

**ČASOPIS
ZA SODOBNO
PEDAGOGIKO**

LETO 1937-38

7-8

LETNIK LIX

POPOTNIK

Vsebinska

I. 1. Dr. Stanko Gogala: Pedagoška teorija. (Konec sledi.) — 2. Vladko Majhen: Učiteljska izobrazba in življenje. — 3. Anton Ferlinc: O prostem razrednem razgovoru. — 4. Fr. Wieserjeva: Čitanje in pisanje v elementarnem razredu. — 5. Franjo Čiček: V živi prirodi. — 6. Martin Mencej: Sprejem učencev v pomožni razred. — 7. Lojze Zupanc: Slovenska narodna pripovedka v Dolgan - Vrančevem učnem načrtu.

II. Rudolf Horvat: Jubilej mojstra slovenske vezane besede in šola.

III. 1. Rudolf Bratok: O beograjski poizkusni šoli. — 2. D. Julij Kontler: Mali in veliki. — 3. Miloš Ledinek: Moje poizkusno šolsko delo in njega rezultati. (Konec sledi.)

IV. Drago Vončina: Kmetijski pouk v višji ljudski šoli.

V. Janko Štefe: Koščki krede.

VI. 1. Mednarodna konferenca o šolskem nadzorstvu. — 2. Pouk v tujih jezikih. — 3. O šolskih stavbah. — 4. K vprašanju učiteljske naobrazbe. — 5. Nemška zapostavljenost v češkem šolstvu. — 6. Usposobljenostni izpiti v CSR. — 7. Ferialne kolonije. — 8. O porasti števila srednješolskih dijakov. — 9. Udeležba šolske mladine pri telovadbi zunaj šole v CSR. — 10. Ribarska šola. — 11. Preimenovanje ljudskih šol na Poljskem. — 12. Poljske šolske kolonije. — 13. Ročna dela. — 15. Milk in Schools.

VII. 1. »Savremena pedagoška biblioteka« Više pedagoške škole u Beogradu. — 2. Roditeljski list. — 3. Martin Mencej: Slovenska šola in učitelj pred sodobnimi nalogami. — 4. Novakovo »Risanje«. — 5. Branko Sučević: Čovjek i njegovo delo. — 6. Marijan Markovac: Pouke iz zanatstva i industrije za III. raz. građ. škole.

Cislnica uredništva

Sklep redakcije za junijsko številko »Popotnika« je 1. maja.

Kakor aprilska številka bo obsegala tudi junijska številka 52 strani, ker je sekcija povečala obseg »Popotnika« za 1/2 tiskovne pole, t. j. za 8 strani.

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

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

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

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

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

POPOTNIK

ČASOPIS ZA SODOBNO PEDAGOGIKO

MAREC - APRIL

LETNIK LIX
ŠTEVILKA 7-8

Dr. Stanko Gogala:

Pedagoška teorija

Ne vem, zakaj je tako, da so najmanj zadovoljni tisti ljudje, ki uživajo največjo prizanesljivost in jih hočejo drugi razumeti, jih tudi upoštevajo in cenijo, čeprav so često sami drugače usmerjeni. Bržčas je razlog temu ta, da so večkrat zelo enostranski, zelo ozki in da mislijo, da je priznanje njihovega dela in uvaževanje njihovega prizadevanja le znak slabosti z druge strani in da bi mogli doseči zase še več. Mogoče si mislijo, da je treba izrabiti položaj ter izbiti zase in za svoje gledanje čim več. Hoteli bi drugače usmerjene ljudi prisiliti, da bi postalo njihovo ocenjevanje in odobravanje absolutno in bi ne bilo po ničemer zadržano ali kako omejeno.

Tudi v našem pedagoškem življenju se pojavlja podobno stremljenje. Med onimi redkimi, ki se pri nas trudijo za pedagoško teorijo, je polno priznanje dela tistih, ki se trudijo in poskušajo na področju pedagoške prakse. In vendar se dogaja, da žanjejo naši pedagoški teoretiki, od najstarejših pa do najmlajših, za svoje odkritosrčno priznavanje dela pedagoških praktikov le pomilovalen nasmeh, za katerim se skriva želja in včasih celo zahteva, da bi teoretiki izrekli končno sodbo: teorija ni nič, le praksa je vse in kdor se udeleži pri praktičnem pedagoškem delu in kdor praktično dela »na terenu«, ta edini kaj pomeni. Pedagoški praktiki, med katere spadajo bržkone radi svojega svetovnega nazora tudi oni mlajši ljudje, ki so šele včeraj zapustili univerzo in se sedaj s tam nabrano pedagoško teorijo zaletavajo v svoj lastni vir, bržkone mislijo, da je naš čas po svoji miselnosti tako naklonjen praktičnemu delu, da teorija že tako samo živetari in da ji je treba dati samo še dosti močen sunek, pa se bo razsula in prepustila delovno področje praktikom, čeprav le-ti zadnji čas po svoje zahajajo v področje teorije. In tu mislim, da je zadnji povod za čudno in zelo razbesnelo borbo proti naši pedagoški teoriji. Ne borijo se namreč proti teoriji radi teoretičnosti in radi abstraktnosti nauk in spoznanj, temveč radi posebne usmerjenosti naše pedagoške teorije. Zdi se mi, da bi moral oni veznik »čeprav« v zgornjem stavku izpremeniti v veznik »ker«, ker gre za dvojni razlog napetosti in borbe med tako zvano akademsko in svetovno-nazorno teorijo.

Ker hočem biti docela odkrit, zato bi navedel kot prvi razlog za boj proti pedagoški teoriji spoznanje, ki sem ga dobil vedno v debati z drugače usmerjenimi pedagoškimi delavci, da je namreč teorija znanih slovenskih pedagogov, med katere štejejo predvsem prof. Ozvalda, Šiliha in mene, taka, da je za življenjsko razgledanega človeka nesprejemljiva. To je teorija, ki je stvarna, fenomenološka, zadeva samo pedagoško in psihološko problematiko, gre pa povsem mimo tega, kar je življenjsko, dinamično, totalitetno, praktično, izvedljivo, gospodarsko in socialno tako ali drugače utemeljeno itd. Prvi odpor proti naši pedagoški teoriji torej ne izvira iz teoretičnosti same, temveč iz zahteve po neki drugačni pedagoški teoriji, ki bo upoštevala predvsem totaliteto življenja in človeka, se ne bo izgub-

ljala le v pedagoških in psiholoških analizah, ne bo ostajala pri fenomenoloških zahtevah metodike in didaktike, ne bo samo pedagoško, t. j. kulturno in duhovno usmerjena, temveč bo upoštevala tudi praktično življenje učitelja na vasi, socialno in gospodarsko okolje otroka in staršev, higienske prilike doma in šole, se bo gradila na bogatem statističnem materialu o gospodarskih in socialnih prilikah itd. Taka teorija bi bila torej nekako zabeleževanje življenjskih prilik in deskripcija ali opisovanje praktičnih pogojev in načinov pedagoškega dela.

Drugi razlog za željo po novi pedagoški teoriji je s prvim notranje povezan in pomeni celo teoretično osnovo za prvi razlog. Je to svojevrstni svetovni nazor, ki je blizu materializmu in ki a priori in teoretično zanikuje vsakršni idealizem, sploh vsako svojevrstno stvarnost, ki bi ne bila materialnega značaja. Ta svetovni nazor o absolutnosti in edinstvenosti materije, ta vera v razvoj in v zakon snovnega sveta, vera v zakone vzročnosti in zavisnost kulturnega sveta in življenja samo od gospodarskih prilik, ta vera v občo veljavnost zakona o akciji in reakciji, kakor ga poznamo v fizičnem svetu, je drugi razlog, radi katerega je nastal pri nas hud odpor proti pedagoški teoriji. Če se točneje izrazim, je to zopet odpor proti pedagoškim teoretikom, ki niso pripadniki tega nazora in ki naj bi se samo zato umaknili delu drugih. Ta napad proti pedagoški teoriji pomeni torej le napad proti svetovnemu nazoru idealizma in priznavanju dvojne stvarnosti sveta, duhovne in materialne. In ker je svetovni nazor teoretičnega materializma zelo nestrpen, zato njegovi pripadniki tudi na pedagoško teoretičnem področju ne trpe drugačnih delavcev in ustvarjalcev. Hoteli bi, da bi dobil v slovenski pedagogiki, v teoriji in praksi, svoj izraz edino le materialistični svetovni nazor in da bi postalo tako tudi praktično pedagoško delo enotno, svetovno-nazorno enotno.

V tem boju uporabljajo pripadniki novega svetovnega nazora dve poti. Prva je pozitivna in pomeni graditev nove pedagoške teorije, ki jo od drugod, predvsem od Čehov prinašajo tudi k nam. V kritiki teh načelnih pedagoških nazorov, o katerih pišejo, pa tudi predavajo, so zelo občutljivi in v vsaki stvarni kritični pripombi vidijo samo javljanje drugačnega svetovnega nazora, ki namenoma dela krivico njihovem svetovnemu nazoru. Zato taka kritika baje ni imanentna, predmetna, stvarna in samo problemska.

Druga pot boja proti sedanji pedagoški teoriji je negativna in podaja navadno argumente ad hominem, kjer se glasi, da je vsa dosedanja pedagoška teorija enostranska, zaostala, analitično teoretična, neživljenjska, za učiteljevo delo nerabna, da ne pozna konkretnih življenjskih pogojev, gre mimo pglavitnih zakonov življenja in zgodovine, je preveč normativna, je buržujsko duhovna, je zavisna od duhovno usmerjenih tujih avtorjev, ni slovenska, je preteoretična, pretežka, prekomplicirana, neumno izumetničena, kdaj tudi plehka, plitva, kdaj zopet preveč filozofska, preveč etična ali kako drugače zakoreninjena itd. Ta način boja, ki se je v najizrazitejši obliki pokazal v nekem članku letošnjega Popotnika, ki ga je napisal neki Gorjup (?), je zelo težek in neprijeten, ker ob njem res ne vemo, ali naj resno odgovarjamo na polno hoteno duhovitih opazk in karakterizacij, ali pa naj začnemo z enako obliko boja, ki pomeni le omalovaževanje, podcenjevanje, preziranje, oholo prevzetnost, naduto uživanje lastne pomembnosti, apeliranje na popularnost nekih idej, sklicevanje na besede in izreke, ki pomenijo dnevne udarnice, duhovito zbadanje, sumničenje, piedestalsko višino in zakoreninjenost v življenjski stvarnosti, katere vsi drugi nimajo, čeprav stoje sredi življenjskega boja in sredi pedagoškega praktičnega dela.

Oba načina svetovno nazorno usmerjenega boja proti določeni in znani pedagoški teoriji imata samo ta namen, da bi v vseh tistih, ki imajo še voljo, resno, stvarno in indiferentno študirati pedagogiko, vzbudili sum proti taki pedagoški teoriji, ki da je nesodobna in spada med staro šaro. In ker je beseda »sodoben« res mameča in ker so konkretne in praktične zadeve res pereče, zato je ta boj marsikdaj precej uspešen. Dogaja se celo, da so tudi oni, ki so imeli na univerzi dobro voljo, študirati, ob velikih besedah in pompozni nastopi velikih besedarjev izgubili zaupanje v študij in so v svojo škodo šli mimo premnogih resnic in dejstev zato, ker jih je izrekel in dokazoval človek z »zastarelim srednjeveškim svetovnim nazorom« ali pa je črpal za svoje prepričanje dokaze in material iz tuje literature. Oboje je baje greh. Moti pa se, kdor misli, da bo s takim načinom boja dosegel, da bo kdo utihnil ali da bo nehal s svojim delom, ki ga vrši po svojih najboljših močeh in po svoji vesti. To delo izvira namreč iz prepričanja, da vendar zmaguje trud in resnica, nikdar pa samo beseda in predrzen nastop.

Proti pedagoški teoriji se torej ne bori prepričanje o nepotrebnosti te teorije sploh, niti se ne bori proti njej kaka druga pedagoška teorija, temveč nastopa kot razlog za borbo neka življenjska usmerjenost, ki je zelo ekstremna in enostranska, ter materialistični svetovni nazor, ki ne trpi poleg sebe nikakršnih sledov duhovnega gledanja in ocenjevanja sodobnega življenja. Proti dosedanji pedagoški teoriji nastopa torej po eni strani teoretizirana pedagoška praksa in po drugi svetovni nazor, ki je zelo nestrpen in hoče sebi prilastiti vso veljavo. Svetovno-nazorno usmerjena pedagoška teorija pa zajema svoje življenje iz prepričanja, da je pedagoški nazor vedno samo posledica trenutnih gospodarskih in socialnih razmer in da pedagoška problematika nima problemov, ki so od socialnega in gospodarskega razvoja nezavisni in ki so v svojem reševanju zavisni le od kulturne rasti sploh, od obče kultiviranosti človeka-pedagoga in od razvoja drugačnih kulturnih, predvsem znanstvenih področij. Vsi pokazani razlogi za borbo proti pedagoški teoriji so torej nepedagoški in heteronomni ter so le od zunaj vnešeni v pedagoško kulturno življenje.

Poznamo sicer tudi immanentno pedagoški razlog, radi katerega bi lahko nastalo kdaj nekakšno podcenjevanje pedagoške teorije in kdaj celo odpor proti njej ter namenska odvrnitev od nje. Ta notranji pedagoški razlog bi bilo spoznanje in doživetje, da je pedagoška teorija v vsakršni obliki, tudi kot statistična metoda, le besedičenje in formuliranje tega, kar bi se moralo sicer izvršiti. To spoznanje primerja pomen pedagoško važne besede, formulacije, spoznanja, ugotovitve itd. na eni strani in pa pomen enostavnega pedagoškega dejanja na drugi. Na dnu tega spoznanja je močno doživetje, da je prav vseeno, ali si pedagoško teoretično izobražen ali ne, ali imaš pedagoško fakulteto ali ne, ali si končal učiteljske ali ne, ker gre vendar za pomembnost tega, da te drugi začutijo in priznajo kot pedagoga v tvojem delu. To spoznanje je dojelo resnico, da je mnogo premalo, vedeti, kaj je izobrazba in kaj vzgoja, da je mnogo premalo, poznati načine in metodo človekovega oblikovanja, ker je edino važno, da človek, ki pride s hrepenenjem k tebi, ne odide prazen, ker je edino važno, da nekemu v stiski in potrebi dobro in prav svetuješ, ker je edino važno, da nekoga res vzgojno dvigneš, da mu pokažeš vredno življenje na tak način, da ga bo hotel tudi on živeti, da mu približaš knjigo in vzbudiš lakoto po duhovnem bogatenju, sploh, ker je edino važno, da narediš nekoga za človeka. V tem smislu je tudi za pedagoško življenje veljavno načelo, da je

dejanje več vredno kot beseda in spoznanje, da je eno samo dviganje človeka več vredno kot vsa sistematična pedagoška teorija, ker gre v takem primeru za resnično življenje živega in enkratnega človeka. In mnogo pedagoških teoretikov je, ki se prav živo zavedajo te prednosti pedagoškega dejanja in blagrujejo sebe in druge, če se jim je posrečilo kako pedagoško oblikovalno dejanje. Zato se večkrat nekam odmaknejo vsaj za čas od pedagoške teorije, kakor se jim zdi že važna, in hočejo priti zopet v kontakt z življenjsko resničnostjo, s pravim izobraževanjem in vzgajanjem skupin ali poedincev.

To bi bil res notranji ali pedagoški razlog, ki bi vseboval nekakšno odmaknitev od pedagoške teorije, ker bi pokazal neko življenjsko dejavno in aktivitetno prednost pedagoškega dejanja. Prevažno pa je vedeti, da tudi ta razlog za odtujitev pedagoški teoriji ne vsebuje kakęga stvarnega podcenjevanja te teorije. To spoznanje vsebuje le neko svojevrstno vrednost pedagoškega dejanja kot dejanja in kaže zato le neko relativno pomanjkljivost pedagoške teorije, ki je v njenem odnosu do pedagoške prakse. Pedagoška teorija po tem spoznanju sama po sebi ni nič manj vredna in važna, ona je le nekaj manj kot pedagoško dejanje.

Z istega vidika pa se gotovo marsikdaj zave tudi pedagoški praktik pomanjkljivosti samo pedagoškega dejanja glede na pedagoško teorijo, ki daje dejanju neko svojevrstno ozadje. In tu smo pri razmerju med pedagoško teorijo in prakso, ki bi moglo obstajati med odkritosrčnimi in iskrenimi, pa dosti širokimi pedagoškimi delavci. To razmerje je v tem, da pedagoški praktik svoje delo ne hote tudi ocenjuje, da gleda v svojih posameznih dejanjih izraz neke obče zakonitosti, da poskuša svoje delo kako utemeljiti, s čimer že prehaja v teorijo in želi zato radi bolj pravičnih in uspešnih pedagoških dejanj poznati pedagoško teorijo, kolikor smo se sploh že dokopali do nje, ali pa skuša sam priti do razlogov, ki bi utemeljevali in opravičevali njegovo pedagoško delo. Pedagoški teoretik pa prihaja do prepričanja, da ima sicer teorija svojo imanentno in avtonomno vrednost v spoznanju samem, da pa gre vendar predvsem za neko biološko, vitalno vrednost enkratnega živega človeka, radi katerega potrebuje nekih spoznanj o izobrazbi in vzgoji, ker bi tega človeka rad res vzgojil in izobrazil. Razen tega pa se pedagoški teoretik ob svoji pedagoški praksi dobro zaveda, da njegovo delo ni slučajno, poskušajoče in diletantsko samo zato, ker ima svojo utemeljenost v poznanju pedagoške teorije, v poznanju dejstev o tistem človeku, iz katerega bi rad nekaj izoblikoval, in radi poznanja dejstev o bistvu oblikovanja samega. V tem smislu se dopolnjujeta in iščeta dobro hoteči in poglobljeni pedagoški teoretik in praktik ter ustvarjata po eni strani vsaj znosno medsebojno razmerje, po drugi pa v medsebojnem spoštovanju ustvarjata pedagoško kulturo, eden s teorijo (kultura), drugi z dejanjem (kultiviranje, kulturnost). Tak način medsebojne pomoči in dopolnjevanja med pedagoško teorijo in prakso bi bil tudi edino primeren za ono kulturno delo, ki ga oboji izvršujejo.

Nikakor pa ni mogoče, da bi se kdo izmed pedagoških praktikov mogel zadovoljiti s tako puhlim in banalnim izgovorom, kakor ga vendar marsikdaj slišimo: šaj ne potrebujemo pedagoške teorije. Tako besedičenje pomeni le to, da si tak človek še nikdar ni dal odgovora na prevažno vprašanje o smislu svojega pedagoškega dela in da mu nikdar ni stopilo pred oči vprašanje, ali res tudi prav dela, kako bi mogoče to ali ono lahko še drugače napravil, ali niso še uspešnejši načini dela, kakšno je sploh moje delo, kakšen je tisti otrok in človek, katerega se moje oblikovalno delo tiče, ali ni ta otrok drugačen kot si ga jaz tako mimogrede predstavljam, zakaj

sem imel doslej vedno uspeh, zakaj sem kdaj doživel tudi hud neuspeh, zakaj na ta način nikdar nisem mogel uspeti, čeprav sem se zelo potrudil, na drug način pa sem vedno uspel, kaj sploh žele in pričakujejo mladi ljudje od mene, ali se na to kaj oziram, ali sem sploh v oblikovalni povezanosti z njimi, ali me čutijo in priznajo kot svojega učitelja, kaj pomeni biti mojster in oblikovalec itd. Saj je mogoče, da ima kdo uspehe kljub temu, da nobeno teh vprašanj še ni stopilo predenj in ni čutil osebne potrebe, da bi si odgovoril nanje. Vendar samo radi slučajnih uspehov gotovo ni dovoljeno, odrekati vrednosti in pomembnosti oni pedagoški teoriji, ki dela samo to, da pokaže in zavestno približa, kar on nekam podzavestno in po prirojenih sposobnostih stori, tudi tistim, ki teh darov nimajo ali pa se njihove sposobnosti šele prav razvijejo ob spoznanju tega, kar jim bo odslej vodilo za uspešno pedagoško delovanje. Vendar pa sem docela prepričan, da je tudi najspretnjšim pedagoškim delavcem teorija samo v pomoč, ker se ob njej vzbudi in greje prirojeni pedagoški takt, poveča in pomnoži prirojeni čut za to, kaj je pedagoško ter oblikovalno in kaj je samo zunanje ter nasilno. Razen tega ga pedagoška teorija radi kulturnih vrednot, ki jih vsebuje kot teorija, oblikuje v toplega in neposrednega človeka, ki bo začutil drugega človeka in bo zato pedagoško delo poslej njegova sveta potreba, ne pa samo slučajna dolžnost in življenjsko gospodarska nujnost. Zato kaže veliko pomanjkanje kultiviranosti, kdor bi iz prepričanja zametaval pedagoško teorijo, ker je baje ne potrebuje. Kakor bi kazal svojo veliko nekulturnost, kdor bi resno trdil, da ne potrebuje umetnosti, tako in še bolj bi izkazoval svojo borno, klavrno notranjo podobo, kdor bi metal pedagoško teorijo v staro šaro.

Vendar je vsem, ki imajo na pedagoškem kulturnem področju sploh dobro voljo in katerim vse novo iskanje ni izgubljanje časa, nujno potrebno, da vedo, kaj je pedagoška teorija. Žal se prečesto borimo proti nečemu, ker imamo samo predsodke, osebne ali socialne, čeprav stvari ne poznamo. Vsaka trditev ima neko jedro resnice, vsako kulturno delo ima neko vrednost in zato je nemogoče, da bi ne mogli najti tudi na pedagoški teoriji onih vrednot, radi katerih bi jo priznali. Treba se je le poglobiti vanjo, t. j. imeti moramo dobro voljo, sposobnost in toliko potrpežljivosti, da jo začnemo resno in počasi študirati. Pedagoška teorija res ni vsakomur na prvi mah odprta knjiga, v njej niso samo take stvari, ki bi jih lahko sprejel mimogrede, mogoče tako, da bi kar listal po knjigah, in v njej niso samo zanimivosti literarnega sveta, ki bi same po sebi privlačevale našo pozornost. Pedagoška teorija je toliko teoretična, da ni vsakdanja in banalna, da ne pripoveduje samo tega, kar je vsakomur znano, kar dá človeku že zdrav prirojeni razum in do česar ga je pripeljala njegova še tako kratka pedagoška praksa. Pedagoška teorija je kos znanosti in zahteva tako kot vsaka druga znanstvena teorija resno in dolgotrajno delo, zahteva poglobljen način študija, temeljitost in podrobnost študija, spušča pa se tudi v take podrobnosti in probleme, na katere človek pri praktičnem delu ni trčil. Pedagoška teorija si postavlja probleme, ki so sicer na dnu praktičnega dela in radi katerih je pedagoška praksa kulturno in ne rokodelsko delo, pa so prav zato taki problemi skriti očesu samo praktično usmerjenega učitelja ali vzgojitelja. Pedagoška teorija gre svojo pot razvoja, ozira pa se tudi na druga kulturna področja, od katerih je problemsko zavisna in od katerih lahko dobi pobudo ali pa nova spoznanja. Zato zahteva od človeka, ki naj se peča z njo, širino razgleda, predvsem pa čas in potrpežljivost ter poglobljeno, zelo resno delo. Tako delo zato ni za tistega človeka, ki se je navadil načina časopisnega in revialnega razpravljanja, ki bi želel,

da bi se v najhitrejšem času o mnogočem poučil, tako da bi ostal vsaj na zunaj v stiku z razvojem neke kulturne smeri. Saj so nam znane želje premnogih interesentov za pedagogiko, ki si za to ali ono predavanje žele knjig in razprav, predvsem pa »učbenikov«, iz katerih bi se na hitrico lahko toliko poučili, da bi bilo njihovo predavanje ali pa njihova izobrazba »na sodobni višini«. Takega leksikonalnega dela pedagoška teorija res ne prenese, zato že preveč zahteva. In kdor ni navajen resnega in temeljitega dela, ta bo ob prvih vrsticah pedagoško teoretične razprave vrgel tako knjigo v kot, ker ne zna resno, počasi in smiselno sprejemati tam omenjenih spoznanj, spremljati razpravljanje z ostrim kritičnim duhom in bogatiti svojega pedagoškega duha tudi s spoznanji, ki so zelo poglobljena, imajo obsežno argumentacijo in delajo sploh s tako zvanim znanstvenim aparatom. Saj bi bilo prečudno, če bi bila prav pedagoška teorija taka, da bi jo lahko vsakdo razumel in da bi ne bilo nobenega stavka treba prečitati po petkrat, pa bi ga mogoče še ne razumeli prav, ker bi ne znali izčrpati duha, ki je položen v neko formulacijo. Kdor torej ne pozna znanstvenega dela z obsežno argumentacijo, kdor ne more slediti daljši razpravi, kjer misel logično sledi iz misli in je vse skupaj sistematičen ali smiselno enoten kompleks, ta tudi ni za pedagoško teorijo. S študijem bi si vse to lahko počasi pridobil. Če pa tega ne zna ali noče, nima gotovo nikake pravice, da bi se zaletaval v pomembnost pedagoške teorije, da bi sploh govoril o njej, še manj seveda, da bi jo kako podcenjeval.

Pri nas pa je prišlo v modo, da se zaletavamo n. pr. v tako zvano »po Vebru prirojeno« pedagoško teorijo, ker je marsikdaj ne razumemo in ker nam manjka potrebne izobrazbe, da bi jo mogli smiselno dojeti in razumeti. Kjerkoli sem še naletel na odpor proti tej pedagoški teoriji, nikjer še nisem našel zanj stvarnih argumentov, temveč večinoma osebno averzijo ali pa predsodek proti njej, češ da je nerazumljiva, prepodrobna, do absurdnosti teoretična in da analitična psihologija ne more biti dober temelj za pedagoško teorijo. Proti pedagoški teoriji, ki zahteva zelo veliko intelektualnega dela, pa se je mogoče boriti le s stvarnimi argumenti in z novim, čeprav drugačnim pozitivnim delom, ki pa ne sme biti nič manj stvarno, poglobljeno, podrobno in resno, kakor smemo to zahtevati od vsake teorije, če je znanstvena in ki je razen tega še pedagoško usmerjena.

Pedagoška teorija in pedagoški študij sta tesno povezana med seboj. Študij se zahteva za obe strani, na strani ustvarjevalca in teoretika in prav tako na strani čitatelja ter publike. Taka je pedagoška teorija. Razen tega pa velja zanjo vsaj še dvoje zelo pomembnih zahtev. Ena zadeva občo naravo pedagoške teorije, druga pa njeno glavno problematiko in vsebino.

(Konec sledi.)

»Svoboda« ne pomeni ničesar, če je želodec prazen. Za revnega človeka je njegova hišica celo kraljestvo. Dajmo mu svobodo in on se bo z veseljem in ljubeznijo oprijel dela. Toda kaj ve on o očetnjavi in kaj se briga zanjo, če njegov otrok duhovno in telesno v revščini propada. Takim ljudem ne moremo z domoljubnimi frazami priti do živega.

T. G. Masaryk.

Sile se ne dajo podajati, marveč le vzbujati.

L. Büchner.

Učiteljska izobrazba in življenje

Dobrohoten prispevek k razpravam o teoretikih itd.

Pod tem naslovom sem priobčil članek v 28. št. »Učit. tov.« iz š. l. 1936/37. Uvodoma sem omenil, da nameravam prikazati obrazovanje slovenskega učiteljskega po posameznih predmetih na učiteljski. Začel sem z najvažnejšim: s pedagoško. Ker so se po mojem članku začeli oglašati še drugi tovariši, je odločil tov. urednik, naj nadaljujemo z razpravljanjem v »Popotniku«, ki je edini poklican za objavljane čisto pedagoških vprašanj. »Učit. tov.« sprejema pedagoške članke, ki imajo svoj *raison d'être* v organizacijski politiki. Uvidel sem, da v sedanjem skrčenem obsegu »Pop.« ne bi mogel objavljati člankov, ki so se mi radi obilice snovi zelo razvlekli, zato nisem sledil urednikovemu nasvetu, ampak sem zadevo odložil.

V 1.—2. št. letošnjega »Pop.« sem opazil ob prebiranju razprave g. prof. Šiliha »Profili sodobnih jugoslovenskih pedagogov: Dr. Slobodan Popović«, da je avtor te razprave na 7. str. pod črto izrekel kritiko mojega članka. G. profesorju je takoj v 3.—4. št. »Pop.« odgovoril A. G. pod naslovom: »Odgovor«. Pri vsem tem je zanimivo, da nikdo od imenovanih ne navaja točno članka, o katerem polemizira, česar doslej nismo bili vajeni.

Ker bi utegnil kdo misliti, da sem iskal zagovornika svojemu članku, se oglašam s polnim imenom, da izpodbijem vsako sumničenje. Vztrajam pa pri vsem, kar sem zapisal v navedenem članku, saj mi zmote ni nikdo dokazal.

G. prof. Šilih pravi v svoji razpravi na 6. in 7. str.: »2. vsi mladinoslovni izsledki so le relativni in zgodovinsko opredeljeni: tipične podobe mladostnika in mladostnice, veljavne za vse čase, ni in je ne more biti.« Pod črto pa navaja: »V zmoti pa je seveda tisti mladi učitelj, ki se je nedolgo tega v »Učit. tovarišu« jezil, da nudi učiteljska šola »abstraktno« podobo otroka (menil je »shematsko«). Kakor namreč omogoča obča psihologija s shemo duševnosti normalnega odraslega človeka prodiranje h »konkretnemu« človeku preko diferencialne psihologije, tako je začetniku potrebna shema otroka, da more proučavati resničnega, živega otroka.«

Kdor je prečital moj članek v »Učit. tov.«, bo zaman iskal mesto, kjer bi jaz bil zahteval, da nam mora podati učiteljske »tipične podobe mladostnika in mladostnice, veljavne za vse čase, ...«. Nerazumljivo mi je torej, zakaj je izrekel g. profesor kritiko mojega članka ob tem stavku, ki ni bil nikoli moja last. Iz mojega pisanja je razvidno, da gledam na pedagoške probleme z osnov celostnega družbenega razvoja, zato mi je tuja vsaka statična oblika tudi v psihologiji. Iz mojega članka izzveneva vendar klic po celostnem in razvojnem gledanju na psiho slovenskega otroka! Že prvi odstavek sem zaključil: »Menim, da še ni dovolj, ako se samo zgledujemo po enakih reformah pri naših sosedih, to nam more služiti le za pomoč, odločilne pa morajo biti slovenske kulturne razmere, ki jih ni mogoče ločiti od celotnega gospodarskega in socialnega gibanja slovenskega naroda.« Nadalje pravim na raznih mestih v članku: »V času, ko iščemo Slovenci novih dokazov za slovensko samobitnost, bi bila naloga naših pedagogov, da doprinesejo svoj delež s poglobljanjem v gospodarsko, socialno, politično, kulturno ... podobo Slovenije ter skušajo na osnovi celokupnega narodovega življenja prikazati, kako se v teh razmerah ustvarja in razvija slovenska psiha. Ta princip razvojnega procesa bi moral veljati tudi na učiteljski, kajti ni dovolj, da postaja učiteljski samo pasivni spremljevalec dovršenih psiholoških dejstev, ampak mora biti sposoben za aktivno ustvarjanje samostojnih zaključkov, ko ga postavimo v službo v novo okolje. ... Pristavimo, da imamo psihologijo slovenskega naroda kot kolektiva. Tudi tukaj bi se pojavljale pomanjkljivosti. Slovenijo moramo razdeliti na geografske in gospodarske enote ter ugotoviti diferenciacije. Ni dovolj, da ve učiteljski za obstoj diferencialne psihologije; znati bi moral, zakaj se difference ustvarjajo in na življenjskih razmerah bi moral opazovati njih razvojni proces.«

Po vsem tem je jasno, da sva si z g. profesorjem edina v spoznanju, da se človek v času psihološko izpreminja. V svojih izvajanjih sem šel korak dalje in sem poudaril tudi krajevne razlike. Za tiste, ki se bore za svojstveno slovensko pedagogiko, ki mora vznikniti iz samobitnih slovenskih razmer, je ta ugotovitev zelo važna, posebno danes, ko se pedagoški praktiki vse bolj poglobljajo v družbeni milje slovenskega otroka ter se oddaljujejo od miselnosti pedagoških teoretikov, ki se oplajajo skoraj izključno s tujo pedagoško literaturo. Prepad kakor

tudi njegov vzrok med slovenskimi pedagoškimi, praktiki in teoretiki je nakazal Anton Gorjup v 3.—4. št. »Pop.« v članku: »Ob izidu Vrančeve knjige«. V tem članku je med drugim odveč zavzemanje za poravnavo med teoretiki in praktiki (med današnjimi!). Pisec jih je motril z nekega višjega »avtonomno pedagoškega gledišča« ter je pri tem izpregledal, da se ločita obe skupini že v osnovah. Teoretiki smatrajo šolo za pedagoško znanstven problem (avtonomija!), praktiki pa za pedagoško socialni problem (totaliteta!). Kompromis bi bil nesmisel! Mirno lahko verujemo v zmago slovenskih pedagoških praktikov, ki imajo danes prednost pred čistimi teoretiki v tem, da so v svoji priznani praksi prekalili tudi pedagoško teorijo, v kateri niso nevešči, in je zato prepričevalnejša od teorije čistih pedagoških konstruktivističnih teoretikov, katero mora preizkusiti in končno potrditi šele uspešna pedagoška praksa.

G. profesor mi popravlja izraz »abstraktno« v »shematsko«. Besede »abstraktno«, kakor jo uporabljam v svojem članku, ne gre zamenjavati s shemami obče in diferencialne psihologije. Z besedo »abstraktno« označujem učni postopek pedagoških teoretikov na učiteljskih, ko podajajo kandidatom psihološke činjenice za »sheme«. Morda bi ta učni postopek bolje označil, če bi ga imenoval verbalističnim od strani profesorja, in pasivnim ter receptivnim od strani učiteljskega. Učiteljskemu je psihologija največkrat spominski material brez stvarnosti in doživlja. Res je, da je treba »prodirati« h »konkretnemu« človeku preko shem obče in diferencialne psihologije, toda, zakaj se ne bi to »prodiranje« vsaj v nekaterih primerih vršilo že praktično na učiteljsku?! Tako delo zahteva spretnega vodstva, ki ga mora nuditi učiteljskemu profesor pedagogike. G. profesor je tako delo pohvalil v razpravi o dr. Slob. Popoviču, ko pravi, da si je »kot profesor na učiteljski šoli v Aleksincu usposobil skupino talentiranih svojih učencev za mladinoslovno izsledovalno delo. Z njimi je pozneje, ko so bili že učitelji, proučeval vaško in obrtno mladino na srbskem podežlju. Plod tega zajedniškega dela so zanimive študije, ...«. Vsako učiteljske ima vadnico. Naj bi temeljiteje služila tudi psihologiji poleg metodike in diaktike!

Morda bi mi profesorji pedagogike odgovorili, da sestavljajo učiteljski psihološke popisnice vadniške dece. O tem bi rad povedal samo naslednje:

- a) na to delo se učiteljski mnogo premalo pripravljajo (običajno si zapisujejo vprašanja, s katerimi razčlenjajo posamezne rubrike psihološke popisnice);
- b) prodiranje v domače razmere meščanske dece je kandidatom otežkočeno;
- c) pri ugotavljanju inteligence bi bilo umestno testiranje; pedagoška psihologija bi morala biti znana dijaku pred izvrševanjem popisnice, ker jo uporablja za retrospektivno gledanje iz učnih uspehov na duševne zmožnosti (popisnice se izvršujejo že o božiču, dočim se obravnava pedagoška psihologija vse do konca šol. leta);
- č) vse delo bi se moralo vršiti pod spretnim vodstvom profesorja pedagogike, ki bi ga moral sprti uravnati v pravilno smer, posebno še takrat, ko se pojavijo kake dvoumnosti. Ako tako vodstvo danes še ni možno, pa bi se morala izvršiti kontrola ob zaključku popisnice. Kontrola naj bi prisostvoval dijak in opazovalec ter vadniški učitelj poleg profesorja pedagogike. Profesor in vadniški učitelj bi ob takih prilikah z lažjimi eksperimenti dokazovala netočnost v popisnici.

Današnje psihološko popisovanje ne zadovoljuje nobene od gornjih tehtnih navedb, zato ga smemo smatrat za preprosto domačo nalogo, ki je neznanstvena in površna od vseh strani.

Za učitelja obstaja najvažnejši problem: kako spraviti pedagoško teorijo v pedagoško dejavnost. Za učiteljske torej ne more veljati samo načelo, da je njegova dolžnost izčrpana že s samim teoretičnim naobrazanjem učiteljskega naraščaja, enako važna je tudi naloga, ki teče vzporedno s prvo, namreč prikazovanje uresničevanja teorije s prakso.

Radi pravilnega vraščanja iz teorije v prakso bi bilo potrebno, doseči pravo sožitje med pedagoškimi teoretiki in praktiki, torej med profesorjem pedagogike in vadniškim učiteljem. Vadniški učitelji bi morali glede na posebne naloge, ki jih mora vršiti vadnica poleg navadne ljudske šole, žrtvovati del svoje pedagoške originalnosti na račun poizkusnega dela po novodobnih teorijah. Resnično, njihova naloga bi bila težja od teoretikove, bi pa s takim delom radi sposobnosti in teoretikove prisotnosti v večini primerov odločili, ali je teorija oplajajoča za prakso ali ne. Danes hodijo teoretiki in praktiki na učiteljsku vsak svojo pot.

Ko smo se učili o idealnosti koncentracije in strnjenega pouka, smo hospitalirali in nastopali po predmetnem sistemu! Najboljši metodik na vadnici pa je trdil, da se ne briga za nobeno teorijo, sočasno, ko so nas teoretiki prepričevali, da brez teorije ni uspešne prakse. — Vadnica naj postane poizkusna šola, kakor jo priporoča spomenica Zveze društev »Šola in dom«. (»Roditeljski list«, št. 7.: Roditeljski pokret!)

Za vsako uspešno delo je potrebna tudi neka notranja povezanost in skladnost udeležencev pri delu. Na srednji šoli bi bilo nujno, načeti vprašanje odnosa med dijakom in profesorjem. Za osnovno šolo je postalo pravilo, da mora najti učitelj učenca, ali po pedagoško: učitelj kot pedagoško naobrazena osebnost mora iskati vse pogoje, da se čim bolj približa individualnim duševnostim svojih učencev. Učitelj, ki pozabi na to važno pravilo, doživi kaj hitro kritiko! (»Roditeljski list«, št. 6.: Dr. Karel Ozvald: »V stoletju otroka in mladostnika?« Če bi začeli z replikami o tem poglavju, ne vem, komu bi pripadla zmaga, uverjen pa sem, da je srednja šola ne bi dobila!) G. prof. Šilih navaja v svoji razpravi na str. 8., da je »glavni pogoj za ozdravljenje krize naše srednje šole temeljito poznavanje in pravilno reševanje mladinoslovnih problemov v srednješolski učni praksi. ... Takšen učitelj ni zadovoljen, ako učenci neprestano sprejemajo učno gradivo v šoli in izven nje ter se pokoravajo avtoritetam, nego jih uravnava h kritičnemu opazovanju vseh pojavov v njih okolju in k notranjemu doživljanju.«

Tega vprašanja naši pedagoški teoretiki še niso pokrenili, v svoji praksi se večinoma prav nič ne ločijo od profesorjev raznih drugih predmetov, in če je njihovo ravnanje zavestno, potem lahko trdimo, da imajo močno oddvojeno mnenje od dr. Popovića. Popovićeve misli pa so vendar umestne iz naslednjih razlogov:

1. Učiteljskišnik preživlja v šoli najkritičnejšo dobo pubertete, ki zahteva tankočutno razumevanje in ne prenese avtoritativnega ukazovanja in dogmatičnega mišljenja.

2. V današnjih slabih socialnih razmerah ne moremo smatrati srednje šole za šole izbranega nadarjenega materiala, ampak jih moramo jemati v pretežni večini primerov za nujno pot do življenjskega obstanka, kakršnega нареkujejo socialne razmere, ne pa pravilna izbira poklica.

Za učiteljsiše je pravičen odnos profesorja do bodočega učitelja zelo važen radi svojevrstnega, tankočutnega pedagoškega dela kakor iz razloga, da se nahajajo na teh zavodih naši pedagoški teoretiki, ki hočejo vplivati tudi pozneje na učitelje, in morejo njihove teorije neugodno vplivati že na dijaka, ako med teorijo in prakso ne najde skladnosti. Po izstopu iz šole pa taki teoretiki vobče ne morejo več oplajati svojih bivših gojencev.

Zadeve, ki sem jih navedel o vadnici ter o medsebojnih odnosih dijakov do profesorjev v srednjih šolah, so take prirode, da bi se z dobro voljo lahko popravile že danes, še pred kakršno koli temeljito reformo, saj zadevajo prvenstveno psihološko in metodično plat naših šol. Reforma na teh mestih ni toliko odvisna od zunanjih organizacijskih oblik, ampak korenini mnogo globlje, v subjektivnem pojmovanju vzgojiteljev. Ljudska šola je marsikaj izblojšala brez navodil od zgoraj. Neprestano izgovarjanje na ovire v učnih načrtih in zakonskih predpisih ne more današnjega stanja na srednjih šolah docela opravičiti. Šolski zakoni ostajajo vedno statični, življenjsko dinamiko pa jim mora vdihavati vzgojitelj. Danes se je spravilo vse na ljudsko šolo, ki je itak izmed vseh še najživahnejša. Kritike o njej lete vseprek. Ljudskošolski učitelj se jih ne boji, niti jih ne zavrača, ampak se trudi, da bi izboljšal, kolikor mu je iz osebnih zmožnosti sploh mogoče. Kadar pri tem pokaže na pomanjkljivosti v ostalem šolstvu, ki je mati njegove osnovne izobrazbe, takrat se kaj radi postavijo v obrambo srednje šole tudi tisti, ki jim je napredek ljudske šole tako pri srcu, da so si prislužili naziv »pobornikov«.

Ako hočemo dobro našemu šolstvu, se ne smemo braniti kritike niti praktiki niti teoretiki. Kritika je v vsaki znanosti umestna in upravičena! Zakaj ne bi smel razodeti novinec, kako se okorišča v praksi s teoretičnimi navodili, ki mu jih je posredovalo učiteljsiše? Odkod naj dobivajo teoretiki, ki se s prakso ne bavijo, jamstvo, da so njihove teorije oplajajoče za šolsko delo? Naravnost čudno pa je mnenje pedagoškega teoretika, naj se oglašajo s kritiko in z znanstvenim delom le tisti, ki so dosegli 30 let življenjske starosti. Tako se nam obeta naborna komisija za vstop v pedagoško provinco, nato še rangne liste in skupine, priznani pedagogi se naj združijo v kartel in v domovini bo sloga! Kritika pač razburja živce in neugodno učinkuje zlasti na tiste, ki bi radi, da bi šlo vse po njihovih domnevah. Njene vzgojne vrednosti pa so radi tega neprecenljive. Sicer pa je zadeva o brisanju kritike na svoj način čisto sodobna!

G. dr. Gogala pravi v članku »O teoretikih itd.« v 5.—6. št. »Pop.« naslednje: »Pedagoška teorija ima kot vsaka teorija svoj smisel in verifikacijo že v spoznanju samem, t. j. v zagledanju in v odkritju. Pedagoško teoretično spoznanje ima trdno zvezo z onim polnim in notranjim življenjem in doživljanjem teoretika, ki je vir in temelj za nastanek teorije. Od onega, ki čita in študira, pa je zavisno, ali mu je živo spoznanje le kopica besed brez življenja, ali pa zna besede oživiti s svojim notranjim življenjem. Saj velja isto tudi za drugačna kulturna dela, n. pr. za umetnostna. Če je torej teorija kdaj brez življenja, ni vedno kriv temu teoretik. Sploh pa sta med teorijo in prakso dve zelo plodni zvezi. Po prvi bogati pedagoško spoznanje pedagoško prakso, po drugi pa bogati pedagoško praktično spoznanje in skušnja pedagoško teorijo.«

Brez dvoma obstaja dejstvo, da mnogi praktiki ne doživljajo teorije, tudi ni nujno, da bi morali biti temu krivi teoretiki. Takoj pa moram pribiti, da tudi praktiki niso krivi, če jih teorija ni ogrela in notranje obogatila. Taka gola ugotovitev nam seveda ne pove ničesar, če se ne vprašamo po vzroku, ki moti doživljanje.

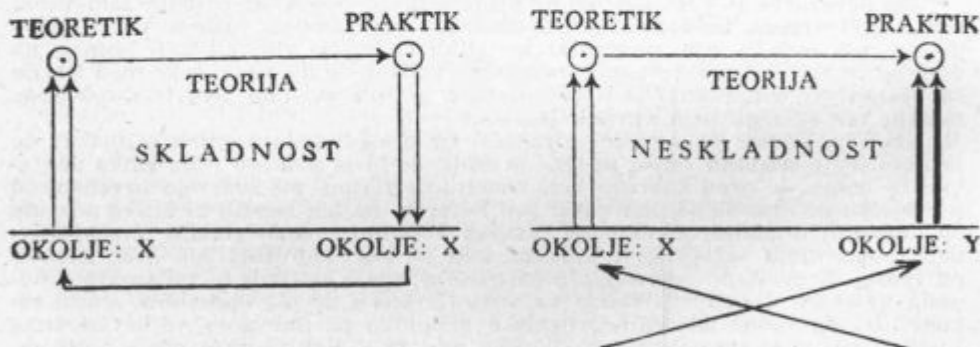
Prava teorija je nekaj več kot osebna zadeva pedagoškega teoretika. Teorija ne more koreniniti samo v teoretiku, odkritelju in prenašalcu dejstev, ki se sama po sebi vsiljuje iz sklopa družbenega gibanja. Teorije ne morejo opravičiti teoretiki, ampak okolje, iz katerega je teorija izšla in h kateremu se zopet lahko povrača.

Pri nastanku teorije je torej важно:

1. okolje, ki je oblikovalo teoretika;
2. okolje, iz katerega črpa teoretik svoje znanstvene izsledke.

Vsaka teorija je vezana s teoretikom vred na določeno okolje. Ni težko ugotoviti, kdaj se bosta skladala teoretik in praktik. Iz tega bi lahko posneli pravilo, da se teorija in praksa dopolnjujeta, če rasteta iz istega okolja, ali negirata, če jima je torišče dela različno okolje.

Grafična predočitev bi bila naslednja:



Ali ni zanimivo, da je g. dr. Gogala v istem članku, ki govori o postanku pedagoške teorije, zavrgel Vrančeve sociološke osnove? Če bi po dr. Gogalovem receptu vprašali tov. Vranca, ali je svoje sociološke osnove doživljal, ali pa so morda le navadna spominska zgradba, bi nam na mah odgovoril, da je to najgloblje doživeto poglavje vse njegove knjige. O tem ni niti malo podvomil tisti, ki se je ob prebiranju Vrančevih osnov spomnil torišča njegovega praktičnega dela in mu poglavje »I. Pogled v sedanost« ni dalo misliti, da je treba v življenju ločiti znanstveno sociologijo od svetovnonazorske. — In vendar! G. dr. Gogala ni ob Vrančevih socioloških osnovah ničesar doživljal, ostati mu je morala le kopica praznih besed, zato jih je zavrgel. Kje tiči torej vzrok, da si dva priznana pedagoga nasprotujeta? Odgovor je kratek: družbeni milje, ki je oblikoval oba pedagoga in iz katerega črpata snov za pedagoško ustvarjanje, je močno različen, Gogalov tipično meščanski, Vrančev tipično proletarski. Niti v »znanstveni« sociologiji se ne moreta srečati.

Končujem z uvodno vsebino iz članka g. prof. Šiliha, ki govori o pedagoških teoretikih. Sam bom dodal nekoliko besed, ki bodo pred narekovajem.

Slovenski pedagoški teoretiki so zastopniki čiste vzgojne znanosti, so »strogo« »akademiški« tovariši, ki pač pišejo debele knjige in zgrajajo često občudovanja vredne sisteme, katerih beseda pa se radi svoje slabokrvnosti ne sliši v burnem pedagoškem življenju naše dobe, so »življenju tuji, prazni in konstruktivistični«.

Slovenski učitelji pa si žele takih pedagogov, ki še »v višini čiste spoznaje niso zamrli« ... »ter se ugodno ločijo« od prvih. Taki »z obema nogama stoje v vzgojni praksi«. »Njih pedagoško mišljenje izhaja iz pedagoške resničnosti in se spet vrača k njej.«

Ferlinc Anton:

O prostem razrednem razgovoru

Čeprav posvečajo pedagogi danes največ pozornosti temeljnim pedagoškim znanostim, vendar ne smemo zanemariti njih, lahko bi rekli, bolj praktičnih odcepkov. Tu mislim predvsem na razmotrivanja iz poedinih poglavij didaktike, katerih poznavanje edino omogoča pravilno in uspešno delo v posameznih učnih situacijah. V središču pedagoškega interesa, v kolikor zadeva didaktiko nove šole, je danes prosti razredni razgovor. Mnenja o možnosti in mejah ter o načinu njegovega izoblikovanja se križajo. O prostem razrednem razgovoru govorimo pri učnih oblikah, a čeprav je predvsem le oblika, vendar ni nekaj samovoljno izkonstruiranega, nego je izraz nečesa, kar je bilo pred njo, kar je le v takšni obliki moglo dobiti svoj pravi izraz, kajti za vsako obliko stoji to, kar jo je ustvarilo.

Vsaka doba ima svojo posebno družabno strukturo in tudi svojo tipično šolo. Ako naši dobi prav prisluhnemo, bomo spoznali v njej veliko iskanje in stremljenje po novem počlovečenju s socialno ljubeznijo kot vodilnim motivom, težnjo po novi družbi, osnovani na upoštevanju in popolnem varstvu individualnosti, a prežeti z obzirno ljubeznijo do sočloveka v službi celote. Vzgoja osebnosti v službi zajednice pa najde svoj najbolj ustrezajoči in najnaravnejši izraz pri šolskem delu v prostem razrednem razgovoru.

Prosti razredni razgovor je tista učna oblika, pri kateri stremimo za doseg formalnih in materialnih smotrov pouka s tem, da razred pod učiteljevim vodstvom prosto diskutira o kakem problemu. Že ako stopi učitelj kot toplo čuteč človek pred učence, začuti kmalu, da je razred pred njim več kakor vsota slučajno zbranih individuov. Izoblikovala se bodo medsebojna razmerja in nastali bodo odnosi, seveda če niso s silo uniformirani ali celo potlačeni, ki zahtevajo poseben način medsebojnega občevanja. Učitelj se bo postavil v sredo med otroke in skušal ohraniti ali pridobiti tisto naravno in začetno obliko medsebojnega sporazumevanja in občevanja, ki se izoblikuje povsod, kjer se zberejo ljudje, in to je prosti razgovor. Seveda se od vsakdanjega razgovora med ljudmi razlikuje po tem, da mora posredovati neko znanje, ali bolje, da mora voditi do nekega rezultata. Učenec je kot tisti, ki daje in jemlje, postavljen v zajednico. Vsak je za svoje delo odgovoren razredni zajednici, ki jo mora upoštevati, ko posluša in pazi na to, kar govorijo součenci, ko razvija misli dalje, ko se mora včasih odreči svojim posebnim domislekom ter iti po poti, kamor so krenili součenci itd. Ker je torej vsak učenec soodgovoren za potek in uspeh razgovora, vzgaja ta učna oblika k samostojnosti. Pri prostem razrednem razgovoru bo učenec tudi začutil — v začetku jih je treba na to

opozoriti — da zmore zajednica mnogo več kakor posameznik. Kaj ve otrok posebnega povedati n. pr. o hruški, ki mu jo daš v roko? Ne mnogo. Med prostim razgovorom pa pove ta nekaj zanimivega, drugi nekaj novega, tretji nekaj značilnega itd. Nikjer pa se ne privzgoji toleranca, spoštovanje in upoštevanje tujega mnenja tako, kakor pri prostem razrednem razgovoru. Vsak učenec sme povedati, kar ve o stvari, ter prispeva in gradi za skupni uspeh. Ako česa ne ve, sme prosto vprašati, in tako vprašanje pomeni prav gotovo več aktivnosti kakor poročilo o tem, kar ve.

Vodstvo razreda prevzame zajednica, prosto delo pa izključuje učitelja kot neprestanega docenta kake znanosti; ono ga trpi le kot svojega organizatorja. Učiteljevo delo je tako težje, ne lažje. Znati mora stopiti v ozadje, znati mora — molčati. Pri svojem poizkusnem delu sem se prepričal, da je to res težko. Učencem postane tišina mučna, nekaj hočejo delati — pasivnost se je izpremenila v aktivnost (Von der Lernschulklasse zur freitätigen Arbeitsgemeinschaft, M. Spielhagen). Ako vlada v razredu razmerje medsebojnega zaupanja, se bo kmalu skupno določil delovni smoter n. pr. z navezanjem na že obdelano ali kako drugo zanimivo snov. Smoter lahko napišeš tudi na tablo, da ga imajo učenci stalno pred očmi in da ne krenejo preveč vstran. Seveda mora biti formulacija otroška, ne znanstvena. Če učitelj prezgodaj in po nepotrebnem posega v razgovor, je to največja ovira prostega dela sploh. Šele, če se je pogovor izčrpal, če je krenil preveč vstran ali pa če je privedel do napačnih stvarnih zaključkov, je na učitelju, da spravi pogovor zopet v pravi tir. Na ta način se zbudi v razredu smisel in potreba po urejenem procesu mišljenja, ki sili predhodno k postavitvi delovnega smotra. Iz tega pa že vidimo, da se mora prosti razredni razgovor voditi smotrno, če hoče zadostiti visokim zahtevam, ki jih stavimo nanj, t. j. učence je treba navaditi neke tehnike, ki pa seveda ne sme postati sama sebi namen in se le mehanično uporabljati. V prostem razrednem razgovoru mora biti neki red, drugače ni priporočljiv, ker didaktično ni izdaten, vzgojno pa je brez velike vrednosti. Ta red se vidi v tem, da pazi učenec na to, kar pravijo součenci, da presoja, če spada to k stvari, da misli prav priključi in nadaljuje itd. To dosežemo, če navadimo učence, da ne poslušajo samo učitelja, ampak tudi součence. Zato mora učitelj včasih kakšno dobro, po učencih preslišano ali premalo upoštevano pripombo in misel iz razreda učencem poudarjeno predočiti, tako da bodo le-ti pozorni tudi na besede, ki pridejo iz razreda. Učitelj stopi sicer v ozadje, vendar obdrži vajeti v rokah. Četudi ne govori, vendar že z gesto ali s kako kretnjo usmerjevalno vpliva na potek dela. Kakor rečeno, mora biti učencem smoter jasen; to se zgodi, ako učenci pri določitvi delovnega načrta sodelujejo. Ako učenci poznajo trenutni, dnevni, tedenski ali celo letni smoter, lahko potem sami določijo, ali je to in to na mestu ali ne, navadijo se torej na smotrno in stvarno delo. Z jasno ugotovitvijo delovnega rezultata lahko tudi kontrolirajo, ali je bil smoter dosežen ali ne. Iz vseh teh izvajanj je že razvidno, da ima prosti razredni razgovor tudi svoje meje, kaže pa tudi teoretsko prešibko in praktično premalo resno poglobitev šolnikov v zadevne probleme, ki se slepo in v vseh situacijah odločajo le za to učno obliko.

Glavne meje prostemu razrednemu razgovoru vidim poleg drugih nakazane po logiki in psihologiji, t. j. po snovi in po otroku. Dunajska reformna šola je ugotovila (Das freie Unterrichtsgespräch; Braune, Krüger, Rauch), kje je mesto prostemu razrednemu razgovoru in kje se ne more uporabiti, kajti uporabljati ga tam, kjer to logično ni mogoče, se pravi,

tej zahtevi več škodovati kakor koristiti. Učna področja, ki so za učno obliko prostega razgovora najprimernejša, so domoznanstvo, opazovanje slik, pogovor o spisih, razpravljanje beril, pogovor o rishah, določitev problema v računstvu, zgodovina, če so na razpolago viri itd. So namreč obrazovalne dobrine, snovi, ki že po svojem bistvu, po svojevrstni strukturi zahtevajo drugačno učno obliko in ki bi s prostim razrednim razgovorom prišle ob vse svoje vzgojne vrednote. Zato pa se je treba odločiti vedno za tisto učno obliko in postopanje, ki najbolj ustreza imanentni obrazovalni vrednoti kulturnih dobrin in naravnih stvari oz. reči. Tako je n. pr. mogoče doživeti sliko le z gledanjem, pesem s poslušanjem; matematične zakonitosti se morejo pridobiti le postopoma po logičnih zaključkih; zakonitosti naravnih pojavov se lahko spoznajo in dokažejo le po opazovanjih in poizkusih itd., če hočemo prave obrazovalne vrednote oživiti. Lirska pesem n. pr. učinkuje na čustva in vzpodbuja k notranjemu doživljanju, k notranji aktivnosti. Tu je na mestu učiteljeva beseda, ki ustvari potrebno razpoloženje in pusti pesem učinkovati po dobrem prednašanju. Zgrešeno bi bilo, ves nastroj razdreti s »seciranjem« pesmi s prostim razgovorom, čeprav takšno razpravljanje n. pr. o pesniški obliki itd. gotovo ni brez vsake izobraževalne vrednosti. Ali v ta namen se lirska pesem gotovo ni sprejela n. pr. v učni načrt. Snovi torej brez škode nikoli ne moremo delati sile. Po strukturi snovi bomo tedaj izbirali med prostim razrednim razgovorom, učiteljevim izpraševanjem, učiteljevim podajanjem in drugimi učnimi oblikami. Mejo prostemu razrednemu razgovoru pa vidim tudi določneje potegnjeno, čim više gremo po razredih, kajti tem bolj je snov odmaknjena od otroškega življenja in izkustva in tem bolj začne prevladovati dajajoči, t. j. učitelj. Kjer ne more nihče nič vedeti, tam se neha vsak zadevni razgovor. Iz tega vidimo jasno, da ta učna oblika ne bi zadostovala za dosego vzgojnega in učnega smotra, če bi jo izključno in enostranski uporabljali. Prosti razredni razgovor se more uporabiti pri pridobivanju nove snovi in pri njenem utrjevanju. Pri utrjevanju oz. ponavljanju se k vodstvu lahko pritegne kak učenec, le redko pa pri pridobivanju novega. Velika odlika prostega razrednega razgovora glede na snov je tudi v tem, da nudi učencu izmed vseh učnih oblik še največ možnosti izbire njemu ustrezajoče obrazovalne dobrine, ker vemo, da učinkuje vzgojno samo tista dobrina, ki je adekvatna bistvu individua, čeprav je na drugi strani jasno, da mora vsaj po možnosti prodreti vsak posameznik k objektivnim, nadindividualnim kulturnim dobrinam.

Če so tedaj prostemu razrednemu razgovoru na eni strani začrtane meje po snovi, ali so potem na drugi strani zahtevki, ki jih ta učna oblika stavi na otroka, psihološki utemeljeni? Ne da bi navajali posamezne duševne razvojne faze otroka v ljudski šoli, lahko ugotovimo, da nikakor ne bi 30 do 40 otrok prvega in še drugega šol. leta moglo dalje časa obdržati zanimanja na istem objektu, kar je pri prostem razrednem razgovoru potrebno, čeprav bi bil ta objekt iz ustrezajočega otroškega sveta, t. j. da bi se dotikal njegovih iger in praktičnih potreb. Zato lahko v prvem in še v drugem šol. letu govorimo le o začetkih prostega razgovora pod vodstvom vsake snov oživljajočega učitelja. Tukaj moramo otroke v razmerju medsebojnega zaupanja spraviti do tega, da bodo učenci sploh radi in svobodno govorili in poročali, saj imajo otroci te razvojne stopnje potrebo po pripovedovanju in povpraševanju. Na to je treba navezati. Z naraščajočo starostjo otroka se interesi preusmerijo od subjektivnega k objektivnemu svetu. Z močno realistično potezo se otrok interesno usmeri k svetu, ki ga

odbaja, skušajoč si ga osvojiti z analitičnim opazovanjem, in se že vztrajneje bavi s kakšnim problemom. Tudi smisel za red in zapovrstnost se razvije. Pravi prosti razredni razgovor postane možen. On torej ne gre preko zmogljivosti otrok, je torej psihološki utemeljen in v pravi obliki mogoč od drugega, gotovo pa od tretjega šol. leta naprej. Z večjo starostjo in zrelostjo otrok raste seveda tudi sposobnost za urejenejši razgovor.

Glede na psihologijo moramo še ugotoviti, kako je z različnimi tipi učencev pri tej učni obliki. Nadarjene učence je treba pripraviti do tega, da bodo puščali tudi manjnadarjenim besedo, kajti prosti razgovor se ne sme vršiti samo med »zgornjo« plastjo nadarjenih. Tu je važno torišče za socialno vzgojo. Manj nadarjene pa je treba vzpodbujati k vpraševanju, spominjati jih raznih doživljajev, podatkov itd. Glede temperamenta razločujemo v glavnem živahnjšega in tihega otroka. Prvi se udeležuje, govori, navdušuje, drugi molči, posluša, notranje dela in doživlja. Prvi se pri prostem razgovoru odlično znajdejo, posebno, če so nadarjeni; če ne, pa so molčili pouka, vendar so ob pravem vodstvu uporabljivi. Kaj pa tihi učenci? Ali se tem, večinoma globljim učencem z neprestano zahtevo po sodelovanju, po vpraševanju, odgovarjanju itd. ne dela sile, ko so vendar usmerjeni k notranjemu, tihemu sodelovanju? Pač! Če bi se to tako vršilo, potem bi takšna sila osebni svojevrstnosti prav gotovo škodovala in zbudila v učencu čut manjvrednosti, kajti takšnim zahtevam takšen otrok pač ne more ustreči. Vendar pa prosti razredni razgovor ne vidi sodelovanja v tem, da bi morali vsi učenci govoriti, ampak se zadovolji s sodelovanjem, ki je primerno tipu učenca, t. j. pri tihem učencu s pazljivim zasledovanjem razgovora in učnega poteka. Ali otrok res sodeluje ali ne, o tem se lahko prepričaš že s kratkim vprašanjem. Tudi pri izpraševalni učni obliki obstoji namreč ta problem, vendar ni tako viden, a zato še bolj škodljiv.

Ali pa se s prostim razrednim razgovorom ne vzgajajo otroci k premnogemu in praznemu besedičenju? Ta nevarnost sicer obstaja, vendar ji ni vzrok učna oblika na sebi, ampak učitelj, ki dopušča, da nekateri otroci stalno in vseprek govorijo. Pravi prosti razgovor teži k stvarnosti. Razred, ki je v tej učni obliki šolan, dela sam kot kontrolni organ, ki ne trpi nobenega praznega in nesmotrnega besedičenja, ampak zahteva prispevke, ki omogočajo napredovanje. Brez težnje po napredovanju ni pravega prostega razrednega razgovora. Pozabiti ne smemo: Če je nova šola ovrgla mnoge formalnosti in dala učenčevi aktivnosti in svobodi večjega razmaha, sledi nujno iz tega, da bodi učitelj jaka osebnost, kajti drugače bo revež z učenci vred in vsa novodobna učna in vzgojna prizadevanja bi pri prešibki učiteljski osebnosti več škodovala nego koristila.

Za prosti razredni razgovor je potrebna tudi primerna in izdatna knjižnica, potrebni so zgodovinski in drugi viri, nazorila itd. in seveda je potreben tudi ustrezajoč prostor s primerno opremo, posebno s stoli, ki omogočajo, da si učenci gledajo v obraz, vendar pa te zahteve ne zadevajo bistva te učne oblike in se da tudi v danih razmerah marsikaj storiti.

Šola, ki neprestano zahteva vnanjo otroško aktivnost in prosti razredni razgovor, je zgrešena in slabša od tiste, ki bi se ji pri površnem opazovanju moglo reči, da je »stara«, ker daje tej aktivnosti le svoje pravo mesto in pravi čas ter upošteva tudi receptivnost v smislu notranjega doživljanja in aktivnosti. Ko se bomo torej odločevali za učno obliko prostega razrednega razgovora, bomo morali upoštevati razvojno stopnjo in posebnost poverjenih nam učencev ter strukturo obrazovalne dobrine.

Fr. Wieserjeva:

Čitanje in pisanje v elementarnem razredu

Večletno delo v elementarnem razredu, opazovanje in študij otrok ter uporaba raznih začetnic, od katerih je vsaka zahtevala drug učni postopek in ki o njih lahko rečem, da z nobeno nisem bila popolnoma zadovoljna, vse to je bilo povod, da sem začela razmišljati o našem začetnem čitalnem in pisalnem pouku, ker sta namreč ta dva predmeta v I. razredu najtežja in zahtevata zato od učitelja kakor tudi od učencev mnogo. Razmišljati pa sem začela o tem problemu tudi radi tega, ker vidim v načinu današnjega, recimo modernega pouka na eni strani in v zahtevah učnega načrta na druge strani dve nasprotujoči si nalogi, namreč: sedanji način pouka in Fleretova Prva knjiga zahtevata tiskanje kot izhodišče pisalno-čitalnega pouka, učni načrt pa kot končni cilj pisanje.

Da je treba malim, neokretnim ročicam tiskati 50 črk (veliko in malo tiskanico), preden pridejo do prve pismenke, je vendarle za 6 in 7 letne otroke preveč. Odveč je to zlasti radi tega, ker morajo že v drugi polovici I. razreda in v vseh nadaljnjih šolskih letih pisati, a nikdar več tiskati. Pisanje pa končno tudi ni tako težko, da bi mu moralo 50 tiskanic dajati podlago!

Nekateri so mnenja, da tiskanje velikih črk »razgiba« mišice. Mogoče! Res pa je, da mišice »razgibajo« velikopotezne prostoročne risarske vaje, ki jih izvajamo z iztegnjenim laktom. Kolikor mogoče veliko najprej v zraku, nato pa jih prenesemo na risalni papir. Tukaj zopet veliko, ne pa samo v velikosti črke — od črte do črte! Nadalje imamo tudi vrstitve, ki jih lahko pišemo, odnosno rišemo od črte do črte enopotezno, n. pr. spodnji in zgornji lok ter razne druge oblike, ki tudi zelo razgibajo mišice.

Kar se tiče elementarnih čitank, moram reči, da so starejše odslužile svojemu času. V njih je bilo predvsem preveč vaj. Tisk je bil ozek, premajhen, zgoščen ter je silno otežkočal pregled in jasnost, zato je bilo otrokom čitanje težavno in jih je utrujalo. Nadalje so starejše knjige imele med drugim tudi to hibo, da so pričenjale s pismenko, kar je čitanje tudi otežkočalo. Zakaj?

Pismenka je negibna, mrtva črka, ki je ne moremo premakniti z mesta; tiskanica pa se dá poljubno premikati na stavnicah ter staviti zdaj spredaj zdaj zadaj, kar podpira začetne vaje.

Kolikor pa so imele starejše knjige preveč vaj, pa jih ima n. pr. Fleretova premalo. Drug nedostatek v tej knjigi je n. pr. tudi ta, da se v prvem delu uporablja samo velika tiskanica, a v drugem delu nima niti enega berila, tiskanega s temi črkami.

Zadnja, Erjavčeva začetnica, pa ima žal tudi toliko nedostatkov, da kot učna knjiga, kakršna je danes, ne prihaja v poštev.

Ker torej danes ni primerne, dobre elementarne knjige, je nastala nujna potreba, da izide začetnica, in sicer iz prakse. To naj bi bila knjiga, ki jo bomo lahko uporabljali v mestih in na deželi, na šolah z enim in več oddelki, in ki bo nudila tudi nekaj snovi za posredni pouk. Ne sme imeti preveč vaj, a tudi ne premalo. Preveč vaj utruja, premalo pa zavaja v mehanizem.

Ker sem nekje čitala, da se pripravlja knjiga z globalno metodo, bi tukaj omenila, da se pri nas naj ne dela kakor v naših južnih krajih, kjer večkrat izidejo knjige samo zato, da avtorji zaslužijo. Kakšne so potem take

učne knjige, to tako vemo iz izkušnje. Elementarni učitelji(ce) hočemo tudi soodločati pri sestavi začetnic, ker smo za njih praktično uporabo v šoli vendarle odgovorni mi. Prepričana sem, da bi n. pr. Fleretova in tudi Erjavčeva knjiga ne imeli toliko hib, če bi bili pred izdajo prišli v roke večšim elementarnim učiteljem(icam).

Končno se mi tudi ne zdi pravilno, da bi se nam vsiljevala kakšna nova metoda z izdano knjigo. Najprej bi se morala metoda praktično preizkusiti v šolski sobi, da vidimo, v kolikor bi se pri nas novost obnesla, kakšen bi bil učni postopek in uspeh, potem bi se šele moralo misliti na izdajo knjige. To bi bilo iz psihološkega in tudi ekonomskega vidika edino pravilno.

Preidem k vprašanju abecede. Če se vprašamo, katera abeceda je za ves čas šolanja, pa tudi za praktično življenje važnejša, velika ali mala abeceda, se bo odgovor na to vprašanje pač glasil: »M a l a !«

Vprašajmo se dalje: »Ali je bilo res treba, da smo si morali od Nemcev izposoditi način tiskanja z velikimi črkami?«

Da so Nemci uvedli veliko tisknico kot izhodišče čitanja in pisanja v elementarnih razredih, so imeli za to več vzrokov. Tako n. pr. je govorilo za to okolje velikomestnega otroka, ki skoraj res ni imel prilike, videti pismenk. Kričeče reklame v zraku, na poslopjih in zidovih ter celo na cestnem tlaku so bile večinoma sestavljene iz velikih tiskanic. Napisi pa so nameščeni tako, da jih res lahko vidiš. Torej so imeli pomen tudi za otroka, ki jih je dnevno opazoval ter se mogoče celo po njih ravnal.

Tudi nemškemu pravopisu deloma bolj ustrezajo velike tisknice. Saj vemo, da se n. pr. samostalniki v nemščini pišejo z veliko začetnico.

Primerjajmo pa naš pravopis z nemškim in okolje našega otroka z onim v nemških velemestih!

Na vaseh vidi naš otrok pač malo napisov. Če sploh so — in če jih sploh vidi! Vse drugo, kar pride s pošte v kmečko hišo, tako n. pr. časopisi, dopisnice in pisma, pride tiskano ali pisano s črkami male abecede. Velike črke so v primeri z malimi v mnogo mnogo manjšem številu, tako da otroku »padejo« v oči predvsem le male črke.

V mestih vidimo sicer mnogo napisov. Toda vprašajmo se, ali vidimo tam samo veliko tisknico uporabljeno. Nikakor ne! Rabijo se male črke, pisane in tiskane, ležeče in stoječe, posnemajo pa se celo kaligrafične pisave, kakor smo jih nekda pisali s klabsperesi tanko gor, debelo dol!

Dandanes se dá pri napisih in reklamah več na barvni efekt in na vse to, s čimer se doseže večji učinek na gledalca.

Kar se torej tiče napisov, vidimo dandanes najrazličnejšo uporabo, tako male kakor velike črke, pisane kakor tiskane in bi bil otrok elementarnega razreda med temi napisi izgubljen! Radi napisov, odnosno radi okolja, v katerem žive naši otroci, ni torej nujne potrebe, da bi se morali v elementarnem razredu učiti velike abecede že v začetku.

Če pogledamo dnevno časopisje, če upoštevamo naš pravopis ter končno ogromno literaturo, tudi mladinsko, pa še celo šolske knjige in višek ironije — Fleretovo knjigo samo, bomo pač videli, da v tekstu prevladujejo male črke. Velikih črk vidimo sorazmerno malo! Seve le toliko, kolikor to naš pravopis zahteva.

Ker so nekateri mnenja, da je velika abeceda čitalno-pisalno delo v elementarnem razredu poenostavila, naj zadostuje kot protidokaz dejstvo, da morajo otroci najprej čitati veliki tisk, potem pa malega. Prav tako je komplicirano pisanje. Od velike tisknice preidejo otroci na male tisknice, od teh pa šele na male pismenke in končno morajo obvladati še velike

pismenke. Torej štiri abecede! Stara šola »mučilnica« je bila vsaj toliko uvidevna, da je zahtevala le pisanje dveh abeced, medtem ko današnja »moderna« šola delo podvoji. In kaj je končni efekt?

Na koncu prvega šolskega leta ne znajo otroci več tiskati, ker v drugem polletju ni bilo zato več časa, pa tudi nimajo dovolj spretnosti v pisanju, kar se zlasti čuti v naslednjem šolskem letu.

In če naj že izhajamo v elementarnem čitanju in pisanju iz tiskanic, bi vendar poizkusili kdaj z malo abecedo, ki bi v vsakem pogledu našim razmeram bolj ustrezala.

Prednosti male tiskаницe:

1. Oblike so enostavnejše nego pri veliki tiskanic;
2. pismenkam so mnogo bliže nego one velike tiskаницe;
3. prehod na pisanje bi bil torej direkten;
4. po končani mali tiskаницi bi se takoj lahko začelo s čitanjem berile (snovi ne bi primanjkovalo kot sedaj pri veliki tiskаницi);
5. male tiskаницe se dajo izvajati enopotezno naravnje (navpične črte se rišejo dol, ne pa gor, kakor pri nekaterih velikih tiskаницah).

(Izpuščene so tukaj one črke, ki se bistveno ne ločijo od velikih tiskаниц.)

I U E A N M R

i u e a n m r

i u e a n m r

L T D B H F G

l t d b h f g

l t d b h f g

Približno okrog božiča predelamo velike tiskalice, a smo še zelo, zelo daleč od našega učnega smotra, ki zahteva pisanje in čitanje predvsem malih črk. Nasprotno pa, če bi otroci znali v tem času 25 malih črk, bi lahko začeli s čitanjem berile, snovi bi torej ne manjkalo in mi bi imeli polovico poti do učnega smotra za seboj.

Tisk z malimi črkami bi moral biti večji kot je običajen.

Ker se večkrat čita, s kakšnim veseljem da otroci tiskajo velike tiskalice ter ob prehodu iz ene na drugo abecedo vežejo, moram reči, da je to *individualno*. Naši malčki v elementarnem razredu se bodo navduševali vedno za to, kar jim bo učitelj znal zanimivo prikazati, ali pa za to, v čemer bodo dosegli neko spretnost. Kjer se bodo čutili mojstre, to bodo radi delali, pa najsi bo to pisanje ali tiskanje ali kar že koli.

Ker je pa velika tiskalica priromala k nam iz nemških dežel, se ozirom sedaj tja, da vidimo, kako je danes tamkaj!

67 % vseh ljudskih šol v bivši republiki *Avstriji* je uvedlo že l. 1934. *male pismenke*,¹ in sicer malo gotico kot izhodišče čitalno-pisalnega pouka v elementarnem razredu in le 33 % jih poučuje še veliko tiskalico. Od teh 33 % odpade 27,7 % na Dunaj, a pičlih 5,3 % na Linz in nekatera druga mesta. Povsod drugod pa se izključno poučuje *pisana gotica*.

Glede *Nemčije* pa pravi Bernhard Arndt v listu »Schrift und Schreiben«, da vlada tamkaj velik kaos. V nekaterih pokrajinah je uvedena velika tiskalica, iz katere izvajajo malo latinico, drugod pa gotico — in zopet v drugih pokrajinah je uvedena sploh samo gotica kot izhodišče čitanja in pisanja v I. razredu. Toda, pravi pisec, kakor kažejo vsi znaki, gre Nemčija času nasproti, ko bo splošno uvedena pisana gotica v elementarnih razredih.

Glavne misli referata:

1. *Učni načrt zahteva pisanje, moderni pouk pa tisk. (Konec šolskega leta je tisk pozabljen, pisanje pa premalo utrjeno!)*
2. *Stare knjige ne ustrezajo več zahtevam sedanjega časa, nove elementarne čitanke pa niso izšle iz prakse.*
3. *Z veliko abecedo smo preveč posnemali Nemce. Mala abeceda v pisavi in tisku ustreza bolj našim šolskim in tudi drugim potrebam v praktičnem življenju.*
4. *Statistični podatki iz Avstrije in Nemčije kažejo, da so se tamkaj v veliki večini izrekli za pisanje v elementarnem razredu.*

¹ J. F. Pöschl »Die erste Schulstufe« 1934.

Franjo Čiček:

V živi prirodi

»Kjer ptičice pojo
in rožice cveto...«

Življenjska šola. Ne za šolo, za življenje se učimo! Delovni princip, strnjeni ali bolj celostni pouk, spoznavanje ter razumevanje gospodarskih in socialnih razmer, kako spraviti v sklad našega človeka s sedanjo kritično dobo, kako ga uvrstiti kot koristnega člana v človeško družbo itd., so gesla sodobnega šolstva.

Sodobna šola mora imeti sodobnega duha! Preteklost je za nami, bodočnost pred nami in v to bodočnost je treba pravilno uvrstiti našega otroka, da bo kos življenjskim nalogam ter zahtevam svojega časa.

Zato mora šola poiskati vse činitelje, ki naj usposobijo učenca za pravilno pojmovanje in razumevanje, da bo znal v prvi vrsti rabiti lastne čute, da bo znal misliti, iskati vzroke ter iz tega izvajati pravilne zaključke. Šele po teh dognanjih in izkustvih se naj obogati s potrebnim znanjem in z drugo učenostjo.

Šolska soba je kos sveta zase. Prava in pristna učilnica je priroda. Zunaj je življenje in vrvenje! Zunaj je svet, kjer je učenčev življenjski teren, kjer živi in raste in ki ga otrok mora pravilno spoznati. Božja priroda je tista čudodelna knjiga, ki vse pove in vse pokaže. Le čitati jo je treba znati!

Živa priroda nam nudi najlepše in najpristnejše učne pripomočke. Otrok je sam del žive prirode, zato je prirodno ter povsem logično, da se bo znašel pri njej najboljše in najsigurneje.

Poučne e k s k u r z i j e so tista vrela, ki nam nudijo nešteto dognanj, spoznanj, vtisov ter misli in ki nas obogate pri šolskem delu z vsem potrebnim gradivom. Kakšen nestvor je na pr. nagačena ptica proti živemu kosu v grmovju ali na pol razjeden hrošč v primeri z onim, ki ga stresemo z drevja! Res je, da vsega ne najdemo v prirodi ali da je to odvisno od ugodnega slučaja, vendar, kar je možno, si moramo ogledati pristno in živo tam, kjer to ali ono bitje res živi, poiščemo ga tako rekoč na njegovem doma in pri njegovem delu.

Nekateri niso prijatelji ekskurzij. Pravijo, da na takih pohodih odpove disciplina, deca divja sem ter tja, dela škodo, kriči, misli na vse drugo, le na opazovanje ne. Ljudje se jeze nad učiteljem, češ raje bi poučeval v šoli, kakor pa da goni deco okrog ter z njo pohajkuje. Pritožujejo se, da otroci teptajo travo, setve, lomijo vejevje. Lovci, da jim strašijo divjačino itd. Ni torej čudo, če je pri nekaterih majniški izlet edina prilika, ko vidijo otroci božji svet. Vidijo ga pa tudi bolj površno, še posebno, če je preveč vtisov in če se še pojavi poleg tega utrujenost. Šolski izleti bi naj bili bolj z a b a v n e g a z n a č a j a, ekskurzije pa pristni pouk.

Da doseže ekskurzija res svoj namen, je potrebno, da se razrednik potruži ter pripravi učence do pravilnega s a m o o b v l a d a n j a. A v t o - d i s c i p l i n a je potrebna že v razredu, še bolj pa na poučnih izletih. Učenci morajo imeti zavest in čut odgovornosti. Izdelati si morajo prej nekak načrt, kje bodo hodili ter na kaj posebno obračali pozornost. Pripraviti jih je treba do tega, da bodo stalno v stiku z razrednikom, ga povpraševali o tem in onem ter tako nabirali gradivo za poznejše šolsko delo.

Učenec hodi mogoče dnevno eno in isto pot, a marsičesa ne opazi sam. Ne potruži se, da bi gledal z možgani. Spreten učitelj bo znal napraviti vsako malenkost zanimivo ter jo pomakniti tako v ospredje, da bo nudila dovolj torišča za nameravano obravnavo. Mogoče bo opazil na potu mravljo ter opozoril učence, da jo opazujejo, kako se giblje, kako išče poti in premaguje ovire, kako se vede nasproti drugim živalcam, kako zagrabi bilko in kako jo nese, skratka ogledati si je treba njeno telo, delo in slično. Tako uči učenca gledati ter misliti. Našel bo mogoče čebelico na kakšni cvetlici, kako išče med ali lastovico, ki baše cestno blato, rakasto drevo, pajka v mreži, goseničje gnezdo, razne sledove ljudi in živali, njih smer, velikost, značilnost itd. Same malenkosti, ki dajo obilo misliti in govoriti. S tem se učenci vežbajo, da znajo tudi sami opazovati prirodo, kar pride vse prav pri razrednem delu ter pouku.

Opazovanje se naj prične takoj, ko pridejo učenci iz razreda. Na- pačno je, če kdo misli, da je šele cilj ekskurzije torišče ogledovanja ter obravnave. Do tja pa lahko gre in se pogovarja z gručo otrok, ki se ga slučajno drži, o tem in onem, drugi pa divjajo spredaj ali zadaj. To ga kajpada jezi in na tihem sklene, da ne pojde več ali pa zelo redko iz razreda. Zato je treba takoj pričeti z delom, da je deca zaposlena in da je njeno zanimanje usmerjeno v kritično opazovanje. Tako gre ekskurzija gladko naprej brez vseh nevšečnosti.

Nikakor pa ne smemo misliti, da morajo biti poučne ekskurzije pogoste. To se ravna po potrebi. Ko se je predelala nabrana snov s prve ekskurzije, se vrši druga. Včasih bo ekskurzija priložnostna, na primer: pogorela hiša, škoda po toči, povodnji itd. Tudi predolge ekskurzije niso na mestu, da ne utrudijo preveč otrok. V vidu moramo imeti vedno njih duševno kapaciteto, kaj in koliko zmorejo. Ali se vrše ekskurzije tedensko ali mesečno, je razrednikova zadeva, kakor pač obravnava snov. Eden nabere že prvič veliko, drugi mora večkrat tja, da vidi in najde vse, kar bi bilo važno ter potrebno za učenca.

Teme za ekskurzije bi bile na primer: jesen v sadonosniku, na vrtu, na polju, v gozdu, na travniku, v vinogradu, pri ribniku, doma in pri šoli, na preši, na pokopališču, pri zgradbi hiše, pogorišče, v gramozni jami itd. Tudi v zimskem času se naj vrši nekaj ekskurzij in opazovanj v prosti prirodi: zima v gozdu, zimsko življenje na cesti, nebo pozimi, ogled kake tovarne ali delavnice itd. Pomlad ter poletje nam pokaže priroda zopet v novem okrasju in življenju. Zopet pridejo na vrsto polje in gozd, travnik in livada, potok ali močvirje itd.

V splošnem bi naj obsegale ekskurzije, razen priložnostnih, nekako štiri skupine: prirodo v jeseni, pozimi, spomladi in poleti. Opazovanje ter obravnavanje se vrši seveda primerno duševnemu razvoju otrok. Na nižji stopnji bodo prišla v ospredje bolj imena, glavni deli rastlin in živali ter njih posebnosti, različne barve in pojmi, ki jih dosežemo s tipanjem in okušanjem, na pr.: gladek, hrapav, mehak, trd, masten, suh, kisel, grenak, slahek itd., strani sveta, dolina, polje, hrib, gora, skala, zemlja, pobočje, poseka, livada itd. Na višji stopnji razširimo te pojme iz vzročno-kritičnega stališča, fiziologija in biologija prideta na površje s posebnim ozirom na korist ali škodo glede na človeštvo in na njegov življenjski standard.

Kako se naj pripravi učitelj za ekskurzijo? Najprej si mora sam ogledati teren do vseh podrobnosti in to kolikor mogoče tik pred ekskurzijo. To je posebno važno za novince, da se lahko temeljito pripravi ter zbere potrebne pripomočke. Ob tej priliki bo našel tudi kaj zanimivega, kar bi mogoče pozneje spregledal pri velikem številu otrok. Tako ima že načrt, kaj bodo vse videli in obravnavali, napisali ali narisali, cenili, merili ali določevali itd. Spoznal in raztolmačil pa bo lahko učencem tudi, da se dá življenje in delovanje posameznih živali lažje opazovati, če je človek sam ter tih in oprežno opazuje ves živčav okrog sebe.

Preden gremo na ekskurzijo, napravimo načrt ter razvrstitev dela. Določimo dva ali tri zapisnikarje, prav tako risarje, poročevalce. Seve ni s tem rečeno, da so ostali brez dela. Le-ti ravno zbirajo in kopičijo gradivo, ki ga morajo uporabiti posamezne skupine na ta ali oni način.

S seboj vzamemo tudi potrebno orodje in pripomočke, na pr.: metrsko palico, merilno vrvco, nekaj količev, da lahko merimo poti in parcele, svinčnico za določevanje navpičnosti raznih predmetov, kompas za določevanje strani neba, povečalno steklo za opazovanje listov in žuželk,

uro, ki nam pove, koliko časa rabimo za daljavo, ki smo jo precenili na oko, in drugo, kladivo za preizkušanje trdnosti raznih kamenin, toplomer, ki nam pokaže toploto v votlem deblu, mravljišču, na kamenitih ploščah ter prisojnih rebrih, v soteski, v snegu itd., motiko ali lopato za odkopavanje raznih korenin in korenik, čebul in gomoljev, daljnogled za opazovanje obzorja ter posameznih objektov, zadevne prirodoepisne in prirodoslovne knjige in slike (na pr. Botaniko in Naše gobe itd.). Zelo dobro je tudi, če ima učitelj fotoaparati in če celo sam razvija ter dela kopije pri ročnem delu.

L j u d i, ki jih srečavamo na ekskurzijah, pritegnemo kolikor mogoče v svoj delokrog. Na pr. kmeta, ki seje ozimino, vprašamo, čemu je pšenica prepojena z modro galico ali kako se imenuje po domače ta ali ona njiva, cestarja, da nam obrazloži svoje delo, lovca ali gozdarja, da nam pove kaj iz gozdnega življenja itd.

O p a z o v a t i je treba z vsemi petimi čuti. Ko si ogledamo kak predmet, ga tudi o t i p a m o. Pozorno poslušamo cvrčanje kobilic ter murnov, žvrgolenje ptic in glasove drugih živali. Posebno je važno določevanje ptic po njih petju ali glasu. Kdaj poje škinkavec, kdaj sinica, kos itd. Določujemo, kako ali po čem dehtijo razne rastline, vonj na senožitih, ob mlakah in močvirjih. Okušanje raznega sadeža nam pojasnjuje pojme: grenko, kislo, sladko, medlo, brez okusa. Pomen okusa (pri nekaterih boleznih od-pove okus, na pr. pri škrlatici).

Tudi obravnavanje z e m l j e v i d a se naj vrši vedno najprej zunaj v prirodi. Na kaki gladini ali na cesti določimo strani sveta, začrtamo v pesek pota in ceste, hiše in druga poslopja označimo s škatlicami ali kamenčki, za hribe nagrmadimo prsti ali peska, drevje nam predstavljajo zataknjene vejice, železnico rdeč trak, potoke in reke moder trak ali modra nit, ribnike in jezera moder papir in čez steklo. Šele potem skiciramo vse na velik zavijalni papir na tleh ter primerjamo lego in smer objektov v naravi in na skici. Ko so dobro znani vsi pojmi, obesimo skico na kako drevo ali kak plot, kar bodi za uvod v čitanje zemljevida na šolski steni. Prvi zemljevid nastane torej zunaj in naredili so ga otroci.

Pri s t a v b a h opazujemo oblike in način zidave, značilnosti novih zgradb, izrabo prostorov, razliko med novo in staro hišo, mestni in predmestni tip hiše, starinske hiše, staro in moderno kmečko hišo, hribovsko hišo, hišo trgovca ali obrtnika, bajte in »po sili« hiše, vzrok, bedo in revščino, brezposelnost in zapravljanje, čut varčevanja, nezgode in nesreče, bolezni, sočustvovanje, v kakšni obliki bi bila pomoč mogoča, iz kakšnih vidikov bi jih lahko zaposlila ali jim pomagala občina, banovina in država. Razen stanovanjskih zgradb opazujemo tudi ostale stavbe, kakor gospodarska poslopja, kozolce, shrambe, dvorišča, hleve, stari in moderni hlev, gnojišča ter gnojnične jame, vrste stranišč glede na higieno in zatiranje nalezljivih bolezni. Spoznavamo tudi različno opeko, posebno v novjšem času vollo opeko. Pomen. Vrste strešne opeke. Opazovanje in skiciranje strgh. Pojasnilo domačih imen raznih hiš: pri »cesarju«, »Podkrižniku«, pri »Štefeku«, »Tejčeku« itd. Pri večini hišnih imen spoznamo, da se nanašajo na imovitost ter ugled posameznika, na določen kraj ali prostor in na imena starih gospodarjev. Tudi razne epizode iz življenja vplivajo na domače ime. Prav tako se zanimamo tudi za domača imena različnih parcel: »Na tratah«, »Na ledinah«, »Prodnice«, »Stara ves«, »Perniče«, »Na trnu« itd. Mnogo domače zgodovine je skrite v teh imenih.

Pot nas privede mimo raznih znamenj in križev, starinskih kamnov in mejnikov. Važnost mejnikov, ki so zarisani v katastrski mapi. Kako meri zemljemerec? Zelo važno je, če se pobrigamo na občini, kdaj pride uradni geometer, ter ga naprosimo, če smejo učenci prisostvovati njegovemu delu na terenu.

Na pokopališču si ogledamo razne nagrobne spomenike. Tu nas zanimajo oblike, stari ter moderni tipi, kamen, marmor, beton, kovinasti izdelki, napisi, značilnost starih in sodobnih napisov, citati, starost umrlega, vzrok smrti (pri znancih), zadevne bolezni, kako se jih je varovati.

Opazovanje sonca, posebno ob nastopu posameznih letnih časov. Točna določitev vzhoda, stanja opoldan in zahoda. Skiciranje. Merjenje sence ob določenih dnevih ter urah s pomočjo navpične metrske palice. Izračunanje višine stolpov, tovarniških dimnikov in drugih objektov na podlagi njihove sence. Naprava sončne ure. Opazovanje jutranje in večerne zarje, barve, vzrok. Zakaj je vzhajajoče sonce žareča obla? Pogled v sonce skozi sajasto ali sivo steklo, zlasti ob mrku. Prav tako se naj opazujejo večkrat luna, lunine spremembe, rimska cesta, planeti, ozvezdja, na pr. Veliki voz, zvezda severnica. Vse skicirati!

Stalno je treba opazovati ter beležiti vreme: oblaki, kakšni, odkod in kam, toplota v razredu in zunaj, zračni tlak, veter, smer in jakost, vremenska napoved v časopisju in po radiu, vremenokazi. Padavine, količina, dežokaz, ki ga lahko napravimo sami. Okrogla steklena posoda z navpičnim milimetrskim merilom. Določimo površino dna v kvadratnih centimetrih, nakar postavimo posodo na dež. Opazovanje, koliko milimetrov vode imamo zjutraj, čez 1 uro itd. Za določevanje in bližanje nevihte je poleg zračnega tlaka tudi važno opazovanje pličjega letanja in žuželk, posebno mušic.

Načelo domorodnosti pouka pride do največje veljave le, če imamo opravka z živo naravo. Skoraj vse, kar rabimo, imamo zunaj. Seve tujih krajev ni. Toda veliko bolj si bo vtisnil učenec v spomin tuje kraje in nevidno naravo po knjigi ter slikah, če do dobrega spozna in razume domačijo ter svet, ki ga obdaja in ki je vendar tudi kos vesoljne prirode, torej del tega, kar je drugje. Zato prirodnemu pouku prvo mesto!

Poučne ekskurzije ustvarjajo v mladih srcih veliko zanimanje za naravo. Čut opazovanja se prične razvijati v polni meri. Podrobno spoznavanje prirode pa budi v učencih tudi ljubezen do nje. Iz prirodnega življenja spozna posameznik, da je tudi on sam del te celote. Smotrno ter urejeno življenje in delovanje čebelic in mravelj mu budi čut skupnosti ter občestva, čut odgovornosti do sebe in svojega bližnjega.

Priroda je čudovita knjiga. Slehrno bitje in žitje nam kaže svojo življenjsko pot. Drevo nam pripoveduje nekaj o svoji rasti, listi in cveti o svojih funkcijah, mahovi ter lišaji o svojem navidez mirnem, a razdiralnem delu, različno živalstvo in rastlinstvo o svoji koristi ali škodljivosti, rude in kamenine o davnih časih ter skritem bogastvu, nebo in ozračje o svojem vplivu na vesoljno življenje na zemlji, dela človeških rok o neizrabni sili, ki je nakopičena v naših možganih, dokaz, da je postavljen človek za gospodarja vsemu svetu. Pove nam pa tudi, da ni um in razum vse, ampak prva in glavna je ljubezen, tista čudovita ljubezen, ki loči človeka od živali in ki je je, žalibog, na svetu tako malo. Vzbuditi v mladih dušah to ljubezen, bodi ideal sleherne vzgoje! Priroda nas uči:

»Za vse je svet dovolj bogat
in srečni vsi bi bili,
ko kruh delil bi z bratom brat
s prav srčnimi čutili!«

(Gregorčič.)

Primer jesenske ekskurzije.

Pobrežje pri Mariboru, VI. razred ljudske šole z dne 8. oktobra l. l. od. do 1/213. ure. Navzočih 55 dečkov in deklic. Tema: »Stražunski gozd v jeseni«. — Sledijo točke po zapisniku:

Ob 10. uri odhod iz šole. Opazovanje jesenske ceste in potov. Cenitev širine cest ter ulic na oko, nato merjenje. Huterjeve kolonije. Pomen in važnost. Potreba novega dravskega mostu, ki bi vezal Pobrežje z Mariborom. Gramozni kupi ob cesti. 1 m³ gramoz. Voznika ni bilo. Pogovor o njegovem zaslužku in stroških. Videli smo brajde in sadno drevje. Ščinkavec ali zeba na jablani. Ni pel. Grozdje berejo. Mala preša na dvovršču. Medsebojna cenitev širine in dolžine raznih parcel. Dve nato izmerimo. Zadel ni nihče. Porast novih hiš ob gozdu. Določevanje lege, oblike, velikosti. Čemu zidajo? Stroški, najemnina. Kako se preživljajo? Gozd pred nami. Pogled na jesenski gozd. Tla v Stražunu. Stražun v davnih časih. Drava je tekla tod. Vrste drevja. Nizki in visoki gozd. Suhljadi ni, tla so čista, zakaj? Listje. Iskanje in zbiranje gob. Določevanje gob na podlagi knjige »Naše gobe«. Srečamo gozdnega čuvaja. Pravi, da moramo biti tihi, da ne splašimo zajcev. Zajca pa nismo videli nobenega. Najdemo osinjak. Državotvorne žuželke. Pogovor o osah. Mravlja na potovanju. Iskanje mravljišča, ogled in razgovor. Skupnost: eden za vse, vsi za enega! Zadrugištvo. V gozdu pridemo do njive. Zakaj je njiva, ne gozd? Repa. Merimo njivo s koraki, nato z vrvico. Dolgost 72'56 m, širina 58'23 m. Določimo strani neba s kompasom. Zbiralci imajo razne gobe, jesensko listje, mrtvo oso, bubo kapusovega belina. Risarja sta narisala različne gobe, deblo in skupine dreves. Potem smo telovadili pod bukvami. Odhod domov.

Prihodnji dan je bil pouka prost, zato smo obravnavali nabrano snov po zapisniku šole 11. oktobra. Po predmetih smo razdelili snov tako:

Poznavanje prirode: gozdno rastlinstvo in živalstvo, priprava na zimsko spanje; sadje, grozdje, repa; glive, ose, mravlje.

Zgodovina: Pobrežje in Stražun v toku zgodovine; čudna pota Drave.

Zemljepis: Določevanje kakega kraja na celini ter na morju, kompas na ladjah; parnik kliče na pomoč, določitev njegove lege, zemljepisna širina in dolžina.

Narodni jezik: spis o ekskurziji; določevanje stavkov, tvorba vezalnega priredja.

Računstvo: Voznik vozi gramoz; zaslužek in stroški; voznikova družina, konji, oprema, voz, popravila, davek itd. Čisti zaslužek v odstotkih. Površina merjenih parcel, ar, hektar, oral. Po čem je kvadratni meter, vrednost parcel.

Praktično pridobivanje znanja: parcele na katastrski mapi (detail), zmanjšano merilo, nakup in prodaja nepremičnin, desetek, stavbne parcele. Kako je pripraviti gobe (previdnost pred zastrupljenjem).

Higiena: Prva pomoč pri zastrupljenju z gobami in ob nezgodah pri podiranju lesa. Pomen gozda v zdravstvenem smislu.

M. Mencej:

Sprejem učencev v pomožni razred

Glede vrednosti in važnosti pomožnega šolstva so pri nas mnjenja deljena ne le v vrstah širše javnosti, temveč prav tako v vrstah našega učiteljstva kakor tudi deloma v čisto oficialnih krogih. Da si pri nas še do danes nismo povsem na jasnem in da nimamo enotnih pogledov glede na pedagoško, socialno in splošno kulturno vrednost dela v teh ustanovah in da se tu pa tam opaža nekak odpor nasproti tovrstnemu šolstvu, je vzrokov več. Vsi tozadevni pomisleki so pa objektivno neosnovani, kar bom skušal dokazati na drugem mestu.

Četudi vršita pomožni šoli v Ljubljani in v Mariboru že nekaj decenijev pionirsko delo na polju pomožnega šolstva pri nas, pa ni niti naše

učiteljstvo zadostno informirano o delu in ustroju tega šolstva. Nič čudnega! V nekaj urah hospitiranja (če se to sploh vrši!) dobi učiteljski kandidat kvečjemu le bežno sliko o pomožnem razredu, ne da bi imel priliko, spoznati se z delom zdravstvene pedagogike in njene važnosti v šolskem življenju. Pa vendar je vse to najtesneje povezano z njegovim poznejšim delom v razredu, posebno še, če ni na šoli pomožnega oddelka. Temeljiteje poznavanje pedagogike lečenja, ki se mora vršiti v pomožnem razredu, bi tudi razpršilo vse pomisleke in vsako nezaupanje do pomožnega šolstva.

Naš narodni, splošno kulturni in socialni razvoj z imperativno nujnostjo zahteva, da v pogledu pomožnega šolstva ne zaostajamo za ostalimi kulturnimi narodi. Neizbežna posledica tega je, da se zadnje čase iz leta v leto širi mreža oddelkov za vzgojo duševno zaostale in defektne dece pri naših više organiziranih ljudskih šolah. Tako dobiva pomožno šolstvo pri nas vedno širše dimenzije in je na tem zainteresiran vedno večji krog naših staršev. S tem je prišla razvojna pot našega pomožnega šolstva do najtežje preizkušnje: pridobiti si naklonjenost in zaupanje javnosti. Vsako šarlatanstvo in polovičarstvo jemlje videz resnosti in izpodjeda zaupanje. Zaupanje je pa prvi pogoj za uspešen razvoj in za uspešno delo. Le strokovno izvežbana moč bo v zvezi z uvidevnim zdravnikom mogla zlomiti v starših tisto nezadovoljstvo in tisti odpor, ki se običajno javlja ob priliki sprejema učencev v pomožni oddelki, kar ni najlažje, posebno ne tam, kjer je pomožni oddelki na novo vpeljan.

Že pri odbiranju učencev za pomožno šolo (oddelki) se pokažejo težkoče. Kateri otrok naj pride v pomožni oddelki? Odgovor na to je toliko težji, ker še ni izvršena točnejša tipologija učencev glede na njihove nezmožnosti ali pomanjkljive zmožnosti za pridobivanje vrednot kulturne skupnosti. Pri tem se moramo naslanjati na »Pravilnik o prijavi in sprejemu otrok v zavode, pomožne šole in oddelke za nezadostno razvite otroke«,¹ ki določa v tem pogledu sledeče: »V pomožne šole (oddelke) se sprejemajo samo oni nezadostno razviti učenci, ki so sposobni za izobraževanje.« Ta določitev je očitno preširoka in presplošna, ker spravlja predvsem osnovnošolskega učitelja v negotovost kljub temu, da določa »Pravilnik«, da se težje slabomisleni (imbecilni, idioti), zanemarjeni, razdražljivi in oni, ki so zaostali v šoli zaradi bolezni in drugih zunanjih vzrokov, pa so sicer normalni, ne morejo sprejemati v pomožno šolo (oddelki), ker spadajo v posebne zavode in šole.

Ker pri nas teh posebnih zavodov in šol ni, razen za slepe, gluhe in ne morejo moralno pokvarjene, pridejo običajno v pomožni oddelki vsi učenci, ki ne morejo slediti pouku v osnovni šoli. Tako pride v ta oddelki med drugimi tudi vsaj tretjina takih učencev, ki po svojem duševnem stanju spadajo v posebne zavode, in tako dobiva pomožni oddelki pri nas svojevrstno notranjo strukturo.

Odbiranje učencev za pomožni oddelki se prične v drugem semestru šol. leta. Kateri učenci pridejo pri tej odbiri v pošte, določa »Pravilnik«, ki tozadevno pravi: »Vsak otrok mora najprej obiskovati osnovno šolo in šele po eno ali dveletnem brezuspešnem obiskovanju prvega ali drugega razreda se lahko sprejme v pomožno šolo. V pomožni oddelki (šole) se lahko sprejmejo takoj samo oni otroci, ki so jih pri vpisu v osnovno šolo prijavili starši sami in jih je pregledal šolski zdravnik. Otroci, ki so ob rednem napredku obiskovali že tretji razred osnovne šole, ne pridejo v

¹ Anton Skala: »Predpisi o zdravstvenem pregledu dece za vpis v osnovno šolo ter o postopanju z defektno dečo.« Ljubljana 1932.

poštev za sprejem v pomožno šolo. Ako pa učenec 3. ali višjega razreda postane zaradi bolezni ali drugih vzrokov duševno abnormalen, se lahko tudi iz tretjega ali višjega razreda prijavi za sprejem v pomožno šolo (oddelek).«

Osnovnošolski učitelj je torej tisti, ki prvi predlaga učenca za pomožni oddelek. Na izpolnjenih »Prijavnih listih« prijavi do 1. aprila upravitelju šole vse učence, ki po njegovem mnenju spadajo v pomožni oddelek. In kakor so razredni učitelji osnovne šole često postavljeni v kočljivo in nejasno situacijo glede odbire učencev, tako tudi glede izpolnitve »Prijavnega lista«. Na golo opazovanje in njihovo subjektivno ocenjevanje se često ne zanesejo. V strahu, da bi se ne prenačili in ne delali učencu krivice, oklevajo pred odločitvijo. Posebno je taka odločitev težka v 1. letu šol. obiska. Če bi razredni učitelj imel za to kako objektivno merilo kot dopolnilo k svojemu subjektivnemu ocenjevanju, bi mu bilo v tem pogledu lažje. Tako objektivno merilo je testiranje, psihološki eksperiment.

Nič manjših težkoč ne dela razrednemu učitelju sestava samega »Prijavnega lista«, predvsem njega psihološki del, kjer je treba podati psihološko karakterizacijo učenčeve duševne zaostalosti in defektnosti. Ta težkoča se izraža v prvi vrsti v tem, da pustijo razredniki najvažnejše poglavje v »Prijavnem listu« kratko in malo prazno, če pa tisto rubriko izpolnijo, pa ne ločijo navadno glavnega od stranskega, vzroka od učinka. Dejansko pa je često tudi težko ugotoviti in odgovoriti na posamezna vprašanja v »Prijavnem listu«, posebno če je celotna učenčeva duševnost zaostala in ne kaže kakih izrazitejših nedostatkov v poedinih duševnih zmožnostih ali nezmožnostih. Podatki razrednega učitelja so pa nemalo važni, ker ne služijo le za podlago sprejemni komisiji, temveč tudi pomožnošolskemu učitelju pri nadaljnjem opazovanju učenca v pomožnem razredu.

Ker se tozadevno ponavljajo splošne težkoče in pomanjkljivosti, kar imam priliko opazovati v svoji večletni praksi, naj podam k temu poglavju nekoliko pojasnila, predvsem glede tistih točk, ki so najbolj pomanjkljive. Vsekakor pa je dolžnost pomožnošolskega učitelja, da daje razrednim učiteljem ob vsaki priliki potrebna navodila za izpolnitev »Prijavnega lista«.

Nedostatki v otrokovem duševnem razvoju.

1. Pazljivost.

Naučite otroka, da pazi, pa ste ga naučili vsemu, je izjavil Masaryk razrednemu učitelju ob priliki obiska neke šole. V tem tiči globoka pedagoška in psihološka ugotovitev. Od pažnje zavisi obseg in točnost učenčevega predstavnega zaklada, ki je podlaga vsemu ostalemu miselnemu življenju. Zato ne zadostuje, če navedemo pod to točko: »Ne kaže nikakega zanimanja za pouk.« Ali pa: »Jako malo govori ali nič, ker le težko in krčevito govori.« »Je jako nemiren in vedno piše«² itd.

Tu je treba navesti karakteristične nedostatke ali upadljive defekte kakor: preveč skoncentrirana pažnja, ki se izraža v predolgem zadrževanju na enem in istem predmetu, kar najlažje opazujemo, kadar učenci opisujejo kak prizor na sliki, pripovedujejo razne doživljaje ali ponavljajo povestice. Tak učenec v razredu navadno mirno sedi in »obvisi« s svojimi očmi le na enem predmetu ali dogodku; le jačji in nenavadni vtisi ga spravijo iz njegove zamaknjenosti. Medtem ko so taki in slični primeri v razredu redkejši, pa srečujemo pogosteje učence s p r e -

² Vsi ti in nadaljnji primeri so vzeti iz »Prijavnih listov«, ki so jih izpolnili razredni učitelji za posamezne učence.

tirano razsejano pažnjo. So to učenci, ki »skačejo« pri pouku od predmeta na predmet, od dogodka na dogodek, ne da bi dobili jasnejšo predstavo o prvem in drugem. Na enem in istem vtisu se zadržujejo le krajšo dobo, zato so tudi ti vtisi v njihovi predstavi nejasni.

2. Zaznave in razumevanje.

Pod to točko navadno sledi: »Nima nobenih pojmov o raznih stvareh in ne razlikuje predmetov.« »Vezati črke in računati ne zna. Pozna predmete, dom in okolico« itd.

Težko je iz tega razbrati učenčeve duševne moči zaznavanja in razumevanja. Predvsem je treba tu določiti sposobnost učenčeve orientacije v okolici; pomanjkanje njegovih običnih enostavnih predstav: o prostoru (razlikuje: zgoraj — spodaj, desno — levo, spredaj — zadaj, širok — visok — globok, ravno — krivo), o oblikah (pojmuje: četverkot, trikot, oglat, okroglo), o veličini (razlikuje: velik — majhen, debel — tenek, kratek — dolg), o številih (predpisano za dotično šolsko leto), o času (jutro, poldne, noč, večer, predpoldne, popoldne, včeraj, jutri, določitev dneva, meseca, letnega časa) itd. Najlepše to opazuje razredni učitelj med letom pri stvarnem pouku, pri risanju, modeliranju in spoznavanju črk. Važno je opazovati, kako opisuje kako dejanje na sliki: ali našteva le predmete, ali zna že povedati, kaj delajo osebe in čemu so predmeti, ali pojmuje že medsebojne odnose in medsebojne zveze med predmeti.

Priporočljivo je, da vodi razredni učitelj za upadljive učence poseben zvezek, ki vanj vpisuje vse značilnosti, shranjuje njihove risbe in spise.

3. Spomin.

Razredni učitelji navadno navajajo: »Zelo slab.« »Zbog težkega govora ga ponavljanje muči.« »Po potrebi ponavlja, pa težko« itd.

Iz takih in sličnih beležk ni mogoče razbrati kakovosti in trajnosti spomina. Treba je vedeti, da spomin ni enostavna duševna lastnost in da obstaja iz različnih kategorij. Tako imamo n. pr. spomin za števila, za oblike, za govor itd. So učenci, ki imajo izredno razvit spomin za števila, poštrevanko, ne morejo si pa zapomniti n. pr. pesmice ali povestice. Zato je treba navesti, katera vrsta spomina je posebno razvita, pri kateri kategoriji se je pokazal upadljiv defekt. V neposredni zvezi s spominom je brzina zapornitve in način pridobivanja novih predstav: ali je zapornitev le mehničnega značaja, za kar je potrebno večkratno ponavljanje, ali pa je pri tem zaposlen že intelekt in se množi predstavi zaklad po logični asociaciji (judiciozno) ali po razumevanju medsebojnih odnosov (ingeniozno)? Važno je tudi, kateri čuti so pri zapornitvi prvenstveno udeleženi: ali čulo sluha (auditivni tip zapornitve), vida (vizuelni tip), ali morda telesni pokreti (motorični tip). Kakšna je vrednost spomina glede na dobo trajanja?

4. Domišljija (fantazija).

Tudi tu navadno sledi: »Popolnoma nejasna.« »Rad posnema, dramatiziranje jemlje neresno, ne ilustrira« itd.

Razumljivo je, da imajo učenci z nejasnim predstavnim zakladom in defektnim spominom tudi siromašno fantazijo, vendar pa niso brez fantazije. Izražajo jo pri risanju (tu ni toliko važno, kako je učenec kak predmet ali prizor narisal, temveč kako svojo risbo komentira), pri pripovedovanju lastnih doživljajev (četudi je to siromašno, je pa treba paziti, okrog katerega predmeta se suče, ali je vse to resnično in ni morda

pripovedovanje združeno s poveličevanjem in fantastično lažjo). Treba je vedeti, kake želje ima v posameznih primerih, kakšen poklic si želi, in s tem v zvezi navesti, v koliko posnema, v koliko je njegova domišljija ustvarjajoča, v koliko je pomešana s fantastično lažjo.

5. Mišljenje.

Nemogoče je, doumeti učenčeve miselne sposobnosti iz sledečih ugotovitev: »Ne ustvarja nobenih pojmov, sploh ne sledi pouku.« »Prepisuje dobro, vezati ne zna.« »Za stvarni pouk se deloma zanima, vendar je nesposoben za govor.«

V področju učenčevih miselnih sposobnosti je pa treba dognati: 1. Kakšna je njegova moč abstraktnega predstavljanja? Ali prepozna na slikah štiri letne dobe, dnevni čas? Po čem pozna vojaka, peka, tovarno itd.? Kaj potrebuje kovač, krojač itd.? 2. Kakšna je njegova moč kavalnega mišljenja? Ali pojmuje medsebojne vzročne odnose predmetov in dejanj, n. pr.: kdaj kurimo peč? Zakaj ravno tedaj? Kdaj cvete drevje? Zakaj cvete tedaj? Kdaj se selijo ptice? Zakaj? Po čem loči steklo in les, jabolko in hruško, cerkev od šole itd.? 3. Kako definira predmete: po uporabi (kaj je to nož? Odgovor: z nožem režemo), ali morda že z višjimi pojmi (nož je priprava, s katero režemo)? 4. Kako kombinira: razstavlja in sestavlja razne predmete pri ročnem delu, risanju itd. 5. V koliko je sugestibilen, v koliko je pod vplivom drugih mnenj, izjav in v koliko je samostojen v presoji in ocenjevanju?

6. Jezik.³

Glede na važnost govora za celokupni duševni razvoj ne morejo zadostovati le takele ugotovitve: »Govor je nerazvit.« »Ne govori, oziroma nerad govori, ker ga očitno govor muči« itd.

Pri tem je pa treba predvsem dognati: 1. Ali učenec pravilno artikulira posamezne glasove? Ali so za nepravilno artikulacijo vzroki organskega ali kakega drugega značaja? 2. Ali morda učenec jeca ali jeclja? Ali je jecanje glasovno ali zlogovno? 3. Morda brbota, heblja, zamenjuje posamezne glasove v govoru itd.?

Točki 7. in 8. (kretanje — utrujenost) sta lažje razumljivi in stavljata na razrednika manjše naloge glede na njih izpolnitev, kljub temu jih pa nikakor ne gre zanemarjati.

9. Nestalnost v razpoloženju.

Razpoloženje še nikakor ni karakterizirano s takimile stavki: »Živahno.« »Večinoma sam, vztrajen pri delu.« »Je vedno dobre volje.«

So učenci, ki so apatični do vsega. Tudi najbolj pretresljivi momenti jih ne spravijo iz ravnotežja. Nasprotno temu so pa učenci, katerih čustveno življenje se spreminja ko aprilsko vreme; ker jim manjka čuta za vrednotenje, se smejejo v najbolj tragičnih momentih in spričo najbolj žalostnih prizorov, nasprotno se pa žalostijo, kadar ni pravega povoda za to. Opazujemo to njihovo razpoloženje pri pripovedovanju raznih zgodbic, doživljanje, v odnosih do njihovih součencev in do učitelja.

Točki 10. in 11. (Potek dela — štedenje pri igri in v družbi) sta bolj ali manj razumljivi.

³ Za to poglavje prečitaj knjižico: Vilko Mazi, Govorne motnje. Ljubljana 1935.

12. Izražanje volje, kako se volja kaže.

Kot krona celotnega duševnega dogajanja in kot zadnji izraz človeške dejavnosti se javlja njegova volja, zato ne morejo zadostovati za karakterizacijo volje pri duševno zaostalem ali defektnem učencu le ugotovitve: »Ne izraža volje.« »Doma jako samovoljen, v šoli pa je le težko obvladljiv, ker nima vztrajnosti« itd.

Kadar govorimo o volji, moramo imeti pred očmi tale proces: 1. čustveni poudarek, ki spremlja 2. predstavo, ki je vnanje ali notranje pogojena in nas privede 3. do cilja, ki ga skondenziramo z našimi mislimi, kjer se vrši odbiranje ali zavračanje motivov — determinacija ter 4. odločitev: hočem — nočem, kateri sledi motorna akcija, t. j. dejanje samo.

Ker je pri duševno zaostalih ali defektnih učencih ena izmed navedenih kategorij pomanjkljiva ali pa so vse nezadostne, je njegova voljna dejavnost — odbiranje ali zavračanje motivov — nekritična, brez razumske cenzure in zato instinktivna. Treba je navesti, v koliko je hotenje razumsko in v koliko le instinktivno.

Tako izpolnjene »Prijavne liste« izroči razredni učitelj osnovne šole do 1. aprila upravitelju šole. Prijavljene učence pregleda od 1. aprila pa do 1. maja šolski zdravnik. Poglavje, ki ga mora izpolniti zdravnik, ni le najvažnejše za razumevanje učenčevega duševnega in telesnega stanja, temveč je po svojem značaju tako delikatno, da zahteva največ resnosti. Zdravnikova naloga je, da v tem času v svrhu izpolnitve rubrik pokliče učenčeve starše. Vprašanja glede dednih degenerativnih in patoloških znakov v rodbini, potek nosečnosti, potek poroda, event. splavi itd., ki jih mora staviti materi zdravnik, so tako delikatne narave, da mora imeti mati popolno zaupanje v osebo, ki jo izprašuje, če hoče, da bodo odgovori objektivni. Za to je najbolj poklican zdravnik, posebno še, če je to zdravnik psihiater. Do mladega, neizkušnega učitelja so starši nezaupljivi in v takem primeru ne dajejo radi, vsaj ne objektivnih izpovedi. Dejstvo pa je, da mora dobiti to zadevne podatke v večini primerov ravno učitelj, posebno je to primer na pomožnih oddelkih pri osnovnih šolah? Zakaj?

»Pravilnik o zdravstvenem pregledu dece« sicer predvideva, da morajo imeti vsi zdravniki v zavodih ali šolah za nezadostno razvite in defektne otroke trimesečni tečaj za socialno medicino, ni pa to primer na oddelkih pri narodnih šolah. Tu pregledajo šolski zdravniki le površno otrokovo telesno stanje, še bolj površno pregledajo njegove duševne anomalije in le redko pokličejo starše na posvet. Tako je pomožnošolski učitelj na oddelku tisti, ki mora vse to ugotoviti. Vse to pa zahteva od njega strokovno znanje, mnogo izkušenj in pa še več zaupanja pri starših.

Izpolnjene »Prijavne liste« pošlje upravitelj osnovne šole do 5. maja upravitelju pomožne šole, v krajih pa, kjer ni samostojnih pomožnih šol, sreskemu šolskemu nadzorniku, ki jih dostavi učitelju pomožnega oddelka.

Ko pridejo prijavljeni učenci v začetku prihodnjega šolskega leta na opazovanje v pomožni razred, prouči pomožnošolski učitelj podatke v »Prijavnih listih« in vanj vnese še svoja opazovanja. Po enem mesecu opazovanja skliče upravitelj pomožne šole, v krajih pa, kjer so pri ljudskih šolah pomožni oddelki, sreski šolski nadzornik kot predsednik »Sprejemne komisije«, k sodelovanju upravitelja osnovne šole, učitelja pomožnega oddelka, razrednike osnovnih šol, ki so prijavili učence, in šolskega zdravnika. Vsak član komisije poda svoje mnenje in predloge o prijavljenih učencih.

Sklep komisije je treba javiti prizadetim staršem. Avtor »Pravilnika« je zadovoljivo doumel potrebo, da to prijavo izvrši predsednik sprejemne komisije. S tem je vsaj deloma osvobodil pomožnošolskega učitelja vseh tistih nevšečnosti in neprilik, ki pridejo često od strani staršev, ko je njihov otrok uvrščen med »zaznamovane«.

S tem sem opisal potek sprejema učencev v pomožni oddelok ter zadostil — to vsaj upam — potrebi, ki se je kazala že dalj časa pri razrednikih osnovnih šol, posebno pa pri novincih in hospitantih na pomožnih oddelkih pri osnovnih šolah.

Lojze Županc:

Slovenska narodna pripovedka v Dolgan-Vrančevem učnem načrtu

Z nestrpnostjo je slovensko učiteljstvo pričakovalo že dolgo napovedani Dolgan-Vrančev »Podrobni učni načrt«. Iz preprostega razloga, ker smo že vsa povojna leta, ko so moderni pedagogi naravnost tekmovali v nasvetih, receptih in praktičnih demonstracijah za uspešno vzgojo v novi, življenjski šoli, zaman hrepeneli po nekakšnem koncentričnem in konstruktivnem delu, ki bi bil brevir vsakdanjega učiteljevega dela v šoli. Da je to obsežno delo upravičilo sloves naših dveh pedagoških praktikov, potrjuje zanimanje, s katerim sega učiteljstvo po tej najnovejši slovenski pedagoški knjigi.

Nikakor ni moj namen, da bi hotel njuno delo kot celoto podvreči kritični presoji, četudi sta v predgovor knjige avtorja zapisala, da je njuno delo le »predlog, ki si ne išče vere, pač pa resne in poštene kritike, poprave in izpopolnitve«, pa se mi po drugi plati vprav radi te želje avtorjev zdi umestno, pokazati na pomanjkljivosti, ki so v tesni zvezi z naslovom tega članka.

V času, ko je mladinski časopis »Naš rod« (da ne omenjam drugih listov, ki pri slovenski mladini niso tako razširjeni) smatral za potrebno in nujno, da nagradi naše najmlajše s posebno rubriko »Cicibanov rod«, v tem času bi bilo tudi avtorjema »Podrobnega učnega načrta« potrebno, da bi se ozirala na pomen slovenske narodne pripovedke ter ji v načrtu določila tisto mesto, ki ji po vsej pravici in po spoštovanju do naše narodne preteklosti tudi pripada. Saj resen pedagog, ki mu današnja ljudska in mladinska umetnost ni tuja, ne more mimo ugotovitve, »da pravljica, ta oslabljeni in podružabljeni odmev mitičnih kultov, vključ vsemu živi, saj jo oblikujeta umetnik in mladinski pravljicař — pedagog«. (Boris Orel v »Sodobnosti« 5/1934.) Ako pa s tega zrelišča pregledamo omenjeni učni načrt, smo razočarani! Le kako more biti ta moderni učni načrt tako mačehovsko naklonjen slovenski narodni pripovedki oz. pravljici, ko celo umetnost uvaŕuje mitos pripovedke kakšnega naroda in ko je danes že slehernemu kulturno razgibanemu človeku jasno, da celo »svet sodobnega operetnega filma ni nič drugega, kakor svojevrstno, iz npravstvenosti našega stoletja zraslo nadaljevanje sveta stare pravljice...« (B. O.)?

Nikakor ne trdim, da avtorja »Podrobnega učnega načrta« nista uvaŕevala vzgojnega pomena pravljice! Toda le napačno naziranje o pomenu slovenske narodne pripovedke ju je moglo zapeljati tako daleč, da sta v svojem delu priporočala uporabo tujih pravljicnih tekstov, mesto da bi dosledno zahtevala pri jezikovnem pouku uvaŕevanje našega narodnega blaga! Ne samo, da se zaradi folklornih posebnosti, ki so često vpletene v slovensko narodno pripovedko, odgrinjajo učencem navade in običaji ljudi v tej ali oni slovenski pokrajini, tudi sicer je ta izbira zaželena, ker vprav omenjene folklorne posebnosti morejo našemu mlademu in še vedno razvijajočemu se jeziku samo koristiti, ker jezik bogat! Vzemimo za primer samo pripovedke iz Prekmurja ali one iz Bele Krajine. Ali ne vsebujejo ti biseri naše narodne dediščine naravnost neprecenljiv zaklad za lepoto našega jezika? Ali ni mojster naše besede, pesnik Oton Župančič, obogatil naš jezik vprav iz jezikovnih posebnosti, ki so v Beli Krajini doma in ki so folklorno nerazdružne z belokranjsko narodno pripovedko? Ŗe ta omemba govori za upravičenost zahteve, ki sem jo naglasil, namreč da bi »Podrobni učni načrt« moral prvenstveno upoštevati našo narodno pripovedko, ne pa posegati po tujih, nam in našemu kulturnemu razvoju nerazumljivih tekstih.

Pri pregledu načrtnih delovnih enot, ki jih omenjeni učni načrt nakazuje za pripovedovalne vaje v jezikovnem pouku pod zaglavjem »Jezik«, pa sem naletel na sledeče stvari: Koza in kozlički (str. 12), Janko in Metka (str. 28), Rdeča kapica (str. 28), Ezopove basni (str. 28). To samo za I. in II. razred, torej za učence, ki spadajo še v takó zvaní Cicibanov svet. Čemu je tu navedenih nekaj izrazito nemških pripovedk? Mar zato, ker imajo naše tiskarne na razpologo njih slike? Naši slikarji in ilustratorji pa tudi grafični delavci pa čakajo naročil za izdelavo naših stvari! In Ezopove basni? Kaj nimamo slovenskih vse polno, ki so raztresene po naših vaseh in ki jih babice pripovedujejo naši deci v zimskih večerih? Ti prvo- in drugošolarčki bodo dovzetnejši za tisto našo robo, ki je po večini že njih duševna last, ko so prvič prestopili prag šole, za tisto robo, ki se nanaša na slovensko zemljo in značaj dogodkov v preteklosti na naših tleh in med našim narodom. Slovenska basen je bila zmerom izraz narodovih tlačenih hotenj. Kadar slovenski človek na kmetih ni smel govoriti, kakor bi rad, ker so mu to zabranjevali razni policijski predpisi, takrat je zavil svoja hotenja v mitos, mesto njega so govorile živali — in basen je bila tu! Basen še zmerom nastaja! — — —

Tudi v delovnih enotah za višje razrede nisem opazil, da bi avtorja priporočala rabo slovenske narodne pripovedke. Pač pa priporočata vse mogoče berilne sestavke in povesti, pri katerih se učencem brez dvoma širi obzorje znanja. Toda razen izjeme, ko priporočata v višjih razredih čitanje Erjavčevih spisov o rastlinah in živalih in čitanje Arnošt Adamičevega mladinskega romana »Dva mimo smrti«, ne omenjata niti z besedico slovenske narodne pripovedke ali slovenske legende, v kateri nastopajoči pravični junaki ali »bogovi iz svojih povprečnih, družinskih mitičnih življenj rastejo v velika dejanja in v tako pomembne in vzpodbudljive postave, da postanejo povzročitelji velikih stvarilnih pokretov v ljudstvu in tajni utemeljitelji podlag tistega plodnosa n e g a življenja, ki mu na kratko pravimo k u l t u r a«. (B. Orel v »Krogu« 1933.)

Posebej sem pričakoval, da bi nedostatek neupoštevanja slovenske narodne pripovedke pri Cicibanih (I. in II. razred!) odpadel vsaj v IV. razredu, ki si je za delovno področje vsega leta izbral spoznavanje slovenske zemlje. V uvodnih besedah načrta za delovno enoto »Slovenska zemlja« se avtorja sicer rahlo dotikata tega problema v stavku: »V zgodovinskih legendah naj (namreč učenci!) iščejo stvarnih osnov«. — Toda načrt za to delovno enoto gre spet mimo narodne pripovedke in je primeri za spoznavanje slovenskega jezika ne omenjajo. Tu, prav v tem razredu pa bi bila slovenska narodna pripovedka za spoznavanje narodne duše, značaja slovenske zemlje in slovenskega ljudstva nasploh na mestu kot izhodišče za spoznavanje zgodovinske preteklosti našega naroda, s čimer bi bilo ustrezno tudi načelom koncentracije pri pouku, da ne omenjam še posebej prednosti slovenske narodne pripovedke za pouk dobrega spisja, ker je narodna pripovedka naravnost vzorec, kako naj se oslika dejanje, dogodek itd. brez dolgoznosti in lepih besed, ki pa so brez vsebine...

Brezdvomno je na mestu priporočilo avtorjev »Podrobnega učnega načrta«, naj bi mladina pri čitanju doma posegala po knjigah: Robinson, Liliputanci, Jules Vernove povesti, Odlomki iz fantastičnih povesti o potovanju na luno in Mars, Odlomki iz Sven Hedinovih spisov..., vendar bi se morali učenci, preden se žive v ta svet fantazije pisatelj, prej seznaniti z mitičnimi osnovami narodne pripovedke! Kako naj učenci pri spoznavanju književnosti pojmujejo vzgojni pomen »ljudske pripovedke« (kakor to avtorja predlagata na str. 149!), če se pa prej niso seznanili z narodno pripovedko samo?

Mladost slovenskega mitosa je v slovenski narodni pripovedki, mladost novega rodu, ki se v šoli pripravlja za trdo življenje na naših revnih slovenskih tleh, pa bi potemtakem ne smela mimo slovenske narodne pripovedke, ki ni samo zabavna, ampak tudi poučna in vzgojna.

»Skozi trpno tožbo narodne pesmi (oz. pripovedke!) še prodirajo odsevi nekdanjega nemira in boja« (B. O. »Krog«!) slovenskega ljudstva.

Poznavalec mitičnih kultov in osnov slovenske narodne pripovedke, pisatelj Boris Orel, je v »Krogu« napisal sledeče tehtne besede:

»Slovenski umetnik se mnogo in pogosto vrti okrog otroka in njegove umetnosti. In je posebna zakonitost slovenskega kulturnega prostora, da obenem z mladinskimi teksti in verzi sovpadajo vanj nezrele in začetniške pripovedne oblike (v čemer je vzgojni smoter za učence, ki prično s samostojnim spisjem! — Op. L. Z.), ki so v najboljšem primeru poganki ljudske umetnosti.«

Te besede pač dovolj jasno izzvenevajo v zahtevi, da bi slovenska narodna pripovedka ne smela biti pastorka, potisnjena v pozabo.

Naj bi ta članek opozoril slovensko učiteljstvo, da bo samo popravilo, kar sta avtorja »Podrobnega učnega načrta« prezrla. »Čim več pozitivne in ustvarjalne kritičnosti bo vzbudilo, tem bolj bo doseglo svoj namen«, sta avtorja napisala v predgovor svojega pomembnega dela. Ne torej s kakšnimi ambicijami pikolovskega recenzenta, ampak z upoštevanjem zgoraj citiranega stavka sem v obrambo slovenske narodne pripovedke napisal ta članek. V obrambo tiste slovenske narodne pripovedke, v katere pravični luči sta svoja deška leta preživela tudi avtorja »Podrobnega učnega načrta« in spoštovana tovariša Jos. Dolgan in E. Vranc! — — —

O p. u. r. Pri izdelavi domorodnega učnega načrta mora itak vsak učitelj upoštevati, kar avtor gornjega članka tukaj zahteva, ni pa po našem mnenju potrebno, da bi tudi D.-V. učni načrt moral podrobno naštevati vse snovi, ki jih zahteva načelo domorodnosti pouka v posameznih krajih naše ožje domovine. To velja zlasti tudi za stvarni pouk.

Naši veliki možje

Rudolf Horvat:

Jubilej mojstra slovenske vezane besede in šola



»Ciciban, Ciciban, Ciciban, Ciciban, dober dan!« so se oglasile 23. januarja t. l. vo vseh logih in goščavah naše prelestne zemlje slovenske vse pličice znanke, da pozdravijo mojstra slovenske vezane besede ob njegovem življenjskem jubileju. Njim so se pridružili glasovi mož, ki so jim odgovarjali ženski sredi pesmi »vetra in vej in trave in sonca na travi« s pesmijo »hitečih in stoječih valov, srebrnih in zlatih«. Oglasili so se z vseh strani zemlje, kjer »kakor s trakovi so zvezane s cestami tu vasi«, kjer »cerkev je dvignila glavo preko strehe«, kjer »hiše so hišice, okna so okenca, nagelj iz oken lije zelen se po steni, rdeče peni se v soncu tihi ta slap«, povsod tam, kjer biva rod med mejniki štirimi: Celovcem, Mariborom, Gorico in Trstom.

Vsa ta prelestna zemlja, nad katero je krožila pesnikova ljubezen in bolečina, kakor »golobje nad hišo gorečo«, je pela hvalo in čast največjemu mojstru svoje vezane besede, ki se je v njem povzpela na svoj najvišji vrh.

Ves ta zbor mož in žena se je v tistih dneh znova potopil v lepoto pesnikove besede, v omamni čar njegovih verzov, v trdo resnico njegovih dognanj. Pred vsem tem zborom se je znova odvil film pesnikovega razvoja od njegove knjige mladosti, zdravja in poguma »Čaše opojnosti«, preko zrele »čez plan« do najglobljih »Samogovorov«, kjer je dosegel mislec in poet v svoji »Du mi« najvišji svoj vrh. In končno so se pred nami zvrstile še grozotne slike njegove zbirke »V zarje Vidove«, v kateri odseva vse trpljenje, vsa stiska in hrepenenje našega rodu v dnevih groze, ko »je obmolknil pevec, prorok je zaspal, narod se nemim sencam je vdal«.

Ob vsem tem: ob njegovih »ročah mogolah« mimo »skrivnostnih svetov« pod »zvezdami, ki žarijo pokojno«, pod okni devojčic, kjer hodi pesnik vsak večer

na božjo pot, smo in bomo hodili tudi mi »kakor konji splašeni z vetrovi in na konjih (naši) domovi«. Pa nas pripelje pot z njim tja, kjer »grobovi tulijo«, kjer mu plaka srce za »batjuškom«, kjer se dviga iz groba »senca visoka, temna do zvezd«, ki »tme ji je: Bolest!« In končno gremo po strmi poti navzgor »Proti razgledom« »življenju nasproti« »mi strelci«, ki nočemo dvoriti laži, ampak nam hlepe oči »v nove zarje«, kjer živi ptič Samoživ — odkoder objavemo vso domovino »pod Triglavom okrog Karavank« in še dalje »prek morja«, ki »ni ji meja«.

Ko smo tako prehodili njegova »Mlada pota«, poslušamo še glas, ki »kroži vse naokrog, trka na okna, bije na duri, preko streh stresa s peroti črno grozo dušam nasproti«. Stresa nas ta črna groza ob »volku - gladu«, ki »jaše, jaše, jaše«, ob otrocih, ki molijo, ker »oče naš je ob Visli ali ob Drini« in tiho jokamo z izgnanci Brd in od Soče. Iskali bomo z možem »kot zrno klenim in zdravim« usodo za tri brate, dokler ne bo izlegnila »luč svoje roke in sence brez zavetja mro« in bodo res »svetli dnovi«.

Ko bomo dospeli do tega svetlega konca, pa se bomo vrnili nazaj po tej lepi, prehojeni poti, nazaj do začetka, kjer se nam pridružijo sedaj naši Cicibančki, da tudi oni z nami in s ptičico znanko zapojejo svoj »dober dan« svojemu najljubljenejšemu učitelju, ki jim v svoji edinstveni mladinski knjigi »Ciciban in še kaj« pripoveduje najrazličnejše šaljive in resne dogodbe in učene stvari v neprisiljeni, prav lahko dostopni obliki. Znova se bodo zapletli v njegovih »tristo zadrh in tristo zank« in se motali iz njegovih »Sto ugank«. Ali pa bodo žalovali z »Makom«, ki gologlav na polju kima, pa z »Mornarjem«, ki se mu »bolj in bolj odmika zeleno obrežje«, iz njegove prve zbirke »Pisanič«.

Skupno s svojimi Cicibančki in Cicibani se poklonimo pesniku tudi mi slovenski učitelji — prvi svečeniki naše besede. Saj nam je pesnik podaril v svojih zbirkah, predvsem v mladinskih, toliko lepega in koristnega, da nam to premnogokrat lahko poživi in izpopolni naš pouk, tako da je nam in našim Cicibanom v veselje, pouk in zabavo.

Glejte tako!

»Mak« nam razvedri našo učno enoto o poletju; z njim pa druge »Na Jurjevo«, »Čez noč, čez noč«, »Na poljani«, »V gozdu« in »Pesem nagajivka« druge letne čase. Za vse stopnje nekaj ljubkega iz njegovih »Pisanič«, ki nudijo obilo gradiva tudi za naše Jadranske stražarje in jadranske dneve s svojim »Večerom na morju«, z »Barčico«, »Mornarjem« in »Ločitvijo«. Prav nam bodo prišle tudi šaljivke »Pripovedka o nosku«, »Božji volek« itd.

Da nam edinstveno služi knjiga »Ciciban in še kaj« pri vsem pouku, mislim, da mi ni treba še posebej poudarjati. Pri sliki zorečega polja se bomo zabavali s pesmico »Vrabcí in strašilo«. Ko bomo hodili ob mlaki, nam bodo pele njegove »Žabe«, sredi vasi pa nas bodo budili zaspance »Zvonovi«. Ko bomo opazovali ure, bomo poslušali s Cicibanom očetovo uro ter filozofirali z njima o zlatem času. Pri enoti »Luč« nam bo odgovarjal Ciciban »kaj so naše luči« ali komu »Mehurčke«. Umazance bomo učili čistoče s ptičico znanko s »Cicifuj, fej in fuj«, pa zopet vzbujali smeh, veselje in življenje v razredu z »Veselimí in žalostnimi koledniki« itd., pa nagajali cmerikam z zbadljivko »Ciciban se joče«. »Zvezdoznanstvo« nam bo pomagalo na preprost način razložiti naš sončni sistem, »Zeleni Jurij« pa nas popelje še na Koroško, kjer »pusta so polja«. — Se celo pri telovadbi bomo lahko igrali »Dedek Samonog« ali »Postovka« ali plesali »Ples kralja Matjaža«.

Tako bo Ciciban razvnel naše Cicibane, pomagalo pa mu bo še »Sto ugank« povsod in ob vseh prilikah: pri zrelem žitu, pšenici, kozolcu in strnišču, pri raznem drevju in živalih, pa zopet pri zvezdoznanstvu itd. itd. Skoraj vsako učno enoto bomo lahko zabelili z ocvirkom iz te zbirke.

Ko se bodo tako naši Cicibani naužili pestrosti in lepote mojstrovih mladinskih pesmi, bomo vpeljali lahko najstarejše v skrivnosti njegove velike poezije. Njegova »Duma« ne bo v odlomkih nič pretežka zanje, ampak jim bo s svojo barvitostjo pokazala vso prelest naše zemlje, problem domovine in izseljenštva. V pesmi »Z vlakom« bodo občutili veliko povezanost z domačo zemljo, v »Kovaški« problem kovačev naše narodne usode, v »Žebljarski« pa vso težo ročnega dela. Mnoge iz zbirke »V zarji Vidove« nam bodo nazorno pokazale stiske naroda, človeštva in otrok v dneh grozote svetovne vojne. — Razumeli bomo »Glad« pa »Razgovor« in »Otroci molijo«, »Dete čeblja« in »Begunci« in »Goriškim izgnancem«; ne bo nam tudi trd oreh »Zemljevid«.

Tako bomo varno vodili deco po potih našega jubilaranta, sipali bisere njegove — naše slovenske vezane besede v njih mlada srca, da se je bodo napili in naužili in se bodo tudi pozneje radi vračali k nji po tolažbo, uteho in pogum. Treba je seveda, da zaide v naše čitanke več te lepe, tudi težje poezije, da se bodo naši otroci že v šolskih letih naučili spoznavati jo in razumeti. Tako bodo tudi pozneje radi segali v knjižnicah po delih mojstrov naše lepe besede in ne samo po plehkem čitvu. Učimo deco ločiti bisere od plev, to naj bo smoter našega jezikovnega pouka. Naučimo jo uživati krasoto poezije in rešili bomo težak problem. To bo našemu jubilarantu dar, ki mu ga poklanja slovensko učiteljstvo ob njegovi šestdesetletnici.

Šolski poizkusi

Rudolf Bratok:

O beograjski poizkusni šoli

Pedagoški vodja bežigradske poizkusne šole v Ljubljani, prof. Rudolf Kobličica, je predaval dne 24. januarja t. l. v mineraloškem inštitutu ljubljanske univerze o beograjski poizkusni šoli.

V lepo zasnovanem poročilu in na lahkoumljiv način je predavatelj seznanil učiteljstvo s početkom, posebnostmi in z ustrojem omenjene poizkusne šole, ki je pričela delovati že v šolskem letu 1935./36. Imenovani je bil lansko leto nekaj časa v Beogradu ter je pri hospitacijah in v pogovoru z vodilnimi tamošnjimi osebnostmi proučil to šolo in na tej podlagi podal svoj izčrpn referat.

Kot neko posebnost je že uvodoma omenil, da ima šola dva upravitelja. Eden je administrativni, drugi pa didaktični vodja. Šola ni podrejena kakor druge ljudske šole srezu, odnosno banovini, marveč direktno ministrstvu prosvete. Zanimivo je, da ima bolniško sestro, ki pazi na otroke s higienskega vidika, jih kopa itd. Šola je štirirazredna, vsak razred ima po tri vzporednice, tako da je v celem 12 razredov.

Obširno je predavatelj razpravljal o notranji organizaciji šole ter jo očitoval tudi s pedagoškega stališča. Učitelji so med seboj v stalnem kontaktu ter proučujejo potrebe šolskega dela ali učenja, da tako prikrojajo šolo življenju po znanem vzgojnem načelu: iz življenja za življenje. Pouk je vseskozi moderen, sintetičen — kompleksen. To se pravi, da hoče otrokom (starostni stopnji primerno) približati prirodno in človeško življenje na tleh domačije v njega prirodni povezanosti. V ta namen se uporabljajo vsa priznana didaktična načela delovne šole, tako da se izseki in problemi domačije prikazujejo deci v svoji celotnosti kot živa slika življenja.

Smoter reformnih šol ni vseobča izobrazba, površen intelektualizem, niti vseučeni, marveč delovni človek. Zato upošteva učitelj pri svojem delu predvsem otroka. V ospredju stoji otrok (ne pa snov!), kakor je to drugje po ljudskih šolah. Učitelj vodi posebno psihološko popisnico, pri čemer mu pomagajo starši, ki se sestajajo ob določenem času in mu dajejo prepotrebni podatkov zlasti iz predšolske dobe. Tako se polagoma izpolni vsa popisnica, ki je verna slika izsledovalnega učiteljevega dela na eni in psihološka slika otroka na drugi strani.

Vse šolsko delo pa je teoretično praktičnega značaja. Zato se morajo učitelji stalno izpopolnjevati ter hoditi po potih moderne pedagoške vede. Po preizkušnji dela in medsebojni debati, upošteva življenjsko bližino, okolje, individualnost in ostala vzgojna načela, se sprejme, kar je prečiščeno, za dobro. Potem se določi tako zvane delovne enote kompleksnega pouka. Tu je predavatelj poudaril, da se za izvajanje teh enot odmerja čas največ od enega do dveh tednov, v čemer se razlikujejo od Vranc-Dolganovega učnega načrta, ki trajajo menda (?) dalj časa.

V smislu kompleksnega pouka vodi učitelj deca k raznim obrtnikom, trgovcem, v tovarne, pristanišča itd. Deca ne dobi na osnovi tega samo jasnejših predstav, marveč vidi izsek ali problem domačije kot živo sliko življenja, to se pravi, da otrok doživlja, kar je najvažnejše pri sodobnem šolskem delu. Predavatelj se je dotaknil tudi tako zvanega »igračkanja« pri šolskem delu. Tudi »igračkanje« v razredu je velikega vzgojnega pomena. Na neki reformni šoli v Bratislavi sem videl, da je bila v prvem in drugem razredu improvizirana »prodajalna«. Na papirnatih vrečah so bile naslikane razne življenjske potrebščine, obešene na posebnih stojalih. Vsak učenec je imel iz lepenke napravljene češke krone in haličje. Učenci so prodajali in kupovali najraznovrstnejše potrebščine, se tako učili in to seve vse igraje, z največjim veseljem, ne da bi vedeli, da so v globokem študiju — računstva.

Pa tudi princip veselja je poleg drugih vzgojnih principov zelo važen pedagoški princip, ki ga nekateri šolniki tako radi nazivljejo — »razposajenost in razigranost otrok«. Tu je treba naglasiti, da otrok ni miniatura odraslega človeka, marveč ima svojevrstno telesno in duševno strukturo, zato ima tudi pravico do takega ponašanja, ki ga mora pravilno razumeti sodobni učitelj.

Učitelj dviga v učencih pozitivne sposobnosti, zlasti miselno sposobnost za pravilno izražanje in lepo vedenje ter ceni estetske vrednote. Kot posebnost je predavatelj omenil način poučevanja religije na beograjski poizkusni šoli, kjer posečajo šolo otroci različnih konfesij, a se delo vrši v najlepši skladnosti, tako da poučuje pravoslavni učitelj otroke svoje veroizpovedi, katoliški zopet svoje itd. Na ta način prejema deca religijske vrednote prav tako kot ostale vrednote.

Beograjska poizkusna šola ima tudi roditeljske sestanke. Starši in otroci ter učitelji pijejo na teh sestankih »crnu kafu«, ki jo prinaša sluga, kakor da bi bil natak, in stane skodelica din 4.— Dobiček služi za pomoč revnim učencem. Na ta način pride do izraza tudi socialni princip.

Imenovana šola je reprezentativno idealno vzgajališče, ki ga posečajo številni domači in tuji šolniki. Po tem vzoru so se ustanovile poizkusne šole v Zagrebu, Ljubljani in drugod. Danes imajo vsa banovinska mesta razen v primorski in zetski banovini že poizkusne šole. Predavatelj je slednjič primerjal prilike naše bežigradske šole z beograjsko reformno šolo in je med drugim omenil, da naša poizkusna šola nima nikakih mecenov, kakor jih ima beograjska. Meseca maja bodo učitelji že lahko hospitirali na ljubljanski ogledni šoli.

Predavanje prof. Kobilice, ki se je vršilo pod okriljem Pedagoškega društva v Ljubljani, je uspelo nad vse zadovoljivo.

Mali in veliki

Majhni so oni, ki leta in leta opazujejo reformno delo na studenški deški šoli, ne da bi opazili in spoznali je d r o tega dela. In velik je oni, ki ga ta usodna slepota tovarišev (včasih tudi nadrejenih!) ni zlomila.

Če bi poskusili zbrati člane naše pedagoške javnosti, ki so se zanimali in se še zanimajo za reformno delo deške ljudske šole v *Studencah* pri Mariboru, delo, ki je neločljivo povezano z imenom tovariša Vranca, pravim, če bi hoteli zbrati v skupine to d o l g o v e r i g o ljudi, no, potem bi imeli približno naslednje skupine:

I. Skupino, ki načeloma odklanja Vrančev način šolskega dela, češ to delo je rojeno ob l e v i č a r s k e m ... svetovnem nazoru, zato je za nas, ki nismo levičarji, nesprejemljivo.

II. Skupino, v kateri se zbirajo ljudje, ki vidijo pri tov. Vrancu le s t r n j e n i p o u k. Ti ljudje so pograbili zunanost in sedaj neusmiljeno glodajo to kost, kadar pa se jim posreči, sestaviti kakšno navidez ali resnično lepšo strnjeno sliko — seveda samo na papirju — potem zajašejo svojega povsem krotkega pedagoškega konjička in se prijavijo za korporala, nekateri celo za generala v Vrančevo četo.

III. Skupino plagiatorjev, to najbolj nevarno družino, ki je že kompromitirala vsak, tudi najsvetejši pokret, in ki je že večkrat kompromitirala tudi Vrančevo delo.

IV. Skupino, v kateri je komaj nekaj mož (tudi te bodo v najkrajšem času pobrali bratje Srbi v Šabac!), ki vedo, kaj hoče tov. Vranc, znana so jim tudi pota do skupnega smotra, delajo pa vendar na svoj individualni način, ker so pač po izobrazbi, po temperamentu in pa po izkušnjah od vzora različni ljudje.

Nikakor si ne lastim pravice, da bi slovensko učiteljstvo jaz uvrščal v to ali ono skupino, kajti to je dejansko nepotrebno. Gotovo pa je, da marsikateri učitelj (učiteljica) nikakor ne spada v ono skupino šolnikov, ki bi načeloma odklanjali Vrančev pokret. Priznati pa moramo tudi to, da j e d r o njegovega dela še ni pognalo krepkih korenin v velikem številu naših učilnic ...

V splošnem bi se dalo reči, da je slovensko učiteljstvo večinoma p e d a g o š k o napredno, toda za lepote n o v e š o l e še nima oči, nova šola še ni prišla preko praga naših učilnic.

Nova šola ni namreč u č n i, nego v z g o j n i problem. Za novo šolo ni karakteristična učna oblika (recimo »strnjeni pouk«!) ne snov (učni načrt!), ne večje ali manjše s t v a r n o z n a n j e otrok. Nova šola pripravlja prihod n o v e g a človeka! Novega, od današnjega b o l j š e g a človeka na ta način, da otroka

n e s t r a h u j e,

da g a n e g o l j u f a,

da mu ne stavlja r a z v o j n i h o v i r.

Iz nove šole bo moral prinesiti o t r o k vsaj inklinacijo za lepše, vsebinsko bogatejše življenje od današnjega.

Tisti, ki bi rad dobil iz Vrančeve šole bolj poslušne, snovno bolj podkovane učence, nego jih dajejo stare učilnice, odnosno če hoče dobiti s a m o t o, bo razočaran, kajti v razredu, urejenem po Vrančevo, so nadarjeni in manj nadarjeni, pridni in leni, ni pa tudi tam nobenih čudežev, še manj čudodelnikov, ki bi otroku izbrisali podedovane ali izvenšolsko privzgojene

lastnosti. Didaktični materialist utegne razočarano zmajati z glavo, ko konča svojo hospitacijo, in bo najbrž dejal: »V eni uri, ob propisni... obravnavi naših metodičnih enot« dosežemo vsaj toliko snovnega znanja kakor Vrančevi učenci, verjetno pa je, da tudi — več... To utegne biti tudi res. Vsak pedagoški materialist s povprečno spretnostjo in pridnostjo lahko doseže pri deci toliko stvarnega znanja, kolikor ga pokaže povprečen Vrančev učenec. Toda veliko vprašanje je: koliko bo od tega »znanja« držalo, ostalo?! Namreč v poznejšem življenju. Kajti življenje je neusmiljen gospodar; življenje se ne ozira na slabo pritrjene okraske, življenje zapodi svojo burjo na rajžo in se ne ustraši pogleda na gola — drevesa.

Šestnajst mesecev delujem s tov. Vrancem pod isto sreho. V tem času sem imel dovolj priložnosti, da ob uradnih hospitacijah (pa tudi kot dobrodošel gost) opazujem način in uspehe njegovega dela. Časa je bilo dovolj za temeljito spoznavanje, zato vem, da moje sodbe ne bosta korigirala ne čas in ne javno mnenje. Tov. Vranc ni revolucionar (četi tudi trdno sedi v družbi očetov studenške »republike«). On je ideal demokrata, on s smotrnim delom in z velikim srcem idealista ustvarja to, kar bi radi ustvarili z nasiljem na zahodu in na vzhodu: novega, od današnjega boljšega človeka! Tov. Vranc ga poskuša ustvariti brez rožljanja z orožjem, brez ječe, brez krvi: s srcem pedagoga, prijatelja vseh, ki prenašajo socialno krivico, z živci flegmatika, ki gre mimo malih ljudi in malih razmer.

Poskusimo na kratko označiti jedro njegovega dela!

Vrančev razred je nesporna delovna zajednica. To je skupina mladih ljudi brez šarže. Tudi učitelj ne nosi s seboj maršalske palice. V tej zajednici ima mladina vsaj v šoli nepopačeno lastno življenje. Ta deca zna, kaj dela in zakaj dela, ne trapijo je stujao učenostjo. Ta deca doseza uspehe, toda nikdar od zunaj sugerirane ali prisiljene uspehe. Kar zmorejo ti otroci, to so dosegli z lastnimi silami, rezultati so vedno veren izraz zmogljivosti kolektiva. Seveda, tudi ta zajednica ima izvirne poedince in posnemalce, toda če kaj posnema, potem posnema to, kar je dognala, dosegla skupina! Učitelj v tem razredu ne razkazuje daljnih zvezd, v tem razredu je realnost doma. Življenje, ki nas obdaja, ima v to učilnico prosto pot in kar je lepega, plemenitega prišlo skozi na stečaj odprta šolska vrata, se navadno opazi, slabo se odklanja. Deca ima svobodo v mišljenju in v dejanju. Način mišljenja je otroško primitiven, vendar duhovit, način izražanja je otroško krepak in sočen. V tem razredu ni hraniva za hinavstvo, še manj za porast namišljenih veličin. Rast je vedno prirodna in če je ovirana, je ovirana po predpisih..., ki morda delujejo za pridobivanje »lepo vzgojenih« in »izobraženih« otrok, niso pa preračunani za pridobivanje novega človeka, ki bo prej ali slej moral shoditi na razvalinah sodobne kulture in civilizacije.

Nova šola... novi človek... same stokrat obsojene in »nevarne« misli! Vranc je tedaj dokazano — revolucionar! Vranc je potreben policaja. Za novega človeka se navdušujejo samo revolucionarji...

Ne, temu hvala Bogu, ni tako.

Plemenitemu človeku je današnje življenje skoraj neznosno. Toliko izdajstva, prevar, hinavščine, nemoralnosti in nepoštenosti malo-

katera doba knjiži kakor naša. Poleg zastrupljenega družinskega življenja vzporedno koraka zastrupljeno javno življenje. Grdo, okuženo je ozračje na vse strani in v takem ozračju se naravnost boji vsako plemenito srce — viharja.

Navadno pravijo, da je naš svet le preveč zmaterializiran. Res je tako. Vsi bi radi imeli lepo, urejeno življenje, vsi bi radi videli, naj opravljajo težka težaška dela stroj in prirodne sile. To vendar ni nobena napaka, še manj pa — greh. Zakaj bi bil samo privilegij meščana, da ima lepo zlikano obleko, in zakaj bi moral imeti recimo naš kmet samo breguše? Jaz, ki trdim, da ima vsak človek pravico do urejenega življenja, čutim, da bo nam prinesel tako življenje novi človek. In ti, ki se zgražaš ob preveč zmaterializiranem svetu in rad sanjaš o idilični preteklosti, ko še ni bilo umora osumljenih učiteljev in duhovnikov, si tudi vsaj želiš, imeti novega človeka. Tedaj hodiva oba po eni in isti poti, toda z razliko, da jaz priznavam junaštvo in zasluge onih, ki se lotijo izoblikovanja novega človeka na način, ki je tudi za naš družabni red sprejemljiv, ti pa tavaš neorientiran v temi ali priporočáš recepte, o katerih je stokrat dokazano, da ne prinašajo rešitve.

Tov. Vranc je nesporno eden izmed onih, ki na svoj način vsaj poskušajo dajati inklinacijo za razvoj novega človeka, zato moramo zavedno postaviti njegovo delo in njegove uspehe na vidno mesto in se ne smemo strašiti obsodbe onih, katerim je dano oko, toda ne vidijo.

Deška ljudska šola v Studencih slovi po slovenskem očetu »strnjenege šolskega dela«, studenška deška šola bo slovela tudi v bodoče, tudi takrat, ko ta zunanji okvir (strnjeno šolsko delo) več ne bo po današnje v modi. Slovela bo, ker bo lahko pokazala na trnjevo pot učitelja, ki je hotel in znal klicati ljudi k skupnemu delu za ustvarjanje boljšega in srečnejšega slovenskega otroka!

Miloš Ledinek:

Moje polzkusno šolsko delo in njega rezultati

(Nadaljevanje.)

8. Pouk v oddelkih ni nikaka ovira, dasi zahteva od učitelja več napora. V razredih do 46 otrok se oddelki (š. l.) po potrebi grupirajo v delovne skupine, stalna razvrstitve bi bila neumestna. (Te trditve pa za eno- in dvorazrednice ne morem vzdrževati, ker nimam tozadevne prakse.) Take delovne skupine sicer ne ustrezajo interesnim skupinam, a neka rešitev je tudi to. Tako smo n. pr. delili zdaj pa zdaj v računskem, zemljepisnem in jezikovnem spoznavanju, ker je II. odd. (7. in 8. š. l.) želel svoje znanje razširiti ali poglobiti ali pa je učitelj smatral to za potrebno.

9. Neenotnost dela na šoli povzroča pri uvajanju novih delovnih oblik precej težkoč, vendar je možno tudi po I. o. r. strnjeno življenjsko delo, seveda z nekaterimi pridržki, ker pač ima vsak razred kako posebno noto prejšnjih razredov. Po svojih beležkah sem ugotovil tole:

20. novembra 1936 imam v dnevniku zabeležno: »I. odd. (6. š. l.) postaja kritičen, samostojnost prihaja vedno bolj do izraza, učenci zahtevajo že temeljitejše delo, poročila drugih učencev prekinjajo in zahtevajo pojasnil oz. da nadaljuje učitelj. Predlansko leto: 12. decembra 1935 pa: Kažejo se znaki aktivnega poseganja učencev v delo in celo v izbor snovi.

10. Učni program je le formalna ovira. Priznati pa moram, da mi je delal mnogo preglavic, preden sem se ga osvobodil. »Sodobna didaktična načela zahtevajo od učnega načrta omejeno gradivo, ker se z natrpanostjo jemlje šolskemu delu najboljši del obrazovalne vrednosti, če ga mora učitelj prezgodaj prekiniti, ker ga obilica snovi neprestano žene naprej,« pravi Ficker.

Če priznamo življenjsko načelo in domorodnost pa strnjenost ali vsaj koncentracijo, potem je naš učni načrt v predmetni obliki in s svojo obilico učne snovi nemogoč. Odločiti se je treba za § 44. in min. odlok ali za načrt. Izbira menda ne bo težka, najmanj pa za učitelja, ki se skuša sodobno orientirati. Dobro pa nam lahko služi Vrančev ali Vranc-Dolganov okvirni načrt, ki je zreduciral kulturna okrožja na minimum, poleg tega pa nudi tudi delovne naloge. Zdi se mi, da je v tem pogledu prvi vsekakor boljši.

11. Urnik je vprašanje zase. Urniki v dosedanji obliki so nesprejemljivi in nemogoči. Šolskega dela v novem duhu ni mogoče vkleniti v enourne časovne škatlice, vendar se mora čas, ki je temu delu odmerjen, vestno in temeljito izrabiti. Za kontrolo služijo dnevni načrti in dnevni pregledi izvršenega dela ter ugotovitev uspeha. Načrt in uspeh dela sta torej najboljša kontrolorja za izrabo delovnega časa v šoli. Časovni pregled dela sem prikazal v lanskem »Popotniku« v članku »Po br. Češkosl.« str. 92, ki pa so ga nekateri napačno tolmačili. Hotel sem le pokazati, da strnjeni pouk ne izključuje časovne kontrole.

12. Šolsko nadzorstvo je baje pogosto tisti strah za mlajše, pa tudi za nekatere druge učitelje, ki imajo sicer dobro voljo, vendar še nekako podzavestno tičijo v sponah verbalizma. V svojih 12 službenih letih sem imel 6 nadzornikov oz. preglednikov, a me niti eden ni oviral pri delu. V dveh primerih sem dobil tudi idejno pobudo, v treh moralno, le en preglednik je bil indifereenten — samo ugotavljajoč. Eden mi je radi mojega članka »Kaligrafična ali individualna pisava« očital, češ da sem se tudi jaz zaletel za Sütterlinom. Na opazko, naj ugotovi uspeh ali neuspeh na pisavi sami ter primerja, se je dal prepričati na dejstvih. Iz prakse vem, da postopoma izvajana sodobna ped. načela, ki ne izgubljajo iz vida glavnega formalnega smotra, ne morejo naleteti na negativno gledanje šolskih nadzorovalnih organov, nasprotno oni lahko reagirajo le s priznanjem in spodbudo, če že ne z idejno, pa vsaj z moralno.

13. Starši lahko sodobna ped. stremjenja podprejo, lahko jih pa tudi ovirajo. Iz lastne izkušnje naj navedem dve značilni izjavi staršev, eno konservativno in odklonilno, drugo pozitivno.

a) »Prej smo se učili na pamet, pa smo se tudi nekaj naučili. Glavno je, da znaš čitati, pisati in računati, vse drugo je nepotrebno.« Dekle se dolgo ni moglo ogreti za novi način dela, dasi je bilo nadarjeno. Danes odlično napreduje in mati tudi ne nasprotuje.

b) Oče delavec. Baranta s hišami. Eno postavi, jo proda in zgradi drugo. Ker hodi v službo, najema težake, ki jih mora njegov fant nadzirati. Na vprašanje, zakaj dečka ne pusti v šolo in če morda ne hodi rad v šolo, odgovori oče: O, saj ima veselje do šole že zato, ker pravi, da je v šoli vse po domače. Fant je pozitiven delavec, uspeh pa je radi zamud pomanjkljiv.

14. Učila naj nadomešča kolikor mogoče priroda, vendar so nujno potrebni tudi modeli, preparati in slike. Poleg dela v prirodi, »neposredni resničnosti«, ki prav za prav vzbuja zanimanje in celotno gledanje, je nujno potrebno tudi delo na »posredni resničnosti« ali stvarnosti. Vendar se naj učila čimbolj približujejo življenjski resničnosti. Poleg prirode je najboljše nazorilo med delom nastajajoča risba (slika, črtež), potem model in preparat, nato slika in nazadnje živo pripovedovanje. Jasno je, da nekatere kulturne dobrine (predmeti) zahtevajo po svoji strukturi svojstvena učila, idealno pa je, če jih uporabljamo čim več. (N. pr.: Življenje na gradovih: ogled starega gradu, model, obisk muzeja, slika, pripovedovanje.)

(Se nadaljuje.)

Za preporod naše vasi in njene šole

Drago Vončina:

Kmetijski pouk v višji ljudski šoli

Pisec upošteva v tem članku predvsem razmere v kočevskem okraju, članku dodana učna snov, iz zemlji vinogradništvo in konjerejo, pa bo dobrodošla tudi drugim krajem s podobnimi razmerami. Op. ur.

Kočevski okraj je tudi del agrarne jugoslovanske države, čeravno ni obdaran z vsemi prirodnimi dobrinami kakor drugi kraji, ki vsega več pridelajo doma in njihovi prebivalci niso navezani na uvoz in izseljevanje. Nismo pa vsi tako srečni, da bi se lahko izseljevali v dežele »medu in mleka«, in tega tudi ne smemo storiti, temveč moramo ostati na rodni grudi in jo izboljševati, da nam bo dajala vedno več kruha in nas tako nehote navezala nase.

Da pa te prirodne dobrine, ki jih imamo, ohranimo in lahko izboljšamo, moramo našo zemljo poznati. Saj ima naš mali kočevski teritorij kar tri rastlinske ozir. podnebne pasove. Razprostira se ta okraj od loškopotoške, dragarske in travljanske visoke planote čez ribniško dolino, ki ima zmerno podnebje, do Fare in krajev ob Kolpi, ki imajo prav toplo podnebje. Vsak teh treh podnebnih pasov ima drugačne potrebe in zahteve, drugačen način življenja in drugačne prideleke.

Mrzli pas našega okraja, to je Loški potok in kraji naprej proti Travi, so najbolj revni. Tam so sami gozdovi in senožeti, ki imajo sicer dobro planinsko seno, a ga je malo, da se ne more v njih razviti ugodno niti reja drobnice. Ljudje se pečajo večinoma z gozdarstvom ali pa odhajajo kot tesači in gozdni delavci v hrvatske kraje in gozdove. Doma jim po malih njivicah raste samo krompir in bob ter, če ostaja prostora, še malo ječmena in ovsu.

Zmerni pas, kamor spadajo kraji od Dobropolja, Sodražice, ribniške doline, in ostali kočevski kraji, imajo dosti boljše življenjske pogoje. Tukaj uspeva sadje, pšenica, koruza itd. Tudi so tukaj že večja polja, zlasti v krajih, ki gravitirajo v ribniško dolino ali so celo v njej. Ko bi tukaj ne bilo tolike naseljenosti, bi vsi dobro izhajali, tako pa so tudi tukaj navezani na zaslužek v tujini.

Najtoplejše podnebje pa imajo kraji okoli Kolpe, toda tudi tukaj je zemlje malo. Prebivalci so prisiljeni, iskati si kruha v tujini.

Razen v ribniški dolini se v vseh krajih, posebno pa še po nemških kočevskih vaseh, opaza, da je še tista zemlja, ki je ljudem na razpolago, zelo slabo obdelana in kot taka ne more dati tistega, kar bi zmogla ob rednem in pravilnem obdelovanju. Tako ostaja veliko narodnega premoženja neizčrpanega.

Za doseg izboljšanja zemlje in njenih pridelkov je treba svet, v katerem živimo, in njega okolično dobro poznati. Seznanjati učence z zemljo, na kateri delajo, jim objasnjevati pogoje, pod katerimi se ta zemlja lahko izboljša, da nam koristi vsak njen košček, od katerega plačujemo davek, to je naša naloga. Imamo učni načrt, po katerem naj učence že v šolskih letih seznanjamo z našo zemljo, njenimi potrebami in zahtevami, da prirodo spravimo kolikor mogoče pod svojo oblast ter tako dobimo od nje, kar nam je za vsakdanji kruh potrebno.

Učni načrt za višjo ljudsko šolo pravi: Smoter kmetijskega pouka v ljudski šoli je, da usposobi učence za racionalnejše pridobivanje in kultiviranje rastlin in domačih živali. Učenci I. in II. razreda višje ljudske šole opravljajo lažja dela na vrtu, da se s tem spoznajo s kmečkimi deli v posameznih letnih časih in s tem dobijo nekaj praktičnosti, veselja do dela in podlago za poznejši pouk v III. in IV. razredu višje ljudske šole.

Ker pa imamo v kočevskem okraju le malo tako visoko organiziranih šol, ki bi imele v I. do IV. razreda višje ljudske šole samostojne razrednike, in ima III. in IV. razred višje ljudske šole pouk le 5 zimskih mesecev, ko skoraj vso to dobo pokriva naravo sneg, je pouk navezan le bolj na teoretične stvari med šolskimi stenami. Zato pride v dveh zadnjih šolskih letih, kakor zahteva načrt za kmetijstvo, posebno praktično, zelo malo časa. Kmetijski pouk pa je v našem okraju nujno potreben, zato bi bilo zelo koristno, da bi se pri vseh ostalih predmetih že od 4. šol. leta naprej kolikor mogoče vedno poudarjalo kmečko življenje in nauki, ki so z njim v zvezi.

V gozdnatih krajih, posebno okrog Loškega potoka, je treba učence seznanjati z gozdarstvom ter jih uvajati v računanje z lesom, kar potem koristi odraslim, ko odhajajo v hrvatske gozdove in jih že pri obdelanem lesu goljufajo razni hrvatski »škribani«, ker delavci sami ne razumejo kubiciranja lesa. V rib-

niški dolini se je treba bolj ukvarjati s sadjarstvom in z živinorejo. Treba bi bilo vzbuditi že v učencih smisel in zanimanje za združništvo, da bi na združni podlagi oddajali, prodajali in vnovčevali svoje izdelke, medtem ko se morajo sedaj mučiti peš okrog in dostikrat za vsak denar prodati svoje blago, ki so ga napravili prav s krvavimi žulji.

Najprej poznati to, kar nam daje domača njiva, domači gozd in naša najbližja okolica, kar nam je pri vsakdanjem delu potrebno, potem šele oddaljenejša kraja, ker s primerjavo domačih in ostalih krajev vidijo učenci, da imajo le-ti povsod drugačne zahteve in svoje težave, čeravno je na prvi pogled videti, da so tuji kraji lepši in srečnejši. Vsak kraj ima svoje dobrrote in tudi svoje težave, ki jih je treba le z delom in dobro voljo premagati. Nikjer se ne cedi med in mleko brez truda in naporov. Če bodo učenci to spoznali, bodo svojo zemljo, svoj domači kraj bolj ljubili, se delu do zemlje z večjim veseljem posvečali in tako dosegali z njo večje in lepše uspehe. Zadovoljstvo nad doseženim delom in uspehom jim bo utrdilo ljubezen do rodne grude.

Potrebe kmetijskega pouka v ljudskih šolah so se že pred vojno zavedali, toda v učni načrt kot samostojen predmet ni bil sprejet. Naša država pa je to napravila in tako vključila šolo v življenjski tok, kakor pravi Vranc v svoji knjigi: »Osnove strnjenega šolskega dela v teoriji in praksi«. Gospodarstvo — gospodinjstvo, ta dva predmeta sta bila uzakonjena v povojni dobi in se približujeta težnji, da se šola vključi v življenjski tok. Postavljen jima je smoter, da »vzbujata smisel za naloge in opravila v domačem življenju«.

Kakor se kmetovo domače delo ravna po zunanjem delu, ki je vseskozi navezano na letne čase in posamezna opravila na njivah in na polju, tako se mora na podeželskih šolah tudi vse naše delo in obravnava drugih predmetov ozirati na kmetijstvo. Le če bodo ostali predmeti strnjeni in kolikor mogoče trdno povezani s kmetijstvom, bo šola polna domačega veselja in dela in učenci bodo mislili, da pri jezikovnem ali prirodopisnem pouku sedijo doma s staro materjo pri gorki peči, ki jim pripoveduje domače pravlice in dogodke o strašnih Turkih, ki so pustošili naše vasi, cerkve in polja. Pri zemljepisju bodo učenci spremljali naše ujetnike po turških krajih in se z Miklovo Zalo zopet vračali po neznanih potih v domači kraj. V teh povestih bodo učenci videli, kako je naš kmet pod grajskim bičem sključen oral grajščakove njive in odraščal v jeseni desetino in z njo polnil grajske žitnice. Vsak si bo lahko izračunal, kako velika bremena je nosil ta naš kmet s tlako in desetino in kakšne dajatve so ga tlačile še z obrambo dežele, s turškim davkom, a poleg tega še ni bil gospodar na svoji zemlji, ker ji je gospodoval tujec.

Sadjarstvo in gozdarstvo lahko obravnavamo pri botaniki, živinorejo pri zoologiji. Tako lahko vse predmete tesno vežemo med seboj in z našim kmečkim življenjem. »Gospodarstvo je lahko pri nas v ljudski šoli tisto osišče, ki učno snov oblikuje tako, da se približamo vaškemu življenju«, pravi Vranc v svoji že zgoraj omenjeni knjigi. Kako se dá ves gospodarski pouk tesno povezati z jezikovnim, računskim in ostalim poukom, je pokazal že E. Šušteršič v »Popotniku« l. 1936./37., ko tudi pravi: »Teren gospodarskega pouka se bo razširil in prehajal v področje zemljepisa ter zgodovine, ki bosta od svoje strani osvetljevala zasebno gospodarstvo.«

Strnjenost pouka pa je potrebna, ne samo moderna. »Saj v strnjenem šol. delu pridejo osebnosti okolja najlepše do izraza, saj narodnogospodarska prizadevanja pospešujejo dandanes najbolj načelo življenjske praktičnosti in to pod vidikom izboljšanja človekove eksistence«, pravi tudi Vranc v svoji prej omenjeni knjigi.

Da je treba vsako stvarino obravnavati v primernem času, pa že zahteva stari normalni učni načrt za kmetijski pouk na ljudskih šolah na Kranjskem, ko pravi: »V dosego povoljnega uspeha je treba stvarino obravnavati v primer-nem letnem času, da je pouk kolikor mogoče nazoren in združen s praktičnimi vajami. Sploh naj se obravnava ena ali druga stvarina po možnosti v celotnem obsegu, vendar pa v najprilicnejšem času.«

Sedaj je samo še naša dolžnost, da s tem predmetom res pričaramo življenje v šolo in dosežemo povoljne uspehe. To pa se bo zgodilo le tedaj, če bomo sami stvar razumeli, se sami vživeli v kmetovo delo, njegove skrbi in težave, in če bomo tudi vedeli, zakaj tako dela in nič drugače. Življenje našega kmečkega človeka mora biti predstavljeno in prenešeno z otroki v šolo.

Čeravno smo se vsi začeli zavedati, kako je gospodarski pouk v ljudskih šolah potreben, se je do sedaj ravno o pouku tega predmeta, ki nanj lahko navežemo tudi ves ostali pouk, zelo malo razpravljalo. Začasni učni program in

načrt pouk kmetijstva v I. in II. razredu višje ljudske šole zelo omejuje, medtem ko mu Vranc in Dolgan v učnem načrtu za ljudske šole že priznavata velik pomen.

Ker nimamo še nobenih posebnih knjig za kmetijski pouk, iz katerih bi lahko izbirali in črpali učno snov za ta predmet, ki je pa prav za prav za vsak kraj po krajevnih razmerah, prilikah in potrebah drugačna, sem v nekaj letih, ko sem poučeval ta predmet v višjih razredih, našel za kočevski okraj sledeča prav potrebna poglavja, ki jih navajam spodaj za vsak razred posebej.

O kmetijskem pouku se je s stališča pouka samega in izbiranja potrebne snovi še jako malo razpravljalo. Vsak se lovi, išče, razmišlja in končno še ne ve, kje dobiti primerno tvarino. Zato sem tudi navedel za tiste, ki ne vedo, od katere strani bi se stvari lotili, kje se lahko dobi potrebna literatura. Zlasti bi bilo potrebno, da bi se posebno za mlajše učiteljstvo ali pa za tiste, ki so doma iz mest, po učnem programu ali v Vranc-Dolganovem načrtu za kmetijstvo našeta snov bolj podrobno razčlenila, sestavila in porazdelila na posamezne razrede višje ljudske šole.

Učna snov

za kmetijski pouk (gospodarstvo — gospodinjstvo) v višji ljudski šoli.

I. razred.

Učna snov	Kje lahko dobiš primerno literaturo	Opomba
Pomen jesenske paše.	Gospodar in gospodinja 1936.	
Pred jesensko setvijo.	Kmetovalec 1930.	
Napenjanje živine ob jesenski paši.	Gospodar in gospodinja 1935.	
Obramba proti zajcu.	Sadjar in vrtnar 1935.	
Drevesne jame in drevesni koli.	" " 1932.	
O pravilnem sajenju sadn. drevja.	" " 1933.	
Kolobarji.	" " 1932.	
O zimskem škropljenju sad. drevja.	" " 1936.	
O gnojenju sadnemu drevju.	" " 1936.	
Sadje za vsakdanjo hrano.	Kmetovalec 1933.	
Sadje za izvoz.	" 1934.	
Sadje za dom.	Sadjar in vrtnar 1932.	
Kisanje zelja.	Kmetovalec 1931.	
Pasovi — drevesni — lepljivi.	" 1931.	
Štedenje v gospodarstvu.	" 1932.	
Krmljenje v zimskem času.	Gospodar in gospodinja 1936.	
Nekaj o gnojiščih in gnojnih jamah.	Sadjar in vrtnar 1935.	
Beljenje hlevov.	Kmetovalec 1933.	
Kmečko knjigovodstvo.	" 1934.	
Živinoreja — pogoj vsega kmetijstva.	Sadjar in vrtnar 1932.	
Kompost.	" " 1933.	
Kaj bomo pokladali pozimi pticam.	Gospodar in gospodinja 1934.	
Snažni hlevi — zdravje živine.	Gospodar in gospodinja 1935.	
Pospravljanje stanovanj pozimi.	Gospodar in gospodinja 1935.	
Knjige za gospodinjstvo.	Kmetovalec 1934.	
Med — o njega redilnosti.	Sadjar in vrtnar 1932.	
Nekaj sovražnikov ptic pevk.	" " 1936.	
Navodila za pridelavo humusnega gnoja.	" " 1932.	
Motovilec.	Gospodar in gospodinja 1934.	
Pomen kolobarjenja.	Kmetovalec 1933.	
Krompir — semenski, dober.	" 1930.	
Ikravost prašičev.	" 1930.	
Svinjska rdečica — cepljenje proti njej.	Sadjar in vrtnar 1933.	
Listne ušice.	Kmetovalec 1933.	
Kapar, češpljev.		

Učna snov	Kje lahko dobiš primerno literaturo	Opomba
Kodravost in kaparji.	Sadjar in vrtnar 1936.	
Spomladansko škropljenje.	" " 1935.	
Kako obdelujemo vrtno zemljo spomladi.	" " 1932.	
Bramorje zatremo.	" " 1934.	
Zelišča zdravilna, nabiranje.	Kmetovalec 1934.	
II. razred.		
O shranjevanju zimskega sadja.	Sadjar in vrtnar 1935.	
Cenen način sušenja sadja.	" " 1935.	
Krompir, kako ga obvarovati pred gnilobo.	Kmetovalec 1933.	
Fižol v stročju — njega sušenje.	" " 1933.	
Soljenje mesa.	" " 1931., 1934.	
Prekajevanje svinjskega mesa.	" " 1934.	
Pšenica za seme.	" " 1930.	
Zitno seme — o njega razkuževanju.	" " 1930.	
Fižol — njega odbira.	" " 1931.	
Krompir postane v kleti sladek.	Sadjar in vrtnar 1934.	
Ozimno gnojenje z umet. gnojili.	Kmetovalec 1931.	
Kurnik in zima.	Gospodar in gospodinja 1934.	
Nesenje kokoši pozimi.	Gospodar in gospodinja 1934.	
Red v gospodinjstvu.	Gospodar in gospodinja 1934.	
Kapusnice pozimi.	Kmetovalec 1932.	
Bolhe pri kokoših — kako jih zatirati.	" " 1933.	
Štajerska kokoš.	" " 1931.	
Piščanci — njih krmljenje.	" " 1931.	
Valjenje.	" " 1931.	
Jajca — njih konserviranje.	" " 1931.	
Ovčereja.	" " 1934.	
Ovčja volna.	" " 1934.	
Obleka iz domače volne.	" " 1934.	
Krma — nje priprava pozimi.	" " 1931.	
Krave molznice.	" " 1931.	
Muhe v hlevu — kako jih uničevati.	" " 1931.	
Svinjaki — zidani ali leseni.	" " 1931.	
Svinjska kuhinja.	" " 1931.	
Gozdarstvo in naši kmetje.	" " 1931.	
Nevednost je najdražja stvar na svetu.	" " 1931.	
Kmečka samozavest in samoizobrazba.	" " 1931.	
Travniki, zamočvirjeni.	" " 1934.	
Travno seme — pridelovanje.	" " 1934.	
Pridelovanje krme.	" " 1936.	
Bolniška hrana.	" " 1934.	
Vsi v boj zoper hroščevo armado.	" " 1930.	
Krompir zgodnji — njega pridelovanje.	" " 1930.	
Okopavine — njih važnost.	" " 1930.	
Kako preženemo uši pri živini.	" " 1930.	
Goveji zolj.	" " 1933.	
Sadni izbor za dravsko banovino.	Sadjar in vrtnar 1933.	
Pozor na škrlup in zavijača.	" " 1933.	
Rak na jablanah.	" " 1933.	
Lubadar.	" " 1933.	
Pomen gnojenja v sadjarstvu.	" " 1933.	
Nekaj o fižolu.	" " 1935.	
Pegavost na stročju.	Kmetovalec 1934.	
Važnost solate.	Gospodar in gospodinja 1935.	

Učna snov	Kje lahko dobiš primerno literaturo	Opomba
III. razred.		
Zelenjava — nje vzimljenje.	Kmetovalec 1934.	
Domače salame.	" 1934.	
O standardiziranju v našem sadjarstvu.	Sadjar in vrtnar 1935.	
Kisanje fižola v stročju in kumar.	" " 1936.	
Prezimovanje zelja v otavi.	" " 1936.	
Kapusnice v domačem vrtu.	" " 1935.	
Kako se okulira.		
Kmečki silos.	Kmetovalec 1934.	
Konj — njega pravilno krmljenje.	" 1932.	
Kuhanje mila.	" 1934.	
Zrak in sonce v naše domove.	" 1934.	
Gnojnična črpalka.	" 1935.	
Vitamini.	" 1932.	
Omela.	Sadjar in vrtnar 1936.	
Koruzno seme.	Kmetovalec 1933.	
Lan v naši banovini.	" 1933.	
Čuvajte javne listine.	" 1934.	
Kostna moka.	" 1934.	
Plevel v jarih žitih.	" 1934.	
Ohranitev kmečke posesti.	" 1934.	
Gospodarska samopomoč.	" 1935.	
O pomlajanju sadnega drevja.	Sadjar in vrtnar 1933.	
Rak na drevju.	Kmetovalec 1932.	
Smolika na košč. drevju.	Sadjar in vrtnar 1933.	
Priprava brozge iz tob. izvlečka in maz. mila.	" " 1935.	
Naprava žvepleno - apnene brozge.	" " 1935.	
Grmičasto jagodičevje.	" " 1933.	
O podlagah za sadno drevje.	" " 1935.	
Obnova češpljevih nasadov.	" " 1935.	
Kako vzgajamo vrh in krono visokodebelnega drevja.	" " 1935.	
Sadjarstvo v višjih hladnih legah.	" " 1936.	
Razmnoževanje orehov v dravski banovini.	" " 1936.	
Najuspešnejše pokončevanje voluharja.	" " 1936.	
Vrtne jagode.	" " 1933.	
Volčji bob ali lupina.	Kmetovalec 1934.	
Čaji iz rož.	Gospodar in gospodinja 1935.	
Pozor na gosenice kapusovega belina.	Sadjar in vrtnar 1934.	
IV. razred.		
Snetjavost pšenice in ječmena.	Kmetovalec 1930.	
Razkuževanje žitnega semena z modro galico.	" 1930.	
O pomenu brezalkoholnih pijač.	Sadjar in vrtnar 1936.	
Apneni dušik — gnojitev z njim.	Kmetovalec 1930.	
Čilski soliter.	" 1930.	
Kalij in strniščna repa.	" 1930.	
Okopavine — pravilna saditev v vrste.	" 1930.	
Plevel — boj proti njemu.	" 1930.	
Predenica — kako se širi.	" 1930.	
Gnojenje s pepelom.	" 1930.	
Straniščnica — kako gnojimo z njo.	" 1930.	
Apno — kako gnojiti po travnikih.	" 1930.	

Učna snov	Kje lahko dobiš primerno literaturo	Opomba
Čmerika in podlesek — kako ju zatirati.	„ 1930.	
Konserviranje zelene krme.	„ 1930.	
Kmet in zadružništvo.	„ 1931.	
Zadruga — mlekarke in živinorejske.	„ 1931.	
Živinorejske zadruge.	„ 1930.	
Zadružna skupnost.	„ 1931.	
Zadružno vnovčevanje kmečkih pridelkov.	„ 1931.	
Ali naj se kmet zanima za delavsko zavarovanje.	„ 1934.	
Srbečica pri prašičih in govedih.	„ 1930.	
Zveza med čebelarstvom in kmetijstvom.	„ 1930.	
Sadeži — strniščni, njih poletno gnojenje.	„ 1931.	
Teletom — mleka in sonca.	„ 1931.	
Maslo — njega izdelovanje.	„ 1931.	
O naših hruškah moštnicah.	Sadjar in vrtnar 1936.	

Iz prakse za prakso

Janko Štefe:

Koščki krede

Belo se ločijo od rjavkaste pisalne mize koščki krede. Pet jih je. Trije manjši, dva večja. Žgo me v oči. Žgali so me že pri malici. Košček slanine sem jedel in skorjo trdega kruha. V hribih smo. Včasih zmanjka enega, včasih drugega in do trgovine je nad uro navzdol. Pet koščkov krede. In Micka jih je vzela. V šoli jih je vzela. In vseh pet ni niti za eno kredo.

Z učenci živim prav prijateljsko. Pol drugo leto bomo že skupaj, a do danes nisem opazil, da bi kdo v šoli izmaknil kako stvar. Zaupal sem jim. A danes. To sicer ni nič novega, a zbolelo me je. V hribih sploh bolj zaboli, ker vse bolj občutimo za tiste, ki nas obdajajo.

Bilo je malo pred koncem popoldanskega pouka. Za prvi razred sem napisal na tablo domačo vajo, jutri je četrtek, a tretji razred je imel lepopisje in so vadili učenci na tablo črke. Še malo telovadbe na dvorišču. Učenci pred mano v razred. Na tabli že izbrisano. Učenci že sede, a zvezki so še odprti na klopih. Brž še pogledam, kako je napisana snov za domačo vajo. Ivan grdo dela številko 9. Stopim k tabli in poiščem kredo, da napišem in pokažem napako pri številki. Privzdignem gobo, nič! Privzdignem brisačo in izmota se iz nje košček krede. Pomislim: Saj morata biti dva. Enega sem rabil jaz, enega učenec, ki je pisal črko. Kje je drugi košček? Košček je košček, toda ni ga! Dva sta bila, to vem! Kje je eden?

Nikoli nisem pazil na to, dasi sem vedel, da je kreda izkušnjava za otroke, zato sem jim vedno razdal neporabne majhne koščke. In to samo zato, da bi ne bilo izkušnjave, ker dar je le dar, ne tatvina. In zdi se mi, da ves ta čas ni vzel noben učenec ničesar, ker je vedel, da bo dobil in lahko imel, četudi samo košček krede.

In danes? Kaj naj storim? Včasih mora človek hitro misliti tudi v šoli. To vsakdo ve! Da bi se v učencih ne vzbudil sum, pokličem posamezne, da pokažejo

žepe in torbe, da vidim, ali ne nosijo s seboj nepotrebnih igrač. To sem storil na leto morda enkrat, dvakrat in tudi danes ne bo to nič čudnega. Pregled! Čemu imajo otroci žepe? Prazne imajo težko! Tu vrvca, tam steklo, par gumbov, ogleдалce, četudi ubito. Robci so v žepih, nožki tudi. V torbicah drobtine. V pušicah stara peresa, koščki svinčnikov, majhna radirka, peresnik. Kreda ni! Tudi slaba vest se oglašja. Tone je iztegnil roko pod klop, preden je bil na pregledu. Sedim pri mizi in vidim. »Tone, kar s seboj prinesi!« In prinese. Nič posebnega. Steklo od žepne luči. To je že vrednost! Pravim: »Spravi, ne nosi s seboj!« Tone malo pogleda in pordeči. V klop grede se potiplje za žep. Še je po prestani nevarnosti njegova dragocenost v njegovem varstvu. Zopet pregled. Sežem v torbico. V njej knjige, robec in roka otiplje nekaj — kreda je bila. Pogledam. Micka je stala pred menoj. Gleda me vprašujoče, a jaz ne rečem nič. Se enkrat otipljem in ne rečem nič. Samo pogledam jo.

Misli se mi menjajo. Kreda je vzela. Samo košček je, a vzet je in ona ga je vzela. Kaj naj storim. Ali naj jo izpostavim pred učenci? Zaradi koščka krede! Vedno je bila dobra učenka. Iz sosednje vasi je bila. Redno je hodila v šolo, v dežju in mrazu tudi. Malokdaj sem jo moral karati. Ampak kreda. Kaj naj storim? Otroci se bodo o tem pogovarjali, povedali doma: kreda je vzela! To bo za otroke novost. In novice imajo dolge besede. Kaj bodo starši rekli? Ali jih ne bo bolelo? Kako bo učenka živela med učenci, ker koščka krede ne bodo pozabili. Kaj bo bolje? Kaj bolj uspešno? Ali naj izdam ta košček krede, ali naj molčim? Kaj bo bolje? Marsikdaj malenkosti odločajo v življenju — posebno pri otroku. Sklenil sem!

Vrnem torbo! Učenka gre v klop. Samo vprašujoče je zrla. Bog ve? Ali ve? Misli ona, mislim jaz! Pregled nadaljujem! Pregled je končan! Pospravite! Molimo! Čuvajte Jugoslavijo! Čuvamo! Gremo. Pri vratih v veži počakam in Micka je med zadnjimi. Pogledam jo in rečem: »Stopi v kuhinjo!« V kuhinji je tudi pisarna. Sklenil sem! Otroci naj tega za sedaj ne vedo, da je izginil košček krede in da ga je vzela Micka. Če jo pokličem v kuhinjo, se to otrokom ne bo zdelo nič čudnega, ker je prišla že večkrat v kuhinjo po pošto za sosedno vas.

Učenka stoji v kuhinji. Jaz molčim. Gleda me vprašujoče. Sedem na stol k pisalni mizi: »Micka, stopi sem!« Učenka stopi bliže in gleda preplašeno. »Odpri torbico!« Tedaj me pogleda, zardi in pobledi. In pravim: »Kar ni tvojega, oddaj!« In gleda me, gleda v torbo; počasi vzame ven robec, še počasneje in trepetaje ji išče roka po torbi. In tedaj se v roki beli ne eden, ampak pet koščkov krede! Pogledam na roko, pogledam v oči in učenka se strese. Roka ji nehote zdrsne na pisalno mizo in pet koščkov krede obleži na mizi. »Kaj si storila?« »Vzela!« »Kdaj?« »Zadnjič in danes.« Očitajoče pogledam: »Zakaj?« Učenka molči. Roke se ji tresejo. Moje oči dobe ostrino, glas očitajoč, proseč in resen: »Micka, tega nikar!« Nič več. »Pojdi!« Oči so se ji orosile, ustnice so bile nabrane v jok. »Pojdi!« In šla je. Pet koščkov krede je ostalo. Nisem je kaznoval, nisem ji pridigoval, samo rekel sem: »Nikar!« Srce mi je reklo, da bo to več zaleglo kot zapor, kot druga kazen, kot sramota pred učenci, kot besede. Morda jo bo to izpametovalo bolj, kot da bi jo izdal v zasmeh učencem. To naj bo svarilo, to naj bo upanje, da ji bo seglo v dušo.

Mrak nastaja, a pet koščkov krede mi žge v oči, a v srcu čutim, da sem prav ravnal in če bo treba še kdaj drugače, bom pa drugače!

Bodimo čuječi! Nikar se ne preslepimo, da je nekaj nemogoče. Pri otrocih je vse mogoče!

Bodimo preudarni! Dobro vedno premislimo, kako naj kaznujemo otroka. Dobro pretehtajmo besede in dejanja, ki jih izvršimo, da česa kdaj ne obžalujemo, da smo napačno ravnali z zakladom, ki nam je dan v vzgojo.

Bodimo misleči! Premislimo vsak korak, ki ga napravimo in vsak otrok naj nam bo v resen študij ves čas, dokler nam je dan v oblikovanje.

Ne pozabimo: Le učitelj, ki bo to doumel in dočutil, bo mogel spoznati zvišene cilje poklica, ki si ga je izbral, pa naj ga doživlja v bližini pečin ali sredi mestnega hrupa.

Praktična šola je vsak dan tudi za starejšega učitelja novo doživetje, četudi je samo pet koščkov krede!

Razgled

Mednarodna konferenca o šolskem nadzorstvu.

Na programu VI. mednarodne konference, ki se je vršila v juliju 1937. v Ženevi, je bilo tudi vprašanje šolskega nadzorstva. Na temelju razprav o tem predmetu je prejelo 46 ministrstev prosvete tistih držav, ki so pri tem sodelovale, naslednja priporočila:

1. Izbor nadzornikov vseh stopenj je mogoč le po zelo natančni preiskavi njih moralnih in intelektualnih sposobnosti za opravljanje njih kočljive funkcije.

2. Nihče naj se ne imenuje za nadzornika, preden ne dokaže, da se je poglubil v pedagoška vprašanja v kakem pripravljalnem tečaju ali na kakem višjem pedagoškem zavodu. Pri tem se mora tudi upoštevati študij primerjalne pedagogike in šolske organizacije v tujih državah.

3. Ako je predpisan nadzorniški izpit, mora izpraševalna komisija ugotoviti ne le točno znanje, marveč se mora ozirati tudi na to, kako kandidat rešuje konkretne primere in ali je sposoben za taktno, pravično in razumno opravljanje administrativnih poslov.

4. Nadzornikova naloga je najprej to, da skuša podrejeno učiteljstvo razumeti in da mu zna svetovati, puščajoč mu intelektualno svobodo in iniciativo v pedagoških stvareh.

5. Da morejo nadzorniki vršiti svojo dolžnost in se pedagoško izpopolnjevati, ne smejo biti preobloženi z velikimi okraji in s preveč zverženimi posli. Zlasti srednje šolstvo naj bi vodili administrativni uradniki, nadzornikom samim pa bodi poverjeno predvsem pedagoško vodstvo.

6. Nadzorniki morajo ostati na višini znanja moderne pedagogike, potovati morajo v študijske svrhe po tujini, obiskovati tečaje, sodelovati v komisijah, proučevati pedagoško slovstvo ter sodelovati s profesorji pedagoških zavodov in učiteljskih.

7. Na skupnih konferencah si naj nadzorniki ustvarjajo enotne nazore, a naj si vzlic temu ohranjajo svobodo v svojem postopku.

8. Važnost zasebnih šol zahteva, da so prav tako podrejene javnemu nadzorstvu.

9. Kjer je mogoče, naj se nadzorstvo specializira. Tako je treba posebnih nadzornikov za gluhonemnice in druge take zavode, pa tudi za telesno vzgojo, za rokotvorni, gospodarski in gospodinjski pouk. Včasih bo kazalo, da nadzornik za

ljudske šole in nadzornik za kak poseben predmet skupno pregledata šole. — Pri srednjem in strokovnem šolstvu naj bi bila taka specializacija splošno uvedena. (Bureau Int. d'Educ., Genève, 1937., 140/R, 881.)

Pouk v tujih jezikih.

Na VI. mednarodni pedagoški konferenci v Ženevi dne 21. julija 1937. se je obravnavalo tudi vprašanje pouka v tujih jezikih. Konferenca je poslala učnim ministrstvom držav, ki so se posvetovanj udeležile, nastopne smernice:

1. Pouk tujih jezikov se priporoča za razne stopnje šol, vštevisi strokovne šole in višje razrede ljudskih šol.

2. Vsak učitelj naj se nauči vsaj enega tujega jezika.

3. Smoter pouka tujega jezika ne bodi le praktičnega pomena, ampak naj vzbuja tudi zanimanje za tujo kulturo in za vzajemno razumevanje narodov.

4. Učne metode naj se ne zadovoljujejo s tem, da učenci obvladajo tuji jezik ustno in v pismeno, ampak naj pomagajo, razvijati tudi ljudsko osebnost.

5. Zato se pouk živih jezikov ne sme ravnati po pouku mrtvih jezikov niti v cilju niti v metodah. Predvsem je treba mnogo časa posvečati jezikovni praksi.

6. Paziti je treba na bogatenje besednega zaklada in na slovnico, a tudi na pravilno izgovarjavo in na pravilni naglas. To dosežemo le s praktičnimi fonetičnimi vajami.

7. Besedni zaklad se mora ozirati na besede, ki se najčesteje rabijo, ali na stvari, ki učence najbolj zanimajo.

8. Učbeniki se morajo prilagajati starosti učencev in njihovim potrebam. Paziti je treba tudi na vsakdanji govor. Učenci naj se hkrati seznanijo s tujo državo in z njenim prebivastvom.

9. Potrebna so tudi učila, plošče, časniki, knjižnica. Konverzacija v družtvih in zunaj šole naj podpira pouk. Počitniški tečaji, izmenjava učencev in dopisovanje so nadaljnja sredstva za oživiljenje pouka.

10. Glavno delo pri pouku opravlja učitelj. Uporabljati se dajo tudi sredstva moderne tehnike: nemi in govoreči filmi, radio in gramofon.

11. Število hkrati prisotnih učencev ne sme nikoli biti preveliko. (Bureau Int. d'Éd., Genève 1937., 140, R. 881.)

O šolskih stavbah.

Mednarodna konferenca o javnem šolstvu, ki se je vršila 13. julija 1936. v

Zenevi, je obravnavala zakone o šolskih stavbah v raznih državah in priporoča šolskim ministrstvom naslednje smer-nice:

1. Pri načrtu za šolske stavbe je tre-ba poleg arhitektonskih in higienskih postulatov gledati najbolj na pedagoške potrebe ter predvsem upoštevati mnenje šolskih uradov in pedagoških strokov-njakov.

2. Šole ne spadajo v središče mest, ampak na periferijo, kjer je moči kupiti velika stavbišča, tako da je na razpolago dovolj prostora za igrišča in šolska dvo-rišča.

3. Šolske stavbe morajo sicer biti v skladu z okoljem, a predvsem je pri uredbi učilnic (velikost, dohod, zračenje, svetloba in kurjava) gledati na higienske potrebe in zahteve.

4. Velikost učilnic in način naprave ter razmestitve opreme in šolskih po-trebščin morata biti v skladu s poseb-nimi zahtevami delovne šole.

5. Treba je misliti na prostore za knjižnice, gramofon, radio, film itd.

6. Šola imej vrt, poizkusno polje, oz. zemljišče za pouk na prostem.

7. Dalje mora imeti risalnico, delav-nico in prostore za gospodinjstvo.

8. Tudi mora imeti jedilnico, zdrav-niško ordinacijo, igrališče, telovadnico, umivalnico in kopalnico.

9. Nadalje je treba prostorov za po-šolsko vzgojno udejstvovanje.

10. To vse ne velja samo za mestne, marveč tudi za vaške šole, v kolikor se more to doseči z državno podporo.

11. Program za gradnjo novih šol naj se včleni v seznam javnih del, ki se iz-vajajo radi gospodarske krize. (Bureau Intern. d'Éduc., Genève 1936.)

K vprašanju učiteljske naobrazbe.

Svetovno mnenje se vedno bolj na-giba k prepričanju, da je akademska na-obrazba učiteljstva za sedanje šolske pri-like postala nujna potreba. Srednja Ev-ropa se je že v tej smeri odločila. Nem-čija ima že čez trideset dvoletnih peda-goških akademij in bo še letos ukinila zadnja semenišča v bolj konzervativnih pokrajinah (Bavarsko). Avstrija ima šestletne akademije, ki se priključujejo nižji srednji šoli. Češka ima celo vrsto enoletnih in dvoletnih akademij za ab-solvente srednjih šol. Za akademije se v 1. zvezku letošnjega Věstnika ped. za-vzema ravnatelj učiteljske (!) dr. Ljude-vit Žibrita, ki svoj članek končuje tako-le: »Z ustanovitvijo dveletnih ped. aka-demij bi naša država in naš narod radi zvišanja občne naobrazbe zelo mnogo pridobil na svoji kulturni, gospodarski in brambeni sili. Ne smemo več oklevati,

skrajni čas je že, da končno rešimo nujno in daljnosežno vprašanje reforme učitelj-ske naobrazbe.«

Nemška zapostavljenost v češkem šolstvu

pri dnevni luči ni tako huda, kakor se vidi v zameglenih možganih raznih po-mirjevalcev sveta. M. E. Franke, češki minister ljudske prosvete, je v češkem parlamentu navedel, da je v državi 326.607 nemških učencev v 3311 ljudskih šolah, kar znaša 21,4 % vseh ljudskih šol na Českoslovaškem. Na en nemški raz-red pride 35,7 učencev, dočim jih odpade na en češki razred 38,2. V 302 meščan-skih šolah imajo češki Nemci 60.103 učence (povprečno 199 v eni meščanski šoli), medtem ko je v 835 čeških mešč. šolah 188.966 učencev (povprečno 226 učencev v eni šoli). Prav tako je v Šle-ziji in na Moravskem, kjer poseča 1 nem-ško meščansko šolo povprečno 163, 1 češko pa 215 učencev. Ko bi narodni šo-vinisti malo pogledali na Koroško in drugam, pa bi videli, kako se godi ubo-gim slovenskim in hrvatskim tlačnim dušam.

Usposobljenostni izpiti v CSR.

Na Češkem, Moravskem, Slovaškem in v Podkarpatski Rusiji se je priglasilo za usposobljenostni izpit za ljudske šole v pomladanskem roku 1. 1937. skupno 2090 kandidatov. Od teh je prebilo pri-pravljalni izpit 80 kandidatov (to so učitelji z zrelostnim izpitom srednjih šol brez zrelostnega izpričevala na učitelji-šču), k izpitu ni prišlo 64 kandidatov, odstopilo je pri izpitu 20 kandidatov, prebilo je usposobljenostni izpit 1845 kandidatov; izpitu ni bilo kos 100 kan-didatov. — »Věstnik ped.« 1937., str. 315., se čudi, da 3 % priglasenih kandidatov niso prišli pred komisijo, z zadovolj-stvom pa ugotavlja, da je le 1 % kan-didatov med izpitom odstopil in 5 % nikomisijske s svojim znanjem zadovoljilo.

(Če primerjamo rezultat teh izpitov z rezultati naših uspos. izpitov, vidimo veliko razliko. Ali so naši izpiti pretežki ali pa so naši kandidati manj sposobni, manj resni in zato manj pripravljeni? Ali so naši izpitni redi neprimerni? — Ali bi ne bilo dobro, da se v interesu naše šole o tej stvari nekaj ukrene?)

Ferialne kolonije.

Prof. MU dr. V. Suk je dognal, da izboljšanje zdravstvenega stanja otrok ni odvisno od tega, kje otroci prebijajo svoje počitnice (na gorah ali ob morju), marveč od zdravega stanovanja, primer-

ne hrane in oskrbe v lepem okolju kakor tudi od časa, ki ga prebijejo otroci na prostem. Česar našim otrokom manjka, je predvsem zdravo stanovanje in primerna hrana pri starših, da o obleki in obutvi niti ne govorimo. Pisec je videl, v kakšni obleki hodijo otroci kilometre daleč v šolo. Kot šolski zdravnik je oprostil pouka celo vrsto otrok, ki radi nedostatne obleke niso mogli pozimi iz domače hiše.

O porasti števila srednješolskih dijakov razpravlja dr. Král v »Věstniku ped.« št. 5., 1937. Na temelju statističnega materiala prihaja do zaključka, da svobodni pristop k srednji šoli vede k velikim socialnim težavam in nesrečam. Nezaposleni intelektualci so največja nevarnost za družbo. Zato bi bilo treba, da v to poklicani uradi (za socialno skrbstvo in drugi) ugotovijo, koliko absolutov srednjih šol država potrebuje, pri čemer bi seveda bilo treba vračunati primeren odstotek za odpadek radi smrti, nedokončanih študij itd. in na temelju tega števila bi se moral za višjo srednjo šolo določiti *numerus clausus*. Sprejemati bi smeli v višjo šolo le po znanstveni ugotovitvi sposobnosti, torej strogo selekcionistično, ne glede na pleme in socialni položaj, ampak le na temelju objektivne klasifikacije in preizkušnje dijaštva nižje srednje šole.

Udeležba šolske mladine pri telovadbi zunaj šole v CSR.

Češko šolsko in prosvetno ministrstvo je izdalo nove predpise o udeležbi šolske mladine pri izvenšolski telovadbi. Sedaj se smejo učenci in učenke ljudskih, meščanskih, srednjih in strokovnih šol prostovoljno in z dovoljenjem staršev udeleževati telovadnih, športskih, skavtskih, samaritskih in sličnih vaj, tudi smejo taboriti, potovati in se drugače udeleževati v društvih, ki pa morajo imeti dovoljenje za sprejemanje takih gostov. Učenci in učenke ne smejo postati člani takih društev; izvzeti so le učenci dveh najvišjih razredov srednjih šol. Prostori za vaje morajo biti neoporečni, vaje morajo biti starosti učencev prikladne in nikoli enostranske, šolska mladina mora biti varna pred vsemi škodljivimi vplivi v moralnem, narodnem, naboženskem, političnem pogledu, ne sme se ji vcepljati stanovska ali plemenska nestrpnost, vodilne osebe morajo biti brez vsakega prigovora in morajo jamčiti za vse gori omenjene pogoje. Vse mora biti v soglasju s šolsko vzgojo, zlasti se morajo učenci vzgajati v zavesti, da so pripadniki Češkoslovaške, v demokratskem duhu, k spoštovanju zakonov

in uredb. Mladina do 16. leta sme poleti vežbati do 20. ure, pozimi do 19. Učenci, ki so v šoli oproščeni telovadbe, ne smejo telovaditi v društvih. V izključno profesionalne klube mladina nima dostopa. Vsako dovoljenje za telovadbo zunaj šole izdaja ravnateljstvo, ki sme to dovoljenje tudi vsak hip preklicati, če se gornji pogoji ne izpolnjujejo.

Ribarska šola.

Poljska dobi kmalu svojo nižjo ribarsko šolo, ki bo v začetku enoletna.

Naš novi ribarski zakon bo zahteval tudi pri nas slične institucije. Ribarska šola bi bila zlasti za naše primorske kraje z narodno-gospodarskih ozirov nujna potreba.

Preimenovanje ljudskih šol na Poljskem.

Po naredbi od 22. julija 1937. se poljske ljudske šole delijo na šole I., II. in III. stopnje. Šole I. stopnje imajo 1 ali 2 učitelja, šole II. stopnje 3 ali 4 učitelje in šole III. stopnje 5 do 7 učiteljev.

Poljske šolske kolonije.

Na Poljskem ustvarjajo mestne šole za svoje učence na deželi šolske dome, v katerih razred za razredom prebije med šolskim letom teden ali dva, kolikor-krat pač pride na vrsto. Pouk se v teh kolonijah prav nič ne spreminja, pač pa v novem okolju neizrečno oživi. Tudi družabna vzgoja pridobiva radi tesnih stikov učencev z učiteljstvom. Da se znižajo vzdrževalni stroški, se ukvarjajo učenci v teh kolonijah z vrtnarstvom in rejo malih živali. Kolonije imajo tudi svoj list »Osiedle szkolne«.

Ročna dela

v poljskih moških in koedukacijskih gimnazijah, kakor jih zahteva novi učni načrt (smoter: delovni pouk in praktično udejstvovanje), so naletela na velike težave. Večina gimnazij nima ne primer- nih delavnic, ne orodja, ne materiala, pa tudi od učnega osebja je 97 učiteljev brez kvalifikacije in 60 do 80 učencev hkrati pri delu. To je seveda čisto nemogoča stvar. Vendar delajo učenci z velikim navdušenjem in dosežajo lepe uspehe, kar govori za predmet, ki se bo gotovo sijajno razvil, ko bodo gori našti nedostatki odpravljeni.

Milk in Schools

se imenuje angleška organizacija, ki propagira oskrbovanje ljudskih šol z mlekom. Lani je bilo deležno te dobrote 83,3 % vseh angleških šolskih otrok.

Knjige, časopisi in učila

»Savremena pedagoška biblioteka« Više pedagoške škole u Beogradu. Izdavačka knjižara »Rajković«, Beograd, 1937-1938.

V dobi dveh let je že izdala podjetna knjigarna »Rajković« (Beograd, Terazije 16) 10 zvezkov »Savremene pedagoške biblioteke«, ki jo urejmeta s spretno roko profesorja beograjske Višje pedagoške šole, Milorad Vanlič in dr. St. Popović. Uredništvo se trudi, da bi v tej založbi izhajalo čim več izvornih pedagoških in didaktičnih razprav, da bi se na ta način podprlo in dvignilo domače pedagoško-knjižno ustvarjanje med Srbi in Hrvati. S pohvalo moramo omeniti dejstvo, da je pri tem odgovornem poslu soudeležen zavod beograjske Višje pedagoške šole, kar mora dajati izdajam omenjene biblioteke poseben značaj in pomen, kajti privatne knjigarne navadno vselej ne gledajo v pravi meri na kvaliteto blaga, ki ga nudijo z najrazličnejšo reklamo v svojih izložbenih oknih ali predalih. Izdaje in teksti, ki nosijo aprobacijo zastopnikov Višje pedag. šole, že lahko jemljejo čitatelji v roke z nekim trdnjšim zaupanjem in resno voljo. Dosedanjih 10 izdaj kaže, da se »Savremena pedag. biblioteka« prav ugodno razvija in da utegne postati v doglednem času odločilen činitelj pri razvoju domače knjižno-pedagoške misli in kulture.

Tesni prostor nam ne dovoljuje, da bi se bolj podrobno spuščali v daljše opise posameznih izdaj in brošur. Med desetimi knjižicami sta izšla dva prevoda in sicer aktualna razprava ameriškega pedagoga John Dewey-ja »Škola i društvo« (v dveh zvezkih) v prevodu M. Vanliča ter Försterjev spis »Samosavlađivanje«. Avtorji ostalih sedem knjižic pa so srbski ali hrvaški pedagogi. Dr. St. Popovičeva zbirka člankov »Vaspitanje omladine« (2 zvezka) daje lep vpogled v didaktične probleme srednje šole, posebno za pouk književnosti in literarnega obrazovanja. Vsa skrb je v knjižici podana tudi glede jezika in sloga! Tudi to prednost moramo poudariti, saj se po navadi v znanstvenih tekstih vse preveč jezikovno in stilistično greši. — V 4. zvezku je izšla razprava vztrajnega delavca Iv. Kanjuha iz Bitolja pod naslovom »Rossolimova metoda psihološkog profila«, kjer je očrtan njen pedagoški pomen in postopek. Kanjuhov opis te metode se opira na poslednjo nemško modifikacijo iz leta 1926. Nasproti Binet-Simonovim testom je naloga Rossolimo-

ve metode, »da komplikovano dečju psihomehaniku razčlani, da izmeri veličine kao i uzajamne odnose izolovanih psihičkih sposobnosti, koje je sačinjavaju, i da to na jednoj očiglednoj slici jasno prikaže« (str. 8.). — V 5. zvezku opisuje in razčlenjuje Ruža Lerincova »Mašto maloga deteta« (str. 80) in to v zvezi z novjšimi literarnimi viri in izsledki s posebnim ozrom na otroka v predšolski dobi. Dobro bi bilo ob drugi priliki prikazati še duševno podobo otroka v rani in pozni puberteti. — Naslednji zvezek prinaša dr. F. H. Mandičeve članke in poročila pod naslovom »Škola na slobodnom zraku« (str. 70), naslonjena na III. mednarodni kongres vzgajanja v prosti naravi l. 1936., na katerem je avtor tudi poročal o svoji »Šumski školi« v Zagrebu. Pristavljamo, da nimamo več zaupanja v uradno nemško, to je narodno-socialno šolstvo! — Paja Močanin pa razpravlja o »Pitanju u nastavi« (str. 44), ki je eno vodilnih problemov reformirane šole. S praktičnimi primeri analizira dobre in slabe strani »vpraševanja« ter se zaveza za sodobne pedološke in didaktične izsledke. — Predzadnji zvezek obsega serijo člankov pok. Milice Cvetković pod naslovom »Savremeni školski problemi i školske reforme«. Sestavki so pisani pod vtisom šolsko-reformnih stremeljenj v prvih letih po svetovni vojni z voljo in ljubeznijo do nove šole. V zadnjih letih so se pa nekateri problemi že bolj jasno izkristalizirali, kakor so bili v dobi pedagoških prevratov. — Najobsežnejši je 10. zvezek »Metoda aktivnog posmatranja u nastavi« (str. 104), ki ga je sestavil dr. Vl. Spasić. Po vsebini je knjižica zelo bogata in pestra ter upošteva izsledke nemških pedagogov v zadnjem desetletju (P. Petersen, P. Ficker i. dr.). Vsem šolsko-reformnim učiteljem bo to delo marsikaj pojasnilo ali izčistilo manj jasne pojme za prakso.

Možno je še dobiti vseh 10 zvezkov te biblioteke broš. za ceno 80 din, vez. pa za 100 din, posamezni zvezki pa stanejo od 8 do 15 din.

- erj -

Roditeljski list, urejuje ga Gustav Šilih, izdaja pa Pedagoška centrala v Mariboru. Prvih sedem števil 1937/38.

Z izdajo »Roditeljskega lista« se je lotila Pedagoška centrala potrebnega, a težkega in odgovornega posla, ki ga pa ugodno in posrečeno zmaguje. In to že v prvem, rojstnem letu

obstoja! Poznam inozemske revije in liste za starše iz raznih držav, vendar se mi zdi mariborski »Roditeljski list« še najbolj posrečena oblika poljudnega vzgojeslovnega glasila za narod. Priznati moramo, da se je uredniku posrečilo, zbrati številne sodelniške kader ljudi, ki obvladujejo vzgojeslovna vprašanja rodbinske vzgoje in ki vedo podati svoje misli, nasvete in priporočila v poljudno-priljubni obliki in jasnosti. Vsaka številka prinaša pester izbor člankov, sestavkov in poročil o mestnem, predmestnem in trškem otroku (družini), zastopano pa je tudi podeželsko, vaško rodbinsko občestvo v vzgojni perspektivi. Seveda, kolikor je pač tovrstnih člankov na razpolago! Sam urednik si jih želi še več! Prav tako list tudi ne odklanja umestnih in aktualnih dopisov in vprašanj staršev, ki vedo in sami čutijo, kje jih »žuli čevlji« glede rodbinske vzgoje. Omeniti moramo tudi to, da se list prav načrtno zanima v svojih rubrikah tudi za probleme šolske vzgoje, ki je najbolj občutljiva točka javnega življenja v teh časih. H koncu naj zabeležimo še dejstvo, da postaja »Roditeljski list« polagoma poluradni vestnik zajednic »Šola in dome«, ki v nekaterih krajih prav vestno delujejo v korist šolstva in vzgojstva. Tudi revijini poverjeniki po šolah v Sloveniji opravljajo hvaležen posel z uspehom! Sklepamo, da utegnejo biti vezani letniki »Roditeljskih listov« vsem družinam in šolam dragocene knjige vzgojeslovnega znanja in mnenja v najrazličnejših vzgojnih težavah in neprilikah raznolikih stanov slovenskega naroda!

Silv.

Martin Mencej, Slovenska šola in učitelj pred sodobnimi nalogami. Socialno pedagoški pogledi, 1937.

Kakor občutimo v telesu tisti organ, ki nas boli, tako tudi v družabnem organizmu sili v ospredje s svojimi problemi ona ustanova, s katero nekaj ni v redu. Taka ustanova je tudi naša šola. Zato ni prav nič čudnega, da se baš o šolskih vprašanjih, zlasti v zadnjem času, toliko govori in piše. In med vsemi takimi predavanji, članki, brošurami itd. bo prav gotovo zavzela vidno mesto po obsegu sicer majhna (okrog 60 str.), a po vsebini bogata — prva knjiga zadruga »Pedagoški tisk«, Mencejeva »Slovenska šola in učitelj...«

Pravilno avtorjevo stališče, da šola ni ustanova zase, temveč je povezana s sredino, v kateri je, mu je omogočilo, da je načel problem s prave strani. Vsi čutimo, da se v svetu dogajajo važne izpremembe. Kako in zakaj, ni vsem popolnoma jasno. To svetovno dogajanje s svo-

jimi vzroki in posledicami nam je avtor podal v poglavju »Na zgodovinski prelomnici« kratko, jedrnatno in jasno. Odsev tega dogajanja na šolo je označil takole: »Duh tedanje vzgoje je vcepljal slepo pokornost in miselno podrejenost do birokratizirane javne uprave, ki je s svojo hierarhično urejenostjo tvorila čudovit mehanizem, kateri ni dopuščal samostojnosti v delu in mišljenju. Ko so pa postajali družbeni temelji vedno bolj nesigurni in je začelo popuščati kolesje tega mehanizma, ni našel izhoda.« (Str. 10.) Toda življenje teče dalje in izhod se je moral najti. In med prvimi, ki so ga začeli iskati, so bili ravno učitelji, ki so, živčev med ljudstvom, poznali njegove težnje in zahteve.

O poglavju »Postavljanje vprašanja vzgoje in izobrazbe« govori avtor o nalogah današnje šole. V svojih izvajanjih se ozira na vzgojna in učna načela v raznih dobah in na ta način podaja tako rekoč zgodovino pedagogike zgoščeno, toda pregledno. Na koncu pravi: »Šola mora biti most, preko katerega se širi med narodom spoznana resnica in nikakor ne prepada, ki odvaja narod od spoznanih resnic in ga vodi k praznovanju in raznim predsodkom. — Končno je z gornjimi zahtevami najtesneje povezana zahteva po demokraciji vzgoje in izobrazbe, t. j. da je vsakemu članu družbe omogočeno šolanje, da bo tako po svojih prisojenih in pridobljenih sposobnostih čim bolj lahko koristil svojemu narodu in s tem občečloveškemu napredku in blagostanju.« (Str. 25.)

Po teh, v glavnem nakazanih zahtevah prehaja na aktualna vprašanja naše šole.

Gospodarsko in družabno strukturo naroda in s tem v zvezi stanje šole, kritiko domače pedagoške literature, nezavidni položaj slovenskega učiteljstva in kot logični konec, »nova pota« je podal pisec v poglavjih: »Vsaka narodna šola«, »Naša pedagoška literatura«, »Slovenski učitelj« in »Nova pota«.

To bi bila kratka vsebina. Ob koncu knjige so še izvleček iz pravil zadruga »Pedagoški tisk« in naslovi publikacij v bližnji bodočnosti: 1. Šola na naši vasi, kakršna dejansko danes je, 2. Moj razred in 3. Kako sem prišel na nova pota šolskega dela.

Na naših učiteljskih in profesorskih skupščinah in kongresih se skoro vedno ponavljajo iste želje in izglasujejo v resolucijah iste zahteve. Toda vse to ostane običajno neizpolnjeno in ostalo bo nerešeno tako dolgo, dokler ne bomo uvideli, da mi sami ne bomo mogli mnogo storiti. V svesti si moramo namreč biti, komu smo potrebni in pri kom je treba iskati pomoči. Z drugimi besedami: naša

stvar mora postati stvar širokih narodnih slojev, ki nas potrebujejo, toda dolžni smo tudi mi, prevzeti težnje in zahteve teh slojev kot svoje. — Spoznanje, da bomo na ta način rešili naša stanovska vprašanja, zelo počasi prodira v naše vrste. Prav tako ali pa še slabše je v čisto šolskih in vzgojnih vprašanjih. Šole in vzgoje ne morejo izpremeniti samo lepe besede. Tudi tu moramo vedeti, komu je šola potrebna in radi koga smo mi tu.

In velika vrednost Mencejeve knjige, pisane stvarno, jasno in zanimivo, je baš v tem, da nam avtor predločuje stvari v medsebojni vzročni zvezi ter nam na ta način odpira pogled in omogoča pravilno orientacijo. Zato bo knjiga dobrodošla vsem, ki jim je namenjena: učiteljem in vzgojiteljem, našim staršem in končno vsej slovenski javnosti.

Dr. F. Crnek.

Novakovo »Risanje«.

Vsak šolnik pozna važnost risanja. Risanje ni le samostojen predmet, ki vzgaja umetniška čustva, temveč služi tudi kot pripomoček domala vsem drugim predmetom, kolikor jih poznajo naši urniki. Vsakdanje delo sredi mladine nas uči, da je risanje sila zgovoren jezik in tisti pomočnik, ki prikaže mladini z risbo neznane pojme in predstave takrat, ko jih ne moremo pojasniti zgolj z besedo. Poleg pravilnice je risanje prva zadeva, ki pritegne nase otroka že v predšolski dobi in ga spremlja potem skozi vse šole in tudi v praktično življenje.

Iz prakse vemo, da mnogim učiteljem in učiteljicam pouk risanja ne »leži«. Le-ti so izpostavljeni mnogim nevšečnostim v vsakdanjem šolskem delu. Te in vse druge opozarjamo na sila praktični pedagoški priročnik »Risanje«, ki ga je poklonil jugoslovanskemu učitelstvu tov. Alojzij Novak, ravnatelj bežigradske meščanske šole v Ljubljani.

Ravnatelj Novak je znan generaciji slovenskega učiteljstva kot risarski strokovnjak in eden prvih pobornikov za uvedbo deških ročnih del v naše ljudske in meščanske šole. V mnogih počitniških tečajih, ki jih je organiziral PRK, si je vzgojil kopico sodelavcev v vseh krajih naše banovine; in številne šolske razstave pričajo o uspešnem, smotrnem delu po naših učilnicah.

V svojem »Risanju« prikazuje avtor, kako naj sistematično vzgajamo učence za dobre risarje.

»Risanje« je že po zunanosti prekrasna knjiga, ki zamika tudi laika. Neizčrpen zaklad pa najde v njem učitelj, saj je prirejeno tako, da služi ne samo risanju, temveč tudi ostalim predmetom.

Vse delo je zgrajeno na predpisanih učnih načrtih za vso dobo 8 letnega šolanja.

Kako je treba postopati pri sistematičnem pouku, nam pove avtor na 52 straneh teksta. Navajamo le nekaj poglavij iz tekstnega dela:

Sistematično risanje, samodelavnost učencev, izrezovanje, stilizacija, narodni okraski in njih uporaba, barva in nje uporaba, viziranje in vizirni okvirčki, perspektivno risanje, ilustriranje, gnetenje, dela iz ilovice, izdelki iz barvatega papirja itd. Praktični šolnik Novak nas seznani z vsemi načini in postopki, ki jih naša delovna šola zahteva.

Vse, kar najdemo omenjeno v tiskani besedi v priročniku, nam prikazujejo nato prekrasne risarske predloge. Teh je nad 100 pol večjega formata. Izdelki so za vsak razred posebej vloženi v posebne mape. Natisnjeni so celo v sedmerih barvah in na trdnjšem papirju.

Avtor je posvetil pripravam za »Risanje« več let vztrajnega dela. Njegov rokopis je pregledal še akademični slikar prof. Saša Šantel s Srednje tehnične šole v Ljubljani, preden je šlo delo v tisk.

V pohvalo štejem avtorju, ker je sestavil in pokazal več enot, ki bodo služile učiteljem pri stvarnem, zlasti pri prirodoznanskem pouku. Skupine: gozdni sadeži, čevljarsko orodje in drugo je snov za 1. razred. Za višje razrede pa so n. pr. kroženje vode, premog in premogovniki itd. Le-te bodo služile učitelju za predloge in nasvete, kako si naj izdela še ostale zaokrožene delovne enote s pomočjo risarskih shem.

Bogata zakladnica so pole z narodno ornamentiko. Toda te ne bodo služile le pri risanju, s pridom jih bodo uporabljali tudi pri ženskih ročnih delih. Z motivi so zastopane vse pokrajine naše širne države od Triglava do Vardarja.

V mapi imamo tudi poseben oddelek za geometrijsko risanje. Po navadi mrtve geometrijske ure bodo poživljene s predlogami na 24 polah, vsi vzorci zanje so vzeti iz motivov na narodnih vezeninah.

Ravnatelj Novak nam je dal v priložni knjigi plod dolgoletnega, uspešnega poklicnega in strokovnjakega dela, saj upravičeno trdimo, da je odličan učitelj in pedagog-umetnik v svoji stroki.

Novakovo »Risanje« je izdala in natisnila naša ljubljanska Učiteljska tiskarna. S tem svojim delom je dokazala popolnost svojega podjetja in upravičeno lahko zapišemo, da je med vodilnimi tiskarnami v naši državi. Tako popolnega, svežega in dovršenega grafičnega dela ne najdemo povsod. Zanj nas zavidajo tudi drugi in večji narodi. Radi verjamemo, da je želo Novakovo »Risanje« pohvalo poklicnih tiskarjev in risarskih strokovnjakov v Avstriji, Franciji in drugod. Di-

vil se mu je tudi znameniti, mnogim našim tovarišem in tovarišicam s poučnih ekskurzij mariborske Pedagoške centrale znani dunajski risarski strokovnjak in pedagog Rothe. Laskavo pohvalo o tej knjigi so izrekli tudi na pariški Sorbonni.

Pred leti je veljalo Novakovo »Risanje« po 500 dinarjev za posamezni izvod. Zdaj je založnica Učiteljska tiskarna v Ljubljani znižala ceno globoko pod režijsko vrednost in stane izvod monumentalnega dela le 100 din. S tem je omogočila, da si nabavi »Risanje« za svojo knjižnico tudi sleherni učitelj in učiteljica.

Kdor bo knjigo pregledal in se po njej ravnal, bo gotovo rad priznal, da je našel v njej obilo opore in pobud za nadaljnje smotrno šolsko delo v smislu sodobnih načel strnjene pouka. Predloge mu ne bodo služile zgolj za prerisavanje, temveč za vzorce, kako naj dela in postopa, da bo uspel pri sistematični vzgoji mladih risarjev.

Pohitite z naročili! Naj ne bo nobene šole, ki bi ne imela tega dela v svoji knjižnici. Globoko znižana cena bo omogočila nakup tudi posameznikom.

Delo je namenjeno vsem jugoslovanskim šolam, učiteljem in učiteljicam. Zato je knjiga natisnjena v slovenščini, srbohrvaški tekst pa je v obeh pisavah: v latinici in cirilici.

Branko Sučević: Čovjek i njegovo delo. VI. zvezek »Nove skautske biblioteke«, Zagreb, Tkalciceva ulica 4, 1937. Str. 80, kart. 10 din.

Podnaslov pravi, da je to »knjiga o sasvim običnim stvarima« in res je tako. V njej ni nič izmišljenega ali neresničnega! V tej knjigi je avtor zbral ter v prijetni poljudno-poučni, oziroma feljtonistični obliki prikazal probleme, ki zanimajo odraslejšo mladino tako rekoč vsak dan in v vsaki šoli. To je zbirka lažjih življenjsko-znanstvenih črtic in sestavkov, ki jih sicer šolske knjige tu pa tam omenjajo ali le bolj registrirajo, toda Br. Sučević je svoje sestavke o človeku in njegovem delu (vsebinski poudarek knjige) tako lepo obdelal, da vzbujajo v čitatelju zdrav življenjski optimizem ter voljo do dela, študija in ustvarjanja. Sploh je opaziti v Sučevićeve slovestnem delovanju za mladino (že v prvi knjigi »Istinite priče«), da avtor ne mara hoditi po zastarelih potih romantično pobarvane mladinske književnosti, temveč so mu bližja načela književnega realizma in to po vsebini in obliki. Tudi iz te zbirke dihaajo tisti problemi sodobne kulturne stvarnosti, ki silijo v obzorje pubertetne mladine kar sami od sebe. Naš avtor jih je prikazal v privlačni

razvojno-dinamični obliki in jasnosti, pa najsi govori o tem, da so živali naše učiteljice (str. 11), ali o človeku, ki je ubil glad (str. 23), ali o tem, kako so ljudje izmislili črke (str. 47), ali o čistem »pravopisno-slovniškem« problemu, n. pr. »Spoštuj piko in vejico!« (str. 55). Po vsebini in obliki razpravljanja o »sasvim običnim stvarima« je Sučevićeva knjižica lep prispevek k razvoju naše mlade realistično usmerjene mladinske knjige in kot taka bo nudila tudi avtorjem šolskih tekstov nekaj lepih in potrebnih migljajev. Sestavke je primerno ilustriral avtorjev sin. Tudi uspeša fotomontažna stran knjige ustreza vsebini in namenu teksta. Prav bo prišla tudi šolskim in razrednim knjižnicam, pa tudi odraslejšim ljudem na deželi.

A. Žerjav.

Marijan Markovac: Pouke iz zanatstva i industrije za III razr. građan. škola. Naklada školskih knjiga savske banovine, Zagreb 1937, 112 strani, cena 24 din. Pod istim naslovom tudi knjiga za IV. razred meščan. šol (96 strani, 24 din.).

Oba šolska priročnika prištevam med tiste redke učne knjige, ki vsaj načeloma ustrezajo didaktiki moderne šole, kajti večina šolskih knjig pri nas ne upošteva dovolj sodobnih mladinslovnih nauk in izsledkov. M. Markovac je vsekakor storil z izdajo teh dveh potrebnih knjig prijetno izjemo, da je gradivo iz pouka obrti in industrije podal v taki obliki, ki meščansko-šolski mladini ne bo delala kakih posebnih težav ali drugih neprilik. Vso snov in gradivo je porazdelil v lepo zaokrožene sestavke, te pa je zopet obdelal v res poljudno-znanstveni in praktični obliki ter v zvezi s slikami in ilustracijami. Tu pa tam je poudaril tudi življenjsko stran šolskega pouka. Nekatere sličice imajo prav pripovedno smer obravnave. Vsekakor bi obe Markovčevi knjigi še pridobili na vrednosti, če bi avtor pri raznih sestavkih pojasnjeval hkratu tudi še današnjo borbo posameznikov, skupin in narodov za surovine in njih najdišča, česar pa ne omenja v dovolj jasni in vidni obliki, kajti snov sama silí v kratko obravnavanje takih problemov. Dandanes ni petrolej samo pojem kemije, temveč tudi gospodarski ali industrijsko-političen problem, ki kot takšen deluje ali kroji usodo narodom in državam. Pri morebitni drugi izdaji naj bi bili obe knjigi izpopolnjeni v tej smeri! Obe Markovčevi knjigi bosta dobro služili tudi slovenskim učiteljem na višje organiziranih ljudskih šolah.

A. Silb.

Dodatek

k seznamu knjig Pedagoške centrale v Mariboru

Prirastek v l. 1936./37.¹

(Nadaljevanje.)

C. Psihologija.

- 241. *Busemann Ad.*: Pädagogische Psychologie, l. 1932., str. 184.
- 242. *Izobražev. knjižnica JUU*: Iz dušeslovja, l. 1928., str. 24.
- 243. *Poppelbaum Dr. H.*: Die seelischen und geistigen Untergründe des Sports, l. 0000., str. 39.
- 244. *Lindworsky Joh.*: Psychologie der Ascese, l. 1935., str. 94.
- 245. *Deisinger Ema*: Deška predpubertetna doba, l. 1936., str. 64.
- 246. *Uher Dr. Jan*: Paty sjezd (Prvni slovanski pro vyzkum ditete), l. 1933., str. 430.
- 247. *Lorenc Dr. B.*: Psihologija za srednje i stručne škole (ćir.), l. 1926., str. 110.
- 248. *Ozvald dr. K.*: Prirodoslovna in duhoslovna smer psihologije, l. 1934., str. 68.
- 249. *Du und dein Kind*. Eine Seelenkunde des Kindes für alle, l. 1936., str. 230.
- 250. *Stevanović dr. B.*: Merenje inteligencije (ćir.), l. 1937., str. 240.
- 251. *Rohracher Dr. H.*: Kleine Einführung in die Charakterkunde, l. 1936., str. 154.
- 252. *Helzer Dr. H. - Zeller Dr. W.*: Psychologische Beobachtungen bei den konstitutions-medizinischen Untersuchungen des Jugendarztes, l. 1936., str. 39.

E. Pedagogika.

- 272. *Lazarsfeld Dr. Sophie*: Technik der Erziehung, l. 1929., str. 344.
- 273. *Freudenberg Dr. S.*: Erziehungs- und heilpädagogische Beratungsstellen, l. 1928., str. 197.
- 274. *Neumann Th.*: Schuljahr in Elternabenden, l. 1922., str. 64.
- 275. *De Coubertin P.*: Sportliche Erziehung, l. 1928., str. 91.
- 276. *Bernfeld Dr. Siegf.*: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, l. 1928., str. 164.
- 277. *Hanselmann H.*: Fröhliche Selbsterziehung, l. 1933., str. 116.
- 278. *Simončič Dr. A.*: Kindergartenpädagogik, l. 1932., str. 154.
- 279. *Janković dr. Milan*: Uvod u pedagogiku i opštu metodiku, (ćir.), l. 1920., str. 140.
- 280. *Gogala dr. Stanko*: O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja, l. 1931., str. 204.
- 281. *Šilih G.*: Pedagoški zbornik, 27. zvezek, l. 1931., str. 137.
- 282. *Ozvald dr. K.*: Pedagoški zbornik, 29. zvezek, l. 1934., str. 118.
- 283. *Mladenović dr. V. R.*: Opšta pedagogika (ćir.), l. 1936., str. 776.
- 284. *Zulliger Hans*: Schwierige Schüler, l. 1935., str. 302.
- 285. *Meng Heinrich*: Strafen und Erziehen, l. 1934., str. 202.
- 286. *Wichmann Ottomar*: Erziehungs- und Bildungslehre, l. 1935., str. 368.
- 287. *De Kruif Paul*: Kinder rufen nach uns. Sünden der Zivilisation von heute, l. 1936., str. 302.
- 288. *Frankl Dr. Liselotte*: Lohn und Strafe. Ihre Anwendung in der Familien-erziehung, l. 1935., str. 116.
- 289. *Münch P. G.*: Fröhliche Erziehung, l. 0000., str. 94.
- 290. *Herget Anton*: Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart, l. 1914., str. 225.
- 291. *Ozvald dr. K.*: Pedagoški zbornik, l. 1935., str. 160.
- 292. *Ozvald dr. K.*: Pedagoški zbornik, l. 1936., str. 173.

F. Metodika.

- 308. *Rahn Fritz*: Die Schule des Schreibens, Unter-, Ober- und Mittelschule, l. 1936., str. 64 + 96 + 84.
- 309. *Büangel Werner*: Die bildende Kunst in der Schule, l. 1936., str. 215.
- 310. *Simon Helene*: Landwirtschaftliche Kinderarbeit, l. 1922., str. 387.
- 311. *Ferriere Ad.*: Aktivna škola (ćir.), l. 1928., str. 202.

(Se nadaljuje.)

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

ZA ŠTUDIJ SODOBNEGA ŠOLSTVA

so vsakemu učitelju nujno potrebne najnovejše knjige, ki opozarjajo na praktična izkustva v slovenskem šolskem okolju:

1. »Osnove strnjenega šolskega dela v teoriji in praksi« (E. Vranc), din 40—
(Avtor ima še nekaj izvodov po znižani ceni!)
2. »Podrobni učni načrt za ljudske šole« (J. Dolgan - E. Vranc) broš. din 36—, vez. „ 42—
3. »Nastavni plan i program za narodne šole« (Izdala Centrala JUU v Beogradu kot nagrajeno delo E. Vranca in Jos. Dolgana 1938.) „ 6—
4. »Slovenska šola in učitelj« (M. Mencej) „ 6—

Vse omenjene knjige dobite v Knjigarni Učiteljske tiskarne v Ljubljani in v njeni podružnici v Mariboru.

KNJIGARNA UCITELJSKE TISKARNE PRIPOROČA nastopne knjige:

Vranc - Dolgan: Učni načrt, din 42—; Vranc: Strnjeni pouk, din 40—; Veber: Etika, din 20—; Bezjak: Vzgojeslovje, din 10—; Lavtar: Posebno ukoslovje rač. pouka, din 48—; Ramovš: Historična gramatika II., din 290—; Zaletel: Zgodovina telesne vzgoje, din 3—; dr. Derganc: Svetozor, din 90—; Drtina: Ideali vzgoje, din 3—; Gröbming: Srbsko-slovenski slovar, din 25—.

Knjigarna Učiteljske tiskarne preskrbi vse inozemske knjige in revije ter najraznovrstnejša učila.
