

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

Letnik 1888

„ 1889

„ 1890

„ 1893

„ 1895

„ 1900

„ 1904

„ 1905

„ 1906

„ 1907

„ 1908

Letnik 1909

„ 1910

„ 1912

„ 1913

„ 1914

„ 1915

„ 1916

„ 1917

„ 1920

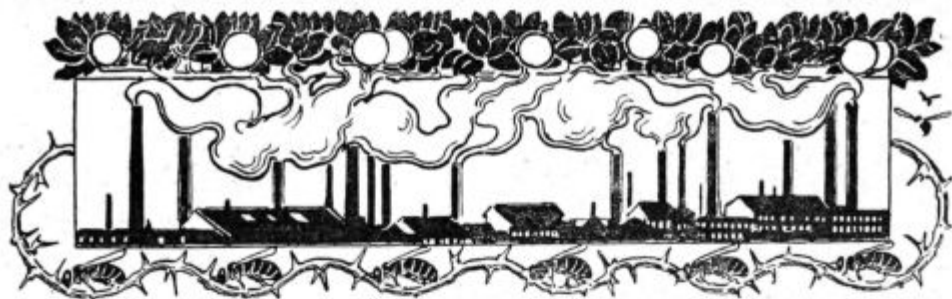
„ 1921

„ 1923

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

Naročnino in reklamacije sprejema upravništvo listov UJU poverj.
Ljubljana, Frančiškanska ulica 6. — Roko-
pise je pošiljati na naslov: Pavel Flerè, okr. šolski nadzornik v Ptuj.

Za uredništvo odgovoren: Anton Sterlekar.



DRAGOTIN KVEDER:

KRITIČNO OSVETLJENJE DR. FR. ŽGEČEVE RAZPRAVE „PROBLEMI VZGOJE NAJŠIRŠIH PLASTI NAŠEGA NARODA“.

I.

Dr. Žgečeva razprava: »Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda« je zbudila mnogo pozornosti pri činiteljih, ki se zanimajo za javna vzgojna vprašanja. Učitelji moramo biti hvaležni možu, ki proučuje šolstvo in učiteljstvo s socialnega stališča v pravem pomenu besede in ki je došel do za nas zanimivih izsledkov in spoznanj na šolskem in pedagoškem polju. Razprava se intenzivno bavi z nami učitelji; poleg najširših plasti, za katerih vzgojo gre, je jedro vsega razglabljanja osebnost osnovno-šolskega učitelja.

Zato je treba, da učiteljstvo zavzame napram tej razpravi svoje stališče in da izrazi svoje mnenje.

Preden to storimo, moramo ugotoviti, da imamo glede avtorja razprave opraviti s plemenitim, idealnim inteligentom, čigar srce ni le samo polno iskrenega sočutja z najnižjimi in najbednejšimi sloji (najširšimi plastmi) našega naroda, nego tudi z reformatorjem, ki gori od hrepenenja, pripomoči k ozdravljenju vsesplošnih povojnih desolatnih razmer. Iz razprave pa je tudi razvidno, da je avtor pridno proučaval novejšo pedagoško literaturo in se intenzivno bavil s socialnimi študijami.

Razprava ima 2 dela. Prvi del je bolj splošnega značaja ter razmotriva vzgojo sploh, potem pa njene naloge in cilje z ozirom na najširše plasti naroda. Drugi del posega v podrobnosti in govori o potih in sredstvih do višje vzgoje odnosno naobrazbe najširših plasti naroda, in sicer v predšolski, šolski, pošolski, mladeniški dobi in v dobi popolne doraščlosti teh plasti. Temu primerno je treba torej, da osvetlimo najprej Žgečeva splošna razmotrivanja v pojasnjevanje problemov vzgoje širših plasti in nato poedine podrobnosti teh problemov.

II.

Vedno bolj postaja jasno, da sodobni družbi ni le poverjena naloga, da se teoretski orientira o splošni povojni krizi, nego tudi naloga, čim prej praktičski najti povoljni izhod iz nje. Splošni ekonomski in politični položaj je povsod tak, da silijo razna socialna vprašanja močno v ospredje, med njimi najbolj gospodarski problem in problem vzgoje najširših plasti naroda. V dobro razumevanje vseh raznih perečih socialnih vprašanj je pa treba jasnega vpogleda v bistvo in v glavne točke splošnega socialnega problema. Mnogo v pojasnjevanje raznih perečih družabnih vprašanj, posebno vzgojnega vprašanja, nam že avtor daje uvodoma v svoji razpravi; v naslednjem si pa dovoljujem v boljše osvetljenje socialnih problemov dodati še sledeče:

1. Vsi socialni problemi so vprašanja splošne dobrobiti, posebno pa vprašanja, kako je uničevati nastalo bedo in kako urediti za bodočnost, da se ne bodo vedno iznova ustvarjali vzroki za nastajanje vseobčega siromaštva. V glavnem moramo razlikovati samo troje socialnih problemov, ki obsegajo vsa druga podrobna vprašanja družbe. Ti trije problemi so: a) gospodarski, b) politično-pravni in c) kulturno-vzgojni problem. Vsi trije skupaj tvorijo enotni socialni problem, ki je v svojem bistvu duševni problem in katerega je kot takega najprej treba rešiti teoretično. Teoretskega rešenja ne zahteva enotni socialni problem samo v gospodarskem, ali samo v politično-pravnem, nego istočasno tudi v kulturno-vzgojnem oziru, ker le tako istočasno rešenje odgovarja enotnosti duševnega človeškega bistva. Predpogoj istočasne uspešne rešitve gospodarske in politično-pravne strani enotnega socialnega problema je posebno rešitev kulturno-vzgojnega problema. Vsi trije problemi so, kakor vidimo, v priroдни, najožji medsebojni zavisnosti in niti enega ni mogoče v praksi povoljno rešiti brez drugega. Vsa prizadevanja reševati poedine socialne probleme enostransko in vsakega za sebe, brez ozira na prirodno enotnost vseh, bodo vedno brezuspešna. Končna perfektna praktična rešitev enotnega socialnega problema bi pomenila nastop nove, višje kulture, nego je bila predvojna. Tako novo višjo kulturo si je priroda v človeštvu stavila za cilj in sodobna družba stremi in deluje vsaj podzavestno v tej smeri. Seveda bo povojna družba morala pred dosego tega cilja premagati še mnogo zaprek in ovir, izmed katerih so najsilnejši izvestni stari predsodki. Na drugi strani pa bo treba, da uvede družba nove uredbe in naprave posebno na kulturno-vzgojnem in gospodarskem torišču. Jasno pa je že danes, da ta nova kultura ne bo nekaka nova renesansa antične kulture, ki je bila v gospodarskem oziru osnovana na primitivnem suženstvu najširših plasti naroda; tudi ne bo kultura, ki ji daje glavno obeležje nekak kolektivizem

ali komunizem na gospodarskem polju. Nova kultura bo v spoznavnem oziru temeljila na globljem spoznanju prirode sploh in človeške prirode posebej, v socialno-etičnem pogledu na nepotvorjenem krščanstvu. Odlikovala se bo zlasti po tem, da bo prenehal zadnji preostanek suženstva, ki smo ga podedovali iz prejšnjih dob. Dr. Žgeč je istotako prepričan o prihodu nove kulture, le da jo drugače pojmuje. O njej in o sedanji dobi, ki jo imenuje prehodno dobo, govori precej nejasno.

* * *

K povoljnemu rešenju kulturno-vzgojnega problema, kakor upravičeno lahko imenujemo avtorjev problem vzgoje najširših plasti, nam donaša razprava mnogo dobrega in porabnega. A na strani 107. priznava avtor sam, da je šel v svoji razpravi v splošnem bolj na širino, nego na globino in da se je »le tu in tam temeljiteje lotil kakega posameznega vprašanja«. To pa je povzročilo, da se nahajajo v spisu poleg mnogih vrlin tudi netočne jasnosti in pravilnosti v naziranju, in kot prvega teh nedostatkov bi omenili, da pozablja avtor omenjati religiozni moment kot faktor pri reševanju socialnega problema vobče in kulturno-vzgojnega posebej. V vsaki dobi so posamezni prosvitljeni duhovi smatrali povzdigo množice ljudstva z razvijanjem vesti in širjenjem naobrazbe za eno najvažnejših nalog družbe. V dosego tega je bila religija v prejšnjih časih prav izdatno sredstvo. Znano je n. pr., da so v srednjem veku vladarji in cerkev ustanavljali med najširšimi plastmi siromašnega in barbarskega naroda samostane in cerkve. Ti so z vplivanjem na njih duševnost, na duh in srce, z zbujanjem vesti in religioznosti skušali širše plasti naroda dovesti na višjo stopnjo človeškega dostojanstva. Taka izdatna sredstva tudi dandanes še ne kaže podcenjevati. Na strani 31. sicer omenja dr. Žgeč ista sredstva, ko govori o nalogah vzgoje: »moralno dviganje širših plasti, razvijanje vesti v njih, zbujanje socialnega čuta, izobrazba značaja v kmetu, zbujanje žive, učinkovite, prave ljubezni do bližnjega«. Avtor pa pozablja omenjati, da so to znane naloge in cilji tistega krščanstva, ki ga je zamislil človeštvu v odrešenje od vsega zla, njega ustvaritelj, sam Jezus Kristus. O problemu vzgoje najširših plasti naroda razpravlja, kakor da bi krščanstvo ne bilo več aktualno; negovanje religioznosti vseh plasti naroda pa bo tudi v bodoče še prav potrebno sredstvo za reševanje perečih socialno-etičnih zadev.

* * *

Glede dr. Žgečevih izvajanj o bodočem razvoju sodobne družbe in kulture ter o gonilnih silah v socialnem razvoju (stran 23.) bi bilo omeniti v osvetljenje sledeče:

Znanost s tehniko, umetnost in religijoznost, širjenje naobrazbe s tiskom in šolstvom so oblike, v katerih se izpoljava življenje človeškega duha v socialnem organizmu, ali po domače: kulturno življenje družbe. Intenzivnost življenja človeškega duha v socialnem organizmu ali višino stopnje kulturnega življenja pa vsak čas določa povolnejše ali slabše stanje gospodarskega in politično-pravnega življenja v socialnem organizmu. Gospodarski položaj naroda bo torej vsakokrat rezultat tega, kakšne medsebojne odnose in zavisnosti si ustvarjajo poedinci, skupine in plasti v družbi po svojem mišljenju in po svoji etični naobrazbi. Nadalje tudi od tega, kako odločujoči poedinci in skupine te razmere in zavisnosti politično-pravno reglementirajo ali uzakonijo. Glavna zahteva gospodarskega problema, da dobi v okviru danega gospodarskega sistema vsakdo za svoje delo tudi vse pogoje za kolikor toliko dostojno življenje, ni torej samo zavisna od povoljne proizvodbe dobrin in od njihovega pravilnega prometa, nego pred vsem od tega, kakšnega duha so ljudje v dotičnem gospodarskem sistemu, in od tega, kako si vsi ti ljudje svoje medsebojne razmere uravnajo v politično-pravnem pogledu. Najmočnejše gonilne sile v kulturnem in gospodarskem razvoju človeštva torej niso — kakor trdi dr. Žgeč stran 23. v svoji razpravi — stroj in kapital, odnosno tehnika in industrija, nego vedno le zamisli in ideje, torej nagibi, ki izvirajo iz duha človeškega. Stroj in kapital sta na sebi mrtva in zlorablja jih deloma le duh človeški tistih posedujočih, ožjih, odločujočih plasti, o katerih vzgoji pa dr. Žgeč žalibog ne črhne besede.

In vendar je jasno, da je treba naraščaj vseh plasti in tudi odrasle vseh plasti, torej tudi posedujoče in odločujoče poučevati in vzgajati v duhu pravega socializma, ki se po dosedanjem ujema z bištvom krščanstva.

* * *

Opravičen je nadalje dvom, da bi bila stroga razdelitev naroda na dva razreda: v najširšo, nižjo in izkoriščano plast na eni strani, v ožjo, odločujočo plast, ki politično-pravno ono široko plast gospodarsko izkorišča, na drugi strani, znanstveno pravilna; zato taka opredelitev tudi ne more biti osnova in izhodišče znanstvenemu raziskovanju. Ustroj socialnega organizma je dandanes gotovo še jako nedostaten, osobito, kar se tiče pravičnosti. Res je, da posedujoči še čisto izkoriščajo neposedujoče; to pač najbolj radi tega, ker znači v današnjem gospodarskem življenju in v pravnem redu vsako človeško delo še vedno zgolj blago, robo, čije vrednost je zavisna od vsakokratne konjunktore. Vse to pa le še ne opravičuje, da bi smeli smatrati dva strogo ločena nasprotna dela naroda kot dej-

stvo. Ako bi v znanstvenem smislu res smeli govoriti o dveh sovražnih delih naroda, o izkoriščanem in izkoriščujočem, potem je jasno, da so širše, izkoriščane plasti na višjem socialno-etičnem stališču nego njih nesocialni brezvestni izkoriščevalci. Potem je potrebna temeljitejša socialno-etične naobrazbe in vzgoje ravno ta ožja, izkoriščujoča plast. Širšim izkoriščanim plastem naroda pa bi bilo na osnovi takih premis vse bolj treba izvestne, višje samozvesti in inteligence, ki bi jih usposobila, da se čim preje lahko otresejo svojih izkoriščevalcev. Očividno je torej, da izgubi problem vzgoje najširših plasti na višje socialno-etično stališče skoro popolnoma na aktualnosti, ako predpostavljamo, da sestoji narod iz takih dveh razredov, izmed katerih manjši del veliko večino pravno zapostavlja in izkorišča.

* * *

Posebno zanimiva za nas je pa Žgečeva definicija vzgoje (stran 18. do 22.). Tu govori avtor o smotrenem vzgojiteljevem predeterminiranju doživljanja in hotenja gojenčevega za bodočnost in polaga na to predeterminiranje največjo važnot, skoro bi lahko rekli: Predeterminiranje je dr. Žgeču vzgoja na sebi.

»Predeterminiranje doživljanja in zlasti še hotenja gojenčevega«, pravi, »je tako važen činitelj, ki še le omogočuje vzgojo in ji daje pravi zmisel ter spada na vsak način v definicijo vzgoje. Vsaka vzgoja, zavestna ali podzavestna, hotena ali nehotena bi torej bila«, pravi dalje, »a) predeterminiranje doživljanja in zlasti hotenja osebe, ki jo vzgajamo, b) navadno obenem še razvijal je gojenčevih sil in zmožnosti«.

Iz tega se vidi, da polaga avtor na razvijanje duševnih sil in zmožnosti, ki so najpomembnejši činitelji v duševni bitnosti človeški, mnogo manj važnosti, nego na tisto »predeterminiranje doživljanja, zlasti hotenja«. Na strani 20. utemeljuje avtor predeterminiranje tudi s sledečim: »Tako hoče v čisto določenem pravcu razvijati gojenčevo duševnost in predeterminirati vse njegovo hotenje nacionalistična vzgoja, verska, državljanska, občečloveška, estetska, idealistična, materialistična, razredna itd. vzgoja. Vsaka taka vzgoja obrača namreč vso gojenčevo pozornost na določene vrednote, jih postavlja kot absolutno najvišje ter usmerja na njih realizacijo vse njegovo hotenje in stremljenje.«

K temu je treba pripomniti, da je vsaka izmed teh vrst vzgoj, prosmatrana zgolj za sebe, gola abstrakcija, ki v resnici ne bistvuje. Le v teoriji nam je možno govoriti o izvestni specialni, posebni vrsti vzgoje, v kateri bi bilo izvestno predeterminiranje glavni moment in činitelj. V praksi je težko proizvajati izključljivo specialno vrsto vzgoje. Nekaj

podobnega si pač prizadeva proizvajati n. pr. cerkev glede vzgoje duhovniškega naraščaja. Znano je tudi, da hoče vobče tudi vojaška uprava v svojih šolah s predeterminiranjem hotenja realizirati neko eksklusivno, specialno vrsto vzgoje. Vendar taka vzgoja vse bolj nalikuje dresuri nego temu, kar mi učitelji pojmujejo kot vzgoja.

Učitelji pojmujejo pod »vzgojo« zgolj nadaljevanje in pospeševanje prirodnega razvojnega procesa duševne in duhovne človeške narave po raznih vzgojnih činiteljih. To, kar je opravičeno imenovati vzgojo, ne sme biti nikdar direktno, aktivno in smotreno vplivanje odraslih na naraščaj z ozirom na njega doživljanje in hotenje. Vzgoja je razvoj človeka vsled nege, naobrazbe po šolah in zunaj šole, samonaobrazbe, občevanja in udejstvovanja med ljudmi itd., torej po vzgojnih činiteljih, katerim je prištevati tudi vplivanje učiteljev, staršev. Ob raznih vzgojnih činiteljih se naraščajoči vsak čas sami vzgajajo, brusijo in likajo, t. j. napravijo pot prirodnomožnemu razvoju lastne duševne človeške bitnosti.

Človeški duh pravzaprav težko prenaša predeterminiranje bodočega svojega doživljanja in hotenja po drugem subjektu; temu se protivi prirodno njegovo bistvo. Čimbolj se duševnost in duh v človeku razvijata, tembolj teži človek po tem, da si sam izbere in postavlja idejne vrednote, po katerih si v danem slučaju sam determinira svoje doživljanje in hotenje. Vsako determiniranje hotenja za dan slučaj udejstvovanja mora v zrelejši dobi vsekdar izvirati iz najglobljih globin gojenčevega duha samega. Po drugem subjektu strogo proizvedeno determiniranje doživljanja in hotenja naraščajočih — v kolikor je to sploh možno — ne more roditi drugega nego heteronomno mišljenje, heteronomno hotenje in dejanje.

Ne oporekamo temu, da je predeterminiranje vsekdar bilo več ali manj uspešno sredstvo, s katerim so skušale politične stranke vplivati na širše plasti volilcev. Šolska vzgoja pa mora temeljiti predvsem na spoznanju pravega bistva človeka, to je na spoznanju prirodnih njegovih duševnih sil in pa na zahtevah sodobnega praktičnega življenja. Radi tega mora šola polagati težišče na čim višje možni razvoj vseh gojenčevih zmožnosti in sil, posebno duševnih. Gotovo je, da bo prihodnost nujno rabila te zmožnosti in sile naraščaja, nikoli pa ne kekega, po drugih že v mladosti predeterminiranega hotenja in doživljanja, ki postaneta lahko naravnost ovira poznejšemu praktičnemu udejstvovanju.

* * *

Pogodil pa je avtor cilj vzgoje: samostojnost, produktivnost, socialni čut in značaj vseh posameznikov. A ta cilj vzgoje naj se razteza na vse plasti naroda od najširših do najožjih, gospodujočih. —

K sklepu si dovoljujem omeniti še sledeče:

Tudi drugod se pojavljajo silna prizadevanja, najti pota v rešitev uvodoma označenega socialnega problema, o katerem smo spoznali, da je trajen. Opozoriti pa bi nam bilo na tem mestu, da preko znanstvenih izsledkov na torišču duševnih ved, kakor nam jih odkriva filozof dr. R. Steiner,¹ menda ne bo mogoče uspešno reševati nobenega izmed znanih treh glavnih socialnih problemov. Steinerjeva zasluga je ustanovitev visoke šole »za proučevanje človeške kulture« v Dornachu v Švici. Poset te posebne vrste visoke šole bi se vsekakor vsakemu učitelju obilo izplačal.

III.

1. Glede 2. dela dr. Žgečeve razprave, ki govori o sredstvih in potih vzgoje najširših narodovih plasti, se nam zdi potrebno, predvsem zavzeti stališče napram avtorjevim izvajanjem o učiteljstvu (str. 63—69).

Veseli nas, ako se najde kdo, ki je v globini svoje duše mnenja, da bi moral učitelj v svojem okolišu biti polnovredna, tehtna ličnost. Ali kar avtor govori o: »duševnih voditeljih naroda, o pravih vzgojiteljih predšolske dece in mladine v pošolski dobi, o vzgojiteljih in voditeljih staršev, o svečeniških v pravem pomenu besede, ki uravnajo življenje celokupnega naroda«, to je vse sicer prav laskavo ali — neresnično. Pri tej svoji sodbi v polni meri upoštevamo, da navedeni nazivi ne veljajo za nas sedanje učitelje, nego edino za učitelje v bodočnosti, ki »še bodo zadovoljili vsem pogojem učiteljskega stanu«.

Smatram za mnogo bolje, da nas kdo upravičeno osmeši in opsuje, nego da nas ali naše naslednike napačno definira in neutemeljeno povzdiguje. Pametnejše in varnejše se mi tudi zdi, da ostanem le skromni učitelj izročene mi šolske mladine, sodelavec pri javnih kulturnih društvih, napram šolo-odraslim dobrohoten svetovalec, prijatelj in pomočnik, napram staršem zgled socialno čutečega in se udeležujočega občana in državljana, nego da si moram reči: »Ti moraš biti v svojem okolišu »duševni voditelj naroda, steber narodnega izobraževanja, ki v svojem področju uravnava življenje naroda itd.« — Za tako odgovornost bi bilo treba Atlas-ovih ramen.

* * *

No stvar ni tako huda. Velikega dela vsega onega, kar pričakuje dr. Žgeč od bodočega učiteljstva, mi danes res ne izvršujemo. Enostavno zaradi tega ne, ker vsega tega dela izvrševati ne moremo in ga ne bodo izvrševali niti naši nasledniki. Delitev dela je v sodobni družbi že tako

¹ R. Steinerjeva znamenitejša dela: 1. Die Rätsel der Philosophie, 2. Die Psychologie der Freiheit, 3. Grundlinien einer Erkenntnistheorie, 4. Vom Menschenrätsel, 5. Kernpunkte der sozialen Frage.

napredovala, da bo ta tako stalo tudi v prenovljeni družbi z novo kulturo. Zato je še treba vedno razlikovati nalogo in delo, poverjeni v izvrševanje duhovnikom, od naloge šole in učiteljstva z ozirom na vzgojo naroda.

Duhovniki bi v vzgojnem oziru res morali biti duševni voditelji (dušni pastirji) najširših plasti naroda, ki naj narod navajajo k pravno-svetejšemu, t. j. socialnemu ali krščanskemu življenju. Glavna naloga učiteljev pa je širiti prosvitljenost in kulturo z izobraževanjem doraščajočih. Da ustrezajo direktno-vzgojni zahtevi, naj učitelji šolsko življenje mladini tako uredijo, da vpliva na mladino v socialno-etičnem pogledu kot velepomemben vzgojni činitelj.

»Vzgajati tudi v odraslih zlasti v starših socialni čut in značajnost, zbujaati v njih pravo ljubezen do bližnjega in na tak način uravnati v celoti življenje naroda v socialno smer«, ne more biti neposredna naloga osnovno-šolskega učiteljstva. To je namreč najtežja vseh nalog na svetu, pa tudi najvzvišenejša izmed vseh nalog. To je od nekdaj bil neposredni cilj in namen krščanstvu in le krščanstvo v celoti bo kos tej potrebi, a težki nalogi. Svečeništvo vseh krščanskih cerkev se s pomočjo in sodelovanjem drugih vzgojnih faktorjev že od nekdaj trudi realizirati to nalogo v vsakodobno nastopajoči generaciji. Tako bo gotovo ostalo tudi v novi človeški družbi, ki bo hotela ustvariti višjo in novo kulturo. Tudi v bodoči kulturi bo nepotvorjeno krščanstvo, ki je v bistvu istovetno s socializmom, za razrešitev vsakega poedinega izmed glavnih socialnih problemov, največjega pomena.

* * *

Osnovna šola ne more krščanskim cerkvam odjemati njim poverjene in odrejene naloge, niti bodo kedaj učitelji poklicani v vsakem oziru nadomeščati svečeništvo. Osnovna šola je v odnosu vseh vzgojnih činiteljev do splošnega cilja vzgoje najširših plasti (to je samostojnost, produktivnost, socialni čut in značaj posameznika, str. 27), kakor cerkev, le eden izmed najizdatnejših in najpomembnejših faktorjev. Kakor je cerkev kot vzgojni činitelj bolj namenjena odraslim, tako šola mladini. Nikoli pa ne bo osnovna šola edini važni vzgojni činitelj naroda in njega naraščaja; drugi činitelji bodo vedno istotako prepotrebni in velevažni.

Večji vzgojni pomen pripada šoli le v toliko, v kolikor vnašajo učitelji s poukom in naobrazbo več nego drugi činitelji v mladino takih idej, resničnih spoznanj in uvidevnosti, ki bodo imele za poznejše življenje mladinov tudi dovolj gonilnih sil, da se bodo kot odrasli udeleževali vsikdar socialno in ne barbarsko. Nadalje moramo smatrati kot imeniten vzgojni uspeh dobre osnovne šole dejstvo, da se v njej mlado človeško

bitje v občevanju s součenci in ob šolskem redu nauči obzirnosti do drugih, spoštovanja in uvaževanja bližnjega in podrejevanja osebnih ambicij šolski skupnosti.

* * *

Med glavnimi modernimi zahtevami glede pouka in vzgoje v osnovni šoli je tudi ta, da jima ne sme biti cilj le enostranska izobrazba intelekta, ne samo pamtenje izvrstne količine znanja, nego da je treba vse bolj v mladini krepiti voljo, blažili srce in razviti njene zmožnosti do lastne inicijative in samostalnosti. Ali volje ne moremo krepiti, niti blažilno vplivati na srce, ako ne razvijemo in ne vnesemo v gojenčev duh vseh tistih potrebnih spoznanj, idej in uvidevnosti, ki edine krepko učinkujejo kot nagibi in sile k socialnemu udejstvovanju. V nadašnji šoli gotovo nismo delali napake s tem, da smo podajali mladini preveč spoznanj in idej iz prirodoslovnih in duševnih ved in da smo premalo determinirali. Napaka je bila v tem, da je bilo med idejami, uvidevnostmi in spoznanji premalo takih, ki bi prišle v poštev kot gibalne sile za socialno udejstvovanje.

Kdor si pa domišlja, da vzgojitelj lahko z drugimi sredstvi — n. pr. z ročnim delom — blaži srce gojenčeve in obrazuje njegovo voljo k socialnemu (splošno dobremu), ne da bi bilo treba negovati v njegovem duhu srca in voljo oživljajočih idej in uvidevanj potem naobrazbe, ta se udaja usodepolni zmoti. Volja do socialnega učinkvanja menda ne bo drugega nego ideja (zamiseli, spoznanje), ako jo shvačamo kot silo. Z drugimi besedami bi lahko rekli: zavestna volja in zavestno hotenje socialno delovati in živeti, v svojem bistvu ni drugega nego učinkujoča zamiseli. Zato bo morala biti šolska vzgoja mladine, pa tudi vzgoja mladine v pošolski in mladeniški dobi in vzgoja odraslih v glavnem vedno prosvitljenje duha. Le resnici odgovarjajoča spoznanja, višje uvidevnosti in dobre ideje tvorijo fino, plemenitejše mišljenje, le one blažijo srce in krepijo voljo. To pa so značajna svojstva, enako potrebna najširšim kakor ožjim, najvišjim plastem naroda.

* * *

V predšolski dobi življenja, to je v dobi do 7. leta mladina pravzaprav ne potrebuje nikakršne vzgoje. Duševne sile in zmožnosti človeškega bistva se razvijajo v tej dobi najbolj ob razumni negi, ki je v glavnem odstranjevanje zaprek in ovir. Tako nego je treba omogočiti vsem staršem, posebno materi, in je zadeva, ki jo mora s socialnimi uredbami rešiti družba s sodelovanjem učiteljstva ali brez njega.

Čim doseplejši pa je gojenec, tem skrbnejše mora učitelj-vzgojitelj zasledovati vsak etični cilj, a le posredno, nikdar neposredno. Zrelemu in dovolj prosvitljenemu človeku sploh ni treba nikakršnega »duševnega voditelja«, kvečjemu zgledov in vzorov za pravilno socialno udejstvovanje. V ostalem stremi popolnejši človek, da postane sam sebi luč in

voditelj. Prirodno je namreč, da vsak prosvitljenejši človek ljubi svobodo duha in s tem svobodo doživljanja in hotenja, kar edino popolnoma odgovarja človeškemu dostojanstvu.

Predpogoj razvoju kulturnega življenja vsega naroda na višjo stopnjo je zaradi tega v istini svoboda duha, svobodno razširjanje idej resničnih spoznanj v najširše, najnižje plasti naroda. Tudi proletarec se mora povzpeti do svobodnega mišljenja, doživljanja in hotenja.

Do slednjega, namreč do svobodnega hotenja na vsak način, ker je to istovetno s samoobvladanjem in samozatajevanjem. Svoboda duševnega življenja je vedno bolj vidni predpogoj vsake višje stopnje politično-pravnega življenja kakor gospodarskega napredka. Svobodno duševno (kulturno) življenje oživlja neprestano z boljšimi idejami enakomerno gospodarsko, kakor politično pravno življenje. Drugo lahko pospešuje ali ovira.

Politično-strankarski ali gospodarski interesi ne smejo v nikomur in v nobeni plasti naroda omejevat ali predterminirati svobode duha. Istotako pa ne smejo politično-strankarski interesi ovirati gospodarskega življenja. Slednje se mora v novi družbi depolitizirati, politično pravno življenje pa se mora osvoboditi od njemu neprimernega zasledovanja gospodarskih ciljev in uspehov.

Rešitev enotnega splošnega socialnega problema zahteva politično-pravnega življenja zgolj po načelu demokratizma (*égalité*), gospodarskega po načelu bratstva (*fraternité*), kulturnega življenja pa po načelu svobode (*liberté*). To pa že tudi pomeni nastop obetane nove in višje kulture, nego je bila predvojna.

V smislu takih idej se osnovno-šolski učitelj ne bo odraslim ljudem (staršem) nametaval kot nekak duševni voditelj, ki jim hoče uravnati življenje (zahteva str. 73). Očividno postajajo širše mase naroda vse doseplejše in svobodnejše na duhu; opazati je pri proletarijatu neko težnjo po svobodi svoje duševne bitnosti, ki se izraža ravno v hrepenenju po »neki pravi naobrazbi« (str. 10).

* * *

S temi izvajanjem pa nikakor ne odklanjam potrebe takojšnjega organiziranega dela za povzdigo prosvitljenosti in socialne morale širših plasti naroda, kakor ga avtor slika v 2. delu svoje razprave. Tudi nečem s tem nikomur dajati v roko vzrokov, iz katerih bi si hotel lastiti pravico, da bi se takemu socialnemu delu odtegoval. Socialno nujnega dela za povzdigo najširših plasti naroda na višjo kulturno stopnjo je vsak čas in povsod dovolj in ga bo vedno več.

Za tako delo so potrebna tudi različna sredstva, naprave in uredbe, ki še ne obstojajo. Avtor je sam silno vnet za tako požrtvovalno delo in ga zato najbolj skrbi, odkod bi vzel zanj zadostno število zmožnih in požrtvovalnih delavcev.

Osnovno-šolski učitelji se mu zdiyo kakor nalašč najprikladnejši, najprimernejši in najcenejši, takorekoč poklicani delavci, da izvrše vse potrebno socialno delo med širšimi plastmi naroda. Kulturni delavci neučitelji bi po njegovem naziranju zamislili vsak čas vsa potrebna dela in ga potem naložili v izvedenje edino in v glavnem le osnovno-šolskemu učiteljstvu. V istini je pa vsak inteligent enako poklican, da sodeluje pri izvedbi potrebnega dela, seveda vsak po svojih močeh in zmožnostih. Ako pa se že zahteva, da bodi osnovno-šolski učitelj povsod in pri vsakem nujnem socialnem delu glavni delavec, izvoditelj, često tudi voditelj in inspirator tega dela, potem pa mora biti za tako delo tudi v vsakem oziru sposoben; to je, on mora biti družabno polnovreden in inteligent. Danes je pa v kulturnem življenju še večinoma bedni duševni in kulturni proletarec, ki ga izvestni kulturni kapitalisti čestokrat — morda večinoma opravičeno — oholo prezirajo kot »polovičarja«.

S tem prehajam k daljni važni točki svojega kritičnega osvetljenja kulturno-vzgojnega problema namreč k naobrazbi osnovno (meščansko)-šolskega učiteljstva. (Konec prih.).



M. R. MAJSTOROVIĆ:

VASA PELAGIĆ.

(Konec.)

Postoji nešto u kritici Pelagićevoj, što mu je stvaralo protivnike i među pedagogima, a to je njegovo jasno do vulgarnosti izlaganje, kojim je on tukao ne samo protivnike, no uzdizao i prijatelje. On nije bio neki uobraženi vitez časti i znanja, koje samo sebi prisvaja; on je imao jedno veoma očiglednu žicu — on je priznavao, hvalio i preporučivao sve što je dobro. Ali na što će on uvek direktno i potpuno otvoreno udariti, to je onaj koban uticaj, klase novčane aristokracije i kaste birokratizma, koje ove pokazuju na uređenje i sistem škola sveg čovečanstva. Tu je on nalazio prauzrok sistema rutine, dresure, kvaziznanja, rdavog religioznog učenja.

U kvaziznanje će stavljati i klasične jezike, »mrtve jezike«, koji »vrlo jako satiru omladinu srednjih i viših škola«, kako u zdravstvenom — tako i novčanom pogledu, da se ne govori o gubljenju najdragocenijeg omladinskog vremena. Mnogi svetski mislioci su, takode, ustali protiv ovog učenja i nazvali ga »tiranijom mrtvih jezika nad školskom omladinom«. Klasicizam je zastareo i ništavan za moderno doba i Pelagić u znanju klasičnih jezika ne nalazi ništa što bi moglo zadovoljiti savreme-

nog mislioca. Kao što su Komenski, Ratke, B. Verulamski, Lesing i drugi bili protivnici »humanističkih studija«, tako je i on tražio potpuno njihovo odstranjavanje iz škola. Platon je, po učenju humanista, prozvan »božanstveni Platon«, međutim, veli Pelagić, taj isti Platon »odobravao je ropstvo i bespravnost zanatlija i ratara«. To je isto činio i »mudri Aristotelo«. Proslavljeni Ksenofont smatrao je za pravedno što radnici nemaju građanskih prava, a »veliki Ciceron« je pisao »da su zanatlije i zemljoradnici stalež stida«. Pelagić se zbog toga s ogorčenjem pita: »Zar vi, gospodo klasičari, imate još obraza nagoniti bednu narodnu omladinu da takve knjige mora kupovati, da takvu nerazumnu i padu nauku klasičnih naroda mora izučavati? Takva nauka i takvi jezici vode omladinu zaglupljivanju, nepravdi, laži, razvratu i najdubljem varvarstvu!« Takvo je mišljenje delio i o »starom slovenskom jeziku« i zahtevao je, da se od istog uči samo azbuka i književnost uz »narodnu i opštu književnost«. On hoće izučavanje onoga što donosi »za sve i svakoga zdravstveno, ekonomsko i političko blagostanje, a sve drugo treba izbaciti na polje iz nastave, isto, kao i latinsko, grčke i staroslovenske gramatike, čitanke itd.« I ako u klasičnoj filozofiji ima nečeg dobrog, ipak to nije bolje od onoga, što iznosiše Mavri, Saraceni, bogumili, koji se, po školama, samo po zlu poznaju. Prema tome je netačno tvrđenje, da klasične studije razvijaju karaktere. Jer ako je leglo, i utočište klasicizma bilo u Rimu, onda šta ćemo sa faktom, »da je Rim potonuo u more bezkarakternosti i svakovrsnog najgadnijeg razvrata i da je ta nekarakternost i upropastila rimski narod i rimsku državu. Zar su: Obilić, Kosančić, Toplica, Jugovići, Vojinovići, Stojan Janković, Karadorde, Paja Pirljanin, Višnjić, Rajić, Sindelić znali za klasicizam i klasično znanje. Oni o tome nisu ništa znali, pa ipak su bili i pomrli, kao najsvetliji karakteri i heroji«.

Dokaz da ovakovo školovanje nije korisno po narod i da je ono omražavalo omladini »školu i nauku, nastavnika i knjigu«, Pelagić nalazi u tome, što su nebrojeni učenici izostajali od škole, bežali s časova i pored sve strogosti i svih kazni roditelja, nastavnika i vaspitača. Istorija daje mase primera, da niko nije bežao od dobra, a tako isto, da su se i narodi sklanjali od zla, pa je takav slučaj i sa omladinom po školama. »Da je nastava udešena svuda i svagda prema razumevanju i dečjoj snazi; i da se deca prijateljski, roditeljski i bratski dočekuju, onda bi se sva omladina listom utrkivala u pohađanju take nastave i slušanju takvih nastavnika i upravnika. Lepa reč i ovde bi otvorila gvozdena vrata i kod omladine izazvala divne osobine i blagodati.« Da su takovi »upravnici narodni prema narodu i da se brinu za narodno obaveštavanje i blagostanje iskreno i čovečanski, onda ni narodi ne bi mrzeli državnike, bežali od njih i bunili se protiv njih.«

Racionalist, slobodni mislilac i antiklerikalac Pelagić, naročito se pokazao u pitanju »o religijskoj nastavi«. To su »zaoblačni predmeti«, a

suština njihova »halucinacije bogoslova«. »Govori se, kako je neki stari personalni bog stvorio ovaj svet iz ničega i kako u svetu sve biva po njegovoj volji, tako tačno, da ni dlaka s naše glave ne može pasti bez božje volje. To oni rečito govore, ma da i oni i deca vide, da u društvu i prirodi biva sasvim drukčije«. To ne samo da se propagira u školi, društvu, javnosti, no se i država za isto zauzima snagom svoga autoriteta. »Ako trezven i slobodouman učenik pita takvog nastavnika«, produžava Pelagić, »sa rečima: »Ako sve u svetu biva po volji božjoj, onda izlazi da zavađa bog svoju decu, narode time, što im je dao mnoge vere i verice, mnoge narodnosti i jezike, zaštita su oružanja i užasni ratovi među ljudima, i da on još, pored tog strahovitog zla, šalje narodu na vrat tirane, ugnjetače, varalice i zavratnike — pa onda strašne oluje, zemljotrese, gromove, suše, kiše, grad, nerodne godine, razne bolesti ljudske, stočne i biljne i druge nebrojne nakaze i bede društvene; a zdrava pamet i egzaktna nauka vele, da tako što ne bi činio svojoj deci ni najgori aračlija, ni najnečovečniji kršteni i nekršteni sultan ili faraon?« Takav učenik ili gubi »blagodejanje«, ili se »brezobrazno izgrdi«, ili se »istera iz škole kao bezbožnik«. To je najbolji dokaz, kako tvrdi Dr. E. Rajh, »da svaka ona država čami u varstvu, koja primorava omladinu i narod da uči crkvenu religiju i da priznaje dogmat o Bogu, pa bio on u jednom, u dva, ili tri lica oličen«.

Da između ovih, »religioznih«, izlaganja i izlaganja prirodnih i socialnih nauka, vide učenici odmah kontraste, o tome ne treba sumnjati. Tamo vera ovde pozitivno znanje, tamo sudbina, ovde stalnost, »razumnost, istinitost i milina fakata i činjenica, pojmova i zaključaka. Fizika, Hemija, Fiziologija, Biologija, Embriologija, Psihologija, Sociologija, Geologija, Politička ekonomija, Matematika i dr. nauke jakim i nepobitnim dokazima i faktima pomračavaju, ruže i u neistinu ugone sve ono što je učenicima govorio bogomoljac. Te nauke dokazuju da na nebu nema bogova i đavola, anđela i demona, raja i pakla, jer one tamo vide samo nebrojena tela — zvezde i zakon, po kome se one kreću i žive. Po zakonima prirodnim i društvenim potrebama nauka ne priznaje nikakve nebesne i zemaljske idole i autoritete, kaste i privilegije. Nauka ne veruje na голу reč, već samo veruje dokazu, opitu, zdravom razlogu i istini«. Religiozno i naučno izlaganje uči omladinu da bude verna dvema suprotnim zaključcima. Takvo ih učenje prisiljava da veruju u dve istine, da imaju dvogubo merilo, dvojni moral. Prema tome to nije nikakvo vaspitanje i obrazovanje, gde se omladina vaspitava za dvojako merilo. To odlično opaža i sama omladina i ona uviđa te tragične antiteze, koje su najsudbonosniji uzroci neuspeha nastave i vaspitanja u sadašnjosti.

Ne treba se zato čuditi, što su mnogi ljudski velikani, pa i naš Pelagić to nazvali »prosvetnim ludilom« i »prosvetnom anarhijom«, gorom od svake anarhije. Ne treba se onda čuditi što su mnogi svetski mislioci

bacili proklesto i anatemu na takvo vaspitanje i nastavu. Pelagić je kao i Dekart »smatrao za sreću što je sve zaboravio što u školama naučio«, a kao Monterij i Rusó on je takvo zastarelo vaspitanje prozvao »životinjskim dresiranjem«, a školsku obrazovanost »brbljanjem i učenjem, koje prolazi bez ikakve koristi za omladinu i narod«.

Onda nije za čuđenje što je iz svega izveo onako očajni zaključak, »da dosadašnje domaće i školsko, državno i crkveno vaspitanje, moralisanje, svetovanje, izobražavanje i učenje, ne vredi skoro ništa, za to, što nije saglasno sa životnim potrebama čoveka i naroda; nije podesno za prirodu i moć dečju, što nije opravdano pred sudom i zahtevima nauka: fiziologije, higijene, racionalne političke ekonomije i psihologije, i što nije udešeno prema zahtevima humanitarnih nauka i naučnog morala — onog morala, koji traži za sve ljude i narode bratstva i ljubavi, političke ravnopravnosti i ekonomske jednakosti.«

3. Na koji način treba izvesti preobražaj škole i nastave.

Ubedeni smo da je budućnost na našoj strani, makar se skoro naše ime zaboravilo i makar još više protivnika bilo.

Pelagić.

Mi nismo od onih koji jedno ruše, a drugo novo i bolje neće ili ne umejo da podižu, stojeći sa skrštenim rukama i obojenim licem i pogledom pored tih ruševina i razvalina.

Pelagić.

Pelagićev način školovanja taki je da se može reći, da je najsavršeniji i najmoralniji način školovanja.

Dr. V. Bakić. (1893 g.)

Vaspitanje je toliko isto, staro koliko i ljudski rod. Pedagogika je već mlađeg datuma i postala je, kao teorija vaspitanja, izvlačenjem izvesnih fakata i tačnih opažaja, ili pretpostavki iz ranijeg iskustva vaspitnog. U novije doba ona dobija sve naučniji karakter, blagodareći ispitivanjima ne samo psihologije, no i sociologije, naročito od kada je u istu uveden eksperimentalan metod. Međutim, to još nije sve. Mnogobrojni pedagoški pravci težili su, pa i danas teže, da zauzmu dominirajući položaj u pedagogici i da se svojim rehabilitovanjem proglase za jedine, koji će spasti vaspitanje od grehova. Oni su težili i teže ne samo reformisanju pedagogike, kao nauke, već i sveg školskog sistema uopšte. Reformni pokret i u nas i na strani ili je bio pod uticajem novih socioloških ili novih pedagoških pogleda. U takve pokrete dolazi i reformni pokret za školu rada, ili pokret za funkcionalno ili radno vaspitanje. U takve pokrete i pokušaje dolazi i pokret za praktično i produktivno radno vaspitanje, koje je u nas predlagao i Vasa Pelagić.

Stara je škola težila da učenika nauči svima, ili bar glavnim znanjima njenog doba, dok nova škola ističe težnju »da razvija samoaktivnost u učenika pripremajući ga za samostalno usvajanje znanja i da ga

kreće u toliko, ukoliko sam pokaže snage da se kreće sam u jednoj, ili u nekolikim oblastima, koristeći se mnogobrojnim vaspitnim sredstvima, koja mu stoje na raspoloženju.« — Pelagićeve pedagoške ideje su ideje »novih ljudi i nove nauke«, koji su hteli ne samo da unište političku i ekonomsku, no i prosvetnu nejednakost. »Nova nastava«, veli Pelagić, mora biti ravnopravna, obavezna i besplatna za svu društvenu, narodnu omladinu. Sva ona mora biti izučena i raznim ručnim poslovima i naučnim korisnim poukama, zato, što novi ljudi neće da trpe između sebe i pored sebe ni neznanica, ni gotovana, jer oni su uvek štetni i opasni ne samo za sebe i svoj porod, nego i za celo društvo i njegovu imovinu, a tako isto i za njegovo pravilno razviće. Omladina treba da se vaspitava i uči saglasno sa prirodom čoveka, te se za sve vreme učenja mora podjednako i uporedo razvijati i telesna i umna snaga i energija. Jedno bez drugog ne vredi, kao što ne vredi hrana bez vode i voda bez hrane. Pri tome novome učenju omladine, večno će biti poštovan princip: s r a d o m p o u k a s p o u k o m r a d .«

Prvi princip nove pedagogike, koji ponova unosi u našu pedagošku literaturu Pelagić, jeste princip p r o d u k t i v n o g r a d a . Ne obazirući se na ostale pedagoške velikane, koji su nešto slično predlagali i naglašavali, on će naći ovaj princip prvo praktično ostvaren od strane R o b e r t a O v e n a . Na taj način, može se s pravom zaključiti, da je prvi učitelj njegov u ovim idejama bio pomenuti pisac. Ali se, i pored toga mora naglasiti, da je razrada tog principa u Pelagića sasvim drukčija no u Ovena, drukčija no i u R. Sajdela (od 1885), pa naravno drugojačija i od Keršenštajnerovih, Duiovih, Miloševićevih itd. Princip produktivnog rada je ne samo »glavni problem sadašnjosti, no i osnovni princip iz koga se izvode svi ostali principi života i vaspitanja«. To Pelagić odlično poima i pokušava, da u vezi sa ostalim pogledima konstruiše svoju vaspitnu i didaktičku zgradu, svoj projekat za reorganizaciju škola.

Mi se ovde ne možemo detaljno baviti svim izlaganjima njegovog projekta za reformu, ali moramo istaći najglavnije momente njegovog pedagoškog učenja i iste pregledati u koliko imaju vrednosti za buduću, novu školu.

Princip produktivnog rada je osnovni nerv sve Pelagićeve pedagoške reforme, osvetljen ne samo sa fiziološko-psihološke, no i sociološke i ekonomske strane. »Pasivne škole učenja«, piše R. S a j d e l , »nikad neće postati bliske aktivnoj i društvenoj dečjoj prirodi i dopustiće da zakržljaju produktivne sile. Da bi se interes dečji uputio na duhovne poslove, ranije zabranjivane, moraju se prihvatiti rafinirane nastavne metode. Suština dečje prirode je da rade, stvaraju, delaju, probaju, iskuse, dožive, pronalaze. U radionici i kuhinji, u vrtu i polju, u staji i na ribarskom čamcu, deca su, u svako doba, gotova za rad«. K e r š e n š t a j n e r je, takođe, slično govorio, kad je izrekao misao, »da je pro-

duktivan rad aktivnost duše, koja stvara nove predstave i nove veze predstava u cilju višeg ujedinjenja duhovnog života ili spoljnog izražavanja i materijalizacije njegove«. Amerikanski reformator Džon Duie još je preciznije izrazio ovu misao u rečima: »treba pomenuti, da svi oblici produktivnog rada, uneseni u školu, obnavljaju njen duh. Produktivan rad može vezati školu sa životom, postati dečjom navikom, kojoj se dete uči direktno u samom životu. Produktivan rad organizuje školu na društvenim principima, stvara od nje malu opštinu, zametak budućeg društva. Ovaj generališući karakter produktivnog rada je glavna njegova osobina i izvor stalnog sistematskog vaspitnog uticaja.« Slične misli postaju neporočno vjeruju sviju novih pedagoga, koji stvarno misle i rade da vaspitavaju dete za sebe, za društvo i to ne pomoću reči i knjiga, već pomoću rada, produktivnog rada.

Nova doba traži funkcionalnu pedagogiku, funkcionalno vaspitanje, ne obazire se više na teorije verbalizma, formalizma i učenja za učenje. Jako je intelektualni život omladine u čvrstoj vezi sa njenim muskularnim životom, ipak se do najnovijih dana, nije još prečistilo gledište na ovaj fakat. Pelagić je učinio jedan pokušaj, u ovom smislu, dostojan ozbiljne pažnje, razmišljanja i izučavanja.

Očigledna nastava, čiji je princip, »pod uticajem Bekona formulovao Komenski, a docnije proširivan od Bazedova, Pestalocija, Herbarta i Frebela, imao je i u našoj školi delimičnog uspeha, i ako je ponajčešće i suviše jednostrano shvaćan. No očigledna nastava nije poslednja reč moderne pedagogike, pa ma kako bila usavršena, i ona ne može dati ono, što može dati produktivan rad, koji će kao princip, kao metod protkati sve predmete i postati jednog dana baziis svega vaspitanja i nastave.

Savremena vaspitna nauka, dala je najbolju satisfakciju Pelagiću, naglašavajući i mogućnost i potrebu radnog vaspitanja. »Opšta ideja škole rada«, veli E. Mojman, »nalazi se u tome, da po mogućnosti uči i vaspitava decu pomoću njihove sopstvene, originalne, samostalne aktivnosti.«

Prema tome savremena pedagoška nauka i opšta i nacionalna, mora potpuno izučiti funkcije svih elemenata dečje duše i tela, da bi tako bolji mogla osnovati na naučnom temelju radno vaspitanje i školu rada. Eksperimentalni pravac u pedagogici najbolje ovome koristi.

U Pelagića se ne nalazi izraz »radno vaspitanje«, jer je on najnovijeg datuma, ali su ideje radnog vaspitanja tu. »Radno vaspitanje to su reči, koje u poslednje doba skupljaju oko sebe predstavnike raznolikih pedagoških pravaca, koji maštaju o reformi škole. To su reči, koje sve više i više privlače sebi pažnju prijatelja detinstva.« I nije uzalud ovo rečeno, tvrdi N. E. Rumjancev; bojni poklič: radno vaspitanje ima ne samo negativan karakter; ono nije samo protest protiv školske organizacije, koja se osniva na pasivnoj strani dečje duše, već pokret za osnivanjem vaspitanja i nastave na aktivnoj strani dečje duše, na fantaziji,

na učešću svih organa dečjih, sto će decu spasti od tako ubistvene rutine. Iskorišćavanjem svih dečjih organa »dinamički procesi daće željeni rezultat samo onda, kad dete manifestuje svoju unutrašnju aktivnost, kad bude formiralo svoj materijal, pomoću fantazije, samo bude razmišljalo i sastavljalo, ispitivalo i izučavalo, bilo u oblasti igre, gimnastike ili ručnog rada« (E. Mojman).

Prema tome osnovni princip Pelagićevog preobražaja škole, nastave i vaspitanja: »s radom pouka a s poukom rad«, ne samo da će se održati, no ima i svoju budućnost. Tako je Pelagićeva pedagogika osnovana na čvrstom temelju. I individualan rad i socialan rad, t. j. »vaspitni rad u društvu i za društvo«, naročito socialan rad, koji se izražava »pri poslovanju društvenih poslova u otvorenoj prirodi — u svetoj prirodi čistog vazduha, u igri, u šetnji, u zabavi, pri raznom poslovanju raznih radova, pri odmoru, pri pevanju, kupanju i plivanju, pri veštačkom gimnastisanju, pri posmatranju bolesnika i smrtnika, pored mrtvaca i veselog društva, u času lepog vremena i u času nepogode i pri raznim drugim prilikama, događajima i pojavama društvenim i prirodnim« — daje njegovoj pedagogici mnogo širi značaj. Takvo vaspitanje prelazi uske okvire čisto individualističke pedagogike, koja hoće samo usavršavanje ličnosti, dok — ono, vrlo često, vodi egoizmu i najgrubljem materijalizmu. On individualističko gledište dopunjava time, što individua radi ne samo na svome usavršavanju, no i na usavršavanju društva i problem individualnog i socialnog vaspitanja, bar u načelu, rešava vaspitanjem u radu za rad. Postati koristan ravnopravan član socialne zajednice to je ono što je on hteo, a to je ono što je ideal pravog racionalističkog vaspitanja, koje ideal ličnosti prenosi u društvo, hoteći još njime da narodne mase vzdigne makar n nivo prosečnog današnjeg obrazovanog i moralnog čoveka.

Svoju funkcionalnu pedagogiku, svoje predloge za reformu škola u Srbiji i uopšte, bazira na dečjim ručnim zanatskim i poljoprivrednim radovima. Kao što će docnije D. T r s t e n j a k, svoje predloge za reformu vaspitanja i škola, takođe, bazirati na poljoprivredi, ali ne zato da deca sva postanu ratari, mnoga zato nemaju dara, nego što zemljoradnja obuhvata gotovo sav krug stvarnih znanja i mnenja i što se to znanje i mnenje uči radom«, takoće isto i amerikanac D. Ž. D u i e u svoj školski eksperimentalni sistem uneti mnogo »zemljoradničkih znanja« i težiti da ostvari školu farmu.

»Po ovoj ustanovnoj nauci«, veli Pelagić, »mogu deca od četiri do pet godina svoga uzrasta, da rade razne poslove, da obrađuju letinu, da rade oko obrađivanja povrća, da privreduju u raznim radionicama, gde se posluju razni zanati, da koriste pri podizanju građevina, kopanju kanala, prudova, ribnika, pri podizanju raznih nasipa i. t. d.«, ali sve prema svojim duhovnim i telesnim sposobnostima. Tako isto treba istaći, da je Pelagić za slobodu, kao što je i napred naglašeno. Kod njega sa princi-

pom slobodne škole padaju današnji okovi, današnji razredi, pada i sve današnje učenje, koje se izvodi većinom verbalno i knjiški po školama. On školu prenosi u prirodu, ili većinom u prirodu, a plan njegove škole i u tehničkom i higijenskom pogledu, još je neostvarljiv; on je tip idealnog plana. Njegova slobodna škola ne potrebuje knjige; on ističe »živu i večnu knjigu (prirodu), koja se ne može ni izderati, ni spaliti, ni staminiti, ni zaboraviti. Svud se oko dece nalazi ta knjiga, ma da je ona nemaju u rukama, ni pod miškom, ni u torbi, koju i ne plaćaju i ne nose tamo amo, kao artijaške, sadašnje školske knjige. Njegova je nastava bez pisanih knjiga i sve nauke, kao: zemljopis, botanika, fiziologija, hemija, higijena, fizika, tehnika, agronomija, geologija, kosmografija, psihologija, psihijatrija i ekonomija — koje potrebuju čoveku i društvu, za njegov opstanak i boljitak, uče se bez knjiga. One će trebati samo kad i kad, a tako isto i razne slike i karte iz raznih nauka, raznih društvenih i prirodnih namirnica, pojava i predstava. Takvo znanje, radom i za rad, dopunjavaće se i usavršavati čitanjem raznih knjiga tek pošto deca postanu odrasla i zdrava momčadija i »zreli« ljudi. Samo takva nauka, odgajivanje i vaspitanje, pouka i nastava, poslovanje i odmaranje, provođenje i kupanje, pesma i zabava, upustva i razjašnjavanja u prostranoj i čistoj prirodi, jeste sasvim saglasna sa prirodom i potrebama čoveka i celog društva«. To je u harmoniji i sa kulturnom istorijom i sa naučnim ispitivanjima. »Pa kad je škola i nastava delo kulturno onda se telesni poslovi moraju vršiti po novem našem (Pelagićevom) sistemu a ne po dosadašnjem načinu školovanja. Jer svaki treba da zna, da u kulturnoj zgradi ljudskoj nema nigde ni jedne čivice, ni jednog temelja, ni jednog direkta i pajvana, što nije izrađeno i namešteno nečijom rukom. Umni se rad ovde potsećao, a telesni, ručni rad, sve je stvorio. Ova dva rada prave i praviće vazda i svuda ravnotežu. Ova ravnoteža uči, da je ne-naučno i nemoralno odavati veću počast umnom radu, nego ručnom. Ta nejednakost je ubitačna svuda, a naročito odavanjem veće počasti umnom radu, nego ručnom. Ne treba samo živeti u prirodi i prirodno, no treba raditi i učiti u prirodi. Ručni rad uči udruživanju, a ko ne daje deci ručni rad on ruši u njima što je najkorisnije i najsvetije«.

Načelan program rada Pelagićevog iznet, da pokaže vezu poljoprivrednog i zanatskog rada sa vaspitanjem i nastavom u dvadeset i osam tačaka, sa dve stotine osamdeset i deve naučnih pitanja, može se reći, da zaista u sebi sadrži sve ono što nužno za osnovno obrazovanje i vaspitanje. Pokušano je, da se sve iznese u evolutivnoj i uzročnoj vezi, kako bi ovaj »nastavni program« radom i razmišljanjem, pomoću sposobnih nastavnika, oslobodio decu svega dosadnog i neprirodnog i ovu uneo u stvarni život našeg naroda. Rad u kuhinji uvodi ih u hemiju, fiziku, biologiju, akrikulturnu tehniku itd. Spravljanje raznih predmeta i alatki lako ih upoznaje sa postankom i razvićem sirovina i njihovim značajem za kul-

turu i život. Svi ih ručni poljoprivredni radovi, takoreći, uvode u filozofiju domaćeg i društvenog života. Zajednički rad muškaraca i devojčica lagano, ali racionalno rešava tako tugaljivi polni problem. Takav produktivan rad bolje ih vaspitava za ravnopravnost, samoupravljanje, solidarnost, humanitet i slobodu savesti. U fizičkom smislu spasava decu ubistvenog »knjiškog bubanja« i »gotovanskog života« i »iskorenjuje i radikalno ruši sve uzroke, koji među omladinom, ljudima i narodima šire svadu, mržnju i osvetu.« Takvim se radom omladina uči u istraživanju prave naučne istine, a ne njenog falsifikata i još jednom ponavljeno, »udruženju i rukovođenju u svetoj zajednici i zadrugi i ljubav prema kolektivnom zadrugarskom životu i radu, bez čega ne može biti u svetu ni među narodima, ni mira, ni bratske ljubavi. Pelagić svojim sistemom školovanja hoće da u omladine usavršava i njene sociološke principe, da poznaje svoja prava i svoje dužnosti, da iskoreni sve zablude koje razvijaju ropstvo i ostalu nehumanitarnost i da ih priprema za savršenije oblike i vaspitava u slobodnoj misli. Naposletku, sa svojim sistemom školovanja on je hteo da pripremi nezavisne ljude od »državne i crkvene službe« i da ih osposobi za poslove, koji im budu u volji i za koje imadnu sposobnosti.

* * *

Sintezirajući u sebi mnoge pedagoške, sociološke i filozofske sisteme, Pelagić je pokušao da stvori i svoj pedagoški sistem, koji nas potseća na sintezu glavnijih i za jedan harmoničan sistem mogućih misli iz učenja: Rusoa, Frebela, Ditesa, Ovena, Distervega i Spensera u naslonu na našu školsku i nacionalnu stvarnost. »Ručni zemljoradnički i zanatlijski poslovi moraju biti osnova i potka u narodnoj školi i inače«, to je esencija njegovog pedagoškog učenja i osnov za svu školsku reformu. Iako je u njegovim spisima mnogo nesredenosti, čestog ponavljanja i zvučnosti, pa i u izvesnim delovima zastarelosti, ipak se mora priznati, kad se principijelno govori, da je budućnost na njegovoj strani. Glavna misao njegovog učenja će ostati i ime tog velikog sintetičara pedagoškog mora se pomenuti u našoj istoriji pedagogike.¹



* Biografski podaci su crpljeni iz Autobiografije Vase Pelagića »Novo Vreme«, nedeljni časopis g. III (1904) Beograd. Radovi Sime Milojevića: Vasa Pelagić i njegova nauka »Male Novine« Beograd i Dragiše Lapčevića u Istor. social. u Srbiji nemaju veze sa ovim radom ni direktne ni indirektno. — Plisac.

DR. FRAN KOS:

MENDEL.

(Nadaljevanje.)

22. julija 1922* je poteklo 100 let, odkar je bil rojen v Heinzen-dorfu pri Odravi v nekdanji Avstrijski Šleziji J a n e z M e n d e l. Ime Gregor je dobil kasneje v samostanu. Oče, kmetovalec, ga je zgodaj uvedel v sadjarstvo, umetnost cepljenja in okuliranja. Nagnenje do učenja in izredna marljivost sta bila razlog, da so ga poslali vzlic slabim gmotnim razmeram na srednjo šolo. Z velikimi denarnimi težavami se je preril skozi gimnazijo v Opavi in skozi zadnje »filozofične letnike« v Olomucu. Po materini želji in iz lastnega nagnenja se je posvetil duhovskemu stanu. Leta 1843. je vstopil kot novinec v avguštinski samostan sv. Tomaža v Brnu. Ta takozvani »kraljevi samostan« tvorijo obsežna poslopja, vmes se razprostirajo veliki vrtovi, obdani od visokih samostanskih zidov. V tem tihem kraju je dovršil svoje semeniške studije in bil 1847 posvečen v mašnika. Nekaj časa je opravljal duhovniško službo, ker pa je bil samostan obvezan dati na razpolago nekaj srednješolskih učiteljev, je bila izpolnjena Gregorju vroča želja, da postane profesor. Od leta 1851. do 1853. je na Dunaju študiral prirodoznanstvo. Kasneje je bil suplent v Iglavi, leta 1854. pa je dobil mesto na nemški državni višji realki v Brnu. Poučeval je 14 let fiziko in prirodopis. V teh 14tih letih je začel poizkuse bastardiranja, jih provedel in zasnoval načela podedovanja. 30. marca 1868 je bil izvoljen priorjem samostana. S tem je bilo končano njegovo znanstveno biološko delovanje. Iz pisem, pisanih N ä g e l i - j u , se vidi, da je 1871 še eksperimentiral z rastlinami, leta 1873. pa že toži, da mora ob obilici dela popolnoma zanemarjati svoje rastline in čebelice. Poleg tega je bil od deželnega zbora izvoljen za predsednika moravske hipotekarne banke. Kar ga je pa najbolj odtujilo studijam in ljudem, je bil kulturni in deloma tudi plemenski (B a t e s o n) boj, v katerega se je bil vmešal.** Pristaš nemško-liberalne stranke je kot zastopnik samostana vedno zanjo glasoval. Ravno ta stranka pa je leta 1872. dosegla v avstrijskem parlamentu provedbo zakona, da morajo samostani plačevati poseben verski davek, ki je za avguštinski samostan v Brnu znašal za tiste čase ogromno vsoto 5000 gld. M e n d e l se je nekaj časa z drugimi samostani vred upiral, kasneje pa ostal v boju osamljen. Vlada proti njemu sicer ni nastopila, pomagala pa si je s tem, da je sekvestrirala neko samostansko posestvo. Po 12 letih boja se je nekdanj blagi, sedaj od osamelosti in razočaranja popolnoma izpremenjeni 62letni mož dne 6. januarja 1884 preselil v večnost.

* Correns, 1922.

** Bateson W. (iz angleškega A. Winkler): Mendels Vererbungstheorien. Leipzig-Berlin, 1914.

Svoje, za nauk o dednosti najvažnejše delo »Versuche über Pflanzenhybriden« je priobčil leta 1866. (po Batesonu 1865.) v malo znanih, težko pristopnih »Verhandlungen des Naturforschenden Vereins in Brünn«. Istotam je izšla 1870. (po Batesonu 1869.) razprava »Über einige aus künstlicher Befruchtung gewonnene Hieracium-Bastarde« in 1871. »Die Windhose vom 13. Oktober 1870«. Njegove meteorološke zapiske so uporabili drugi, notice o bastardiranju čebel pa so se pogubile. Leta 1905. je objavil C. Correns v »Abhandlungen der königlich-sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften«: »Gregor Mendels Briefe an Carl Nägeli 1866—1873.«

* * *

Uspešnost eksperimenta je odvisna od prikladnih in smotreno uporabljenih sredstev. S to mislijo se je lotil Mendel dela.* Ni vseeno, katere rastline naj uporabi za poizkuse, in tudi ne, kako naj jih prevede. Stavil je torej na rastline, ki naj jih uporabi v eksperimentu tele pogoje:** Poizkusne rastline morajo: 1. imeti stalno razlikujoče se znake. — 2. Hibridi morajo biti zavarovani v času cvetja pred tujim oprasenjem. — 3. Bastardi in njih potomstvo ne smejo v zapovrstnih generacijah kazati nikakih znakov, da je njihova rodovitnost motena. Neopažene oploditve lahko dovedejo do napačnih zaključkov; zmanjšana rodovitnost ali popolna sterilnost, ki se med bastardi pogostoma pojavi, pa poizkuse otežkoči ali popolnoma onemogoči.

Iz teh razlogov je Mendel svojo pažnjo posvetil metuljnicam in se končno odločil za poizkuse z grahom (*genus pisum*). Upošteval je ne le *Pisum sativum*, marveč tudi varietete *P. quadratum*, *P. saccharatum*, *P. umbellatum*.

Mendel ni primerjal celotnega habita grahovega, marveč je izbral za bastardiranje le one rastline, ki so se dale točno ločiti v gotovih znakih, n. pr.: seme okroglasto ali robasto, rumeno ali zeleno, nezreli stroki zeleni ali rumeni, rastlina visoka ali nizka, itd. Novost v Mendelovih eksperimentih je bila, da je uporabljal za poizkuse le homogen material.

Izmed večjega števila znakov, s katerimi je operiral, omenjam sedaj le vrste graha z okroglastim in robastim semenom. Križanje teh dveh pasem je dalo prvo filialno generacijo (pisali bomo po Punettu: F_1 oz. F_2 , F_3 , F_n generacijo). Bastardi so imeli le okroglasto seme. Znak »robast« se ni pojavil. Pri tem je bilo seveda vseeno, kateri znak je pripadal prašnemu ali pestičnemu cvetu. Da zabrani samolastno oprasenje, je poslednjemu odstranil prašnice. V drugih poizkusih z drugimi pari

*Correns, 1922. — Bateson, 1914.

** G. J. Mendel: Versuche über Pflanzenhybriden (v nemškem prevodu, A. Winkler) v W. Bateson: Mendels Vererbungstheorien. Leipzig-Berlin, 1914.

znakov se je ponavljalo isto: vedno je bila F_1 generacija podobna le enemu staršev. Mendel je nazval v F_1 generaciji nastopajoči prevladajoči ločilni znak dominantni — zginuli, latentni pa recesivni znak. Implicitno pa je povedal, da se recesivni znak v naslednjih generacijah zopet prikaže. Nastalo je prvo Mendelovo pravilo prevalence in latence. Formuliral tega pravila in ostalih ni Mendel sam, ampak de Vries, Correns in Tschermak, ki so izgrebli Mendelova raziskavanja in leta 1900 opozorili biologe na njihovo važnost. Nerazumljivo je, da ni botaničar Nägeli spoznal važnosti Mendelovih rezultatov, ko se je vendar sam bavil s problemom podedovanja in bil v pismeni zvezi z Mendelom.

Pri nadaljnjih poizkusih se je izkazalo, da se dominantnost in recesivnost ne pojavljata konsekventno pri vseh bastardih F_1 generacije. Večkrat je dominantnost nepopolna, parentalna znaka sestavljata mozaik ali pa tvorita neko vmesno, intermediarno obliko. Tako je n. pr. botaničar Correns križal belo pasmo rastline *Mirabilis jalapa* s pasmo z rdečimi cveti. Iz semena so se razvile rastline z rožnatim, enotnim, intermediarno barvanim cvetjem. Obveljalo je torej pravilo, da je F_1 generacija uniformna, t. j. da so vsi njeni člani z ozirom na določeni eksperimentalni znak enaki. Pogosto se zato prvo Mendelovo pravilo imenuje tudi uniformijsko (enakostno) pravilo, (Uniformitätsregel). Morgan* Mendelovega pravila dominantnosti, oziroma uniformnosti ne smatra več za pravilo podedovanja. Na nekaterih slučajih prikazuje, da je dominantnost odvisna od miljeja in da ni nikak pojav osnovnega pomena. Po njegovem je le »stvar okusa«, kateri znak smatramo za dominantni, kateri za recesivni.

Če poedince uniformne F_1 generacije med seboj križamo, se pojavijo v F_2 generaciji posamezniki, ki imajo le dominantne, oziroma intermediarne, ter zopet drugi, ki nosijo popolnoma neizpremenjene recesivne t. j. parentalne znake. Od 253 hibridov je Mendel v drugem poizkusnem letu dobil 7324 semen. Med temi je bilo okroglastih 5474 in 1850 robastih. Sledi razmerje 2·96 : 1 ali okroglo 3 : 1. Prehodnih oblik ni bilo. To razmerje se je ponovilo v F_2 generaciji tudi pri vseh poizkusih z drugačno dominantnimi znaki. Povprečno je pripadel v F_2 generaciji trem semenom s prevladajočim, eden z recesivnim znakom. Recesivni znaki so bili v vseh slučajih točno taki kakor pri parentalni črti.

Rastline iz semena F_2 generacije so bile zopet med seboj oplojene. Vsi poedinci, zrasli iz semena F_2 generacije z recesivnim znakom, so ostali v F_3 generaciji popolnoma neizpremenjeni, dominantni znak se med njimi ne pojavi več in ravnotako ne v naslednjih generacijah. Drugače pa je s poedinci z dominantnim znakom. Izmed 565 rastlin, zraslih iz okrog-

* Morgan, Th. H. 1921: Die stoffliche Grundlage der Vererbung. Vom Verfasser autorisierte deutsche Ausgabe von Hans Nachtsheim. Berlin.

lastega semena F_2 generacije, je dala v F_3 tretjina t. j. 193 poedincev le dominantno okroglasto seme, ki je tudi v naslednjih generacijah te linije ostalo v tem znaku neizpremenjeno. Razmerje teh 193 konstantnih oblik napram ostalima dvema tretjinama F_3 generacije, t. j. 372 bastardom, je približno $1 : 1 \cdot 93$, okroglo $1 : 2$. Ti dve tretjini F_3 generacije pa tvorita vrsto obeh oblik, dominantne in recesivne, v razmerju $3 : 1$. Sledi, da so bili potomci F_2 generacije z razvitim dominantnim znakom vzlic zunanji enakosti v svojih dednih lastnostih vendar različni. Poedinci z razvitim dominantnim znakom so v tem slučaju deloma hibridi, deloma pripadajo čisti liniji. Pri posamezniku pa more pojasniti lastnosti dominantne oblike šele naslednja generacija. Vsa F_2 generacija je potemtakem obstojala iz treh vrst poedincev (individuov):

	25 %	50 %	25 %
	dominantnih,	dominantnih,	recesivnih,
	čistih.	mešanih.	čistih.
ali	3	:	1

Ta značilna odstotna razmerja lahko označimo v razmerju $1 : 2 : 1$, t. j.: na eno rastlino z dominantnim roditeljskim konstantnim znakom prideta dve z dominantnim bastardnim in ena z recesivnim parentalnim konstantnim znakom.

V naslednjih generacijah se to ponavlja: polovica potomcev se razcepi v razmerju $3 : 1$, druga polovica pa ostaja konstantna.

Navidezno enostavnejša so razmerja pri intermediarnih oblikah. Poslužiti se hočem že omenjenega Corrensovega poizkusa z *Mirabilis jalapa*. Parentalni generaciji bele in rdeče pasme dasta križani med seboj intermediarno F_1 generacijo, vso z rožnatimi cvetli. Ako parimo to med seboj, dobimo v F_2 generaciji 3 različne vrste potomcev: $\frac{1}{4}$ ima rdeče, $\frac{2}{4}$ rožnato, $\frac{1}{4}$ pa belo cvetje. Že v F_2 generaciji se prikažejo zopet znaki roditeljskih pasem. Če križamo rastline z belimi cvetli F_2 generacije med seboj, dobimo zopet bele potomce, enako dajo rastline z rdečimi cvetli le rdeče naslednike. Pasm, bela in rdeča, sta se torej v F_2 generaciji zopet odcepili. Ostala polovica, t. j. rastline z rožnatim cvetjem, pa dajo parjene med seboj v F_3 generaciji zopet $\frac{1}{4}$ rdečih, $\frac{2}{4}$ rožnatih in $\frac{1}{4}$ belih cvetov. Izraženo v odstotkih dobimo:

25 %	50 %	25 %
rdečih,	rožnatih,	belih,
čistih,	mešanih,	čistih
cvetov v razmerju $1 : 2 : 1$.		

Te fazcepitve v gotovih številčnih razmerjih se ponavljajo v vseh naslednjih generacijah. Iz tega sklepamo, kako važna je točna ločitev med zunanjimi znaki organizma, ki si jih lahko ogledamo in opi-

šemo, ter med notranjimi, dednimi činitelji, ki so bistveni del idioplazme. Prvotno so mislili, da zunanjim razlikam povsem odgovarjajo tudi ekvivalentne kvalitativne razlike idioplazme, t. j. da so individui, ki so zunanje enaki tudi dioplazmatično enaki. Izkustva pa so dokazala nasprotno. Vsak hibrid F_1 generacije, pa najsi bo z dominantnim ali intermediarnim znakom, čeprav je zunanje enak eni roditeljski obliki ali, kakor pravi Johansen, ima enak fênotip, je vendar idioplazmatično, t. j. z ozirom na dedne činitelje ali 'gene', genotipično različen v tem od parentalne forme, da ima v dedni plazmi še gene za recesivne znake druge roditeljske oblike. Izslediti genotipično kakovost organizma je mogoče le na njegovih potomcih.

Ako zaznamujemo prevladajoči znak z A, recesivni z a, in z Aa bastarda, dobimo izraz

$$AA + 2 Aa + aa,$$

formulo za razvojno vrsto bastardnih generacij z enim parom različnih znakov.

Množina poedincev v posameznih generacijah, ako si mislimo, da proizvaja vsaka rastlina v vsaki generaciji le 4 semena, je po Mendelu številčno in v razmerjih izražena ta-le:

	AA	Aa	aa		AA	Aa	aa
generacija 1	1	2	1		1	2	1
" 2	6	4	6		3	2	3
" 2	28	8	28		7	2	7
" n					$2^n - 1$	2	$2^n - 1$

V deseti generaciji n. pr. je $2^{10} - 1 = 1023$. Izmed 2048 rastlin, ki so zrasle iz te generacije, je 1023 poedincev s konstantnim prevladajočim, 1023 s konstantnim recesivnim znakom in le 2 bastarda. Število hibridov pada od generacije do generacije, ne izgine pa popolnoma.

Iz navedenih slučajev sledi, da so hibridi individui, ki so nastali vsled združitve dveh spolno različnih stanic ali gamet z različnimi podedovanimi činitelji za lastnosti. Produkt združitve, amfimikse, oplojeno jajčece, imenujemo zigoto. Gameta z dednim znakom »okroglasto« $= A$ pri grahu (»rdeče« pri mirabilis) združena z gameto z dednim znakom »robasto« $= a$ (»belo« pri mirabilis) ima za produkt heterozigoto z znakom Aa; iz te se razvije bastard. Gameti z enakimi dednimi znaki, združeni med seboj n. pr. $A \times A$ ali $a \times a$ imata za produkt homozigoto v znakih AA ali aa. Prenášanje lastnosti roditeljev na potomce posredujejo gamete, bistveni del teh, idioplazma, je torej nosilka činiteljev dednih lastnosti. O bistvu teh hipotetičnih faktorjev dednosti so mnenja različna. Starejši teoretičarji (Weismann, i. dr.) so smatrali te elemente za živa telesca, poudarjali njih arhitekturo v idioplazmi in njih vpliv tekom indi-

vidualnega razvoja, ontogeneze. Mendelistična naziranja o dednih faktorjih (Johannsen jih imenuje »gene«) se ne ozirajo na ontogeneze pojave, vse bolj pa na znake, v katerih se prvotne rase ali pa bastardi razločujejo. Geni so torej le abstrakcije iz eksperimentov križanja.

V filijalnih generacijah se poleg bastardnih oblik pojavljajo zopet konstantne paréntalne. Heterozigota, iz katere se razvije bastardni organizem, je produkt dveh gamet v znakih Aa. Ena od teh ima dominantni gen A, druga recesivni a. Ako si mislimo, da se pri produkciji spolnih stanic bastarda Aa, gena zopet ločita — ali kakor pravijo — razcepita, dobi polovica moških (♂) in ženskih (♀) gamet gen A, druga polovica gen a. Pri samooploditvi so mogoče štiri kombinacije. Mendel jih je izrazil:

gamete F ₁ generacije	$\left\{ \begin{array}{l} A \\ \downarrow \\ A \end{array} \right.$	$\left\{ \begin{array}{l} A \quad a \\ \times \\ \downarrow \downarrow \\ A \quad a \end{array} \right.$	$\left\{ \begin{array}{l} a \text{ moške} \\ \downarrow \\ a \text{ ženske} \end{array} \right.$	
zigote F ₂ generacije	$\underbrace{AA + Aa + Aa + aa}$			
Razmerje domi- nantnih oblik na- pram recesivnim	$\underbrace{\hspace{10em}}_{3} \quad : \quad \underbrace{\hspace{2em}}_{1}$			
Razmerje homo- in heterozigot	$1 \quad : \quad 2 \quad : \quad 1$			
Zigote	$\downarrow \quad \underbrace{\hspace{10em}} \quad \downarrow$			
F ₃ generacije: konst.	$\underbrace{AA + Aa + Aa + aa}_{3} \quad : \quad \underbrace{aa}_{1} \text{ konst.}$			
	$3 \quad : \quad 1$			

Iz sheme je dalje razvidno, da odcepi polovica nasledstva Aa iz F₂ generacije, oplojena med seboj, lastnosti na enak način. Isto ponavlja v naslednjih generacijah.

Zanimiv je rezultat, ako parimo potomce F₁ generacije Aa s katerokoli čisto vrsto, n. pr. AA. Kakor v prejšnjih slučajih bodo pripadali po računu na polovico moških in ženskih spolnih stanic geni A, na drugo geni a. Čista pasma razcepi v tem slučaju na oba spola enake gene. Upoštevajoč spol dobimo:

$$\begin{array}{c}
 \begin{array}{c} A \ A \text{ moške gamete} \\ \downarrow \times \downarrow \\ A \ a \text{ ženske gamete} \end{array}
 \end{array}
 \left. \vphantom{\begin{array}{c} A \ A \text{ moške gamete} \\ \downarrow \times \downarrow \\ A \ a \text{ ženske gamete} \end{array}} \right\} \text{ali obratno}$$

$$2 \ AA + 2 \ Aa,$$

polovico potomcev čiste pasme, polovico bastardov. Poizkusi so to potrdili.

Ključ za razumevanje redno ponavljajočih se številčnih razmerij je bila genijalna Mendelova misel o razcepitvi v bastardu sparjenih genov v času zoritve spolnih stanic.

To kardinalno točko Mendelovih odkritij so Mendelovi znanstveni nasledniki formulirali kot Mendelovo pravilo razcepiteve.

Slučaj z enim parom nasprotnih znakov je najenostavnejši. De Vries je uvedel za bastarde, nastale iz križanja roditeljev z enim, dvema, tremi ali več parov različnih znakov, imena: mono-, di-, tri- in poli-hibridi.

Za poizkuse z dvema paroma diferentnih znakov je uporabil Mendel grah z okroglastim in rumenim semenom, druga roditeljska oblika pa je imela robasto in zeleno seme. F_1 generacija je imela enakostna okroglasta rumena semena. Dominantna znaka »okroglasto« in »rumeno« zaznamujemo z A in B, recesivna »robast« in »zelen« z a in b. Dihybrid ima znak Aa Bb in vsebuje štiri vrste genov. V času zoritve spolnih stanic se razcepijo heterozigotične kombinacije in nastanejo štiri različne vrste $\varnothing$ oziroma σ gamet. Porazdelitev genov na gamete sledi verjetnostnemu računu. Mogoče so kombinacije AB, Ab, aB, ab. F_1 generacija producira le te vrste gamet; če bi se pojavile tudi kombinacije Aa ali Bb, bi bili možni individui s formulo AAaa, BBbb, t. j. taki, ki bi jim manjkal znak »rumen« in »zelen« ali pa »okroglast« in »robast«, prav to se ne zgodi. Pri oploditvi more tvoriti vsaka gameta z lastnovrstno ali ostalimi tremi drugovrstnimi novo zigoto. Nastane torej $4 \times 4 = 16$ kombinacij. Tozadevno zelo pregleden in nazoren je Punnett-Johannsen-ov kombinacijski shema.

Gamete	σ AB	σ Ab	σ aB	σ ab
$\varnothing$ +				
AB	AB AB	Ab AB	aB AB	ab AB
$\varnothing$ +				
Ab	AB Ab	Ab Ab	aB Ab	ab Ab
$\varnothing$ +				
aB	AB aB	Ab aB	aB aB	ab aB
$\varnothing$ +				
ab	AB ab	Ab ab	aB ab	ab ab

Od šestnajst individuov jih ima 9 dominantna znaka (A in B); trije en dominantni z drugim recesivnim (A, b), ostali trije drugi dominantni in en recesivni (B, a), le ena kombinacija ima oba recesivna znaka (a, b). Torej točno 9:3:3:1. Enako razmerje je dobil Mendel pri poizkusu. Iz razpredelnice je razvidno, da so med 16 kombinacijami le še štiri homozigotne; razvrščene v diagonali razpredelnice od leve zgoraj na desno spodaj. Vsaka teh štirih kombinacij odgovarja spojitvi dveh enakovrstnih gamet. Z ozirom na gena A in B je čista ena kombinacija, z ozirom na recesivna a in b ena, ostali dve homozigoti pa na en dominantni in en recesivni znak. Od vseh 16 tipov dajo samo ti štirje konstantno nasledstvo. Med štirimi homozigotami sta le dva parentalna tipa AA BB in aa bb, ostala dva AAbb in aaBB pa sta vsled razcepitve in nove kombinacije genov nova. V njih sta zamenjana roditeljska znaka B in b. Iz tega sledi, da so dedni činitelji, geni, samostojni in pri porazdelitvi na spolne stanice neodvisni drug od drugega. To pa je bistvo tretjega Mendelovega pravila o samostojnosti dednih činiteljev.

Važno je to pravilo tudi s filogenetskega stališča, ker nam pojasnjuje postanek novih stalnih tipov. Med ostalimi heterozigotami je 8 tipov, ki so homozigotni v enem paru znakov, v drugem pa heterozigotni in torej v naslednjih generacijah nekonstantni. Štiri kombinacije so povsem heterozigotne in identične s F_1 generacijo, razcepijo se v obeh znakih. V kombinacijski razpredelnici so ti štirje tipi v diagonali od desne zgoraj na levo spodaj.

Število mogočih kombinacij raste z vsakim novim parom različnih znakov. Pri monohibridih se pojavita v F_1 generaciji le 2 ($= 2^1$) različni gameti. Pri dihibridih sta aktivna v F_1 generaciji dva para činiteljev, pojavijo se 4 ($= 2^2$) različne spolne stanice. Po načelu razcepitve tvori trihibrid 8 ($= 2^3$) različnih ♀ in ♂ gamet. Z vsakim novim parom različnih znakov raste število kombinacij v geometrični progresiji. Pri n parih bi proizvajal n — hibridni individuum v F_1 generaciji 2^n diferentnih spolnih stanic obeh spolov. Množini gamet odgovarja množina mogočih zigotičnih kombinacij.

Poznamo matematične izraze, ki nam omogočijo na osnovi Mendelovih pravil izračunati v naprej število produciranih različnih plodnih stanic, število homozigotnih, čisto plodečih se tipov, vsled spojitve plodnih stanic sploh mogočih kombinacij ter razdelitev fēnotipov na osnovi dominance. Sledeča Johannsen - O. Hertwigova* tabela nam to pojasni:

* O. Hertwig, 1918: Das Werden der Organismen. Jena.

Število diferentnih parentalnih znakov	1	2	3	4	5	n
Število od F ₁ generacije produciranih različnih plodnih stanic.	2^1 =2	2^2 =4	2^3 =8	2^4 =16	2^5 =32	2^n
Število homozigotičnih, čisto dalje plodečih se kombinacij, nastalih iz spojenih spolnih stanic.	2^1 =2	2^2 =4	2^3 =8	2^4 =16	2^5 =32	2^n
Število sploh mogočih kombinacij nastalih vsled spojitve gamet.	2^2 =4	2^4 =16	2^6 =64	2^8 =256	2^{10} =1024	2^{n+n} = 2^{2n}
Razdelitev fenotipov na osnovi dominantnosti.	$(3+1)^1$	$(3+1)^2$	$(3+1)^3$	$(3+1)^4$	$(3+1)^5$	$(3+1)^n$

To je v kratkem bistvo Mendelove metode in njegovih rezultatov. On je zamislil osnovo, dogradili so drugi. Najzanimivejši del te mendelistične struje pa se začneja šele tam, kjer se pojavijo težkoče, uvrstitvi dejstva v mendelistični sistem.

(Konec prih.)



IZ ŠOLSKEGA DELA.

L. LAVTAR:

Praktično računanje na višji stopnji osnovne šole.*

OBRESTNI RAČUNI.

I. Izračunavanje obresti.

1. način shvatbe pojma »odstotek«.

S pojmi »obresti« in »glavnica« seznanimo otroke že na srednji stopnji v nalogah, kjer je govor o najemnici, stanarini, obrestih, o posojevanju denarja itd. Sedaj jim moramo na večih nalogah razjasniti še pojem »odstotek« in sicer izračunan a) ustno, b) pisмено n. pr.:

a) Daljši način izražanja.

100 Din glavnice dá 5 Din obresti v 1 letu	}	Razrešitev kakor je pri sestavljenih sklepovnih računih.
460 " " " x " " " 3 "		
x $\frac{5.460 \cdot 3}{100} = 69$ Din.		

Namesto »100 Din glavnice dá v 1 letu 5 Din«, rečemo lahko na kratko »glavnica je naložena po 5% (po 5 od sto ali po 5 procentov)«.

Še več takih vprašanj! Pri vajah stavimo tudi vprašanja, kakor: Kaj se pravi, da je glavnica naložena po 4% (4½%, 6% itd.)?

b) Krajši način izražanja.

460 Din glavnice je naloženih po 5%; koliko Din obresti dajo v 1 letih?

V tej obliki stavimo več nalog in jih izračunimo a) na pamet, b) pisмено in v obliki črtanega računa.

2. način shvatbe pojma »odstotek«.

Naloga. 660 Din glavnice je naloženih po 4%; koliko Din znašajo obresti za 1 leto?

* Ker smo že pogosto čuli izraženo željo, naj bi priobčevali v »Pop.« tudi specialna strokovna metodična navodila zlasti iz računstva, za katero mlajše učiteljstvo nima na razpolago ne ene slovenske metodične knjige, smo si od L. Lavtarjevih dedičev izposlovali dovoljenje za priobčenje nekaterih odstavkov iz še nenatisnjenega slovenskega rokopisa iz njegovega »Posebnega ukoslovja računanja v osnovni šoli«. Za to prijazno dovoljenje se p. n. L. Lavtarjevim dedičem iskreno zahvaljujemo. — Prim. tudi račune v L. Lavtarjevi »Računici, III. stp.« od str. 25 dalje. — Uredn.

Razrešitev v obliki črtanega računa.

100 Din glavnice dá 4 Din obresti,

660 " " " x " "

$$a) x = \frac{4 \cdot 660}{100} = 2640 : 100 = 26 \cdot 40 \text{ Din obresti.}$$

$\frac{4 \cdot 660}{100}$ izračunimo lahko tudi tako, da 660 razštevamo s 100 in dobljeni količnik pošteveno s 4, tedaj:

$$b) \frac{4 \cdot 660}{100} = 6 \cdot 60 \times 4 = 26 \cdot 40 \text{ Din obresti.}$$

Iz večih takih primerov dobimo s pomočjo obrazca na tabli pravilo: Obresti za 1 leto izračunimo, a) ako glavnico z odstotki pošteveno in s 100 razštevamo, ali b) ako 100ti del glavnice pošteveno z odstotki.

$\frac{1}{100}$ kakega števila imenujemo njegov odstotek.

Pri teh vajah stavimo tudi naloge, kakor:

Izračuni 100. del števila 800 (750, 4738)!

Kolik je 1% od 600 (460, 7832)?

Izračuni a) 2% od 900, b) 3% od 600, c) $4 \frac{1}{2}$ % od 720:

c) 1. način izračunanja:

$$7 \cdot 20 \times \frac{1}{2} = 7 \cdot 20 \times \frac{3}{4} = 0 \cdot 90 \times 37 = 33 \cdot 30.$$

2. način izračunanja (razstavljalni način).

1 % od 720 je 7·20

4 % od 720 je 28·80

$\frac{1}{2}$ ali $\frac{1}{2}$ % " 720 " 3·60

$\frac{1}{2}$ % " 720 " 0·90

$4 \frac{1}{2}$ % od 720 je 33·30

Razstavljalna metoda je vobče znana in naj se goji zato ob vsaki primerni priliki.

Izračunanje obresti po 2. shvatbi odstotkov.

a) Izračunanje obresti za eno ali več let.

Pripomba. 1 primer naj zadostuje, da pokažemo postopek pri takih izračunanjih. Računanju na pamet sledi pismeno računanje.

Naloga. Izračuni obresti od 8532 Din, ki so naloženi po $4 \frac{3}{4}$ % 5 let.

1 % 85·32 Din obr. za 1 leto

4 % 341·28 Din obr. za 1 leto

$\frac{1}{2}$ % 42·66 " " " 1 "

$\frac{1}{4}$ % 21·33 " " " 1 "

$4 \frac{3}{4}$ % 405·27 Din obr. za 1 leto

$4 \frac{3}{4}$ % . . . 2026·35 " " " 1 "

b) Izračunanje obresti za leta, mesece in dneve.

Tu stavimo lahko tudi naloge, v katerih izračunimo obresti za leta in mesece; postopek je v vseh slučajih analogen s postopkom v naslednjem primeru.

Naloga. Izračuni obresti od 3856 Din, ki so po 4% naloženi 3 leta 11 mesecev 10 dni:

$$\begin{array}{rcl}
 3856 \text{ Din} \times 4 & = & 15434 \text{ Din po } 4\% \text{ za } 1 \text{ leto} \\
 \hline
 46212 & \text{ " } & \text{ " } 4\% \text{ " } 3 \text{ leta} \\
 7772 & \text{ " } & \text{ " } 4\% \text{ " } \frac{1}{2} \text{ leta ali } 6 \text{ mes.} \\
 51413 & \text{ " } & \text{ " } 4\% \text{ " } \frac{1}{3} \text{ " } 4 \text{ " } \\
 12853 & \text{ " } & \text{ " } 4\% \text{ " } 1 \text{ " } \\
 4284 & \text{ " } & \text{ " } 4\% \text{ " } \frac{1}{3} \text{ mes. ali } 10 \text{ dni} \\
 \hline
 60839 \text{ Din} & \text{ po } 4\% \text{ za } 3 \text{ leta } 4 \text{ mes. } 10 \text{ dni.}
 \end{array}$$

c) Izračunanje obresti za določeno število dni.

Pripomba: Stopnjevani postopek naj se pojasni na posameznih primerih.

1. Izračuni obresti od 3600 Din po 1% za 1 dan! 36 Din ali 3600 p znašajo obresti po 1% za 1 leto ali 360 dni. $\frac{1}{360}$ od 3600 p, t. j. 10 p znašajo obresti po 1% za 1 dan.

Še več takih primerov.

Obresti po 1% za 1 dan znašajo $\frac{1}{360}$ od obresti po 1% za 1 leto.

2. Izračuni obresti po 6% za 1 dan od 1200 Din!

Po 1% za 1 dan znašajo obresti $\frac{1}{360}$ od 120 Din,
 " 6% " 1 " " " $\frac{1}{60}$ ali $\frac{1}{60}$ od 120 Din = 2 Din.

Še več takih primerov.

Obresti po 6% za 1 dan dan izračunimo, ako razštevamo 1% ne obresti za 1 leto s številom 60.

3. Koliko znašajo obresti po 6% od 8376 Din za 42 dni?

$$\begin{array}{rcl}
 8376 \text{ Din} : 60 & = & 1396 \text{ Din po } 6\% \text{ za } 1 \text{ dan,} \\
 1396 \text{ " } \times 42 & = & 5863 \text{ " } 6\% \text{ " } 42 \text{ dni.}
 \end{array}$$

$$\text{Krajše računimo: } \frac{8376 \text{ Din} \times 42}{6000}$$

Še več takih primerov.

Obresti po 6% za določeno število dni izračunimo, ako poštevamo glavnico s številom dni in razštevamo zmnožek s 6000.

4. Izračuni obresti po 5% od 816 Din za 52 dni!

$$\begin{array}{r}
 816 \text{ Din} \times 52 \\
 \hline
 4080 \\
 1632 \\
 \hline
 362552 \text{ Din} : 6000 = 7.072 \text{ Din obresti po } 6\% \\
 1.178 \text{ " " " } 1\% \\
 \hline
 5.894 \text{ Din obresti po } 5\%.
 \end{array}$$

5%ne obresti izračunimo s pomočjo 6%.

5. Izračuni obresti od 4328 Din po 4% od 3. maja do 26. julija! (Štej dneve po koledarju).

$$\begin{array}{r}
 \text{V mesecu maju za 28 dni} \\
 \text{" " juniju " 30 " } \\
 \text{" " juliju " 26 " } \\
 \hline
 \text{skupaj za 84 dni.} \\
 4328 \text{ Din} \times 84 \\
 \hline
 34624 \\
 17312 \\
 \hline
 363552 \text{ Din} : 6000 = 60.692 \text{ Din obresti po } 6\% \\
 20.197 \text{ " " " } 2\% \\
 \hline
 40.395 \text{ Din obresti po } 4\%
 \end{array}$$

4%ne obresti izračunimo s pomočjo 6%.

II. Izračunanje glavnice.

U s t n o.

1. primer. Kolika je glavnica, ki daje v 1 letu po 1% 9 Din obresti? 9 Din po 1% dobimo od 100krat 9 Din, t. j. 900 Din.
2. primer. Kolika glavnica, naložena po 6%, da v 1 letu 240 Din obresti?

Obresti po 1% so $\frac{1}{6}$ od 240 Din, t. j. 40 Din obresti po 100% ali glavnica 100 krat 40 Din, tedaj 4000 Din.

P i s m e n o.

1. primer. Kolika glavnica, naložena po 6%, da v 1 letu 2340 Din obresti?

$$\begin{array}{r}
 2340 \text{ Din} : 6 \\
 \hline
 390 \text{ Din} \times 100 = 39000 \text{ Din.}
 \end{array}$$

Najprej izračunimo 1%ne obresti, nato glavnico.

2. primer. Kolika glavnica nese v 6 letih 1256.48 Din obresti, če je naložena po 4%?

$$\begin{array}{rcl}
 1256.48 \text{ Din} & : & 4 \\
 \hline
 314.12 \text{ Din} & : & 6 \\
 \hline
 52.3533 \text{ Din} & \text{obresti} \times 100 = & 5225.33 \text{ Din.}
 \end{array}$$

po 1% v 6 letih
„ 1% v 1 letu

Najprej izračunimo 1%ne obresti za 6 let, nato za 1 leto, končno pa glavnico.

III. Izračunanje odstotkov.

Ustno.

1. primer. Po koliko odstotkov je naloženo 600 Din, ako dajo letno 30 Din obresti?

Obresti po 1% so 6 Din. Kolikorkrat je tedaj 6 Din v 30 Din, po toliko odstotkov je naložena glavnica, tedaj po 5%.

2. primer. Po koliko odstotkov je naloženih 420 Din glavnice, da znašajo obresti za 3 leta 50 Din 40 p?

Enoletne obresti so $\frac{1}{3}$ od 50 Din 40 p, t. j. 16 Din 80 p, 1% obresti od 420 Din za 1 leto so 4 Din 20 p, 4 Din 20 p so v 16 Din 80 p 4krat; glavnica je tedaj naložena po 4%.

Pismo.

1. primer. 15.800 Din glavnice da v 1 letu 711 Din obresti; po koliko odstotkov je glavnica naložena? (Prim. zgoraj: Ustno, 1. primer.)

$$\begin{array}{rcl}
 711 \text{ Din} & : & 158 \text{ Din} = 4.5 \\
 790 & & \\
 00 & &
 \end{array}$$

Glavnica je naložena po 4.5%.

2. primer. Po koliko odstotkov je naloženo 8432 Din, da dajo v 3 letih 1264.80 Din obresti? (Prim. zgoraj: Ustno, 2. primer.)

$$\begin{array}{rcl}
 1264.80 \text{ Din} & : & 3 \\
 \hline
 431.60 \text{ Din} & : & 84.32 \text{ Din} = 5
 \end{array}$$

Glavnica je naložena po 5%.

Najprej izračunimo obresti za 1 leto itd.

IV. Izračunanje časa.

1. primer (ustno). V katerem času dobiš od 400 Din glavnice, naložene po 5%, 60 Din obresti?

Enoletne obresti od 400 Din po 5% znašajo 20 Din. Kolikorkrat je 20 Din, toliko let je glavnica naložena.

2. primer (pismo). V katerem času dobiš od 3856 Din glavnice, naložene po 4%, 608 Din 39 p obresti?

$$\begin{array}{r}
 607 \cdot 39 \text{ Din} : 4 \\
 \hline
 152 \cdot 0975 \text{ Din} : 3856 = 3 \cdot 9444 \\
 36 \cdot 417 \\
 17135 \\
 17110 \\
 16860 \\
 14 \cdot 6 \\
 \hline
 11 \cdot 5328 \\
 11 \text{ mes.} \quad 10 \text{ dni}
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 0 \cdot 9444 \times 12 \\
 \hline
 18888 \\
 11 \cdot 5328
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 0 \cdot 3328 \times 30 \\
 \hline
 9 \cdot 984
 \end{array}$$

608 Din 39 p dobimo v 3 letih 11 mesecih in 10 dneh.

Obrestnoobrestni račun.

Doslej smo vedno smatrali, da se obresti koncem vsakega leta od glavnice izplačujejo. Pri hranilnicah, posojilnicah itd. pa je navada, da veljajo nedvignjene obresti od vlog kot novo obrestljive vloge. Obresti se tedaj pripisujejo h glavnici in se nanovo obrestujejo. Iz tega narasle obresti imenujemo *obrestne obresti*. Obrestnoobrestni račun je za praktično življenje velikega pomena in zato naj se v osnovni šoli ne opušča.

1. naloga. Koliko vrednost ima 856 Din po 3 letih, ako se 4%ne obresti koncem vsakega leta pripisujejo h glavnici?

a) Daljša oblika:

$$\begin{array}{l}
 856 \text{ Din začetna glavnica} \\
 \underline{34 \cdot 24 \text{ Din obresti 1. leta}} \\
 890 \cdot 24 \text{ Din vrednost koncem 1. leta} \\
 \underline{35 \cdot 6096 \text{ Din obresti 2. leta}} \\
 925 \cdot 8496 \text{ Din vrednost koncem 2. leta} \\
 \underline{37 \cdot 0339 \text{ Din obresti 3. leta}} \\
 962 \cdot 8835 \text{ Din vrednost koncem 3. leta.}
 \end{array}$$

a) Krajša oblika:

Prejšnji račun je zelo dolgotrajen in tem težji, čim večje je število let. Zato izračunavamo končno vrednost na drug način.

100 Din naraste v 1 letu na 104 Din, tedaj vsak dinar v 1 letu na 1·04 Din. 1 Din naraste tekom leta na 1·04krat 1 dinar.

$$\begin{array}{r}
 1 \text{ Din začetkom 1. leta naraste koncem 1. leta na } 1 \cdot 04 \text{ Din,} \\
 1 \cdot 04 \quad " \quad " \quad 2. \quad " \quad " \quad " \quad 2. \quad " \quad " \quad 1 \cdot 04 \times 1 \cdot 04 \text{ Din,} \\
 1 \cdot 04 \times 1 \cdot 04 \quad " \quad " \quad 3. \quad " \quad " \quad " \quad 3. \quad " \quad " \quad 1 \cdot 04 \times 1 \cdot 04 \times 1 \cdot 04 \text{ Din.} \\
 \hline
 1 \text{ Din zač. 1. leta naraste koncem 3. leta na } 1 \cdot 04 \times 1 \cdot 04 \times 1 \cdot 04 \text{ Din.} \\
 856 \quad " \quad " \quad 1. \quad " \quad " \quad " \quad 3. \quad " \quad " \quad 1 \cdot 04 \times 1 \cdot 04 \times 1 \cdot 04 \times 856 \text{ Din.}
 \end{array}$$

Poznati moramo tedaj le zmnožek iz činiteljev 1.04 , kakor odgovarja številu let. Te zmnožke najdemo v takozvani obrestnoobrestni razpredelnici.

Tu najdemo: $1.04 \times 1.04 \times 1.04 = 1.124864$;
tedaj je končna vrednost $1.124864 \text{ Din} \times 856$

$$\begin{array}{r} 8\,998\,912 \\ 562\,4320 \\ 674\,9184 \\ \hline 962\,883\,584 \text{ Din.} \end{array}$$

Končna vrednost znaša 962.88 Din .

Števila, ki se nahajajo v razpredelnici, imenujemo naobrestovalne faktorje.

2. račun. Koliko vrednost ima

a) 1000 Din po 4 letih pri $4\frac{1}{2}\%$ nem obrestovanju,

b) 2318 Din po 5 letih pri 5% nem obrestovanju,

ako se pripisujejo obresti vsako leto h glavnici? Izračuni najprej po daljši, nato po krajši obliki. Naobrestovalni faktorji so v pridejani razpredelnici:

Število let	2 %	2½ %	3 %	4 %	5 %
1	1.02	1.025	1.03	1.04	1.05
2	1.0404	1.050625	1.0609	1.0816	1.1025
3	1.061208	1.076891	1.092727	1.124864	1.157625
4	1.082432	1.103813	1.125509	1.169859	1.215506
5	1.104081	1.131408	1.159274	1.216653	1.276282
6	1.126162	1.159693	1.194052	1.265319	1.340096
7	1.148686	1.188686	1.229874	1.315932	1.407100
8	1.171659	1.218403	1.266770	1.368569	1.477455
9	1.195093	1.248863	1.304773	1.423312	1.551328
10	1.218964	1.280085	1.343916	1.480244	1.628895

3. naloga. Na koliki znesek naraste 900 Din po 5% obrestnih obresti pri celotnem kapitaliziranju tekom 2 ($7, 9$) let?

4. naloga. Na koliki znesek naraste 900 Din po 5% obrestnih obresti pri polletnem kapitaliziranju tekom 9 let?

Pojasnitev. V hranilnicah se pripisujejo obresti h glavnici navadno po preteku vsakega pol leta. Pri tem polletnem kapitaliziranju pridejo tedaj obresti te naloge v poštev po $\frac{5}{2}\%$ ali $2\frac{1}{2}\%$ za 8 pol let.

Razrešitev. Naobrestovalni činitelji za 8 pol let po $\frac{5}{2}\% = 2\frac{1}{2}\%$ je 1.218403 .

$$900 \text{ Din} \times 1.218403$$

$$1096.5627 \text{ Din}$$

Končna vrednost = 1096.56 Din .

5. naloga. Nekdo naloži 6000 Din v hranilnici, ki obrestuje po 4% in kapitalizira polletno; koliko lahko dvigne po 3 (5) letih?

ROKOVNI RAČUN.

1. Pripravljalne vaje.

Pripravljalne vaje naj označijo le nekateri primeri; ti naj se utrdijo do mehanske usposobljenosti že pri obrestnem računu.

1. Kolika glavnica da v 1 letu iste obresti kakor 3500 Din v 2 letih?

2 krat 3500 Din dá v 1 letu iste obresti kakor 3500 Din v 2 letih.

Še druge take vaje.

2 leti, torej čas, ob katerem se mora izplačati to plačilo, se zove **plačilni rok ali termin**.

Da izračunimo glavnico, ki dá v 1 letu (1 mesecu, 1 dnevu) iste obresti kakor dana glavnica v več letih (mesecih, dnevih), poštujemo dano glavnico s terminom.

2. Kolika glavnica dá v 1 letu toliko obresti kakor 3500 Din v 2 letih in 2000 Din v 3 letih skupaj?

Še več takih nalog.

3. V kolikem času dá 8000 Din toliko obresti, kolikor 24.000 Din v 1 letu?

8000 Din dá iste obresti v tolikem času, kolikor je 8000 Din v 24000 Din.

Še druge take naloge.

Termin glavnice izračunimo, ako razštevamo z njo glavnico, ki dá v 1 letu (1 mesecu, 1 dnevu) iste obresti.

2. Rokovni račun.

Naloga. Nekdo mora plačati svojemu upniku 600 Din po 4 mesecih, 400 Din po 6 mesecih, 500 Din po 9 mesecih in 300 Din po 10 mesecih, plačal pa bi rad ves dolg obenem; kedar naj se to zgodi, da ne bo na škodo niti njemu niti upniku?

Ta naloga je sestavljena. Najprej izračunimo glavnice, ki dado v 1 mesecu toliko obresti, kolikor 600 Din v 4 mesecih, 400 Din v 6 mesecih, 500 Din v 9 mesecih in 300 Din v 10 mesecih skupaj; nadalje izračunimo skupni dolg in končno čas, v katerem naj se plača. Kako se to zgodi, nam kažejo pripravljalne vaje.

Razrešitev.

a) 600 Din v 4 mes.	2400 Din v 1 mes.
400 " " 6 "	2400 " " 1 "
500 " " 9 "	4500 " " 1 "
300 " " 10 "	3000 " " 1 "

1800 Din v ? mes, 12300 Din v 1 mes.

$$b) 123\underline{0}0 : 18\underline{0}0 = 6\frac{5}{6}$$

$$\frac{1}{18} = \frac{5}{90}$$

To se zgodi v $6\frac{5}{6}$ mesecih 25 dneh.

Število 600 Din, 400 Din, 500 Din, 300 Din so posamična plačila ali obroki, 6 mesecev 25 dni povprečni plačilni rok; račune, v katerih izračunimo povprečni plačilni rok, imenujemo rokovne račune.

Več takih primerov.

Povprečni plačilni rok dobimo, ako poštevamo vsako posamično plačilo z njegovim rokom ter vsoto teh produktov razštevamo z vsoto posamičnih plačil.

Obrestna preizkušnja.

Z obrestno preizkušnjo se ne le prepričamo o pravilnosti računanja, nego pojasnimo tudi postopek. Odstotke vzamemo lahko poljubno, najpreprostejši je 1%.

600 Din dá 2 Din obresti v 4 mes. 1800 Din v $6\frac{5}{6}$ mes. je 10·25 Din obresti.

400	"	"	2	"	"	"	6	"
500	"	"	3·75	"	"	"	9	"
500	"	"	2·5	"	"	"	10	"

skupaj 10·25 Din obresti

Rokovni računi so samo za višjeorganizirane šole.

Razdelbeno pravilo.

1. Pripravljalne vaje.

1. Bratje A, B in C podedujejo v enakih delih 18.420 Din, koliko podeduje vsak?

$$18.420 \text{ Din} : 3 = 6140 \text{ Din.}$$

2. C umrje in zapusti bratu A svoj delež;

a) koliko enakih delov dobi zdaj A, koliko B?

b) koliko dinarjev dobi A, koliko B?

a) A dobi 2 enaka dela, B 1 tak del,

b) $\frac{6140 \text{ Din} \times}{12.280}$ A dobi 12.280 Din,

B » 6140 » .

Število 18.420 Din smo razdelili tako na dva neenaka dela: na 12.280 Din in 6140 Din.

Namesto »A dobi 2 enaka dela, B 1 tak del od 18.420 Din«, rečemo tudi »18.420 Din razdelimo po razmerju 2 proti 1.«

Še več takih primerov kakor 1. in 2.

Število (18.420 Din), katero moramo razdeliti po danem razmerju (2 proti 1) imenujemo razdelno vsoto, števila, ki izražajo to raz-

merje, razmerska števila, in račun, v katerem je število razdeliti po danem razmerju, družbeni račun ali razdelbeno pravilo. Učitelj to pove in pozove učence, da mu navedejo z obrazca na tabli v posameznih primerih vsoto in razmerska števila.

2. Enostavno razdelbeno pravilo.

Naloga. Trije delavci prevzamejo delo za 120 Din, dela pa A 2 dni, B 3 dni in C 5 dni; koliko plačila dobi vsak delavec?

Razrešitev. Naloga je sestavljena.

Najprej izračunimo število enakih delov, potem kolikost 1 takega dela, končno kolikost neenakih delov.

$$\begin{array}{rcl} A & 2 \times 12 \text{ Din} & = 24 \text{ Din} \\ B & 3 \times 12 \text{ " } & = 36 \text{ " } \\ C & 5 \times 12 \text{ " } & = 60 \text{ " } \\ \hline 120 \text{ Din} : 10 & = 12 \text{ Din} & 120 \text{ Din.} \end{array}$$

Še več takih nalog.

Pravilo: Razmerska števila seštevamo, potem razštevamo dano vsoto z vsoto razmerskih števil in pošteevamo dobljeni količnik z vsakim merskim številom; zmožki so iskani neenaki deli.

3. Sestavljeno razdelbeno pravilo.

Izračuniti moramo naslednjo nalogo:

Za napravo nasipa, ki stane 171 Din, da občina A 4 delavce 6 dni, občina B 5 delavcev 3 dni in občina C 9 delavcev 2 dni; koliko dobi vsaka občina? Vsoto 171 Din moramo tedaj razdeliti v razmerju števila delavcev in v razmerju števila dni. V tem razdelbenem računu sta torej 2 vrsti razmerskih števil in ga zato imenujemo sestavljeno razdelbeno pravilo. Prevedemo pa ga lahko v enostavno. Občina A bi imela isto terjati, ako bi dala 6krat 4 delavce, tedaj 24 delavcev na 1 dan itd.

A 4 delavci 6 dni	24 delavcev	$24 \times 2 \text{ Din}$	72 Din
B 5 " 3 "	15 "	$15 \times 3 \text{ "}$	45 "
C 9 " 2 "	18 "	$18 \times 3 \text{ "}$	54 "

$$171 \text{ Din} : 57 = 3 \text{ Din.}$$

Več takih primerov.

Sestavljeno razdelbeno pravilo prevedemo tedaj na enostavno, ako medsebojno pošteevamo razmerska števila, ki se ozirajo na isti neenaki del.

ZMESNI RAČUNI.

1. Povprečni računi.

Pripravljalne vaje.

1. A izda prvi dan 5 Din, drugi dan 7 Din; koliko bi prišlo na en dan, ako bi izdal vsak dan isto?

$$5 \text{ Din} + 7 \text{ Din} = 12 \text{ Din}, \frac{1}{2} \text{ od } 12 \text{ Din} = 6 \text{ Din}.$$

Na dan bi prišlo 6 Din, rečemo pa tudi, na dan izda povprek 6 Din.

2. Kmetovalec proda 3 leta zaporedoma 32 q, 43 q, 39 q sena; koliko stotov sena bi prišlo na 1 leto, ako bi prodal vsako leto istotoliko?

$$a) 32 \text{ q} \qquad b) 114 \text{ q} : 3 = 38 \text{ q}$$

$$43 \text{ q}$$

$$39 \text{ q}$$

Na leto bi prišlo 38 q, rečemo tudi, na leto proda povprek 38 q.

3. V vinogradu pridelajo v 4 letih zaporedoma 83 hl, 75 hl, 91 hl, 103 hl vina; koliko hetolitrov vina bi se pridelalo v 1 letu, ako bi prišlo na vsako leto istotoliko vina?

$$a) 83 \text{ hl} \qquad b) 352 \text{ hl} : 4 = 88 \text{ hl}$$

$$75 \text{ hl}$$

$$91 \text{ hl}$$

$$103 \text{ hl}$$

$$\hline 352 \text{ hl}$$

V 1 letu bi se pridelalo povprek 88 hl.

Števila 6 Din, 38 q, 88 hl, ki smo jih dobili v predstoječih nalogah, imenujemo povprečna števila.

Kako izračunimo povprečna števila 5 Din in 7 Din; 32 q, 43 q in 39 q; 83 hl, 75 hl, 91 hl, 103 hl?

Povprečno število dveh števil izračunimo, ako ju seštejemo, dobljeno vsoto pa z 2 razštevamo; treh števil, ako jih seštejemo in dobljeno vsoto s 3 razštevamo; štirih števil, ako jih seštejemo in dobljeno vsoto pa s 4 razštevamo itd.

Vaje v izračunanju povprečnih števil. N. pr. izračuni povprečno število od:

5238, 4148, 3572, 864, 8088:

$$a) 5238$$

$$4148$$

$$3572$$

$$864$$

$$8088$$

$$\hline 21910$$

$$b) 21910 : 5 = \underline{4382}$$

Take pripravljalne vaje nastopijo lahko že v 4. šolskem letu.

Stopnje povprečnega računa.

Primeri naj te le označijo!

1. A pridela v prvem letu 820 hl rži, prihodnje leto 690 hl in tretje 743 hl, koliko pridela povprek v enem letu?

$$\begin{array}{rcl} a) & 820 \text{ hl} & \\ & 690 \text{ hl} & \\ & \underline{743 \text{ hl}} & \\ & 2253 \text{ hl} & \end{array} \qquad b) \quad 2253 \text{ hl} : 3 = \underline{751 \text{ hl}}$$

2. Nekdo zmeša 6 kg riža po 64 p s 4 kg po 54 p; koliko velja 1 kg zmesi?

$$\begin{array}{rcl} 6 \text{ kg po } 64 \text{ p} & \dots\dots\dots & 384 \text{ p} \\ 4 \text{ " " } 54 \text{ " } & \dots\dots\dots & \underline{216 \text{ "}} \\ 10 \text{ kg} & \dots\dots\dots & 600 \text{ p} \\ 1 \text{ kg} & \dots\dots\dots & 60 \text{ p} \end{array}$$

1 kg zmesi velja 60 par.

2. Aligacijski račun.

a) Pripravljalne vaje.

1. Pri 1 kg riža imaš dobička 5 p; pri koliko kg imaš 1 p dobička? ($\frac{1}{5}$ kg).

2. Pri 1 kg riža izgubiš 4 p; pri koliko kg izgubiš 1 p ($\frac{1}{4}$ kg).

3. 5 kg riža à 64 p zmešaš s 4 kg à 55 p, koliko velja 1 kg zmesi? (Srednja vrednost).

V tej nalogi je znano zmesno razmerje (5 : 4) in vrednost 1 kg vsake vrste; poiskati moramo vrednost 1 kg zmesi. Ako pa vprašamo po zmesnem razmerju, v katerem moramo zmešati 2 enakovrednega blaga različnih vrednosti, da dobimo zmes gotove zmesne vrednosti, imamo aligacijski račun. (Pove učitelj).

b) Aligacijski račun.

Naloga. Trgovec ima 2 vrsti riža, kg à 64 p in à 55 p. Obe vrsti hoče zmešati, da dobi tretjo vrsto, od katere naj stane kg 60 p; v katerem razmerju mora mešati obe vrsti.

1. Razrešitev v daljši obliki.

$$\begin{array}{l} 1 \text{ kg } 60 \text{ p} \end{array} \quad \begin{array}{l} 1 \text{ kg } 64 \text{ p} \\ 1 \text{ kg } 55 \text{ p} \end{array} \quad \left| \begin{array}{l} 4 \text{ p izgube} \\ 5 \text{ p dobička} \end{array} \right| \quad \left| \begin{array}{l} \frac{1}{4} \text{ kg } 1 \text{ p izgube} \\ \frac{1}{5} \text{ kg } 1 \text{ p dobička} \end{array} \right| \quad \left| \begin{array}{l} \frac{5}{20} \text{ ali } 5 \text{ delov} \\ \frac{4}{20} \text{ ali } 4 \text{ deli} \end{array} \right|$$

Ako bi prodajal boljšo vrsto kg à 60 p, bi imel 4 p izgube, pri $\frac{1}{4}$ kg 1 p izgube; ako pa bi prodajal slabšo vrsto kg à 60 p, bi imel 5 p dobička, pri $\frac{1}{5}$ 1 p dobička. Da pa izenači izgubo in dobiček, mora zmešati $\frac{1}{4}$ boljšega in $\frac{1}{5}$ slabšega riža, ali $\frac{5}{20}$ in $\frac{4}{20}$ kg, ali 5 delov in 4 dele. Obe vrsti mora mešati v razmerju 5 proti 4.

Več takih nalog.

Kadar učenci dobro poznajo daljšo obliko, jih seznanimo z mehan-
sko razrešitvijo.

2. Mehanska razrešitev.

64 | 5 Razmerje, v katerem je treba zmešati obe vrsti riža, dobimo
60 | na kratko takole: 60 od 64 ostane 4 (napišemo poleg 55), 55
55 | 4 od 60 ostane 5 (napišemo poleg 64).

c) Spojitev aligacijskega računa z razdelnim
pravilom.

Naloga. A hoče zmešati iz 2 vrst čaja à 14 Din in à 8 Din kg srednjo
vrsto à 10 Din kg;

14	2	$1 \times 10 \text{ kg} \dots\dots\dots 10 \text{ kg}$
10		
8	4	$2 \times 10 \text{ kg} \dots\dots\dots 20 \text{ kg}$

$30 \text{ kg} : 3 = 10 \text{ kg}.$

Preizkušnja: a) 10 kg à 14 Din	140 Din
20 " " 8 " "	160 "
	300 Din

b) $30 \text{ kg} \text{ à } 10 \text{ Din} = 300 \text{ Din}.$

Taki računi so primerni le za višjeorganizirane šole.

Verižni račun.

1000 kg pšenice stane v Pragi 28 č.-sl. kron; kolika je cena za 1 hl
pšenice v teži 77 kg v dinarjih, ako je 40 č.-sl. kron = 100 Din?

1. Daljša oblika (sklepovni račun).

a) 40 č.-sl.k. $\dots\dots$ 100 Din 28 " " $\dots\dots$? " $= \frac{100 \cdot 28}{40} \text{ Din}$	b) 1000 kg pšenice $\dots\dots\dots \frac{100 \cdot 28}{40} \text{ Din}$ 77 " " $\dots\dots\dots$ " $= \frac{100 \cdot 28 \cdot 77}{40 \cdot 1000} = 5 \cdot 14 \text{ Din}$
---	--

1 hl pšenice stane 5·14 Din.

S pomočjo obrazca na tabli in več takih nalog dobimo v drugačni
obliki ulomka

2. mehanski postopek.

Din	77 kg
1000	28 č.-sl.k.
40	100 Din

$= \frac{77 \cdot 28 \cdot 100}{1000 \cdot 40} = 5 \cdot 14 \text{ Din}$

Levo od črte napišemo neznano število, desno poleg istovredno količino (77 kg); nato postavimo na levo količino, ki je istoimenska z desno itd.

Zmnožek števil na desni strani črte razštevamo z zmnožkom znanih števil na levi.

Verižni računi za nižeorganizirane šole niso primerni.

Izračunavanje novcev in vrednostnih papirjev.

Ta učna tvarina odpade v osnovnih šolah, kjer se moramo omejevati.

Uporabno računanje z ozirom na posebne stanove.

Na višji stopnji naj bo pouk v računstvu zlasti stvaren ter naj se ozira pri tem na krajevne prilike in življenske kroge učencev. Zato se moramo v šolah po deželi baviti osobito s kmetijskimi, v onih po mestih z obrtnimi in trgovskimi, v deklških šolah zlasti z gospodinjskimi nalogami.

V naslednjem podajamo po Močnikovem navodilu pregled računskih nalog za razne stanove.

I. Gospodinjski računi.

V tej smeri priporočamo za višjo stopnjo zlasti:

- a) splošne naloge iz gospodinjstva;
- b) naloge o živilih;
- c) naloge o obleki;
- č) naloge o razsvetljavi in
- d) primere iz gospodinjskih knjig.

II. Kmetijski računi.

Iz teh naj se vzamejo naslednje računske vaje:

- a) splošne naloge iz kmetijstva;
- b) naloge o različnih krmilih;
- c) naloge o uporabi krme in koristi goveda;
- č) naloge o krmljenju in o koristi konj, svinj in ovac;
- d) naloge o množini stelje in krme;
- e) naloge o travništvu in poljedelstvu;
- f) primeri iz kmetijskega knjigovstva.

III. Obrtni računi.

Ti naj obsegajo:

- a) splošne naloge iz obrtništva;

naloge iz obrtnih krogov naslednjih obrtnikov:

- b) mlinarja, peka, slaščičarja, žganjarnarja, krčmarja;
- c) mesarja, milarja, strojarja, čevljarja, rokavičarja, krtačarja, klobučarja;
- č) tkalca, barvarja, suknarja, krojača, kučmarja, vrvarja;
- d) knjigoveza;
- e) strugarja, mizarja, kolarja, steklarja, tesarja, zidarja, kamnoseka;
- f) ključavničarja, kovača, kotlarja, nožarja, kleparja, livarja in srebrarja;
- g) končno nekateri primeri iz obrtnega knjigovodstva.

IV. Trgovski računi.

Sem spadajoče vaje razvrstimo lahko po naslednjih skupinah:

- a) splošne naloge iz trgovskega življenja;
- b) ponavljalne naloge o tari, skontu, senzariji in proviziji;
- c) naloge o dobičku in izgubi;
- č) preproste naloge o novcih, menicah, vrednostnih papirjih in akcijah;
- d) trgovska uporaba družbenega, zmesnega in verižnega računa;
- e) lahke naloge o kupu in prodaji;
- f) primeri iz trgovskega knjigovodstva.

P r i p o m b a. V spisu cene ne odgovarjajo današnjim; učitelj si bo te dal narekovati od otrok samih.



ALBIN SPREITZ:

Iz prakse za prakso.

(Nadaljevanje prejšnjih letnikov.)

Disciplinarni pripomočki:

Kot prispevek k notranji disciplini: Na višji stopnji osnovne šole naj si napravi razrednik seznam, v katerega sproti vpisuje učence svojega razreda, ki so bili v gotovi dobi kaznovani. Tudi vzrok kazni se lahko navede. Učencem naj razrednik objavi, da bodo te seznane pregledovali v to pristojne osebe. (Šolski nadzornik, šolski voditelj, veroučitelj, učitelji veščin, krajni šolski ogleda i. dr.) Tak seznam naj se nabije na posebno vidnem mestu v razredu. — Je učinkovito sredstvo; poizkusite!

Še o risanju:

Veliko veselja napravlja učencem risanje na mestu samem, kjer rišejo priljubljene in tradicionalne objekte, kakor: razvaline, kapele, spo-

minske plošče, kake posebnosti kraja samega iz gotove perspektive, domači dom kakega učenca itd.

Res, težko je to v prenapolnjenih razredih, vendar na višjeorganiziranih šolah z malo učenci je pri ljubezni in sotrudništvu učitelja ta zasnova omogočena.

Iz učnega jezika:

Pazimo osobito na višji stopnji, da ne pozabimo spominskih obletnic naših prvakov pesnikov in pisateljev! Tudi brez uradnega ukaza naj bodo taki spominski dnevi dnevi resnih razmišljanj za učence.

RAZGLEDE.

A. SLOVESTVO.

Publikacije Slov. Šol. Matice za leto 1923.

A. Pedagoški Zbornik XXI. — Uredil dr. K. Ozvald. — Vsebina vsega zbornika je razdeljena na I. Članki in razprave. II. Kulturni pregled. III. Društvena poročila. — V naslednjem se omejujemo na prva dva dela, katerih vsebina bo razvidna iz poročila samega.

I. 1. Ozvald: Načelne misli glede izobraževanja osnovnošolskih učiteljev. Potem, ko obrazloži pisatelj pod zaglavjem »Ne za šolo, ampak za življenje« svoje misli o »oblikovalni šoli«, t. j. o tisti, v kateri in po kateri »se dečko ali dekle navadi — kulturno, zlasti socialno misliti, oziroma čutiti, ocenjevati in dejstvovati«, do katerega cilja vodi le »istinito doživljanje in pa produktivno delo«, prehaja do drugega dela svoje razprave, ki ga je naslovil »Skrb za osebnostni razvoj bodočega učitelja«. V njem podvrača najprej upravičeni kritiki ustroj današnje izobrazbe osnovnošolskega učitelja. Govoreč nadalje o nalogi srednje šole (»S pomočjo znanstva vzgojiti, izoblikovati samostojnega človeka«), prihaja do edinomožnega zaključka, »da bodoči učitelj in voditelj mladine absolviraj ta ali oni tip srednje šole!« Prilicno odprto pušča tu pisatelj vprašanje, kateri naj bo ta tip; a to vprašanje se nam le zdi važno

Mnenja smo namreč, da bo šele stvar teoretične in praktične preizkušnje, ali bosta za izobraževanje na srednji šoli zadoščala le od njega navajana tipa: antično-humanistični in moderno-humanistični, ali morebiti ne bo treba baš zaradi poznejše pedagoško-praktične izobrazbe osnovnošolskega učitelja tema dvema priklopiti še en tip, ki bi že v srednji šoli prevzel nalogo, da gojenca na poznejše njegovo praktično delovanje usmerja. Namenoma rabim izraz »usmerja«, ker hočem poudariti, da mi niti od daleč ni v mislih kaka taka »gojitev« pedagogike ali celo »natikanje metodičnih očal« (po Ozvaldu), kakor nahajamo to na današnjih učiteljskih, marveč mislim le, da bi se s specializiranim studijem psihologije, filozofske propedeutike in logike mogla že tu utirati pot poznejšemu znanstvenemu teoretičnemu in praktičnemu studiju pedagogike z vsemi njenimi takozvanimi pomožnimi nauki. — Strokovno izobrazbo osnovnošolskega učitelja, ki jo obravnava pisatelj pod naslovom »Znanstvena poglobitev in pa pedagoško-didaktična izobrazba« natančneje, mi bodi dovoljeno, da jo za sedaj navedem le po njegovem »Povzetku« kjer jo označuje tako: »...nekaj pogleda v živi organizem znanstva, ki tvori tako važen (čeprav ne edini!) temelj sodobne kulture, zlasti v pridelovanje znanstvenih izsledkov in pa v znanstvenem oziru čim temeljitejšo šolo v ped.-didaktič-

nem oziru bi naj učiteljski kandidat dobil na filozofski fakulteti univerze (tekem prvih 4 semestrov)... 5. in 6. tečaj bi naj bila posvečena ped.-didaktični praksi.»

Principielno se vsekakor moramo strinjati s temi subjektivnimi Ozvaldovimi načelnimi mislimi glede izobrazbe osnovnošolskega učiteljstva, ki jim je odkrito priznavati, da so občutene iz notranje skrbi za kulturni narodni razvoj in tako podane za diskusijo. Pripomniti pa bi si dovolil, da pogrešam v razpravi še neko načelo, ki bi se ga bil Ozvald znabit s pridom doteknil vsaj mimogrede, čeprav govori le o izobraževanju osnovnošolskega učiteljstva. Mislim namreč, da kakor ne smemo govoriti načelno le o reformi te ali one vrste šolstva, ako hočemo razpravljati s stališča »oblikovalne« (po mojem naziranju bi pojem zajeli še globlje, če bi rekli: »človečansko-kulturne«) šole, tako moramo v vprašanje učiteljske izobrazbe zajemati izobrazbo vsega učiteljstva od najnižjega do najvišjega učilišča, t. j. izobraževališča. V tem obsegu pa mora priti vprašanje v diskusijo javno in v posebnih odsekih, ki naj bi že iz potrebe šolske reforme čimprej pristopili k delu oficilno tako na naših znanstvenih zavodih, kakor v učiteljskih organizacijah in v državni šolski upravi.

2. Kot konkreten predlog za diskusijo v istem vprašanju — kakor bomo videli pozneje, pač nekaj razširjenem — označuje dr. Pavel Strmšek svoj članek »Pedagogij na filozofskih fakultetah naših univerz«. V dobro štejem članku premiso, naj se učiteljstvo »šola v toliki meri, da bo usposobljeno za tisto vrsto šol, kateri se hoče posvetiti.« Na podlagi tega izvaja naprej: »Osnovnošolskemu učiteljstvu bi dala enciklopedičnega znanja dovolj že srednja šola; zato bi mu trebalo le še navodila za poučevanje samo, z drugimi besedami: v pedagoškem in metodiškem oziru naj ga usposobi študij na univerzi. Kar tukaj pa že pristavim, da morata isto pedagoško usposobljenost imeti meščanskošolski in srednješolski učitelj; zato naj gresta skozi isti študij proti svojemu cilju. Tako bi se celotno učiteljstvo med seboj zares

zblížalo in utihnile bodo tiste čestokrat upravičene dvombe o pedagoški usposobljenosti posameznih srednješolskih učiteljev.«

Tenor dr. Strmškovih izvajanj je, da bodi pedagogij zavod za praktično izobrazbo vsega, t. j. osnovnošolskega, meščanskošolskega in srednješolskega učiteljstva; seveda prevzema potrebno teoretično izobrazbo v strokah za meščanskošolsko in srednješolsko učiteljstvo filozofska fakulteta. S tem se načeloma strinjamo.

V svojih izvajanjih se je dr. Strmšek dotaknil tudi načelnega vprašanja, ali »pedagoška visoka šola ali akademija ali kaj sličnega« ali univerza. V njem se je odločil za univerzo zato, »ker je potrebno, da se vse znanstveno delo centralizira na zavodu, ki naj bo res universitas«, gmočno in moralno dovolj podprta za dosego svojega namena. Posamezne akademije da absorbirajo sredstva in moči, pa ne dosežajo najvišje stopnje svojega namena. In končno: strokovne visoke šole ostanejo še vedno tvornica teh in takih strokovnjakov, dočim ostane univerzi tudi v bodoče namen in naloga, raziskovati in razglabljalati znanstvene probleme.«

To je njegovo načelno vprašanje za diskusijo. V svojem naziranju dr. Strmšek ne stoji osamljen in do svojega zaključka je prišel gotovo po temeljitem proučenju razmer doma in drugod ter našel, 1. da višja pedagoška šola, kakor jo urejuje ministrska naredba pri nas, ni drugo kot tvornica za nadzornike in meščanskošolske učitelje ter ne odgovarja zahtevam reforme učiteljske izobrazbe, 2. da se je zlasti v Nemčiji v novjšem času prenesla izobrazba vsega učiteljstva na univerzo.

Vzlic tej cvetki pa, ki je mogoče že uspela drugod, bi se za danes smeli izreči proti centralizaciji pedagogija na univerzi. Dasi priznavamo, da današnja univerza ne le da ima svojo pedagoško nalogo, nego tudi da isto vrši, ipak njena organizacija ni povsem taka, da bi mogla direktno pripravljati za praktično življenje. Primera filozofske z medicinsko fakulteto ali celo s tehniko danes ne more držati, a tudi preustrojitev filozofske fakultete v praktičnost ni tako

lahka, da bi pedagogij na njej tako mogel služiti praktičnim svrham, kakor je to iz poklicnih ozirov potrebno. Pedagogij je treba po njegovih znanstvenih in praktičnih potrebah šele osnovati, a kot taka nova tvorba se bo lažje razvijala ob filozofski fakulteti kakor na njej, ko bo ta vendarle imela svoj lastni smoter tudi še naprej. Tak samostojen, v znanstvenih raziskovanjih pa naslonjen na univerzo, bi bil pedagogij po našem mnenju živo sposoben, da po eni strani praktično izobrazuje učitelje vseh vrst šol, da se ti morejo »spoznati in se sami primerno ceniti«, po drugi pa zopet nudi na filozofski in morebiti celo na kateri drugi fakulteti onim, ki hočejo svoje »enciklopedično znanje« s srednje šole v gotovi smeri specializirati, dovolj prilike za znanstveno raziskovanje, ki je dotični fakulteti glavni namen.

Kako naj se tak pedagogij — ali kakor naj bi se zavod imenoval — uredi, je vprašanje zase, ki presega okvir tega poročila.

3. Franjo Čibej: O virih duhovnega in kulturnega življenja. — Odkrito priznavam: Z muko sem se predelal po 38 straneh, ki jih spis obsega, skozi gostobesedno razpravo; delal sem si zaznamke, izpiske, da si pri čitanju uredim tok misli — končno pa nisem vedel: ne kod ne kam. Po uvodnih besedah, kjer je n. pr. z veliko gesto odpravljeno »rogoviljenje« kakega Carlyla, stopa pred nas Sprangerjev človek; komaj da ga vidimo, izgine in se vrste za njim človek Strichov, Woringerjev... in že stojimo v Strzygowskega »svetovju našega kulturnega življenja«; od tu pa segamo z velikanskimi prijemi na sever, na jug, v Afriko, v Azijo... pa spet v osebnosti zaključujemo »krog z zadnjim korakom«. A še napravimo ta in oni korak, preden »izrecno in točno« formuliramo »rezultate, ki nam omogočajo pogled v našo dobo«; prej bi bilo sicer še »potrebno in koristno«..., a »v glavnem to ni potrebno... izrečeno bodi samo to, kar so podrobno utemeljevali Sombart, M. Weber in zlasti M. Scheler: Sodobni človek je postal nezvest svojemu bistvu, zatajil je najlepše, najusodnejše strani bogato bujnega življenja v sebi.

zamrle so v njem naigloblje plasti in tako živi le v zunanjih, ki mu polnijo njegovo izsušeno jedro. Zato je tudi otopel za najvišje vrednote ter postal notranje nesrečen suženj svojih nekdanjih sredstev: koristi in prijetnosti, tehnike in civilizacije.« Ko spoznamo to »izsušeno jedro« sodobnega človeka, preidemo na »kulturno pedagogiko«, ki ima svoj višek menda v tem, da »zaenkrat smatramo ločitev prave kulture in naše kulture za potrebno«. — »Ali je to novo življenje? Ali bo vzrastlo?« — tega zaenkrat še sam pisatelj ne ve.

Resnično: moje besede izgledajo, kakor da bi hotel persifilirati, pa sem daleč od tega. Povedati hočem vse kaj drugega. Ko sem spis prečital, so se mi različni pisatelji, ki jih Čibej omenja, mešali v glavi; njihove ideje, povedane po Čibejevo, so se mi vrtele in spoznal sem, da — spisa ne razumem. Videl sem »samo temo«, pa se nisem mogel vživeti v te »ravno še dojemljive, plahe svetlobne žarke, ki se lomijo na najzgodnejšem, jutranjenem nebu, ki pričajo o prvem probujanju jutranje zarje, a izhajajo tudi iz bogato-gorkega svetlega solnca«, in nisem jim mogel »dati živeti«, kakor pisatelj zanje zahteva. — Čital sem spis še enkrat, da bi razbral iz njega oni krog izvajanj, ki naj bi mi podal celotno sliko teh »kulturnopedagoških smernic« — zaman. Uvidel sem, da mi manjka mnogo, mnogo, ako hočem razbrati iz tega bujno-dekadentnega jezika osnovni ton; uvidel, da bi pač moral seči v podrobnosti pri virih, teh pa našteje Čibej za podrobno vživetje kar 38 specialnih del in 18 pisateljev. Za to pa mi žalibog ne dostaje časa in mislim, da še marsikateremu članu S. Š. M.

To pa je tisto: Ob priobčenju takih del v publikacijah S. Š. M. se moramo nehoté vprašati: cui prodest, komu je na hasek? Gotovo nisem med tistimi, ki bi hoteli od naših znanstvenih institucij, med katere štejem tudi S. Š. M., samo lahko poučnega in praktičnega štiva, in sem odločno na strani tistih, ki hočejo poglobiti znanstveno mišljenje slovenskega učitelja posebe — ali... est modus in rebus. Kaj drugega mi menda ni treba pristaviti.

4. Anica Lebarjeva: Pomožno šolstvo je informativni članek, ki ga je uredništvo — kakor pravi — naročilo, oziroma se na življenski faktum, da »socialne potrebe in naloge sodobnega življenja vedno glasneje zahtevajo tudi čim več socialne orientacije v pedagogiki«. A. Lebarjeva je znana strokovnjakinja na tem pedagoškem torišču, izpod njenega peresa je poteklo že lepo število člankov ravno o tem vprašanju in pokazala je svoje poznanje tudi v označenem članku. Ne moremo pa si kaj, da ne bi opozorili na dejstvo, ali je bila res taka nujnost, da se je za Ped. Zbornik baš v tem letu že naročil tak informativen članek, ko smo vendar šele leta 1919. dobili od S. Š. M. knjigo »Skrbstvena vzgoja«, ki obravnava vse panoge te vzgoje, in je baš A. Lebarjeva pisala v njej poglavje o pomožnih šolah za manj nadarjene? Opozoriti si dovoljujemo na to iz onega ekonomskega razloga, katerega stanje nam odkrivajo »Društvena poročila«.

II. Kulturni pregled prinaša naslednja poročila kot dokumente in v informacijo: 1. Franjo Žgeč: Nova pota do novih pedagoških ciljev (»Nemška državna konferenca« iz leta 1920., »Izobraževanje ljudstva« poroča o knjigi »Soziologie des Volksbildungswesens« in »Nova Rusija« o tamošnjih sedanjih šolskih smotrih in ciljih po knjigi »P. P. Blonski: Die Arbeits-Schule«). — 2. Domača pedagogika v letošnjih »resolucijah«, in sicer delne resolucije III. pokrajinske skupščine UJU, poverjenišтва Ljubljana v Ptuj, one II. kongresa UJU v Ljubljani in resolucije o šolstvu in narodni prosveti V. katoliškega shoda v Ljubljani. — 3. Ljudska visoka šola v Ljubljani in 4. Naredba, t. j. znana naredba ministrstva prosvete v Beogradu, o kateri so mnogo razpravljali tudi naši dnevni listi.

V splošnem bi glede »Pedagoškega Zbornika« pripomnili, da daje obče precej pobude za diskusije, in želimo, da bi želia, ki je pri tem vodila g. urednika, ne ostala v naši, osobito v učiteljski javnosti neuslišana. V mejah, kolikor to dopušča obseg, je

naš list rade volje na razpolago za take diskusije.

B. Prof. Alfonz Vales: Učna snov iz mineralogije in geologije za osnovne šole.

Umevno, da se s svojim poročilom dotikamo le metodične, oziroma didaktične strani te knjige, stvarno je pisatelj itak strokovnjak, ki mu smemo avtoritativno verjeti. Za delo je naslov preskromen; zakaj to ni le »učna snov«, nego tudi navodilo za njeno obravnavo v šoli. Prof. Vales je članom S. Š. M. že znan po knjižici »Kemični poizkusi s preprostimi sredstvi«, ki jo je pač rabil s pridom že vsak učitelj, ki ve, da spada kemija in njeno življenje — ne njeni opisi! — tudi v osnovno šolo. Z »Učno snovjo iz mineralogije in geologije« nam je podal pisatelj vnovič v roke navodilo za snov, na katero bomo v osnovni šoli gledali prav s tega vidika.

V 1. poglavju nas uči, kako bomo obravnavali v osnovni šoli snov iz mineralogije in geologije; pri tem pouku nam je posebno simpatično navodilo, da se v osnovni šoli pri vsem prirodopisnem pouku »ne bomo ozirali na kako sistematično razvrstitev« — zahteva, ki je nočejo umeti ne nekateri metodiki in ne učitelji, ki pa je po bistvu osnovne šole vendar nad vse jasna. — 2. pogl. govori o mineral.-geološki zbirki, v katero naj se zbere »predvsem značilne rudnine in kamenine šolskega okraja«; 3. pogl. izpolnjujeta dve učni sliki (»Kuhinjska sol« za srednjo in »Apnenec« za višjo stopnjo). V poznejših poglavjih sledi učna snov raznih rudnin in kamenin, ogljenitev in geologija, o katerih vprašanih pravi pisatelj, da jih »navadno ne obravnavamo v osnovni šoli, ker se zde na prvi pogled neprikladna za to stopnjo«, da pa je »mnogo pojavov te vrste, ki jih učenec zlahka pojmi, treba mu jih je le pokazati in razložiti v prosti naravi«. Rekli bi, da je še boljše, če otroke napelujemo na to, da jih sami izsledujejo in po učiteljevih navodilih na podlagi teh lastnih izsledkov sami o njih sklepajo. Saj je to prilično isti način, kakor ga pri rudninstvu priporoča pisatelj z opazovalnimi vajami in poizkusi, ki jih povsod tako spretno navaja, le da bomo pustili te opazo-

valne vaje in poizkuse narejati otroke same. S tem bo dosežen tudi smoter prirodopisnega pouka, ki ne obstoja le v spoznavanju prirode, marveč vsebolj v tem, da deca prirodo vzljubi in se zna samostojno kretati v nji in more v praktičnem življenju tudi samostojno praktično gledati na njo in njene pojave.

Za končno pripombo pisateljevega predgovora, češ, da bodo knjižico »s pridom uporabili tudi kandidati za usposobljenostni izpit, ker je gradivo obdelano v onem obsegu, kakor se zahteva iz te stroke pri omenjenih izpitih« — bi pa rajši videli, da bi izostala. Sposobna je namreč, da degradira učitelja in mu vnovič vcepi misel, da res ni treba, da presega njegovo strokovno znanje tu ali tam več kot za centimeter ono znanje, ki naj ga podaja osnovna šola.

C. Dr. Ljud. Pivko in Adolf Schaup: Telovadba.

To je sedaj 4. snopič celotnega dela in obsega ter zaključuje vaje na orodjih (kosa, konj, miza, bradlja, drog, lestve).

Pavel Flerè.

Сретен М. Ацић: Учитељске забелѣнке. Низ примера из васпитачкога рада. — Друго издање. — Београд. — Издав. Књижевница Геце Кона. — 1924.

Preden govorim o knjigi sami, bi si dovolil neko posebno pripombo.

Rekel bi, da ni toliko naša krivda, ako od prej ne poznamo srbske pedagoške književnosti; danes čitaš življenjepis in pregled dela tega, onega že pokojnega književnika — njegovo ime ti je tuje, začudeno se vprašuješ: Kaj tako da so imeli? Več kot smo mi dobivali od severa in zapada, je bilo v njih, ki so svobodni v lastni državi na vse strani lahko imeli večji razmah, kakor mi, ki nam je bilo še najčestje kar določeno, kje zajemajmo. Oni pa so na široko zajemali na vzhodu in na zapadu, na severu in preko Atlantika in nam na spolšno to ni bilo znano. — Za preteklost to ni naša krivda, kakor ni njihova, da jim je bila Francija ali Švica bližja kakor naše prilike. — Prišel je prevrat in govorili smo o preorientiranju. Tudi na kulturnih popriščih. Po petih letih

pa vidimo, da je beseda o preorientaciji zelo ostala le beseda, in da je nam v pedagoških zadevah še vedno bližji Dunaj kakor Beograd in Beogradu bližji Pariz in Cürich kakor Zagreb in Ljubljana. Dokaza za to mi ni treba navajati še posebe, ker o vsem tem preglasno govore poročila po naših šolskih revijah in pedagoških izdanjih; boljše je, če se vprašamo, kje je krivda? Odgovor: Deloma, kakor že rečeno, v naši nepreorientirani mentaliteti, deloma pa tudi v neuvidevnosti založništva in knjigarn, ki še niso spoznala, da je po vsej državi kupca treba vabiti. Od slovenskih založništva je menda edina »Učit. tisk.«, ki pošilja svoja izdanja tudi učiteljskim in šolskim listom po državi, da ti na njena izdanja vsaj opozarjajo; za druga mi ni znano, če store isto, vem pa, da od juga le redkokedaj dobimo kako knjigo na ogled, in da jih nimajo v prodaji naša založništva, kakor jih imajo iz tujih jezikov. Prav tako je z našimi knjigami na jugu. Pa če bi nam bila že odveč poročila — magari samo anonce bi rabili pogosto v lastno informacijo.

To je bila tako-le moja zasebna misel že večkrat, kadar sem jemal v roke v zdajšnjih dneh kako srbsko, osobito pedagoško ali šolsko knjigo, pa jo povem ob tej priliki, ko sem z zanimanjem prečital Acičeve »Zabeležke«. Zakaj to je zopet knjiga, ki je vredna, da bi jo spoznali pri nas, da jo zlasti spozna slovensko učiteljstvo; uvidelo bi celo, da marsikedaj hodimo brez potrebe med tujce, ko bi isto lahko dobili doma, a domače.

Čimbolj sem se vglabljal v Aciča, tembolj mu je vstajal ob strani F. W. Foerster s svojimi navodili za moralni pouk, pa vrsta bremenskih in hamburških »Rolandcev« s svojimi načeli o pouku... obenem pa sem občutil, da Acičeve »Beležke« niso kopija, nego njegovo notranje doživetje, ki ga z lastno roko prikazuje svetu in na primerih uči učitelja, kako naj spoznava sebe, da more prodreti v otroško dušno tajno. Kako Acič to nareja, naj pokaže en primer:

Велики грех.

Данас — 2. априла 1881. — дође к мени Зорка, ученица II. разр. ов-

лашње женске осн. школе, па ме замоли, да јој уиђем уједно три писанке, које је собом донела, »као што сам Јоци.« Њихова учитељица разболела се поодавно, узела одсуство, и отишла у Х., место рођења, да се лечи.

— Зар вам је дошла госпођица, Зоро? — запитах је, узимајући писанке.

— Није; али ћу ја да напишем пропис. Можда ће доћи до вече.

— Колико има дана, како не идете у школу?

— До сутра ће бити двадесет дана.

— А шта ћете, ако не дође до прекосутра; хоће ли вам бити жао, да не идете на Врбицу?

— Јух, баш и ја мислим, шта ћемо.

— Па ништа, идите с овом госпођицом, што учи мушке ђаке.

— Е, не смео с њом.

— А што?

— Забранила нам наша госпођица.

— А што вам забранила?!

— Е, па наша се госпођица покарала с мушком госпођицом, па нам је рекла, да с њом нипошто не идемо на Врбицу, ако она сама догле не дође.

— Је ли вам баш тако казала?

— Јесте. Рекла је: С овим другим учитељима можете ићи, која хоће; али с мушком госпођицом никако не смете.

— А ха! А од куд ти знаш, да су се њих две покарале?

— Па знамо ми све. Госпођица је причама тетка..., а њена Мица нама свима.

— А, свађате ли се ви, ученице, међу собом?

— Па понекад...

— То није лепо, кад се људи свађају. Најбоље је кад сви лепо живе један с другим, као добра браћа и сестре — рекох озбиљно, и предадох Зорки већ ушивену свеску.

Како ме је срце заболело, кад сам све ово чуо!

* * *

Учитељи!...

Тешко оној деци, чији учитељ живи само себе, а не и деце ради!... Ко год у срцу не осећа воље и у глави способности за учитељски свети посао, тај не треба да буде учитељ. Ко има ма искре човечности, чим осети да нема воље и способности за овај тежак посао, треба да га остави, и да не гради од њега предмет зараде, да не тргује школом. Не треба грешити душу. Јер највеће погрешке, које се чине у другим пословима, ништавне су према грешкама, које се учине у наставничком и у васпитачком послу — мислим у погледу на последице. Један рђав учитељ онакази и упропасти читаве нараштаје у једној школској општини. Ти нараштаји после искваре неколико других нараштаја.

Ова је госпођица за цело учинила ову погрешку из незнања. А учинила је заиста велики грех. Кома није познат утицај материн на потомство? А ова деца, ове садање ученице ове госпођице, зар неће оне кроз десетак година бити и саме матере, у чијим ће рукама лежати судба свог порода у погледу на карактер? Па мало је то, што та садања деца, те будуће мајке, имају и онако довољно прилике, да код куће чују, како се жене свађају и мрзе — а и ми људи зар смо много у томе утекли од њих? — и да тако и одрастају у атмосфери мржње: но још да се томе даје полета и у школи, одакле треба да потиче само оно што је најбоље!

Taka kakor ta primer, je vsa knjiga; po vsebini primerov je razdeljena na poglavja: I. Moralnost, II. Ophodjenje, III. Red, IV. Nastava, V. Razno. — Prvič je knjiga izšla leta 1894., v predgovoru pravi pisatelj, da je takrat »ubrzno bila sva rasprodana«. Pri

nas je menda nismo kaj prida poznali v prvi izdaji; želeli pa bi bilo, da jo upoznamo v drugi.

Pavel Fleré.

Милан М. Томић: Зоологија за учитељске школе и више разrede средњих школа. II. део: О животињама. — Београд. Изд. Книжар. Рајковића и Ђуковића. 1923.

O I. delu Tomičeve Zoologie (O čoveku) smo govorili v »Pop.« lani (gl. str. 279). Kar smo tam iznesli o vrlinah I. dela, velja tudi za II. del, ki obsega kot učna knjiga 672 strani in ima v tisku 715 slik. Delo je v tej (drugi) izdaji — kakor pravi pripomba v naslovu — »jako izmenjeno i prema propisanom školskom programu udešeno«. V opisih se opira na Schmeila in — kakor pravi pisatelj v predgovoru je izdelano »i potom po E. Kostiju i E. L. Buviju, da se različna odstopanja u svih organa najviše (pored dakle i nekih drugih činilaca) svedu na radnju i način življenja životinja, a da se životinjski biološki odnosi razumeju iz okoline, u kojoj ona živi«.

Vsebina je razdeljena sistematično, počenjajoč s sesalci in zaključujoč z amebami in morenami. Dodelana so še poglavja: »Po izloženim opisima najglavnijih prestavnika ukupan pregled najvažnijih pojava u životinjskom svetu«; »O rasprostranjenju životinja na zemlji«, in sicer geografski raspored sodobnih živali v vodi in na kopnem ter o živalskem svetu v preteklih časih s kratkim pregledom paleontološkega živalskega razvoja; »Principi evolucije ili postupnost razvika i u životinjskom svetu i u bilnom«, kjer govori o transcendentni teoriji pa o njej nasprotni teoriji evolucije ter o mehanizmu, po katerem se vrši evolucija v živalstvu in rastlinstvu, končno o Mendelovih zakonih nasledstva. Vsak opis v knjigi daje živo sliko in jasn pojem o živali sami in o njenem življenju.

Zanimiva je pisateljeva metodična pripomba na naslovni strani knjige; glasi se: »I ako su opisi životinja po Šmajlovu načinu vrlo lepi, za čitanje zanimljivi i poučljivi a i tako sastavljeni, da se iz njih vidi da sa životom imamo posla, — ipak se ne sme ostati jedino na čitanju istih, nego, koliko god je moguće, uporedo ili odmah posle to-

ga o izloženome temeljnije i kritički posmatrati neposredno u samoj prirodi, i jačim razmišljanjem mnoga tajna iz prirode i smisao njenih divnih uredaba bolje će se shvatiti. Jednom u knjigu i dva puta neposredno u okolnu prirodu važi i kod Šmajlovihi opisa životinja još više no kod dosadašnjih, kao što uopšte prirodnačka nastava može biti uspešna samo na zemljištu očiglednosti.«

Kakor I. priporočamo tudi ta II. del posebno učiteljskim knjižnicam, ker bo služila učiteljstvu vsake vrste šol kot osnovno in metodično navodilo, obenem pa ga seznanja s srbsko znanstveno terminologijo iz prirodopisja.

F.

Mladinski spisi:

1. Engelbert Gangl: Zbrani spisi za mladino. VII. zvezek. — V Ljubljani 1923. Last in zal. »Društva za zgradbo Učit. konvikta«. Natisnila »Učiteljska tiskarna«.

Rekel sem že nekoč, da je o Ganglu mladinskem pisatelju vsaka beseda odveč: njegov »Zvonček« in njegovi spisi romajo med našo slovensko mladino, radostno sprejemani, z veseljem čitani. Tudi VII. zvezek je tak, pa še neko prednost ima: izkristaliziran, kovan jezik, v katerem se je Gangl zelo izpopolnil. — Vsebina knjižice je razdeljena v basni, legende in drobne povesti. Naslovni list sicer govori, da so v tem zvezku »pripovedni spisi«, kar bi utegnilo koga zavesti na misel, da so v njej le stvarce v nevezani besedi; a niso, kar tudi ni nikaka škoda. V vezani besedi pa jih vsebinsko odlikuje otroško mehka nežnost.

Za tako knjižico je prav, da ji je založništvo oskrbelo ilustratorja M. Gasparija.

2. Zvonimir Kosem: Ej prijateljčke... — Ljubljana 1923. Natisnila in založila Učiteljska tiskarna.

Knjižica obsega 14 povesti različne vsebine, primerne otroškemu obzorju. Zaradi tega bi želeli pri Kosmu manj izumetničenega jezika, zakaj ni res, da mora biti za mladino jezik posebej prirojen. Res je marveč ravno narobe, da je mladini knjiga tem ljubša, čim preprostejša je v izrazu. Dolgi opisov, naj v njih še tako skačejo

solnčni žarki in naj bodo prepleteni z vsemi cvetličnimi barvami in vonjavami, deca ne prenašajo, ker iz njih pretežko izluščijo jedro. Za to pa jim je: za konkretnost jedra in ne za lupino. Rekel bi celo, da jim ugaja ta preprosta, prirodna in ne našemarijena, s čemer seveda ni rečeno, da bi beseda ne morala biti tehnično izšolana in v preprostosti umetniško izčistilana.

Knjižci pa, ki jo je založništvo lepo opremilo, želimo, naj ji bo, kakor pravi priloženi list za oceno, da »se je bo mladina gotovo zelo razveselila in bo šla iz roke v roko«.

3. Šolski oder. I. zvezek. — Ljubljana 1923. Izdalo Pov. UJU v Ljubljani. Založila Učiteljska tiskarna.

I. zvezek te potrebne zbirke prinaša dve otroški igrici: Josip Korban »Povodni mož«, igrice v treh dejanjih, »Božična pravljica«, igra v treh slikah, ki jo je po nemškem priredil Fr. L.

O slovstveni vrednosti prve ali druge ne moremo govoriti. Vendar ima prva živahno dejanje, ki se bo priljubilo mladim igralcem in gledalcem, zabeljena je prilično tudi z ono moralo, ki mislimo, da je potrebna za »mladinski« spis ali igro; druga igrice pa močno diši po Kr. Schmidovih »pridnih Janezkih«.

Zbirko imenujemo potrebno; želeli pa je zanj, naj ne bo le »zbirka«, nego tudi »izbor«, kajti kakor vsak oder, tudi šolski nima namena, le zabavati, marveč bodi tudi njemu namen estetično izobraževanje.

4. Narodne pravljice iz Prekmurja. Priredila Kontler in Kompoljski. — V Mariboru 1923. Založil »Učiteljski dom« v Mariboru, natisnila Učiteljska tiskarna v Ljubljani.

Knjižica obsega 19 pravljic, ki so po vsebini, kakor narodne pravljice sploh; fantazija in humor imata v njih prosto igro. Kakor je videti iz podpisov pod posameznimi pravljicami, so zapisovalci različni, vendar je diktirala v pravljicah samih vseskozi enotna, jezik gladek. Tri so objavljene v dialektu, ki se govori v severnem Prekmurju, kar knjižici ni na kvar.

Pravljice, ki jih krasi primerne risbe neimenovanega risarja — podpis se ne da čitati — bodo naši deci dobrodošlo štivo.

P.

Kralj Aleksander I. Junaškemu borcu za ujedinjenje SHS v našo skupno državo in prvi jugoslovanski kraljici Mariji. Zbral in priredil Jakob Dimnik, šolski ravnatelj. V Ljubljani 1924. Izdala, založila in tiskala Učiteljska tiskarna v Ljubljani. Strani 281. Cena lično vezani knjigi je 40 Din.

Vsebina: I. Drž. himna. — II. Istorija srbskega naroda. — III. Rodovina Karadjordjevičev. — IV. Narodna sužnost. — V. Osvobojenje. — VI. Himna svobode. — VII. Ujedinjenje. — VIII. Kraljevič Aleksander. — IX. Kralj Aleksander I. — X. Zarka kralja Aleksandra I. — XI. Romunija — domovina naše kraljice. — XII. Poroka kralja Aleksandra I. — XIII. Kralj in kraljica na Bledu. — XIV. Izlet Nj. Veličanstev križem Slovenije. — XV. Anekdote. — XVI. Prvi jugoslovanski sokolski zlet v Ljubljani. — XVII. Kronska svet v Ljubljani. — XVIII. Slovenska narodna himna. — Slike: 1. Kraljica Marija. — 2. Kralj Aleksander I. — 3. Karadjordje (Črni Juri). — 4. Kralj Peter I. Osvoboditelj. — 5. Kneginja Zorka. — 6. Knez Arsen. — 7. Kraljica Marija s prestolonaslednikom Petrom. — 8. Kralj in kraljica na telovadišču. — 9. Nikola P. Pašić. — Vsebina te knjige bo zlasti za šole in šolske patriotske slavnosti globoka zakladnica. V vsakem poglavju so med članki zgodovinske vsebine prepletene tudi primerne pesmi za deklamacije in petje. Knjiga podaja važne podatke iz zgodovine Karadjordjevičev ter posebej še iz življenja našega kralja, ki si je v kratkem času svojega vladanja osvojil slednje slovensko srce. Zgodovinski sestavki, pesmice in anekdote, izzvenevajo v akorde narodnega in državnega edinstva, požrtvovalnosti, poveljavanja bratske sloge, vzgoje dinastične čute ter vdanosti in zvestobe do dinastije Karadjordjevičev. Knjiga je izšla lično vezana, na lepem papirju in v lepem tisku, tako da se predstavlja izredno ugodno in avtor Jakob Dimnik je podal tu temeljito in simpatično zgodovinsko delo, ki je koristno za državno,

idejo. Zategadelj naj bi nobena slovenska šola ne pogrešala te praktične knjige. Priporočamo jo pa vsakemu učitelju in učiteljici še posebej, ker bo vsakemu izredno dobro služila pri pouku in patriotičnih slavnostih. Pa tudi v narodnih knjižnicah, bralnih društvih, čitalnicah in družinskih (domačih) knjižnicah. bi ne smeli pogrešati te knjige.

Cvetko Golar: Pastirjeva nevesta. Ljubljana 1923. Natisnila in založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani. Str. 147. Cena elegantno vezani knjigi 24 Din.

Tak je naslov zbirke povesti in romanc našega priljubljenega pisatelja C. Golarja, ki je po svojih pesniških in leposlovnih delih pač že znan našemu občinstvu. Knjiga »Pastirjeva nevesta« obsega enajst povesti in romanc in se po svoji pisani, krepki izvrtni vsebini in lepem narodnem jeziku ugodno razlikuje od današnje simbolistične futuristične literature. Vsebino tvorijo: Pastirjeva nevesta. — Kresna noč. — O miški, srebrno prepasani. — Pesnikovo maščevanje. — Prerokovanje. — Zamišljeni vir. — Beli in rdeči petelin. — Oče in sin Tomaž. — Trije kralji. — Gospa Lilijska. — Dobri prijatelji. — Tu beremo n. pr. o pastirju, ki se na čudovit način ženi pri grajski gospodični, kuža turčin se zaljubi v pastirico, gorski vir se zamisli v lepo deklco, pesnik se strašno maščuje nad svojim tekmečem itd. Žive in nežive stvari govore in se ljubijo, kar nam riše in piše Golar na svoj prijeten, ljubezniv način. Zato priporočamo to knjigo vsem, ki ljubijo živahno, včasih drzno fantazijo, polne povesti modernega slovenskega pisatelja.

Iz Starorimske lirike. Zbral in prevedel dr. Fran Bradač. Izdala in založila Učiteljska tiskarna. Cena 12 Din.

Sam dr. Bradač piše v uvodu, da hoče s prevodom vzbuditi zanimanje za antično literaturo in pripomoči k zgradbi slovenskih prevodov antičnih umotvorov. Pod črto so pridejane opombe, da iz njih vsak izobraženec lahko razume dotično pesem. V uvodu podaja prevajalec kratko biografijo pesnikov. Zbirka obsega Catulla, Tibula in Propertija. Znano je, da je že dijaštvo v srednji šoli kaj rado čitalo klasike, dasi smo jih

imeli le v tujem jeziku, zato je tembolj pozdravljati, da se s prevodi, ki so prav dobri, odpre pot do njih tudi širši inteligenci. Priporočamo!

Josip Jurčič, Spisi. II. zvezek. Uredil dr. Ivan Grafenauer 1923. Založila Jugoslovanska knjigarna. Cena broš. 20 Din, vezano 30 Din.

Zopet smo za odločen korak bliže koncu Grafenauerjeve izdaje našega klasičnega Jurčiča. Še en zvezek, in pred nami bo ležala celotna izdaja Jurčiča; še Rokovnjačev manjka in končano bo delo, ki je res prava kulturna potreba vsakega Slovenca.

II. zvezek prinaša sledeče povesti: Jurij Kobila, Tihotapec, Vrban Smukova ženitev, Klosterski žolnir, Grad Rojinje in Goida.

Kar pa knjigo posebno priporoča so vestne, izčrpne in strokovnjaške opomnje izdajatelja koncem zvezka. Iz teh opomenj izvemo, kako in kedar je nastalo vsako teh del, v katerem življenjskem položaju je Jurčič napisal dotično povest, kje je našel vzore in modele za posamezne nastopajoče osebe, kakšno je zgodovinsko ozadje, na katerega se je Jurčič naslanjal. Skratka ves aparat, ki ga zahteva historično-kritična izdaja, nam je podal Grafenauer koncem knjige. Težja mesta razložil prav poljudno in je glede komentarja popolnoma zanesljiv.

Zato ne bo slovenske hiše, kjer bi ne našli Jurčičevih zbranih spisov, posebno, ker bo v doglednem času izšel že zadnji zvezek v celotni seriji Jurčičevih zbranih spisov.

B. ČASOPISNI VPOGLED.*

I. Pedagoško-znanstveni članki.

Fr. S. Finžgar: O vzgoji državne in narodne zavesti (Sl. U. 10—12/1923). Članka ni pisal učitelj, a pisan je za učitelje; ni pa nikako navodilo, a tudi ne akademska razprava, pač pa izliv iz toplega, državno in narodno čutečega srca ter daje širokopote-

* Kratice pomenijo: Sl. U. — Slovenski Učitelj; Č. — Čas; Uč. — Učitelj; Qu. — Quelle; N. B. — Neue Bahnen; Päd. Ps. — Pädag. Psychologie.

zen pregled o velikih nalogah, označenih v naslovu. — Dr. Burger: *Individualitätspflege durch Arbeit* (Qu. 1/1924.) Napis je odstavek iz knjige: Dr. Burger »Arbeitspädagogik. Geschichte, Kritik, Wegweisung«. Leipzig 1923. W. Engelmann 732 str. V zgornjem odstavku prihaja pisatelj do prepričanja, da vrši delovna šola važno vzgojno nalogo, ker mnogim otrokom, ki niso toliko sposobni za teoretska razmišljanja in ki bi se sicer mogoče celo izgubili, nudi sredstva in prilike za praktično udejstvovanje, h kateremu morda nagibajo in jim tako odkazuje in kaže smer, ki naj jo zavzemajo z ozirom na svojo nadarjenost v družbi. Na drugi strani je potrebno praktično udejstvovanje tudi teoretiku, da ne postane enostranski. Iz omenjenih dejstev zaključuje: »Šele v združenju učenja in dela (fiz. dela) in v prekvašenju obeh v najrazličnejše kombinacije, ki jih polno nudi šola, je mogoče pravičen razvoj vsake individualitete. — Dr. Lay. *Ichschau. Anfänge eines neuen Zweiges der Erziehungswissenschaft*. (Qu. 1/1924.) Novo stremenje je vpeljal v svojem seminarju v Karlsruhe dr. W. A. Lay, ki pravi o njem, da je vsakemu vzgojitelju nujno potrebno statistično in eksperimentalno samoopazovanje — tedaj opazovanje lastnega jaz. Stremenje je povzročila reforma pouka psihologije na seminarjih in vpliva jako ugodno v razrednih delovnih združenjih, kjer je po vseh opazovanjih »telesnega in duševnega jaz« poedinca mogoče v razredu sestaviti inteligenčni vrstni red, pa tudi vsak gojenec objektivno upozna svoje vrline in slabosti. Naj navedem tako opazovanje telesa pri starosti 17 let, 2 mesecev, 11 dni: Velikost 1:66 m; obseg prsi: a) pri izdihavanju 78 cm, b) pri vdihavanju 87 cm; dolžina glave 19 cm; širina glave 15.5 cm; indeks glave 81.5; tedaj srednjeglavec; obseg glave 55.5 cm; teža 111 pfundov. Podedovanje po očetu: Velikost, oblika rok, oblika ušes, barva las, hoja, ponašanje, posluš. Podedovanje po materi: Rdeča lica, oblika nosa in glave, oči, oblika ust in hitro govorjenje. — Po določenih načinih določuje gojenec enako tudi sam »tok mi-

sli«, »menjavost dnevne delazmožnosti«, dalje »predstavni tip«, kjer učenec sam določa po eksperimentu ali sodi k vizuelnemu, akustičnemu ali motoričnemu tipu ali pa vsebuje elemente tega in onega tipa. Enako preizkušajo gojenci sami ostale duševne funkcije in ni dvoma, da pa takem presojanju pridejo do jasnega poznavanja »lastnega jaz« in da je tak pouk psihologije uspešen ni velike vrednosti za samovzgojo in vzgojo drugih. — M. Döring: *Naive Physik*. (N. B. 2/1924.) Pisec misli fiziko gibanja udov, ki se vrši deloma instinktivno, deloma pod vplivom razuma. Iz živalske psihologije je znano dejstvo, da znajo mnoge živali pri zasledovanju svojih ciljev kombinirati svoje postopanje, tako da se more govoriti o razumnem delovanju. Köhler je na Tenerifu delal poskuse s šimpanzi: privezal je na strop sad in opozoril lačnega šimpanza nanj; ker se ta ni mogel polastiti sadu neposredno, je jel znašati na kup škatle, dokler se ni mogel povzpeti do sadu. — Otrokov gib so sprva zgolj instinktivni, kar prime, skuša privleči naravnost. Bühler je začel pri svojem otroku opazovati po 1 in pol letu, da je postal zmožen za kombiniranje; tako je n. pr. šele v tej dobi znal sneti obroč iz kratke, navpično stoječe palice s tem, da je obroč na preč dvignil; takrat je znal sneti tudi ključ z žreblija in klobuk z obešalnika. V čem obstoja ta napredek? Otroci v prvi dobi, kakor tudi večina živali, pojmuje predmete zgolj optično po zunanji obliki; pozneje pa nastane nova zmožnost: otrok začne pojmovati tudi notranjo strukturo pojave, tkzv. fizikalčno strukturo. Ravno zmisel za fizikalčno strukturo pa se razvija jako individualno; pri tem močnejše, pri onem slabše, in je glavni faktor »praktičnega« čuta. Za delovno šolo je ta ugotovitev velike važnosti. Dober prinos k temu vprašanju je delo »Lipmann-Bogen: *Naive Physik*« (Barth, Leipzig). — W. Auras: *Der Satz*. (N. B. 1/1924.) Običajni slovniški pouk nima na oblikovalno slo otroka nobenega vpliva, pač zato, ker je zgrajen logično. Računa s pojmovnimi abstrakcijami, ki jih pri otroku ni. Najjasneje se kaže to pri analizi. Običajni slovniški

pouk bi naj nadomestil nauk o jezikovnem slogu, ki temelji na psihični, ne logični vsebini pojmov. Delen prinos k temu vprašanju najdemo v knjigi »Dr. Drach: Sprecherziehung«. — H. Pfannenschmidt: Die moderne Klasse. (N. B. 1/1924). Delovna šola kaže velik razmah — na zunaj! Pri vestnem motrenju pa vidimo resno nevarnost, da ideja zvođenl. Vzrok je največ v tem, ker se dotični, ki jo hočejo izvajati, ne poglobijo dovolj v njo. Vzamejo stvar prepovršno, dočim je tu potrebno prerojenje, temeljita preorijentacija v pedagoškem mišljenju. Pred vsem se varajo oni, ki mislijo »vcepiti« delovno šolo kar na stare »razrede«, pri starem učnem ustroju, kojega znak je pruska eksaktnost in pruski »drill«. Delovna šola zahteva razred, ki je organična celota, ki so v njem tesno spojene misli in težnje i učencev, med seboj i učitelja z njimi, torej duhovna zadržuga. A stari razred je sveženj posameznih enot, ki so združene zgolj mehanski, brez vseh medsebojnih tesnejših vezi; je to pravzaprav pouk poedincev, ki pa le iz ekonomičnih vzrokov sede skupaj; učitelj stoji v avtoritativni distanci; med njim in učenci ni nobenih tesnejših, samoniklih vezi. Toda učitelj nehai biti učitelj svojega razreda, bodi marveč prijatelj otrok, ki so ti poverjeni. Pri pravem pouku ni učencev, ki bi stali ob strani, vrženi iz toka. Duh razreda je pravi le, ako se izločitev poedinega učenca v razredu bolešno občuti, prav kakor je to pri vsakem organizmu. Ako je našel razred samega sebe, spoznal svojo moč, tedaj silil naprej z elementarno silo in učitelj mora napeti vse moči, da jih more zadovoljiti. Tu ni mrtvih točk, delo se vrši brez priganjanja; to je pristno, produktivno delo! — A. Fischer: Zur Theorie des Stotterns. (Päd. Ps. 11, 12/1923). Če mislimo, da poneha jecljanje samo po sebi, je to neupravičen optimizem. Potrebno je, da se najresneje bavimo s tem pojavom. Vzroki jecljanja so mnogovrstni, često zelo komplicirani, po večini še danes neznani. Fiziološke teorije iščejo ognjišče zgolj v živčevju, a ga še doslej niso odkrili; večji uspeh pa se obeta psihološkim in

psihoanalitičnim teorijam. Glasom teh teorij leže glavni vzroki jecljanja v duševnem življenju. Najdalje razvita sta dve psihoanalitični teoriji: prva smatra jecljanje kot bojazno nevrozo (Angstneurose), zastopa jo L. Frank; druga pa ga smatra kot nevrotični obrambni sistem (neurotisches Sicherungssystem), zastopa jo A. Adler in Appelt. Po Frankovem naziranju je k jecljanju predisponiran vsak, ki nagiba k močnim afektom; pojav »obolenja« se iz zove navadno v rani mladosti, najčešče z močnim prestrašenjem; strah pa preide od dotičnega doživljaja tudi na dotični kraj ali pa čas sploh ter na vse pojme in besede, ki so s tem v zvezi. Izgovarjanje dotičnih besed se začneja zavirati, in pozneje, ko se otrok začneja zavedati te svoje hiše, dobi tudi strah pred tem zaviranjem, kar pa hišo še poveča. Franku se je posrečilo, da je v več slučajih odpravil jecljanje s tem, da je spravil prizadete osebe v polspanje, privedel prvotno prestrašenje v zavest in ga tako pustil, da se izreagira (običajna psihoanalitična metoda). — Po Adlerjevi teoriji je jecljanje simptom obče težnje človeka po samoohrani in upoštevanju ter ima nalogo, da pomaga po konstituciji nervoznemu otroku se izogniti dejanjem, ki bi zadela njegov osebni čut, ali pa je sredstvo, da take odločitve vsaj zadržuje; vse to se godi seveda nehoté. — V zadnjem času je postavil E. Schneider istotako več ali manj podkrepljeno teorijo: vzrok jecljanja je boj volje h govorjenju in volje k molčanju; jecljač hoče govoriti, a ima tudi povod, da isto zamoči, a ta povod je več ali manj podzavesten. Ta boj, ki je primarno zgolj duševen, prestopi na mišičevje in se izraža v istočasnem pogajanju in zaviranju mišičnih funkcij. — Fischer ne nastopa principiuelno proti nobeni teh teorij, pač pa izraža pomiselke, da bi se moglo sploh vse pojave jecljanja razlagati na isti način. On sam je uverjen, da obstojajo različni tipi jecljačev, tako po zunanjih znakih kakor po vzrokih, ne glede na one, da jecljajo namenoma, da pridobe na času, ali na jecljanje, ki se pojavlja splošno pri prestrašenju in velikem veselju, kakor tudi one, ki se jezika šele

uče. Ravno zato tudi ne veruje v možnosti univerzalne terapije. — J. Schmäder: *Typologie des Bilderbuches* (Päd. Ps. 11, 12/1923). Knjige s slikami so brezdvomno za otrokovo duševno rast velike vrednosti in je primerno, da jim posvečamo čim večjo pozornost. Izvedba slik se mora ozirati na razvoj otrokovega optičnega čuta, izbira pa na otrokove težnje dotične stopnje. Obstajajo tozadevno »literaturo« deli pisec v sledeče tipe: 1. demonstrativni tip ali knjige za malo deco (snov: najbližja okolica otroka, izvedba: poudarjene konture); 2. slike za izvrševanje, t. j. dane so konture, otrok naj poslika, oz. izreže; 3. intelektualistični tip, t. j. kot pripomoček k učenju (sem spadajo začetnice); 4. moralistični tip; 5. humoristični tip; 6. estetični tip (sem spadajo ilustracije bajk); 7. tendenčni tip (n. pr. iz politične tendence); 8. dialektični tip (tekst pisan v dialektu, da olajša razumevanje). — Splošna načela: Slike morajo vedno izražati živa dejanja, ki so otroku dobro razvidna in ki zajemajo iz otroškega življenja. Če je vložen tekst, mora biti kratek in preprost ter v popolnem skladu s sliko; zelo uporabljeni so verzi s preprostim ritmom in rimo.

II. Iz šolskega dela.

J. Шкавнѣ: Јединствена обучна основа за основне школе. (Уч. 1—4/IV). Ujedinjenje Srbov, Hrvatov in Slovencev je naravni pojav. Kulturna zgodovina beleži razdobja diferenciacije in koncentracije na raznih toriščih in tudi v krvnem razvoju narodov. Podoben pojav je na primer naturalistični pokret, zlasti pa njegova skrajnost, nemški filantropizem, ki hoče izbrati iz vseh narodov, kar jim je skupnega in ustvariti tip kosmopolita. V taki dobi koncentracije stojimo danes mi Jugoslovenci in greh bi bil, ako bi z gojenjem razlik, ki so jih povzročili tekom stoletij zunanji vplivi, hoteli zadržati naravni potek zbliževanja in končne spojitve. Dolžnost šole je, da te razlike omili in izravna, da pomaga do razmaha onim posebnostim, ki so značilna in skupna last vseh Jugoslovenov. Pri tem moramo upoštevati ono notranjo silo našega

naroda, ki si je znala prilagoditi razne vnanje vplive ter vtisnila tujim kulturam domači žig in spretno izrabila različne pokrete, kakor n. pr. reformacijo v svoj prid. Ta sila bo zopet zbližala in združila naša tri plemena ter izbrisala razlike, ki ne korenijo v nas. Naloga šole je, da to pospeši, kar je tudi v smislu občeveljavnih vzgojnih in didaktičnih načel. Posebno važni so v tem pogledu jezikovni, zemljepisni in zgodovinski pouk. — Jezikovni pouk naj pripravi učence na enoten književni jezik, srbohrvaščino, ki naj nas tudi na zunaj predstavlja kot celoto. Da se to izvesti lažje, kakor n. pr. pri Francozih, Nemcih ali Italijanih, kjer so posamezna narečja mnogo bolj različna nego jugoslovenska. Seveda pa mora biti začetni pouk v otrokovem narečju, to je v ekavsko-kajkavskem, ekavsko-štokavskem ali tjekavsko-štokav. in šele v drugem ali tretjem šolskem letu se uvede skupni književni jezik, ki ga morajo učenci na koncu šolske dobe obvladati v obeh pisavah. — Zemljepisni pouk naj ustvari v duši otrokov nedeljivo sliko etnografske in teritorialne enote naše domovine. Izhajajoč iz najožjega domovja mu vcepi zavest, da je važen sestavni del svoje rodbine, občine, naroda, države. Globoko ukoreninjen na rodni grudi, bode znal ceniti in ljubiti tudi vso širno domovino. — Zgodovinski pouk izbere skupne momente iz povestnic vseh treh plemen in okrog teh koncentrira vse druge dogodke, ki so važni za kulturni razvoj naroda. Pokaže se pri tem vodilna ideja, ki se vleče kakor rdeča nit skozi vso našo preteklost od srednjega veka dalje, namreč borba za svobodo in ujedinjenje. Biografije naših velikih mož natančneje ilustrirajo to borbo in predložujejo ceno svobode, ki so nam jo priborili. Učenci spoznajo, kolikega pomena je za nas edinstvena država in da je sovražnik enega plemena nevaren tudi drugima dvema in celoti. — Še drugi predmeti, n. pr. risanje in telovadba, zlasti telovadne igre lahko koristijo medsebojnemu zbliževanju s tem, da gojijo, kar je splošno jugoslovenskega; srbske, hrvatske in slovenske posebnosti pa naj prenašajo tudi v ostali plemen, da postanejo zopet skupna

last, kar so bile po večini nekdanje. — B. Grosser: *Feude heißt die starke Feder* (N. B. 2/1924). Otrok mora imeti izpremembo, to zahtevajo zakoni ritmike, ki jim je podvrženo človeško življenje, telesno in duševno. Iz tega se poda potreba po šolskih svečanostih, takih seveda, pri katerih otrok resnično občuti veselo — slavnostno razpoloženje. Imajo pa take prireditve nedvomno tudi veliko vzgojno vrednost, v zmislu združnosti. Pisec prireja take slavnosti večkrat v letu, namreč povodom godú vsake svojih učenk; brez pompa in razsipnosti seveda, a toliko, da strne za kratek čas čustvovanje svojih učenk v eno skupno voljo: osrečiti svojo tovarišico. Darila součenk so bolj simbolične kot praktične narave: sadje, cvetke, venec, trak, pesemca. Učiteljev dar pa je vsakokrat povest, ki jo čita pred razredom. Na eno opozarja tovariše, ki bi mu hoteli slediti: naj se ne dajo nikdar preprosi, da bi podali dve povesti drugo za drugo; oslabili bi druga drugi učinek. — F. Müller: *Geschichtsgeschichten* (N. B. 2/1924). Življenje se užiga le ob življenju; zato zgodovinski pouk, ki se opira na današnje suhoparne zgodovinske knjige, ne more pronicati otrokove duše; za splošna zgodovinska dejstva otrok nima zmisla, to more doumeti le dozor el človek. Otroku moramo podajati zgodovino s konkretnimi slučajmi: to so življenjepisi zgodovinskih osebnosti in scene iz življenja preteklih dob, kakor to prinašajo mnoge čitanke. Za osnovno šolo navaja kot vzoren primer Scharrelmannovo povest »Völkerwanderung«. Za višje šole izvrstno služijo razni zgodovinski romani.

III. Iz šolske organizacije.

Dr. L. Sušnik: *Francosko šolstvo* (Č. 1/1924). Članek podaja pregled o sedanjih ureditvi šolstva na Francoskem. Šolstvo je tu povsem centralizirano, državna šolska uprava je deljena na 18 akademij z akademjskimi šolskimi sveti, ki imajo stalno sekcijsko 15 članov za reševanje tekočih poslov; v ostalem pripadajo tem svetom še visoki uradniki-šolniki, člani najvišjih znanstvenih korporacij in zastopniki vseh stopenj pouka,

ki se sestajajo k sejam dvakrat na leto. V posameznih pokrajinah, ozir. akademijah nadzirajo šolstvo ministrstvu podrejeni generalni inspektorji, ki opravljajo osebne zadeve in stvarne potrebe, za redno poslovanje šol v poedinah okrožjih pa skrbе akademjski inspektorji (po eden na departement) skupno z raznimi pomočniki rektorjev in generalnih nadzornikov. — Pouk obsega tri stopnje: osnovno, srednjo in visoko (*Enseignement primaire, secondaire, supérieur*). — Šolsko leto je razdeljeno na tri semestre in traja od 1. oktobra do 31. julija; novoletne počitnice trajajo 4—7, pustne 3—4, velikonočne 11, binkošne 3—5, za državni praznik (14. julija) 2—3 dni. — Nas zanima na tem mestu najbolj ureditev osnovne šole, za katero posnemamo: Osnovne šole, ki so po večini ločene v deške in dekliške, so laiške, pouk v njih je brezplačen in obvezen; privatne šole so potisnjene v ozadje. Do 7. leta so deci na razpolago različni otroški vrtci (*Écoles gardiennes, sales d'asile, écoles maternelles, classes enfantines*), kjer se začne učiti čitanja, pisanja, računanja pod posebnim, najraje ženskim nadzorstvom, potem pa vstopijo otroci v osnovne šole (*Écoles primaires élémentaires*); tu ostanejo lahko do dopolnjenega 13. leta, če si že prej ne pridobijo dovolj znanja za končno izpričevalo (*Certifikat d'Études primaires*). Nadaljevalnim šolam odgovarjajo enoletni »Cours complémentaires« in takozvani »Cours d'adultes«. Osnovni pouk se pogloblja in razširja v višjih mestnih ali meščanskih šolah (*Écoles primaires supérieures*), ki odgajajo učence za nižje uradnike, trgovske in bančne nastavlence itd. — Učitelji in učiteljice za vse panoge osnovnega šolstva se izobrazujejo na učiteljskih (*Écoles normales primaires*) — po eno moško in eno žensko na departement —, ravnatelj in nastavniki za učiteljska ter osnovnošolski nadzorniki pa se šolajo na takozvanih »Écoles normales supérieures d'Enseignement primaire« v St. Cloudu in za ženske v Fontenay-aux-Roses. Vstop v vse te zavode za bodoče vzgojitelje je navezan na zmago v »concours«-u (natečajni izpit z omejenim številom sprejetih); gojenci inter-

natov se zavežejo, da bodo služili deset let v državni službi ali povrnili stroške, ki jih nosi država. — V zadnjih 40 letih se je država sploh zelo pobrigala za napredek šolstva, zlasti osnovnega, poskrbela je za zidavo primernih poslopj, pomagala pri tem občinam s posojili in podporami. Tudi pariško mesto podpira šolarje z izposojevanjem knjig in s preskrbo različnih šolskih potrebščin. — Dr. Jovan Iskruljev: Škola Vysokých Studií Pedagogických v Praze a v Brně (Uč. 5 do 6/1924). Pod tem naslovom nahajamo poročilo o imenovanih zavodih, iz katerega posnemamo: Zavoda sta bila otvorena s šol. letom 1921/22, osnovana pa od čehoslov. učit. združenja s pomočjo nekaterih drugih činiteljev. Šolo upravlja poseben kuratorij, sestavljen iz učiteljskega zbora in delegatov združenja. Docenti, vsučiliški profesorji, ki jih potrjuje združenje, tvorijo učiteljski zbor in ta voli vsako leto iz sebe predstojnika, upravnika in rektorja. Rektorjeva stopnja odgovarja stopnji dekana visokošolskih fakultet. — Studij na šoli traja dve leti, pohajajo ga lahko absolventi srednjih šol in učiteljski, namen šole pa je: da neguje in razvija pedagogiko in njene pomožne nauke, da razširja učiteljem in učiteljskim kandidatom znanje iz pedagogike in njenih pomožnih naukov z ozirom na šolsko prakso, da jih poučuje v metodiki in jih uvaža v znanstveno delo. Šola ima zavod za eksperimentalno psihologijo in logiko. — Na nji se prirejajo tudi posebni štirisemestrski izobraževalni tečaji, kjer se posebe izobražujejo oni učitelji, specialno po strokah, ki hočejo preiti na meščanske šole. Razpored predavanj je urejen tako, da jih posejajo lahko učitelji poleg vršenja svoje šolske dolžnosti.

»Učiteljski list«.

Kot glasilu »Zveze slovanskih učiteljskih društev v Trstu« izhaja ta list že peto leto po trikrat na mesec in stane letno Lir 24. — Poleg stanovsko-političnih člankov, v katerih z vnemo zastopa stanovske in narodne pravice Zvezinega članstva, prinaša list tudi pedagog.-didaktične in znanstvene

razprave, od katerih omenjamo iz štev. 1. do 4. tek. letnika naslednje:

C. Drekonia: Umetniška vzgoja. — O poklicu učiteljice. — Jedno praktično računallo.

Mara: Nekaj misli o ženskem gibanju.

Ferdo Kleinmayr: Opazovanje proizvodov upodabljaajoče umetnosti.

F. Rodt - F. Eržen: Zbirka učil pri risarskem pouku.

List informira svoje člane tudi v učiteljskih in šolskih razmerah v naši državi.

—č.

»Jedinstvo«.

Je to »učiteljski staleško-prosvjetni list«, ki ga že tretje leto izdaja UJU, poverjeništvo Zagreb. Urednik mu je znanj pedagogski in mladinski pisatelj hrvatski Ljudevit Krajačić, ki je urejeval II. (1923) letnik po naslednjih razpredelkih:

1. Večji članci.

2. Manjši članci, ki se oboji nanašajo največ na pedagogiko in didaktiko, deloma so stanovskega značaja.

3. Iz učiteljske organizacije.

4. Iz šolske organizacije.

5. Poslednji del lista izpolnjujejo »bibleške«, »literaturne«, »pokojniške«, »vijesti«, »listak« in »portreti pokojnika«.

Med sotrudniki nahajamo razna znana imena hrvatskih pedagog.-kulturnih delavcev; tako so zastopani: dr. Paja Radosavljević, Josip Škavić, A. Pestiček, A. Kovačević, Jelisava Vavra i. dr.

F.

»Gračanska Škola«.

To je naslov listu, ki ga je v letu 1923. začel izdajati »Savez udruženih nastavnika građanskih škola u Zagrebu« kot »privremeni časopis Saveza udruženih nastavnika i nastavnica građanskih škola u kraljevini SHS. Dozdaj smo prejeli 3 številke tega lista, ki označuje v 1. štev. kot svoj smoter, pod naslovom »Šta hoće »Gračanska Škola«: »Isto ono što i sve naše građanske škole (više pučke, mješčanske,

trgovačke i. dr.) širom prostrane kraljevine SHS. Hoče naš povremeni časopis, da svim žarom i marom prosvetniških i pedagoških osečaja nastoji, da se sve šole u državi ujednače, da se održe i nove podiže i razvijaju u tri smeri: trgovinskom, industrijskom i ekonomskom. — Hoče svojim pedagoškim člancima originalnim i iz drugih listov i časopisov i člancima iz školskega života da nastavnike i nastavnice građanskih šol i prijatelje njihove, dalje obrazuje i veže za napredna načela pedagoških nauka. Metodičkim lekcijama smeri da praktički unapreduje nastavu sviju preprianih predmeta. — Sem svega, što pomaže napredah građanskih šol, donosiće naša »Građanska Škola« zabeleške, vesti, ocene i prikaze, koji će interesovati uže i šire krugove školskih radnika i prijatelje prosvete i prosvetenosti narodne.

Od slovenskih meščanskoškolskih učiteljev srečujemo v teh prvih številkah Drag. Humeka (»Podroben načrt za pouk v merstvu«), R. Pečjaka (»Meščanska šola«), Ljudmilo Poljančevo (»K reformi zgodovinskega pouka na naših šolah«) in Ivana Černeja (»Geologija in pouk v zemljepisju«); k »Osnutku učnega načrta« pa so prispevali: Josip Brinar (»Slovenski učni jezik«, »Zgodovina«, »Zemljepis«), Josip Hergouth (»Živalstvo in rastlinstvo«, »Kemija in mineralogija«, »Nauk o zdravju«, »Fizika«, »Nauk o obrti in industriji«, »Aritmetika«, »Korespondenca in knjigovodstvo«), Drag. Humek (»Merstvo«, »Prostoročno risanje«). V »Beležkah« srečujemo zopet Drag. Humka, poleg njega mariborski »pedagoški krožek« in Fr. Šegulo.

List, ki kaže resno stremjenje v svoji smeri, odkrito pozdravljamo in mu želimo dobrega nadaljnega razvoja. —č.

»Věstník Pedagogický«.

»Věstník českoslov. pedag. ústavu J. A. Komenského«, ki je pričel izhajati 1923, kakor smo poročali tudi v »Pop.«, je v svojem II. letniku skrajšal svoj naslov v gorenjega. Ni pa z izpremembo imena izmenjal tudi svoje smeri, kar kaže letošnja I. štev.,

ki prinaša naslednjo zanimivo in stvarno vsebino: Občanská nauka a výchova (dr. J. Kepřta; Šolské reformy, ki v daljšem članku prikazuje avstrijsko šolsko reformo in dekret o reformi italijanske obče šole; pod »Zprávy« čitamo poročilo študijskega odbora ped. ustava J. A. Komenského; »Literatura« prinaša pregled novejšega češkega slovstva v pedopsihologiji, v metodiki in o mladins. skrbstvu, kakor tudi v delih iz tujih (nemškega, francoskega, angleškega, italijanskega) slovstev na pedagoškem torišču. Zanimiv vpogled v razvoj češkega pedagoškega slovstva kaže »Bibliografie časopiseckých článků českých v prosinci 1923«, ki ga smemo imenovati kašipot za vsakega interesenta. F.

Das Schulfino.

Tako se glasi novo poglavje lista »Die Quelle«, ki mu je odgovorni urednik Ing. Witt. V tem novem poglavju hoče list prinašati izkušnje pridobljene na tem področju v Avstriji in vseh drugih državah. Govoriti hoče o pridobivanju filmov, o metodi s predstavami združenega pouka, o ravnanju z aparati itd. V novem poglavju pa nočejo samo poročati o stanju šolskega kinematografa, ampak hočejo tudi nasvetovati in usmerjati.

Priporočljivo pedagoško slovstvo.

Dr. Decroly: Une école dans la vie. — L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par le jeu éducatif. — Vers l'école renouée. — Une expérience de programme primaire avec activité personnelle de l'enfant. (Glej članek »Delovna šola v Belgiji«).

H. von der Pforten: Musikfreund; Franckh, Stuttgart; 86 str. Delo je jako vsestransko: uvaža v glasbo sploh in podaja dobre smernice h glasbeni vzgoji, koje namen bodi, da otrok glasbo doživlja.

Dr. W. Dienstbach: Der Geschichtsunterricht in der Arbeitsschule; Diesterweg, Frankfurt a. M. 1922, 151 str. V prvem delu kritično obravnava izbiro snovi in njeno razporedbo, v drugem delu podaja praktične primere. Posluhuje se pri pouku virov, ob-

iskuje z učenci muzeje, dela poučne izlete in potovanja.

Dr. P. Ingwersen: Wie verfasse ich die Geschichte meiner Heimat? Hirt, Breslau 1922, 46 str. Delo spodbuja k posnemanju.

Th. Bist: Aus dem Leben der Antike; Quelle & Meyer, Leipzig 1922, 284 str. in 11 slik. Same žive slike iz rimljanskega življenja: družina, pojedine, ceste, književnost, šaljiva literatura, bogovi ljubezni i. dr. To je način, kako napraviti zgodovinski pouk otroku zanimiv.

F. W. Foerster: Angewandte politische Ethik; Verlag »Friede durch Recht«, Ludwigsburg, 180 str., 1922. Avtorjevo ime je poročilo za kakovost dela.

C. TO IN ONO.

DR. O. KUTZNER:

Pogled na reformo učiteljske izobrazbe.*

Vprašanje učiteljske izobrazbe, osobito one osnovnošolskega učiteljstva se danes ne razpravlja le v Nemčiji, kar je dokaz, da se važnost tega problema ne le priznava, nego da prihaja vanj večja skupnost, kakor jo zro v njem oni, ki nastopajo v diskusiji vprašanja kot protivniki.

Daleč bi presegalo prostor, ki mi je ljubivo dan na razpolago, ako bi hotel do vseh podrobnosti razviti, kaj znači ta problem. Zato hočem označiti le pogled na to vprašanje v nadi, da mi bo pozneje mogoče podrobno razpravljati po njihovi stvarni znamenitosti posamezne, osobito znatne točke.

Razen tega tudi ne bo nekoristno, ako na malem prostoru pregledamo neobičajno veliko raznolikost tega problema, zlasti ker na vprašanje stalno enostransko gledajo i njegovi pristaši i njegovi protivniki, kar ovira njegovo rešitev.

Kot uvod naj navedemo nekatera dejstva, ki objasnijo prilike v Nemčiji.

* Ta članek je napisal dr. O. Kutzner, profesor na vseučilišču v Bonnu ob Reni za »Napredake«, ki ga je priobčil v zadnji številki leta 1923. Vprašanje, ki ga obravnava, je aktualno dovolj, zato smo se obrnili do »Napredka« za dovoljenje ponatisa, na kar je uredništvo rade volje pristalo. Mnenja smo namreč, da se bo tudi slovensko učiteljstvo skoraj moralo lotiti diskusije v tem vprašanju, zato mu je dobrodošla marsikatera tozadevna informacija.

Uredništvo.

Narodni učitelj s posebno izobrazbo za svoj poklic še ni tako star pojav. Izhaja pravzaprav iz stoletja, ki bi ga mogli nazivati tudi pedagoško stoletje, v katerem sta na praktično pedagogiko vplivali dve struji, vietizem začetkom in prosvitljenost koncem stoletja. Tudi učitelj višjih šol, ki je bil do tedaj teolog, zahvaljuje svoj postanek temu stoletju. Za te šole je postala učiteljska izobrazba akademska, za osnovnošolsko učiteljstvo pa so se ustvarile posebne ustanove v seminarjih, ki so se jim kasneje kot pripravljalni zavodi pridružile preparandije, ter se tako omogočila izobrazba nadovezujoča na osnovne šole, a izključujoč višjo šolo. Priično istim potom so šle ostale kulturne dežele, tako pa je danes tudi karaktristično, da se obče zahteva načelna premena v tem, ki ne teži za nič manjim, kakor da se akademizira tudi izobraževanje osnovnošolskega učitelja. Te zahteve segajo v Nemčiji vse do l. 1848. Bilo pa bi krivo, ako bi mislili, da so sedanje zahteve z ozirom na l. 1848. vzniknile iz poslednje revolucije, ker je treba odkrito priznati, da poslednja revolucija v področju pedagogike ni ustvarila prav nikakih novih idej ali novih problemov, čeprav je ravno ona izvršila tako izredne premene.

Vzeto kot problem visokošolske izobrazbe osnovnošolskih učiteljev ni drugo kot povsem naravna posledica razvoja, ki ga je napravila medtem učiteljska izobrazba. Kakor je raslo spoznavanje o važnosti narodne izobrazbe vobče, se je seminar s preparandijem vedno bolj izenačeval z istimi odredbami, kar se lahko jasno vidi na Saškem, kjer je že pred vojno bilo po izvestni izvršeni kapitulaciji narodnim učiteljem otvorojeno vseučilišče, in v Nemčiji je bilo že pred vojno soglasno mišljenje, da je potrebna nadaljna reforma v izobrazbi narodnih učiteljev. Že takrat se je govorilo tudi o pedagoški akademiji, čeprav so to akademijo zamišljali kot posebno izobraževališče učiteljskih učiteljev. Spomina vredno je, da je bil žalibog prerano umrl Neumann nasprotnik take posebne akademije in je zahteval, da učiteljsko izobrazbo prevzame vseučilišče.

Ko je bilo v Weimarju ob ustavi nove Nemčije treba dati tudi temelje v vprašanju izobrazbe, se je govorilo tudi o učiteljski izobrazbi. Čl. 143., odst. 2. pravi: »Učiteljska izobrazba se mora za vso državo urediti edinstveno po načelih, ki obče veljajo za višjo izobrazbo«. Sedanji honorarni profesor na tehnični visoki šoli v Dresdenu, dr. Seyfert, ki se mu ima nemška šola in nemško učiteljstvo mnogo zahvaliti za razvoj vprašanja o učiteljski izobrazbi, je l. 1920.,

ko je bil še prosvetni minister, na konferenci visokošolskih profesorjev izjavil, kako je prišlo do tega člena ustave: »Izjaviti moram, da je ta odredba med redkimi določbami v ustavi, ki jo je sprejela narodna skupščina soglasno. V tem se kaže jaka volja, da se i narodni učitelj po svoji izobrazbi priključi ostalim izobraženim slojem. Nemški narod naj svoje ustave ne dobiva le črno na belem ob izstopu iz šole, da jo nosi domov, marveč naj sprejme to ustavo tudi v svojo voljo. To, kar je tam povedano o učiteljski izobrazbi, naj se smatra kot izjava narodne volje, in želim, da znanost pri tolmačenju ne izpremeni teh jasnih besed.«

Da je bila ta Seyfertova pripomba sploh potrebna, kaže namero, naj bi se bodoče izobraževanje narodnih učiteljev spet uredilo po strani, ker je vnovič vstala stara misel o pedagoških akademijah, ki naj bi bile posebni zavodi le za osnovnošolsko učiteljstvo. Med vseučiliškimi profesorji se kot glavni zastopnik zavzema za to berlinski profesor E. Spranger, ki je energično nastopil proti temu, da bi vseučilišče prevzelo izobrazbo narodnih učiteljev, in sicer v posebni knjižici (E. Spranger: Gedanken über Lehrerbildung, Berlin. Quelle & Meyer, 1920.) in osebno na državni šolski konferenci. O tem sem polemiziral v svojem delu »Die pädagogische Fakultät«, Zickfeldt, Osterwieck, 1920, in priznavam, da ob najmarljivejšem proučevanju zadevnega slovstva do danes nisem mogel priti do prepričanja, da bi to ne bilo izvedljivo ali da bi to bila opasnost za vseučilišče, kakor trdi Spranger. Nasprotno sem čvrsto uverjen, da razvoj potrjuje mojo razlago. Treba povedati, da se že danes lahko za to najdejo činjenice. 9. odbor državne šolske konference, v katerem sva bila oba s Sprangerjem, in ki se je imel baviti z vprašanjem učiteljske izobrazbe, je z veliko večino odklonil posebne visoke šole. Načelo petega odbora je v tem med drugim: »Nasprotno je treba odkloniti ureditev posebnih pedagoških fakultet na vseučilišču kakor tudi to, da prevzamejo izobrazbo osnovnošolskih učiteljev posebej v to urejene pedagoške akademije.«

Ker pod pedagoško fakulteto ne razumevam enostavne učiteljske fakultete, kakor sem to obrazložil v »Zeitschrift f. pädag. Psychol. u. experim. Pädag.«, 1920, tudi nisem imel razloga, da bi bil proti odklanjanju pedagoških fakultet; povsem mi je zadostovalo odbiti posebnih visokih šol. Ostalo lahko mirni prepustimo razvoju.

Že za državne šolske konference se je govorilo o tem, da vlada pripravlja zakon,

ki naj zadovolji spominjani člen ustave. Na ta zakon pa še vedno čakamo, kar je očitni znak, da so ravno politični faktorji, ki zadržujejo ali čim bolj tudi odklanjajo name-ravano učiteljsko izobraževanje. A prerana volja po reformi v poedinih zveznih državah se s tem ni dala ubiti in tako deluje samostojno, če tudi na nevarnost, da s tem razbije edinstvo, ki pa je vsekakor potrebno. Najdelj je šla v tem Saška. Ta tudi ima zakon o učiteljski izobrazbi, s katerim ukinja seminarje in prenaša učiteljsko izobrazbo na obe svoji visoki šoli v Leipzigu in v Dresdenu. V Dresdenu se je s tem pričelo o Veliki noči 1923. Enako odločno nastopa Thüringija in gotovo jima slede še druge žezle. Najjačji odpor je na Bavarskem in Prusiji. O načinu tega odpora, poučnega za šolskega reformatorja in za šolsko politiko, danes ne govorim. Opomniti le hočem, da priroda teh odporov zasluuje naš interes tudi zato, ker se bodo slično oglašali tudi v drugih deželah, svoje protivnike pa je treba poznati.

Toliko o razvitku tega vprašanja v Nemčiji. Važnejše od činjenic je v njem ono, kar je načelno, t. j. momenti, ki govorijo v prilog pravemu visokoškolskemu izobraževanju osnovnošolskega učitelja.

Opozoriti hočem sedaj na momente, ki jih običajno navajajo protivniki tega razvoja kot poslednje motive. Pri tem se celo vprašanje oddeljuje iz velike skupne celote in vodi do zelo malenkostnih činjenic. Tako menijo nekateri, da pojasnijo lahko to zahtevo s splošnopolitičnimi in stanovskopolitičnimi motivi. Ako se splošnopolitični ne izkoriščajo kot strankarskopolitični, se vračajo, kakor bomo videli, k veliki celoti, pri tem ko so stanovskopolitični motivi povsem egoistične narave. Učitelji da streme za boljšo plačo, ki jo morejo doseči le po akademski izobrazbi. Iz ozirrov na ta prigovor je treba opozoriti na idealizem in požrtvovalnost osnovnošolskih učiteljev v vseh državah, ki se kaže v tem, kako se trudijo s poznejšim izobraževanjem bodisi kat samouki, bodisi na visokih šolah, da izenačijo nedostatke v svoji izobrazbi, od česar nimajo pekuniarnih koristi. Zanimivo bi bilo izsledovati, ali se more tudi pri ostalih stanovih konstatirati tako zanimanje za izpopolnjevanje svoje stanovske izobrazbe.

Ako bi po drugi strani z akademsko izobrazbo porasel ugled učiteljskega stanu v javnosti, ne smemo pozabiti, da bi imel ta moment tudi vzgojno vrednost.

Nato prehajam k momentom, ki so splošni, da pokrepijo potrebo visokošolske izobrazbe tudi za osnovnošolske učitelje.

Pri tem ne smemo smatrati učiteljske izobrazbe prosto za člen šolske reforme, ki stoji ob strani ostale reforme, ker se kaže dosti jasno in nam jasno potrjuje tudi zgodovina, da je bila učiteljska izobrazba pogoj za vsako šolsko reformo. Tudi danes je to vprašanje osrednji problem šolskega preustroja. Spet jo moremo v vseh njegovih raznolikih straneh umevati iz občega razvoja, tako iz onega modernega človeka, kakor iz onega moderne države in njenega gospodarstva.

»Edinstvena šola« in »delovna šola« so problemi šolske reforme, ki imajo, četudi kje pod drugim imenom, danes svoj pomen v vseh kulturnih državah, in niso nikake utopistične ideje, brez katerih bi ravno tako lahko živeli, nego so resni poizkusi, da se z vzgojo in po tej s šolo zadovoljijo zahteve našega društvenega življenja, a tudi naše državne eksistence. Znano je, da je bila šola vedno v službi države ali drugih merodajnih činiteljev, ki so bili na mestu države. Moderna kot narodna država je še bolj navezana na šolo kakor avtokratska. Narodna izobrazba danes ni več fraza, nego državna nujsnost. Ne moremo izbirati, ali naj to napravimo ali ne; mogoče je res tu ali tam demokratske oblike zacasno omejit, trajno se jim ni mogoče izogniti, ker odgovarjajo psihični strukturi modernega človeka in samo one dopuščajo, da se premoste napetosti, nastale po prebujenju individua med njim in zajednico. Moderni človek prirodno reagira z izvestno mržnjo na vse poizkuse, s katerimi bi se upotreboval le kot sredstvo za kako svrhu. Največja sposobnost dejstva se danes lahko pričakuje le, kjer ima človek principiarno pravo soodločevanja, to pravo pa seveda v sebi vključuje tudi dolžnost soodgovornosti. Demokratske oblike hočejo zadovoljevati tak položaj človeka napram vsem društvenim odnosom, proti državi, cerkvi, občini, stanu in zakonski zvezi. Iz soodločevanja, spojenem s odgovornostjo, sledi potreba, da se načelno povsem drugače vrši narodova izobrazba. Enaka volilna pravica kategorično zahteva od vseh narodnih slojev tako osebno izobrazbo, da to pravico lahko izvršujejo. Ako gledamo s te strani, je »edinstvena šola« poizkus, da se ob vseh različno prirojenih sposobnostih postavi načelo stanovske in klasne izobrazbe, katero načelo je bilo jasno izrečeno še v 19. stol., a se občuti še danes. »Delovna šola« pa zahteva, da se samodelavnost stavi v središče obrazovanja in se s tem doseže najvišja stopnja aktivnosti; pri tem se opira na Rousseaua, Pestalozzija, Fichteja, Fröbela, katerih osnovne ideje je 19. stol. hitro zavrlo,

dasi se njihova imena tako pogosto citirajo. S tem stoji »delovna šola« v službi tudi demokratske ideje.

Samo po sebi se razume, da »edinstvena šola« in »delovna šola« niso v prvi vrsti vprašanja zunanje organizacije; kot taka bi ta vprašanja nikdar ne dosegla svojega smotra, nego je njihova izvedba pred vsem odvisna od učiteljeve osebnosti. Tako pa postane reforma učiteljske izobrazbe pogoj za izvedbo teh reform in le znak kratkovidnosti je, ako kdo misli, da se »edinstvena« in »delovna šola« dosežeta brez temeljite preustrojitve izobrazbe učiteljstva. To kažejo že jasna in vzporedna vprašanja zunanje organizacije. Višja šola noče ničesar žrtvovati od svojih devetih let. Njeni učitelji so enako izobraženi, akademiki. Da bi bil tudi osnovnošolski učitelj tako izobražen, bi se njegovo delo ocenjevalo drugače, a bilo bi lažje tudi izenačenje osnovne in višje šole.

K istemu smotru vodi tudi problem »delovne šole«, ki se more rešiti le, ako se učitelju pri njegovem delovanju prizna več svobode. To pa ima zopet za pogoj tako izobrazbo, ki da učitelju več prilike, da sam nosi odgovornost za vsak svoj podvzem. Baš nedovoljno izobraževanje učiteljev v preteklosti je dalo potrebo, da se mu vse do podrobnosti točno odredi in predpiše; dovedlo je do onih učnih receptov, po katerih se je tako razširil didaktični materializem; rojenega vzgojitelja je to v njegovem delu tako omejevalo, da je ali duševno klonil ali pa obrnil šoli hrbet. Ako k temu še dodamo, da se je ideja »delovne šole« nasprotno z njenimi glavnimi zastopniki Fichtejem, Seidlom, Natorpom zelo oddaljila v smeri intelektualnosti in da je neobhodno potrebno, da se vrne k obrazovanju volje in značaja, ker je npravenost pravo področje lastne aktivnosti, postane jasno, kako mnogo moramo zahtevati od vzgojitelja in kako morejo tem zahtevam zadostiti le naša najvišja izobraževališča, ki so imela dosedaj nalogo, da so izobraževala vodilne osebnosti. Osnovnošolski učitelj bodočnosti, ki bodi tudi učitelj naroda (opozarjam le na pokret za ljudska vseučilišča), mora tudi sam biti vodilna osebnost, ker drugače ne bo dorašel svojih nalogi.

To nas vodi do problema, ki je v najtesnejši zvezi z obrazovanjem učitelja, t. j. do vprašanja o delitvi odgovornosti pri vzgoji. S šolskopolitičnega vidika se je to vprašanje grupiralo v problem o kolegialni šolski upravi. Ako analiziramo bitnost izobraževalnega dela in to delo vzporedimo z drugimi dejstvomani, lahko najdemo, da se tu ne more prevesti delitev odgovornosti

na druge, ki izobraževalnega dela ne vrše direktno, nego ga samo o priliki nadzirajo. Zanj more odgovarjati le oni, ki direktno vodi vzgojo, in te odgovornosti mu ne more odvzeti nihče, četudi bi kedaj sam hotel. Dosedaj se je razumevalo samo po sebi, da je upravitelj ali nadzornik, na katere se je — protivno bitnosti obrazovalnega dejstva — prenašala odgovornost, imel višjo izobrazbo, najčešče akademsko. To shvatanje je poslej priteniti tudi na učitelja. Ako mu nihče ne more odvzeti odgovornosti, mu malo koristi, ako so njegovi starešine bolj izobraženi.

Odkar se ljudje znanstveno bavijo z vzgojnimi vprašanji, se vedno povdarja, da ima vzgojiteljeva osebnost biten vpliv v vzgoji, da gre tu za impoderabilije, ki se ne dajo nadomestiti z nikakršnimi teorijami ali refleksijami, z nikakršno metodiko, pa naj bo še tako izvrstno izdelana. To je vprašanje nadarjenosti, sposobnosti za poklic; vprašanje, ki je v najožji zvezi z načinom bodočega učiteljskega izobraževanja. Tu se vidi, da je ideja posebne visoke šole za učitelje docela ponesrečena, ker posebna visoka šola povsem prirodno že za časa studija ovira prehod v drug poklic. Ni treba, da bi preveč zaupavali izpitom, ki naj dokažejo poklicno sposobnost. Poklic vzgojitelja je visoko kvalificiran poklic, v katerem more kandidata šele približno spoznavanje s poklicnimi problemi privedi do zavestnega spoznanja, je-li sposoben zanj ali ne. Ako ni prepričan o svojih sposobnostih, bi še za časa studija lahko prešel na drug poklic, če mu je prehod olahkočen, kakor je to mogoče na vseučilišču. Taki prehodi se čisto primerjajo baš v akademskih poklicih. Ako pa je pregan na posebno visoko šolo, mu ni dana možnost, da se meri z drugimi, in je v nevarnosti, da premeni svoj poklic le z velikimi žrtvami v denarju in času. Zato v največjih primerih ne izvrši te premene, nego ostane učitelj na škodo sebi in mladini.

Problem učiteljskega izobraževanja premotrivamo lahko s katerekoli strani hočemo, vedno pridemo do nujnosti, da je potrebno za osnovnošolskega učitelja izobraževanje, kvalitativno enakovredno izobraževanju ostalih vodilnih poklicev. V tej točki vlada tudi pri nas soglasje. Le da obstoja močna struja, ki hoče prenesti to izobraževanje na posebne, a ne na te visoke šole, ki že obstojajo. V svojem zgoraj omenjenem sestavku in v posebnih člankih sem dokazoval, da in stvarnih razlogov, ki bi govorili za posebno izobraževanje učiteljev. Preko tega sem skušal tudi dokazati, kakšne prednosti bi imele za svoj razvitek današnje vi-

soke šole same, ako prevzamejo učiteljsko izobraževanje, a končno tudi pedagogika. Ta je pozvana, da se razvije v tehniko kulture, ki je daleč pred problemi šolske vzgoje in ki predočuje vzporedno z zunanjo tehniko, da je tako zelo izmenila pogoje zunanjega življenja. Dalje sem skušal dokazati, kako je ravno prevzem učiteljskega izobraževanja pogoj za razvoj te obsežne pedagogike.

Naloga učiteljstva in vseh, ki se zanj zavezujejo, je, da postanejo svestni zveze in celote, ki je tu le označena, tako da se znatni položaj problema učiteljske izobrazbe ne izgublja več v mejah skupne šolske reforme, a tudi preko teh mej ne, ker je sigurno, da se bodo mogle ostale reforme, ki se morebiti še splošno žele, izvršiti le v toliko, v kolikor uspe temeljita reforma učiteljske izobrazbe.

Proti »Matičnemu listu«. »Matični listi so se pokazali v praksi kot neprimerno nadomestilo razrednih katalogov in šolskih matic, ker otežujejo evidenco in sestavo statistik, nalagajo učnim osebam in zlasti voditeljem novih pisarij ter niso razredniku, zlasti pa suprirajoči učni osebi v služaju potrebe vedno na razpolago, kakor so bili svoje dni razredni imeniki. Priporočani ročni imeniki pa tvore last dotičnega razrednika in je od njega odvisno, ako si ga nabavi in ako ga hoče dati na razpolago suprirajočemu, nadzorniku, strokovnim učiteljicam odnosno katehetu.«

Tako se glasi utemeljitev predloga za odpravo »Matičnega lista«. Če bi šlo pri tej tiskovini samo za to, kar se navaja zgoraj, bi nam bil v »Pop.« prostor predragocen, da bi se v njem bavili s tem predlogom. Je pa stvar ta, da pri »M. l.« in njegovem biti ali nebiti v naši šoli ne gre niti za evidenco niti za statistiko, ki so administrativne zadeve. Iz administrativnega vidika — bi rekel — da se je »M. l.« uvedel pri nas šele v drugi vrsti; prvo je bila njegova idejna stran, ki jo gorenja utemeljitev prezira, kakor da je ni. Zaradi nje pa naj bodo napisane te vrstice.

V l. 1902. je pisal pokojni H. Schreiner svojo »analizo duševnega obzorja otroškega«¹ in 2. del te razprave pod naslovom »Preiskavanje, razširjanje in uporaba otroškega duševnega obzorja« je zaključil v »Pop.« s temi besedami: »...upam, da kmalu pride prilika, da se pomočjo slovenskega učiteljstva praktično izvedemo, kar se tu teoretično razpravljalo in da dobimo na ta način marsikateri nauk

¹ Izšlo v »Pop.« l. 1902. in l. 1903. kot knjiga v Slov. Šol. Mat.

v prosep naše šole. Schreiner je bil idealist in kot idealist se je v svojem upu motil: zakaj z »M. L.« je dobil slovenski učitelj v roke nepopolno, poizkusno navodilo, po katerem bi bil primoran, tupatam pogledati globlje v dušo in njen razvoj, a še to navodilce — odklanja. Ni spoznal osnovne ideje, iz katere je izšel »M. L.«: da naj ta učitelju, nadzorniku, suprirajočemu, ob prehodu otrokom iz šole na šolo itd. nudi vsaj nekaj točnejši takojšnji vpogled v otroka, v njegove duševne zmožnosti in njegov razvoj. To svojo osnovno idejo pa mu kaže »M. L.« sam: 2. in 3. stran prikazuje pregled vsega šolovanja; 4. stran — bože moj, kako redki so tu učiteljevi vpisi, spominjam se pa, da smo se ob sestavljanju tiskovine bali, kako premajhen bo to prostor za vzgojitelja-analitika otroške duševnosti! In vendar se po svetu danes že po gorskih zakotnih šolah bavijo s preiskovanjem otroške duše in eksperimentalna psihologija in pedagogika imata tu svoje vire! Zato pa bi celo podvomil, da bi ravno mi bili upravičeni, namesto da bi tiskovino, ki pomeni le mal, nepopoln korak k takemu raziskovanju, po presoji vsaj enodobnega, t. j. osemletnega stvarnega preizkušanja izpopolnjevali, jo hitimo zavračati; menda pač le iz enostavnega razloga, ker take stvari »nalagajo učnim osebam in zlasti voditeljem novih pisarij«. Izpričevalo, ki si ga s tem izstavljamo? ...

»Rekel bi, da pomeni »M. L.« sliko, »Š. Mat.« in »Kat.« suh, številčni opis otrokov; in kaj bodimo vzgojitelji: umetniki ali suhi številkarji?

Pri presojevanju »M. L.« je bilo treba povedati tudi ta argument. Dokazovanje o nemogoči evidenci i. pod. pa izpodbijajo izjave mnogih šolskih voditeljev, ki pravijo, da se jim je »M. L.« prav obnesel tudi v tem oziru, ako ga niso zapirali v svojo pisarno, nego izročili za vse šolsko leto »M. L.« za vse otroke njihovega razrednika.

»Izkaz«, proti kateremu tudi nastajajo, je pa posnetek preiskušene tuje praktičnosti.

Pavel Flerè.

Drobne pedagoške novice.

Telesna vzgoja na Francoskem. Že med vojno je upeljavala Francija obvezno telovadbo v svoje šole. Po vojni 1919—1921 je ministrstvo prosvete izdalo osnutke, ki naj enotno povzdignejo telesno vzgojo v tej državi. Osnutki predvidevajo 1. telesno vzgojo mladine od 4.—13. leta; 2. od 13.—18. leta in v pristanku so navodila za zdravnika. Prva doba skrbi zgolj za razvoj organskih funkcij (dihanje, cirkulacija krvi, živčni sistem). Ne sme stremeti za vzgojo mišic. S 14. letom polagajo otroci izpit in

le ako izpit (tek, skok v višino in daljino itd.) prestanejo, smejo prestopiti v drugo grupo (stopnjo). Druga doba predvideva poleg redne telovadbe tudi sport vseh panog. Pisci hvalijo osnutke, posebno še, ker vodi jo zdravniki o vsakem, otroku fiziološke pole (Schülerbeschreibungsbogen) in imajo velik vpliv na način telovadbe.

Telovadba in sport v Avstriji. Prosvetno ministrstvo Avstrije želi uvesti kot predmet v višje ležečih krajih smučanje. V to svrhu sta bila v letošnji zimi prirejena dva kurza po 60 udeležencev. Prvi za srednje, drugi za meščanske učitelje. S podporo, ki jo je potrošila v ta namen je gotovo v obilni meri pripomogla k razvoju zdravega sporta med šolsko mladino, ki ga vzgojno zna ceniti pač vsakdo. — Vežbanje telovadnih učiteljev v smučanju traja skozi dve leti. Prvo leto predvideva vežbanje v sredogorju, drugo v višjem pogorju. Za zrelostno preizkušnjo so izdelani predpisi, ki vsebujejo smučanje kot organski del izpita.

Šolsko vprašanje v neodrešeni domovini po sporazumu z Italijo. Tržaški »Učit. list« poroča o tem sledeče: »Gentilijeva reforma osnovne šole je prinesla poleg preuredbe pouka tudi pedagoško nevzdržno novost, da se poučuje v državnem jeziku tudi tam kjer materinski jezik šolodolžnih otrok ni drž. jezik. Naj se ta določba izvede prej ali slej, v eni ali drugi obliki, načeloma je z uvedbo državnega jezika kot učnega jezika izvršena asimilacija osnovnega šolstva narodnih manjšin v državi. — Pričakovati bi bilo, da ne ostane brez vpliva na šolsko vprašanje sporazum, ki se je sklenil med Italijo in Jugoslavijo v minulem mesecu. Da bo učiteljstvo kolikortoliko informirano, smo skušali izvedeti mnenje bivšega drž. poslanca g. dr. Wilfana o posledicah sporazuma za šolstvo. Ali nekaj bistva odgovorov na vprašanja: Evi bodo vplivali zadnji dogodki na šolsko preuredbo v naših krajih? Svoječas je naučni minister izjavil, da bi mogel imeti sporazum dobre posledice. — Da, meni je to izjavil. Toda sporazum ne bo vseboval nikakih posebnih določb niti glede šolstva niti glede varstva narodnostnih manjšin sploh. — Četrty člen Gentilijeve reforme je vendar precej raztezljiv. Ni dolgo temu, ko se je čitalo v časnikih, da se v prvem letu osnovne šole pouk izpremeni v prilogo materinskemu jeziku. — Četrty člen govori natančno o državnem jeziku; materinski jezik dopušča le kot predmet, ki se mu določijo zgolj nekatere ure. V tem oziru sporazum ničesar ne izpremeni, ker je sklenjen med močnejšim in slabšim. Poleg tega vidimo, kakor da je vlada

imela namen v zadnjih časih napraviti celo vrsto »dovršenih dejstev« v raznih naših življenjskih vprašanjih. — Iz tega pojasnila je videti, da bo naš narod pod italijansko vlado pač še nadalje izročen ciničnemu pritisku v svojih kulturnih in življenjskih vprašanjih.

Živi jeziki na češkoslovaških šolah. Na srednjih šolah s češkoslovaškim učnim jezikom se poučuje ruski jezik na 55 zavodih, angleški na 54, hrvatski na 12, poljski na 10 in italijanski na 3 zavodih. Francoščina je obligaten predmet na vseh realkah in realnih gimnazijah, a razen tega neobvezen predmet na 32 gimnazijah in učiteljskih. Nemščina je obligatna na skoro vseh srednjih šolah.

Delovna šola v Belgiji. Najjačji njen pokretnih je dr. Ovide Decroly, po študiju murolog in psihijater Naravnost fanatična ljubezen do otrok ga je gnala, da je leta 1901. ustanovil šolo za abnormalne otroke. Tu je spoznal važnost samodelavnosti in spontanega udejstvovanja pri deci in obenem uvidel absurdnost obstoječe šolske metode. L. 1907. je ustanovil privatno poskusno šolo za normalne otroke, ki je pravi otroški raj. Bruseljski mestni šolski svet je že tudi dovolil in priporočil preosnovno šol po Decrolyjevih načelih. Učiteljstvo, ki ga je navdušila Decrolyjeva ustanova, se z vnemo opriema novega dela. Decroly je za koedukacijo; zahteva pouk, ki je otroški naravi prirojen in ga dela veselega in srečnega; učne sobe ne smejo biti urejene kot predavalnice, temveč bolj po vzorcu delavnic; izvesti čim največjo koncentracijo v pouku; otrok naj okusi slast zadovoljstva nad dobro opravljenim delom, to mu bo v nadaljnjo spodbudo; učitelj si naj pridobi zaupanje in spoštovanje otrok po svoji osebnosti, ne pa po poziciji. Z bistvenimi učnimi in vzgojnimi načrti treba seznaniti tudi starše, da se omogoči harmonično delovanje med šolo in domom. (N. B. 2/1924).

Moderni dijaški dom. V šol. letu 1922/3 so ustanovili v Leipzigu-Conewitzu dijaški dom za ubožne slušalce univerze. Po svojem ustroju je menda edini svoje vrste; na prizadevanje rektorata so sicer dobili prostore, a vzdrževati se imajo — dijakii sami. Pri slabem finančnem stanju Nemčije je to umljivo. Dijaki (krog 60) so si vzajemno po-

razdelili delokroge: ena skupina oskrbuje kuho, druga čiščenje prostorov, tretja administracijo itd. Doslej je bilo poslovanje vseskozi zadovoljivo. Značilna za dom je harmonija, ki vlada v njem, kljub temu, da so stanovalcii različnih naziranj. Nestrpnežev principiijelno ne sprejemajo, tovariški, družabni čut je predpogoj za sprejem (N. B. 2/1924).

Proti učni knjigi. Na nekem zborovanju »odločnih šolskih reformerjev« so postavili sledeča načela glede učnih knjig:

1. Učna knjiga je okostenela oblika prejšnjega učnega načina in je kot taka z modernimi pedagoškimi nezdružljiva. Podpira obstoj šole-učilnice in sabotira živo, res mladinsko delovno šolo.

2. Mnogo učnih knjig je docela subjektivnih (zgodovina, literatura), namesto da podajajo objektivni material v samostojno predelavo; mnoge silijo k mrtvemu, suhoparnemu učenju (tuji jeziki), druge zopet se zgubljajo v nepotrebne malenkosti (slovnice).

3. K pedagoškim pomiselkom se pridružuje še gmotno vprašanje; že s prihodnjim šolskim letom bo večini staršev nemogoče, da nabavijo svojim otrokom šolske knjige.

4. Glede učnih knjig treba energične reforme: večino knjig nadomestimo s tem, da si jih učenci sami pišejo in rišejo, iz tekočega pouka (začetnice, slovnice, računanje, prirodznanstvo i. dr.). Čitanke z njihovimi odlomki in sestavki brez medsebojnih zvez naj nadomesti dobra znanstvena in pripovedna mladinska literatura in svobodna uporaba potrebnih virov.

5. Če bi oblasti ne mogle načelno prisvojiti teh predlogov, naj vsaj dajo prosto roko onim učiteljem, ki hočejo tako postopati. (N. B. 1/1924).

Učitelj — častni doktor. — Filozofska fakulteta heidelberške univerze je imenovala ljudskošolskega učitelja Ernsta Kriecka častnim doktorjem. Brezdvomno je dobil to počaščenje na podlagi svojega najnovejšega dela »Philosophie der Erziehung«. S tem delom je šel Krieck daleč preko dosežanj mej vzgojne znanosti; dal ji je najširšo znanstveno podlago ter jo tako uvrstil kot polnovredno med obstoječe znanosti, kakor: jezik, verstvo, zgodovina, pravo i. dr. Pred tem je izdal več vzgojno-znanstvenih del (N. B. 3/1923).



Hranilnica in posojilnica „Učiteljskega konvikta“ v Ljubljani

registrirana zadruga z omejenim jamstvom.

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

Vstopnine se plača 2 Din.

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

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

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

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

Uradne ure za stranke so izvzemši praznikov vsak četrtek in soboto od 1/2 17. do 1/2 18. ure.

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

UČITELJSKA TISKARNA V LJUBLJANI

registrov. zadruga z omej. zavezo

Frančiškanska ulica 6.



KNJIŽEVNA ZALOŽBA UČITELJSKE TISKARNE:

Mladinske knjige:

- Bankart: *Marko Sanjanin, slovenski Robinson*. Vez. 12 Din.
Dimnik: *Kralj Petar I*. Vez. 20 Din.
Erjavec: *Kitaške narodne pripovedke*. Vez. 26 Din.
Erjavec: *Srbske narodne pripovedke*. Vez. 24 Din.
Erjavec-Flere: *Fran Erjavec, izbrani spisi za mladino*. Vez. 52 Din.
Erjavec-Flere: *Fran Levstik, izbrani spisi za mladino*. Vez. 18 Din, vez. 28 Din.
Erjavec-Flere: *Matija Valjavec, izbrani spisi za mladino*. Vez. 40 Din.
Erjavec-Flere: *Josip Stritar, izbrani spisi za mladino*. Vez. 60 Din.
Erjavec-Flere: *Simon Jenko, izbrani spisi za mladino*. Vez. 28 Din.
Ewald-Holeček: *Mati narava pripoveduje*. Vez. 32 Din.
Flere: *Babica pripoveduje*. Vez. 12 Din.
Gangl: *Zbrani spisi*. II, V, in VI. zvezek vez. 10 Din, eleg. vez. 12 Din, VII. zv. vez. 18 Din, eleg. vez. 20 Din.
T. Gaspari in P. Kosir: *Sifaj, sifaj, solnceci!* (Zbirka koroških popevk.) 8 Din.
Wahtlova: *Mejaši, povesti iz davnih dni*. Vez. 25 Din.
Manica Komanova: *Narodne pravljice in legende*. 18 Din.
Korban: *Vitomilova železnica*. Vez. 16 Din.
Lah: *Češke pravljice*. Vez. 15 Din.
Misljakov Julček: *Zbrani spisi*, VI. zvezek vez. 10 Din.
Rapč: *Mladini*. II, III, IV, V, VI. zvezek vez. 10 Din, eleg. vez. 12 Din. VII. zv. 12 Din.
Riblič: *Vsem dobrim*. Vez. 10 Din.
Robida: *Da ste mi zdravi, dragi otroci!* Broš. 3 Din.
Šilih: *Nekoč je bilo jezero*. Vez. 28 Din.
Tille-Pribli: *V kraljestvu sanj*. Broš. 8 Din.
Trošt: *Moja setev*. I. in II. 10 Din.

Leposlovne knjige:

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

Dramatska dela:

- Maeterlinck-Bernot: *Modra ptica*. Broš. 16 Din.
Gangl: *Dolina solz*. Broš. 6 Din, vez. 8 Din.
Gangl: *Sfinga*. Vez. 16 Din.
Gangl: *Sin*. Drugi tisk. Vez. 24 Din.
J. Korban: *Povodni mož*, igra za mladino. Pt. L.: *Božična pravljica*, otroška igra v 3 slikah. Obe v I. zvezku. 5 Din.
Gregorčič-Stepančičeva: *Otroški oder*. Broš. 8 Din, vez. 12 Din.

Poučne in znanstvene knjige:

- Bučar: *Slovenski metuljar*. Broš. 12 Din.
Kunaver: *Na planini!* Vez. 30 Din.
Kunaver: *Kraški svet in njegova pojavi*. Vez. 46 Din.
Mencej: *Kratka srbska gramatika in čitanke*. Broš. 5 Din.
Ivo Tejkal: *Matematične tabele*. V platno vezana žepna knjiga 66 Din.
Veber: *Etika*. 120 Din.
Ivo Bele: *Sadjarstvo*. 85 Din.
Bezjak-Pribli: *Pedagogika*. I. knjiga. Vzgoje-slovje s temeljnimi nauki o ukoslovju. Trdo vezana knjiga 56 Din.
Statež šolstva in učiteljstva v Sloveniji. Broš. 42 Din.
Fink: *Zbirka naredb in odredb za osnovne in meštanske šole ter učiteljske v Sloveniji*. I. zvezek (od prevrata do konca I. 1920.) broš. 10 Din, II. zvezek (za I. 1921.) broš. 14 Din, III. zvezek (za I. 1922.) broš. 15 Din.

Pesmarice in muzikalije:

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

Slike za okras sob in uradov:

- Galerija naših velmož*: 1. Trubar, 2. Vodnik, 3. Slomšek, 4. Prešeren, 5. Levstik, 6. Stritar, 7. Jurčič, 8. Gregorčič, 9. Aškerc, 10. Tavčar. Format: 61,5x47,5 cm, Cena 10 Din. Sif: 1. Kmečka soba na Gorenjskem, II. Kmečka hiša na Gorenjskem. (Barvotisk.) Format: 30,3x90,5 cm, Cena 30 Din.

Telefon šte. 312

Naročila sprejema

Ček. račun št. 10.761

UČITELJSKA KNJIGARNA V LJUBLJANI

Frančiškanska ulica šte. 6.