da so poročila pomanjkljiva ali celo popačena. Sestaviti časopisno poročilo, ki bo docela v skladu z resničnim potekom dogodka, je bila zahteva otrok. In tako so se vživeli v vlogo dopisnika tega ali onega lista in vsak je skušal napisati poročilo, ki bi bilo popolnoma objektivno in obenem tudi zanimivo. Opažal sem, da jim je bilo pisanje spisov v obliki poročil ali tudi pisem zelo ljubo. Kaj radi so jo uporabljali zlasti takrat, kadar je zahtevalo naše šolsko delo, da se razredna delovna zajednica razdeli v nekaj delovnih skupin, ki so ob snovni razstavitvi delovne naloge izvršile svoje skupinsko delo, o katerem so, če je bilo le količkaj mogoče, napisali poročilo, ki naj bi služilo končni spojitvi delovnih rezultatov. Vsak spis smo koncipirali; koncepte so si otroci medsebojno popravljali. Spisovnic nimamo. Spise pišemo na pole pisarniškega papirja, ki jih potem vlagamo v posebne mape. Na čelni strani mape so naslednji podatki: 1. datum, zaporedno število in vrsta spisov; 2. število oddanih oz. vloženih izdelkov; 3. skupno število pravopisnih pogreškov; 4. poprečno število pravopisnih pogreškov, ki pridejo na en izdelek; 5. dejansko število pravopisnih pogreškov, ki jih vsebuje najboljši izdelek, in 6. dejansko število pravopisnih pogreškov, ki jih vsebuje najslabši izdelek. Pod temi podatki slede potem datumi 1. in 2., ako je potrebno, tudi datumi morebitnih kasnejših poprav. Zraven datumov so stolpci, v katere vpisujem

1. število popravljenih pogreškov,
2. število nepopravljenih pogreškov in
3. število izdelkov, ki so brez pogreškov. — Čelna stran mape je takale:

10. XII. 1936

I.

Pravljica

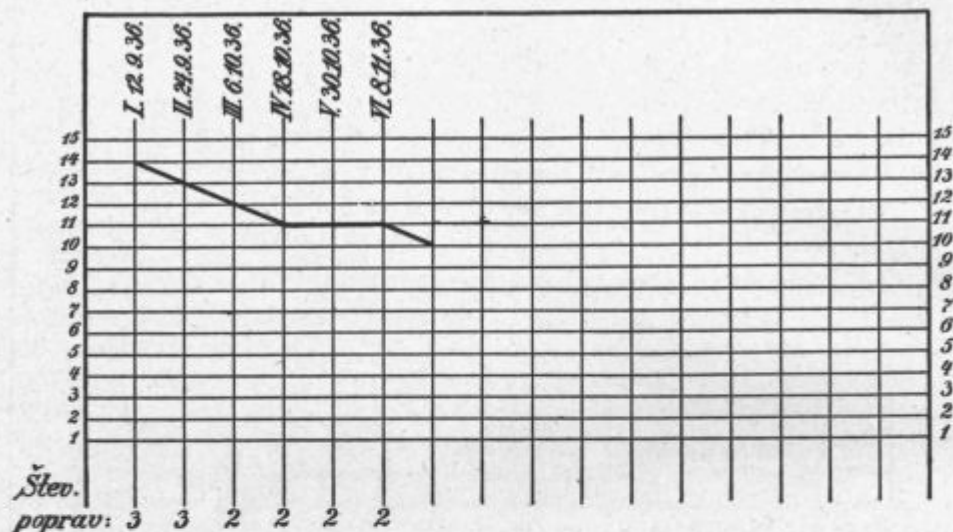
(Časopisno poročilo.)

1. Število vloženih izdelkov	45
2. Skupno število pravopisnih pogreškov	405
3. Povprečno število pravopisnih pogreškov na en izdelek	9
4. Dejansko število pravopisnih pogreškov (najboljši izdelek)	18
5. Dejansko število pravopisnih pogreškov (najslabši izdelek)	

Zap. štev.	Datum poprave	Število popravljenih pogreškov	Število še nepopravljenih pogreškov	Število izdelkov, ki so brez pogreškov
1	15. XII. 1936	340	65	35
2	22. I. 1937	394	11	42
3	18. II. 1937	405	—	45

Pogreškov ne podčrtavam, ampak jih označujem le s križci ob koncu vrste, v kateri so bili napravljeni. Naloga otrok je, da jih poiščejo in popravijo. Otroci, ki v svojih izdelkih niso imeli nobenega pogreška, kakor tudi oni otroci, ki so svoje izdelke že popravili, naj pomagajo tovarišem, ki tega dela sami ne zmorejo. Napake, ki jih otroci pri prvi popravi še niso našli in popravili, se korigirajo pri drugi popravi, ki naj sledi v primerni časovni razdalji. Medtem je dovolj časa in prilike, da se v jezikovnem pouku obravnava snov, ki se nanaša na pogreške, katere je treba še popraviti. Če bi tudi ta poprava še ne dosegla popolnega uspeha, je potrebna pač še tretja. Seveda naprti tak način spisovne korekture učitelju veliko truda in napornega dela, toda — in kar je glavno — uspehi ne izostanejo. Še nekaj naj tukaj omenim, kar se mi zdi prav važno. Študij individualne psihologije me je napotil k temu, da ne redujem spisovnih izdelkov. Mesto redovanja se poslužujem kratkih pripomb, ki naj vplivajo bodrilno na otroka, ki ga pa naj hkrati tudi opozarjajo, v čem so vrline ali hibe njegovega spisovnega izdelka. V prvi popravljalni uri si razen najboljših spisov prečitamo tudi prav uspele izdelke manj nadarjenih učencev, da se nato v prostem razrednem razgovoru oz. debati določijo oni elementi, ki dajejo posameznim izdelkom posebne vrline. Čitanje kvalitativno najboljših spisov pa nima namena, da bi otroke navajalo k tipičnemu posnemanju »lepih izrazov«, ampak bodi le pobuda k čim večjemu naporu in trudu otrok, da dosežejo kar

najboljše rezultate. Da sem natančno poučen, kakšni so rezultati in kolikošen je naš napredek v spisju, uporabljam diagram, ki ga sproti — to je od spisa do spisa — popolnujem. Oblika tega diagrama je takšna:



Če pa je že čitanje uspešnih spisnih izdelkov velikega pomena za spisni razvoj, koliko močneje mora vplivati nanj šele čitanje leposlovnih črtic in povestic iz naše domače literature. Zato smo kaj radi in veliko čitali. Seveda pa je moralo biti naše razredno čtivo vedno v najtesnejši zvezi s celotnim razrednim delom, ker pač ni bilo samo sebi namen, ampak je služilo zdaj temu in potem zopet onemu učnemu kompleksu. Med »predmeti« pa sedaj seveda ni bilo nobenega kitajskega zida in popolnoma neopazno smo prehajali od predelane tvarine na novo tvarino, ki je bila s prejšnjo v kaki logični ali kavzalni zvezi in je spadala v isti kompleks. Sredstvo tega naravnega in neizumetničenega prehajanja od problema na problem, to je od »predmeta« na »predmet«, je bil naš tehnično že izredno uglajen prosti razredni razgovor. Postal nam je pri našem razrednem delu tista pogonska sila, ki nas ni le postavljala pred vedno nove probleme izbranega delovnega kompleksa, ampak ki nam je tudi omogočila sestavo delovnega programa, po katerem naj bi razrešili vsakokratni obrazovalni kompleks. Delo, ki je usmerjeno na neki cilj, pač mora imeti svoj natančen program, če nečemo po nepotrebnem tratiti energij in časa.

Z delovnim programom se je fiksiral obenem tudi delovni postopek, pri katerem so se otroci udeleževali ali skupno kot razredna delovna zajednica (to je bila najpogostejša oblika!), ali v delovnih skupinah (prav pogosta oblika) ali končno posamič (najredkejša oblika!). Četokrat pa je bil delovni postopek tudi tak, da sta se zlasti prva in druga oblika menjavali, če je to zahtevala delovna situacija. Delovne postopke in tehnike, ki smo jih enkrat spoznali ter se prepričali o njih vrednosti, smo zopet uporabljali in ponavljali, če je bilo treba rešiti kako novo nalogo, ki je sličila prejšnji. Rad sem začasno pristal na to, da se je mehanizirala kaka delovna tehnika, ki so si jo otroci sčasoma pridobili. Toda tehnika ne sme postati nekaj o k o s t e n e l e g a; razvijati in popolnjevati se mora od ure do ure in od leta do leta; diktirati je ne sme

učitelj, ampak snov in dinamične sile razredne delovne zajednice. Okosteneti pa tudi ne sme delovni načrt, ampak mora ostati prožen in gibljiv ter dajati otrokovi spontanosti najširše koncesije. Naše delo na kaki novi delovni nalogi bi torej lahko razstavil v naslednje elemente: 1. Postavitev delovnega smotra. (Iniciator je navadno razred, lahko pa tudi učitelj.) 2. Poiščejo, določijo in uvrstijo se sredstva, ki jih bomo uporabljali pri delu. 3. Sestavi se delovni načrt, ki si ga razdelimo na manjša samostojna delovna poglavja. 4. Izvršitev dela po posameznih delovnih poglavjih. 5. Delovni rezultati posameznih delovnih poglavij se končno fiksirajo, preizkusijo, presodijo in nato spoje v neki skupen delovni rezultat.

Ko pa je prosto duhovno dejstvovanje otrok dozorelo tako daleč, da postane otrok iniciator dela, ki ga nato po nekem načrtu in z lastnimi silami skoraj docela samostojno izvrši, da se mu potem ob na novo pridobljenem delovnem rezultatu širi perspektiva na vedno nove probleme, ki jih hoče razvozljati in jim priti do dna, takrat lahko ugotovimo tudi reakcijo tega dejstvovanja na razred. Zakaj v medsebojni izmenjavi misli se ostri njih intelekt, se diferencira njih čustveni svet. Ob samostojnem delu se razvija čut dolžnosti in odgovornosti. Ker so vsi delovni rezultati plod skupnega razrednega dejstvovanja, pri katerem se tvori v skupnem mišljenju, hotenju, opazovanju in poglobljanju že rano neki smisel za pomen in pravo vrednotenje občestva, pridejo otroci kaj kmalu do spoznanja, da sami pripadajo takemu občestvu, v katerem se smatra ves razred kot neki »jaz« višje vrste. Pot od razreda »stare šole« do razrednega občestva sodobne šole je seveda dolga, polna ovir in težkoč. Glavno težkočo povzročajo oni otroci, ki so dozdevno brez vsakega domisleka in brez vsakih asociacijskih sposobnosti, nadalje otroci, ki jim še na misel ne pride, da bi kritikovali ali celo oporekali, in končno otroci, ki hočejo, da jih vodimo. So pa tudi otroci, ki jim manjka poguma, da bi izrazili kako svojo misel, ker se boje razredne kritike. Pa so tudi taki otroci, ki odklanjajo vsako siljenje v ospredje, in zopet taki, ki hočejo biti nekaki »voditelji«. Razumljivo je, da se mora že takoj v početku onemogočiti in zatreti vsaka tendenca po delitvi razreda v kasto »voditeljev« (višjih) in ostale mase (nižjih). Res je, da omogočuje prosto duhovno razredno delo zlasti talentiranim otrokom zelo močan razvoj, a s tem še ni rečeno, da se naj pri tem delu udeležujejo in uveljavljajo le nadarjeni otroci, medtem ko bi morali ostajati poprečno ali manj nadarjeni otroci le pasivni in receptivni. Poseganje v skupno razredno delo se mora torej regulirati tako, da se tozadevno ohrani v razredu neko zdravo ravnotežje. Najboljši čuvár tega ravnotežja je razred, ki je prožen z idejo razredne skupnosti, razrednega občestva. Le v takem razredu bodo otroci sami preprečili, da bi silili nadarjeni součenci v ospredje, onemogočili pa bodo tudi manjnadarjenim tovarišem vsako pasivnost. Često sem slišal voditelja naših razrednih razgovorov, kako je zavrnil tega ali onega učenca, ki je silil preveč v ospredje, češ: »Tebe ne bom poklical; pusti vendar, da se oglašajo drugi!« — Ali: »Kaj pa je s teboj, da se nič ne oglašáš?«, če je opazil koga, ki je bil popolnoma pasiven.

S tem pa še nikakor niso izčrpane vse ovire, ki otežkočajo uvedbo prostega duhovnega dela. Ena glavnih ovir je lahko tudi — učitelj, ki posega v svoji nedočakanosti prehitro in po nepotrebnem v tok razrednega dela. Hospitacije v posameznih razredih so me o tem že ponovno prepričale. Učitelj, ki ne more dočakati odgovora na kako vprašanje ali pomislek in ga daje kar sam, ta pač brezpogojno moti prosto duhovno

delo otrok. Ob malem potrpljenju bi ga bil razred najbrž prepričal, da je bilo njegovo poseganje v tok razrednega pogovora popolnoma nepotrebno. Moti pa tudi učitelj, ki se prekrčevito oklepa učne stvarine, na katero se je pripravil in so vse njegove sile osredotočene v stremljenju, da kar najhitreje pristane na cilju, ki si ga je določil. Iz ust takega učitelja se čujejo pogosto take in slične zavrnitve: »To ne spada semkaj!« — ali »Kaj pa hočeš že zopet?« — ali »Molči vendar že enkrat!« — ali »Govori, kadar boš vprašan!« Možno je, da je tak učitelj prav priljubljen v razredu, ki je nesamostojen ter v večji ali manjši meri pasiven in receptiven. Pravega in zdravega odnosa pa ne bo našel do razreda, ki je vajen prostega in samostojnega duhovnega dela. Vsakoletno menjavanje razrednikov, pa čeprav bi le-ti uporabljali kaka enotna vzgojna in učna načela, lahko izzove v posameznih razredih močne pretrese. Do usodnih posledic pa mora priti ob menjavi razrednikov, ki uporabljajo popolnoma različne vzgojne in učne postopke. Posebno prizadeti so v takem primeru oni otroci, ki so se prej lahko izživljali v samostojnem in prostem duhovnem delu, pa začutijo pod novim učiteljem vso težo okovov vezanega in nesamostojnega človeka, ki ne sme imeti več ne svojega hotenja, ne svoje volje, niti svojih misli. Poznam primer, v katerem je reagiral razred na metode novega razrednika na ta način, da so bili otroci sprva popolnoma apatični do učnega dela, potem so delo razrednika sploh ignorirali in ko je končno razrednik z vso strogostjo skušal napraviti red, so otroci začeli izostajati od pouka ... Tragika tega dogodka me je pretresla. Žalostno, če se učiteljski zbori ne zavedajo, kako potrebna so enotna vzgojna in učna načela za harmonično šolsko delo. Že 13 let — odkar sem pač v Šmartnem pri Slov. Gradcu — se trudim in vzpodbujam tovariše, da uveljavimo na naši šoli načelo prostega duhovnega dela. Uvidel sem, da se moramo najprej temeljito seznaniti z Gaudigovo teorijo, če nočemo na šoli diletantstva, ki bi nemara bolj škodovalo kot koristilo. Predlagal sem, da se tedensko sestajamo k čitanju pedagoških knjig. Tovarišice in tovariši so takoj in z veseljem pristali na moj predlog in tako smo se skozi več šolskih let sestajali teden za tednom k čitanju pedagoških, psiholoških in socioloških del. Preštudirali smo Gaudiga, Kerschensteinerja, Müncha, Scharrelmanna, Kühnela, Sterna, Freuda, Adlerja i. dr. Po vsakem čitanju je prišlo do zanimive in koristne debate, v kateri so se bistrili pojmi in utrjevali nazori. O vsakem čitanju pa smo sestavili zapisnik, ki je vseboval izvleček prečitane stvarine. Sinteza teh izvlečkov je dala končno celotno poročilo o predelani stvarini. Taka poročila smo prilagali konferenčnim zapisnikom mesto referatov, ki smo jih popolnoma opustili. Ko pa so začeli prihajati na šolo mlajše tovarišice in tovariši, ki niso več obvladali toliko nemščine, smo morali na žalost opustiti čitalne ure. V začetku šolskega leta smo se potem odločili za študij tega ali onega avtorja, si nabavili njegova dela, ki smo si jih med seboj razdelili, da smo jih doma preštudirali — mlajši tovariši seveda s pomočjo slovarjev — in da smo potem med šolskim letom sestavili svoja izčrpana poročila o predelani stvarini. Ta poročila so se prečitela in obravnavala pri domačih učiteljskih konferencah. S tem smo se zaščitili pred samovoljnostjo in nesistematičnostjo, ki se sicer pojavljata povsod, kjer so uvedeni referati. Vzpodbujal pa sem tovariše tudi na ta način, da sem jih vabil v svoj razred in da sem o priliki hospitacij v posameznih razredih posegal v učno delo ter skušal pokazati, kako se presaja teorija v prakso. In uspehi? V vseh razredih se je vršilo obrazovalno delo po enotnih načelih in je bilo bolj ali manj uspešno.

Prihajam h koncu. Moje poizkusno delo je baziralo torej v glavnem na Gaudigovih tezah o prostem duhovnem delu razredne zajednice. Oddaljilo pa se je od njegove teorije v pogledu na načelo strnjivosti pouka, o katerem pravi: »Strnjeni pouk se naj izvaja v vseh razredih, toda ne tako, da se odstrani predmetni pouk, brez katerega bi prišlo do pravega diletantizma, ampak tako, da se v zdravi in načrtni arhitekturi poveže koncentrično učno delo s predmetnim poukom.« V šolo sem hotel prenesti obliko in vsebino resničnega življenja, to je življenja, kakor ga vidimo v celoti, in ne nasilno razčlenjenega v predmete. Vanj sem hotel zasidrati naše šolsko delo, da bi bilo zares »iz življenja — za življenje...«

(Sledi poročilo Miloša Ledineka.)

Za prepород naše vasi in njene šole

Venčeslav Čopič:

Okolje in življenje našega šolskega otroka

(Nadaljevanje.)

8. Delo

V prejšnjih časih je imel vsak posestnik vsaj na večjih kmetijah hlapca pri konjih in volih, malega hlapca pri junčkih in teličkih in še pastirja, dekle pri kravah (kravarico) in dekle pri svinjah (svinjarico). Ob setvi, pletvi, košnji in žetvi, spravljanju sadja je najel še delavce in delavke. Svojih otrok ni priganjal, vsaj v mladosti ne, dokler so hodili v šolo, k težkemu delu, sedaj ni denarja za posle in dobrih poslov tudi ni dobiti. Sposobni moški gredo v obrt ali v tovarno, za hlapca noče iti ne kmečki, ne bajtarski sin, kar je povsem razumljivo, saj mu kmet ne more dati plače, ker je kmečko gospodarstvo pasivno in ni denarja. Dninarjev, kočarjev ne najema za denar, rajši na odslužek za vožnjo 4—5 dni za dan oranja ali vožnje s parom konj ali volov.

Ker ni poslov, dninarjev pa ne najemajo, morajo desetletni in celo osemletni otroci opravljali vsa dela, od oranja do mlatve.

Koliko dela in kakšna dela naj opravlja otrok, ni nikjer določeno. Gotovo je, da je mlattev za otroka pretežka in če je žito snetljivo, tudi nezdravo delo, ker se napolnijo vsi dihalni organi s trosi, da so mlatiči črni od zunaj in od znotraj kot dimniki.

Na drugi strani pa je potrebno, da se otrok pod skrbnim nadzorstvom in vodstvom pritegne k vsem delom, ki jih po svojih sposobnostih že lahko opravlja in niso škodljiva njegovemu zdravju. Pletev, okopavanje na polju, brananje, poganjanje živine pri oranju, prenašanje gnoja, če se preveč ne nalaga, in delo v kuhinji za deklice ni nič takega, da tega ne bi lahko opravljali otroci od 10 do 14 let starosti. Toda otrok ne prenese tega dela 16 ur na dan, kakor delajo običajno odrasli. Saj tudi živina ne prenese toliko! Par volov orje lahko največ 8 do 10 ur, par krav pa samo 4 do 5 ur dnevno.

Košnja kot celodnevno delo je gotovo za otroka do 14. leta pretežka, lahko pa otrok nakosi nekaj košev zelene trave za prašiče ali krave.

Čuvanje otroka ni pretežko, pač pa pestovanje, kar pa je grda razvada, ki škoduje samemu otroku, ker se mu krivi hrbtenica in še bolj tistemu, ki ga pestuje. Pri kmečkih, viničarskih in kočarskih otrocih je to prenaporno in predolgo delo brez primerne hrane.

V industrijskih krajih in predmestjih pa je prav tako ali še hujše zlo p o m a n j k a n j e d e l a. Iz Trbovelj poroča upravitelj meščanske šole: »Največja nevarnost za šolsko mladino pa je brezposelna šolska in šoli odrasla mladina, ki so je tu vse ceste polne ob vsakem dnevnem in nočnem času.« Isto velja za Ljubljano, Maribor in Jesenice. Taka mladina se navadno udeležuje vseh izgrediv in nerednosti, radi katerih ima še s policijo opravka. O tem nam pričuje policijska in sodnijska poročila o mladoletnikih, ki so sodelovali pri tavinah, vlomih, tihotapstvu itd. Edina rešitev za to mladino je zaposlitev, kar je splošna zahteva v pedagoškem svetu. Zaposlitev s primernim delom je edino preventivno sredstvo, na drugi strani pa je velike vrednosti za telesni razvoj kakor tudi za razvoj duševnih sposobnosti in strokovnega značaja.

Najniže je padla tista šolska mladina, ki jo vidimo po mestu, ko berači po ulicah in celo ponoči v nočnih lokalih. Pri ciganih je to nekaj navadnega, za našega otroka pa je to zadnja stopnja ponižanja njegovega človeškega dostojanstva. Največkrat je to res skrajna beda, ki prisili otroka samega, da prosi zase in morda za bolno mater in očeta. So pa tudi primeri, da starši brez nujne potrebe pošiljajo otroka beračit. Nekaka priprava za beračenje je v krajih, kamor prihaja mnogo turistov, običaj, da otroci prodajajo cvetje, ki so ga sami nabrali, domače sadje, pomaranče, slaščice, drobnarije itd. Res si mnogi s tem prislužijo nekaj dinarjev za obleko in hrano, ali videl sem sam, da so se otroci na božji poti napili za tako nabrani denar. Vzgojna stran takih poslov je po večini negativna, ker otroci lazijo po gostilnah in postajajo po cestah ter nadlegujejo goste in potnike, slišijo pa tudi marsikatero trpko in pohujšljivo besedo.

9. Sirote

Še eno skupino otrok moramo posebej omeniti. To so občinske sirote in nezakonski otroci. Od občinskih sirot navadno pomrje velik odstotek, ker jih občine dajejo v rejo revnim ljudem za nekaj kovačev, ki denar porabijo zase, otroci pa stradajo in umirajo. Kjer vestni občinski zdravniki redno nadzirajo rejo takih sirot, tam je nekoliko bolje. Kako se godi tistim, ki pridejo na tako zvane »numarce«, je že znano in dovolj opisano v slovstvu. Vsak posestnik se zanaša, da bo boljše hrano dal otroku, ga opral in očistil sosed, h kateremu gre naslednji dan že zamazan. Sosed si pa misli, drugi ga niso očistili, čemu bi ga jaz. In tako gre dalje. Otrok je deležen več bunk in psokv kot kruha in mleka. Morda najde med ljudmi tudi kakega krščanskega človeka, ki ga nasiti in očisti. Ako pride taka sirota h kmetu za pastirja ali varuha k otroku, so pa večne neprilike s šolskim obiskom. Marsikateri učitelj je že doživel, da mu je tak rednik zabrusil v obraz, če je od njega zahteval, naj redno pošilja rejenca v šolo: »Jaz ga hranim in oblačim, zato mora pri meni delati. Če ga hočete imeti v šoli, pa ga še hranite in oblačite.«

Iz Prekmurja poroča učitelj, da je $\frac{1}{5}$ domačih ljudi v tujini, ozir. da hodi na sezonsko delo. Dekleta hodijo v Varaždin ali Zagreb v službo, odkoder se vračajo čez leto ali dve z nezakonskim otrokom. Drugi poroča:

»V kraju je 80 % nezakonskih otrok. Matere jih ne morejo same prehraniti, zato jih oddajo same v rejo, za pastirje, hlapčiče, pestunje itd.«

Brez varstva in nege, brez vzgoje, obsojenci in izobčenci, preden so se rodili, delajo pokoro za grehe drugih vse življenje. Naravno, da jih vodi pot v družbo tistih, ki so v boju proti tako krivičnemu družabnemu redu. Zaključek življenja je podzemlje in jetnišnica. Še prav posebno vrsto tvorijo nezakonski otroci dekel in hlapcev na kmečkih posestvih na Pohorju, v Mežiški dolini in pod Solčavskimi planinami.

Otroci se rode v temni čumnati ali v nesnažnem hlevu. Ob štedilniku prežive prvo leto, potem pa v čumnati ali v hlevu. Duševno in telesno zastajajo in tako doraščajo kreteni, bebeci in topoglavci. (Dravograjski okraj jih ima po statistiki 65, Logaški samo 8.)

Kmetje, ki imajo mnogokrat sami opraviti z deklami, obdržijo tako deklo v službi, ker mora delati za hrano sebi in otrokom, plače v denarju pa navadno ne dobi. Ko otrok doraste, ima gospodar pastirja, ki ga ni treba plačati, in potem hlapca itd.

10. Bolezni, razvoj in število otrok

Po vsem, kar smo povedali o hrani, obleki, stanovanju in delu otrok, je jasno, da naš narod telesno in duševno hira.

V vseh poročilih se ponavlja ena in ista pesem: »Otroci so slabotni, blede, slabokrvni.« Kako naj bo tudi drugače, če ni dovolj hrane in zadostne obleke, da otroci prezebajo pozimi. Naš naraščaj živi do 75 % v neprimernih in nezdravih stanovanjih, polnih nesnage, uši, stenice, bolh.

Iz neke šole poročajo: »Otroci so tako opikani od bolh, da je učitelj novinec, ki ni poznal razmer v kraju, javil upravitelju, da imajo učenci v njegovem razredu ošpice.«

Tuberkuloza je v nekaterih krajih zelo razširjena, po zdravniških zagotovilih do 60 %, po statistikah in mnenju učiteljev 2 do 8 %.

Slabokrvnost je posebno huda bolezen za šolo obiskajočega otroka in bi morali o tem govoriti kakor o tuberkulozi. Radi slabokrvnosti otrok sicer ne umre neposredno, vendar je brez odporne sile proti drugim nalezljivim boleznim, ima večkrat nahod, angino in druge bolezni. Radi pomanjkanja rdečih krvnih teles ima stalno glavobol, slab apetit, bruhanje nastopa večkrat, prav tako stalna utrujenost in zaspanost. Ves organizem je oslabil, ker je tudi notranja sekrecija, delovanje žlez, v zastoju in zato primanjkuje otroku psihofizične energije (ali nevropsihične energije), tako da je nesposoben za redno duševno delo.

Temu odpomorejo samo sonce, zrak in dobra hrana, primerna obleka in zdravo stanovanje. Splošno bolehnih otrok je po statistiki 5 do 30 %, po krajevnih razmerah celo do 44 %. Novejša medicina polaga veliko važnost na nego zobovja, ker pravi, da je slabo in gnilo zobovje vzrok celi vrsti drugih obolenj. Toda naša šolska mladina ima po večini že bolne zobe, normalno 40 % do 50 %, ponekod celo 70 %. (Suha Krajina.) Prekmurje ima še posebno bolezen, t. j. trahom v Trnju, Radmožancih in Turnišču.

Zaradi nezadostne prehrane, nepravilne nege, nezdravih stanovanj je tudi telesni razvoj otrok splošno pod normalnimi številkami za težo po Cammerer - Pirquetovi tabeli.

Žal, da je v anketnih polah vprav ta točka tako pomanjkljivo prikazana, ker za naše razmere še nimamo točno določene tabele, Quetelet - Beneckovova tabela pa jemlje v splošnem premajhno težo in višino ljudi za merilo, a Stratz previsoko za naše razmere.

Ako bi se pravilno izvršilo tehtanje in merjenje otrok na vseh naših šolah, bi šele dobili točne tabele, ki bi veljale kot normalne za našega otroka. Pri 184.000 otrocih na osnovnih, 10.000 na srednjih in 6000 na meščanskih šolah bi bilo skupaj 200.000 primerov, ki nam lahko dajo že srednje mere. V splošnem doseže po Cammerer - Piquetu normalno težo in višino komaj 30 do 40 % otrok, v najboljših primerih 70, v najslabšem komaj 15 %.

Dravograd 38,4 do 40,5 %, Logatec 44 do 49 %. Po vsem tem bi bilo pričakovati, da grozi že našemu narodu pogin, pa je tako pri Slovencih kot splošno v naravi, čim huje jim je, tem bolj se množe.

V nekaterih vasicah, za Jančim vrhom, v Suhi Krajini, Halozah in Prekmurju je 70 do 80 % šol. otrok iz družin, ki imajo po 5 ali več otrok.

Ta rod ni zdrav, krepak, rdečeličen, kot smo bili navajeni slišati, temveč bled, slaboten, neodporen, ki se ne bo dvignil iz nižin, v katerih živi.

Povprečno je 30 do 40 % otrok iz družin s 5 ali več otrok, do 60 % s 4 ali več otroki.

V rudarskih revirjih že prevladujejo družine z 1, 2, 3 otroki, v mestih z dvema ali celo samo z enim otrokom.

Nekaj primerov o številu otrok v družini:

	na lic. ljudski šoli v Ljubljani	Podlipo	v Polh. Gradcu	v Prosenja- kovcih	v Proda- novcih
z 1 otr.	21 %	0 %	0,7 %	19,6 ‰	30,2 ‰
z 2 „	37 %	2,3 %	3 %	47,8 ‰	25,6 ‰
s 3 „	17,3 %	2,3 %	5 %	18,4 ‰	30,2 ‰
s 4 „	11,6 %	9,2 %	10 %	9,8 ‰	— ‰
s 5 „	11,9 %	86,2 %	80 %	4,4 ‰	14 . ‰

Prosenjakovci in Prodanovci so kraji v Prekmurju, kjer imajo večino evangeličani. Značilno je, da je na narodnostnih mejah manj otrok v družinah, v spolnem življenju so ljudje manj tankovestni, nekod že prehaja to v razvrat. Bela kuga kmečkih občin še ni zajela, temveč tako zvane boljše sloje, posebno pridobitne.

Iz vseh krajev, ki so v najhujši bedi, pa so poročila skoro enaka glede na moralno življenje, najsi bo to poedinca, družine ali vse občine, namreč prekomerno spolno izživljanje, pretepi, poboji, duševna zaostalost ter kulturno nazadovanje in propad.

(Konec sledi.)

Ne razumem, zakaj doslej nismo dovolj skrbeli za otroška igrališča, kopališča in parke. Čim revnejši je kraj, tem več bi jih moralo biti, kajti v revnih predelih je največ otrok. Nalagati denar v otroke, to je najnacionalnejša investicija.

*

Ime mati ni prav nič svetejše kakor oče, kajti oba sta dolžna, bdeti nad dušami svojih otrok.

T. G. Masaryk.

Razgled

† Aloys Fischer,

tajni vladni svetnik, univ. prof. v p.

Zadnjič sva se po daljšem času lani videla. Maja meseca je bilo, v Münchenu. Z umerjenim ponosom mi je razkazoval svoj psihološki institut in pedagoški seminar, ki ju je nazadnje oba vodil. Tudi doma se je zvečer tako pristrčno vsega dajal, da ga je človek lahko bil vesel. Pa se mi je kljub vsemu zdelo, da se ga loteva — mala zagrenelost. Pojav torej, ki ga sicer na njem nisem nikoli opazil niti najmanj.

Stvar se mi je razjasnila, ko sem tam pred počitnicami letos bral, da je bilo v Nemčiji »uradnih dolžnosti razrešeno« pedagoško trozvezdje Nohl (Göttingen) — Litt (Leipzig) — Fischer (München). Senca tega, kar je imelo priti šele čez leto in dan, je po takem že nekako vnaprej legala na njegovo dušo. In ker mi je vrh tega naš dr. Brumen nedavno pisal iz Münchena, da se Fischer ne počuti dobro, se mi je, ko sem med opoldansko pošto danes zagledal črno obrobljeni zavitek s poštnim pečatom »München«, kar samo v duši z boljo utrgalo: Fischer!

S 57 leti je odšel v onstranstvo, kjer ga izmed slovenskih znancev že čaka mladi dr. Čibej, ki je svoj čas Fischerja na münchenski univerzi poslušal in, to dobro vem, visoko spoštoval. Ni pa odšel nemara po duhu obrabljen, kajti razlika med prejšnjo pa poznejšo stopnjo njegove delavnosti je bila le v tem, da je sedaj to in ono drugače gledal pa sodil. Dokler imaš smisla za nove potrebe in naloge življenja, vse dotlej se ti vzlic številu »let« ne more očitati ostarelost. Da je † Fischer prav do zadnjega imel oko svojega duha širom odprto, to je pač otipljivo izpričal že z načinom, kako je vodil psihotehnični oddelek v psihološkem institutu münchenske univerze. In v psihološkem institutu je pod njegovim vodstvom Max Wilfert izdelal ter še l. 1936. objavil prav temeljito pa tudi za današnjega človeka prepomembno študijo »Psychologie und Pädagogik der Selbstbeherrschung« (gl. Manns Pädagogisches Magazin, zv. 1426).

Fischer je bil izredno nadarjen, vestransko izravnani človek pa filozof in pedagog s kar platoniskim formatom. Zato se je, skoro bi rekel, s stratosfernim tempom popenjal kvišku na lestevici akademske hierarhije. Ko sem bil l. 1910. pri njem vpisan, je bil še privatni docent; ko pa sva se v sledečih letih sre-

čavala na pedagoških kongresih, sem mu moral menda vsekdar gratulirati h kaki novi »šarži«.

Izprva se je Fischer (Lippsov učenc!) največ ukvarjal s teoretsko psihologijo, estetiko in sociologijo; pozneje pa se je ves daroval pedagoškim platem in problemom kulturnega življenja. O pravcu njegovega delovanja najnazorneje govorijo tile spisi: Über Organisation und Aufgaben psychologischer Institute (»Zeitschrift für pädagogische Psychologie«, 1910). — Entwicklung, gegenwärtiger Stand und pädagogische Bedeutung der psychologischen Jugendforschung (v zborniku »Jugendkunde und Schule«, izšlo pred vojno — v svoji knjižnici imam le odtis iz tega zbornika, brez letnice). — Beruf, Berufswahl, Berufsberatung (1918). — Erziehung als Beruf (1921). — Psychologie der Gesellschaft (1922). — Jugendführer (1924). — Zur Lehrerbildungsfrage in Bayern (1930). — Psychologie der Arbeit (»Arbeitschule«, 1925, zv. 1—3). — Die kulturellen Grundlagen der Erziehung (»Die Akademie«, 1925, zv. 3). — Zur Lehrerbildungsfrage in Bayern (1930). A poleg tega je bil malone do konca življenja soizdajatelj revije »Erziehung«.

Če kdo, je pokojni prof. Fischer našel pravi poklic. Bil je namreč res vzor akademskega učitelja, saj je v obilici imel vseh troje tukaj potrebnih svojstev: bil je stvarni večak comme il faut, mošter besede v govoru in pisavi in pa duhovni kontakt je iskal ter znal najti z vsemi, ki so tega želeli. Ni najbrž vrt na ogromnem hramu pedagogike, da bi se ne bila na mah odprla, če si potrkal nanje, kajti gospodar je bil povsod in vedno »doma«. Samo da se ni nemara ponašal s kako specialistovsko »splendid isolation«, marveč je bil tudi izven »stroke« kar najširše razgledan po svetu in življenju, sedanjem in dosedanem. V predavalnici, na kongresih, v knjigi se mu je dikcija nad vse prijetno odlikovala s tem, da je vsekdar z malimi, izklesano zvonečimi besedami mnogo in pa jasno, še neučenemu človeku razumljivo povedal. Kaj je zalegel duhovni stik z njim, o tem pa je šla v en glas prelepa sodba vseh tistih, ki so bili deležni te medsebojnosti v seminarju ali še posebe na njegovem gostoljubnem domu.

Rajni Fischer je bil ob svojem vestransko struječem duhu tudi velik prijatelj božje, to je take narave, kakor je prišla iz rok stvarnika. Dvakrat je v počitnicah s svojo rodbinico — sin je zna-

menit slikar — bival v Dalmaciji in mi je nekoč navdušeno poveljeval neki tamkajšnji naš otočič, kjer da ljudje še uravnavajo svoje dejanje in nehanje — ut prisca gens mortalium.

Jaz sem od tega izrednega moža in pol dobil mnogo pobude za svoje delo in se ob njegovi prerani smrti globoko ganjen poklanjam pred njegovim genijem. Sit tibi terra levis! K. Ozvald.

Učni uspehi v ljudski šoli pred vojno in sedaj

so predmet članku J. Šikla v »Komenskem«. — Avtor pravi, da je vojna zelo škodovala šoli, zlasti je podkopala moralo dece. Sedaj pa nekateri učitelji trdijo, da se ne more govoriti o normalnih šol. razmerah. Nova šola ima težave, ki jih stara ni poznala. Zdaj ves boljši material prehaja iz ljudskih in mešč. šol v srednjo šolo. Malo je otrok iz inteligentnih krogov nasproti veliki masi iz rodbin, ki so socialno na najslabšem. Učni načrti se pred vojno niso menjavali; starejši učenci so znali kar na pamet nekatere partije, ker so jih večkrat slišali. Zato se je taka snov tudi učencev dobro prijala, bolj kot se prijemlje sedaj mladine ogromno učivo. — Sedanja šola zopet bolj skrbi za manj nadarjeno dečo. Ni več olajšav v šolskem obisku, učencev je manj v razredih, več je mnogorazrednih šol, boljši je šolski obisk, boljše so nove učne metode, upošteva se individualnost otrok, poučuje se strnjeno, starši se bolj zanimajo za uspehe otrok ter jim puščajo več časa za uk. Teži pa šolo gospodarska kriza, nezaposlenost, nezadostna prehrana in obleka otrok. Novi učni načrti niso bili vsi posrečeni. Toda nova šola je za učence vesel kraj, kamor radi zahajajo, stara je bila včasih tudi malo mučilnica in v njej ni bilo harmonije med učiteljem in otroki. — Novi šoli škoduje zlasti čisto menjavanje učiteljev, še bolj pa prezaoplenost učiteljstva s »kulturnim delom«. — Tako je imela stara, tako ima nova šola svoje hibe in težave in svoje prednosti. Ko bi pa bila tožba o slabih uspehih današnje šole res upravičena, potem bi bila to stvar, nad katero bi se morali učitelji resno zamisliti. Potem bi bilo treba iskati sredstev in potov za dosego boljših uspehov.

O »učitelju-pajdašu in osvobojujoči pedagogiki«

je napisal J. E. Schmid 236 strani obsegajoč historično-kritični esej. Knjiga obravnava zanimivo povojno dobo, ko so zagovorniki ekstremne svobode otroka zahtevali, naj bi dete doraščalo brez vsakega nasilja, brez vodstva, brez uporabe

vzgojnih sredstev ter se zavzemali za to, da naj učitelj ne bo več vodja, marveč le učenčev tovariš, pajdaš. To prastaro, večkrat obnovljeno, a sedaj zopet celo v Rusiji opuščeno gibanje proučuje avtor na temelju izkustev štirih izrazito »nešolskih«¹ hamburških šol (Sch. Bernertor, Sch. Telemannstraße, Wendeschule in Schule am Tieloh).

Hamburški učitelji so se lotili svojega dela brez vseh kompromisov. Vse delo so določevali izključno otroci, učitelji so jim bili le na razpolago in se trudili, biti njih tovariši, nekateri so se s svojimi učenci celo tikali. Svoje stališče so zagovarjali tudi teoretično, iskali so zanj psihološke razloge ter vzbujali s svojim početjem povsod ogromno zanimanje. Doživeli pa so prav tako ogromen fiasko, popoln polom: vseh teh šol danes že davno ni več. Samo ena šola je doživela hitlerjevstvo, dve sta se odrekli »svobode«² že 1925. l. ter se uklonili in podredili običajnemu šolskemu nadzorstvu. Najbolj goreči učiteljski zbor se je l. 1930. odločil, da ne bo več odpiral novih svobodnih razredov.

Vzroki tega neuspeha so bili četverni. Predvsem so se protivile šoli vnanje okoliščine. Gibanje se je namreč začelo takoj po prevratu, torej v dobi materialne in moralne bede. Druga zapreka je bila nezadovoljnost staršev. Po prvem navdušenju je nastopila skepsa. Roditelji so tožili, da otroci slabo napredujejo in da se zanemarljivo njih moralna vzgoja. Bali so se, da otroci za življenje ne bodo dovolj pripravljeni. Tretja težava so bili učitelji sami. Poleg navdušenih pedagogov se je oglasilo tudi precej lenuhov, ki so iskali na šoli brez nadzorstva prijetno zatišje. Nekateri individualisti so stregli le sebi, za skupno delo vse šole niso imeli smisla. In četrtrič: učenci brez avtoritete in kazni niso imeli smisla za moralno dolžnost, zanemarjali so šolo, se rajši igrali kot učili ter kazali učiteljem le nevhvaležnost. Tudi aroganca je bujno cvetela: učenci, pozvani k ravnanju, so izjavili, da je pot do njih prav tako dolga kot njih pot do njega.

Avtor dokazuje, da so bili temelji vsega dela pogrešni. Izhodna točka je bila vera v prirojeno človeško plemenitost, toda pravnost ni prirodna zadeva, ampak plod kulture, posledica stoletnega in stoletnega razvoja. Otrok potrebuje vodstva, vzora. Dobro uspeva le tam, kjer kogar si bodi spoštuje. Do pajdašev ne more imeti spoštljivosti. Pravilno razmerje otrok do odraslih ni tovarštvo. Ali niso otročji tisti odrasli, ki tako postopajo z dečo? In končno: družba, ki šolo vzdržuje, ima tudi pravico do nje, ne samo dolžnosti.

Poročevalec o knjigi — Hendrich — pravi v Vestniku ped.: »Ta knjiga vzbuja spomine na nekatere poizkuse tudi pri nas, ki jih je navdajala podobna ideologija kakor hamburške šole, četudi ne tako dosledno. Danes smemo reči, da je ta diletantizem končan in se več ne povrne.« (V. ped. str. 406, 1937.)

Češki usposobljenostni izpiti po novem izpitnem redu

se niso posebno obnesli. Niti izpitne komisije niti kandidati niso prav vedeli, kako se naj tolmačijo novi predpisi. Zato Jan Mauer v 3. št. Věstnika ped. XV. zahteva, naj se glede na postulat predpisov, da mora priprava za izpit nuditi kandidatom možnost za poglobitev v učiteljski poklic, 1. spišejo in izdajo primerne knjige, ki bi razširjale na učiteljskišči pridobljeno pedagoško in metodično znanje (kajti le za tako znanje gre pri usp. izpitih v CSR), 2. naj se sestavi seznam knjig, ki jih mora kandidat do izpita ali proučiti ali vsaj prečitati, 3. naj se za knjižnice, ki so dostopne učiteljem, nabavi potrebni izvod del, ki pripravljajo za praktični izpit, in 4. naj bi neodvisen književni odbor redno izdajal seznam novih pedagoških del z opombo, ali je delo treba nabaviti na vsak način ali pa le tedaj, če je za to dovolj denarnih sredstev na razpologo.

Za novo glasbeno vzgojo

se zavzema v »Věstniku ped. XV, 81—88, znani glasbeni pedagog Adolf Círal. Pravi, da se današnji glasbeni vzgoji očita 1. da je petju namenjeno premalo časa, 2. da v šolskem petju prevladuje teorija, 3. da je glasbena priprava učitelstva nezadostna, 4. da so zahteve nekaterih učnih načrtov prevelike, 5. da je vzgojno delo pri petju nesistematično, 6. da je muzikalnost mladine in učiteljstva padla. Torej: več ur za petje, klavir na učiteljskih naj postane spet obvezen predmet, gosli naj se poučujejo v manjših skupinah, na akademijah naj se število glasbenih ur podvoji (od 3 na 6), manj teorije in več petja, navzlic radiu naj bi se glasbenost bolj negovala. Didaktični materializem, ki pretvarja petje v vedo, odvrta mladino od petja; zato proč z njim. — Círal predlaga: 1. redukcijo pevskega učiva; 2. izpremembo delovne metode, zlasti je treba sintetično metodo zamenjati z analitično (najprej pesem, iz nje dobimo intervale in drugo, ne pa obratno, kakor sedaj); 3. treba je modernega didaktičnega postopka, ki ima psihološko podlago, 4. treba je navdušiti učitelje in učence za

krasno petje; 5. predvajajmo učencem po radiu ali z gramofonom dobro godbo ali jo vodimo k dobrim koncertom.

Pri petju je treba najprej odpraviti krik. Kričanje je nasilje, nasilje ni umetnost. Petje je idealiziran govor. Učitelj vedi, da otrokom ni vsaka pesem mila, ki ugaja odraslim. V glavnem bodi učitelj dober dirigent.

Pesem se podaja v celoti in takoj v dovršeni obliki. Ne torej ritmičnih in intonacijskih prvin prej jemati kot pesem! Otroci si lahko zapomni razne intervale po začetkih pesmi (n. pr. »Pridi Gorenjce« za sek., terco, kvarto — začetek lestvice itd.). — Intonacija po notah je na nižjih stopnjah nemogoča. Odstranimo solmizačne zloge. Círal priporoča mesto njih barvaste note (črna barva prima, modra terca, rdeča kvinta itd.).

Narodna pesem in šola.

Da bi se mladina bolj seznanila z narodnimi pesmimi, ki imajo estetično vrednost, je češko ministrstvo narodne prosvete izdalo odlok, v katerem predpisuje za vsako šolsko leto štiri narodne pesmi, začeni s tretjim šol. letom narodne šole. Naštete pesmi se morajo ponavljati leto za leto, tako da postane vseh 24 narodnih pesmi trajna last vseh učencev ob njih izstopu iz šole. Učiteljstvu je prepuščen izbor še drugih narodnih pesmi, da se le skladajo s pedagoškimi načeli in z učnim načrtom. (Věstnik p. str. 120, XV.)

Novi češki izletni red

za ljudske in meščanske šole od 8. febr. 1937 razlikuje a) šolske ekskurzije, ki jih zahteva pouk, in b) šolske izlete v bolj oddaljene kraje. — Dopustni so izleti le v mejah države; obrazložene izjeme smejo dovoliti samo šolske oblasti. Načrt za ekskurzije in izlete sestavi učiteljska konferenca. »Kar najdeš doma, tega ne išči drugod«, je temeljno navdilo. Ekskurzije so obvezne, izleti ne. Otroci prvih treh let hodijo le na ekskurzije, enodnevní izleti se prirejajo za 4. in 5. šol. leto. Starejši otroci smejo biti na izletu največ tri dni, ker postanejo sicer trudni, ravnodušni in lahko obolijo na prebavih. — Za vse izlete je treba dovoljenja staršev. Če polovica staršev nasprotuje, izleta ni. Otroke spremljata vsaj dva odrasla, sicer pa se pri večjih izletih na vsakih 25 otrok računa po en spremljevalec. Pri izletih z deklicami mora biti prisotna tudi ena učiteljica. — Prepovedano je, voditi otroke po nevarnih krajih; čez vodo smejo samo z dovoljenimi brodi. Nihče se ne sme na izletu kopati, nihče ne

sme kuriti, otroci se ne smejo igrati nevarnih iger in ne baviti z opasnim športom. Disciplina je nujno potrebna, porredneže učitelj lahko izključi še pred izletom. Vsak izlet je hkrati vaja v lepem vedenju. Petje in godba sta dovoljeni, a pesmi morajo biti spodobne. Na izletu se učenci ne smejo udeleževati shodov ali drugih političnih prireditev, tudi ne smejo nositi znakov. Priporoča se zavarovanje otrok proti nezgodam, spremljevalcem pa proti obveznemu jamstvu. Podrobna navodila bodo izdale šolske oblasti.

Vzrok slabe frekvence v vaški šoli

preiskuje St. Lipki v »Spravah nauczycielskich« in pravi, da je slab obisk splošna in najhujša bolezen vaške šole. Kmetje so prepričani, da je dovolj, če zna otrok pisati, brati in računati. Utilitarni razlogi silijo kmetje, da uporabljajo otroke za gospodarsko delo. Nedostatek zakona, ki bi onemogočal, jemati nedoletno mladino za težka dela, je tudi vzrok slabega šol. obiska. Temu se še pridružijo sejmi, trgi in razni domači prazniki. — Mestni delavci bolj cenijo pomen šole in zelo redno pošiljajo otroke v šolo. — Tudi slaba organizacija vaške šole odvraca deco od nje. Kjer so šole večrazredne, je tudi šol. obisk boljši. — Nadalje zadržuje učence doma tudi velika oddaljenost od šole, nekulturnost nekaterih kmetov in pomanjkanje obleke za otroke. — Slab obisk povzroča, da vaška šola ne more doseči svojega učnega smotra. Zato je vprašanje rednega šolskega obiska glavni postulat zboljšanja vaške šole.

Izbor dobrih knjig za deco.

Masarykov zavod v Pragi je izdal 108 strani obsegajočo knjižico z naslovom: »Dobré knihy dětem«. Odbor sekcije »Prijateljev mladinskega slovstva« pri Masarykovem zavodu je zbral lepo število knjig prave literarne vrednosti, namenjenih deci, in to čeških in prevedenih, ki so izšle po večini v zadnjih letih. Knjige so razvrščene po vsebini in po starostni dobi, za katero so prikladne. Vsaka knjiga je opremljena z bibliografičnimi podatki in pri vsaki se navaja kratka vsebina. Poseben seznam 50 ali 150 knjig priporoča dela, ki bi naj bila osnova vsake mladinske knjižnice. (Věstník p. str. 120, XV.)

Prva mednarodna razstava šolskih učbenikov V Pragi

se je vršila od 20. marca do 6. aprila 1937. Udeležilo se je razstave 27 držav: Anglija (56 knjig), Avstrija (117), Bel-

gija (598), Danska (138), Estonka (182), Finska (165), Francija (108), Holandija (27), Italija (31), Jugoslavija (228), Litva (106), Lotiška (49), Nemčija (95), Portugalska (12), SSSR (380), Švica (85), Ukrajina (poljska) (19), Kitajska (118), Japonska (237), Palestina (40), Turčija (33), Avstralija (97), Egipt (128), Kanada (206), Zedinjene države (170), Chile (7), Češkosl. rep. čez 2000, skupaj 5200 knjig. Najlepše so bile japonske in švicarske knjige. Razstavo je posetilo le nekaj čez 2000 oseb.

Dr. Přihoda o učiteljstvu na eno- in dvo-razrednicah.

V nekem svojem članku sodi znani dr. Přihoda o učiteljstvu na eno- in dvo-razrednicah takole: Te šole zahtevajo preveč učiteljeve energije. Mogoče je sicer, v njih doseči dobre učne in vzgojne rezultate, toda za ceno skrajšanja učiteljevega življenja.

Norme za oceno mladinskih knjig.

V članku L. Koubka v »Teorii in praksi« št. 4, 37, najdemo naslednje norme za oceno mladinskih knjig:

a) Psihološke norme: Ali je zgodba naravna, resnična, mogoča? Ali se junak zanaša na lastne moči? Kako velik del njegovega življenja riše knjiga? Koliko strani ima knjiga? Ali je vesela ali žalostna? Ali junak srečno ali žalostno konča? Kak primer nudi otrokom? Ali je jezik pravilen, ali ni v knjigi vulgarnih izrazov?

b) Grafična oprema: Ali ima knjiga situacijske ali statistične slike? Ali se slike ujemajo z vsebino? Ali so okusne?

c) Kaj knjiga priporoča? Kakšne lastnosti ima junak? Ali se častno in pošteno bojuje z zaprekami?

d) Je li vsebina socialna ali asocialna? O katerem delu se razpravlja v knjigi? Ali je knjiga optimistična ali skeptična? Na kak način je junak poboljšal svojo družbo? Ali se ji je znal prilagoditi ali pa se je za njeno zboljšanje bojeval?

Poljske vzgojne tradicije

je vsestranski in zelo srečno pojasnil univ. profesor dr. St. Lempicki. Njegova knjiga je prav za prav zgodovina poljske pedagogike. Avtor preiskuje razne vplive duševnih pokretov doma in na tujem na poljski narod in na način njegove vzgoje. Tako n. pr. analizira vzgojni vpliv Jožefa Pilsudskega: »Ideal Poljaka je velikemu vodji naroda moč, ki je ves prežet z mislijo o veličini in moči svoje države, goreč ljubitelj pravice in sovražnik krivice, preprost v besedah,

plemenitega čustvovanja, samodejaven, nezavisen od vsega, kar je tuje, ter goreč za narodno kulturo in poljske rasne čednosti. Biti mora optimist, poln vere vase in v poljsko moč, v očetnjavo, optimist, ki spoštuje lastnosti in ideale dobrega vojaka: čast, hrabrost, močatost, čut za odgovornost. Energičen mora biti, človek dejanja. Biti mora neutrudljiv delavec za očetnjavo, fanatik ustvarjajočega dela. Poln spoštovanja za prošlost, veren sebi, mora imeti junaško srce, smelost v dejanju, a mora se znati obvladati in biti miren v vseh svojih činih. Svoboden v duhu in zaljubljen v svobodo, zna biti pokoren kot vojak in se podreja vselej moralni avtoriteti.

Kdor bi napisal Slovencem tako knjigo, bi s tem opravil nad vse zaslužno delo.

Intelligentni element na vasi.

Vsega uvaževanja je vredna misel, ki jo najdemo v »Ošviati« (1936, 801): Človeka je treba vzgajati tako, da se bo udeleževal v družbi, vzgojitelji morajo vzbujati v njem čut odgovornosti za storjeno delo in ga včleniti v njegovo osredje. Stara šola s svojim intelektualizmom in idealizmom je vzbujala v ljudeh odpor proti novim oblikam življenja in dela. Izvabljala je intelligentni element na vasi, gromadila ga v mestih ter ga odtuževala osredju, v katerem bi naj bil ta element dolžen delati. Sedanja šola mora to zablodo popraviti.

To pomeni: ni prav, da vaščane vzgajamo za meščane. Vas potrebuje za svoj razvoj prav tako svojo inteligenco kot meščanstvo svojo. Vzvajajmo vaško mladino tako, da se bo čutila srečno in zadovoljno na vasi.

Ocenjevanje šolskih knjig in učil na Poljskem

se vrši sedaj po predpisih, ki so bili izdani 14. jan. 1937. V odloku se točno razlikujejo pojmi »učbenik«, »šolska pomožna knjiga«, »popularno znanstvena knjiga za dijaško knjižnico« itd. Ocenjevalno komisijo imenuje prosvetni minister za tri leta. Knjiga se ocenjuje po vsebini in obliki; zlasti je treba v oceni omeniti a) ali je knjiga na višini sodobne znanosti, b) ali se ujema z didaktičnimi načeli, zlasti pa z vzgojo v državljanskem duhu, c) ali se ozira dovolj na umski razvoj stopnje, za katero je namenjena, d) ali se ujema z učnim načrtom, e) ali prinaša znamenite novosti ter nudi velike prednosti od že odobrenih knjig, f) ali je jezikovno in slogovno pravilna, g) ali je grafična oprema dostojna, h) ali je vnanja oblika estetična.

Angleška okrajna vaška šola — nov šolski tip.

Britsko vzgojno ministrstvo podpira že nekaj let nov šolski tip — okrajno ljudsko šolo. Starejši nadarjeni fantje in deklice vaških šol se zbirajo v posebni »okrajni šoli«. Ta šola je bolj urejena kot navadne vaške šole in uporablja nove metode. Smoter šole je: utrjevanje telesa, vzgoja vesti in razvoj inteligence. Za to se uporabljajo šport, delo v šolskem vrtu, šolska kuhinja in ročna dela. Ta šola naj dvigne kulturno plat vasi ter zenači vrzel v naobrazbi v mestu in na vasi.

Potreba pravilne izbire poklica.

G. E. Hill je preiskal 1500 mladeničev, starih 16—26 let, ki so bili obsojeni radi zločinov in predani državni popoljševalnici v Illinoisu. Po večini so to bili mladi tatje. Avtor je dognal, da je bil vzrok slabega vedenja pri večini mladih zločincev nepravilna izbira poklica. Navadno so do štirikrat izpremenili poklice, preden so se oprijeli zadnjega. Plače so bile nizke, izkušnja torej velika. Le redko se je bil kateri zatekel v poklicno svetovalnico po nasvet, oprijel se je temveč prve priložnosti za delo. Avtor je mnenja, da bi moral šola vzeti nase del odgovornosti za bodočnost mladine ter pomagati posameznikom z nasveti do pravega poklica. (Journal of Juvenile Research 1935, 27—32.)

Lepaki in šola.

Angleško pošto ministrstvo je ponudilo šolam svoje lepake. 27.000 šol se je dalo vpisati v seznam odjemalcev. Lepaki se bodo tiskali pod nadzorstvom priznanega umetnostnega kritika. Prva dva ponazorujeta vse zrakoplovne zveze britanskega imperija in zemljevid vseh podmorskih telefonskih kablov. (Bulletin du Bureau Int. d'Ed. 1936, 170.)

Naloga narodne šole v državi.

Société pédagogique de la Suisse romande je zborovala lani v Chaux-de-Fonds in obravnavala gori navedeno geslo. Resolucija se glasi: Pouk v ljudski šoli mora biti demokratski. Biti mora nepristranski in se mora izogibati vsake žalitve politične ali verske stranke. Šola mora stati nad politiko in strankami. Poenostaviti je treba učne načrte in pouk ne sme služiti samo intelektualizmu. Administracija mora postati prožnejša. Pouk se mora prilagoditi okolju (mestu ali podeželju), pa tudi nadarjenosti otrok. (Bulletin du B. I. d'É. 1936, 165.)

Knjige, časopisi in učila

L'éducation musicale trait d'union entre les peuples. (Rapports et discours sur l'éducation musicale dans les divers pays. Zasožba »Orbis«, Prague 1937; str. 240.)

V našem stoletju do skrajnosti zapostavljena umetnostna vzgoja je našla jasnega izraza zlasti na I. mednarodnem muzikalno-pedagoškem kongresu v Pragi l. 1936.; vsi dotedanji kongresi so bili le bolj lokalnega značaja in so se največ omejevali na polpreteklo Nemčijo, ki je konec prejšnjega desetletja izvršila popolno reformo svojega muzikalnega šolstva. Predavanja in referati praškega kongresa so bili usmerjeni v določeno smer: na osnovi sodobnih običajev ter muzikalno-pedagoških izsledkov so prikazali vrednost glasbe za kulturno življenje in glavne metodično-didaktične smeri sodobnega muzikalnega vzgajanja ter so poudarili etični, socialni in univerzalni pomen glasbe. Hkrati so očrtali položaj muzikalnega pouka v različnih državah, pa tudi praktično demonstrirali uspehe mladinske glasbene vzgoje: poleg dolge vrste češkoslovaških mladinskih pevskih zborov in orekstrov so nastopili še danski (Kopenhavns Folke-musikskole), nizozemski (Volksmuziekschool), romunski (Elena Doamna), švicarski (Schweizer Jugendgruppe) in slovenski (Trboveljski slavček) mladinski zbor. — Že vsebinska oblika sama je izrazila namen vseh izvajanj: pokazati pomen in potrebo glasbene vzgoje za človeštvo. S tem je kongres pravilno zagrabil svojo nalogo: teoretski in praktično je reševal svojo problematiko z vidika zahtev človeške družbe in bistva glasbe kot življenjske vrednote. Na temelju prvin, ki so nujne za utemeljitev eksistence glasbe — kulturne vrednote — je prešel k realnim smotrom: v kakšni obliki naj se glasba uveljavi v sodobnem vzgojstvenem sistemu? Kongresna resolucija je zahtevala uvedbo muzikalnega pouka v vse tipe šol od ljudske pa do univerze in to v obvezni obliki. Ker je glasba glede na svojo vrednost ekvivalentna vsem ostalim predmetom, zato ji v vzgoji pripada ekvivalentno mesto. Ta kriterij presojanja je povsem pravičen in logično dosleden; je pa tudi v skladu s tendencami današnjih kulturno-pedagoških prizadevanj ter tudi s tega vidika utemeljuje glasbo kot del celotnega pedagoškega vrednotnega sestava. Današnja pedagogika kaže stremljenje za obče vzgajanje vseh socialnih slojev, k čemur se priključuje tudi glasbena pedagogika: glasbo je potrebno po-

nesti v vse družbene plasti. To svoje stališče utemeljuje predvsem zaradi spoznanja, da so za glasbo dani vsakomur nastavki (seveda v različni kvantitativni in kvalitativni stopnji) in da je »za dobro glasbo najti v 4. sloju najmanj toliko razumevanja in isto poduhovljenje kot v ostalih družbenih slojih.« (Gl. Kestenberg, Die internationale Zentralstelle für Musikerziehung in Prag, str. 2.) Demokratizacija glasbene in obče vzgoje stopa tako čedalje bolj v stadij realizacije ter dosledno zavrača vsako, poprej zahtevano aristokratizacijo (n. pr. Pfitzner!); kajpada tudi demokratizacija ni absolutni princip, temveč se giblje in izvaja v obstoječih možnostih in mejah. — Vsa predavanja kongresa so izzvenela v zahtevo po popolni reformi vsega muzikalnega šolstva v svrhu dosege človekove osebnosti. V celoti jih vsebuje navedeni zbornik, ki je tiskan v francoskem, angleškem in nemškem jeziku. Izdala ga je »Společnost pro hudební výchovu«, ki je mednarodni centralni organ muzikalno-pedagoških združenj in sistematski pripravlja celotno reformo. Predseduje ji minister Krofta, strokovno pa jo vodi znani muzikalni pedagog prof. Kestenberg; že vodstvo samo dokazuje resnost muzikalnih vzgojnih stremljenj, ki se razširjajo na ves svetovni kulturni teritorij ter zavzemajo v današnji kulturni problematiki čedalje pomembnejše mesto.

Prav gotovo bo zbornik po svoji bogati vsebini obrodil mnogo sadov; vsa predavanja so nakazala probleme in načine reševanja ter so že s tem dosegla svoj namen: vzbuditi v širjih pedagoških krogih zanimanje za muzikalno vzgojo in aktivno sodelovanje v njeni izgraditvi. Sodelovali so vsi predavatelji kongresa — mnogi od njih priznani glasbeni pedagogi: Dalerose, Dent, Bräilon, Fisch, Hába, Kestenberg, Helfert, Nejedlý, Křenek, Stiven, Olga Samaroff-Stokowski, Sachs, Orel i. dr.

Tudi slovenskim vzgojnikom bo zbornik uspešno pripomogel, da se bodo mogli vsaj v glavnem seznaniti z bogatstvom muzikalno-pedagoških vprašanj, ki jih pri nas poznamo le malo in površno. V naši vzgoji mora glasba najti več zanimanja in poglobitve, naši kulturi mora postati sestaven člen. K temu smotru pa vodi pot preko razumevanja, ki bo odprlo pedagogu smisel za celotinsko gledanje človeka tudi v praksi in mu bo pokazalo neobhodno dejstvo, da je tudi glasba ena izmed nenadomestljivih vrednot v kovanju duševnega lika.

Zbornikova vsebina pa bo k razumevanju muzikalno-pedagoške problematike plodno prispevala.

Dragotin Cvetko.

Fran Erjavec »Moje prvo berilo«, Ljubljana 1937. Banov, zaloga šolskih knjig in učil.

V svoji študiji »Začetni čitalni in pisalni pouke«, ki jo je letos izdala S. Š. M. med svojimi rednimi publikacijami, sem na str. 56 in 57 kot združitev in posnetek zadevnih sodobnih idej obrazložil, kakšna bodi začetnica — če ni globalna — ter obenem ugotovil, da doslej take knjige nimamo. Zanimalo me je torej, ali in koliko ustreza nova začetnica tistim zahtevam, ki izvirajo iz sedaj najbolj uporabljenih čitalnih metod.

Za moderno začetnico velja kot glavna značilnost, da bi naj bila »risalnega« tipa na podlagi črk mešane antike. To seveda popolnoma izključuje rabo pisanih črk po običajnem normalnem duktusu.

Ali si moremo misliti kaj bolj enostavnega in obenem praktičnega kakor to, da spoznajo šolski novinci črke mešane antike, ki jih lahko rišejo in jih pozneje prav preprosto vežejo v tekočo pisavo? Tako učencem ne nudimo kar štirih alfabotov (male in velike tiskane črke ter male in velike pisane črke), marveč vse štiri nadomešča en edini alfabet. Tudi ne mučimo otrok s tankimi in debelimi črtami črk normalnega duktusa; najbolj naravne zveze risanih črk brez težav prevajajo na pisano abecedo.

Nova začetnica se ni oprijela risanih črk, ampak obravnava na običajni način najprej male tiskane in pisane črke, nato pa velike. Uporabljena metoda je analitična (normalnobesedna) s tendenco, da učenci čimprej pridejo do glasnikov in potem delajo naprej sintetično. Tudi nekaj fonetike je vmes in še konkretizacije glasnikov — dosledne smeri pa ni!

V začetnici je dosti normalnobesednih slik. Izkustvo je pokazalo, da so najboljše tiste, ki prikazujejo kak znan predmet, ki ima dotični novi glasnik v svojem poimenovanju v začetku. Mnogo težje je delo za otroka, če je glasnik kje v besedi sami ali na njenem koncu. Največ duševnega napora pa zahtevamo od otrok tedaj, če naj dobe kak glasnik v začetku besede, druge zopet v besedi, tako da učenci nikoli ne vedo, kje jih naj v vsakem poedinem primeru iščejo. Težko si take glasnike pomnijo in v normalnobesednih slikah ne dobijo zanesljive opore, če pozabijo črkino ime. Črko

si pomnijo učenci tem laže, če ima normalnobesedna slika obenem konkretno obliko dotične črke, n. pr. »s« in slika »srpa«. Take slike je treba zelo previdno izbrati, če naj ustrezajo svojemu namenu.

Podajanje različnih predmetov za isto črko ni dobro. Kdor v tem pogledu preveč ponazoruje, slabo ponazoruje, pravi metodični aksiom, in to je tudi res; saj se otrok pri spominskem obnavljanju ne more oprijeti ene same znane oblike.

Normalnobesedne slike naj prikazujejo predmete, ne pa morda dejanj, ker je to že abstrakcija, ki kot taka ne daje otroku tiste spominske pomoči, ki je za zopetno spoznavanje tako važna.

Z vidika tehle podatkov je v novi začetnici nekaj stvari, ki mi ne ugajajo.

N. pr. str. 12 in 13! Tam sta črki »i« in »u«. Kako se »i« ponazoruje? Tiste slike rajajočih otrok na vrhu strani ne morem spraviti v zvezo ne z eno in ne z drugo teh dveh črk. Namesto fonetično z vzklikom je »i« podan v smislu konkretizacije s sliko igle. To bi bilo dovolj! Poleg pa je še slika dečka, ki svira na piščal. Kaj naj pomeni on za »i«? Ali kaže slika tudi obliko črke, ali gre tu za glas (ki pa je prav za prav »f«), ali pa za drugi glasnik v besedi »piščal«? Na 13. strani je pri »u« jokač otrok. Kaj naj ponazoruje? I, i, i... se nihče ne joče, črkine oblike v sliki ne vidim, torej gre menda le za »i« v besedi »ihtetik«, ki pa ni pri nas povsod udomačena.

Če sta gornji domnevi točni, potem moramo ugotoviti, da glasnik, za katerega gre, ni v začetku besede, kar učenca silno moti, in da normalna beseda ni povsod konkretni predmet, temveč tudi dejanje, kar bo otroku zelo težko razumeti.

Dalje »u«! Ta črka je prav na široko ponazorjena. Najprej je tam uho, precej nerodno stilizirano v obliko črke »u«, potem ura, ki bi jo bilo laže spraviti v tako obliko. Dalje najdemo fanta, ki se umiva, če prav razumem sliko. To je potem spet dejanje, ki ne daje stalne opore za spomin in bo otrok vse prej mislil na druge normalne besede (otrok, fant, deček...), na katere slika najbrž ne opozarja. Čisto zgoraj je še slika, ki naj nabrž fonetično prikazuje »u« kot žvižg lokomotive, sicer pa še krava pozdravlja vlak z »mu«, kjer je glasnik na koncu besede.

Izmed ostalih slik sem izbral samo najbolj značilne. Na str. 14 je »kolo« za »o«, gotovo radi oblike, ker stoji glasnik nepraktično v besedi na drugem in zadnjem mestu. Izločitev glasnika bo za učenca tem težja, ker je neposredno spo-

daj slika angela za »a« in je tu glasnik »a« na prvem mestu. Za »o« kot začetni glasnik je toliko bolj primernih predmetov, ki obenem glasnik konkretizirajo (oko, oreh, obroč, okvir, ovrtnik...). Na str. 15 je glavna oseba angel varuh, gre pa za »o« v besedi »otrok«. Čemu tisti paglavec v ospredju pleza na drevo, mi ni jasno, ker napravi iz slike naravnost uganko. Iz dveh žeblicev sestavljeni »e« na str. 16 je isti ko v Baf - Saršonovi začetnici. Tam pa je na mestu za besedo »ekser« (= železni žebelj), ker ima črko »e« kot začetek besede. V naši začetnici pa pomeni le svojevolsko združitev dveh žeblicev, kakršna lahko služi še za celo vrsto drugih črk. Kje naj najdem »e« na sliki na 17. strani, ne morem reči. Na 18. strani je slika za nogomet; vsak učenec bo v prvi vrsti gledal na najbolj zanimiv predmet, namreč na žogo, ne pa na dejanje. Tisti narisani dve nogi sta zelo nespretno podani; po sili hočeta pokazati obliko črke »n«. Na str. 19 je primer, kako se predmeti, ki ne spadajo vkup, samo radi čitanja ne smejo združevati na eni in isti sliki. Čemu stoji miza z mačko kar tako na prostem polju? Da more medvedar z medvedom tja? Vilice na str. 20 lahko tvorijo tudi L ali A ali T in torej za pomnitev niso primerne. Tudi ribice lahko poljubno sestavljamo v črke in ne le v »r«, kakor imata to Baf - Saršon. Na str. 21 je »rana« pri ženi kar na rokavu, če ne gre tu za »robeč« ali »ramo ali samo za »ro-kave«. Str. 23: Če je enkrat maček ali muca normalna beseda za »m«, ne more več biti za »c«, ne glede na to, da tu črka »c« ni v začetku besede. Dim na str. 26 ima le preveč »umetno« obliko. Na str. 26 otrok ne bo razumel, da berač noče jesti leče ali boba, kar pač tista deklica tako prijazno ponuja, čeprav stoji v besedilu, da »navadno« ni lačen. Otroku se bo to vendarle zdelo nenavadno. Na str. 34 je prav ogaben pes, ki žveči svoj lastni jezik. Za »z« in »ž« na str. 32 so zelo prisiljene oblike, prav tako na str. 34 za »h« in »k«. Slika »praščijega klanja« na str. 36 pač ni vzgojna, še manj pa oni pretep na str. 45.

Pa besedilo?

Ker obravnava začetnica v začetku vse samoglasnike po vrsti, ni mogoče tvoriti smiselnih besed, in zato do 17. strani ni pravega čtiva. Kako dolgočasno je za učenca čitanje in ponavljanje brez-pomembnih glasnih!

Besedilo je mnogokje prisiljeno. Na pr. str. 20 — ivo ima uro in mamo (prav: mame) on ne vara, str. 24 — tone dere ovco a mati ima na vodi devet rac, str. 30 — on ne mara naše mirne in poštene črne muce, str. 36 — pujske se je ginlji-

vo drl na vse grlo dokler ga ni klavec florijan zaklal, str. 48 — Tat in lažnik sta brata. Francek je fant od fare.

Besed ne delimo na zloge! Psihologija pravi, da dojemajo otroci celote, ves sodobni elementarni pouk je postavljen na to podlago, torej moramo upoštevati tudi besedne celote. Zato knjiga besed ne sme trgati. Da so tiskana lastna imena z malimi začetnicami, ni samo velik greh zoper slovnico, ampak tak način ovira razumevanje in navaja na krivo pravopisje. Tudi to ni ugodno, da stavki med seboj niso ločeni po vejicah, pikah ali kako drugače, in to v začetku čtiva. Učenec ne ve, kako daleč sega kaka zaokrožena misel ter gotovo še čita nekaj besed več, ki ne spadajo zraven in le pokvarijo smisel. Saj učenec še tam, kjer so ločila, rad preskoči ta »plot« in hiti naprej, kaj šele tu! Na str. 38 je sicer stavek »v začetku pišemo z veliko začetnico«, ali niti ta stavek sam, niti drugi na tej strani, niti nobeden izmed prejšnjih nima velike začetnice.

Pod velikimi črkami ni zveze med pisanim in tiskanim besedilom, ker pregovori v spodnjem delu vsake strani ne izvirajo organično iz predhodnega besedila, ampak so kar tako prilepljeni. Na str. 45, kjer se že prej omenjena dva fanta pretepata, je spodaj za zvezo s sliko gotovo manj umestna ugotovitev: »Kdor ne uboga, ga tepe nadloga!« Pregovori sploh niso še primerno čtivo za šolske novince. V njih je življenjska filozofija, nekaj ekstrakt narodove modrosti, do katere pa takile otročki še nimajo ključa.

Pisava črk pokazuje povsod normalni duktus in črke so v svoji skupnosti za oko zelo utrudljive (str. 40—45). Pisana »d« in »t« običajno ne segata celo do gornje črte. Velike pisane črke H, K, M, N imajo pretežke oblike.

Berilca so vobče primerna. Ne ugajajo mi pa ona, ki so postavljena tja le z namenom, da ponavljajo pojme za stvarni pouk, n. pr. Dobri starši (str. 59), Novi hlev (str. 65), Sonce, mesec in zvezde (str. 69), Na delo (str. 73) itd. V njih obilica strokovnih poimenovanj zatire vsako zanimanje. Kjer so v berilcih dobesedni govori, jih je treba opremiti z običajnimi ločili, da učenci že tu ločijo napovedni stavek od govora in da jim to pozneje ne bo nič novega.

S tem končam! Nihče ne more trditi, da se po tej začetnici ne bi moglo poučevati, da, starejši učitelji bodo z njo celo zadovoljni, ker jim bo kašipot za že izhrojene steze. Čul sem tudi, da bo ugajala staršem, češ, da so se učili čitanja na sličen način. Prav! Jaz nikoli nisem odobral hlastanja za tako zvanimi naj-

novejšimi pedagoškimi in metodičnimi idejami ter slepega posnemanja vsega, kar ima tujina novega. Ali zapirati ne smemo oči pred tem, kar je dobrega in utemeljenega in kar torej lahko priporočamo, da se presadi na domača tla. Saj imamo novejšo začetnico v Fleretovi, ki se sicer ni mogla toliko uveljaviti, ker pri učiteljstvu zanjo ni bilo potrebnih pogojev, namreč poznavanja principov, po katerih je sestavljena in iz katerih izvirajo načela za njeno uspešno uporabo. Sicer pa tudi Fleretova začetnica ni brez hib, ali z razmeroma prav malimi izpremembami in dostavki bi lahko iz nje nastala povsem moderna in dobro uporabna »Moja prva knjiga«.

Fr. Fink.

Tudi iz vrst elementarnega učiteljstva, med katerim je vzbudila Erjavčeva začetnica precej pozornosti, smo prejeli več ocen te knjige, od katerih priobčujemo samo eno in sicer oceno, ki jo je napisal podeželski učitelj in oče. Ta ocena se glasi:

G. urednik!

Pred nekaj dnevi sem dobil v vpogled knjigo Fr. Erjavca: »Moje prvo berilo«. Pregledal sem jo na hitro roko ter jo primerjal s Fleretovo, po kateri učim že 6. leto. Reči moram, lepo je ilustrirana — gosposko, bolj za mesto — toda ali se hočemo vrniti zopet na prvotno? Ali je to radi ambicij ali reforme, ali česa drugega potrebno, ne vem. Učil sem že v elementarnem razredu po Ranzingerju, po Krulčevi, Majcenovi, Vidrovi in sedaj po Fleretovi knjigi, a moje mnenje je, kakor po praksi sodim, še najboljša Fleretova. Otrok rad riše in tiska, težje piše. Res, da dobe po Fleretu otroci pokončno pisavo, a nič ne de. Če je učitelj kaligraf, bodo otroci v višjih razredih kmalu za njim. Po izšolanju pa itak dobi vsak svojo, bolj ali manj individualno pisavo. Prav gotovo bi vsak praktični učitelj elementarec rad izdal svojo »Prvo knjigo« po lastnem izkustvu, a kam bomo prišli? Koliko začetnic sedaj že imamo? Kam naj gredo starši po denar za vse te nove knjige? Ali bo res dobila že vsaka vaška šola svojo knjigarno in tiskarno? Potem pa pravijo, da je kriza.

Vsak avtor naj bi šel na deželo pogledat po raznih kočah in duplinah, pa bo videl, koliko starši zmorejo. Vse lepo in prav, tudi mi smo za napredek, a kar je preveč, je preveč!

Nekaj opazk k slikam! Spominjam se predavanja dr. Rostoharja, ki je dejal, da je bila v neki čitanki slika otroka, ki joče. Učitelj je hotel na vsak način izvesti iz otrok glasnik »i«. Vprašal je učence, kaj dela otrok. Otroci odgovore,

da joče. »No, kako joče?« vpraša učitelj. Vsi mu odgovore z zategnjenim »e«. Tedaj ne more biti jok tisti razlog, da bo učitelj dobil od otrok glas »i«. To je tudi res! Od mojih otrok — imam tri, a učitelj sem 27 let — mi nobeden ni jokal z »i«. Pri »u« je slika, kjer ima deklica v rokah neke šibice ali makarone. To je umivanje. Sicer je zgoraj krava, ki pravi pri nas »mu«, pa ne »u«. Pastir pa vriska in pozdravlja ali »juhu-hu« ali »živijo« ali »zdravo«, ali »joj«, »oj« itd. Bil sem sam pastir, pa nisem klical vlaku ozir. ljudem s klobukom v roki »u«, kvečjemu pri igri, če smo igrali vlak. Pri »n« bi tudi lahko čakal od otrok na deželi, da bi mi prišli od slike na glas »n«. Kako pa naj pridem pri sliki str. 22 na glas »c« ali »č«? Ali naj z metrom zmerim velikost mačke? Kaj naj pomeni $2 + 1 = 3$ na str. 23? Kaj pa naj pomeni pri beraču kadeča se kaša ali mleko ali fižol? Na str. 27 je ribič, pa piše »l«, »b«. Str. 28: Ali naj izvajam iz sonca še »s«, ki je mogoče šminkano? Pri »š« pa ni škafa, ker škaf ima dvoje ušes, tisto je bolj golida. Str. 29: Slika tudi nejasna. Str. 30: Pes ima v gobcu »j«. Ne vem, ali je klobasa ali pa rep mačke. In kakšno berilo sledi? Ali naj otrok ve, da je na str. 31 jesen itd.? Erjavec piše krstna imena z malo začetnico, tudi ne dela nikakih ločil, vejic, pik itd. Ali ni tedaj Fleretova knjiga boljša?

Str. 34 »h«. Ali naj otrok ve, da je tistih par listov hrast? Zakaj slika za pečjo, ko je tudi na str. 32? Ista slika na str. 35. Toliko se govori, naj bi se vpričo otrok ne ubijale živali, na str. 36 pa kolje mesar pred otroki. Fižol se vidi kakor gosenica, mi je rekla moja mala. Saj ljudje in tudi otroci pri nas ne pravijo prašiču — gudek. Na str. 37 se pravi, da je sveti večer in da sneg naletava iz farne cerkve itd.

To je le mimogrede nekaj opomb! Ti učitelj pa kar hitro vzemi knjigo in jo vpelji v šolo, ker je za cel dinar cenejša. Nisem vajen pisati kritik, ker nisem kritičar. To me je kar samo bodlo v oči, a tudi lastni otroci so me na to napotili. Prosim tedaj vse cenj. pisatelje v imenu vseh staršev in učiteljev, ki moramo šteti težko prisluženi denar, naj nam bodo milostljivi in prizanesljivi in naj nam ne praznijo že itak praznih žepov z raznimi »novodobnostmi«. Taki idealisti so ali brez otrok ali pa ne poznajo razmer na vasi. Ali naj učitelj, ki je komaj pred nekaj leti težko vpeljal eno čitanko, vpelje že zopet novo, ki ni prav nič boljša, mogoče še slabša? Isto je tudi s srednješolskimi knjigami. Sko-

ro vsako leto nove. Še celo za fiziko, matematiko, francoščino i. dr.! In pa cene! Ubogi starši!! Dovolj!

Podeželski učitelj in oče.

»Za vsak dan«, Uredil Andrej A. Pčeljnikov, dve knjigi. Založila Tiskovna založba v Mariboru. Oba dela vezana 150 din.

Vse naše življenje se je v zadnjih desetletjih že tako »po-uradilo«, da recimo slabo- ali nepismen človek s težavo pride do najelementarnejših pravic, ki mu jih sicer nudi današnja družba in država. Nekdaj je živel in deloval v kraju en sam odvetnik, dandanes pa mora biti skoro že vsak človek pol jurista, da se vsaj količikaj spozna v labirintu sodobnih razmer in prilik. Ne samo meščan ali inteligent, tudi obrtniki, kmetje in delavci morajo biti ali bi naj bili v vsem prav poučeni. Razumljivo je, da opažamo v vsej naši javnosti stalno povpraševanje po knjigah, ki v praktični obliki lahko informirajo človeka o vsem tem, kar terja od njega »vsak dan«. Taki vsakdanji problemi so: domače ali poslovno pravo, stik z oblastmi, higiena v rodbini, prehrana, obleka, otroške bolezni, vzgoja mladine in dece, dom in stanovanje itd., o čem se sicer toliko govori v hiši, na ulici, med odmori v gledališčih, vendar pa se o tem še vse premalo zna in prav sodi. Sicer je pri nas že izšlo nekaj takih informativnih priročnikov za to in ono, vendar še ni bila nobena zbirka tako obsežna, kakor je omenjeni univerzalni priročnik (predvsem za ženski svet, pa tudi za moške), ki je izšel pred meseci pod naslovom »Za vsak dan« v založbi mariborske Tiskovne zadruge. Obe knjigi obsegata skupno 800 strani raznovrstnega čtiva, problemov in praktičnih nasvetov za rodbinsko ter javno življenje.

Naš pedagoški list zanimajo predvsem tista poglavja, ki so v tem univerzalnem priročniku posvečena vzgojslovni stroki. V celoti prinaša prva knjiga pet daljših vzgojeslovnih razprav in člankov, med katerimi se zlasti odlikuje G. Šiliha 32 strani obsežna razprava »Izvenšolska vzgoja otroka in mladostnika«, ki bo staršem pa tudi šolskim vzgojiteljem nudila obilico dragocenega gradiva in nasvetov pri vzgoji otrok in mladine. Žal, da ta spis ni izšel še v posebnem odtisu — brošurici! S te razprave opozarjamo med drugim tudi še na odstavek, ali smejo in morejo starši svojim otrokom prihraniti

vse razvojne težkoče, kajti nekateri pedagogi v nekem oziru pretiravajo »kult svobode« pri domači in šolski vzgoji. Pri tem vprašanju zavzema avtor pravo in skladno stališče. Starše bo tudi zanimal drug članek o »Izbiri poklica za otroke«, čeprav današnji čas križa načrte staršem, psihotehnikom in pedagogom ter daje prednost pač — priložnosti, da prideta fant ali dekle v ta ali oni poklic ali »službico« po prošnji ali protekciji. Na splošno lahko rečemo, da je urednik odmeril pedagoški stroki pravi prostor v tem priročniku.

Nadaljnje vsebine in drugega gradiva ne bomo posebej navajali, saj že samo ime zbirke pove, kaj vse sodi v tak informativni zbornik. Radi praktičnosti in pestre vsebine ga kar najbolj priporočamo vsem družinam in društvom. Oba dela sta lepo vezana in opremljena.

Mpr.-

Ivan Prijatelj: Borba za individualnost slov.književnega jezika v letih 1848.—1857. Založilo »Slavistično društvo« v Ljubljani, 134 strani, cena vez. 60 din.

Kmalu po smrti pok. dr. I. Prijatelja so to knjigo izdali njegovi učenci »v spomin predragega učitelja in vodnika«, pa tudi v opomin sebi in narodu. V uvodu razpravlja avtor o jeziku, njegovem pomenu, razvoju in rasti, ki izhaja iz osrčja naroda. Dr. Prijatelj je jezik »večni mladenič, čigar rast ne preneha nikdar, jezik je večno ustvarjanje, jezik je življenje, o katerem marsikaj vemo, kako je hodilo, a ničesar, kam pojde, razen morebiti to, da samega sebe, to je svoje preteklosti ne bo zatajilo nikoli« (str. 7). Nato sledi podrobna analiza vseh borb in bojev za individualnost slovenskega jezika v desetletju po dunajski revoluciji (1848—1857) v obliki zgodovinsko-literarne in kulturno-politične študije. K vsakemu problemu ali predlogu, ki so se v teh letih pojavljali o pomenu in vrednosti slovenščine, pristavlja dr. Prijatelj svoje stališče in kritične pomisleke. Radi tega ima vsa razprava značaj osebne izpovedi in zainteresiranosti, kar pa knjigi ne zmanjšuje znanstvene veljave in trdnosti. Tudi že sam Prijatelj jezik in slog silita čitatelja k — študiju! Učiteljskim knjižnicam priporočamo to dokumentarično knjigo, zlasti srednjim šolam v državi. Po opremi je knjiga žalnodostojanstvena.

-er-

Dodatek

k seznamu knjig Pedagoške centrale v Mariboru

Prirastek od l. 1929. do 1935.¹

(Nadaljevanje.)

A. Filozofija.

101. *Razni*: Goethe, l. 1932., str. 144.
102. *Veber dr. France*: Problemi sodobne filozofije, l. 1923., str. 341.
103. *Bazala dr. Alb.*: Povjest filozofije (svezak II — do Kanta).
104. *Matičević Dr. Stjepan*: Osnovi nove škole, l. 1934., str. 32.
105. *Bougle C. + Raffault J.*: Éléments de Sociologie, l. 1930., str. 500.
106. *Rene Hubert*: Manuel élémentaire de sociologie, l. 1930., str. 512.
107. *Damaye Henri*: Sociologie et éducation de demain, l. 1931., str. 246.

B. Umetnost.

5. *Richter Dr. Hellmut*: Die neue Malerei und wir, l. 1930., str. 112.
7. *Britsch Gustav*: Theorie der bildenden Kunst, l. 1930., str. 152.
8. *Lazarević Br.*: Prolegomena za jednu teoriju estetike, l. 1925., str. 202 (cir.).

D. Somatologija, fiziologija, higiena.

23. *Riebes Dr. Ernst*: Geschlechtsleben und Kultur, l. 1929., str. 23.
24. *Simmel Hans*: Wirkliche und scheinbare Vererbung von Krankheiten, l. 1931., str. 106.
25. *Kampfhammer Dr. J.*: Nahrung und Ernährung, l. 1931., str. 70.
26. *Dragaš dr. B.*: Otroci v predšolski dobi, l. 1931., str. 273.
27. *Brauchle Dr. Alfred*: Naturgemässe Lebensweise, l. 1930., str. 77.
28. *Serko dr. Alfred*: Živčevje človeka, I. del: Anatomija, II. del: Fiziologija, l. 1925., str. 293 + 268.
29. *Matthias Dr. E.*: Biologie der Leibesübungen, l. 1931., str. 99.
30. *Wolf Georg*: Die Nachwirkungen der Kriegshungerperiode auf das Schulkinderwachstum, l. 1932., str. 71.
31. *Huth Dr. Albert*: Pädagogische Anthropologie, l. 1932., str. 236.
32. *Marloth Kurt*: Wie erhalte ich mein Kind gesund, l. 1931., str. 48.
33. *Belsche Wilhelm*: Poreklo čoveka, l. 1923., str. 93.
35. *Dufestel E.*: Hygiene scolaire, l. 1933., str. 432.
36. *Banu Dr. G.*: L'hygiène sociale de l'enfance, l. 1933., str. 716 + 966.
37. *Scheumann Dr. F. K.*: Eheberatung als Aufgabe der Kommunen, l. 1932., str. 127.
38. *Zeller Dr. Wilfried*: Schulgesundheitspflege, l. 1932., str. 234.

H. Filologija, zgodovina, geografija.

23. *Tuma dr. Henrik*: Pomen in razvoj alpinizma, l. 1930., str. 296.
25. *Rikli Martin*: Am Rande der Sahara, l. ?, str. 95.
26. *Trinkler Emil*: Das Leben des Dalai-Lama, l. ?, str. 95.
27. *Jaspert Willem*: Das Geheimnis des schwarzen Erdteils, l. ?, str. 95.
28. *Iltis Dr. Hugo*: Volkstümliche Rassenkunde, l. 1930., str. 80.
29. *Jamnik A.*: Vzroki našega siromaštva, l. 1931., str. 87.
30. *Pinloche Dr. A.*: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, l. ?, str. 847.
31. *Stranjaković Drag.*: Srbija, Pijemont južnih Slovena, l. 1932., str. 62 (cir.).
32. *Buhl Walter*: Kultur- und wirtschaftsgeographische Streifzüge:
 - I. Europa, l. 1928., str. 145;
 - II. Asien und Afrika, l. 1928., str. 102;
 - III. Amerika und Australien, l. 1928., str. 95.
33. *Rugg Harold*: Changing civilizations in the modern World, l. 1930., str. 633.
34. *Pflüger Paul*: Einführung in die Volkswirtschaftslehre, l. 1930., str. 229.
36. *Gosar dr. A.*: Socialna ekonomija, l. 1924., str. 297.
37. *Jeraj dr. Josip*: Naša vas, l. 1933., str. 207.
40. *Razni*: Das Königreich Jugoslawien, l. 1935., str. 250.

(Se nadaljuje.)

¹ Knjige se izposojujejo samo članom P. c. Članarina znaša 1 din mesečno.

**VSE ŠOLSKE KNJIGE, PEDAGOŠKE IN MLADINSKE LISTE, vse,
kar je v zvezi s šolo in učiteljstvom, nudi in preskrbi »Učiteljska tiskarna«.
Obrnite se v vsaki potrebi NAJPREJ DO »UČITELJSKE TISKARNE«.**
