

POPOUTNIK

PEDAGOŠKI LIST

9

10



LIII

1930/31

Vsebina.

I. 1. Anica Černejeva: Pedagoški tečaj v Ljubljani. (Min. svetnik E. Hylla iz Berlina: Osnovne misli novodobne nemške ljudskošolske pedagogike. — Šol. svetnik G. Schmidt iz Sprotaua: Domoznanstvo in kulturoslavje v ljudski šoli. — Rektor V. Bünger iz Essena: Delovni pouk.) — 2. Pavle Flerč: Še ena beležka. — 3. Angela Vode: Nekaj smernic o pouku in vzgoji manj nadarjenih otrok v pomožni šoli. (Konec.) — 4. Drago Bitenc: Iz delovne knjige III. razreda. (Konec.) — 5. Rudolf Kodrič: Mladi vojaki. — 6. Dr. P. Strmšek: Moj razred.

II. 1. A. Levčeva: Tečaji za rokotvorni pouk. — 2. Antonija Pavlin: Kako si otrok 1. razreda lahko sam napravi ročno stavnico.

III. 1. Novi učni načrt za avstrijske osnovne šole. — 2. Nova naloga čitank. — 3. O redovanju. — 4. Lenoba otrok. — 5. Pedagoške posvetovalnice. — 6. Sprejemanje učencev v srednje šole v Hamburgu. — 7. Sprejemanje učencev v saške srednje šole. — 8. Organizacija šolskih izletov. — 9. Za olajšavo šolskih izletov. — 10. Henrik Ford in tehniška vzgoja. — 11. Mednarodna šolska korespondenca. — 12. Vzorna šolska zgradba na deželi. — 13. Kako se vede mladina po izstopu iz šole. — 14. Solnčne kopeli.

IV. 1. Dr. Voj. R. Mladenović: »Iz pedagoške teorije i prakse.« — 2. Franjo Žgec: Ali spolna vzgoja res ni potrebna? (2. ocena.) — 3. Mirko Kunčič: Za židano voljo.

V oceno smo prejeli:

Knjige »Slov. Šol. Matice« za l. 1930.

Knjige »Slov. Matice« za l. 1931.

Bolhar: Materi.

Dr. Matko: Katekizem o tuberkulozi.

Dr. Kolarič: Jezikovno rešeto.

Golar: Dekle z rožmarinom.

Ocene, ki jih tokrat radi pomanjkanja prostora nismo mogli objaviti, priobčimo v prvih številkah prihodnjega letnika. Isto velja za nekatere neobjavljene članke in razprave.

„POPOTNIK“ izhaja v zvezkih 15, dne vsakega meseca in stane na leto 50 Din, polletno 25 Din, četrtletno 12-50 Din; posamezni zvezki stanejo 5 Din.

Naročnino in reklamacije sprejema upravištvoo listov UJU, poverjeništvoo Ljubljana, Frančiškanska ulica 6.

Rokopisi naj se pošiljajo na naslov: Senkovič Matija, obl. šolski nadzornik v pokoju, Maribor, Strossmajerjeva ulica 30/1.

Glavni in odgovorni urednik Josip Kobač. Izdajatelj Udruženje jugoslovenskega učiteljstva (UJU), odgovoren A. Skulj. Tiska Učiteljska tiskarna (predstavnik Franc Štrukelj). Vsi v Ljubljani.

Popoŕnik

Pedagoški list

Letnik LII.

Maj, junij 1931.

Štev. 9 in 10.



Anica Černejeva:

Pedagoški tečaj v Ljubljani.

Da se vse naše učiteljstvo temeljito seznani in lahko praktično okorišča z glavno vsebino predavanj, ki so jih imeli nemški pedagogi v dneh od 30. marca do 1. aprila t. l. v Ljubljani, priobčujemo sporazumno z našim poverjeništvom ta predavanja zaradi njih važnosti in aktualnosti v našem listu v celoti, pa tudi, ker imajo vodilni nemški šolniki po večini enake poglede na sodobno pedagogiko kakor vodilni šolski reformatorji drugih civiliziranih narodov.

Vsaka znanost je v svojem jedru obča, zato si mora tudi jugoslovenska pedagogika osvojiti ona obča načela, ki si jih je v zadnjih letih osvojila pedagogika kot splošna znanost. Vendar morajo poleg tega naši šolski poizkusi hoditi svojo lastno, individualno pot. To je za uspeh šolske reforme pri nas največjega pomena, kajti — čeprav so veliki človeški ideali vsej vzgoji skupni — neka barvitost po narodnem duhu je vendarle potrebna, da se na vzgojnem področju prepreči kozmopolitična plitkost, saj leži v tem pravi zmisel narodne vzgoje.

In še to: Ob prebiranju teh predavanj se bodo oni, ki poznajo našo domačo delovnošolsko literaturo, lahko prepričali, da v teoriji ne zaostajamo preveč za tujino, saj smo se tudi mi dosledno zavzemali za načela, ki ustrezajo duhu sodobne znanstvene pedagogike: za otroškost, samodelavnost, domorodnost, poglobljeno koncentracijo (strnjeni pouk) in za pravilno socialno vzgojo, zlasti pa še za močno učiteljsko osebnost, ne da bi se ogrevali za ekstremne smeri ter se obdajali z meglo praznih gesel v delovnošolski pedagogiki. In to nas lahko navdaja z zadovoljstvom. Ali in kako se pri nas teorija v posameznih primerih presaja tudi v prakso, o tem pa naj si vsakdo sam izpraša svojo vest.

Naj bi bilo to poročilo udeležencem ljubljanskega pedagoškega tečaja dragocen spomin, onemu učiteljstvu pa, ki se tečaja ni moglo udeležiti, pa zanj dobrodošlo nadomestilo.

Uredništvo.

Prvi dan: 30. marca 1931.

Predavanje g. Erika Hylle, minist. svetnika iz Berlina.

Uvod.

Centralni institut za vzgojo in pouk v Berlinu je spoznal važnost in nujnost primerjalnega obrazoslovja (Vergleichende Bildungskunde), ki jo je do nedavnega časa gojil edino institut za internacionalna vzgojna vprašanja v New Yorku. Iz tega spoznanja berlinskega centralnega instituta je razumeti njegovo iskanje stikov in vezi z vsemi evropskimi narodi. List »Pädagogisches Zentralblatt« se bavi vedno temeljiteje s šolstvom raznih evropskih držav.

Poleg zamisli primerjalnega obrazoslovja sledi centralni institut s svojim stremljenjem po razumevanju vzgojnih teženj in idej v drugih narodih tudi besedam nove nemške državne ustave: »V vseh šolah naj se vzgaja in poučuje mladina v smislu nemškega narodnega duha, a pod vidom složnosti in mirnega sožitja vseh narodov.« V svesti si velike misije vzgojstva v vprašanju medsebojnega zbliževanja človeštva prireja »Centralni institut za vzgojo in pouk« vsakoletne študijske tedne za inozemce in v zadnjem času kratke pedagoške tečaje v najrazličnejših evropskih mestih.

Osnovne misli novodobne nemške ljudskošolske pedagogike.

Nova nemška šola ni stopila v življenje nenadoma in neposredno, temveč je proizvod zgodovinskega razvoja, ki ima za sabo svojo 40letno pot. Da razumemo to novo šolo, se moramo za hip vrniti k oni, ki jo imenujemo danes »stara ljudska šola«. Pod staro nemško ljudsko šolo razumevamo nekako ono šolo, ki je učila in vzgojila nas same in naša otroška leta, to je ljudsko šolo v letih 1890. do 1900.

Ze vnaprej moram naglasiti: slika, ki bo nastala pred vami, se ne prilega enostavno na vsako ljudsko šolo takratne dobe. Kot danes tako je bilo tudi v tistih časih: poedine šole so se razlikovale v marsičem in kar se označuje kot »stara« nemška šola, je seveda le povprečna slika tega vzgojnega zavoda.

To staro šolo bom poskušal označiti v 3 smereh: a) glede na njen položaj v našem narodu ter o razmerju do drugih šol in izobraževališč,

b) po njenem delovnem cilju in načinu,

c) po značilnih črtah njenega vzgojnega duha.

Ad a). Položaj stare ljudske šole v nemškem narodu, njen odnos do drugih šol in izobraževališč.

Značilen za takratno ljudskošolsko delo je pomen besedice »ljudje« v imenu »ljudska« šola. Ne meri namreč na celokupno ljudstvo, na ves narod in na vse njegove plasti, temveč ima v mislih le en njegov sloj tako zvani »nižji«, ki je — seveda — obenem tudi najširši. Ta ljudska šola je dajala 95% nemške mladine edino izobrazbo. Toda to so vendar bili otroci samo enega sloja, samo ene klase, ki se navadno označuje kot »neizobražena«, saj se izobrazba, ki jo daje ljudska šola, mnogokrat sploh ne priznava kot taka.

Otroci premožnih staršev, deca vseh, ki so zavzemali vodilna mesta, ki so pripadali torej vodilnim, t. j. »višjim« slojem, sploh niso hodili v takratno nemško ljudsko šolo. Poleg nje smo namreč imeli »višjo šolo« (Höhere Schule), vašo srednjo šolo, ki je v svoji 3 letni »predšoli« (Vorschule) dajala

mladini »višje« klase temeljno izobrazbo. Sama »višja šola« je trajala 9 let, po 12 šolskih letih so torej njeni gojenci lahko prišli do abiturija.

Ljudska in višja šola sta bili docela ločeni. Med njima ni bilo mostu in prehodov. Zgodilo se je seveda večkrat, da je učenec po 3 do 4 letih ljudske šole zaželel posvetiti se študiju, in da so njegovi starši imeli posebna sredstva, toda prestop v višjo šolo mu je bil dovoljen le v slučaju, ako višja šola ni bila polna otrok iz svoje pripravnice, t. j. iz »predšole«. Po 7. ali 8. šolskem letu ni bilo več možnosti prestopa, kajti višja šola je začela v svojem prvem letu (t. j. s 4. 5. šolskim letom) s poukom v tujih jezikih ter se je v tem še bolj oddaljila ljudskošolskemu otroku.

Manjkalo je tudi zavodov, ki bi bili gradili na samo ljudsko šolo. Le v redkih mestih so imeli nadaljevalne šole, ki jih imenujemo danes »poklicne« šole. V njih so se poučevali vajenci najrazličnejših obrtnih strok. Za deklice v letih 1890—1900 še ni bilo nadaljevalnega šolstva. Manjkalo je tudi »ljudskega vseučilišča«. Torej kdor je bil vstopil v ljudsko šolo, je v tistih časih ostal v njej. — Z malimi izjemami so bili učenci ljudskih šol zaprti v zagato, iz katere je vodila edino pot nazaj, v nižjo ljudsko klaso.

Pri vsem tem je bila le ljudska šola prosta šolnine, medtem ko sta višja šola in njena pripravljalna osnovna šola pobirali tako visoko šolnino, da je kmetu, obrtniku in delavcu po navadi ni bilo mogoče utrpeti.

Ločitev obeh vzgojnih poti se je raztezala tudi na vprašanje učiteljske izobrazbe ter je predpisovala učitelju ljudske šole popolnoma drugačno kvalifikacijo kot njegovemu višješolskemu stanovskemu tovarišu. Po 8 letni ljudski šoli je vstopil bodoči ljudskošolski učitelj v učiteljišče, ki je imelo 6 ali 7 letnikov in na koncu študijske dobe prvi učiteljski izpit. Učitelja so nato »zaposlili«, po drugem izpitu »nastavili« v ljudski šoli. Tudi najbolje ocenjenemu učitelju ni bilo omogočeno, da se na podlagi svojih učiteljskih izpitov vpiše na univerzo. Moral je prej kot eksternist napraviti višješolske izpite, kar pa se sploh ni rado dovoljevalo in trpelo.

Učiteljem na višjih — na tukajšnjih srednjih — šolah pa je bila predpisana sledeča pot: predšola, višja šola z abiturijem, univerza. Učiteljstvo obeh omenjenih skupin ni imelo torej nič skupnega, ni ga družila niti skupna mladost in skupni šolski spomini. Jasno je, da je medsebojno nerazumevanje imelo za posledico vedno globljo cepitev, mestoma celo očitno napetost. Tudi učiteljstvo učiteljišč je potekalo iz vrst ljudskošolskega učiteljstva. V principu so se na učiteljišča nameščali učitelji, ki so se odlikovali v svojem ljudskošolskem vzgojnem delu.

Torej glede razmerja stare ljudske šole do drugih nemških vzgojnih zavodov je treba podčrtati popolno ločitev in delitev, kar pač zadostno označuje nedemokratičnost takratnega šolstva. Edino na enem mestu je bilo opazati ozko brv med ljudsko in višjo šolo, ki pa je tudi vodila samo enostransko iz višje v ljudsko šolo, ne pa obratno: nadzoravanje ljudskih šol je spadalo v področje ljudi z višješolsko izobrazbo. Okoli leta 1890. so bili ljudskošolski nadzorniki teologi, duhovniki obeh verskih in cerkvenih linij v Nemčiji. Svojo nadzorniško službo so opravljali kot stransko funkcijo poleg glavnih svojih dolžnosti, poleg dolžnosti propovednika in dušnega pastirja. Navadno niso imeli pojma o ljudski šoli in njenem ustroju.

Ad b). Cilj in način dela v stari ljudski šoli.

Kaj je hotela doseči nemška ljudska šola v letih 1890—1900? V kratko: stremila je za skromno splošno uporabnostjo državljanov. Temu in takemu cilju je ustrezal izbor predmetov in snovi, ki se je omejeval na

elementarna znanja in spretnosti, t. j. na pisanje, čitanje, osnovno računanje in na malenkostno, za poznejše življenje koristno znanje v realijah: v zemljepisju, v prirodnih vedah in v zgodovini. Tu in tam je bilo vpeljeno tudi ročno delo, toda edino v smislu omenjenega cilja: splošne uporabnosti. Deklice so n. pr. pletle nogavice, krpale, šivale perilo i. t. d. Risanje, o katerem imamo danes visoke pojme, se je poučevalo v 1 tedenski uri, enako telovadba, ki pa se je le redkokje gojila skozi vse leto, saj ni bilo telovadnic in drugih primernih prostorov. Na religiozno vzgajanje, ki se je istovetilo z moralno vzgojo in ki se je opiralo predvsem na znanje sv. pisma, katekizma in cerkvenih pesmi, se je trošilo razmeroma največ časa in moči.

Ljudskošolska doba je bila torej edinole pripravljalna doba za poznejše življenje. Samolastne vrednosti mladostnega časa, njegovih samolastnih zakonov in pogojev niso sprevidevali niti zakonodavci, niti zakonovršilci. Čas ljudske šole je bil čas nekake predzrelosti, ljudskošolski otrok ni bil človek s svojim posebnim bistvom, temveč material, iz katerega bi se naj človek šele vzgojil in postavil v življenje.

Učni načrt je bil sestavljen seveda pod vidom poznejšega življenja in njegovih potreb. Snov, ki se je izbirala pod tem vidom, je bila razvrščena in razdeljena na šolska leta po težkoči, torej upošteval se je v okviru izbrane snovi princip: od lažjega k težjemu. Pri tem so se vendar zahtevale od otroka stvari, ki jim on še ni bil dorasel. Toda kdo bi bil takrat mislil na otroka in na njegovo moč prejemanja! Saj je bila ljudska šola edina možnost, da se spravi najnujnejše in najpotrebnejše znanje med širše plasti naroda.

Na učiteljskih sestankih in konferencah so se obravnavale vedno iste teme: Kaj lahko stori šola, da pobija alkoholizem, da vzbuja smisel za čistočo, da privzgoji večjo skrb za negovanje zob i. t. d. Karkoli se lahko stori za »ljudstvo«, to je bilo treba storiti z »ljudsko šolo«.

Skromnemu, omejenemu cilju je ustrezal tudi način dela v takratnih šolah. Označiti bi se dalo to šolsko delo najprimerneje z besedami: učiti, poučevanje. Jaz sem seveda mnenja, da mora tudi današnja šola otroka nečesa učiti in naučiti, toda pod temi izrazi razumevam nekaj povsem drugega, kot je to razumeval učitelj prejšnje generacije. Vsebina pojma »učiti« je bil v letih, o katerih govorim, približno ta-le: 1. razširjati predstavno celoto, 2. posredovati, privzgojiti neko spretnost. Danes vemo, da zahteva »poučevanje« mnogo več. — Pri takratnem obravnavanju nove snovi, pri razširjanju obzorja z novimi predstavami in pri dobivanju novih spretnosti je učitelj otrokom snov enostavno predaval, nato razlagal in pregledno družil, otroci so jo ponavljali in doma ponovno predelali. Učitelj je bil bistveni faktor v šoli, to je bilo vidno tudi na zunaj: sedel je za svojo mizo na zvišenem prostoru, na odru, da so ga videli vsi otroci, razvrščeni v klopih pred njim. — Učencem je bilo strogo zabičano, da osredotočajo vso pažnjo na učitelja, na njegove besede, kretnje in izraze.

Slično je bilo prisvajanje spretnosti, ki se je omejevalo na kazanje in posnemanje, kar je bilo pač najizraziteje pri prvem pouku v pisanju. Že v prvih šol. dneh se je začela dresura: gor — dol — okroglo ven — pika, to je i, recite vsi: »i«! Pri petju je seveda učitelj pesemco zapel, otroci so jo poslušali in posnemali. Tip učne oblike je bil torej sledeči: učiteljevo predavanje ali kazanje, otrokovo ponavljanje ali posnemanje, nato vaja, vaja in spet vaja. Seveda, najboljši med takratnimi učitelji so sprevidevali mehaničnost takšnega šolskega dela in v učiteljskih se je naglašala važnost razvijajočega pouka. Toda če pogledamo v takratnih didaktikah poglavje o vpraševanju pri pouku, bomo zadeli na pri-

bližno sledečo trditev: »Najboljše vprašanje je tisto, na katero otrok sploh ne more odgovoriti napačno.« To me spominja močno na avtomat z bonboni in čokolado, ki čaka na novčič in ki reagira nanj na točno določen način. Pod takšnim razumevanjem vpraševanja je bila tudi razvijajoča učna oblika dresura. Korak za korakom je bil predpisan, označen, otroci so bili kot mladi konjički na vajetih. Pestalozzi imenuje to razvijajočo metodo »iskanje jajčec v praznih gnezdih«.

V stari ljudski šoli se je predvsem oblikoval duh bodočega človeka. Da ima človek tudi telo in da pomeni to telo svojo posebno vrednoto, na to ni mislil takratni čas. Res se je kot predmet osnovne šole gojila tudi telovadba, toda stala je s svojimi neživljenskimi, vojaškimi vajami izven celotnega šolskega dela. Duhovno izobraževanje je pomenilo zanemarjanje telesne vzgoje. Tudi samo duhovno oblikovanje mladega človeka je bilo enostransko in tektualno — omejevalo se je na pridobivanje novih zorov in predstav ter na miselno operiranje s predstavami. Na fantazijo otrokove sočne in bogate duševnosti, na njegovo emocionalno stran se šola ni ozirala.

Ad c). Vzgojni duh stare nemške ljudske šole.

V stari ljudski šoli je vladala težka atmosfera neveselega, prisilnega življenja. Značilno za to atmosfero je razumevanje, ki ga izraža eden mojih prednikov v znanem zbiralnem delu »Kultur der Gegenwart«: Ako je moral otrok skozi osem let prihajati točno ob 8. uri v šolo, itd. ... je morala ta točnost in doslednost vendar izredno močno vplivati na značaj mladega človeka. — Takšna in slična sklepanja jasno kažejo, v čem je takratna šola gledala bistvo svojega vzgojnega delovanja: v šolskem obratu (Schulbetrieb). Učiteljeva osebnost je bila na svojem mestu, ako je vzdrževala šolski obrat v lepem in rednem toku. Ves mehaničen stroj takratnega šolstva je razviden tudi iz načina nameščanja in premeščanja učiteljstva: vpostavljanje »učnih moči« — to je najznačilnejši izraz za učitelje stare šole — se je smatralo približno tako, kot se smatra v obratih, v strojih nadomeščanje starih delov z novimi. Da ima vsaka osebnost svoj način, svojo specifično metodo in svoj čisto posebni pedagoški takt, ki se ne da kar čez noč uspešno zamenjati z drugim, s tem takratne šolske oblasti niso računale.

Za razmerje učitelja in učencev je bilo — seveda — merodajno splošno razumevanje učiteljskega poklica in njegovih dolžnosti. Ako je učitelj postavljen, da vzdržuje red v šolskem obratu, je jasno, da se zahteva avtoriteta na eni, ubogljivost, pokorščina na drugi strani. Pojem avtoritete pozna tudi današnja šola, toda z bistveno drugim smislom: učitelj stare šole je črpal svojo avtoriteto iz svojega položaja, novemu vzgojitelju jo daje njegovo lastno znanje, njegova osebnost.

Ves zunanji red takratnih razredov kaže in poudarja to avtoriteto položaja učiteljevega: učenci sede drug poleg drugega in drug za drugim pred obličjem svojega gospoda; kolikor je le mogoče, zatajujejo svoja mala, pisana življenja in usmerjajo vso pozornost na učiteljevo delo. Ako se učenec obrne k součencu, je to že prestop, ako pa opazi in celo popravi tujo napako, je to greh, ki se le težko odpušča. Čuvstva skupnosti, pripadnosti ni med otroki. Vsak od njih stoji v posebnem odnosu do učitelja. Razred in učitelj, ne, tega stara šola ne pozna! Praznovanja in slavnosti v okviru starega šolskega obrata ne najdejo svojega mesta. O razmerju med šolo in domom, med učiteljem in starši se v tej šoli sploh ni moglo govoriti. Prvi šolski dan so pripeljale mamice, včasih tudi očetje svoje dete v šolo, in s tem je bila za njih stvar urejena. Ako ni bilo konfliktov in drugih težav,

starši sploh niso vedeli, komu je izročen njihov otrok. Ni jim bilo znano, da li ga poučuje učitelj ali učiteljica, še manj — seveda — kako jim je ime. Zadostovalo jim je, da je otrok v šolskem času zaupan »učni moči«, potrebe, da se z njo seznanijo, da najdejo nekakih stikov z njo, niso občutili.

Končno je odgovarjalo temu in takemu šolstvu tudi šolsko nadzorništvu. Prva in najnujnejša naloga nadzornikova je bila, da nadzoruje šolo in da ugotovi pri tem, v koliko izpolnjujejo učitelji svoje dolžnosti: treba je bilo pregledati, da li obvladajo otroci snov, predpisano po učnem načrtu, zato je nadzornik po navadi prekinil učiteljevo delo in posegel s svojimi vprašanji za 4, 6 pa tudi več tednov nazaj, da vidi, če pač predelano gradivo res »sedie«. Seveda so bili že tudi takrat med šolskimi nadzorniki ljudje, ki so delali drugače, toda v glavnem je bila njihova funkcija: inspiciranje, kontroliranje in kritiziranje. Navadno se je pri tem opazilo več negativnega kot pozitivnega in to se je tudi verno beležilo v vsakoletne statistike. Spominjam se točno nadzornika, ki je prišel v mojih prvih učiteljskih letih k meni v drugi razred. Bil sem prevzel učence, od katerih precejšen odstotek še ni obvladal težkoč pri spajanju glasov. Nadzornik je po končani inspekciji dejal: »Ob koncu leta pridem spet. Prosim, potrudite se, da bodo do tistega časa tudi ti zaostankarji v čitanju perfektni.« Odgovoril sem mu: »Storil bom vse, kar bo v mojih močeh. Toda skoraj ne vem, kako bo šlo: toliko truda sem vložil v teh prvih tednih baš v čitanje svojih najslabših učencev, vendar brezuspešno. Kako bi jim vendar olajšal vezanje in spajanje?« »To, moj dragi,« se je nato odrezal inspektor, »je pa vaša stvar.« S to dogodbico sem hotel poudariti, da takratni naši nadzorniki niso bili to, kar bi bili mi od njih želeli — svetovalci!

Pet velikih pedagoških pokretov po letu 1890.

Okoli leta 1890. se je javljalo po vsej Nemčiji nezadovoljstvo z duhovnim položajem naroda. Jasno se je dvigala v dušah zavest, da življenje v tej in takšni obliki ne daje zadoščenja, in vse glasneje je vstajalo hrepenenje po bogatejšem, globljem in polnejšem človečanstvu. V pedagoškem svetu se je oglašala nova miselnost, ki je vse ostreje kritizirala Herbartove pedagoške »izmece; to je njegov moralizem, ki je zahteval, da stoji vsako vzgajanje v službi moralnosti, dalje Herbartov intelektualizem, ki je zanemarjal produktivno in emocionalno plat otrokove duševnosti, mehanizem takratne šole, ki je bil samo naravna posledica Herbartove psihologije, njegovega mehaniziranja in avtomatiziranja predstavnice zavesti in duševnih funkcij, šematizem in šablonizem učnega postopka, ki se je izražal v trdih, okorelih formalnih stopnjah: priprava, podavanje itd. Na sebi popolnoma dobra in psihološko utemeljena zamisel, ki pa se je — posebno po Zillerjevi zaslugi — izrodila v najpopolnejši mehanizem šolskega dela! Dalje se je kritiziral tudi individualizem Herbartove šole, v kateri je bilo 30, 40 ali več poedinih, posameznih učencev, razvrščenih pred učiteljevim prestolom. Še boljše: 30krat ali 40krat po en učenec je sedel pred njim in pazil na njegove migljaje.

To torej so bile zablode Herbartove pedagogike in to so bili obenem bojni cilji novih pedagoških stremeljenj in teženj. Prvi pokret je izzvala knjiga, ki ni izrazila in pregledna, ki pa vendar izraža nemirno iskanje takratnega časa. To je Langbehnova knjiga »Rembrandt als Erzieher«, ki pomeni odločujoč moment novih pedagoških gibanj. Dalje je merodajen Avenariusov časopis »Der Kunstwart«, ki je začel izhajati 1887. leta in ki stremi za tem, da pobudi v nemškem narodu in še posebej v njegovih uči-

teljih smisel za narodno umetnost, ki je bila že skoraj izumrla. Skozi prvih 10 let se je »Kunstwart« s svojimi 300 naročniki boril za obstanek, ko pa si je s svojo zdravo življensko silo utrdil pot pod nogami, je izredno razširil svoje območje in leta 1910. je postal vodilni list umetnostno-vzgojnega pokreta.

Delo »Übungen in den Betrachtungen von Kunstwerken« (Lichtwerk) je še danes, ko je doseglo svoje 40. leto, največje vrednosti za učitelja, ki hoče uvajati svojega gojenca v svet estetskih vrednot. Nemški učitelj Oton Ernst, pedagoški pisatelj modernega duha, je leta 1886. v svoji drami »Vzgojitelj Lanovec« (»Flachsmann als Erzieher«) v ostrih potezah očrtal kontrast med učiteljem stare in nove šole, med birokratizmom in šablonizmom generacije iz dobe šolskega obrata in močno osebnostjo resničnega vzgojitelja v novi, življenski šoli.

Sledili so 3 umetnostno-pedagoški dnevi, »Kunsterziehungstage«, 1901. v Dresdenu, 1903. v Weimarju in 1905. v Hamburgu. Tu se je z vso vneto mladega in pomlajenega idealizma razpravljalo o vprašanih estetskega preporoda nemškega naroda. Namen teh kongresov je bil, da najdejo pot, po kateri bi odprli umetnosti vstop v ljudsko šolo. Mladina naj bi se na eni strani vzgajala za doživetje, za uživanje umetnine, na drugi strani pa bi se naj v njej prebudile dremajoče produktivne sile in naj bi se — skrbno negovane — razvile v umetniško ustvarjanje.

Naglašala se je vrednost spontanega, produktivnega risanja, začela se je prepevati resnična življenska pesem nemškega ljudstva, ki je počasi umirala, ko je šola gojila le šolske pesmi, skrbno urejene po težkoči in glasovnem obsegu, toda mrtve, otroku in narodu neznane, tuje. Tudi literarna vzgoja je dobila povsem nove smernice: Čitanke, ki so bile okoli leta 1890. še vseskozi realistične knjige, že skoraj učbeniki realij, so se nadomeščale z novimi, ki so jih deca prejeli širom odprtih src, saj so jim kot resnične literarne čitanke prinašale vsega, kar je zraslo dragocenega na vrtu nemške poezije. Na mladinske knjige in spise so se začele postavljati visoke literarno-estetske zahteve. Vse, kar je bilo pisanega za mladino, se je recenziralo in ostro kritiziralo. Wohlgastovo delo »Vom Elend unserer Jugendschrift« je našlo globokega odmeva. Isti pisatelj je zbral in izdal stare nemške otroške verze, ki so govorili mladini v njeni besedi in so si zato mahoma osvojili mlade duše. Vse pretenciozne, ozkosrčne, moralizujuče knjige nižje literarne kakovosti, pisane v prisiljenem otroškem tonu in po vsebini take, da bi jih ne mogel z interesom čitati tudi odrasel človek, so bile zapisane smrti.

Hildebrandova knjiga »Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule«, ki je še danes važno in pomembno delo, naglaša kot prva: jezikovna moč ne izžareva toliko iz šolskega obrata, iz vzgojnih institucij, kot iz učiteljeve osebnosti. Linde izjavlja v svoji »Persönlichkeitspädagogik« že povsem jasno in zavestno: Osebnost učiteljeva je to, kar tvori vzgojni element vsake šole. Posledki so razumljivi in logični: ako je osebnost učiteljeva odločujoči vzgojni faktor, je ne smemo omejevati z ozkosrčno predpisanimi, malenkostnimi metodami, temveč ji moramo dati svobodnega razmaha in možnosti, da uravnja svoj učni postopek v skladu s svojo osebnostjo. V Bremenu sta nastopila učitelja-umetnika, skrajna individualista, Gansberg in Scharrelmann, ki sta iz zahteve po osebni pedagogiki izvajala še nadaljnje konsekvence: ne zadostuje svoboda, ki se dovoljuje učitelju v njegovem učnem postopku, temveč je treba pravi osebnosti vse širje in dalekosežnejše prostosti. Vzgojitelj naj živi svoje samostojno in bogato osebnostno življenje brez vsakega zunanega pritiska ob lastni odločitvi v vseh vzgojnih, učnih in šolsko-upravnih vprašanjih, tako predvsem tudi glede učnega

načrta in urnika. To je končno bil princip nove šolske ustave, ki ne pozna avtokratskega šolskega vodstva, temveč daje upravo šole v roke vsej konferenci ali šolsko-upravnemu odboru, sestavljenemu iz članov učiteljskega zbora.

Jasna je tudi težnja po globlji učiteljski izobrazbi: nezadostno izobražen učitelj bo vkljub nadarjenosti in vestnosti v poklicu težko postal močna osebnost. Vse, kar pogloblja in bogati duševnost, postane vrednostna vsebina celega človeka.

Vzgoja je medsebojno delovanje dveh polov: otroka in družbe, na katero se mora otrok asimilirati. V letih 1890.—1900. je bilo vse vzgojstvo orientirano še po družbi, ki je postavljala zahteve na bodočega človeka in ki je edina odločevala njegovo vzgojno pot. V časih vsesplošnega prenavljanja in novega vrednotenja se je začelo sprevidovati, da pomeni takšno vzgojno delo, orientirano po končnem cilju, zidanje v zrak. Naglašale so se vse česče in vse močnejše kot temelji vsake vzgoje otrokove prirodne dispozicije in javljalo se je geslo: *pedagogika iz otroka* (*«Pädagogik vom Kinde aus!»*). Misel, da je treba vso pedagogiko zasidrati v otrokovi duševnosti, je nujno vodila do študija dečje duše, do pedopsihologije. Prvo znamenito pedopsihološko delo je Viljem Preyerjeva *«Die Seele des Kindes»*. Tu omenjam samo še Groosove razprave o igrah (*«Die Spiele der Tiere»*, *«Die Spiele der Kinder»*) in njegovo knjigo *«Das Seelenleben des Kindes»*, delo hamburškega psihologa Viljema Sterna in njegove žene Klare *«Die Psychologie der frühen Kindheit»*, ki je nastalo iz dnevnika o razvoju treh Sternovih otrok, in končno dela Dunajčanov Karla in Charlotte Bühler (*«Die geistige Entwicklung des Kindes»* in druga).

Močno je vplivala razprava Ellen Keyeve *«Das Jahrhundert des Kindes»*, ki zahteva v precejšnjih pretiravanjih skrajno individualiziranje vzgojnega postopka in ki z energičnimi besedami naglašja pravice otroka in njegovega časa. Kot posledica poglobljanja v dečjo dušo se javlja vse večje razumevanje otroka, njegovih razvojnih zakonitosti in nujnih prehodnih faz. Učni načrti so se revidirali, mnogo otroku neprebavnega gradiva se je črtalo, življenju, pravemu otroškemu življenju se je dovolil vstop v šolske sobe. Po možnosti se v današnjih razredih ozke šolske klopi, v katerih so sedeli deca tesno drug ob drugem z rokami na zgornji deski, nadomeščajo s premičnimi stolčki in mizami. V otroku je vse živo, vse gibčno in nemirno, naj ga klop ne ovira v njegovih življenskih manifestacijah! Pa tudi pouku samemu služi takšno premično pohištvo, saj se lahko postavi tako, kot pač zahteva trenutek v šoli.

Iz inozemstva, iz Danske, je prišla v Nemčijo ideja delovne šole. Začela se je naglašati važnost roke kot orodja, ki ga je treba uporabljati in pospeševati z ročnim delom, na drugi strani pa se je pravilno videla samevrha, ki leži v delu: ustvarjanje, oblikovanje mrtvega materiala. Schenckendorff, ki je pisal o pomenu in vrednosti ročnega dela v šoli, je naletel na hud odpor, češ, da se v takih urah otroci ničesar ne »nauče«. Ročno delo je ostalo še vnaprej izven pravega šolskega dela, dodeljene so mu bile le popoldanske ure. Po Kerschensteinerjevi zaslugi je postal rokotvorni pouk posebno v višjih razredih sestavni del šolskega pouka in dobil je svoje mesto med predpoldanskimi šolskimi predmeti. Kmalu se je spoznala važnost ročnega dela in rokotvornega pouka tudi za nižje in najnižje stopnje. V otroških zabaviščih po Fröbelovem sistemu in v šolah za slabo nadarjeno dečo je bilo manuelno delo že dalj časa podlaga vsakega duševnega dela, samo izkustvo ga je toplo priporočalo tudi za občo ljudsko šolo. Razvila se je

množica najrazličnejših razrednih delovnih tehnik, ljudskošolski učni načrt se je izpopolnil z ročnim delom za dečke in deklice.

Delovna šola je doživela idejno razširitev in poglobitev po leipziškem pedagogu Hugonu Gaudigu, ki zahteva za ves pouk isto aktivnost in sponzanost otrok, kot se izraža pri delu z rokami. Učenca nove šole je treba osvoboditi njegove pasivnosti in receptivnosti ter vzbuditi v njem spečega produktivnega človeka. Tako je dozorela zamisel duhovnega dela, ki je izpopolnila in oplemenitila idejo šolskega dela sploh. Gaudigova načela ne pomenjajo odstranitev ročnega dela, temveč prilagoditev, prispodabljanje vsega učnega postopka načinu, ki se javlja pri svobodni zaposlitvi roke in ki najde najlažje pot do otrokove duševnosti: razvije se oblika prostega učnega razgovora. Otroci prinašajo snov iz življenja, iz knjige in časopisov v šolo ter jo v svobodni diskusiji pod skrbnim učiteljevim vodstvom urejujejo in izkoriščajo za svojo trenutno temo.

Ostra ločitev stare nemške ljudske šole od vseh drugih šol je vodila k vse globlji napetosti in nasprotju med različnimi sloji naroda. Natorp je zadel v srž problema, ko je v svoji »Socialni pedagogiki« naglasil: Šola mora služiti ljudski zajednici. Tudi Kerschensteinerja lahko imenujemo prvobornega socialno-pedagoškega pokreta, saj uvršča pod socialnim vidikom ročno delo med predmete ljudske šole. Na nekem mestu pravi: »Važno je, da spozna otrok v ljudski šoli vrednost ročnega dela, da se nauči spoštovati in ceniti tudi rokodelca in delavca ter da spozna, kako si niti en poklic ne zasluži preziranja intelektualcev.« Po Kerschensteinerju je prav delo v ljudski šoli tisto sredstvo socialne sinteze, ki bo pomagalo premostiti prepad stanovskih razlik.

Najpopolnejši izraz je našla socialno-pedagoška misel v enotni šoli, ki je ena stran šole-življenske zajednice: šola naj vodi mladino v življenje in naj jo vzgaja za pravo ljudsko zajednico. To pa je mogoče le, če je enotno vzgajališče za deco vseh slojev. Z druge strani hoče šola-zajednica vzgojiti novega duha v razredu. Dejstvo, da sedi 30—40 otrok drug poleg drugega v isti šolski sobi skozi nekaj let svojega mladega življenja, naj ne ostaja le slučajna zunanost, temveč se naj izkorišča za vzgojo k socialnosti. Delo v šoli naj podpira zavest medsebojne pripadnosti, po kateri se čutijo učenci istega letnika notranje vezani. Takšne žive in življenske, čuvstveno pozitivno poudarjene vezi naj oblikujejo iz konglomerata in agregata živo duševnost višjega reda, razred naj ne bo »množina«, temveč »celota«. Zamisel šole kot življenske zajednice se je rodila v podeželskih vzgajališčih (Landerziehungsheime) in je našla najgloblje razumevanje v Hamburgu, v zibel mnogih pedagoških reformnih idej.

Nova ljudska šola v Nemčiji.

Takoj naj spet poudarim, da ne ustreza vsaka današnja nemška ljudska šola sliki, ki bo nastala pred vašimi duhovnimi očmi, temveč da bo to le tip naše šole. Karakteriziral jo bom — kot sem dopoldne staro šolo — v treh smereh:

- a) po njenem položaju v našem narodu in po razmerju do drugih vzgojnih zavodov,
- b) po delovnem cilju in načinu,
- c) po vzgojnem duhu, ki vlada v njej.

O vseh treh smereh se nam nudi slika, bistveno različna od one, ki nam jo je dalo razpravljanje o stari ljudski šoli.

Ad a). Položaj nove ljudske šole, njen odnos do drugih vzgojnih zavodov.

Stara ljudska šola je bila vzgajališče enega družabnega sloja. V novi pomeni besedica »ljudska« vse ljudstvo, vse plasti in razrede. V njej ne najde zatočišča le visok odstotek nemškega naroda, temveč — razven malih izjem — vsi otroci domovine. Tudi nova ljudska šola je osemletna, kot je bila stara. Nižja 4 leta so po novi državni ustavi skupna za vso deco ter se kot taka imenujejo »o s n o v n a š o l a« (Grundschule). Njeni učni cilji so postavljeni tako, da dajejo učencem tudi podlago za višjo šolo (Höhere Schule), ne le za nadaljnje ljudskošolske razrede. Pravkar nastavljamo na osmi razred še devetega, tako da bomo imeli 9letno ljudsko šolo. Za zdaj je deveto leto še prostovoljno, šolska obveznost se razteza le na 8 šolskih let. Ljudske šole ustanavljajo pri nas občine, pa se prepušča njihovi prosti volji, da razširjajo 8letne šole na 9letne. Tudi staršem se daje svoboda, nikdo jih ne sili, da pošiljajo otroka deveto leto v šolo. Toda pri tej naši ogromni brezposelnosti — saj imamo 5 milijonov brezposelnih! — se mnogo mladine odloča za prostovoljen obisk devetega šolskega leta.

Kot sem že omenil, se po 4. šolskem letu otrok zapiše v eno naših višjih šol ali pa ostane v ljudski šoli še vnaprej. Višja šola je 9letna, vodi do abiturija in po njem do študija na univerzi, tehnični visoki šoli itd. Danes je torej pot v srednjo šolo odprta slehernemu otroku, saj niso mesta v njej že vnaprej zasedena po privilegiranih določenih družabnih razredov, odkar smo odpravili tako zvano predšolo. Izbor učencev za višje šole, njihova zrelost za študij se določa na različne načine. Ponekod so še stari sprejemni izpiti, na Pruskem odločuje o sprejemu poseben odbor, sestavljen iz treh učiteljev osnovne in treh učiteljev višje šole, direktor zadnje je predsednik odbora. Odločilna so izpričevala vseh šolskih let in prav posebno še mnenja, ki jih o poedinem otroku dajejo osnovnošolski učitelji.

Višje šole so različnih tipov:

gimnazije, na katerih se poučujejo mrtvi jeziki;

realne gimnazije z latinščino in modernimi tujimi jeziki brez grščine;

višje realke (Oberrealschulen) brez mrtvih jezikov in s pretežno matematično-tehnično izobrazbo;

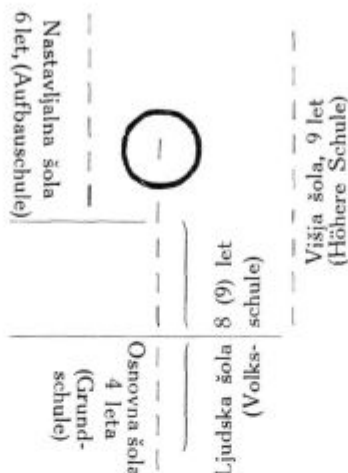
nemške višje šole (Deutsche Oberschulen), ki gojijo predvsem nemščino, zgodovino, latinščino in francoščino ali angleščino.

Vse te višje šole vodijo do zrelosti za univerzo.

Toda 4letna osnovna šola kot enotna podlaga in priprava za srednjo, t. j. za nemško »višjo« šolo ni edini spoj med ljudsko in višjo šolo. Lahko se namreč dogodi in neštetokrat se dogaja, da se otrok šele v poznejših šolskih letih razvije, oz. da se v njem šele takrat pobudi želja za študij. Zato imamo še posebno obliko višje šole, ki je popolnoma novega porekla, in ki gradi na 7. ljudskošolsko leto, začenja se torej z 8. letom. Imenujemo jo n a s t a v l j a l n a š o l a (Aufbauschule). Po svojem notranjem ustroju zastopa lahko kateregakoli omenjenih štirih srednješolskih tipov, a traja samo 6 let. Misel, ki nas je razven že omenjenih vodila do nastavljalne šole, je bila ta: za podeželskega otroka ni dobro in primerno, da ga življenje že z njegovim 10. letom presadi iz rodbine med tuje ljudi, ki mu nikdar, tudi pri najčistejših namenih ne morejo nadomeščati doma. Razven tega je z nastavljalno šolo tudi staršem študij otrok gmotno olajšan. Seveda se dela v teh šolah s polno silo, toda v 7 letih je ljudska šola vendar do dobra spoznala svoje gojence, pa pošilja v nastavljalne šole le najboljše in najsposobnejše. Danes imamo

že nad 100 šol te vrste in izkustvo nam je pokazalo, da so se popolnoma obnesle. Že dve generaciji smo poslali iz nastavljalnih šol na univerze in ni se pokazala razlika med njihovimi zastopniki in višješolci v ožjem pomenu besede.

Grafična slika nemškega šolstva.



Nastavljalna šola omogoča, da ostajajo poznejši intelektualci vseh 7 let v najožjem sožitju s svojimi v povsem drugo življenje usmerjenimi sošolci, kar je spet v smislu socialne vzgoje. Tudi za mladino, ki obiskuje še 8., oz. 8. in 9. leto ljudske šole, je poskrbljeno: naj ostane doma ali naj vstopi v kakšno obrt, na vsak način ji je odprta še nadaljevalna šola za 3 ali 4 leta. Tu se poučuje in vzgaja v najnevarnejših letih pubertetne dobe in sicer v 12—16 tedenskih urah. Predmeti nadaljevalnih šol so: državnozanstvo, poklicno računstvo, nemški jezik in še strokovni predmeti, ki so v najožji zvezi z različnimi poklici, v katere rastejo gojenci. Danes torej ljudska šola ni več zagata brez možnosti svobodnega izbora in odločitve, saj dopušča široko odprte ceste do najrazličnejših ciljev. Vidimo torej, kako zelo se je izpremenil odnos ljudske šole v Nemčiji do drugih vzgojnih, oz. poklicnih zavodov in šol.

Še jasneje je izraženo to novo razmerje v današnji prvotni učiteljski izobrazbi. Prejšnji učiteljski izpit se ni štel za enakopravnost z abiturijem višje šole in ni zadostoval za vpis na univerzo. Naša nova ustava urejuje vprašanje učiteljske izobrazbe po principu, ki velja za višjo izobrazbo sploh. Predpisuje namreč skupno višjo šolo, oz. nastavljalno šolo do abiturija, nato pa posebno pedagoško izobrazbo, ki je v različnih predelih Nemčije različno zamišljena. Na Pruskem imamo posebne 2letne pedagoške akademije, priključene univerzam, ob koncu študij pa prvi učiteljski izpit. Učitelj ima torej ob svojem prvem nastopu službe 10 študijskih let. Po dveh službenih letih polaga drugi izpit, po katerem dobi lahko stalno namestitev na ljudski šoli. Učitelji višjih šol študirajo filozofsko fakulteto, njihova pota se torej ločijo od onih ljudskošolskega učiteljstva šele po abituriju. Tudi z bodočimi zdravniki, sodniki, advokati itd. veže našega današnjega učitelja skupna višješolska doba. Na Saškem ni niti po abituriju tako ostre delitve in ločitve, tam se izobrazujejo učitelji direktno na univerzi, oz. visoki šoli.

Velika je končno izpremema v šolskem nadzorništvu. Predvsem se postavlja na vsakega nadzornika ljudske šole opravičena zahteva, da pozna iz lastnega izkustva delo v tej šoli. Zahteva se nekaj let učiteljske prakse, dalje praksa v šolski administraciji in duhovnem vodstvu šole. Zato je pot do šol. nadzornika — v duhu nove šole ga imenujemo po njegovi najvažnejši funkciji šolskega svetnika — pot preko učitelja, oz. učiteljice, šol. upravitelja ali upraviteljice do nadzorništva. Pri tem prihajajo seveda v poštev le tiste moške ali ženske moči, ki so se v ljudskošolski službi odlikovale in so torej pozvane, da svetujejo svojim stanovskim tovarišem.

Ad b). Delovni cilj in način v novi ljudski šoli.

Tudi delovni cilj naše nove šole je vse drugačen. Ne zadovoljuje se s splošno uporabnostjo, temveč želi bistveno več: položiti želi temelj vsaki pristni izobrazbi človeka. Torej nova šola ne daje samo nekaj znanja in spretnosti, temveč razvija vse otrokove sile in sposobnosti. Poleg duhovne izobrazbe ji je važna tudi kultura telesa, ki ji posveča mnogo pažnje in časa, ne le poedine tedenske ure. V današnjih telesnih vajah je nekaj vse drugega kot v stari telovadbi, saj se z njimi neguje in goji vsestranska telesna spretnost in gibčnost radi telesa samega. Predvsem prihajajo v poštev ritmične vaje, a tudi sport v vseh pametnih in umirjenih oblikah — seveda brez vsakih pretiravanj. Dalje se daje izredno velika važnost najskrbnejši izobrazbi roke, ki je pri slehernem telesnem delu bistveno orodje. Goji se delo na vrtu, v delavnicah in v razredu, kjer se uporablja najrazličnejši material in upoštevajo vse mogoče tehnike. Telesna izobrazba in negovanje roke ima danes svoje posebno mesto v delovnih načrtih naše šole.

V duhovnem šolskem delu se ne goji več enostransko le intelekt, temveč tudi produktivna, tvorna sila v otroku in njegova sposobnost umetniškega doživljanja. Za to stran pouka rabimo seveda posebno učiteljsko izobrazbo, ki jo nudijo našemu učiteljstvu svojevrstni pedagoški seminarji, tako zv. »Werklehrerbildungsanstalt«. Za vpis na ta zavod se zahteva popolna učiteljska izobrazba in nekaj šolske prakse. Sam študij na seminarju traja eno leto.

Samo ob sebi se razume, da se poleg likovne umetnosti goji tudi govorna. Omenil sem že, da so naše nove čitanke zbirke najboljših literarnih del, a okrašene so z najboljšimi reprodukcijami resničnih slikarskih umetnin. Takšne čitanke ne služijo poučevanju, temveč predvsem umetnostnim pobudam.

Vse, karkoli presega duševno obzorje otroka, smo črtali iz učnih načrtov, tako da ustrezajo naši današnji zahtevi, zakonom otrokovega razvoja in rasti.

Pouk v glasbi se vrši na povsem nov način. Prepevajo se naše narodne pesmi, ki jih tako čuvamo izumiranja, mnoge šole imajo poleg pevskih zborov še svojo godbo z najrazličnejšimi instrumenti po individualni nadarjenosti in svojevrstnem zanimanju naših malih godbenikov. Niti v petju niti v glasbi ne sledimo danes metodi »optičnega petja«, t. j. posnemanja, povsod upoštevamo princip aktivnega pridobivanja. — Naši načrti ne poznajo več »tehničnih« predmetov, temveč »umetniške«. Na višjih šolah imajo za te predmete posebne učitelje, ki so resnično umetniško izobraženi.

Cilji naše nove šole so torej mnogo višji in dalekosežnejši od starih. Po njih gledamo vsakega naših otrok kot človeka, ki je v vseh mogočih smereh pristopen izobrazbi in sposoben za njo in ki ga je torej treba izobra-

ževati. Danes nima smisla, govoriti o izobrazbi in neizobrazbi, temveč le o različnih višinah, predvsem pa o različnosti v smereh izobrazbe.

Ljudska šola stremi za praktičnim življenjskim ciljem izobrazbe. Temu cilju ustreza — seveda — tudi novi način dela, ki ne pozna predavanja in ponavljanja, kazanja in posnemanja, temveč je v svojem bistvu samostojno, spontano pridobivanje kulturnih dobrin. Zahteva samostojnosti je v začetku reformnega gibanja vodila do radikalnih in ekstremnih oblik. Mnogi reformatorji so zahtevali, da se učitelj v šoli sploh ne pokaže in ne javlja, temveč da prepusti vso iniciativo edino le otroku. To so seveda pretiravanja, ki pa so bila svoječasno potrebna, sicer bi se dobro zrno v njih ne bilo videlo v jasni luči. Sčasoma je pokazalo iskanje pravo mero in pravo pot. Pokazalo je, da mora tudi v novi šoli učitelj voditi pouk, toda močna aktivnost in resnično sodelovanje otrok se da in se mora doseči. Ne moremo govoriti o eni edini učni obliki, a lahko trdimo, da je mogoče in da je treba dvigniti razred iz pasivne v aktivno in ga voditi dalje do spontanе učne oblike. Nekaj sredstev za to stopnjo bi bilo:

1. učna oblika prostega razgovora;

2. lastna opažanja in poizkusi posebno v prirodopisni stroki (na vrtu, na polju in travniku, v gozdu in ob potoku, v vivarijih, akvarijih in terarijih);

3. opažanja in izkustva za fizikalni pouk (na igračah in orodju, doma, na cesti, v šoli in v delavnici). Kako instruktivno je n. pr. izkustvo, ki ga dobi otrok pri rokotvornem pouku, ko mu služi za material les različne trdote! Koliko večji je uspeh takšnega, v delu zraslega spoznanja, kot pa pouka v stari šoli, ki bi bil skušal isto znanje doseči s stavkom n. pr. »Bukev ima zelo trd les«;

4. zbiranje najrazličnejših predmetov (otroci imajo skoraj brezizjemno prirojen nagon za zbiranje in tega je treba izkoristiti. Iz zbiranja in zbirk zemljepisnih, zgodovinskih, prirodopisnih slik, časopisnih člankov, razglednic, raznih novcev in drugih drobnarij se nauče otroci izredno mnogo);

5. razne igre kot vaje v spretnosti, hitrem presojanju in prilagoditvi, igre v ugibanju, razne družabne igre itd. (n. pr. zgodovinski kvartet, zemljepisni loto, literarna domina itd.). Tako smo v našem razredu ponavljali zemljepisno snov: važna mesta Nemčije. Imeli smo poseben znak, n. pr. žogo, ki smo si jo medsebojno metali ob istočasni zahtevi »Imenuj mi neko naše mesto, ki se bavi z železno industrijo!« itd.

To vse so delovni načini, ki hočejo pobuditi otrokovo notranjo aktivnost.

Tudi risanje moram posebej omeniti, saj ga je postavila nova šola v službo vseh ostalih predmetov. V naših razredih imamo vsaj po dve steni obloženi s tablam v višinah, priročnih otroku. Z risbami in s skicami hočemo doseči jasnost predstav in zorov in po njih jasnost misli in pojmov.

Ad 3. Vzgojni duh nove ljudske šole

je prav tako popolnoma drug in nov.

Učitelj je svoboden v svojem poklicu. Nad njim ne leži prisilje predpisane metode in točno določenega učnega načrta. Jasno je, da je nekakšen normalni učni načrt sploh nemogoč, saj ima vsaka šola svoje posebne življenjske pogoje in okoliščine. Pri nas na Pruskem imamo le uradne smernice (Richtlinien) mesto starih načrtov, vsak kraj jih lahko izkoristi po svoje. Tudi snov ni predpisana, lahko se je predela več ali manj, kot je to zamišljeno v smernicah. Seveda ima ta svoboda v toliko svoje meje, da se neka snov zahteva in mora zahtevati.

Prvotna izobrazba današnjega učitelja je orientirana v tem novem duhu. Ni ji do tega, da navadi bodočega učitelja na določne, stalne metode in metodične trike, temveč je usmerjena vse globlje. Predvsem ji lebdita pred očmi dva cilja:

1. vzbuditi hoče v mladem človeku, ki ga vzgaja za novo šolo, pedagoško vest, in
2. razviti mu hoče ostrino pedagoškega presojanja.

Učitelj, ki je s svobodno pedagoško vestjo in z ostro pedagoško razsodnostjo obdarjena svobodna učiteljska osebnost, stoji v povsem novem razmerju do svojega razreda in dela. Ne rabi avtoritete položaja, saj mu raste avtoriteta iz pristrčnega zaupanja otrok in njegove lastne vrednosti. Danes ni čas, ko bi razred poslušal in nekritično prejemal vsako besedo iz ust učiteljevih, novi duh šole dovoljuje tudi učitelju, da je človek in da kot takšen nastopa med svojo deco. Ne boji se pokazati, da ne zna in ne ve vsega, skupaj z učenci išče po knjigah in leksikonih, medsebojni ton je svoboden, drugarski — v šoli, v življenski zajednici vlada razmerje kot ga najdemo v srečnih rodbinah med starši in deco. Tudi ocene in kazni imajo v novi šoli povsem drug pomen. Telesne kazni so v njej le redka, redka izjema. Pri nas je nismo uradno prepovedali in sicer iz nagiba, da ne postavljamo učitelja v večno nevarnost. Tudi učitelj nove šole je samo človek in človeku se zgodi, da se spozabi. Toda da se to ne dogaja v naših novih, v bistvu prenovljenih in z novim vzgojnim duhom prepojenih šolah, smo učitelji sklenili medsebojno, da se bomo vzdrževali vsake telesne kazni.

Ocenjevanje in izpraševanje se vse bolj umika opažanju otrok, izražanju pedagoškega mnenja o njem. Za vedenje in marljivost smo sploh odpravili ocene, kajti v šematičnem, številčnem vrednotenju pridnosti in vedenja smo občutili krivičnost. Danes posvečamo otroku mnogo svojega časa, zanimamo se zanj mnogo iskreneje in globlje, pa nam je lahko o njem izreči celotno sodbo, posebno ob njegovem vstopu v višjo šolo. Tudi staršem se pošiljajo ali izrekajo celotne karakteristike otrokove male osebnosti, ki odkrivajo in poudarjajo poleg njegovih solnčnih strani tudi senčne. Starši naj iz teh karakteristik jasno razvidijo: »... tu, na tej in tej strani je izredno zanimanje, na tej odlika, na oni volja in trud, razumevanje in socialni smisel, tukajle, kajpa — tu še pač ne gre, kot bi želeli...«

Med součenci se prav tako kaže nov vzgojni duh šole. Nič več se ne opaža neorganičnost razreda, otroci ne živijo več drug poleg drugega, temveč vse bolj drug z drugim, drug v drugem in za drugega. Seveda je ta iskrena medsebojnost zahtevala novo zunanjo ureditev razreda. Otrokovo oko naj ne počiva stalno le na učitelju, naj se ne upira vanj, kot da pričakuje edino pomoč in modrost od njega. V novi šoli ne nudi in ne daje vsega, kar je važno, učitelj, tu prinašajo tudi otroci probleme in snov in sredstva in življenje. Zato naj si gledajo medsebojno v oči, ki govorijo najpristrčnejši govor. Naš novi razred postavlja in razvršča klopi ali še bolje: mizice in stole v obliki podkve, kroga, elipse, pravokotnika ali kakorkoli, samo ne v vrste drugo za drugo. Skupnost razreda, medsebojno pomaganje in svetovanje se toplo goji in želi. Naša nova šola ni le šola resnega in temeljitega dela, temveč tudi veselih praznikov in slavnosti. Saj je snov, ki jo pripravljamo in zbiramo za takšne dneve, prav tako ali še bolj snov, ki oblikuje in poučuje.

Razmerje do staršev je dobilo v novi šoli povsem drugo obliko. Češče nam prihajajo roditelji v šolo, sestajajo se k posebnim roditeljskim večerom, vabimo jih k pouku, kar je zelo priporočljivo. Vsi starši nagibajo

k temu, da vidijo v svojem otroku tako zvano »čudežno dete«. V šoli ga morda prvič opažajo med drugimi otroci, pa se ga učijo objektivneje prepoznati. Iz vsega sledi zaupanje staršev do učitelja in mnogokrat se zgodi, da potrkajo tudi izven šolskega časa na njegova vrata, proseč ga pedagoškega nasveta.

Šolsko nadzorništvo je končno v novi šoli urejeno odločno v duhu svobode in svobodnega dela. Nova navodila za naše šolske svetnike zahtevajo od njih predvsem, da znajo učitelju pomagati in svetovati. Danes ne prekinja šolski svetnik ob svojem obisku v razredu učitelja in učencev v medsebojnem delu, temveč gleda, opaža in posluša, da vidi aktivnost in radost v iskanju resnice in lepote. Seveda ga zanima tudi vprašanje učnih uspehov, toda ne v smislu kontroliranja in inspiciranja na podlagi učnega načrta. Vpraša mogoče takole: »Kaj vam je bilo lani v šoli najdražje in najlepše?« V otroku se zbude asociacije, ki jih spremlja pozitivno čustvo, in v takšnem razpoloženju bo najlažje iz otrokovega prostega pripovedovanja spoznati njegovo resnično, življensko znanje. S tem pa še ni izpolnjena naloga šolskega svetnika! Ko je nekaj časa tako gledal in poslušal, vzame sam delo v roke, da ga pokaže učitelju po svoje in da vlije zaupanje in pogum v njegovo dušo. Isto se ponavlja ob obiskih vladnega ali ministrskega šolskega svetnika. Ako pridemo vsi trije skupaj v razred, kar se čisto dogaja, dela z otroki vsak izmed nas. Tako se jasno izraža namen naših obiskov: ne inspiciranje in kritiziranje, temveč medsebojno pomaganje, dajanje zaupanja, nasvetov in delovnih pobud. Edino takšen način šolskega nadzorovanja nosi našemu učitelju poguma, budi mu zdravo samozavest in zaupanje vase, daje mu veselje do dela — to pa, dragi kolegi, so pogoji, brez katerih je nova šola nemogoča!

Drugi dan: 31. marca 1931.

Predavanje g. Gustava Schmidta, šol. svetnika iz okraja Sprottau.

Naj izpregovorim najprej nekoliko besed o novem razumevanju naše funkcije, o šolskem nadzorništvu. Ime »šolski nadzornik« ni več ustrezalo bistvu naše naloge, saj nismo in ne želimo biti le nadzorovalni organi. Mnogo bolj smo gojitelji, pospeševalci šole nego njeni revizorji, mi smo svetovalci svojim stanovskim tovarišem — zato nosimo primernejši naslov **šolskih svetnikov**. V stari šoli je bilo vse drugače. Šolsko nadzorništvo je bilo zaupano ljudem, ki navadno niso bili učitelji, največkrat teologom, ki so kot glavni poklic izvrševali svojo duhovniško službo. Lokalni šolski nadzornik je bil župnik ali pastor domačega kraja. Šolsko okrožje, ki ga je tvorilo več šol, je imelo svojega okrožnega šolskega nadzornika, ki je bil v pretežnih slučajih tudi duhovnik, le redkokdaj ali skoraj nikdar pedagog. Brezdvomno so se naši stari nadzorniki resno trudili, da bi podpirali in pospeševali delo v šolah, toda težko je služiti dvema gospodoma...

V novi državni obliki je urejeno šolsko nadzorništvo po principu: kdor naj neko vrsto šol nadzoruje, jo mora poznati iz lastnega izkustva, se mora v njenem delu odlikovati in mora biti verziran tudi v njenem vodstvu. Ljudsko šolo nadzorujejo torej ljudskošolski pedagogi, ki so bili odlični učitelji in pozneje voditelji te šole. Glavna zahteva, ki jo stavlja šolskemu svetniku njegova funkcija, je zahteva, da se notranje približa svojemu učiteljstvu. Le iz medsebojnega razumevanja bo vzrastle uspeh skupnega dela! Dalje je nujno, da se šolski svetnik približa ljudem svojega okrožja,

da spozna njihove gospodarske in življenske skrbi in pogoje, saj bo iz tega spoznavanja črpal najboljše podatke za presojanje poedine šole iz rezultatov v njej.

Moderna pedagoška misel: vse je in ostane vprašanje osebnosti, nam je vodilna ideja pri izvrševanju naše naloge. Točnih službenih navodil nam ministrstvo ne daje, torej vam lahko povem le, kako smatram in vršim svojo dolžnost jaz sam in približno tudi moji kolegi, s katerimi se česče sestajam:

V vsako svojih šol prihajam po trikrat na leto. Ker mi je zaupan gorski kotiček naše domovine, imam po večini enorazrednice. Na šolah ostajam po 5 ur: 2 uri poslušam učitelja pri njegovem delu z razredom, 2 uri delam z otroki sam, zadnjo uro porabljam za temeljit razgovor z učiteljem. Moje delo v šoli je informativno. Učiteljstvo mojega okrožja je skoraj ločeno od sveta. Do sosednje šole, do svojih kolegov ima po 10 in več km poti. Ni torej čudno, če izgubi merilo svojega lastnega dela... Nova šola je še v povojih, deloma je sploh še ni. Da, v teoriji jo imamo, to novo šolo, toda v praksi, v življenju je še ni. Vstala bo iz teorije v življenje, če ji bomo pripravi pot v najmanjše malenkosti. V želji, da storim to skupno s svojim učiteljstvom, sem vpeljal v svojem okrožju tole navado: začetkom vsakega novega šolskega tedna objavljam, da bom v soboto v tem ali onem kraju ter vabim učiteljstvo bližnjih šol, naj se — seveda prostovoljno — zbere ta dan v omenjenem kraju, da skupno poslušamo in opazujemo in — kar je glavno — da se po tem našem delu razvije skupna debata, v kateri najde izraza naše skupno iskanje in stremljenje. Moji sodelavci spočetka niso bili zadovoljni s tem mojim postopkom. Na šolah, s katerih so se učitelji odzvali vabilu, ta dan ni bilo pouka in tega je bilo mojim kolegom žal, češ, saj že itak izgubimo toliko šolskih dni, da je čas vse prekratek. Toda kmalu so vsi spoznali, da se nekaj tistih izgubljenih uric bogato poplača, saj pomeni naš sestanek poživljanje na svežem viru pedagoške misli. Lahko se seveda za takšen skupen razgovor izbere tudi prost popoldan, glavno je, da se sestanemo in porazgovorimo.

V istem smislu delujejo tudi naše s v o b o d n e d e l o v n e z a j e d n i c e, ki obsegajo širši krog 30 do 40 učiteljev in učiteljic. Iz svojega kroga izberejo voditelje in voditeljice, kot pač slutijo v njih posebne sposobnosti. V teh delovnih zajednicah se ne obravnavajo težki znanstveni problemi, temveč naše velike in male, najmanjše skrbi, ki jih prinaša poklic, razpravlja se o pedagoških vprašanjih iz teorije in prakse. Šolski svetniki smo samo člani teh zajednic, ne vodniki ali predsedniki. V mojem okrožju je na ta način postalo delo lepše, vse radostnejše in enotnejše.

Ne smemo pa pozabiti, da v teh stvareh vendarle ni in ne more biti popolne svobode, temveč le »vezana svoboda«. »V celoti jasna pot in določen cilj, v poedinostih svoboda, v vsem pa ljubezen in zaupanje!« te besede si je vzel mnogi izmed nas kot geslo za svoj poklic. — Jasno je, da je treba tudi revizije, toda ne v tem smislu in takšni obliki, da bi smel šolski svetnik po volji iztrgati poedino vprašanje iz celote predloženih tednic in drugih spisov, da se prepriča, če pač obvladajo otroci snov, ki se je obravnavala pred nekaj tedni ali meseci. Proti takšnemu postopku imam resne pomislike: kako bi se smel postavljati učitelj trenutno pred drugo nalogo in kako bi se smela od otrok zahtevati trenutna prilagoditev?! Mislim, da je pravilno in pravično, če pustim učitelja v njegovi temi, na katero se je kakorkoli pripravil. Če pa se vendar želim prepričati o znanju in stanju razreda, mi nudi zato mnogo prilike samo delo učencev z učiteljem in še posebno potem z menoj.

O revizijah ne pišem poročil, vsaj uradnih ne, temveč si zase beležim vtise, iz katerih razvidim lahko vsak čas predvsem to, kako, v kakšni obliki dela ta ali oni učitelj mojega šolskega okrožja. Samo v povsem izjemnih slučajih gre poročilo k prosv. oblasti in sicer takrat, ako so rezultati povsem negativni in tudi v tem slučaju le, če je neuspeha kriva malomarnost. Ako jih je zakrivila kakršnakoli zunanja zapreka, čutim dolžnost, da bodrim, svetujem in pomagam.

Tako bi prešel na svojo pravo temo:

Domoznanstvo in kulturoslovje v ljudski šoli.

V prvem delu bom govoril o tem problemu principiuelno, v drugem in tretjem pa glede na šolsko delo.

Ob temi »domoznanstvo in kulturoslovje v ljudski šoli« bi se lahko javila misel, da govorimo o dveh stvareh, ki ležita druga poleg druge: o domoznanstvu na eni, o spoznavanju kulture na drugi strani. In v resnici je temu tako, če gledamo na stvari zgolj predmetno. Toda nam kot pedagogom gre predvsem za to, kako najdemo v šoli izraza domoznanstvu in kulturoslovju, to je, kako ju približamo duši našega otroka. Duša je nekaj živega in ni je moči razstaviti v poedine faktorje in funkcije. Duševnost je celota, je zaključenost, je enota in vse, kar pade v njo, zraste z njo v celoto, v totalnost. Iz tega psihološkega razloga bi ne bilo prav, ako bi domoznanstvo in kulturoslovje v šoli delili. Za organsko skupnost obeh področij govori še drug razlog: ničesar ni v kulturoslovju, o čemer se ne bi moglo razpravljati tudi pod imenom domoznanstva. Ničesar ni, kar bi se ne dalo razviti iz domovine, kar bi se ne moglo vezati na njo. In ko razmišljam o tem, ne vidim več dveh krogov, ležečih drug poleg drugega, temveč vidim en sam krog. Vidim krog, ki je točno pokrtil drugega, ker je z njim iste vsebine. Ako pogledamo vanj in smo usmerjeni stvarno, se nam bo morda zdelo to, kar je domoznanstvenega v krogu, ožje po obsegu, toda psihološki gledano, je važnejše.

Postavili smo torej dva pojma, ki sta nam izhodišči pri obravnavanju domovine in domačije. Pri nas v Nemčiji — kjer živimo v nemiru večnega iskanja in hrepenenja po nečem novem — se je v nedavnem času pojavil nov predmet, kulturoslovje, ki zahteva, da ga uvrstimo med predmete naše šole! To pa se protivi psihološko utemeljeni težnji, ki odpravlja v šolskem delu diferenciranje učne snovi, delitev v stroke in predmete. Poleg tega ne pomeni pojem »kulturoslovje« nekaj novega in primarnega. V današnjem pedagoškem svetu se govori o delovni in produktivni šoli, o šoli zajednici, o življenski, o domovinski šoli itd. toda nikdo naših reformatorjev ni rabil imena »kulturoslovna šola«. In vendar se o naši današnji šoli in o reformnih gibanjih polpretekle dobe ne bi moglo nikdar trditi, da so protivna kulturi ali samo akulturna.

Naša današnja šola pušča majhnega človeka, da harmonično in sintetično dozoreva k popolnemu človeku, ki prejme in prejema vase kolikor mogoče obsežno in vsestransko kulturo. Ona usposablja z delovnim postopkom, ki se dnevno ponavlja, poedino dete, da more samostojno pronicati v svet kulturnih vrednot in končno, da lahko živo sodeluje na razširjanju in daljnem ustvarjanju kulture.

Domoznanstvo.

V smislu te in takšne današnje šole razumevam pod domoznanstvom bistveno več, kot je to razumevala prejšnja šola. Najbrže ste imeli tudi vi

v starih šolah na nižji stopnji nekake pripravljalne domoznanstvene tečaje, ki so dajali otrokom nižje stopnje pretežno zemljepisne osnovne pojme, brez katerih bi bila višja stopnja težko obvladala zemljepisno snov.

Danes ne razumevamo pod domoznanstvom priprave na realije, oziroma enega realnih predmetov: Meni n. pr. pomeni domoznanstvo vir snovi, pronicanje, prodiranje v snov, oblikovanje snovi in končno vsestransko poglobljanje in uporabljanje snovi. O samem imenu »domoznanstvo« ne polagam tolike važnosti na »znanstvo«, »znanje« kot na »dom«, »domačijo« (Heimat). Pri tem ne vidim cilja, razčlenjenega po materialnih vprašanjih o legi in mejah, o gospodarstvu in prometu domovine — jaz vidim en sam cilj, za katerim stremim v domoznanstvu; v zavestni razliki od mnogih mojih kolegov ga izražam kot *ne go smisla za domovino*, ne domovinske ljubezni. Kajti z ljubeznijo, moji dragi, je čisto posebna stvar! Ljubezen se ne da priučiti, ne da se privzgojiti. Tudi ne z množino lepih sredstev, ki jih daje nova šola s svojim lepim, svobodnim delom na razpolago. Ljubezen ni to, kar raste iz doživetja zunanje lepote — saj bi v nasprotnem slučaju mnogi ljudje ne mogli ljubiti svoje rodne zemlje. Da, vi tovariši, ki živite v tem krasnem in bogatem, od Boga blagoslovljenem koščku sveta, vi lahko brez razmišljanja govorite o ljubezni do svoje domovine! — Toda če mislim na svoje siromašno okrožje, v katerem ni lepote in ni blagoslova, kjer živi nešteto otrok, ki še niso in mogoče tudi ne bodo videli železnice, kjer mi je eden mojih učiteljev v 18 mesecih zapadel melanholiji — takrat vem: ljubezen iz tega razmerja ne more vzrasti! Toda nekaj se da doseči, nekaj manj svetlega in lepega, a zato trajnejšega in vrednejšega... Vsi vemo: mnogokrat pride človek iz svojega skromnega in siromašnega kraja v prirodno lepe in najlepše predele, toda še po mnogih letih ga veže dragi spomin na dom, na svet njegove otroške dobe. Ta vez se da poglobiti, ta vez se da utrjevati z vsemi sredstvi, ki so nam v šoli na razpolago — in to je, kar imenujem *gojitev smisla za domovino*. Iz česa se neki rodi ta smisel? Je mati tista, ki ga pokliče v življenje, in jezik, ki se po njej imenuje materinski jezik? Je morda oče, ki nam ga vžge v duši, in hiša, ki ji pravimo po njem »oj hišica očetova?« Ali je kraj tisto, kar nam ga vzbudi, kraj v katerem smo doma in ki mu dajemo ime dom, domovina?

Da, to bo: dom in domovina z vsem, kar je v njej: z bolestjo in s srečo in s kamenom in s kruhom.

Moja misel gleda v prošlost: v raj, ki nam je vsem zatočišče življenja in ki ga poznamo mi vsi: vi, starši, in mi učitelji, — v raj detinstva. Pa ugibam in vprašujem: kaj vse se veže na ta raj, na spomin, ki ga nosimo kot svetlo lučko s sabo po svetu? O, misel na mamico, na zibelko in na hišo, na zelene griče, okoli nje in planine v dalji, na belo dolino in senčnati gozd in na prvi blisk, ki je v tem raju vznemiril moje srce. V kratko: na pojme dom, domovina se veže vse, karkoli smo v njej doživeli in prejeli, in vse to razumevamo mi pod imenom »domoznanstvo«. To želi vpeljati tudi naš uradni načrt v ljudsko šolo. Prvi govornik vam je omenil, da nimamo v Nemčiji točnih predpisov in določb, temveč le rahla, lahka navodila za izbiro snovi po lastni razsodnosti, tako da je vsaka snov in tudi način obravnave v skladu z bistvom učiteljeve svojevrstne osebnosti. (»Lehrplan-Richtlinien«). Le eno točno misel izražajo: »Otrok naj ne usvaja znanstvene snovi in raznih spretnosti na zunanji način, temveč naj vse notranje doživlja in samodelavno pridobiva. Pouk mora zato iskati vedno in vedno iznova stikov in vezi z okolico domačega kraja«.

Ta stavek nam odkriva troje:

1. kaže nam studence, iz katerega izvira vse: domovino;

2. naznačuje način dela, žal le z eno besedo: »samodelavno«, to pa je pojem, o katerem bi lahko debatirali in debatirali, a bi težko prišli do kraja;

3. navaja nas na nekaj, česar ne pove direktno, a kar lahko čitamo med vrstami: otrok, ki prinese v šolo svojo sliko o svetu, naj to sliko izpopolnjuje z vsem, kar stopa novega pred njegovo dušico. — Tako bi imeli dvojce:

izhodišče vsega: d o m, d o m a č i k r a j,

cilj dela: k u l t u r a.

Ta cilj se — seveda — ne zruši tistega dne, ko se otrok poslavlja od šole. Vsi smo skozi vse naše življenje samo na poti do njega! Otrok hodi to pot v ljudski šoli 8 ali 9 let in na njej rabi vodnika. Naj se obravnava karkoli, Afrika ali Avstralija, vodnik v daljne svetove je in ostane d o m o v i n a. Zato priznavamo d o m o z n a n s t v u vodilno vlogo v naših šolah, dajemo mu v okviru strnjenejšega šolskega dela važnost vodilnega pouka. — Seveda, predmetom z lastno notranjo zakonitostjo moramo posvečati posebno in svojevrstno delo. Tako n. pr. računstvu, o katerem bo še posebej govoril g. rektor Büngrer.

Kulturoslovje.

Pod imenom »kulturoslovje« ne razumem tega, kar mislijo z njim poedini zastopniki najnovejše, tako zvane »kulturoslovne šole«. Jaz sem mnenja, da se o »kulturoslovju« ne more govoriti kot o nečem posebnem in svojevrstnem, temveč da spada pod ta pojem celokupno šolsko delo: vsi predmeti in vse dobrine, ki stopajo v sintetični celoti pred dušo našega otroka. Dalje zahteva sam pojem »kulturoslovja« aktivno pridobivanje elementov kulture, kajti le samodelavnost odpira bodočemu človeku vse globlji in širši pogled v svet kulturnih vrednot. Zastopnikom kulturoslovne struje se lahko očita, da nimajo razumevanja za kulturno zgodovino domovine in domačega kraja. Otrok dobiva vendar najmočnejše kulturoslovne pojme in podatke iz svoje domačije, iz domovine in domoznanstva. — Ako je n. pr. obiskal in videl različne mline v domačem kraju: ročni mlin na veter, vodni mlin, parni mlin, bo iz tega črpal izvrstne prirodopisne pojme, toda poleg tega bo zaslutil moč človeškega duha, ki izkorišča prirodne sile zase in za svoje potomce. Otroci so v tem pogledu razvajeni in nerazsodni: kar si je človeštvo priborilo v tisočletnem iskanju, kar je doseglo v nadčloveški borbi za svoj obstoj, prejemajo kot dediči bogate civilizacije in kulture brez razmišljanja, samo po sebi umevno. In vendar je izredno poučno in vzgojno, če zasluti otrok v današnjem življenju in v njegovih ugodnostih ogromno delo svojih pradedov in zgodovino vsega človeškega rodu. Zaslutil bo, če se je le malo poglobil v vrednost materialne kulture, brezdvomno mnogo lažje in globlje tudi vrednost idealne kulture, za katero se prav tako najdejo podatki v vsakem, tudi najsiromašnejšem kraju in v katero dviga domovinska šola (»Heimatschule«) otroka iz dneva v dan. Iz domačega sveta torej, iz domoznanstva se odpirajo ceste v svet materialne in idealne kulture. Iz tega razloga je domoznanstvo in kulturoslovje nekaj, kar se med seboj izpopolnjuje, je nekaj, kar se ločiti ne da, kot se ne da cilj odtrgati od tega, kar nam ga je postavilo in kar nas vodi do njega.

Kot izhodišče vsega dela smo odkrili torej dom, domači kraj, domovino. Naša nadaljnja vprašanja bi bila: kako črpamo iz vsega, kar nam nudi domovina, snov za svoje šolsko delo? Kakšna delovna sredstva uporabljamo na poti do cilja?

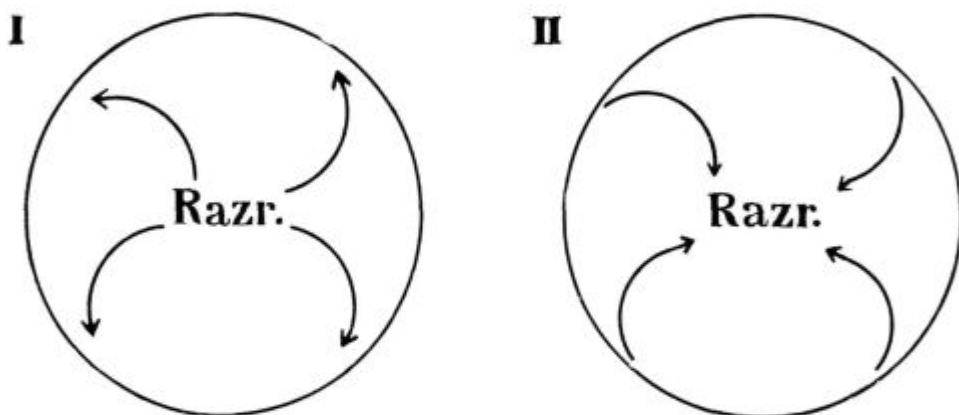
O delovni snovi, gradivu.

Glede na princip domorodnosti vsega pouka in glede na zahtevo strnjenejšega šolskega dela zadenemo seveda na precejšnje težkoče. Kulturne vred-

note, katerim naj dozoreva otrok, leže v vseh različnih strokah in predmetih, mi pa se po zgoraj omenjenih načelih nahajamo baš istočasno v kaotični množini najrazličnejše in najraznovrstnejše snovi. Zamisel celokupnega, strnjenega (kompleksnega) pouka hoče na eni strani strnjenost s n o v i (misel koncentracije), na drugi strani pa celotnost in zaključenost delovne oblike, kar je mnogo težja zadeva. Baš glede strnjenega pouka in domo-znanstva smo imeli v Nemčiji ostre debate in različna mnenja. V glavnem so se ta mnenja zbirala okoli 2 struj: obe postavljata — seveda — v sredino dela aktiven, deloven razred in obe si zamišljata okoli tega središča očrtan krog, ki oklepa delovno snov.

Zastopniki prve struje trdijo: vse pobude tečejo iz razreda do snovi, drugi pa so obratno mnenja: vse izhaja iz snovi in se izliva v razred.

Grafično:



Toda pojavlja se vprašanje: kdo polaga in določa ta krog? Jasno je, da bodo zastopniki prve struje odgovorili: krog snovi določajo otroci, polaga ga delovni razred. Somišljeniki druge smeri pa odgovarjajo na vprašanje takole: učitelj določa snov, on torej začrtava krog delovnega gradiva.

Takoj vidimo, da je prvi odgovor ekstremnejši in v smislu delovne šole naprednejši, toda oglašča se dvom, če ga zamišljamo v praksi. In dalje: brezdvomno je mnogo snovi, ki je pozitivna in vredna, da jo prejme bodoči človek vase, ki pa bi ob tem prvem načinu določanja snovi nikdar ne prišla na vrsto.

Jaz za svojo osebo se priklanam drugemu načinu brez pridržka, za prvega bi se odločil le v posameznih slučajih. V teoriji seveda sem za popolno spontanost otrok, toda med teorijo in prakso je čisto svojevrstno razmerje: če se odločim v svojem delu za eno od dveh poti, s tem še dolgo v mislih ne zavračam druge! Sicer pa je glavno načelo: dela j, k o t z a h t e v a t r e n u t e k. Šola naj bi bila življenje, a življenje je sposobnost prilagoditve na situacijo. V šoli je treba mnogokrat menjati način dela v eni in isti stvari. Vnaprej določati način in obliko, bi pomenilo omejevati, ovirati svobodno učiteljsko osebnost. Le eno je nujno: učitelj mora ostajati v soglasju s svojo pedagoško vestjo in ne sme v delu izgubljati cilja izpred oči. Središče vsega je in ostane otrok. Tudi če se mu od zunaj začrta krog okoli snovi, principu otrokove aktivnosti in samodelavnosti se mora

priznavati važnost vrhovnega zakona. — Pri predmetih z lastno notranjo zakonitostjo je po večini mogoč le drugi način določanja in omejevanja snovi.

Delovna sredstva.

Pod delovnimi ali pomožnimi sredstvi razumevam:

1. posebne šolske in poučne prireditve,
2. učila in nazorila: a) za poedine šole, b) za večje skupine šol,
3. delovni material za učenčev in za učiteljevo roko.

Ad 1. K poučnim prireditvam prištevam poučne izprehode; pri nas prirejamo pol — celo — in večdnevne izprehode ali ekskurzije. V izvedbi teh izprehodov in v poznejšem izkoriščanju v šoli je mnogo več težkoč, kot bi človek mislil. Ob njih izginejo težkoče prometnega in materialnega značaja. Otroci namreč ne znajo opazati; otroci ne gledajo in ne vidijo tega, kar bi želeli, tako točno in določeno, da bi nam moglo njihovo opažanje služiti kot podlaga pouka. Najbolje je, če delimo razred v manjše delovne skupine in če damo pred odhodom vodnikom skupin resna in določena navodila, kako se naj opaza. Za socialno vzgojo so naši izprehodi vedno pozitivnega uspeha, saj se pri njih najizraziteje uveljavlja skupno življenje, medsebojno razumevanje in podpiranje, podrejevanje na eni, nekako duhovno vodstvo na drugi strani.

Dalje bi omenil obisk koncertov, muzejev, kinematografov, gledališč in vseh tistih mest, kjer se goji produktivno delo.

Ad 2. in 3. Med učili in nazorili je treba strogega razlikovanja. Prva so delovna sredstva, drugo so sredstva za ponarozovanje. Važnejša so v novi šoli seveda delovna sredstva. Slika n. pr. nam lahko služi kot eno ali kot drugo. Kot nazorilo prinaša otroku veselja in zabave, kot delovno sredstvo mu nalaga intenzivno duševno delo. Recimo, da mora otrok iz mnogih slik samostojno razbrati tehnični stroj in funkcijo črpalke ali sestaviti zgodovinsko snov, sestaviti zemljepisne podatke in slično — vse to zahteva mnogo samostojnosti v gledanju, presojanju in izražanju spoznanja.

Po navadi ima vsaka šola svoja učila in nazorila, mnogokrat so najvažnejša med njimi uradno predpisana. Toda iz svoje prakse vem, kako težko je z učili. Na šolah najdem pač nekaj slik, ki mnogokrat ne ustrezajo stvarnosti, dalje nekaj dragih zemljevidov, ki pa so vedno le nazorila, ne delovna sredstva, in morda še kakšno fizikalno orodje. Kar se tiče zemljevidov, bi hotel naglasiti njihovo trojno nalogo:

1. Predvsem naj bi nazorno predočili karakterističnost v obliki tal. Najbolj ustrezajo tej nalogi fotografirani reliefi, ki pa jih razred izdelava sam in sicer v pesku, v ilovici ali v plastilini.

2. Zemljevid mora biti delovno sredstvo in to sredstvo, po katerem se otroci seznanjajo z raznimi tipi kartografskega predočevanja. Zato naj nastaja zemljevid pred otrokom na listu praznega papirja. Takšen sintetično sestavljen zemljevid (najprej seveda domačega kraja, ožje in širše domovine itd.) daje otrokom prave pojme o zemljevidu sploh, o čitanju iz zemljevidov, obenem pa je kot najcenejše učilo današnjemu času najprimernejše.¹ Naše učiteljsko društvo je izdelalo pečate, ki so posebno primerni za sestavljanje sintetičnih zemljevidov.

3. Kot sredstvo, ki prihaja v poštev pri naših večdnevni izletih, mora biti zemljevid že precej točen in podroben. Lahko ob takšnih prilikah uporabljamo tudi specialke ali generalke.

¹ Gl. sliko na str. 304, te številke! Op. ur.

Brezdvomno bi bil zemljepisni pouk uspešnejši, če bi odstranili iz naših šol velike in drage stenske zemljevide ter dajali raje vsakemu otroku atlas specialnih zemljevidov, ki jih bo tudi pozneje v življenju rabil in uporabljal.

Izredno vsestransko delovno sredstvo je vlažni pesek, ki naj bo na razpolago v vsaki šoli in v vsakem razredu, dalje stenske table, akvariji, terariji, insektariji in razni drugi vivariji, v katerih skrbijo otroci sami za svoje male šolske goste. Prav dobro služijo ob stenah pritrjene police, na katere se spravlja razni zbrani material, ki ga trenutno rabimo pri pouku. Naša učiteljska združenja marljivo sestavljajo domoznanske zbirke vseh mogočih predmetov in področij: zbirajo narodne izraze in pregovore, pesmi, ki se prepevajo v domačem kraju, zgodovinske, zemljepisne in prirodopisne podatke, iščejo dalje vse, kar je zrastle iz domovine v svet vrednot in našlo izraza v lepi ali znanstveni knjigi. Eden mojih učiteljev je spisal domovinsko dramo, iz katere je otrokom brezdvomno lažje spoznavati bistvo drame kot iz Schillerjevega Vilj. Tella, saj je v njej govor domovine, tip in duša domovine, njena miselnost in njena čuvstvenost.

Mnoge šole imajo pri nas skioptike in šolske radijske aparate. Naši radijski programi so usmerjeni na to, da jih lahko izkorišča sleherna šola, ako pozna učitelj le malo ekonomije časa.

Jasno je, da ne more imeti vsaka šola vseh učnih sredstev. Zato smo prišli pri nas na idejo, da si ustanovimo centrale za učila in zbirala. Pobudo so dali tudi za nje učitelji sami. V teh centralah imamo poleg drugih lepih in dražjih delovnih sredstev obširne zbirke fotografij, ki nam predstavljajo razne važnejše kraje v domovini, javna poslopja v mestih in po deželi, spomenike, parke in nasade, redke rastline, ki izumirajo in jih samo še umetno gojimo, posebne živali našega kraja, tipične oblike dela in obrti v domovini, posebno lepe koticke naše zemlje itd. Poedine šole slikajo in zbirajo fotografije svojega okoliša ter jih skrbno urejujejo, pri čemer se otroci prav dobro uvajajo v gospodarske, prirodopisne, zgodovinske in druge prilike rojstnega kraja, vzgaja in budi se pa ob tem delu tudi estetski smisel malega človeka. Zbirke posameznih šol se pošiljajo okrožnim centralam, ki jih stavljajo na razpolago drugim šolam v okrožju. Navadno so te zbirke tudi za odrasle izvrstno sredstvo izobraževanja. Šole prirejajo namreč večere s predavanji ob skioptičnih slikah in poleg veselja in zabave, ki se nudi s temi prireditvami ljudem dela in trde življenske borbe, se neopazno, a vendar stalno in dosledno razširjajo ozka duševna obzorja, obenem pa se veže vse močnejša in vse zvestejša vez vdanosti in ljubezni naroda do svojih učiteljev.

V vsakem upravnem srezu imamo posebno filmsko centralo, ki ima najznamenitejše kulturne filme vseh svetovnih produkcij. Šole imajo po večini svoje aparate, centrala jim določi seznam in jim po izbiri in želji daje za nedoločen čas na razpolago svoje filme in sicer povsem brezplačno. Šole morajo prevzeti le odgovornost, da pošljejo film dalje, drugim šolam v srezu. Tudi s temi kulturnimi filmi se seznanjajo starši in drugi domačini ter so za takšen način izvenšolskega delovanja učitelju iz srca hvaležni. Naj vam povem primer, ki sem ga doživel v svoji nadzorniški praksi: v bližini večjega kraja z višje organizirano ljudsko šolo smo hoteli ukiniti v mali gorski vasi enorazrednico, ki ni imela zadostnega števila učencev. Domačini so se uprli ukinitvi in tako sem šel osebno posredovat. Govoril sem ljudem v tem smislu, da je pač za njihovo deco mnogo bolje in koristnejše, če bodo hodili v višje organizirano šolo in prihajali dnevno v stike z drugimi otroci, toda možje so mi odvrnili: Gospod šolski svetnik, ne delajte tega! Pustite nam našo šolo in predvsem pustite nam našega učitelja. Saj ga ne rabimo le za našo

deco, temveč tudi zase, sicer izgubimo stik s svetom in z življenjem...» Seveda sem vložil v tem smislu poročilo na višje oblasti in dosegli smo, kar so ljudje želeli.

Najvažnejše je pri vsem, pri »domovinski« in pri »kulturni« šoli, da je učitelj res prava, močna in harmonična učiteljska osebnost, ki je ukoreninjena v kraju, v katerem vrši svojo vzgojiteljsko misijo. Za narod lahko storita mnogo pozitivnega prav za prav samo duhovnik in učitelj, učitelj toliko več, koliko je njegovo delovanje bolj vsestransko. Pri vas je to kajpa drugače: vi še imate svoje žive narodne pesmi, svoje navade in šege, mnogo-kje še svoje narodne noše, toda pri nas izumira pristni in čisti narodni duh. Tega pa bi naj šola gojila in čuvala, kajti če se odreče narod svoji pesmi, svojim navadam in šegam, je še samo korak do časa, ko se bo odpovedal svoji duši... Da ne bo čutil več: kjer lahko živim svoje življenje, govorim svojo besedo in pojem svojo pesem, tam sem doma — temveč da bo mislil: kjer mi daje stroj zaslužek in kruh, tu je moj dom.

Samo šola — prežeta domorodnosti — lahko daje otroku njegov dom in domu njegovo deco. Naj nam ostane princip našega dela v domovinski šoli: spoznavajmo dom in domačijo v najmanjših malenkostih in v najtišjih skrivnostih, vlivajmo v majhne dušice ljubezen in spoštovanje do vsega v domovini, pa bo iz naših malih ljudi zrastle druga generacija. Generacija, ki bo vsak slednji v njej to, kar bi naj bil v življenju: človek. Nikdar in nikomur šovinist, le človek, ki razume in ki mora razumeti, kako je pri duši onemu, ki je izgubil svojo domovino...



Težji je drugi del mojega predavanja, v katerem bi naj z besedami podal sliko praktičnega dela v šoli. Praksa se pač lahko pokaže le v dejanju, v delu.

Dovolite le še nekaj teoretičnih opomb. V prvem delu svojega razpravljanja sem uporabljal pojme kot: doživljaj, domovina, delo.

Doživljaj je sila, ki spravlja vse v pogon.

Domovina je vir, ki daje vsemu hrane.

Delo je sredstvo, ki vse oblikuje.

Ako bi to troje hoteli predočiti v prostoru, bi dobili piramidalno geometrijsko telo. Doživljajev ima otrok izredno mnogo. Domoznanstvenih predstav in zorov, ki so pojmovno izgrajeni, ima že mnogo manj, a najmanj ima racionalne delovne tehnike, kateri pa moramo posvečati mnogo pozornosti, da dosežemo cilj ljudske šole. V duhovni delovni šoli je težko določiti tehniko dela, ki bi upoštevala vse važne faze in momente na potu do cilja. Nikdo med nami ne bi želel, da bi se vrnil čas Herbartovih formalnih stopenj, toda zdi se mi, da se nam vendarle vsem godi enako. Vsi čutimo nesigurnost v svojem delu in vsi bi si želeli nekega merila, neke poti, nekega splošno priznanega načina, ki bi nam olajšal našo pedagoško vest. Seveda pri tem ne mislim na sistem didaktičnih stopenj, temveč ostajamo v vsem pri naših modernih načelih:

Delovna šola zahteva, da nam daje otrok vse, kar nosi v sebi. Torej prvi moment bi bil 1. moment otrokovega dajanja. Toda v tem dajanju bo kaos in v kaosu marsikaj, česar trenutno ne moremo rabiti. Pri nadaljnjem delu moramo torej snov, ki smo jo dobili, urediti. Da je to mogoče, mora biti vse, kar nam je otrok dal, jasno pred nami. Ničesar ne smemo pozabiti, ničesar izgubiti. Baš v tem, da vedno in vedno iznova odstranjujemo nevažne snovi, navajamo otroka, da sam razmišlja in da abstrahira nebitvenosti. To, kar je razred v skupnem delu nabral in dal, poizku-

šamo v kakršnikoli obliki fiksirati. V prvem razredu, ko delamo z malimi »analfabeti«, se bomo zatekali k skici, pozneje navajamo otroke, da ima vsak pri našem skupnem delu listek pred sabo in da na njem beleži podatke, kakor sledijo iz razgovora. S teh listkov prepisemo snov na tablo ter jo skupno pregledamo. Pri tem črtamo vse, kar ne spada v okvir naše teme. Drugo stopnjo našega dela bi torej lahko imenovali 2. pregledovanje snovi. Seveda to, kar je po pregledovanju ostalo na tabli, je še neurejen material iz najrazličnejših področij in strok. Zato ga urejujemo. Na tabli si označimo skupine, otroci si pišejo vsako skupino na poseben listek. Ali pa postopamo tako, da so otroci takoj od začetka pisali vsak nov podatek na poseben listek, pri pregledovanju so listke z nevažnimi podatki izločili, ostale pa zlagajo sedaj pri 3. urejevanju po skupinah. Na ta način vnašamo neko sestavnost, logičnost v miselno delo otrok, navajamo jih, da razumevajo nadrejenost in podrejenost, bistvenost in nebistvenost itd. — v kratko, dajemo jim skoraj neopazno nekako tehniko dela.

Končno oblikujemo in izražamo rezultat našega dela v vseh mogočih načinih in tehnikah. Ta četrti moment 4. oblikovanje snovi šele zaključuje proces pridobivanja in prejemanja. Kar se tiče razrednih tehnik in rokotvornih tehnik sploh, se bojim samo nečesa in to je pretiravanja. Ali še bolje rečeno, bojim se, da bi se oblikovanje snovi izrodilo v igračkanje. To bi se zgodilo, če bi za neko stvar uporabljali neadekvatne tehnike ali če bi samim tehnikam dajali toliko važnosti, da bi jih dvignili do samosvrhe. Mi vsi kajpada brezdvomno stremimo za duhovno delovno šolo. — Vedno in povsod naj bo tehnika le sredstvo duhovne izobrazbe.

Kdor uporablja tehnike, ki ne rode pozitivnega duhovnega rezultata, zapravlja predragoceni čas. Spominjam se šolske razstave, na kateri je eden naših učiteljev razstavil delo svojega razreda: v plastilini izdelano pravljico »Hans im Glück«. Bila je srčkana stvar, na lajike je delovala neverjetno ugodno. Toda šola ni reklamni biro in naše šolsko delo ne sme postati cenena reklama. Jaz sem tistemu učitelju rekel samo tole: »Zdi se mi, da je ubogi Janez že itak preveč pretrpel in izkusil v svetu, naj bi mu vsaj otroci prizanašali«.

Po možnosti iščimo vsa materialna sredstva v otrokovi vsakdanji okolici, iščimo jih v domovini, ki jih daje rada na razpolago in ni draga z njimi. Ne zahtevajmo plastiline, če je v kraju ilovica, uporabljajmo za naše majhne zbirke prazne škatle za vžigalice, uporabljajmo in izkoriščajmo eno najvažnejših sredstev, ki leži v milijonih in milijonih zrnec v domačem potoku, v reki in na obrežju zelenomodrega oceana. Vseeno je, kje imamo pesek: v razredu, v delavnicah, na dvorišču, glavno je, da ne hodimo mimo tega cenenejšega in vendar dragocenega materiala.

Da v kratko ponovim: otrok naj v domačem kraju mnogo in mnogo opaža, naj dalje po svojih psiholoških in fizioloških sposobnostih dela in »ustvarja« — pa je uspeh siguran.

Domovinska šola naj bi bila otroku tudi šolska domovina. Ne vem, kakšne so pri vas šolske stavbe in kakšni so vaši razredi, toda če se spomnim naših šol, mi vstaja v duši Schillerjev verz: »... skozi mrtva, pusta okna stopa groza.« Dolgo časa sem mislil, da se le v naših starih šolskih vojašnicah ne more vzbuditi slutnja domačnosti, toda pri nekem kongresu v Frankfurtu sem si ogledal popolnoma novo, znamenito šolsko stavbo, ob kateri sem vodnikom dejal: »Da, tu so razredi estetski saloni in higienski paviljoni, toda topla, domača bivališča niso.« To pa bi naj šole bile: domovi v stvarnem in v duševnem smislu. Otroci so zrastle vsak v

svojem in svojevrstnem domu. Do časa, ko jih je objel isti razred, niso živeli drug z drugim, temveč drug poleg drugega. Mnogo važnejše od prvega »i« in »u« je problem, kako bomo te otroke notranje zblížali s skupnim lepim življenjem v šoli in s skupnimi doživljaji v njej. To je posebne važnosti v velikih šolskih občinah in mi ostajamo pri tem delu medsebojnega spoznavanja in zblíževanja vsaj 6 tednov. Otroci naj prinesejo karkoli z doma in naj s temi znanimi in dragimi predmeti kot s cveticami, vazami, slikami itd. okrasijo svoj novi dom. Revni otroci, ki nimajo ničesar za razred, naj s svojim delom pomagajo, sicer bi ne bili zadovoljni in srečni in bi se ne čutili svobodne. Tudi najrevnejši med njimi lahko v delu daje in daruje, saj so navadno baš ti revčki najbolj uslužni in najhitrejši. Prepustimo jim male dolžnosti, ki so v šoli vedno odlikovanja — in dajmo, da bomo v vestnem izpolnjevanju teh dolžnosti vzgajali tudi deco, ki je z doma razvajena. (V Berlinu se mi je nekoč zgodilo, da mi je rekla deklica, navajena guvernante: »Gospod učitelj, poberite mi robček!«) — Vse te socialne razlike je treba izgladiti, edino sredstvo, ki deluje v tem smislu, je šola — življenska zajednica in razred, ki je otroku drag in topel dom. Tudi iz tega vzroka, ne samo radi lažjega skupnega dela, razvrščamo v naših šolah danes klopi ali mizice v obliki podkve, šesterokotnika, pravokotnika in slično.

Tako bi prešli na p r a k s o:

Delovna šola in domorodna šola ne poznata z a č e t n i c, ki so že gotove knjige, pa kot takšne ne dajejo otroku in razredu delovnih možnosti. Pred 10 leti sem na svojo prošnjo dobil dovoljenje, da delam na neki berlinski šoli v začetnem čitanju b r e z k n j i g e. To sem izvajal približno takole: Iz otrokovega pisanega in bogatega življenja sem izbral košček lepega sveta, ki smo ga v skupnem opažanju do dobra osvojili. Okoli tega sveta smo razpredli malo dogodbico, ki smo jo v raznobarnih kredah in svinčnikih narisali, iz nje smo izvedli glas in če je bilo le mogoče, smo iz slike dobili obliko črke. N. pr. na trgu so otroci vodili vse polno malih vozičkov, na katerih vozijo žene vse mogoče stvari v mesto. Voziček smo narisali in iz skice smo razvili obliko: »V«.



Ko smo prišli tako do črke »v«, jo oblikujemo v primernih tehnikah, rišemo jo na tablo in vadimo jo, dokler ni črka v velikih gibih popolnoma apercipirana. Šele nato preidemo k pisavi. Zal imamo še šole s škrljevečnimi tablicami in kamenčki, ker jih enostavno radi siromaštva našega prebivalstva ne moremo odpraviti.

Ker je skoraj nemogoče doseči, da bi starši kupovali otrokom že za prve vaje v pisanju papir, uvajamo vsaj tablice iz lepenke z voščeniimi kamenčki. Šele ko je črka vsestransko uvežbana, jo pišemo v velike risanke — kot so se prej uporabljale za krojno risanje — nato pa na majhne tablice iz kartona. Napišemo si mnogo takšnih tablic s črkami, pa jih spravljamo v škatlice za vžigalice. Tako si vsak otrok sam sestavlja stavnico, s katerimi delamo in ki so edino sredstvo za prve vaje v čitanju. Pri antiki osta-

jamo približno $\frac{1}{4}$ leta — v njej dobi razred vse elemente malih pisanih črk, ki jih pozneje rabi:

| — / \ ()

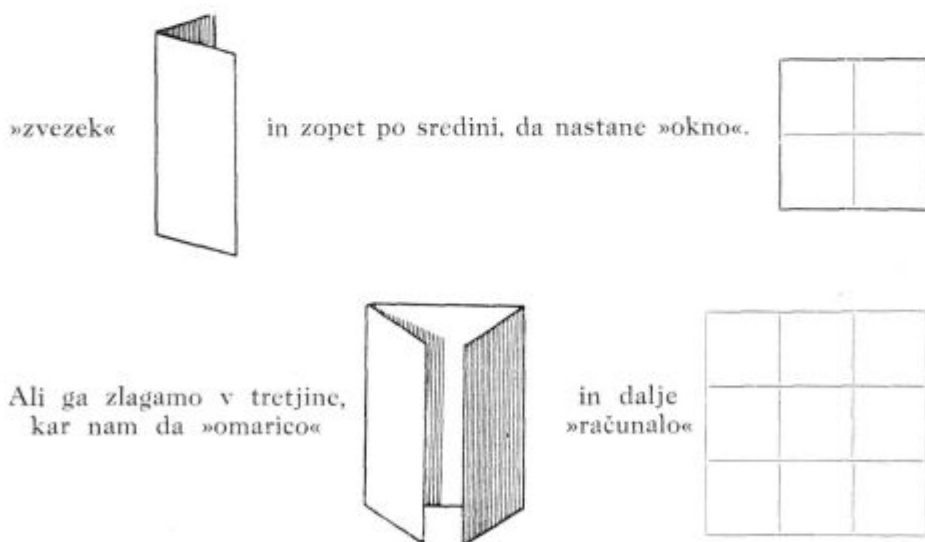
Ko smo obvladali antiko, preidemo na malo pisano abecedo v poenostavljeni obliki takozv. Sütterlinove pisave. Ako vidijo pristaši individualne pisave v tem, da nudimo otroku nekaj duktus, nevarnost enoličnih, enakomernih, uniformiranih rokopisov, bodo pač po naših uspehih morali priznati tudi enako ličnost in čistočo v njih. Seveda v poznejših šolskih letih individualiziramo tudi mi in sicer s tem, da ne gledamo več na lepoto in točnost poedinih črk, temveč na harmoničen in prijeten vtis celote. Otrokom dela pač največ težkoče razdelitev prostora, zato polagamo na to mnogo važnosti. Veliki duhovi naše domovine po večini niso imeli lepih pisav, a v popisanih polah daje karakterističnost in harmoničnost njihovih potez estetski vtis. Naj ga otroci doživijo, tudi tako bomo razvijali estetski smisel v njih. — Pri lepopisnih vajah smo že davno odpravili brezpomembna in duhomorna napisovanja celih strani iste besede. Danes pišemo n. pr. imena raznih cvetlic in napravimo po lastni iznajdljivosti in lastnih okusih primerne ornamentalne okvire okoli vaje.

Pri vajah v čitanju ne sestavljamo in ne čitamo besed, ki nimajo stikov in vezi z malim življenjem naših otrok, temveč le besede, ki so za nje polne vsebine. V $\frac{1}{4}$ leta obvladamo po večini mehanično čitanje, pa vzamemo v roke prvo knjigo, prvo čitanko za male, vesele ljudi, tiskano v antiki ali v Sütterlinovi pisavi. V tej knjigi so same vesele dogodbe, ki jih otrok čita s silnim veseljem in zanimanjem. Mnogokdo bi vprašal: Ali pri tem ne zadene na težkoče, ker niste pravopisnih posebnosti obravnavali sistematično, kot so bile zbrane v starih začetnicah? »Ali otroci, nenavajeni tega, ne obstanejo pri različnih »tz«, »ck«, pri tihem »h« in ali jim malo težje konzonančne skupine ne zapletajo jezička?« Kajpada opazijo vsako nenavadno stvar takoj in prav v tem je izredna izobraževalna moč lastnega odkrivanja in spoznavanja. Spomnil sem se pedagoga, ki bi bil želel, da mu napiše priznan pisatelj nekaj primernih sestavkov za otroke, pa mu je istčasno s prošnjo previdno izrazil željo: »... pa ne vse polno besed s »ck«, »tz« in takimi spakami!« Nova šola se teh težkoč ne boji, temveč se razveseli vprašanja: »Kakšen stric je pa to?!« S tem je dana vsaj aktualna prilika, da se takšen slučaj razloži in da ga otroci apercepirajo. Ko zadenejo drugič na isto stvar, jim je že lažje in kmalu se brez posebnega zapravljanja energije privadijo takšnim pravopisnim in jezikovnim tenkočam. Tretji del starih začetnic se pač lahko uporablja za poznejše vaje v čitanju, če je pisan v pristrčnem otroškem tonu in slogu; pri začetnem delu in pri poznejših vajah moramo dosledno misliti na to, da mora otrok spajati z besedno sliko in zvokom miselno vsebino besede. Vprašanje »Razumeš pač, kar si čital?« se je slišalo in se sliši v šoli mnogokrat — toda vprašanja ni treba, če smo v skupnem delu pridobili najprej pojme, jih potem napisali in šele nato čitali. Pri nas smo v 43 začetnih razredih vzporedno poskušali delati v nekaterih od njih brez začetnic, v drugih pa na podlagi začetnic in vedno iznova smo na uspehih lahko pokazali, da so otroci brez začetnic bolje in zavestneje premagali jezikovne in oblikovne težkoče.

Prišli bi do strnjene ga pouka glede na koncentracijo celokupne snovi. Rekli smo: vodilno mesto dajemo domoznanstvu. Da spoznamo vso stvar bolje, sem izbral stvarni kompleks »N a š t r g« (Wochenmarkt), ki nudi snovi za $\frac{1}{4}$ leta in še več in sicer za vse mogoče panoge in stroke: za pisanje in čitanje, za risanje in rokotvorni pouk, za zemljepis, prirodopis itd. Potrebno je, da se otroci že nekaj dni prej pripravijo na doživljaj, ki jih

čaka, in sicer s kratko besedo: »Drugi teden bomo šli pogledat naš trg...« V malih, vsake izpremembe veselih dušicah se vzbudi pričakovanje, nastane napetost, ki zrahlja predstavno zavest, dvigajo se podzavestne predstave in obnavljajo se spomini, oglašajo se vprašanja in dvomi — kratko in malo: nastane posebno duševno razpoloženje, v katerem bo otrok izredno dostopen novim vtisom in opažanjem. Sam razmišlja o poti, ki jo bomo hodili, o materialu, ki ga bomo zbrali, o stvareh, ki si jih bomo ogledali, in to je brezdvomno najboljša priprava. Seveda pri tako bogatih in pestrih področjih opažanja se lahko in rado zgodi, da se pazljivost otrok razdeli in razgubi vsenaokrog. Pustimo jih torej, da se najprej razgledajo, potem šele usmerjajmo njihovo duševno energijo na poedine stvari in sicer na takšne, ki deco zanimajo. Druga opasnost bi bila, da ostajamo z razredom predolgo na izprehodih, saj je važno, da pohitimo z novimi vtisi v šolo, kjer smo tako nemoteno sami med sabo, da poglobimo in predelamo nabrano raznoliko snov. Otroci naj pripovedujejo, kot se v njihovih dušicah dvigajo slike, mi pa potrpežljivo čakajmo in poslušajmo. Tudi če se pretrga pripovedovanje, čakajmo. Takšne pavze, ki spravljajo razred v zadrego, so vedno plodonosne, saj otrok začuti, da učitelj še ni zadovoljen, pa se potrudi, da najde in pove še kaj, da razmišlja in ugiba, s čim bi izpopolnil obnavljanje svojega doživljajnega kompleksa.

Po možnosti naj svoje doživljanje izraža tudi z likovnimi izražajnimi sredstvi. Teknik, ki zahtevajo delo s škarjami in z nožem, se izogibljimo, pri resničnem, temperamentnem delovnem razredu je nevarnost precejšnja. Sploh je tem bolje, čim dalje oblikujemo snov z najnavadnejšim materialom — n. pr. z listom papirja. V to svrhu zbiramo koščke papirja, ki nam pridejo pod roko, v posebnih mapah. Kadar jih rabimo, izrežemo list v obliki četrkotnika, ki ga pripogibamo na razne načine n. pr. po sredini, da dobimo



s 6 predali; v vsakega od njih zapišemo n. pr. po eno število, ki jih v vodoravni ali navpični smeri seštevamo, po 2 in 2 med seboj množimo itd. Ako razrežemo papir po prigibih, pa lahko sestavljamo iz njega stojnico, tržno mizico, voziček in druge reči.

Prve računske vaje niso sistematičen računski pouk. Jasno in razumljivo je, da se delajo v šoli razlike med računstvom, ki ga je treba

graditi povsem sestavno in metodično, in med vajami, v katerih utrjujemo in vsestransko uporabljamo sistematski predelano snov ali pa razvijamo splošen smisel za števila in številčna razmerja. Začetnih računov v I. šolskem letu nimamo in jih tudi ne rabimo. V prvih šolskih dneh ne začenjamo z računanjem in vendar začenjamo, ko določamo, koliko otrok je ob tej ali ob oni strani, kolikokrat po 2 roki imajo, koliko prostih sedežev je še v razredu itd. V številčnem obsegu puščamo otrokom svobodo; če hoče, lahko dela otrok tudi s števili, večjimi od 10, 20 itd. Mogoče mu je neko število iz praktičnega življenja bliže in bolj znano od manjšega: n. pr. 5 p f e n i g o v pozna pri nas vsak otrok, ker dobi za nje žemljico, pa mu je z njimi lažje računati kot s 3, s 4 pfenigi. V takem slučaju ni za otroka m a n j š e š t e v i l o obenem tudi e n o s t a v n e j š e. Otroci imajo mnogo več računskega izkustva, kot misli odrasel človek in kot mislijo zastareli računski metodiki. Jasen dokaz sem dobil baš v tej stvari nekoč v Berlinu, ko sem hospitiral v razredu vestne učiteljice, ki je postopala v začetnem računstvu točno po sistemu. Za odštevanje števila 2 od števil od 2 — 10 je vzela primer: »Rolo (majhno vozilo za eno nogo, s katerim se vozijo po gladkih cestah mestni otroci) stane 7 Mark, ti pa jih imaš le »5«. Deček je malo premislil, nato je odgovoril: »Bom moral pač zbarantati!« Bilo mu je jasno, da ima za 2 M premalo, pa mu iz te naloge ni vzrastle problem $7 - 5 = 2$ ali 5 in koliko je 7, kot je to zahteval računski sistem in pričakovala učiteljica. (Vidi: Cankar, »Moje življenje«, kjer postavlja učiteljica malemu, vsch modrosti enajste šole polnemu Cankarju — otroku vprašanje: koliko je ena pomaranča in ena pomaranča?) Torej n a j p r e j ž i v l j e n j e, nato sistem kot izpopolnjevanje, urejevanje bogatega otrokovega izkustva. Iz svoje učiteljske prakse vem, da zna otrok v prvem šolskem letu »računati« že tudi z 12, ako ima v mislih ducat žličic, svinčnikov itd. Seveda to ni zavestno in eksaktno računanje, temveč le nekako podzavestno operiranje z veličinami, ki daje otroku mnogo zabave in veselja.

Naravno je, da se pri računstvu pozneje ne more delati brez sistema. Četudi se postavlja načelo: proč s sistematičnostjo v šoli! (negacija starega principa popolnosti, »Lückenlosigkeitssprinzip!«), mora tudi moderna šola priznati, da ima računanje svoje elemente in fundamente, na katerih stoji vsa računska stavba. Ako je temelj slab, je vsa stavba v nevarnosti. Temelj pa se ne postavlja le z dobro in vsestransko obravnavo po najboljši »delovni šoli« in z razumevanjem na podlagi življenja in doživljanja otrokovega, temveč — po bistvu računanja — tudi z v a j o, ki je šola ne sme zanemarjati. V računskem pouku je vaja nujna kot zdravilo v bolezni; naj bi ne bila prereditko zdravilo po receptu: 3krat na dan majhno žlico«. — Absolutne nesistematičnosti in vsestranskega popuščanja v tem, kar je otroku mogoče malo manj prijetnega, torej »delovne šole« z leta 1920. ne smatramo danes kot naš največji uspeh. Računski temelj mora biti brezpogojno dan v vsej preciznosti; otrokom, ki so hodili tako okoli leta 1920. v našo šolo, se pozna pomanjkanje te preciznosti.

V smislu mojih izvajanj računamo v našem strnjenem pouku pri kompleksu »Na trgu« z vsem, karkoli se nam nadaže in ne glede na naše sistematično računanje, na njegov obseg in trenutne operacije.

Pravopis sledi iz razgovorov sam po sebi. Otroci napisujejo, kaj vse so videli na trgu ali na sejmu: Äpfel, Bänder, Hüte, Nüsse, Bälle itd. — izbiramo besede s preglasom. »Koliko jih je bilo? Ne vem točno; bilo jih je mnogo. Napišimo samo po eno od teh stvari«: nastanejo oblike: Ä p f e l, B a n d itd. Tako uporablja otrok ednino in množino, preden dobi slovniški pojem teh dveh oblik. Slično lahko uporabljamo ustno in pisмено stopnje-

vanje, preden smo ga slovniško obravnavali — na podlagi resničnega primerjanja: jabolko je debelejšo od oreha, prodajalka je mlajša od prodajalca — gospod trgovec je najstarejši, prejšnji sejm je bil večji itd.

Vsestransko obdelani kompleks se končno sintetično ponovi. Na mizi nastane pri tem zmanjšan trg ali zmanjšano sejmišče, otroci razvrščajo po njem svoje papirnate stojnice in vozičke, označujejo ulice in ceste itd. Vse to se skicira in ko se vodoravna skica obesi na tablo ali steno, je zavedanje na njej otrokom silno enostavno in lahko.

Kot drug primer sem izbral kompleks »železnica«, ki ga mora enkrat v šolski dobi razpravljati in izkoristiti pač vsak razred — najprimernejša se mi zdi ta snov za II. šolsko leto. Doživljaj je tista notranja gonilna sila, ki daje celemu razredu in vsakemu otroku posebej pravo delovno razpoloženje. Seveda, doživljajev ne moremo povoljno producirati, a lahko jih spretno izrabljamo, z raznimi sredstvi pač tudi izzivamo. Iz Berlina smo vsako leto pošiljali otroke, potrebne svežega zraka in podeželskega zdravega življenja, na deželo, kjer smo jih porazdelili v najrazličnejša okrožja in med najrazličnejše dobrosrčne ljudi. Kmalu po taki razdelitvi sem prišel v II. razred, kjer je učiteljica zelo spretno izrabila doživljaj: mala Erna iz razreda se je bila daleč iz Berlina med dobrimi kmetjskimi otroci spomnila svojih prijateljic v šoli in jim je poslala lepo razglednico s kmetjsko hišo, ki jo je gostoljubno sprejela pod streho. To razglednico je učiteljica s skioptikonom projicirala na steno, otroci so občudovali prijazno kmetjsko stavbo in vrt s sadnim drevjem, ena izmed učenk je izrazila željo, da bi hotela k Erni. Druga jo je poučila, da to ni mogoče in pristavila je, da bi se pač lahko svoji sošolki zahvalile za pozdrav in ji poslale pisemce. To se je tudi zgodilo in sledil je razgovor, kako daleč lahko ponesejo same pozdrav mali Erni. Ugibale so: v skrinjico, na pošto — o, še dalje, na vlak. S tem je postal vlak in železnica cilj šolskega dela, in to bogat cilj, ki nudi najrazličnejše snovi. Popolnoma neposredno so zadele učenke tudi na vprašanje o cesti in njenem prometu, ki so ga vsestransko ponovile. — Takšna neposredna ponavljanja in obnavljanja pokažejo često, da otrok hitro pozablja, pokažejo pa tudi, da je bilo marsikaj še nejasnega in nepopolnega. Na policah ob steni so imele še razpostavljen material, ki so ga bile ob prejšnjem kompleksu »cesta in promet« prinesle v šolo — pogled na eno ali drugo stvar je zadostoval, da so se dvigale najrazličnejše predstave in predstavne zveze v zavest. Tako so končno prišle do kolodvora. Toda kolodvor poznajo vse, zato zanj ni toliko interesa. Vse bolj jih zanimajo skrivnosti železniške proge... Pa si v resnici ogledamo progo! Točno opazujemo, kako je čvrsto zgrajena, štejemo prage, precenjujemo in merimo razdalje — in počasi se dviga v malih glavicah spoznanje tega, kar rabimo pozneje v geometriji: v z p o r e d n o s t i. Gledamo tračnice v železniškem tiru in vidimo, kako se v dalji stekajo, dasi nam pravi razum: razdalja ostaja ista. Opazujemo brzojavne droge ob progi in vidimo isto.

Tako dobivamo in nabiramo vsestranske vtise in ko smo jih nabrali polne oči, polna ušesa in roke — polne glave, ko smo z njimi vsestransko razširili naše obzorje, sledi izražanje doživljajev in spoznanj. Mogoče najdemo za izhodišče primerno pesemco, kot sta jih dala naši deci n. pr. Rihard in Pavla Dehmel. V njih je glasba in ritem, ki najde v duševnem ritmu otrokovem najpopolnejše sozvočje. V kakšno razpoloženje spravi pesemca otroka, ki pride zjutraj v šolo, pa jo najde že napisano na tabli! Kako vse drugače deluje to kot pa napoved cilja po Herbartovi zamisli! Pesemca zagrabí otroka, zbudi v njem veselje in razpoloženje, zbudi željo, da bi poskusil te lepe besede zapeti... Poizkuša po svoje, tudi drugi poizkušajo.

Kot da se budi pomladansko jutro v gozdu, žubori in cvrči življenje v razredu, še malo in pesemca je našla svojo melodijo — morda slično znanemu narodnemu napevu, morda isto. Veliko je veselje med otroci in v učitelju!

Naše vsestransko jezikovno izražanje ima namen življenjskega jezikovnega pouka, ki se baš pri nas v Nemčiji mnogo naglaša, a razumeva se pod tem imenom spajanje jezikovnih vaj z živim jezikom, vaje na podlagi doživljajev, ne na podlagi cele vrste mrtvih besed. V starih slovnicaх so imeli otroci predloge za razne sklone ali veznike v nekem določenem vrstnem redu, pa so se jih morali v tem redu učiti na pamet. Po večini niso razumeli odnosa, ki ga izraža predlog in veznik, in le z največjo težavo so iskali k tem mrtvim besedam primere. V novi šoli iščejo besedne vrste iz živih primerov, iz samega govora, n. pr. ko smo pri temi: »železnica«, naj nam otroci pripovedujejo: s kom se sestajamo v vlaku, s čim se zabavamo na potu, kje so bili v počitnicah, kam se bodo kmalu peljali itd. Tako vsestransko uporabljajo predloge, si medsebojno popravljajo, ako jih rabijo napačno, a se ne učijo mehanski celih besednih vrst. Šele v višjih razredih sestavljajo sami pregledne in razpredelnice.

Tudi primerneга čitva bi v stvarnem področju »železnica« lahko našli. Seveda ne preveč zemljepisnega ali zgodovinskega, saj imamo deco II. šolskega leta, toda v naših pravljicah je vsega, česar si človek želi in kar rabi, n. pr. iz Grimma: »Hans im Glück«, »Bremer Stadtmusikanten« itd. Zanimivo bo otrokom vprašanje: kako so potovali ljudje prej in kako potujejo danes. Iz tega vprašanja se razvije kulturnozgodovinska slika, ki jo otroci lahko razumejo.

Pri računstvu prihaja — kot smo že rekli — dvojje v pošteev: sistem in praktično računsko izkustvo. Toda oboje se obravnava tako, da si otroci aktivno pridobivajo računsko znanje. Tudi snov, ki zahteva mehansko vajo, naj se prvotno samodelavno pridobi, tako n. pr. pošteevanka. Pojem »krat« otroku ni težek, če ga je dobil na podlagi čustveno poudarjenega doživljaja. Za pošteevanko z 2 je primerna črešnja v dvojicah. Otroci jih naj po možnosti sami natrgajo in prinesejo v šolo, naj si napravijo iz dvojic »uhane«, pa jim bo takoj jasno, da ima 1 otrok 2krat po 2 črešnji itd. Za pošteevanko s 3 je primeren jagodov list, ki nudi otroku brezdvomno vesel doživljaj itd. (znano!). Ko je tako pošteevanka pridobljena, sledi vaja, ki je tu posebne važnosti. Dobro je, ako si vsak otrok sam sestavi tablico s pošteevanko, da na njej vadi po svoje. Naši otroci imajo v svojih mapah z zbirkami mnogo malih listov iz kartona. Za vajo si jih vzamemo precejšnje število in pišemo na eni strani n. pr. same rezultate, ki jih daje pošteevanka. Pri tem je seveda otrok svoboden! Ko so lističi izpisani, jih medsebojno zamenjamo in pregledamo. Čez nekaj dni jih ponovno razdelimo pa napišemo na drugi strani, kako je nastal zmnožek na lističu, napišemo torej njegova faktorja. Seveda prihajajo v pošteev vsi mogoči slučaji, n. pr.:

48

$6 \times 8, 8 \times 6$ $4 \times 12, 12 \times 4$ $3 \times 16, 16 \times 3$ $2 \times 24, 24 \times 2$
--

Slabo nadarjen otrok bo našel morda enega, inteligentni, ki imajo povsem drug tempo za delo, bodo napisali v istem času vsa razstavljanja zmnožka — tako pridejo do izraza in do upoštevanja razlike v nadarjenosti,

delo je primerno najrazličnejšim prirodnim sposobnostim. Rezultat naših vaj se — seveda — kmalu pokaže! Pa da pridemo k naši železnici: otroci lahko računajo, kolikokrat po 6 (ali po 4) koles imata 2, 3 vozovi, cel vlak, kolikokrat po 8 oken, po 3 stopnice itd.

V III. šolskem letu ima domoznanski pouk že vse drug položaj. Vsak kraj ima nekaj, kar je samo v njem, kar delata kraj za naš domači kraj, naš dom, našo domovino. To, kar je tipično domače, tvori snov tretjega šolskega leta. Ne mislim pri tem, da bi morali iskati snov vedno v fizični sliki domovine, ker moramo priznati, da ni vse, kar je prostorno blizu, otroku obenem tudi psihično blizu. Mogoče jim šolska soba ni bližja od zvezdnatega nebeškega svoda!

Toda v III. šolskem letu govorimo o šolski sobi. Opažal sem, da se v takšnih razgovorih smatra šolska soba vse preveč kot tip, kar pa — hvala Bogu — ni. Saj so razredi različni po svoji zgodovini, po svojem zemljepisu in prirodoopisu: vsak razred leži drugače in kaže otroku skozi svoja okna drug košček sveta. V pavzi so me kolegi vprašali, če niso vivariji nevzgojni — jaz nisem v tem pogledu ozkosrčen, saj vendar že otrok ve, da se mnoge živalce počutijo v »ujetništvu« boljše nego v svobodi in saj je baš v skrbni negi za mala neboljena živa bitja mnogo resničnega socialnega smisla — toda če tudi nimamo v šoli živih živalic, nas vendar razred uči življenjskega prirodoopisa, saj imamo tu kredo, gobo in krpo, muhe nas hodijo obiskovat in pajki, včasih še lastovice in druge krilatice. Torej izbire in pobude je dovolj, le da jo znamo izkoristiti!

Ko govorimo o mejah razreda, pridemo do sten in zidov ter se zanimamo za stavbni material, v knjigah čitamo o naših pradedih, ki so stanovali v jamah in duplinah, o prebivalcih mostišč in kolišč, pa dobimo spet kulturne zgodovinske podatke. Baš v tem se izraža učiteljeva sposobnost, da zna razširiti snov in jo razpresti vsestransko v otrokovo življenje.

Iz šolske sobe nam raste pogled v bližnjo šolsko okolico, kmalu objame ves domači kraj. Pri tem se deca seznanjajo z državo in njenimi pojmi: občina, župan, občinski svetovalci itd. To so malo težje stvari; prav dobro je, da obišče razred občinske urade, če je mogoče, naj prisostvuje občinski seji in uradnemu dnevu, pa bo doživel smisel teh in takšnih ureditev in v tem smislu spoznal važnost in odgovornost poedinih funkcionarjev.

Za jezikovno vajo naj se n. pr. poiščejo vse besede s korenem »dom« (domač, domovina, domačija, domovinski itd.) ali s »stan« (stanovanje, stanovalec, stanovati, stanarina itd.). Predvsem naj se pri govoru in spisju upoštevajo narodni izrazi, ki včasih tako slikovito govorijo o domači hiši in domačem krovu. N. pr. ko mu je hišica pogorela do tal, je prišel siromak z »dežja pod kap«. Prej je imel vsaj »streho nad glavo«, odslej pa so mu tuja vrata »tolkla po petah« itd. Takšni in slični primeri naj se iščejo v živem govoru, otrok naj jih prinaša v šolo in naj v lepem skupnem delu razumeva njihovo vsebino, doživlja njihovo lepoto. Drugič naj eden naših malih pripovedovalcev pripoveduje, kaj mu dela dedek po zimi ob peči, pomladi na klopci pred hišo — pa pišimo o tem narek, ki naj bo otrokom vzgled lepega pismenega sestavka. — Iščimo dalje narodnega, domačega bogastva pregovorov in rekov: »Ljubo doma, kdor ga ima.« »Naj človek pol sveta obteče, najboljši kruh doma se peče« itd. Prepevajmo narodne pesemce, ki jih otrok čuje doma in na polju, pri delu in pri igri — tako nam bo vendar vzrastle iz dela uspeh, ki ga želimo: spoznanje domačije, smisel za domovino in domači kraj, razumevanje lepote v domačem jeziku in narečju.

Od 4. šolskega leta dalje naj bi rastle otrok iz subjektivnega v objektivni svet, kar pomeni zanj izredno mnogo. Zdi se mi skoraj kot

pot na visoke planine, ki razširjajo naše vidno obzorje daleč preko mej domačega kraja. Treba je raznih sredstev za pot in na gori je treba dobrega daljnogleda, sicer se nam širni svet ne bo pokazal v jasni in polni luči. Kar koli pomaga otroku, ko prodira vse dalje in dalje, naj zbira z vnemo in ljubeznijo. Saj nam ni treba storiti ničesar prisilnega, otrok išče in zbira po svoji prirodni potrebi! — Izkoriščajmo jo, pa bomo imeli kmalu vse polno zbirk za naše razgovore, vse bo otroku bliže in lepše, kot mu je bilo po starem realnem pouku, vse mu bo lažje in vse bo ostalo njegovo trajno bogastvo. Ko smo na moji berlinski šoli govorili o Kitajski, smo si v razredu postavili steber z nadpisom: »4 tedni med Kitajci«. Otroci so nabrali izredno mnogo snovi, časopisnih izrezov, slik iz knjig in revij, znamk in kitajskih rokopisov. Seveda smo morali to snov šele urediti v našem skupnem delu, toda nabral si jo je razred sam in v tem je dobil najboljše delovne pobude.

Psihološki pomeni to, da spravlja šola otroka v resnično življenje sveta in ljudi v tem svetu, da ga uvaja v njihove šege in navade, skrbi in težave, v način življenjskega dela, v njihovo prošlost, religijo in moralo.

V 4. letu naj bi končno otroci obvladali »višji številni obseg«. Težko je govoriti o obvladanju, kjer ni ustrežajočih jasnih predstav. Toda tudi v tem pogledu daje domovina rešitev: na tisoče in tisoče malih marjetic je posula ob železničnem nasipu naše domovine in mi smo jih šteli in šteli z razdeljenimi in vendar združenimi močmi. To nas je vodilo do stotisočic in rodilo se je vprašanje: imajo takšna števila sploh kakšen smisel? »O, da!« so se oglasili otroci, »pri avtomobilih, na kartah za vožnjo po vlaku smo videli tako velike številke!« Pa smo se spravili tudi mi nad številčne velikane — in povem vam, z večjim uspehom in zanimanjem, kot bi jih bili brez vse stvarne zveze in podlage gradili desetico za desetico, stotice za stoticami.

Še nekaj besed o raznih z b i r k a h !

Do pojmov prihaja otrok le na podlagi abstrakcij, abstrahira pa lahko le, če ima konkretno snov — zato dajemo zbirkam toliko važnost.

Z e m l j e p i s n e z b i r k e urejujemo največkrat po delih sveta in dalje po šegah in navadah, po prirodnih lepotah in posebnostih, po bogastvu polja in gor. Po možnosti izražajo otroci vse, kar so zbrali, tudi pismeno v kratkih sestavkih in pregledih; pišejo inventarje in zapisnike in spoznavajo pri tem, da ni pisanje samo sebi svrha, temveč sredstvo za resnično življenje in njegove potrebe. Posebne važnosti postaja zbiranje, kadar se razteza tudi na k n j i g e. To ni več mala stvar: odpovedati se knjigi in jo darovati zajednici, to je že jasen izraz duhovne ljubezni, torej ljubezni v najvišji obliki. Knjižnica seveda zahteva knjižničarje in skrbnike, iz nje raste razredu cela vrsta funkcij in dolžnosti. Počasi se mladi človek, ukoreninjen v domačih tleh in prežet domovinskega življenja, dviga v kulturo in postaja njen aktivni nositelj. Iz srca pozdravljamo vsako sredstvo, ki služi temu dviganju v višine!

Da končam svoje predavanje s simbolično sliko o drevesu življenja in drevesu spoznanja: Negujmo v naših šolah drevo resničnega življenja, da se bo razraslo na vse strani, da se bo razcevelo in razbohotilo v pomlad in poletje našega človeka, da bo rodilo vsemu človeštvu bogate plodove, iz katerih bo vzraslo novo drevo: drevo resnice in spoznanja!



Tretji dan: 1. aprila 1931.

Predavanje g. Viljema Büngerja, rektorja iz Essena.**Delovni pouk.**

V prvih dneh ste govorili principiuelno o novi šoli. G. Hylla vam je podal antitezo »stare« in »nove« šole, g. Schmidt pa vam je predaval o domoznastvu in kulturoslovju v ljudski šoli ali o domorodni šoli in strnjenem pouku. Domorodna šola se bavi z vprašanjem: odkod dobivamo snov za naše šolsko delo — in postavlja odgovor: iz domačega kraja, iz domovine. Dalje nastaja za njo problem: kako naj bo snov — zajeta iz domovine — urejena: ali naj se nudi otroku v posameznih predmetih in strokah, ki ostajajo druga poleg druge, ali naj se te stroke in predmeti medsebojno vežejo po načelu koncentracije ali pa naj gremo še korak dalje in to vezanje prepuščamo samemu razredu, kar vodi do koncentracijskega ali strnjenega pouka. Ta pa zahteva način dela, ki bi vam ga želel pokazati danes: delovni pouk. Iz zgodovine in najnovejšega pedagoškega časa vam je znano, kako se je pojem delovnega pouka izpreminjal in izpopolnjeval, saj še ni dolgo, kar smo razumevali pod njegovim imenom čisto ročno delo, rokotvornost. Mislilo se je, da se uvaja delovna šola že s kakršnokoli delovno tehniko v delavnicah in v razredu, s kakršnimkoli manuelnim delom in telesno zaposlitvijo. Danes imamo za novo delovno obliko najrazličnejše izraze kot: delovna šola, šola aktivnosti, šola zajednica, domorodna šola, dalje rokotvorni pouk, razredne tehnike itd. in vendar se z vsem tem misli eno in isto: šolo resnične samodelavnosti. Pojem je še vedno nedoločen in nejasen, pa je nujno, da ga točno omejimo in vsebinski določimo. Saj je nastala že med širšim svetom zbadljivka: »Ako se sestanejo trije pedagogi, ki debatirajo o delovnem pouku, imajo vsaj tri različna mnenja o njem.«

V današnjem našem času bomo v skupnem delu točno opredelili pojem delovne šole in sicer v smislu trenutnega pedagoškega naziranja in razumevanja. Toda to ni glavno! Glavno je, da se za novo delo ogrejemo in navdušimo, kajti nikdo ne dvomi, da se nalaga z njim učitelju mnogo več skrbi in truda. Napačno je bilo mnenje: v novi šoli delajo otroci, učitelj stoji izven dela ter samo gleda in posluša. Nasprotno je res, da zahteva današnja šola vse drugačno, mnogo intenzivnejše delo in priprava nanj je vsestranska, torej mnogo bolj komplicirana. Ne bi vam hotel o delovni šoli govoriti v teoretskem predavanju, temveč bi želel njene ideje praktično razviti in pokazati. V ta namen sem povabil k sodelovanju tukajšnjo manjšinsko šolo, pa vam predstavljam učence 2. in 3. šolskega leta, pozneje bom delal s 4. šolskim letom. Žal imam le malo otrok na razpolago. Nekaj jih manjka, a več jih na šoli sploh ni. Jaz za svojo osebo bi bil imel mnogo raje kakšnih 30 mladih glav in v njih 30 različnih duševnih kapacitet!

Vse svoje delo zamišljam v obliki našega skupnega iskanja in razglabljanja, zato prosim intenzivnega sodelovanja.

S snovjo, ki jo bomo trenutno obravnavali z otroki, posegamo za vse leto naprej: I. način.

Torej otroci, kaj ima vsak izmed vas pred seboj? (Koščke papirja, ki pomenijo stodinarske in desetdinarske bankovce, kovinske novce po 1 Din in 2 papirnata možica.) Pripoveduj, kako in kje si dobil vse to? (Vse sem sam narisal in izrezal.) Položite pred sebe na klop 248 Din, drug denar pa porinite dalje od sebe! Hotel bi vedeti, koliko stotic, desetice in ednic ste pripravili! Le vsi vzdignimo roko, saj nam je vsem jasno vprašanje! (2 S, 4 Din, 8 E.) Dajte na vsako stran pripravljenega denarja po 1 možica in

razdelite denar med njiju. Najprej stotice. Pripoveduj! (200 Din smo razdelili med oba možica, vsak je dobil 100 Din.) Kdo še zna kaj povedati! (2 S smo razdelili med 2 otroka, vsak izmed njiju je dobil po 1 S, to je 100 Din) itd. Dalje desetice! No, kdo bo pripovedoval? (Imeli smo 4 D, vsakemu otroku smo dali po 2 D.) Še vemo kaj? (40 Din smo delili med 2 otroka, vsakemu smo dali po 20 Din.) Kdo bi hotel povedati še kaj? (Vsak otrok ima tedaj 1 S in 2 D ali 120 Din.) No in sedaj še ednice! Pripoveduj! (8 E razdelim med 2 otroka, vsak izmed njiju dobi 4 E.) Dalje! (Vsak otrok ima sedaj 1 S, 2 D in 4 E.) Kaj še?! (248 Din smo delili med 2 otroka. Vsak je dobil 124 Din.)

Položite ves denar nazaj v blagajno. Vzemite sedaj iz nje 352 Din. No? (Iz blagajne sem dvignil 352 Din, to je 3 S, 5 D in 2 E.) Ta denar bomo spet razdelili med oba možica ali otroka, kakor jim pač pravite! Pazite: dajte vsakemu otroku najprej toliko stotic, kolikor jih lahko daste! (Razdelil sem 2 S in sicer sem dal prvemu otroku 1 S in drugemu tudi 1 S.) (Otroci se sami oglašajo dalje: Imam 3 S; razdelim 2 in sicer dam vsakemu možicu po 1 S, to je po 100 Din.) Pripoveduj dalje! (Imamo še 1 S.) In kaj bomo z njo? (Tudi to S bomo razdelili in sicer bo dobil prvi otrok 5 D in drugi 5 D.) Kdo ve še kaj?! (1 S bomo položili v blagajno in bomo vzeli iz nje 10 D.) Vsi gotovi? Torej pripoveduj! (Imel sem 352 Din, ki bi jih naj razdelil med 2 otroka. Najprej sem razdelil 2 S, od katerih je vsak dobil po 1 S. 1 S sem menjal in dobil sem 10 D; vsakemu otroku sem jih dal 5.) Pripoveduj še ti! (Vsak otrok ima sedaj 1 S in 5 D, to je 150 Din.) Še kaj?! (Ostalo mi je 5 D in 2 E.) Razdelimo desetice! Pripoveduj! (4 D sem razdelil, vsakemu otroku sem dal po 2 D.) Dalje! (Vsak otrok ima 1 S in 7 D.) No?! (To je 170 Din.) Kdo ve še kaj? (Deliti moramo še 1 D in dati vsakemu po 5 E.) Pokažite nam vsi desetico! Pripovedujte! (Desetico položim v blagajno in dvignem iz nje 10 E.) Pripoveduj dalje! (Od teh 10 E dam vsakemu otroku po 5 E.) Kdo bi nam hotel še kaj povedati? Nekdo še manjka — eden med vami ne verjame, da bi znal kaj povedati, a vendar zna. No, poizkusi! (Vsak deček je dobil 175 Din.) Vidiš, da znaš! Kdo pa nam bo ponovil vse, kar smo delali do sedaj? (Najprej smo delili stotice. 2 S smo razdelili in vsak otrok je dobil po 1 S; tretjo S smo dali v blagajno in smo jo razmenjali v desetice. Dobili smo 10 D, od katerih smo dali vsakemu otroku po 5 D; dalje smo delili 5 D itd.) Kdo ve še kaj? (Vsak otrok ima 155 Din.) Preštejmo, da vidimo, če je res tako! (Otrok se prepriča, da ima vsak »možic« 175 Din.) No, in kaj moramo napraviti sedaj? (Razdeliti še 2 E.) Pripoveduj! (Vsak otrok dobi po 1 E.) Dalje! (Vsak otrok ima 1 S, 7 D in 6 E, to je 176 Din.) Povej vse! (Imeli smo 352 Din. Razdelili smo jih med 2 otroka, vsak izmed njiju je dobil 176 Din.) Vrnite denar blagajni in odidite v sosednjo sobo. Kmalu vas bom spet poklical!

Otroci odidejo, predavatelj se obrne k slušateljstvu: »Tako bi prišli na vrsto mi! Prosim, pripovedujte!« Seveda nastane zadrega, ki pa jo je referent hotel izzvati, da nas pouči: »Vidite, kako težko je dajati nekaj povsem iz sebe in vendar se to od otroka zahteva! Hotel bi ugotoviti z vami, da li ste videli v mojem delu z otroki njihovo samodelavnost. Še enkrat vas naj opozorim, da sem imel po večini II. šolsko leto in da sem namenoma izbral snov III. šolskega leta — po načrtu se obravnava delitev koncem III. leta — torej je bila tem otrokom povsem nova. V ponedeljek sem bil pri otrocih na šoli, da sem se z njimi malo seznanil, kar je seveda nujno potrebno. Prosim, ali so bili otroci v našem delu samostojni? (Da!) Torej prosim dalje, kako se je izražala njihova samostojnost? (Otroci so samostojno delili,

imeli so pred seboj denar in so delali z njim, sami so pripovedovali o svojem delu itd.)

Analiza.

Predvsem nam je pri vsakem delu važen delovni postopek. Kam vodi postopek? (K cilju.) Kakšen cilj smo imeli v današnjem primeru? (Deljenje z 2 v obsegu do 1000.) N. pr. ko smo delili 352 z 2, je bil glavni cilj: razdelitev 352 Din med 2 otroka. Kdo ga je postavil? (Učitelj.) Razčlenimo celotni postopek, kot smo ga v resnici razčlenili: 1. razstavljanje svote, 2. delitev S, 3. delitev D in 4. delitev E. Delni cilji so bili: delimo najprej S, sedaj še D in končno E. Kdo je postavljал delne cilje? (Učitelj.) Razmislimo še o delu med posameznimi delnimi cilji, n. pr. pri deljenju S. Koliko momentov je prišlo v poštev? (Ugotovitev števila S, razdelitev sodega števila, menjanje 1 S, razdelitev 10 D — pripovedovanje.) Kdo je dajal delovne pobude za te momente, (Učitelj.) Torej čigavo je bilo prav za prav vse delo? (Učiteljevo.) V učnem postopku, ki ste ga pravkar videli, ni prišla resnična samodelavnost otrok do veljave. V njem ni bilo samostojnega mišljenja. Vendar je to učna oblika, ki je danes razmeroma najbolj razširjena in ki nastopa zmagoslavno pod firmo delovne šole. Priznati moramo, da je bil pouk nazoren, da je bila pri njem zaposlena tudi roka, toda delovni pouk to v svojem bistvu ni bil. Mnogokrat se misli, da je v principu zadovoljen zahtev delovne šole, ako so otroci polagali palčice, risali, oblikovali itd. — toda tako je delala tudi dobra stara šola, dasi mogoče ni upoštevala današnjih najraznovrstnejših razrednih tehnik. Bistvo delovne šole se izraža, kot bomo spoznali pozneje, povsem drugače. Moj način dela, ki ste ga videli, označujemo kot pasivno učno obliko. Karakteristično je za njo, da daje vse, karkoli je potrebno na potu do cilja, učitelj sam, ki je postavil tudi delovni cilj. Seveda, človek se lahko vara, zelo lahko, posebno še, če se spretno izogibljemo vprašanju in izražamo delovne pobude v drugih oblikah. Kot ste videli, je bilo naše delo živahno in veselo, toda v duhu moderne šole in delovnega pouka ni bilo.

II. način. Predavatelj pokliče otroke in začne z njimi ponovno delo. »Vzemite iz svojih blagajn 468 Din ter jih razdelite med oba otroka. Najprej S! (Otroci tiho delajo in se javljajo, čim so gotovi.) Razdelite še D in E! Pripovedujejo: 468 Din sem razdelil med 2 otroka, vsakemu sem dal 2 S, 3 D in 4 E, to je 234 Din. Enako se postopa pri delitvi števil 578. Razlika med prvim in drugim postopkom je v tem, da postavlja učitelj le glavni cilj in delne cilje. V okviru delnih ciljev je delo otrok res samostojno, delovne pobude so samolastne, otroci se pojavljajo sami k poročanju o svojih korakih — v vsem je izražena neka aktivnost otrokova. V pripovedovanju otrok se vidi, da niso delali vsi enako: nekateri niso n. pr. sedme desetice — ko so jo zamenjali — takoj razdelili, temveč so dodali še onih 8 E in delili 18 E na 2 dela.

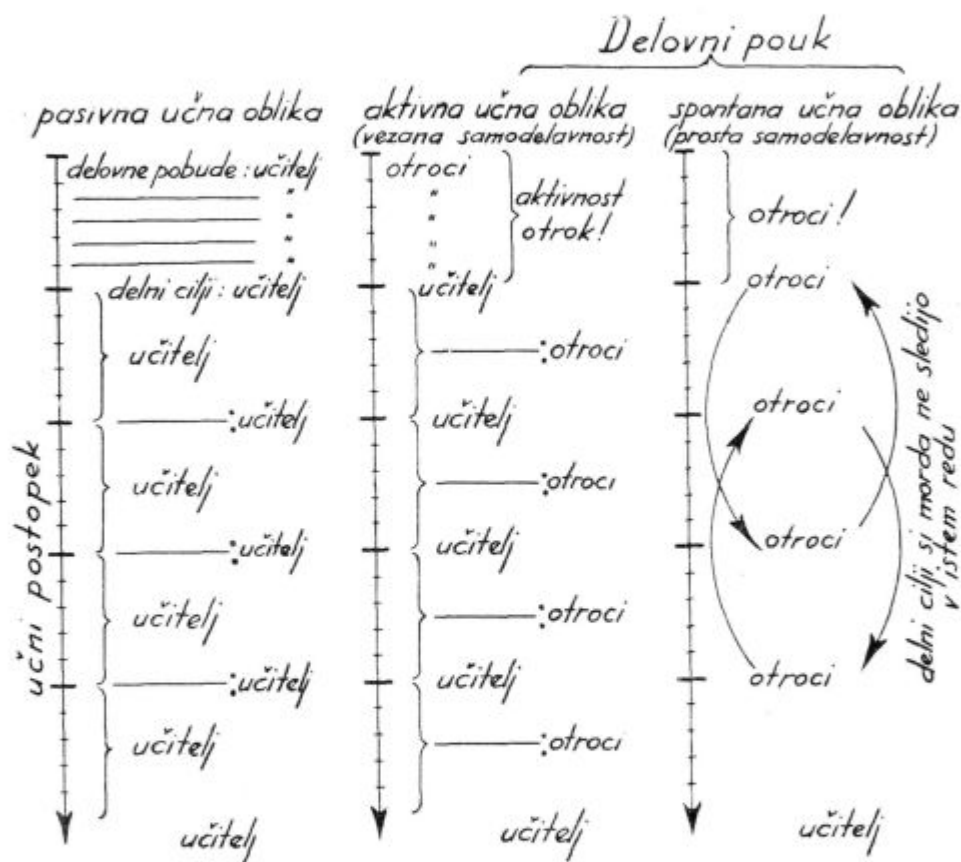
Analiza: Predavatelj pošlje otroke spet iz dvorane in v skupnem razgovoru se ugotovi: delovni postopek je bil v glavnem določen, izbira poti torej ni svobodna, toda na tej poti, ki smo jo izbrali, je dopuščeno svobodno delo. To učno obliko imenujemo aktivno učno obliko, v njej se izraža neka samostojnost, ki pa je vezana na samostojnost, saj ji je postavljena meja s tem, da je delovni postopek določen z delnimi cilji.

III. način. Ako gremo še korak dalje in ne dajemo — razven glavnega cilja — ničesar, dobimo spontano učno obliko, ki daje otroku popolno svobodo. Torej samodelavnost, ki pride do izraza v tej učni obliki, je prosta samodelavnost. Pot do cilja mogoče ne bo ravna in naj-

krajša, saj bo otrok sam iskal delne cilje in pobude, toda ta pot bo v resnici samostojna in v tem leži brezdvomno velika vzgojna vrednost spontane učne oblike.

Otroci se pokličejo spet na oder in predavatelj demonstrira to III. učno obliko, pri kateri se jasno vidi prosta samodelavnost otrok. Zadaje se glavni cilj, vse drugo določajo otroci v lastnem iskanju in delu; v kontroliranju svojega dela in v poročanju o njem.

Skica na tabli:



Op. poroč.: Gosp. rektor Bünge je imel žal na razpolago le nekaj otrok, pa je moral vse 3 učne oblike pokazati z istimi učenci. Ker je ostal tudi pri isti temi »Deljenje z 2 v obsegu 1 do 1000« in je učne oblike glede notranje aktivnosti otrok razvrstil v rastočem smislu, nekaterih nevarnih Tomažev ni prepričal, da je spontana učna oblika mogoča tudi kot delovna metoda, t. j. če nastopa sama zase, brez predhodnih vaj v pasivni in aktivni učni obliki, ki sta brezdvomno imeli v našem slučaju toliko pripravljeno vrednost, da sta spontano učno obliko degradirali k »uporabi«. Mislim pa, da v predavanju in delu g. Büngeja ni bilo namena, s katerim bi nas bil hotel prepričati o možnosti ali nemožnosti ene ali druge učne oblike, temveč je bila njegova skrbno zasnovana naloga, da nam poda točno sliko delovne šole in da nam s svojimi izvrstnimi analizami pokaže razlike v 3 učnih oblikah, ki se površnemu gledanju ne nadajajo v zadostni ostrini. Prepriča lahko učitelja o vrednosti enega ali drugega delovnega načina pač le lastno delo in uspeh, ki je vzrastle iz tega dela.

Spontana učna oblika seveda ni mogoča vedno in povsod, saj bi nam sicer res ne preostajalo mnogo dela. Odločilna je za način dela sama snov, nadarjenost razreda in stopnja samodelavnosti, do katere je dosedanje delo dvignilo otroke. Ko sem bil nekoč pozvan, da sodelujem na pedagoških tednih za inozemce, smo si z razredom sestavili delovni načrt za ves čas moje odsotnosti, t. j. za približno 10 dni. Po tem načrtu naj bi otroci delali povsem samostojno; prosil sem svoje tovariše, naj posežejo v njihovo samostojnost le, če bi nastal v razredu nered. Ko sem se vrnil med deco, so mi poročali o svojem delu, o katerem so vodili tudi zapisnike, in moram priznati, da sem bil prijetno iznenaden. Seveda, rezultat glede same učne snovi ni bil tak, kot bi naj bil, toda glavno je, da so otroci v tem času sledili čutu dolžnosti, da so premagovali svoje slabosti in trenutne individualne želje, da so imeli ves čas v mislih skupni delovni cilj in da so živeli samostojno življenje socialnega človeka.

Delovni pouk in delovna šola ni eno in isto. Delovna šola je širok vzgojni problem, delovni pouk je ožje didaktično vprašanje, je predvsem vprašanje učne oblike. Kot smo rekli, ni spontana oblika vedno mogoča. Lahko bo pač tako, da začnemo z aktivno in jo počasi stopnjujemo do spontane. Važen je seveda izbor snovi. Glede na ta izbor lahko gremo od spontane učne oblike še korak dalje, tako da postavljajo tudi glavni cilj otroci sami. Tu bi nas zanimalo vprašanje: kako pridemo sploh do tega, da delimo neko svoto — torej kakšen je doživljaj, ki nas sili na deljenje. (N. pr. da je razgovor o gospodarskih razmerah Jugoslavije). Toda to izhodišče dela nima z delovnim poukom samim več neposrednega stika, temveč spada v problem strnjene pouka, o katerem ste govorili včeraj.

Da se sporazumemo glede delovnega pouka, se vračamo k našim trem na podlagi praktičnih primerov ugotovljenim učnim oblikam. Prvo t. j. pasivno smo izločili, iz drugih 2 bomo poizkusili razviti pojem dela v šoli. Ako definiramo delo kot smotrno ravnanje, ki nekaj ustvarja (*«ein zielbewußtes Handeln, wodurch ein Werk geschaffen wird»*), moramo preudariti, kdo dela in komu je to delo smotrno ravnanje. Tudi igra otroškega vrtca ustvarja nekaj, saj prinašajo otroci svojim mamicam včasih res srčkane izdelke — toda igra ni opravilo, ni ravnanje. Šola daje otrokom že v prvih šolskih dneh opravila, ki pa jim ne moremo priznavati imena »delo«, ker ni v njih notranje usmerjenosti na neko svrhu, na cilj. Pri pasivni učni obliki otroci brezdvomno nekaj opravljajo in tudi opravijo, njihovo ravnanje daje rezultate, toda pravega dela v tem ravnanju za otroke ni, saj sledijo z njim le učitelju in njegovemu smotrnemu ravnanju, njegovemu spoznavanju svrhe. Antiteza šola učenja in delovna šola ne zadene bistva razlike med staro in novo šolo, saj je jasno, da se je tudi v stari šoli delalo v širšem pomenu besede, in jasno je, da se v novih šolah učimo. Mogoče bi bila bolj izražena razlika v besedah: učiteljeva šola (*Lehrerschule*) in otrokova šola, to se pravi šola, v kateri je pot do cilja resnično otrokovo delo, ker je v tem delu razumevanje cilja in spoznavanje svrhe. Ako bi hoteli torej opredeliti delo, ki naj bi pomenilo bistvo delovnega pouka, bi morali v prejšnjo definicijo vstaviti besede: delo je otroku smotrno ravnanje itd. K delovnemu pouku spada seveda nujno rezultat, ki ga je rodilo smotrno delo. Lahko bi rekli: delovni pouk je pouk, pri katerem otroci smotrno ustvarjajo (*Ein Arbeitsunterricht ist derjenige Unterricht, in dem der Schüler zielbewußt ein Werk schafft.*)

Poskusil bom s 4. šol. letom pokazati samostojno delo otrok! (Predavatelj pokliče otroke k sebi na oder ter jih zbere okoli sebe.) Kako smo se

v ponedeljek dogovorili? »Kdor kaj ve, se pridno oglašja, kdor ne ve, pač vpraša!«

Sedite na prostore in pokažite gospodi v dvorani, kaj imate na svojih prostorih! (Otroci pokažejo več papirnatih krogov.) Razrežite te kroge, kakor vam je drago! Otroci se oglašajo: To sta 2 polovici, to so 3 tretjine, ena izmed učenk popravlja: to so 3 kosi papirja. Kmalu spoznajo sami: Kadar deli niso enaki, jih ne smemo imenovati polovice, tretjine. Ker učitelj še čaka, se glašajo dalje: »Te kose smo dobili iz kroga«. »To sta 2 enaka dela kroga — ali 2 polovici itd.« Učitelj izrazi željo: »Rad bi videl četrtnine!« (Pri tem se uporablja pojem, ki so ga malo prej ugotovili, pojem »enake«, nov je izraz in pojem »četrtnina«). Otroci delajo tiho in na opozorilo »Kdc nam bo kaj povedal« se oglašajo: »To so 4 enaki deli, ki smo jih dobili iz kroga.« To so 4 enaki deli, ki se tudi imenujejo »četrtnine«. Učitelj jim pokaže 4 neenake dele in pravi: »Vsak del je četrtnina.« Takoj se javlja učenka: »Ne, ti deli pa niso četrtnine, ker niso enaki.« Na učiteljevo vprašanje »Pokaži, kako si delala, ko si iskala četrtnine,« pokaže prvi otrok, da je delal brez posebne delovne metode enostavno po prečenjuvanju. Drug otrok je samostojno našel metodo dela in sicer je delal z gubanjem papirja; na vprašanje, zakaj je delala tako, odgovarja deklica: »Da so deli enaki.«

Učitelj postavlja nov delovni cilj: Pokažite mi pet osmin! (Naloga je nova, ker se zahteva poleg novega pojma »osmina«, da odločijo otroci neko število delov.) Ena izmed učenk se oglašja: »To ni dobro! Dobila sem 8 osmin, a morala bi jih imeti le 5.« Kmalu popravlja: »O, saj je prav! 3 osmine moram enostavno odvzeti!« »Pripovedujte, kako ste delali!« (Otroci pravilno pripovedujejo.) Sledi abstrakcija: »Pripovedujte, ne da bi rezali! Želel bi 7 desetih, 5 sedmin itd.« Vidi se, da abstrakcija otrokom ni lahka.

Nova vaja zahteva razumevanje mešanih števil. »Položite na klop pred sebe $2\frac{1}{2}$ (v besedah: »Zwei ein viertel«.) Ker manjka v nemškem jeziku med celotami in delom veznik, polagajo skoraj vsi otroci dve četrtniki, šele ponovno postavljena in precej poudarjena naloga daje zaželeni rezultat.

»Odvzemite $\frac{1}{4}$!« Otrokom je naloga očitno pretežka, zato postavlja učitelj nalogo: »Položite 2 celi pred sebe in odvzemite $\frac{1}{4}$.« Otrokom je tudi to težko, vendar rešijo nalogo samostojno in pripovedujejo: »Eno izmed celot sem razdelil v 4 enake dele ter sem enega odvil.« Nato se vrnejo k prejšnjemu primeru, samo mesto $\frac{1}{4}$ odštevajo $\frac{1}{2}$, tako da se glasi naloga: $2\frac{1}{2}$ manj $\frac{1}{2}$. Nalogo rešijo po večini hitro in dobro, iz pripovedovanja je razvidno, da so delali na 2 različna načina in sicer:

$$a) 2\frac{1}{2} - \frac{1}{2}; 2\frac{1}{2} - \frac{1}{4} = 2 - \frac{1}{4} = 1\frac{3}{4}$$

$$b) 2\frac{1}{2} - \frac{1}{4}; 2 - \frac{1}{4} = 1\frac{3}{4} + \frac{1}{4} = 1\frac{1}{2}$$

Nadaljnja naloga je deljenje ulomkov (snov, do katere bi prišli v področju razlomkov približno v 2 mesecih). »Položite $5\frac{1}{2}$! Razdeliti jih moramo med 3 otroke, toda tako, da dobijo vsi enako.« (Da je otrokom lažje, nariše učitelj vsakemu s kreda 3 točke). Naloga je razmeroma kmalu pravilno rešena. Otroci so razdelili najprej 3 celote, iz ostalih 2 celot so izrezali po $\frac{1}{4}$ in ju z zadano četrtnino sestavili v 3 četrtnine.

Preidejo na prirodopisno snov: sklepi, nezgode s sklepi. Učitelj jo veže na delo z ulomki na ta način, da opisujejo otroci s kroženjem lehti cele kroge, z upogibanjem in stezanjem podlehti polukrog. Otroci morajo te kretnje sami odkriti. Predavatelj jih pozove le, naj pokažejo, kakšne najrazličnejše kretnje znajo napraviti z lehtmi. Ko pridejo do kroženja in upogibanja, kot smo ga omenili, izvajajo ti 2 kretnji menjaje in sicer vsak otrok v svojem individualnem tempu. »Ali niste ničesar opazili?« jih opozori

učitelj. Da, otroci vidijo sami, da opisuje roka pri kroženju cel, pri upogibanju lehti polovičen krog. Učitelj se čudi: »No, in vi me ničesar ne vprašate?« Spretno jih navaja, da spoznajo: v rami se da opisati krožnica, v komolcu le polukrog. Iz spoznanja vzraste cilj: danes si bomo ogledali, kako to, da se ne dajo v ramenu in v komolcu izvajati enake kretnje. Sledi naročilo: »Pokažite mi v plastilini, kako si predstavljate v ramenu mesto, kjer se giblje leht!« Otroci modelirajo, med tem pa večkrat ponavljajo kretnje v ramenu in tipajo z drugo roko, da bi odkrili skrivnost sklepa. Na učiteljev poziv razlagajo svoje izdelke, od katerih jih je nekaj bistveno pogodilo stvar. »To je leht in to je rama. V ramenu je luknja, na lehti pa kroglica, ki se vrti v luknji.« (Otroci kažejo gibanja.) Na okostju roke, oziroma lehti vidijo, da so precej dobro zadeli. Razvijajo in podajo se pojmi: sklep, vrtilni sklep («Kugelgelenk»), sklepna ponev, sklepno jabolko.

»Poglejte, če bi človek padel takole na rame, kaj bi se lahko zgodilo?« (Sklepno jabolko bi skočilo iz sklepne jamice ali ponvice.) »Dalje!« (Bolelo bi.) »Kaj še?« (K zdravniku bi morali.) »Bodi ti zdravnik, ti pa pridi h gospodu doktorju z bolno lehtjo.« Otroci predstavljajo obisk pri zdravniku, ki pa bi hotel pomagati tako, da bi zrezal s sklepa meso. — »Ali se res ne bi dalo storiti drugače?« »O pač« se oglasi eden izmed otrok, »treba je bolnika prijeti za roko in celo leht močno nategniti.« Pokličejo torej novega zdravnika, ki ni tak specialist v kirurgiji, in iz vsega nastanejo jasni pojmi: izpah-njenje in izvinjenje lehti.

Predavatelj opozori slušalce, da je izbral spontano učno obliko, ker je zadal le končni cilj. Pri nadaljnjem delu pa bo postopal po aktivni obliki. »Pokažite mi krettnjo, ki ste jo tudi vadili!« (Otroci upogibajo in stezajo lehti.) »Zakaj neki ne moremo podlehti gibati še dalje? Poglejmo si tole okostje!« Otroci vidijo, da od ovira nadaljnjo krettnjo nastavek na podlehtnici, ter oblikujejo tudi tak sklep — za katerega je nastalo ime »kotni (pritezni) sklep« (Winkelgelenk) — v plastilini, ko so ga prej po okostju še nekajkrat začrtali v zraku. Razlika med prejšnjim in sedanjim modeliranjem je v tem, da so si s prejšnjim šele pridobivali neko predstavo, v sedanjem oblikujejo po dani predstavi, da vidimo, v kolikor je ta predstava točna. V skupnem delu smo razvili zor »kotni sklep« («Winkelgelenk»), z modeliranjem ga izražajo. Ker je ta sklep neko telo, smo za izražanje izbrali telesno tehniko. Ročno delo ima torej v okviru delovnega pouka dvojno svrho: a) svrho pridobivanja (erarbeiten), b) svrho izražanja.

Duševno spoznanje si mora otrok ustvariti sam in to z najrazličnejšimi sredstvi. Prej smo mu dali v roko papir in škarje, sedaj plastilino. Ako govorimo n. pr. o valju in mislimo, da si otrok iz naše ravninske slike ustvari pravilno predstavo o telesu, se temeljito motimo. O takšnih slučajih je nujno potrebno, da pritegnemo roko in da si z njo pridobimo v delu jasno predstavo. Do sedaj se je roka uporabljala predvsem kot izražajno sredstvo, ki je prišlo do delovanja šele na koncu lekcije, mi jo dvigamo k delovnemu sredstvu, k sredstvu aktivnega pridobivanja spoznavanj.

Rekli smo: delovni pouk je pouk, ki smotrno nekaj ustvarja. Jasno je pač, da ni zunanji izdelek to, kar hočemo ustvariti, torej ne oblikovanje radi oblikovanja, temveč v službi duhovnega iskanja in dela! Vedno in povsod moram z delom v šoli pomagati duhovni vsebini do jasnosti in točnosti. Z naše razstave sem prinesel tale v šolski delavnici izdelani aparat. Pri tem delu nismo zasledovali svrhe, da se otrok nauči delati v lesu, temveč nam je bil namen, da si razred na enostavnem fizikalnem sredstvu pridobi neke fizikalne zakone. Torej glavno delo začčenja šele, ko je lesen izdelek gotov. Mislim, da so takšna razmotrivanja potrebna, ker nam pomagajo izkri-

stalizirati pojem delovnega pouka. Danes še mnogokje nahajamo mnenja, da je vsaka zaposlitev roke že delovni pouk. Toda roka se lahko pri pouku udejstvuje še tako vsestransko, ako ni način šolskega dela v svojem bistvu aktivno duhovno pridobivanje snovi, ni pouk v duhu moderne pedagogike, ni delovni pouk.

Iz lastnega izkustva vemo, kakšna razlika je med znanjem in med uporabljanjem tega znanja v življenju. Mnogo pedagoškega »znanja« je v naši duši, mnogo smo čuli, čitali in študirali v tej dobi pedagoškega valovanja, toda kadar bi hoteli to znanje v posebnem slučaju praktično izkoristiti, se nam izmika in ni ga mogoče priklicati v realnost. Naše znanje ni živo, zato se ne javlja v pravem trenutku. Mnogo važnejše je, da imamo le nekaj znanja, ki ga pa lahko vsak čas uporabljamo, kot da smo uporabljali obširne enciklopedije vsestranskega mrtvega znanja. Nadaljevalne šole nas vedno iznova razočarajo, saj nam vedno spet kažejo, da naše delo ne rodi takšnega uspeha kot ga rabi življenje. Brezdvomno je v mladih glavah mnogo vsakovrstnega znanja, toda to znanje je s tako silo vsajeno vanje, da ne vstaja, kadar ga kličemo. Današnji čas zahteva s svojim brzim tempom življenja ljudi, ki se znajo trenutno orientirati v delu, zahteva živo delovno znanje, ki ga rodi le živo pridobivanje in obvladovanje snovi, le lastno iskanje in spoznavanje. Samo iz delovnega pouka v tem globljem pomenu besede raste snovna zavestnost in snovno zavedanje (Stoffbewußtheit), po kateri edini bi lahko šolski svetniki presojali znanje na šolah.

Ako daje delovni pouk poleg duhovnega tudi stvarni, predmetni rezultat, postaja rokotvorni pouk. V našem slučaju je bil duhovni uspeh dela koncentriran v pojmi: sklep, izpahnjenje, izvinjenje sklepov itd. Predmetni rezultat so bili »modeli« sklepov, ev. skice na tablah in v zvezkih.

Mnogokrat se čuje vprašanje, da li svobodni šolski razgovor kot učna oblika ne zanemarija slabo nadarjenih učencev. Vsak razred ima glede nadarjenosti pester material, v vsakem so inteligentni, nadarjeni, pametni in hitri, počasni, srednje nadarjeni in končno manj nadarjeni otroci. Ako bi v delu, ki ga opravljajo deca v neenakem tempu, dopuščali, da vodijo in poročajo nadarjeni, bi srednji in intelektualno slabiji otroci prišli ob lastno delo. Seveda bi se tudi oni nekaj naučili, toda le v posnemanju in prevzemanju znanja! Delo v šoli pa ima — kot je že davno znano — svojo materialno in svojo formalno nalogo.

Po njem naj bi dobival bodoči človek neko snovno znanje, delo pa bi naj razvijalo obenem njegove mlade sile: intelektualne in gonske — po današnjem spoznavanju predvsem gonske. Ako se poedini otrok opehari za voljni čin, ako se mu odvzame čuvstveni doživljaj ob lastnem spoznanju in odkritju, se otrok v resnici zapostavlja. Saj je vendar tolike važnosti, da prihaja otrok rad k nam v šolo in da sodeluje pri skupnem delu v zavesti svoje enakovrednosti! Baš to vprašanje zahteva pravega pedagoga, ki bo na eni strani gojil in upošteval vse duševne potence nadarjenega, bistrega otroka, na drugi strani pa skrbel, da se ne izključi iz dela niti najmanjša moč in najslabotnejša volja. To je delovna tehnika, ki bi jo naj delovna zajednica brezpogojno pridobila, saj bo v njej rastlo medsebojno razumevanje, pomaganje in podpiranje, v njej bo našlo izraza premagovanje samega sebe in svojega samoljubja — in iz vsega bo vstajal nov socialni duh razreda. Mogoče je ustvarjanje delovne tehnike v novi šoli najtežji problem, ki pa je vreden najvztrajnejšega in najdoslednejšega dela, saj je najvišji cilj novega časa: vzgoja v zajednici za zajednico!



Še ena beležka.

(Kot odgovor na »Beležke« g. J. Kontlerja, objavljene na str. 228—232 letošnjega »Popotnika«.)

Na moj odgovor, priobčen v letošnjem »Popotniku« na str. 167—171, je napisal g. J. Kontler svoj odgovor, ki mu ga je priobčil »Popotnik« v zadnji številki. Že ko sem pisal prvi svoj odgovor na izvajanja g. J. Kontlerja, sem dejal, da ne mislim debatirati, ali prej čitanje in potem pisanje ali obratno. To pa zato ne, ker je moja narava taka: Povem, kakor vem in kakor je moje prepričanje. Nikomur, ki ima svoje prepričanje, ne bom jaz vsiljeval svojega, pa naj bo to subjektivno še tako pravilno; pa tudi takrat ne, kadar bi zanj vedel, da je tudi objektivno absolutno pravilno. Kar iznesem, dokumentiram, t. j. poizkusim objektivno dukumentirati po svojem subjektivnem prepričanju. Ako s tem koga preverim — prav in me veseli; ako ga ne preverim — svojo glavo imaš in svoje prepričanje, vzlic temu pa še vedno lahko ostanemo prijatelji.

Spričo tega stališča bi mi torej ne bilo treba odgovarjati na novi odgovor g. Kontlerja; in tudi ne bom v tem pogledu, da bi se hotel spuščati v debato, ali je primarno pisanje ali je primarno čitanje — in ne bom dlakocepil, ali je elementarno čitanje res čitanje ali so to le čitalne predvaje, in ali je elementarno pisanje res pisanje ali so to le pisalne (ne »pisne«) predvaje. Na vse to tudi zato ne mislim odgovarjati, ker sem vse to že izpovedal in sicer izpovedal bolj obširno, kakor bi to bilo primerno v odgovoru na odgovor. Vse to sem izpovedal v navodilcu, ki je izšlo leta 1929. pod naslovom »Naša prva knjiga in njena raba«. A v tem navodilcu sem povedal tudi tisto, zaradi česar se moram prisiljen oglasiti na odgovor g. J. Kontlerja in sicer žal oglasiti osebno in to še v »Popotniku«; pa si ne morem pomagati z drugačnim odgovorom, ker je g. Kontler v svojih izvajanjih tako oseben. Gre pa moj odgovor le na tele besede g. Kontlerja:

»... sedaj in šele sedaj razumem, zakaj je prinesla »Naša prva knjiga« tako malo bistvenih izprememb v primeri s prejšnjimi abecedniki. Sestavljena je bila raz stališče, da je reforma elementarnega pisalnega in čitalnega pouka zgolj vprašanje prednosti tiskank pred pismenkami.«

Ne, g. Kontler, če ste tako razumeli, potem tudi sedaj niste razumeli. »Naša prva knjiga« ni bila sestavljena raz to stališče. In če bi bila in če bi to bil povod za njeno sestavo, bi me bilo sram pred seboj, ker bi se s tem izneveril zgoraj izpovedani svoji naravi in bi grešil proti njej. »Naša prva knjiga« je bila namreč sestavljena iz notranje potrebe, iz spoznanja, ki je bilo tudi v meni pridobljeno; težko, mukoma.

Za to in s tega stališča je bila sestavljena in v tem je njeno bistvo; po njem pa tudi bistvene izpremembe v primeri s prejšnjimi abecedniki. Prikazana reforma elementarnega pisalnega in čitalnega pouka kot vprašanje prednosti tiskank pred pismenkami je docela sekundarnega pomena in je dala knjigi le zunanjo obliko; to pa zato, ker je tudi ta oblika vezana s pridobljenim spoznanjem.

Da pa se more ta moja in vsaka njej podobna izjava o bistvu in sekundarnosti, ki bistvo spremljajo, prav razumeti, se mora imeti osnovno poznanje o delovni šoli in njenem bistvu ter o reformi šolstva v smislu delovne šole. Vedeti se mora to-le:

Bistvo delovne šole je notranje, ker je vzgoja; zahteva ročnosti pri šolskem delu in pouku, uvajanje koncentracije na osnovi domoznanstva, prilagoditev delovnih in učnih metod, iskanje prirodnosti za vzgojni in učni postopek, tudi enajsta šola in vse ostalo, kar služi bistvu delovne šole, vse to so sekundarnosti, ki bistvo spremljajo in mu služijo, a same niso bistvo.

To je, kar se mora vedeti. Spričo tega pa se mora vsem tistim, ki jim gre pri novodobni šolski reformi le »bolj za metodiško žonglerstvo«, povedati, da so še daleč, daleč od razumevanja delovne šole in šolske reforme, še delj pa od njenega poznanja. Zakaj še tisti, ki se s sodobnim razumevanjem in z dobro voljo lotevajo šolske reforme le s sekundarnimi sredstvi te reforme, so v vrstah delavcev za delovno šolo le sodelavci drugega reda.

Kakor rečeno, bi mi vsega tega prav za prav ne bilo treba ponavljati, ker je bilo že pogosto povedano in sem tudi sam že povedal. Da ponavljam, je vzrok, ker vidim, kako se pri pojavih, kakor je na pr. »Naša prva knjiga« vse preveč gleda le na formo in na nič ko na formo, tako redko pa se ima smisel za bistvo, za notranjost, čeprav je bila i o bistvu i o notranjosti i o formi dana jasna in nedvomljiva izpoved.

Kar se tiče g. Kontlerja, moram reči, da se čudim, kako je tudi on mogel priti do takega zaključka, kakor ga je zapisal o stališču za sestavljanje »Naše prve knjige«. Saj si zanj ipak ne morem misliti, da bi poleg zunanosti »Naše prve knjige« ne poznal njenega bistva po moji izpovedi v navedenem navodilu. Ne morem si misliti zanj, da bi bil tudi med onimi, ki pomagajo, da to navodilo že danes, ko se je »Naša prva knjiga« začela stoprav rabiti in za njeno presojo še ni globljih, večletnih praktičnih preizkusov, ni nič drugega kot velika gomila makulturnega papirja za založbo, čeprav so me nago-varjali, naj izide in čeprav je izšlo tudi za naše razmere bolj v pičlem kakor skromnem številu.*

* Z gornjo beležko in z opozorilom na izvajanja šol. svetnika Schmidta o prvem čitanju in pisanju na str. 281. in 282. te številke zaključujemo diskusijo o tem predmetu. Op. ur.



Šele razred, ki je trdno prepričan, da sme svojemu učitelju vse zaupati, da sme z njim o vsem govoriti, šele razred, ki trdno veruje, da ima njegov učitelj za vse napake in otroške slabosti prav takó razumevanje in srce kakor za otroške vrline in dobre lastnosti, šele tak razred nudi sploh možnost, da se učitelj lahko ukvarja s študijem otroške duše in otroške narave.

H. Scharrelmann, Herzhafter Unterricht.

Učiteljsko življenje ni baš revno, kar se tiče sreče, vendar lahko zaznamuje neizmerno mnogo gorja in trpljenja v kratki dobi med službeno prisego in zadnjo šolsko molitvijo.

G. Keller.

Angela Vode:

Nekaj smernic o pouku in vzgoji manj nadarjenih otrok v pomožni šoli.

(Konec.)

Smoter vsega dela v pripravljalnem razredu je, da otrok pravilno pojmuje svojo najbližjo okolico ter svoj odnos do nje. V to svrho je treba predvsem doseči, da se zaveda samega sebe, da dobi nekaj zaupanja vase ter se privadi na učiteljico. To se najlažje doseže s tem, da se vse delo vrši na principu igre, toda ne igre zgolj v smislu zabave, temveč v smislu resničnega otroškega življenja. Otroka poiščemo in si ga ogledamo najprej tam, kjer je najraje, ter ustvarimo celotno sliko (za ves mesec): otrok pri materi. Tu oživi in se razgiblje skoro vsak, vsaj za trenutek, učiteljica si pa pridobi otrokovo zaupanje, saj ve toliko o njegovi materi! In čisto polagoma in počasi se vzbuja čut skupnosti. Toda ponavljam, da je treba priti otroku blizu na povsem individualen način: pri vsakem drugače! Poznejše slike rastejo druga iz druge: otrok v sobi, otrok v kuhinji, otrok pri igri, otrok na izprehodu (na cesti), otrok v šoli. Iz teh enot se poraja mnogo: vrstna priložnost za vajo čutov, govora, petja ter se črpa gradivo za zaposlitev in telovadne vaje. Polagoma, nevsiljivo, toda smotrno se pri vseh vajah vzbuja čut za skupnost, ki našim otrokom večinoma popolnoma manjka, ki pa je nujno potreben kot podlaga za poznejše skupno delo v šoli. Kajti otroci, ki prihajajo v pomožno šolo iz osnovne, so znatno bolj razviti, kot pa oni, ki so prišli iz pripravljalnega razreda, ki je zbirališče le za najslabše. A v prvem razredu začne tudi pomožna šola — četudi šele po božiču — s početnim čitanjem, pisanjem in računanjem. Seveda pri nas o posameznih predmetih ne more biti govora, kajti pomožnošolski pedagogi so spoznali takoj ob pričetku svojega udejstvovanja (pred kakimi 30 leti), da more le enotni, strnjeni pouk doseči vsaj deloma harmoničen razvoj vseh zmožnosti posameznika. V tem smislu se ukvarjamo na pomožni šoli z enotnimi tedenskimi slikami, ki so najboljši protiutež proti enostranskemu delovanju mehanskega spomina, ki je pri naših otrocih od vseh duševnih zmožnosti najbolj razvit. Vsako celoto sprejema otrok na podlagi razumnega nazornega razglabljanja; izhodišče tvorijo temeljne predstave in okolnosti, ki jih otrok spoznava, asimilira in si jih na ta način trajno prisvaja, nato pa sam išče zvezo in skuša doumeti celoto. Seveda vse to se vrši le v okviru njegove razumske zmožnosti. Prvi pogoj trajnega uspeha pri pouku je otrokovo lastno udejstvovanje, doživljanje vsega, kar mu nudita vzgoja in pouk. Kratek izprehod po mestu za naše otroke ni samo vesel dogodek, temveč skoro neizčrpen vir za množino novih spoznanj: šli smo mimo pošte, izrezali sami kuverto, risali, modelirali, govorili še o drugih poklicih, pa tudi zapeli kakšno primerno! Seveda je takšna koncentracija pouka na nižji stopnji razmeroma bolj poudarjena kot na višji, kjer se že morajo iz celote odražati posamezni predmeti, od katerih zahteva nekateri sem in tja intenzivnejše vaje in radi tega nekake izolacije. Vendar nudi tudi v višjih razredih marsikak dogodek ali naravni pojav mnogo snovi za zanimivo strnjeno celoto, n. pr.: sneg. Tu pride seveda v prvi vrsti prirodoslovje na svoj račun: oblaki, veter, padavine, zrak, toplomer; a tudi računstvo: v peči moramo zakuriti, koliko stanejo drva, premog, kdo zasluži zanje, tedenska plača, mesečna plača. Domoznanstvo: kdo plača drva v šoli? Kakšne naloge ima še občina itd. Higiena: zračenje, prehlad, zdravnik, zdravila, lekarna. Socialna vzgoja: okrožni urad za zavarovanje delavcev, mestni fizikat itd.

V 6. razredu pomožne šole, kamor prispejo samo najboljši, o vseh teh vprašanjih že marsikaj pojmujejo, zlasti ker se vsa snov dosledno aplicira na življenje ter se pouk izogiblje vsake šablone in abstraktnosti. Če so za to pogoji dani, se obravnava vsaka posamezna učna enota po sledečem redu: 1. Povod. 2. Razgovor pri pouku. 3. Učni izprehod. 4. Razgovor na izprehodu in prihodnji dan v šoli o izprehodu. Bistveno razmotrivanje. 5. Ročno udejstvovanje. 6. Računstvo. 7. Napisovanje novih pojmov. 8. Pravopisna vaja: napisovanje najtežjih besed. 9. Lepopisna vaja. 10. Čitanje primernega. 11. Memoriranje in petje. 12. Poudarek glavnega vtisa. 13. Povest. — Po udarjam pa, da koncentracija ne sme biti »za lase privlečena«, ker to jemlje pouku neprisiljenost in videz resničnosti.

Ves pouk na pomožni šoli najizdatneje podpira ročno udejstvovanje, ki ima pri nas veliko važnejši pomen kot v osnovni šoli. Pomožnošolski otrok, ki ima nejasne predstave in pomanjkljive pojme, mnogo pridobi s tem, da predmet modelira, ker je na ta način prisiljen k točnemu opazovanju oblike, snovi, barve itd. Tudi izrezovanje oblik je važno, ker se s tem goji poleg pravilnega pojmovanja oblike in barve tudi ročna spretnost. Jasno je, da se tudi pri nas goji ročno delo v tesni zvezi z ostalim poukom. V višjih razredih je ročno delo dober pripomoček zlasti domoznanstvu. Kajti za naše otroke je ta predmet, posebno v kolikor se nanaša na zemljepisje, eden najtežjih. Kakšne težkoče delajo samo zemljepisni pojmi, načrt, čitanje načrta, zemljevida, pojmovanje strani neba v resnici in na ploskvi itd. Tu je treba, da otrokom vse predočimo plastično, da nastane vse pred njihovimi očmi, oziroma da marsikaj izdelajo in ustvarijo sami. V to svrho nam služi velika miza s peskom sredi šolske sobe. Tu nastane prvi načrt mesta Ljubljane. Orientacijska točka je Grad, ki ga otroci izdelajo točno po opazovanju iz ilovice ter primerno pobarvajo. Modra nit v načrtu znači Ljubljanico, Gradaščico in Grubarjev prekop. Po bregovih postavljajo hišice iz ilovice, med njimi nastajajo ceste in trgi, označena pa so tudi javna poslopja. Zelenkasta šipa je ribnik. Ko se otroci na tem načrtu dobro orientirajo, pridemo k risanju, ki se obnese navadno zelo slabo, toda mnogo pripomore k pravilnemu pojmovanju. A tudi preden modeliramo v pesek kako malo skupino, si moramo vsaj v začetku ves tisti kompleks v resnici ogledati, ker samo tako je mogoče pravilno razumevanje. (Na pr. iz Ljubljane na Šmarno goro, na Vrhniko itd.)

Učenci višjih dveh razredov pom. šole pa izdelujejo tudi predmete, ki prav za prav vežbajo le ročno spretnost ter nimajo nikake neposredne zveze z ostalim poukom, na pr. košare iz vrbovja, predmete iz lepenke, spretnejši tudi vežejo knjige itd. Ta stran rokotvornega pouka ima namen, da vzbudi in ugotovi pri dečkih nagnjenje in zmožnost za njihov bodoči poklic, kar je zlasti za pomožnošolske otroke odločilne važnosti, čeprav daje ta način ročnega udejstvovanja pouku nekoliko rokodelski značaj in zahteva posebne strokovne izobrazbe od učitelja.

To so v glavnih potezih smernice glede metode pri pouku na pomožni šoli. Toda kako se naj ravna s poedincem, tako različnim od njegovega druga? Za to pa nimamo nobenih pravil, nobene norme, tu mora in more biti učitelju vodnik edinole njegov intuitivni razum. Zato pa za pomožnošolskega učitelja nikdar ni primeren rutiniran metodik, ki je že okostenel v svoji šabloni ter se ne »more ničesar več naučiti.« Kajti tu nas življenje samo postavlja vsak dan pred nove probleme.

In vzgoja? Tudi tu ni načina, ki bi se dal priučiti. Voditi nas more le sočutje do teh ubogih bitij in zavest, da tudi v teh okrnjenih dušah iščemo in dvigamo človeka ter ga skušamo spoštovati.

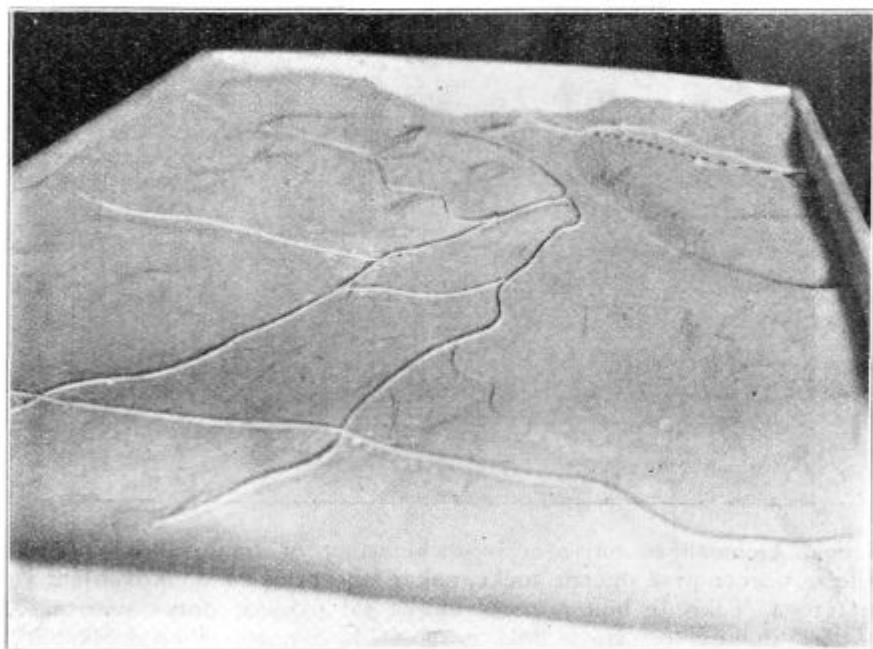
Drago Bitenc:

Iz delovne knjige III. razreda.

(Samopridobitnost in samotvorna aktivnost pri zemljepisnem pouku.)

(Konec.)

Šolski okoliš. Vrednost vsega udejstvovanja učencev, ki so samotvorno pridobili temelj zemljepisnemu znanju, se kaže najbolj pri spoznavanju šolskega okoliša. Tu stopa pred učence že mala geografska enota, ki mora biti predvsem ogledana in opazovana. Smiselni izprehodi na najvažnejše pregledne točke v terenu so učencem največja opora. Tudi delo naše zajednice se je usmerilo v tem pravcu, ker so učenci iz raznih stavljenih predlogov spoznali, da je »opazovanje in orientacija na prostem«, najvažnejše in da je tudi pravilno oblikovanje terenskega površja na plastični mizi v največji meri zavisno od opazovanja na prostem.



Ker so učenci čutili potrebo po doživljanju nove vsebine, so predlagali takojšen ogled. Karkoli je bilo potrebno, so sami poiskali, tako lesene metre, meterski trak, ure iz lepenke itd. Posebno zadnje so jim dobro služile pri določevanju smeri, ker so z njimi lahko takoj po solncu določali strani neba, kar jim je bilo v posebno veselje. Že pri prvem ogledu pa so razočarani spoznali, da ni mogoče vsega terena pregledati hkratu, ker bi bilo vse delo sicer površno. Zato smo se omejili po prvem izletu na oblikovanje samo ogledanega terenskega površja, t. j. južnega in jugovzhodnega dela šolskega okoliša, ki so ga otroci oblikovali v svižu na plastični mizi.

Tega dela so se otroci zelo veselili. Kako tudi ne, ko jim oblikovanje ni povzročalo posebnih težav! Že po prvem oblikovanju površja ogledanega okoliša, ki so ga izvršili spretnejši učenci, ne da bi upoštevali merilo, pa so naleteli na odpor ostale zajednice, ki je prvo delo kritikovala posebno glede

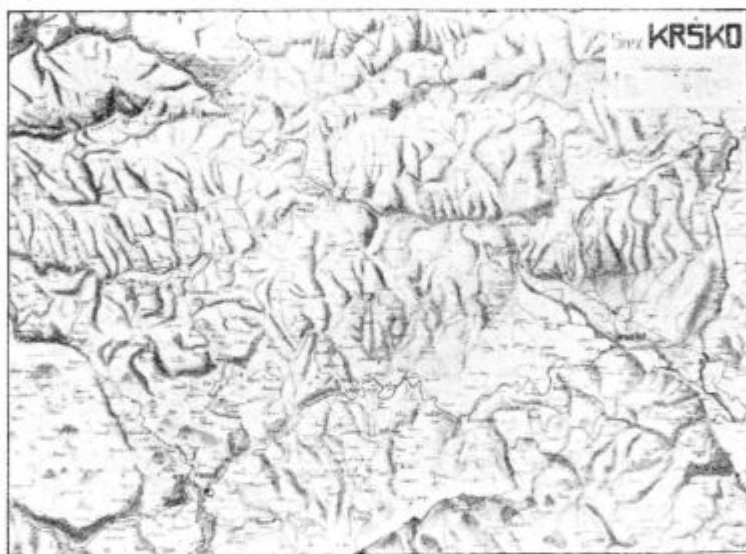
na nepravilne razdalje med posameznimi vasi, na preveč strm prehod ravnine v gričevje in glede na razmerje relativnih višin, križišč, ravnih cest itd. V medsebojnem razgovoru in prav živahni debati se je vse razjasnilo in učenci so sami določili:

1. Da moramo ogledani okoliš oblikovati v pravem merilu, ako hočemo dobiti resnično zmanjšano plastično sliko površja zemlje.

2. Da pri kritikovanju posameznosti, predvsem gričev, ne smemo biti prestrogi, ker s pomanjšanjem okoliša tudi površje izgubi na natančnosti, ki torej ne more biti prikazano tako kot je v resnici.

3. Po možnosti bodimo točni pri razdaljah, oziroma pri določevanju oddaljenosti vasi, križišč, smeri cest, strug in drugih važnih točk.

Zatem smo določili merilo 1 : 1000 in iznova pričeli z oblikovanjem. Šlo je bolje. Vsi učenci so v razgovoru iniciativno posegali v delo oblikovalcev, ki so se po mili volji in željah učencev menjavali, tako da so prišli vsi do



tega dela. Določali so najvažnejše točke, smer in zmanjšano razdaljo. To so bile za učence prve oporne točke, nakar smo pričeli z oblikovanjem vmesnega terena. Tako je bila posneta oblika tal okoliša, prava nazorna slika dela ožje domovine. To je bila prva večja vezana slika šolskega okoliša, ki so jo otroci doživeli tudi v svoji notranjosti.¹ Pridobljen je bil temelj nadaljnjemu razvijanju pri plastični mizi, katere pomen, vrednost in uporabnost so znali ceniti že učenci sami, ker je bilo treba doživljeno vsebino prenesti tja v sviž. Na isti način smo »pridelali« tudi ostale dele šolskega okoliša, le severozapadni del, ki radi obilih gričev ni bil povsem pregleden, smo spoznali iz poročil skupinskih opazovanj, na katera smo naslonili oblikovanje.

¹ Doživljanje ni bilo samo enostransko, temveč je bilo v najtesnejši zvezi z ostalim poukom. Tako smo ob tej priliki spoznavali dolgotne mere, predvsem kilometre, ki so ga otroci odmerili v dve smeri, ocenjevali dolžine poti itd. Učenci so zasledovali vozeč avto in sproti določevali cesto in smeri, kamor je vozil. Priključena je bila zgodovinska snov o gradu, graščinski cesti in njeni graditvi, kje so tisti čas vozili kmetje, iskali ostanke sledov stare ceste itd. — Op. pis.

Po izvršenem delu in orientacijskih vajah ob plastični mizi je vsaki novopridobljeni, vezani sliki sledilo orientiranje na plastičnem zemljevidu celega okraja. Zal mi je bil na razpolago le ta, ki je morda edini te vrste v naši banovini. V merilu 1 : 50.000 ga je izdelal tov. Rudolf Znidarčič, šolski upravitelj v Leskovcu.¹ Izdelal bi bil sicer plastičen zemljevid v istem merilu kot oblikovano površje na plastični mizi, vendar pa so učenci sami takoj zasledili podobnost dela zemljevida s sliko v svižu, tako da jim različnost meril ni delala nobenih preglavic. (Glej sliko spredaj.) Tudi naj omenim, da je šolski svetnik Schmidt na zadnjem pedagoškem tečaju v Ljubljani prav toplo priporočal uporabo plastičnega zemljevida, ker je tak zemljevid nujno potreben za prehod od plastične mize k orientacijskemu zemljevidu.² Omenjeni zemljevid pa nam je tembolje služil pri obravnavi sreza, kjer sta se merili plastične mize in zemljevida povsem ujemali.



Ker učenci vseh temeljnih zemljepisnih pojmov niso mogli upodobiti v svižu (vertikalni, horizontalni prerezi — izohipse, dolinske zajede, predori itd.), so me učenci sami opozorili, da je sneg za taka dela veliko bolj prikladen material. In tako smo doživeli uro »šole v snegu«, kot jo kaže naša gornja slika. To je bila ura veselja, sneg pa se je izkazal kot idealna tvarina z oblikovnje v zimskem času.

Iz navaljenih kep so učenci oblikovali razne holme, hribe in gore z ravnimi in nasekanimi grebeni, sedla, prelaze, soteske, nasipe, predore, doline s strugami rek itd. Z ravnili, tankimi deskami, žico in celo z lepenko so »rezali« oblikovane predmete, da so dobili jasnost pojma »prerez«. Ker so hoteli, da postane obris prereza dobro viden, so predlagali, da se z rdečim

¹ V delu ima sedaj plastičen zemljevid za brežiški in krški srez, ki bo do meseca septembra dovršen, tako da ga bodo z novim šolskim letom lahko uporabljale že vse šole omenjenih srezov. — Op. pis.

² Gl. str. 277. te številke! Op. ur.

svinčnikom ali črnilom obriše rob, kar so po večini tudi storili. Pridobljeno znanje so si na ta način izpopolnili, pridobili pa so si tudi novega znanja s tem, da so spoznali horizontalni prerez in »izohipse«. Pokazala se je namreč nujnost, da z napredujočim poukom ob tej priliki spoznamo tudi »vodoravni« in »poševni« prerez. To je bilo koristno.

Oblikovano goro smo prenesli v razred, jo položili na plastično mizo (dno črno), določili višinske razdalje in izvršili 3 vodoravne prereze. Prvi obris krog vznožja je dal verno sliko spodnjega dela gore, ki je bil nato odstranjen. V isti smeri sta bila drug za drugim na ploskev spuščena ostala dva dela in obrisana s kreda, na mizi pa je ostala le slika vseh treh prerezov ali ostale so s telesnim ponazorovanjem in samotvorno aktivnostjo pridobljene izohipse.¹

¹ V snegu so otroci takisto oblikovali tudi 1 m³, ki ga je na sliki videti ob levem robu, kjer ga dva učenca še snažita in gladita. Tudi to oblikovanje se je izkazalo kot zelo koristno, ker so se otroci z napovedjo o porabljenem materialu pošteno »urezali«. Trdili so namreč, da bodo za 1 m³ zadostovale 4 velike kepe snega, porabili pa so jih celih 10! — Op. pis.



Vse bo država lahko dosegla pri svojih državljanih in z njimi, če bo skrbela za to, da se bodo vsi že od mladosti v istem duhu vzgajali za njene visoke cilje, katerih predmet je njena lastna celokupnost, in da se bodo s tem že zgodaj notranje konsolidirali.

Eberhard, Politik u. Pädagogik.

Duh resnice in duh svobode, to so opore družbe.

Ibsen.

Grajati je lahko, zato se jih toliko v tem poizkuša. Z razumom hvaliti je težko, zato jih tako malo to dela.

Anselm Feuerbach.

Kar nas druži in spaja, je pedagoški koristno, kar nas loči in razdvaja, je pedagoški škodljivo.

Schaub, Reformen.

Etika je do življenja v enakem razmerju kakor slovnica do jezika, estetika do umetnosti, dietetika do telesnega življenja; ona označuje le oblike tega, kar je možno in dopustno.

Frid, Paulsen.

Mladi vojaki.

Koncentracijska slika.

V tretjem razredu so zadnjo uro peli. Odprl sem vrata svojega razreda in zadonela je pesem »Mi smo vojaki...« med otroke mojega razreda. Napeto so jo poslušali do konca. Potem pa: Joj, kako je lepo, lepa pesem, o vojaki so peli... Pa jih vprašam: »Ali bi radi tudi vi to pesemco peli?« »Radi, radi!« »Najprvo se jo naučite na pamet, saj jo imate v čitanki na koncu. Doma jo poiščite. Do jutri se jo lahko naučite. Vstanite! Molimo.«

Po molitvi smo šli domov.

Doma so se otroci učili pesemco. Sami, brez besedne in stvarne razlage, brez miselnih celot in brez dispozicije, saj je pesemca vzeta iz neposrednega otroškega doživetja — iz otroškega veselja — igre — »vojaki«. Ljuba je otroku puška in sablja, ljub mu je boben in ljubi so mu vojaki. Pri tem ni treba razlage in tolmačenja od strani človeka, ki ima to dobo že za seboj in se vanjo ne more otroško vživeti. Otrok doživlja po svoje. Vsak zase.

I. V šoli smo drugi dan pesemco »pilili«. Glasno govorili v zboru in posamič. Pazili na pravilno naglašanje in pri deklamiranju drug drugemu »kritizirali.« Ko so možgani omagovali pod težo učenosti, smo jim privoščili počitka, vpregli pa smo roke. Ob stenah imamo majhne črne deske, na katere učenci rišejo s kreda. Nekaj jih je risalo na tablo: boben, sablja, puško..., drugi so iz časopisnega papirja delali čake. Čake so djali na glavo in telovadili — med klopmi seveda in tudi samo z rokami. Z nogami bi se učenci medsebojno brcali, saj jih ne vidim pod klopmi. Spomladi bomo telovadili zunaj na trati ali v gozdu.

Nato smo se učili pesemco peti. Sprva sicer težko gre... pravi narodna pesem. Počasi pa je le šlo.

Pesemco smo ilustrirali. Za podlago našim risbam je bila slika v čitanki. Da učenčevi posnetki niso bili docela podobni originalu, ni treba posebej naglašati. Knjigo je imel otrok pred seboj odprto na klopi.

Često vzamem stare risalne liste in jih razrežem na pol, ker je ena stran lista neporisana. Na te polovice otroci rišejo. Dovolj velik je ta format za otroško ilustracijo.

II. Pesemco je spesnil Josip Stritar. Zopet slovenski pesnik. Višje nad pesemco je bilo o njem. Pri roki imam Ažbetovo sliko Stritarja, ki jo otrokom pokažem. Nekatere šole imajo ono veliko od Koželja, mi te nimamo. Ažbetova je boljša, ker je barvana.

Po razgovoru o Stritarju in opazovanju slike pritrdim le-to z žebličkom poleg dveh drugih slik naših pesnikov, ki smo jih spoznali, namreč Slomška in Levstika. Prvega smo »obdelali« ob Miklavžu, drugega pri kolinah, ko smo se učili: Mi smo davi muho klali...

Polagoma nastaja pred učenci »galerija« naših mož.

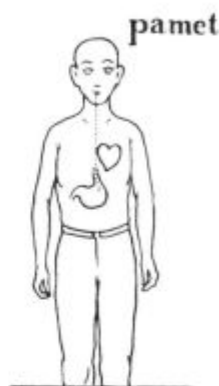
Berilo o Stritarju smo čitali. V berilu je polno »napak,« te smo popravili. V berilu je zapisano, da ž i v i Stritar v Rogaški slatini. Berilo smo popravili s črnilom, da se ne zbriše.

Pa sem še povedal otrokom povest, ki smo jo čitali v gimnaziji: Janko Božè in njegova Pika. Seveda kostanja ni pek el na Dunaju, temveč v Ljubljani ali Mariboru, če hočete tudi v Zagrebu ali Beogradu. Vzgojni moment — poštenost — smo poudarili.

III. Kaj naj storimo, da postanemo junaki korenjaki?

Opisali smo človeško telo (enega učenca). Narisali smo telo in njega »notranjost« n. pr:

Za obliko srca sem vzel lecetno srce. Rekli smo: srce je pumpa, ki pumpa kri, pljuča so kovaški meh, ki piha (vdih in izdih), želodec je mlin. Potipali smo si srce in zapestje ter ugotovili istočasnost udarcev. Udarce smo štel. Čudno se je zdelo otrokom, da so različno štel. Določili smo število udarcev v eni minuti pri zdravem človeku. V čitanki smo čitali berilo »Človeško telo«. S tem smo zadostili somatologiji. Nato smo priključili higieno: Varujte se, deca, prehlada! (V tem času razsaja pri nas hripa.) Ne gazi v največji sneg, blato ali vodo, ker dobiš potem mokre noge, umivaj svoje telo in zobe, striži na roki nohte. Sledil je temu »zdravniški pregled« rok, vratu, ušes in nohtov.



Naredili smo praktičen primer:

Imam v razredu učenca, ki se ob nekaterih dneh ne umiva, pa ni sam kriv vsega, on služi. Njegova suknja kaže vse mogoče maščobe, ki jih producira nos. Za srajco pa ne vem, kakšne je barve. Večkrat sem tega dečka že poslal k studencu. V toplejših dneh je šel rad, se mu je menda dobro zdelo, saj je šel na sprehod. Ko so dnevi postali mrzlejši, se je težko odločil. Prvič je šel, drugič se je začel jokati. Kaj naj storim? Vzamem skledo vode, jo postavim na oder, dečku dam v roko kos mila (ki ga imam vedno pripravljenega v miznici za slučaj potrebe) in mu rečem, naj se sleče in umije. Sleče si suknjo, zaviha rokave od srajce in se povsem neženirano umije pred vsem razredom. Otrok je zelo flegmatičen. Prej črne roke od gnoja so bile čiste. Sedaj je sam sebi ugajal, saj sem večkrat opazil, da si je roke ogledoval. Reči moram, da je pomagalo samo to, ker smo opisano proceduro večkrat ponovili.

IV. Nacionalni vzgoji ustrezamo v razredu.

Pred nedavnim smo ustanovili Sokola. Sokoli in Sokolice so korenjaki, zato lahko navežemo našo snov.

Učenci si lahko ustvarijo sledečo tabelsko sliko:



Gornjo sliko otroci sami razvijejo.

Otrokom pripovedujemo nekaj iz življenja prestolonaslednika Petra n. pr. kraljevič Peter smučar (slika v Ilustriranem Slovencu.)

„ „ mornar,
 „ „ vojak,
 „ „ Sokol (»Soko« cigarete).

V razredu smo imeli sokolsko kapo. Iz papirja, lepenke in rdečega krepa smo naredili sokolske čepice. Pero za čepice je prinesel vsak deček drugi dan v šolo, ker ga je popoldne dobil pri kuri. Pa smo bili Sokoli. Povedal sem otrokom, kakšen kroj imajo Sokoli-veliki in Sokolice. Tudi sem narisal Sokola v kroju na tablo z barvasto kreda.

Primerno bi bilo, učiti otroke sokolske koračnice.

Kot spis bi lahko napisali n. pr.:

V Jugoslaviji so Sokoli in Sokolice. Peterček je prvi Sokol. Sokoli imajo rdeče srajce in na kapi pero. Sokolice imajo na glavi rdečo ruto, belo bluzo in modro krilo. Sokoli telovadijo. Vsak Jugoslovan mora biti Sokol. Mi smo mali Sokoli in naraščaj.

Otroci pišejo svobodno, vsak po svoje.

R a č u n s t v o:

Ob desni strani stoji 26 junakov, pripeljemo 8 junakov. Računaj!
 „ „ „ „ 18 Sokolov, „ 7 Sokolov. „
 „ „ „ „ 32 junaka, odide 9 junakov. „
 „ „ „ „ 25 Sokolov, „ 6 Sokolov. „
 „ „ „ „ 27 dečkov, koliko jih pripelješ, da bo 34 dečkov. Računaj!
 „ „ „ „ 15 deklic, „ „ odpelješ, „ „ 8 deklic. „

Umestno se mi zdi, da za računanje uporabljamo vsak dan celo uro in da ne računamo samo, kakor prilika nanese. Včasih tudi gole račune in račun-ske vrste. Ni vse staro, obrabljeno in neprimerno za današnji »moderni« čas, kar je bilo v »stari« šoli dobro. Zdi se mi, da je v računstvu sistematika in metodika zelo zelo pripravna pot do uspeha.¹ Če otroka malo priganjamo, da napenja svoje možgane, nič ne dè. Sicer pa je računanje tudi kratkočasno.

R i s a n j e:



Sliko smo barvali z barvastimi svinčniki. Da bi risali sokolski monogram, se mi zdi prepusto (tudi v višjem razredu). Ni življenja v sliki.

V »lepopisju« se vadijo učenci sproti. Le da ustvarjajo svoj lastni »lepopis«.

¹ Prim. tozadev. izvajanja šol. sv. Schmidta na str. 284. te številke. Op. ur.

Če bi bil kdo z učenci vred pesniško »navdahnjen,« bi poizkusil z razredom ustvariti priložnostno pesemco n. pr.:

Mali smo še vsi,
telo je naše šibko,
a vendar gibko;
taki Sokoli smo mi.
Telo mi hočemo krepiti,
da bodo mišice močne
in duše naše prav vedre. —
Ko bođe klical kralj,
bo vsak od nas junak.

Če pa je vrhu tega še glasbenik in komponist, bi lahko prikrojil pesemci primeren napev.

Če je snov preveč skoncentrirana, če postaja predolgočasna, imajo učenci sami pripravljene povestice in pesemce, ki so jih slišali doma od staršev. Če zmanjka tam, črpamo iz »Zvončka«.

Vse opisane snovi nismo predelali v eni uri, tudi ne v enem dnevu ali tednu, temveč obravnavali smo jo delj časa. Včasih smo vrinili kaj takega, kar ne spada h koncentraciji predmeta. Ni bila to velika napaka!



Z vsakim jezikom, ki se ga naučiš, sprostiš v sebi vklenjenega duha.

Dr. K. Tumlriz.

Šola mora skrbeti za to, da mladina sama v mnogo večji meri nego do sedaj spoznava pojem dela na dejanskem življenju.

Dr. Fr. Giese.

Naloga učiteljeva je, da vzbuja v otroku voljo za razvoj njegove individualnosti in za včlenitev v njegovo delovno zajednico, da krepi njegove sile za doseg tega smotra in da mu proži sigurno tehniko za njih uporabo.

Lotte Müller.

Svojevrstnost v izražanju je začetek in konec vsake umetnosti.

Goethe.

Kdor se mora ukvarjati z zgodovino, bodisi kot raziskovalec ali učitelj in na drugi strani kot učenec, mora svoje oči in svoje misli usmerjati na zelo zamotano snov: na človeško življenje v razvoju.

Weyrich.

Moj razred.

(Prvi dekliški razred na drž. klas. gimnaziji v Mariboru.)

Prvikrat je letos nastal na drž. klas. gimnaziji v Mariboru dekliški razred, ko je bilo vpisanih v prvi razred skupno 56 učenk, od katerih je bilo 9 repetentk. Združitev v dekliški razred je bila brez dvoma zelo dobra, ker je prišla večina učenk iz mariborskih samodekliških šol in bi se s tem zdel šolski ustroj še bolj tuj kakor sicer, ako bi morale naenkrat iti v fantovske razrede. Pač pa so kvarno vplivale repetentke in je bilo število 56 nerazmerno proti trem deškim razredom, ki štejejo po 41 učencev. Zato je ravnateljstvo ob slabem zaključku prvega tromesečja odredilo, da se naj devet učenk, med temi večina repetentk, preseli v deške razrede; ker je medtem ena učenka izstopila, šteje razred 46 učenk.

V drugem tromesečju se je zlasti iz zgoraj navedenih razlogov v razredu vedenje silno izboljšalo, uspehi pa so ostali manj ugodni, ker je pozitivno zaključila tromesečje ravno polovica deklic, druga polovica je imela eno ali več neugodnih ocen.

Pri tem položaju, ko imata komaj dve deklici odlično, 11 deklic prav dobro in 10 deklic dobro izpričevalo, medtem ko jih ima 11 po en slab, dve po 2 slaba in 10 po več slabih redov, se je resnično treba vprašati, odkod pri prilično pridnih, pazljivih, prizadevajočih si deklicah tak neuspeh.

Temeljno krívdo za slab uspeh ima pač sedANJI način osnovne šole in ne dovoljno pripravljeni prestop v srednjo šolo. Osnovna šola namenoma ne pripravlja za srednjo šolo, kar je popolnoma v skladu s širokimi vsenarodnimi nalogami osnovne šole; iz tega pa izvira, da mora imeti otrok, ki prihaja iz osnovne na srednjo šolo, še neko posebno bodisi šolsko ali privatno pripravo in ne gre, da bi brez te priprave prišel in tudi uspeval na srednji šoli. Komur se to posreči, dokazuje, da se je učil preko načrta osnovne šole ali pa ima sproti pomoč, ki mu dodatno pojasnjuje in z njim predeluje potrebne temelje, ki mu jih osnovna šola ni dala. Da so bili v prejšnjih časih pripravniki za srednjo šolo prisiljeni, predelati te temelje, je obstojal na srednjih šolah sprejemni izpit, čigar smisel ni bila odklonitev velikega števila prigašencev, marveč predhodni pouk, ki je bil potrebna priprava za ta izpit. To je po dosedanjih predpisih odpadlo in vse to temeljno znanje, ki si ga ni prisiljen pridobiti pred vstopom, si mora pridobiti učenec šele v srednji šoli, čeprav ga v nekaterih predmetih že rabi kar od vsega začetka. Temeljno znanje jezikovne gramatike bo pač pridobil med letom, a moral bi ga že obvladati kar prve ure gramatikalnega pouka v latinščini in francoščini; računskih načinov se pa sploh pri računanju ne bo več učil, vsaj ne metodično, ker mora srednja šola vsaj na podlagi 4 glavnih operacij širiti učenčevo računsko znanje.

Dokaz gorenjim izvajanjem so izkušnje v tem razredu, pridobljene z lastnim poučevanjem ali pa s hospitacijami:

V slovenski slovnici: V vsem razredu ni znala začetkom leta niti ena učenka naštetí besednih vrst in stavkovnih členov. Praktično so pač nekatere zadele tako besedne vrste kakor stavkovne člene; vendar so to bile le posamezne izjeme, medtem ko se še sedaj po večtedenskem trudu dogaja, da katera učenka trdi, da je »priden« glagol in ne more oblikovati stavka, kjer bi bil isti pridevnik v stavku enkrat prislov, drugič povedek. Enako v matematiki; več učenk ni znalo ob koncu drugega tromesečja preračunati hl v litre, ni znalo množiti 476 s 108, ker jih je ničla v multiplikatorju motila. Enako je

v zemljepisju nemogoče izračunati, za koliko stopinj se premakne zemlja v eni uri, ker so jim ločne stopinje popolnoma neznane in povrh še dela težave preračunavanje ur v minute. Ker je po novem učnem redu vsa astronomična geografija odmerjena prvemu razredu, tvori to neznanje potrebnih temeljev glavno težavo za pouk in glavni vzrok za neuspeh. Kako naj učenec računa z ločnimi stopinjami na ekvatorju in poldnevnikih, kako naj izračuna časovno razliko posameznih krajev, kako naj izmeri zemljepisno širino in dolžino, ako še ne pozna temeljnih pravil o razdelitvi kroga? Kako naj računi s tečajnimi višinami in zemljepisnimi širinami, ako so mu neznana temeljna pravila o merjenju kotov? Kolikor more, mora vse to pojasnjevati učitelj zemljepisja v prvem razredu, a s tem zamudi mnogo časa in je prav za prav prekoračil svojo mejo, ne da bi mogel ustreči zahtevi, ki jo stavi sistem matematičnega pouka.

Druga velika napaka in vzrok neuspehov pa je na naših učnih knjigah, ki so vse preobširne, ker hočejo biti vseobsegajoči učbeniki, ne pa metodično prirojene učne knjige za tisti razred, torej (v tem primeru) za otroke 10 do 12 let. Slovenska slovnica je enaka za vse razrede, čeprav bi morala imeti v nižjih razredih zgolj temeljna pravila s primeri, tako da se 11leten otrok slovnice res lahko nauči. Enako bi moralo biti v zemljepisju. Po novih predpisih je v prvem razredu sila definicij. Učiteljeva dolžnost je, da učencu raztolmači na globusu, kaj je ekvator, in ne bo pazljivega učenca, ki bi končno ne razumel, katero črto imenujemo ekvator. Nespametno pa bi bilo in gotovo zgrešeno, vprašati učenca, kaj je ekvator, ker za stvar, ki jo pozna in ume, ne bo zlahka našel primernega izraza. Dolžnost učitelja je torej, da poda poleg temeljite razlage tudi definicijo, pa, če mu pripušča čas, to definicijo izoblikuje skupno z učenci; vsekakor pa mora imeti tudi najnerodnejši učenec priliko, da se more te definicije naučiti, ker bi sicer moral pri nadaljnjem razširjevanju geografskega pojmovanja mešati razne pojme in končno omagati brez opore. Po naših učnih knjigah je vse preveč razblinjenega pripovedovanja, a premalo kondenziranega izražanja, ki mora poleg umevanja postati učenčeva last.

Poleg teh dveh razlogov pa je v letošnjem šolskem letu zakrivila slab uspeh tudi še menjava učnega načrta, po katerem so bili prizadeti zlasti prvi razredi, ki so po nekaj tednih pouka v nemščini prešli nepričakovano k francoskemu pouku, menjavanje učiteljev v latinščini, v srbohrvaščini ter nepričakovano število šole prostih dni, ker učitelju ni bilo mogoče snovi dovoljno predelati, jo ponoviti, tako da bi jo res mogla doumeti slednja učenka. Vsekakor pa je volja učenk prvega dekliškega razreda tako dobra, da bodo v prihodnjem tromesečju, ko se izboljšajo tudi prilike za izvenšolsko, domače delo, nadoknadile zamujeno in bo to prihodnje leto brez dvoma eden izmed boljših razredov na mariborski klasični gimnaziji.



Socialna čuvstva in socialni nagon so za človeško življenje tako izrednega pomena, da se mora z njimi podrobno ukvarjati ne samo psiholog, etnograf in sociolog, nego tudi pedagog.

A. HeiB, Die individuelle Arbeitsschule.

POSVETOVALNICA ZA ROKOTVORNI POUK

A. Levčeva:

Tečaji za rokotvorni pouk.

Vsaka reforma pouka v duhu delovne šole mora ustrezati zahtevam moderne socialne kulture in obenem interesom otroške duševnosti. Ves pouk se mora vršiti v tem pravcu, vsi predmeti morajo biti spojeni v harmonično celoto.

Prvotno pojmovanje delovne šole s strani nekaterih šolnikov je bilo docela napačno, kajti smatrali so ročno delo kot središče celotnega pouka, češ saj tudi odtod izraz delovna šola. Kot glavni in najvažnejši predmet je nastopalo ročno delo, z ročnim delom so nameravali odpraviti vse nedostatke stare šole učilnice, z njim so hoteli utirati pot novi šoli. To zmotno naziranje o novi šoli je pa kmalu izpodrinilo pravilno pojmovanje šolske reforme, da se naj ročno delo uporablja le v pomoč raznim učnim predmetom, težišče delovnega pouka pa naj bo v duševnem udejstvovanju učenčevem; tu naj se predvsem uveljavlja otrokova samodelavnost.*

Zatorej se ročno delo v osnovni šoli ne sme gojiti kot samostojen predmet, marveč le v tesni zvezi z ostalim poukom, saj služi le kot sredstvo za dosego drugih smotrov. Z ročnim delom se dvigajo in razvijajo učenčeve duševne zmožnosti. Z njim se na najnižji stopnji bistrijo in utrjujejo predstave in pojmi, pri tem se uri tudi spomin ter pospešuje fantazija. V ta namen uporabljamo glino, plastilino, mizo s peskom ter izrezujemo oblike iz raznobarvnega papirja. A ne le na najnižji stopnji, marveč tudi na srednji in višji stopnji osnovne šole naj se z ročnim delom pospešuje in podpira ostali pouk, kakor domoznanstvo, prirodopis, prirodoslovje in geometrija. Seveda tu ne bo več zadostovalo modeliranje in miza s peskom, nego bodo prišli v poštev tudi razni izdelki iz lepenke in lesa. Za izdelovanje takih predmetov je že potrebno posebno orodje, in sicer za lepenkarstvo železno ravnilo, gorilnik, nož, škarje itd., za dela iz lesa pa skobelnik, brus, omarica z mizarским orodjem. Izdelovanje različnih predmetov iz lepenke in lesa — čeprav enostavnih — zahteva neko mero znanja, spretnosti in sposobnosti učiteljeve; v teh strokah mora biti učitelj kolikor toliko tehnično izvežban. Zaradi tega pa ne sme usmeriti rokotvornega pouka tako, kakor da bi imel namen, pripravljati učence za rokodelski poklic. S tem bi se delo mehaniziralo, kar pa ne more biti naloga osnovne šole. Ročno delo v osnovni šoli ima predvsem namen, da poglobi, utrdi, razširi ter izpopolni otrokovo znanje, ne pa da otroka uri z mehaničnim delom v spretnosti in ročnosti.

Ker pa mora biti učitelj več tehnik v najvažnejših panogah ročnega dela, naj si to znanje pridobi v posebnih tečajih za rokotvorni pouk. Taki tečaji so brezdvomno zelo potrebni, kajti kako naj učitelj z učenci izdeluje predmete, o katerih sam le približno ali pa sploh ne ve, kako se naj napravi. Zato mora biti tudi smoter teh tečajev, da seznanjajo učiteljstvo z različnimi tehnikami ročnega dela. Omenila sem že, da za osnovno šolo prihaja v poštev gnetenje z glino ali plastilino, lepljenje in lepenkarstvo poleg preprostih izdelkov iz lesa. Pri celotnem poteku tečaja naj se nikdar ne izgubi iz vidika, da smoter tečaja ni čim popolnejše izvežbanje učiteljstva v teh

* O ročnem delu kot učnem principu smo že ponovno razpravljali v našem listu. Glej »Pop.« 1930./31., str. 22, 56 in 83! Op. ur.

tehnikah, pač pa je stremiti za tem, da se ves delovni program v teh tečajih prilagodi zahtevam in potrebam delovnega pouka v osnovni šoli, kjer naj bi ročno delo nikdar ne nastopalo kot samostojen predmet. Zato naj bi rokotvornemu pouku nikdar ne bile odmerjene posebne ure, še manj pa je dopustno, da bi ročno delo poučeval poseben predmetni učitelj. Posebne važnosti je modeliranje, ki naj se temeljito goji ne le na najnižji, temveč tudi na višji stopnji osnovne šole. Kakor že rečeno, služi modeliranje v prvih razredih razjasnitvi in utrditvi pojmov in predstav, pozneje pa se uporablja kot pripomoček pri domoznanskem, prirodopisnem in prirodoslovnem pouku. Pojme kot hrib, dolina, vas, šolsko obližje itd., kaj lahko razjasnimo učencem baš z modeliranjem. Na višji stopnji se lahko izdelujejo reliefi, kakor Alpe, banovine itd. Pri tem delu si otroci ne utrjujejo le svojega znanja, ampak urijo tudi roko in oko. Tudi pri prirodopisnem pouku je oblikovanje z glino v znatno pomoč. Tu se lahko posnemajo oblike najmarkantnejših delov posameznih živali, ki karakterizirajo celo skupino, kakor zobovja, nog, glave itd. Ker je torej gnetenje v osnovni šoli važno sredstvo za ponazorovanje, zato se naj v tečaju tudi primerno upošteva. Posvetiti pa je treba nekaj ur tudi teoriji, da učiteljstvo poleg tega, da se v tečaju seznani s tehniko gnetenja, spozna tudi njega pomen za osnovno šolo.¹

Prav tako važno, zlasti za najnižjo stopnjo osnovne šole, je lepljenje, ki se pa naj vrši seveda le v okviru strnjene pouka. Tudi s to tehniko se pojasnjujejo pojmi, razen tega pa se z njo poživilja pouk, ker vzbuja v učencih zanimanje in veselje zaradi slikovitosti. Na višji stopnji osnovne šole lepljenje nima takega pomena in služi večinoma le za okrasitev različnih izdelkov iz lepenke. V tečaju naj se posveti tej panogi ročnega dela potrebna pozornost zlasti z metodičnega vidika, za praktično delo pa naj se določi le nekaj ur.

Dalje je zelo važno za osnovnošolskega učitelja, da si pridobi potrebno tehniko v lepenkarstvu. Zato naj zavzema lepenkarstvo v tečaju važno mesto, vendar se naj tu izdelujejo le taki predmeti, ki imajo pomen za osnovnošolski pouk. Opusti se naj izdelava različnih albumov, škatel itd.; sploh naj se opusti vsaka zgolj tehnična vaja, ki utegne biti za posameznika zanimiva in kratkočasna, metodične vrednosti pa nima nobene.²

Tudi podajanje osnovnih pojmov v mizarstvu spada v program tečaja, vendar pa ni potrebno in tudi nima smisla, da bi se osnovnošolski učitelj temeljito izučil mizarstva, saj ne pripravlja učencev za rokodelski poklic. Za izdelavo preprostih predmetov, ki jih eventualno rabi za koncentracijo pouka, pa mu ni treba takega znanja. Zato naj se opuste v tečaju tudi vse krasilne tehnike, vdlane v les.

Zelo malega ali pa celo brez pomena za strnjeni pouk je košarstvo. To je več ali manj mehanično delo, pri katerem se otroci le urijo v spretnosti in ročnosti. Poleg tega pa zahteva izdelava večjih predmetov precej moči, ki je osnovnošolski otrok večinoma nima. Pouk v košarstvu tudi zahteva, zlasti pri velikem številu otrok, radi namakanja vrb — v zato primerni kadi — bolj kot lepenkarstvo — ureditev primerne delavnice, ki je pa večina šol nima. Zelo težavna je tudi dobava materiala, kajti nobena pletarna ne odstopi rada vrb, ki jih je zelo težko gojiti. Da bi imela šola lastne nasade, za to pa ni primerna vsaka zemlja, poleg tega pa zahteva gojitev teh nasadov posebnega strokovnjaka.

¹ Glej: A. Novak. Gnetenje in oblikovanje iz ilovice in peska. Ljubljana 1927. Samozaložba. Op. ur

² Glej: A. Novak, Lepenkarstvo, Slov. šol. Matica. Ljubljana 1930. Op. ur.

Na pomožni šoli, kjer se radi različne intelektualne zmožnosti otrok goji tudi ročno delo, je mizarstvo še bolj pa košarstvo na svojem mestu. Tudi tej šoli je glavno, da je ročno delo v tesni zvezi z ostalim poukom, zlasti na nižji in srednji stopnji. Na višji stopnji pa naj bi se z ročnim delom tudi vzbudilo in ugotovilo v dečkih nagnjenje za njih bodoči poklic, kar pa nujno daje rokotvornemu pouku zlasti na višji stopnji nekoliko rokodelski značaj. Zato je za strokovnega učitelja specialnih šol nedvomno potrebno, da je temeljito izvežban v raznih tehnikah ročnega dela, ki si jih mora pridobiti v tečaju, ki naj bi trajal najmanj tri mesece. To velja deloma tudi za podeželskega učitelja, ker zahtevajo okoliščine, v katerih tak učitelj živi in poučuje, da je izvežban v marsičem, kar ni baš v neposredni zvezi s poukom. Praktičnemu tečaju naj bi se vedno priključil »teoretični« tečaj.

Potreba rokotvornih tečajev čez nekaj let gotovo ne bo tako nujna, kakor je danes, ker je z novim učnim načrtom na moških učiteljskih uvedeni rokotvorni pouk kot obvezen predmet. Sedaj je pa potrebno, da se taki tečaji prirejajo vsako leto. Ker je obisk rokotvornega tečaja zelo naporen in človeka popolnoma izčrpa, bi bilo umestno, da bi se za vso dobo, ko traja tečaj, ne uporabljale izključno počitnice, temveč bi se naj »teoretični« tečaj pričel 2 do 3 tedne pred sklepom šolskega leta, zgolj praktični tečaj pa toliko mesecev preje ter nadaljeval v počitnicah, da bi se učiteljstvu — ki s posejanjem tečaja ne žrtvuje le počitnic, temveč se s tem gmotno obremenjuje — nudila možnost, da se po tem napornem delu pošteno odpočije.



Današnji pouk v pisanju, ki dodeljuje učencu izključno posnemajočo nalogo, ne zadošča zahtevi naše dobe po močnejšem udejstvovanju produktivnih sil.

Sütterlin.

Igralni pouk — to ne znači, da se naj otroku naperi prihranijo ali odvzamejo, marveč to pomeni, da se naj v otroku zbudi strast, ki mu lahko vsili in olajša največje napore.

Jean Paul.

Resnična, prava mladost je nesmrtna in ni vezana na življensko dobo. Ta jo ima, in oni je nima. So mladeniči, ki so z 20 in 21 leti že prastari Metuzalemi, so pa tudi ljudje s srebrnobelimi lasmi, ki so si ohranili mlado srce do zadnjega diha. Zato se mi zdi ona stroga ločitev med mladimi in starimi glede na leta starosti vedno nekam nenaravna in to zlasti pri pedagogih. Star je, kdor ni več sposoben za razvoj; pravi učitelj se neprestano razvija in s tem večno pomlaja.

Dr. Ernst Weber, Die Jugend und die Alten.

Antonija Pavlin:

Kako si otrok 1. razreda lahko sam napravi ročno stavnico.

Mnogo se je že razpravljalo in pisalo o ročnih stavnicah za elementarni razred. Skoraj nemogoče si je že predstavljati začetnika brez tega neobhodno potrebnega samoučila. So pa ročne stavnice, ki si jih zamišljajo učitelji elementarnih razredov, kaj različne. Ker v vsakem kraju nikakor ni mogoče, da bi si otroci nabavili tovarniško izdelane stavnice, zato hočem na tem mestu na kratko opisati, kako si takšno stavnico otroci lahko izdelajo sami.

Učitelj si priskrbi 36 praznih škatlic od vžgalic. Te sestavi pokončno v pravo kotnik 6×6 , kakor kaže slika spodaj. Potem zmeri dolžino, širino in višino ter izreže iz lepenke tri stranice. Te da otrokom za vzorce, da jih polagajo po lepenki, prerežejo in izrežejo vsako dvakrat. Na ta način je pripravljeno ogrodje. Potem se izreže iz lepenke nekaj kvadratnih centimetrov. Te polagajo otroci ob roboh in zaznamujemo s svinčnikom. Ko je to izvršeno, dobe v roko šilo in prebadajo luknjice, po katerih potem obšijejo posamezne dele. Ako so niti raznobarvne, imajo otroci več veselja. Pokrov lahko okrase s šivanimi motivi. Najhujše delo je sešivati škatle. To delo preostane pač učitelju, ako mu ne priskoči na pomoč višji razred na šoli.

Ko si otroci na ta način pripravijo čedne škatle, jih napolnijo s praznimi vžgalicnimi škatlicami, ki jih naj zbirajo po vseh razredih. Vsak otrok jih potrebuje 36. Ako se jih ne nabere dovolj na domači šoli, se prosi po Podmladku za pomoč kaka večja šola. Ni pa nujno potrebno, da bi bile v škatli takoj vse škatlice. Notranjščina se lahko izpopolnjuje sproti, ko se obravnavajo črke.

Na risarski papir, ki si ga sčrtajo z merilom iz lepenke, tiskajo otroci ono črko, ki se je obravnavala. Tiskajo lahko z barvniki, z rdečim ali modrim svinčnikom itd. To se ravna pač po tem, v kakršnih razmerah se nahaja šola. Eno črko izrežejo in nalepijo na zgornji ozki del škatlice, druge nalepijo na lepenko in nato izrežejo na posamezne kose, ki jih spravijo v tisto škatlico. Najlepše je seveda, ako tiskajo kar na tanko belo lepenko. Tako je treba postopati tudi z ločili. Zadnji škatlici sta namenjeni računstvu. V vsaki naj bo po 10 okroglih ploščic iz lepenke v velikosti dinarja. V zadnji naj bo zraven še 1 desetak iz mehkega papirja.

Na ta način izdelane stavnice so na videz precej lične, jako praktične, in kar je glavno — skoraj zastoj. Otroci pa imajo z njimi veliko veselja.

I	U	E	O	A	N
M	V	R	C	Č	T
D	Z	Ž	L	B	S
Š	H	K	P	J	G
F	,	-	.	:	;
?	!	„“	()	1	10

Zadnji evangelijski svet je: »Spoznaj svoje delo in ga ljubi!«

Carlyle.

Novi učni načrti za avstrijske osnovne šole.

Novi učni načrti za avstrijske osnovne šole od dne 16. junija 1930. se uporabljajo od začetka šolskega leta 1930./31. Njih namen in smoter je takole pojasnjen:

Načrti so namenjeni vzgojnim in učnim smotrom, ki jih poudarja državni zakon o osnovnih šolah in naj zagotovijo pouk, ki se z obrazovalnim učivom in primernimi metodami prilagodi individualnosti otrok, tako da se jim razvijejo duševne, npr. stvene in telesne sile; otroke je voditi tako, da po orientaciji v okolju spoznajo narodo in ljudi in da obvladajo najnavadnejše izrazne oblike; pouk naj navaja otroke h krepkemu hočenju in dejstvovanju v duhu socialne, državne, narodne in npr. verske vzgoje, da postanejo ljudje trdnega značaja, ki bodo radostno izvrševali svoje dolžnosti in delovali za občo blaginjo družbe, kateri pripadajo, zlasti pa za blaginjo naroda in domovine.

Pri uporabi učnih načrtov se je treba držati tehle smernic:

1. Pouk bodi zasidran v domačiji. Pouk izhaja iz okolja, iz ožje in širše domovine in sedanjega življenja in se venomer ozira na domovino; pri tem se neguje narodna individualnost pri delu, v šegah in navadah. Pouk je navezan na domačo grudo, a to še ne pomeni, da bi nehali pri domačih mejah.

2. Nerazdeljeni pouk in vzajemnost med učnimi predmeti. Pouk v 1.—3. šolskem letu je nerazdeljen; učivo se torej ne sme ločiti kakor doslej po urah in predmetih. Pouk izhaja iz stvarnega pouka o domačiji in sestavni podaja učencu učivo v izrezkih iz domačega življenja (stvarne skupine, življenske skupine). Tako se nauči dete spoznavati svoje okolje in tolmačiti svoja izkustva, združevati in razlikovati slične predmete, postopke in dogodke. Tudi druge naloge pouka (izražanje z besedo, pisavo, risanjem in ročnimi izdelki, števila in prostor, računstvo itd.) vzrastejo iz stvarnega pouka. Pri tem je treba gledati na to, da se napreduje po stopnjah. V 4. šolskem letu je prehajati polagoma na posamezne predmete, in v 5. šolskem letu se vrši pouk strogo ločeno po predmetih, ki pa se vežejo med seboj kar najtesneje.

Taka zveza je možna na razne načine. Tako se pobude enega predmeta prevajajo v drugi predmet, tam se dojemajo in uveljavljajo; ali deli kakega predmeta, ki so pogoj zaumevanje drugega predmeta, se prej obravnavajo, ali pa se posamezni deli

učiva kakega predmeta izpopolnjujejo z deli učiva drugega predmeta, tudi je mogoče kako stvarno pojasnjevati z drugimi predmeti, ali pa se deli učiva raznih predmetov družijo v celoto, da v tesnejši zvezi omogočijo kako spoznanje.

Da se ustvarijo potrebni pogoji za tak pouk, je dolžnost učiteljskega zbora, da sestavi za vsak razred in oddelk podroben učni načrt, ki mora biti skrbno premišljen in se mora ozirati na domače odnošaje; ob vsaki priliki je treba združevati razne učne partije in predmete. Za prvo in tretje šolsko leto je treba naznačiti začetek in konec pouka in tiste učne ure, ko ne poučuje razredni učitelj (verstvo, ženska ročna dela) ali ki se ne vrše v razredu. Od 4. šolskega leta naprej je treba ure razpredeliti po predmetih in te razdelbe se je treba držati v prvem polletju ohlapno, v drugem pa že tesno in natančno.

3. Samodelavnost otrok. Pri pouku se družijo samodelavnost otrok, učiteljev pouk in dovoljna vaja tako, da bo uspeh vedno upravičeval uporabljen učno pot. Značaj učiva določa, ali si ga morajo učenci sami pribaviti, ali pa jim ga naj poda učitelj, in koliko vaje je treba. Otroci se morajo seznaniti z različnimi načini duševnega in telesnega dela, ki so primerni njih starosti, da dosežejo samostojnost pri delu in se zavedajo npr. stvenih in naobrazbene vrednosti dela. — Delovnemu načelu tudi ustreza, da se rezultat pouka s sestavnimi šolskimi in domačimi vajami utrdi in po potrebi memorira. Da se ta smoter doseže, se uporabljajo popisnice, učbeniki za pregled učiva in često ponavljanje. V ta namen so priporočljivi tudi učni izprehodi, ki jih je ločiti od telovadnih pohodov in ki morajo pospeševati pouk in vzgojo.

4. Paziti je na individualnost otrok in na stopnjo njih razvoja. Vse učno in vzgojno delo osnovne šole mora vežbati čutila, vaditi pozornost in opazovalno sposobnost, razvijati spomin, fantazijo in mišljenje kakor tudi čuvstvanje in jačati voljo otrok. V ta namen se je skrbno ozirati na njih individualnost in hkrati na njih razvoj. Na individualnost in razvoj je gledati tudi v takih šolah, kjer tudi v višjih razredih ni moči ločiti učencev po spolu. Tu se mora gledati na potrebe dečkov in deklic pri prirodo-pisnem in prirodoslovnem pouku, pri računstvu in merstvu, pri ročnem delu in telovadbi; za deklice je priporočljivo gospodinjstvo.

Razlike v nadarjenosti je upoštevati tako, da se posebno nadarjeni in slabo

nadarjeni učenci poučujejo v posebnih skupinah.

Da se te naloge primerno rešijo, mora imeti vsak učenec svojo osebno polio.

Na štirirazredni osnovni šoli, kjer ima vsak razred eno šolsko leto, je število učnih ur brez verstva in ročnih del:

razred:	dečki:	deklice:
I.	18	18
II.	20	20
III.	22	21
IV.	24	23

Verstvo se uči v I. in II. razredu po 1 uro, v III. in IV. razredu po 2 uri. Jezik se poučuje v I. razredu vsaj 6 ur, v drugih razredih vsaj 7 ur na teden. Računstvo dobi v I. do IV. razreda po 4, v V. do VIII. razreda po 5 ur na teden. Zenska ročna dela se poučujejo v III. in IV. razredu po 3, v višjih razredih po 4 ure na teden. Toda z urami neobligatnih predmetov vred ne sme število tedenskih učnih ur biti večje od 30. (Verordnungsblatt XIII./30.).

—I.

Nova naloga čitank.

Prej smo učili otroke čitati, da bi 1. premagali mehanizem čitanja, 2. se naučili lepo čitati, 3. se začeli zanimati za dobre knjige. Sedaj učimo otroke čitati, da si 1. razširijo znanje in izkustvo, 2. se naučijo pravilno misliti, 3. se navadijo s knjigo širiti svojo naobrazbo. Zato zdaj ne čitajo več učenci le glasno, ampak jih je treba navajati že od 4. šolskega leta naprej, da čitajo tudi tiho za sebe.

Da se vsi ti smotri dosežejo, morajo biti čitanke od prvega razreda naprej drugače urejene kot doslej. Vsebina mora biti lahka, zanimiva in duševnemu razvoju naših otrok prirojena. Nove in neznane črke se ne smejo kopičiti, že znane črke se morajo neprestano ponavljati, nove pa postopno uvajati. Novi rod se bo naučil lažje, hitreje in bolj intenzivno čitati, kakor čitamo mi, saj to zahteva nova doba novin, revij in knjig.

Ker je čitanka namenjena učenju čitanja, ne sme vsebovati realističnih člančkov. Za realije je treba posebnih knjig. Realistično življenje v čitankah je le nepopoln poizkus podajanja realističnega učiva. (Školske reforme 1930.).

O redovanju.

Temelj pravičnega redovanja naših učencev je često izpraševanje, pri čemer je treba vselej zapisati red. Povprečna ocena je merodajna. Kdor ocenjuje otroke le vsake tri mesece enkrat, mu mora dostiokrat delati krivico. Velika ovira dobrega redovanja je preveliko število otrok v razredu, zlasti pa pouk v oddelkih, ki jemlje učitelju preveč časa. Idealna kvalifikacija bi bila možna, ako bi po obravnavi kakenga učiva izpitali vse učence in hkrati njih zna-

nje tudi ocenili. To pa onemogočajo tehniške težave in tudi časa primanjkuje. — Klasifikacija ni le vzgojno sredstvo, največ informira tudi starše, nove učitelje, namestnike, mojstre itd. o znanju posameznih otrok. Tudi redi ne povedo mnogo. Srednji red n. pr. le pove, da učenec vsega gradiva ne zna; a čisto nič ne pove, česa ne zna (poštevanke, deljenja, merjenja itd.). To dosežemo s testi. Novi učitelj mora učence še enkrat natančno preizkušati. Vsaj v nekaterih predmetih (v računstvu, čitanju, pravopisu, čitanju, risanju, merstvu, telovadbi in ročnih delih), bo treba redovanje normalizirati in postaviti na znanstveni temelj. Učiteljem pa bo treba omogočiti pravilno oceno s tem, da se zniža število otrok v posameznih razredih. (Iz lista »Komensky« 1930.).

Lenoba otrok. Dr. Robin trdi, da prav za prav ni resnično lenih otrok. Zdravo dete se hoče venomer gibati. Zato pa vsak slučaj lenobe zahteva pozornost staršev, učiteljev in zdravnikov. Dete se mora duševno in telesno preiskati, a tudi njega okolje je treba opazovati. Navadno so krivi razni vzroki: dete je bolno; ima slab sluh, vid, obbolelo so žleze in dr.; drugod se dožene duševna podnormalnost, ki ne zahteva napredek, ali pa nadnormalnost, zaradi katere otroka pouk dosti ne zanima; drugod zopet povzroča lenobo kljubovalnost proti staršem ali učiteljem, ki jim kazijo igro in priljubljeno delo. Kriv je pa včasih tudi zakon, ki ne gleda na različno nadarjenost otrok. (L'Education 558/30.).

Pedagoške posvetovalnice. Bremški zdravnik pomožnih šol, dr. Trendtel, dokazuje v »Hilfsschule« potrebo ustanovitve posebnih pedagoških posvetovalnic ali pedagoških zdravilišč. V 26 nemških mestih takšni zavodi zelo pomagajo staršem in učiteljem, pa tudi zdravnikom, zlasti šolskim uradom in društvom za mladinsko skrbstvo v vseh slučajih, kjer gre za vzgojo normalnih ali abnormalnih otrok. Prva posvetovalnica je nastala v Berlinu, vodil jo je dr. Fürstenheim. Sedaj ima Berlin 5, Monakovo 6, Nürnberg 4, Stuttgart in Frankfurt o/M. po 3, razen tega ima tak zavod še 8 drugih mest. — Na Dunaju imajo take posvetovalnice v 10 okrajih. V Švici deluje posvetovalnica v Curihi in v Bernu. Holandska ima 1 javno in 1 privatno pedagoško posvetovalnico. Na Norveškem imajo v Oslu od leta 1923 naprej posebnega zdravnika psihiatra, ki daje staršem vzgojne nasvete.

Sprejemanje učencev v srednje šole v Hamburgu. V srednje šole sodijo le nadarjeni otroci. V tem gripcičanju so ponekod uredili sprejem v te zavode na znanstveni podlagi. Tako n. pr. tudi v Hamburgu. — Po štirih razredih osnovne šole (Grund-

šule) mora kandidat za sprejem v srednjo šolo prebiti strog izpit, ki traja 6 do 12 dni. Izpitna komisija je sestavljena iz gimnazijskih učiteljev in učiteljev osnovne šole, kar je važna novost. — Pri izpitu ne gre za znanje, ampak za ugotovitev sposobnosti. Dovoljeni so tudi testi v ta namen. Zelo gledajo tudi na fizični razvoj mladine. — Prvi razred je bolj poizkusen razred, da se ugotovi, ali zna učenec misliti. Učenci, ki koncem prvega leta ne kažejo primerne napredka v mišljenju, se vračajo brez usmiljenja zopet osnovni šoli. — I.

Sprejemanje učencev v saške srednje šole. Po naredbi iz leta 1926. so doslej na Saskem sprejemali učence v srednjo šolo na osnovi preizkušnje. Zdaj pa nova naredba določa, da je prvi razred sploh le preizkuševalni razred. Učenci, ki po mnenju večine učiteljev, poučujočih v razredu, niso sposobni za srednjo šolo, se vračajo ljudski šoli. Vendar pa se sme to le tedaj zgoditi, če so bili starši o tej nameri obveščeni vsaj mesec dni poprej. (Verordnungsblatt des Sächs. Min. 57/1930.).

Organizacija šolskih izletov. Lubeški skrokovni učitelj Wulff predlaga tale minimalni program za šolske izlete in izprehode:

1. En izprehod na mesec zadostuje.
2. Za prvo šolsko leto do 4. šolskega leta domača občina in sosedstvo, največ v krogu 10 km; v 5. do 9. šolskem letu krog s premerom 25 km, k temu pa še potovanje v tujino. V 10. do 13. šolskem letu bolj oddaljena okolica in potovanje v tujino.
3. Za posamezne stopnje se sestavi program, ki nudi smernice novim članom učiteljskega zbora.
4. Vodstvo razredov se razdeli tako, da se starejši učitelji preveč ne trudijo. Razen razrednikov se udeležujejo izleta tudi drugi učitelji.
5. Izleti se vrše ob raznih delavnikih, da posamezni predmeti ne izgube preveč učnih ur. (Deutsche Schule 415/30.).

Za olajšavo šolskih izletov. Mesto Beuthen je dalo svojim šolam na razpolago poseben avto za 50 otrok, da olajša šolske izlete. Avtobus prevaža vsak dan nekoliko razredov iz mesta v prirodo.

Henrik Ford in tehniška vzgoja. Ford, znani ameriški tovarnar, je ustanovil v Detroitu šolo za dečke, ki bodo nekoč sprejeti v njegovih tovarnah. Dečki se učijo občeizobraževalnih in tehniških predmetov in prejemaajo hkrati tudi plačo. Ogromni uspeh tega zavoda je Forda tako razveselil, da hoče sedaj ostanek svojega življenja posvetiti vzgoji mladine in je daroval za svojo idejo že 100 milijonov dolarjev. Ford

hoče, da bi se vsak učenec naučil kake obrti, da bi ne bil nikoli v skrbeh za svoj vsakdanji kruhek. Ford hoče šole tudi sam urediti in ne sprejema v tem pogledu nobenih nasvetov. (Ošwiata 1/31.).

Mednarodna šolska korespondenca. Kakor znano, ima mednarodna šolska korespondenca v glavnem dva namena: 1. razširjati hoče idejo svetovnega miru in bratstva med narodi, 2. pospešuje znanje tujih jezikov. Razen tega ima tudi vzgojni vpliv in mladi izmenjevalci nazorov postanejo prav lahko dobri prijatelji. Garnier je priobčil v 5. številki letnika 1929. pedagoškega lista »L'Enseignement Public« statistiko korespondentov; bilo jih je 1927./28. leta 32.110, ki so zastopali 24 držav. Največ jih je imela Anglija 13.932, USA 10.987, Irska 199, Nemčija 3171, Italija 788, Južna Amerika 604, Češka 577, Španija 509, Kanada 435, Avstralija 306, Rumunija 130, Kitajska 121, Holandija 103, Južna Afrika 75, Poljska 41, Nova Zelandija 33, Indija 22, Egipt 22, Kolonije 35, Sirija 13, Japonska 4, Portugalska, Malta, Bulgarija po 1. (Ošwiata 1/30.).

Vzorna šolska zgradba na deželi. Tovarnar Tomaž Batja je vložil kot član deželne zastopa za Moravo vrsto predlogov za gospodarsko uredbo šol na deželi in je daroval 100 načrtov za zgradbo vzornih vaških šol s proračuni deželni upravi. Šolska zgradba za 40 učencev bi stala 42.686 Kč (približno 71.713 Din). Načrt računa tudi s prizidkom drugega razreda, ki bi stal 37.197 Kč. K šoli pripada še enonadstropna hiša za učitelja, ki bi stala 34.000 do 41.000 Kč. — Batja pravi, da bodo te šolske zgradbe ne le bolj poceni, ampak tudi bolj higienske. — Ne bilo bi slabo, ko bi se naše občine zanimale za te načrte. X.

Kako se vede mladina po izstopu iz šole. E. E. Knox je deset let zapisoval, kako so se vedli gojenci neke šole po izstopu iz nje. Opazoval je 80 učencev od leta 1917. naprej. Od teh se je izredno obneslo 5-82%, 57-98% je dobro izvrševalo dolžnosti svojega poklica, 38% pa v življenju ni uspelo. Pozabiti pa ne smemo, da ne vpliva na življenjski uspeh naših učencev le šola, marveč tudi usoda, njih inteligenca in pa rodniške razmere. (Child Development).

Solne kopeli. V londonskem Regent-parku so odprli lepo urejene solne kopeli, ki jih oskrbuje liga za lečenje s solncem. Kopeli so zgrajene v bližini najsiriomašnejšega dela mesta, kjer je mnogo otrok. Denar za zavod je daroval anonimen dobrotnik. Namenjen je zavod za igrališče 2 do 5 letnih otrok, ki se bodo tu igrali v plavalnih hlačkah pod nadzorstvom izvežbane pestunje. (Times Ed. Suppl. 364/30.).

Nekaj misli o knjižnici: Iz pedagoške teorije i prakse.

V Beogradu je izšel 2. zvezek pedagoške knjižnice »Iz pedagoške teorije i prakse«, ki jo urejuje priznani pedagog in šolnik, dr. Voj. R. Mladenović.

Prvi zvezek »Osnovi pedagogike« je razprodan in bo izšel v kratkem ponatis. Razprave obeh zvezkov je napisal sam urednik dr. Mladenović.

Vsebina 2. zvezka je kaj zanimiva, ker obravnava razne aktualne pedagoške probleme. Tako razpravlja dr. Mladenović o tehle problemih:

1. Moralna nastava u narodnoj školi.
2. O vaspitanju kod primitivnih naroda.
3. Pedagoški pogledi dr. G. Kerschensteinera: a) škola rada; b) državno građansko vaspitanje.
4. Pedagogika, univerzitet i učitelj: a) pedagogika i univerzitet; b) univerzitet i učitelj.
5. Pojam karaktera kod Herbartia i Kerschensteinera.
6. O metodi.
7. Živi gramofoni.

Posebno zanimivo je pač pisateljevo kritično stališče do teh problemov. On ne opisuje in ne prestavlja samo misli tujih pedagogov, marveč jih primerja in kritizira. Navada je pri nas (pa tudi drugod), da kaj radi odobravamo in slepo posnemamo tisto, kar so izrekli tuji veliki možje. In tudi ni redko, da proslavljamo še kakšnega slavnega pedagoga takrat, ko je njegova zvezda že zatemnela. Baš zato je ta knjižica tako velike vrednosti, ker nam prikazuje vse navedene probleme v praktični luči. Pisatelj razpolaga z globokim znanjem pedagoške in psihološke literature, ne da bi stal pod bodisi katerim vplivom. Prav to samostojno kritično naziranje, lahko rečemo, priča, da bomo tudi Jugoslovenci vstopili v kolo splošnega svetovnega pedagoškega gibanja kot samostojen činitelj s svojim lastnim pedagoškim programom. Otresti se moramo tujerodnega varstva na vseh znanstvenih področjih, predvsem pa v pedagogiki. Tuja znanost naj bo le ogródje, na katero bomo postavili naše kulturno stremenje. Naše specifično narodno-duševne strukture ne moremo brezpogojno prikrojiti po tujem obrazcu, pač pa lahko tuji obrazec asimiliramo, a samo tedaj, če ima življenjsko silo tudi za naš duševni ustroj.

Ob vsaki pojavi novih pedagoških smernic ne smemo suženjsko kloniti in nesmotrno sprejemati, temveč podati mo-

ramo tudi svoje mišljenje. Nismo kulturno napredni pri imitaciji, marveč ob kritičnem presojanju.

Dr. Mladenović kot bivši profesor učiteljskega, bivši nadzornik v Beogradu, bivši šef oddelka za osnovno nastavo itd., zdaj inspektor za učiteljskega v Srednji Kastavi, si je pač pridobil velik vpogled v šolsko teorijo in prakso ter kot tak samostojno razvija svoje pedagoške nazore.

Vsaka razprava v 2. zvezku je zanimiva za učitelje in učiteljskega ter nudi bogato snov za referate v pedagoških krožkih. Omenim naj le »Žive gramofone«, kjer dr. Mladenović graja s pedagoškega stališča razne akademije in matinee učencev osnovnih šol, kjer je program po navadi zelo zanimiv za odrasle, nedostopen pa otrokovi duši. Otroci so po njegovem mnenju žive gramofonske plošče, ki reproducirajo tisto, kar so jih naučili z velikim naporom odrasli. Tako nepsihološko postopanje z otroki je gotovo tudi etično nepravilno.

S to knjigo torej se v naši pedagoški literaturi začneja nova doba, doba kritizma, kateri bo pa nujno sledila osamosvojitve našega pedagoškega duha od tujih vplivov kot splošno veljavnih načel.

Marijana Zeljeznova-Kokalj.

Franjo Zgeč, Ali spolna vzgoja res ni potrebna? Str. 96, cena 8 Din. Založba in tisk Ljudske tiskarne d. d. v Mariboru.¹

Na nobenem področju pedagogike ne vlada danes takšna negotovost kakor na področju seksualne vzgoje, čeprav ne smemo zanikati dejstva, da se široki sloji naša danes mnogo bolj zanimajo za ta problem kakor kdaj poprej. Negotovost vlada zlasti zaradi tega, ker seksualne pedagogike ne moremo več nasloniti na avtoriteto in tradicijo, ki sta bila poprej oba njena glavna stebra. Neugodne socialne prilike, onemogočajoče zgodnje zakone, tirajo mladino pogosto do tistega izživljanja, ki polni večkrat rubrike dnevnikov. Skratka, vse je prepričano, da je spolna vzgoja potrebna, nihče pa ne zna pokazati prave, edine pravilne poti. Napačno bi bilo mnenje, da se doslej nihče ni upal o problemu spregovoriti. V letih pred vojno (1908. do 1914.) se je pri nas o seksualni vzgoji pisalo prav mnogo, vsekakor pod vplivom nemškega slovstva. Spominjam samo na Schreierjevo razpravo v »Pedagoškem letopisu«

¹ Izjemoma priobčujemo še eno oceno o gornji knjižici, ker kritik presoja njeno vsebino iz nekaterih novih vidikov. Glej prvo oceno v 8. številki »Popotnika« na strani 254. in 255. — Op. ured.

1910., na dr. Tumov odgovor v »Naših za-piskih«, na razne članke, razprave in pre-vode v »Domačem ognjišču« in drugod. Res pa je po vojni delo na tem področju nekam zastalo, čeprav je bilo potrebnejše kakor kdaj poprej.¹ S tem nočem reči, da se ni razmeroma mnogo storilo za spolni pouk, toda spolna higiena (ta je jedro spolnega pouka) in spolna vzgoja sta dve različni stvari, zakaj od te moramo zahtevati dvoje: določenih etičnih smotrov ter metod za njih doseg, pri čemer se morajo v zadostni meri upoštevati vsa izkustva biologije, psihologije in medicine.

Pred kratkim je izšla zgoraj navedena knjižica v lični vnanji opremi, ki hoče rešiti pereči problem z dovolj trdne osnove. Namenjena je najširšim slojem, inteligen-tom kakor manualnim delavcem, zato je napisana v poljudnem, gladko tekočem je-ziku, v obliki razgovora med avtorjem in njegovo ženo, ter se deli v dva dela. V prvem govorita zakonca o dobi pred na-stopom pubertete, v drugem pa o puber-tenčni in mladeniški dobi.

Absolutno pravilen se mi zdi poudarek važnega dejstva, da je spolna vzgoja ne-ločljiv sestavni del celotne vzgoje, zato o kaki čisto posebni spolni vzgoji ne more biti govora. Reforma in izboljšanje celotne vzgoje vključuje izboljšanje spolne vzgoje. Prav zaradi tega ima in je imel izolirani pouk o spolni higieni tako malo resničnega uspeha.

Dr. Žgeč z vsem poudarkom zagovarja in priporoča prirodno vzgojo, čemur mo-ramo v glavnem pritrditi. Prav tako pra-vilno ocenjuje pomen zgleda odrastlih, ki na najenostavnejši način vodi otroka zlasti na spolnem področju, pri čemer je pris-ojena sugestiji odlična vloga. Kočljivejša pa je zadeva z apelom na otrokov intelekt v nežni dobi 4. leta (str. 11.), ko vendar pri-manjkuje potrebne razsodnosti. Še kočlj-i-vejše se mi zdi, da se postavlja avtor do-cela na stališče psihoanalize (Freudove šo-le): »Če ne sme otrok (4. leta) zavestno spolno doživljati, si poišče zatirani spolni nagon pot v podzavest. Tja ga potlačimo in zapremo kakor zločinca v temno ječo.« Baš ta prenos psihoanalitiškega motrenja na otroško duševnost je vzbudil odločen odpor njenih najboljših poznavalcev (ime-nujem samo W. Sterna, K. Bühlerja, D. Katza), češ, da spada zgodnja seksualnost v patopsihologijo, ne pa v otroško psiho-logijo, da torej o njej pri zdravem normal-nem otroku ne more biti govora. In Freud sam je svoj nauk o »infatilni seksualnosti« močno omejil, rekoč, da služijo prvi na-gonski pojavi pri otroku pretežno ohran-itvi samega sebe ter se iz njih šele po-

zneje razvijejo pravi seksualni nagoni. (S. Freud, Zur Technik der Psychoanalyse und zur Metapsychologie 1924., str. 173.). Za- radi tega ne more biti govora o kakem za-vestnem spolnem- doživljanju v predšolski dobi. A tudi v poznejši dobi nimajo prvi fiziološki pojavi seksualnosti nikakega du-hovnega odnosa do celotne osebnosti. Mla-dostnik jim v njih oddeljenem razvoju spočetka posveča le malo pažnje, dokler se polagoma ne rodi odnos napetosti, ki vodi do zavzetja notranjega stališča in sili k rešitvi konflikta. Zaradi svojega dosled-nega psihoanalitiškega stališča avtor v svo-jih nadaljnjih izvajanjih močno pretirava, na priliko, kar se tiče igranja s spolovili. Mnogi otroci se v neki dobi igrajo s spo-lovili, kakor bi se sicer igrali s čim drugim. Pravilno je, da jih odrasli (ako jih zasa-čijo) zaradi tega ne pretepavajo in zmer-jajo, nego jih odvračajo od njih početja tako, da primerjajo vedenje otroka v tem pogledu z vedenjem odrastlih oseb v otro-kovem okolju. Ta način v početku upo-rablja tudi avtor, pozneje pa zaide preda-leč, ko pripoveduje otroku o bakterijah. Prvič je pedagoška cena tega pripovedova-nja slična pedagoški ceni telesne kazni in zmerjanja, kajti v ozadju se pri vseh treh ukrepih skriva namen ostrašnja, drugič pa se skoro izključno obrača na otrokov intelekt, kar je preuranjeno. Pretiravanje je vsekakor tudi obseženo v strahu, da bi mala nečakinja silno trpela, ako bi ne smela gledati strica pri kopanju: »Zaupanje do mene bi izgubila in njena duševnost bi lahko bila za dolgo časa zagrenjena.« Otrokova duševnost bi zaradi neizpolnjene majhne želje nikakor »ne padla iz ravno-vesja«, saj koncem koncev tudi najširoko-grudnejši vzgojitelj ne more otroku izpol-niti sleherne želje. Razen tega se prav po nepotrebnem postavlja otrok v neko si-tuacijo, ki ni prirodna, medtem ko je stvar drugačna, ako zunaj ob kakem potoku vroč solnčni dan prisili odrastle in deco v vodo. Tu se otrok udeležuje sam kot ko-palec, ne pa le kot gledalec.

V svoji knjigi uporablja avtor akrafi ugotovitve Freudove psihoanalize in Adler-jeve individualne psihologije, kakor so mu pač potrebne. To je gotovo njegova pra-vica. Pravilno pa bi bilo, ako bi tudi čita-telja seznanili z dejstvom, da sta šla oba znanstvenika baš v pojmovanju pomena spolnosti za otrokov (človekov) razvoj vsaksebi. Adler zanika primarnost seksual-nega nagona, ki mu je ves razvoj le se-kundarnega pomena, medtem ko podčrta-va pomen težnje za uveljavljanjem samega sebe, v čemer se sklada z naziranjem Freu-dovega nasprotnika, W. Sterna, ki govori o težnji za razvojem samega sebe.

Tako naletimo v prvem delu Žgečeve knjige na mnogo zdravih in koristnih misli poleg pretiranosti in enostranosti. Semkaj štejem tudi tožbo nekega očeta (str. 31.),

¹ Gl. članek dr. Fr. Čibeja »Erotika in seksualnost mladostnika« v štev. 7.—8. in štev. 9.—10. »Popotnika« iz leta 1925.

da je njegovemu dečku »brizgnila ulica v njegovo dušo blato.« ker ga je navzočnost staršev pri slačenju »začela motiti. Ako je to edini povod za očetov strah (drugih povodov avtor ne omenja), se lahko potolaži: čim postaja otrok starejši, se vedno močnejše javlja v njem sramežljivost, ki jo mnogi psihologi (Ch. Bühler) smatrajo naravnost za preventivno sredstvo proti pretrani spolnosti.

Drugi del razpravlja o nevarnostih pubertetne dobe. Po svoji zasnovi je šibkejši od prvega, ker mu manjka enotnosti motrenja. Večinoma so tu nanizani primeri zgrešenega spolnega življenja z večjo ali manjšo občo veljavnostjo. Ti primeri niso novi, naša beletristika jih je (že pogosto) obdelala. Načelno zgrešeno se mi zdi, da avtor ne razlikuje točneje med telesno in duševno, primitivno in kulturno puberteto, zlasti pa, da je premalo prikazal razliko med erotiko in seksualnostjo ter njiju vlogo v mladostnikovem življenju. Primer izpovedi mladenke (ki pa ni tipičen, ker je dekle gotovo prenapeto), želeče pomoči od avtorja, pa vključuje njegovi »vzpostrebi« pade, vodi pisca do pravilnega zaključka: samo poznavanje nevarnosti ni dovolj, bolj važna je dosledna vzgoja volje. Ta pa je odvisna od celotne etične orientacije, od totalnosti obrazovalnega procesa, s čimer se dotaknemo v uvodu navedene ugotovitve. V svojih navodilih glede vzgoje mladostnika se lahko z avtorjem strinjamo. Pretirava pač tudi v tem, da pripisuje glavno krivdo pri težavah pubertetne dobe dosedanji vzgoji.

Zgečeva knjiga je izraz močnega pedagoškega hotenja ter odkrite ljubezni do mladine, zato bo vključil raznim hibam in nedostatom koristila vsem, ki jim je namenjena, ako jo bodo čitali.

Gustav Šilih.

Mirko Kunčič: *Za židano voljo. Iz torbe Kotičkovega strička. Jugoslovanska knjigarna v Ljubljani, 1931., strani 80.*

V drugič je segel naš Mirko Kunčič v torbo Kotičkovega strička in nam hotel natrositi pisano snov za židano voljo otrok. Vendar pa se to pot na noben način ne morem ogreti za njegovo knjigo, čeprav se je lani z »Najdenčkom Jokcem« pokazal za razmeroma dobrega »ojstra« mladinske besede in fantazije. Če hočemo dati mladini v obliki knjige pedagoško ne-

oporečno in hkratu umetniško čisto snov, tedaj nam je baš pričujoča Kunčičeva knjiga v dokaz, kakšna bi ne smela biti mladinska knjiga. Glavni prigovor njegovi knjigi je vprašanje kvalitete, izbora in koncentracije. Vse to bi moral pisatelj prav dobro premisliti in upoštevati pri sestavljanju svoje zbirke. Skoro vsaka druga stran te knjige pa razodeva »časnikarski ton (zlasti proza!) in novinarsko površnost, čemur bi se moral široko, široko izogniti sleherni mladinski pisatelj. Čeprav je večina teh pesmic, črtic in povestic izšla v mladinski prilogi »Slovenca«, vendar ne more to dejstvo opravičevati gornjih nedostatkov in književnih hib, kajti za izdajo samostojne knjige morajo veljati vsa strožja merila kakor za polnitev predalov mladinskega tednika. Samo najboljše, res izbrana snov iz lista, revije lahko sodi v knjigo za ponatis, ne pa vsak drobiž, ki tima prav ničesar skupnega z lepo književnostjo.

Pa se ustavimo na nekaterih straneh!

Najšibkejši del knjige je proza, ki je ne moremo rešiti niti modrobarvne slike dveh ilustratorjev (O. Globočnik in J. Pukl). Povestica »Tinček in Binček« bi naj bila »žalostnovesel roman dveh mladih tičkov«, pa je v resnici tako slaba indijanerca, da je bilo za njo škoda tiskarskega črnila in — vezane besede. Tudi ostale črtice in humoreske nimajo trdnje književne podlage in forme. Na strani 56. neprijetno dirne človeka sledeči stavek: »Pokaži, kaj imaš v vreči, primojkokoš, če ne, te z nožem okoljem, da ves krvav boš«. Kdo more pohvaliti taka mesta v mladinski knjigi? Nekoliko bolj občutene, naravne in pristranske so pesemce v zbirki, žal, da ne vse, ki so zagledale ponatis. Tudi te prehajajo v humoreske, ki pa ne izzvenijo vselej najbolje, ker jim manjka notranje muzike in gibanja besed, misli. Med številnimi pesemcami ugajajo približno samo sledeče: Novo leto (str. 1.), Rajanje (str. 6.), Naš muc lovi muhe (str. 53.) in deloma še Mraz (str. 74.), pa smo pri kraju z izborom. Tudi jezik in stil nista ravno brez pridržkov.

Vključ tej knjigi pa še vedno verujem v Kunčiča, da nam spravi še kaj dobrih, posrečenih stvari na mladinski književni trg. Samo ob svoji produktivnosti naj ne pozabi na glavno književno merilo: dobra kvaliteta...

A. Žerjav.



Listnica uredništva.

1.

S to številko zaključujemo tekoči letnik »Popotnika«. Uredništvo se zahvaljuje vsem sodelavcem (icam) za njihovo pomoč med preteklim letom in jih obenem na- proša, da mu še dalje pošiljajo svoje prispevke iz teoretske in praktične pedagogike v objavo.

Glede na naš program opozarjamo sodelavce in one, ki bi to radi postali, da bo v bodoče treba še v večjem obsegu nego do sedaj upoštevati praktično pedagogiko v našem listu. Z visokimi idejami delovne šole prešinjena, stremjenja na področju šolske reforme zadnjih let so sicer prinesla tudi nam poleg nekaterih manjših, resnično razveseljivih pojavov na področju praktičnih poizkusov vendarle pretežno teoretične članke in razprave o sodobnem pedagoškem pokretu. Po teoretični razjasnitvi praktični poizkusi, po besedah dejanja — to mora biti danes geslo delovnošolske pedagogike. Ne zadostuje pa nam nekritično mišljenje in slepa vera samo — praksa, želimo si temveč tipičnih, delovno poudarjenih posnetkov iz resničnega vzgojnega in šolskega življenja znanstveno orientiranih empirikov. To je najboljši način, da se za reformne ideje pridobijo najširši krogi učiteljstva.

Pa tudi aktualne prispevke k teoretski pedagogiki bo uredništvo rado sprejemalo in objavilo. Dober teoretik ni sicer vedno tudi dober praktik, ali dejstvo je, na samo — praktik, ki nima globljega vpogleda v pedagoški miselni svet, ki tedaj opravlja svoje delo brez znanstvene navdahnjenosti, pač ostane šušmar vse žive dni. Praktična pedagogika brez zadostne teoretske podlage ne more drugače, nego da se pogreza — v nepregleden, nerazvozljiv kaos osebnih mnenj, nagnjenj in nazorov, ki v najugodnejšem primeru dobavljajo recepte za rokodelski obrat. Prav zato pa mora list, ki mu je do tega, da se izboljša pedagoška praksa, obdelovati tudi področje teoretske pedagogike. Znanstveno izobraženi praktik ima svoje lastno praktično delo pod neprestano kontrolo ter sovraži vse tako zvane praktične napotke in metodična navodila v zmislu zastarelih učnih slik, dobrodošli so mu le učni posnetki iz resničnega šolskega življenja, na katerih vidi, kako delajo drugi, in iz katerih lahko povzame, kako in kaj naj on sam napravi drugače ali celo izboljša. Tako ni le delovni pedagog nasproti svojim učencem nego tudi nasproti samemu sebi.

Naj nam oprostite naši sodelavci (ice), da se njihovi prispevki ne objavljajo tako hitro, kakor bi to oni, a i mi sami želeli. Radi obilice gradiva in skopo odmerjenega prostora je treba potrpeti, da pridejo članki, ki so nam došli kasneje, tudi na vrsto kasneje. Kajpada se nam je treba tudi ozirati na važnost in aktualnost posameznih člankov.

2.

Uredništvo je med zadnjim letom prejelo v zameno za »Popotnika« več naših, a tudi nekaj tujih (češkoslov. in polj.) listov. Ob tej priliki obžalujemo, da nismo mogli o vseh teh listih poročati v »Popotniku«, ker nam je za to nedostajalo prostora. Potruditi se pa hocemo, da bomo v prihodnjem letniku tudi o vsakem prejetem listu izpregovorili kako besedo ali vsaj opozarjali naše čitatelje na njih vsebino. Za sedaj izrekamo uglednim uredništvom in izdajateljem zahvalo, da so nam v preteklem letu pošiljali svoje publikacije v zameno.

3.

Gosp. A. Sp., Zg. Sv. Kungota. V odprtem pismu, objavljenem v 8. številki »Popotnika«, ste izrazili željo, da bi se v našem listu otvorila posebna rubrika, ki naj bi prinašala nekake »osebne dopise« s primerno vsebino iz neposrednega šolskega življenja. To vsebino ste sicer podrobneje označili, niste pa obenem predlagali primerne označbe za tako rubriko. Zdi se mi pa, da vse to, kar naštevate v svojem pismu, ni nič drugega nego praktična pedagogika, za katero ima naš list vedno odprte predale, čeprav nima posebne »kletke« ali »strehe« za zrele prispevke te vrste. Seveda lahko bi se v ta namen otvorile tudi rubrike kakor »Pedagoško-kritični glasnik«, »Pedagoške pobude«, »Pedagoški utrinki« ali, če hočete, rubrika za »Pedagoško kramljanje«, kar bi menda intencijam Vašega odprtega pisma še najbolj ustrezalo. Tudi kotichek za »Humor v šoli« bi bil umesten. Ali star pogrešek našega »Popotnika« je — o tem so tarnali že vsi njegovi dosedanjí uredniki — prepičlo odmerjen prostor. To pa je naravnost usodno v dobi, ko je obilica gradiva, ki jo povzroča sedanji pedagoški reformni pokret, v obratnem razmerju do obsega

našega lista, ki znaša komaj 2 tiskovni poli. Zato tudi uredništvo kljub najboljši volji ne more vedno izpolniti želja sotrudnikov, da bi se naj njihovi prispevki objavili takoj in v celoti, in prav tako ne more vedno upoštevati njihovih utemeljenih nasvetov in pobud. Le eno sredstvo bi moglo temu odpomoči: razširitev našega lista po vsebini in obsegu!

Če pa dobim res tipične prispevke gornje vrste, primerne ne le po naslovu, nego tudi po vsebini, bom se vkljub navedenim oviram rad potrudil, da jih spravim pod pravi »klobuk«.



Bliža se glavna sezona!

Ne pozabite pri naročilih upoštevati v prvi vrsti

UČITELJSKE TISKARNE

IN KNJIGARNE V LJUBLJANI

S tem pomagajte posredno graditi Učiteljski dom v Ljubljani in Mariboru! **Svoji k svojim!**

GG. ŠOLSKI UPRAVITELJI!

Vaša narodna dolžnost Vam nalaga, da zagotovite svoji šoli nabavo, z rešenjem ministrstva prosvete O. N. br. 36637/25 in O. N. br. 24398/30 odobrenih pomožnih učil v zemljepisnem pouku

Slike z Jadrana in Primorja

12 različnih umetniških barvastih slik Dalmacije in Primorja, izdelanih po naših najslavnejših mojstrih prof. Crnčiču, Kovačeviću in Krušlinu.

Znižana cena Din 296.-

razume se, da skupno z učno knjigo, zavijanjem in poštino. Slike so velike 45×50 cm in so pripravljene tako, da se lahko obesijo na zid. — Poleg tega, da so te lepe slike v okras šolskih prostorov, so po razpisu ministrstva za vojno in mornarico D. br. 44012/26 in ministrstva notranjih del J. B. br. 20495/26 najprimernejše sredstvo za uspešno propagando za naš Jadran.

Nudite otrokom pri nazornem pouku užitek spoznavanja prirodnih lepot našega morja in Primorja! Budite v otrocih nacionalno zavest z dosegom ljubezni do jugoslovenskega Jadrana.

Naročila se pošiljajo na: _____

DRŽ. POV. NAKLADNA KNJIŽARA, ŠKOLSKI ODIO, ZAGREB, ILICA BR. 52