

PODOPOTNIK

PEDAGOŠKI LIST



LIII

9

1931/32

Vsebina:

I. 1. Dr. Drag. Lončar: Šolstvo v Nemčiji. — 2. Mirko Vauda: Pred novimi učnimi načrti. — 3. Dr. Stanko Gogala: Tipi sodobne mladine. (Konec sledi.) — 4. Milica Stupanova: Naloga in cilj nove šole v luči individualne psihologije. — 5. Miroslav Kokolj: Otrok in njegova knjiga. — 6. Kristina Hafner: Ena o računstvu.

II. 1. Mirko Vauda: Solčna ura in sencomer v domoznanskem pouku.

III. 1. O čutu manjvrednosti. — 2. Nove šolske knjige. — 3. Učitelj kot socialni pedagog. — 4. Učitelj kot proučevalec mladine. — 5. Potreba konsolidacije malorazrednih šol. — 6. Normalizacija šolskih zvezkov na Poljskem. — 7. Šola za naglušne otroke.

IV. Naš 70 letni dr. Janko Bezjak.

V. 1. E. Aisberg — Leopold Andrée: »Sedaj vem, kaj je radio.« — 2. W. Hehlmann: Pädagogisches Wörterbuch. — 3. Herbert N. Casson: Kennen sie sich?

„POPOTNIK“ izhaja v zvezkih 15. dne vsakega meseca in stane na leto 50 Din, polletno 25 Din, četrtriletno 1250 Din; posamezni zvezki stanejo 5 Din.

Naročnino in reklamacije sprejema uprava listov Jugoslovenskega učiteljskega udruženja — sekcija za Dravsko banovino v Ljubljani, Frančiškanska ulica 6.

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

Glavni in odgovorni urednik Josip Kobač. Izdajatelj Jugoslovensko učiteljsko udruženje — sekcija za Dravsko banovino v Ljubljani. Odgovarja Ivan Dimnik. Tiska Učiteljska tiskarna (predstavnik Franc Štrukelj). Vsi v Ljubljani.

POPOTNIK

PEDAGOŠKI LIST

Cetnik LIII.

Maj 1932.

Štev. 9.

Dr. Drag. Lončar:

Šolstvo v Nemčiji.

(Pedagoški tečaj v Berlinu leta 1931.)

Leta 1915. se je ustanovilo v Berlinu društvo »Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht« z namenom, da 1. zbira gradivo, ki se tiče šolstva doma in v tujini, da 2. daje oblastvom in vzgojencem doma in v tujini pojasnila o različnih vprašanih šolstva in 3. da pospešuje šolstvo, zlasti delovno šolo.

Po zimi 1931. leta je imelo društvo tečaj tudi v Beogradu, Zagrebu in Ljubljani. »Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht« je priredil v Berlinu od 6. do 19. avgusta 1931.¹ leta pedagoški tečaj za tujce pod naslovom: »Allgemeine Einführung in die deutsche Pädagogik«.

Tega tečaja so se udeležili učitelji in učiteljice, profesorji in direktorji iz Japonske, Egipta, Anglije, Švedske, Estonske, Ogrske, Poljske, Češko-Slovaške in Jugoslavije. Večinoma so bili Nemci, a tudi drugi, med njimi trije Slovani (dva Poljaka in jaz).

Tečaj je bil tako urejen, da so se dopoldne vršili obiski šol raznih tipov, a popoldne je bil o tem razgovor.

Dne 6. avgusta je bilo dopoldne uvodno predavanje o splošnem ustroju nemškega šolstva, pri čemer se je zlasti poudarjalo načelo delovne šole. Šolstvo v Nemčiji je prepuščeno posameznim deželam in ne spada v državno področje, pač pa skušajo doseči posamezne dežele potrebno enotnost.

Popoldne istega dne se je razpravljalo o višjih šolah. Te šole v Nemčiji se dajo primerjati z našimi srednjimi šolami. Po vsebini pouka so klasične gimnazije, kjer prevladujeta latinščina in grščina, ali realke, kjer prevladujeta matematika in prirodosnanstvo, ali realne gimnazije brez grščine ali najnovejša nemška višja šola, kjer se gojita zlasti nemški jezik in nemško domovinoznanstvo. Poleg tega so pa še drugi tipi, n. pr. reformna realna gimnazija. Izmed tujih jezikov se poučujeta angleščina in francoščina, navadno angleščina kot prvi in francoščina kot drugi tuji jezik. Kakor pri nas, so tudi v Nemčiji višje šole prenapolnjene.

Dne 7. avgusta je bil dopoldne obisk nekaterih osnovnih šol, n. pr. Montessorijeve, kjer se po vzorcu te italijanske reformatorice šolstva prepušča otrokom velika osebna svoboda pri udejstvovanju.

Popoldne je bilo predavanje o osnovni šoli.

Osnovna šola na Nemškem je štiriletna; po 4. letu gre otrok ali v višji razred narodne šole ali v srednjo ali pa v višjo šolo.

Nemška osnovna šola sloni na štirih načelih:

1. Pouk naj izhaja, kolikor možno, od otroka samega.
2. Pouk naj bo domoroden, t. j. izvirajoč iz domačih tal.
3. Pouk se vrši v zmislu delovne šole, kjer tvori bistvo svobodni razgovor pod učiteljevim vodstvom, dasi se ne podcenjujejo učila.
4. Samostojnost otroka, ki se poraja z njegovo samodelavnostjo.

¹ V Nemčiji trajajo velike počitnice od začetka julija do začetka avgusta. Op. pis.

Dne 8. avgusta dopoldne je bil zopet obisk nekaterih osnovnih šol, zlasti gozdne šole, ki jo obiskujejo bolehní otroci.

Popoldne istega dne je bilo predavanje o višjih razredih narodne šole.

Višja narodna šola traja štiri leta, kakor pri nas. Ker gredo nadarjenejši učenci večinoma po 4. letu osnovne šole v višje šole, ostanejo v višjih razredih narodne šole bolj povprečni učenci.

Dne 10. avgusta je bil ogled velikega industrijskega podjetja A. E. G. — Allgemeine Elektrizitätsgesellschaft, ki ima za svoje vajence in praktikante tudi svojo strokovno šolo.

Ta šola se deli na dva oddelka: tehnični in trgovski. Tehnični oddelek ima n. pr. šolo za vajence, ki naj bi postali strokovni delavci, za praktikante s srednjo šolo, za praktikante z visoko šolo, za praktikante inženirje.

Trgovski oddelek ima n. pr. šolo za vajence, ki naj bi postali upravniki, za one, ki naj bi postali trgovci, za praktikante s trgovsko visoko šolo.

Dne 11. avgusta je bila obletnica weimarske ustave in zato šolske slavnosti.

Udeleženci pedagoškega tečaja smo prisostvovali šolski slavnosti na neki osnovni šoli ob periferiji Berlina. Dnevni red je obsegal slavnostni govor šolskega upravitelja, deklamacije in posebej za to priliko prirejeni »Sprechchor«, t. j. v obliki dialoga med očetom, materjo, sinom in zborom mladine se je obravnaval pomen ljudstva in domovine. Po slavnosti, ki so ji prisostvovali tudi starši, so bile otroške igre na šolskem dvorišču.

Dne 12. avgusta smo dopoldne obiskali mestno poskusno šolo Karla Marxa.

To je višja šola, ki obsega tudi abiturientske tečaje za delavstvo.

Prisostvovali smo takšnemu tečaju iz zemljepisa, kjer je imel kandidat (to je delavec, ki je bil že v službi) zemljepisno predavanje o Kitajski s skioptičnimi slikami.

Prisostvovali smo tudi pouku iz nemščine in zgodovine: pri nemščini so obravnavali v zmislu delovne šole moderno časnikarstvo, pri zgodovini pa povojno finančno stanje Nemčije. Razpravo so pod nadzorstvom učiteljev vodili učenci sami.

Popoldne je bilo predavanje o t. zv. srednji šoli, t. j. oni vrsti šolstva, ki je med osnovno in višjo šolo.

Nemška srednja šola obsega šest let študija po dovršeni štiriletni osnovni šoli. Njeni absolventi se uporabljajo v trgovini, obrti in industriji. Te srednje šole so nekakšne poklicne šole, ki dajejo absolventom možnost izobrazbe za kak praktičen poklic. Primerjali bi jih z meščanskimi šolami pri nas.

Dne 13. avgusta dopoldne smo obiskali ženski licej (učenje traja šest let) in žensko humanistično gimnazijo.

Prisostvovali smo pouku iz zgodovine v 9.² in 6. šolskem letu, iz nemščine v 8. šolskem letu, iz biologije in matematike v 8. šolskem letu. Ves pouk se je vršil v zmislu delovne šole.

Istega dne popoldne je bilo predavanje o pruski šolski reformi, ki je stopila v veljavo 1925. leta.

Ta reforma pozna štiri tipe višje šole:

1. staro klasično gimnazijo;
2. realno gimnazijo;
3. višjo realko in
4. nemško višjo šolo.

² V Nemčiji obsega višja šola 9 šolskih let. Op. pis.

Metodično zahteva delovno šolo in koncentracijo pouka.

Dne 14. avgusta dopoldne smo si ogledali humanistično gimnazijo v okraju Steglitz ter prisostvovali pouku iz matematike v 8. in 6. šolskem letu, iz latinščine v 2. šolskem letu in iz zgodovine v 8. šolskem letu.

Popoldne je bil obisk dekliške trgovske in obrtne šole v Potsdamu.

Dne 15. avgusta smo (po izberi) zopet obiskali šolo Karla Marxa ter prisostvovali pouku zgodovine in nemščine v 7. šolskem letu ter v delavskem tečaju, matematike v 3. šolskem letu in ročnega pouka v 1. šolskem letu. Ves pouk se je vršil v zmislu delovne šole v obliki svobodnega razgovora, v višjih razredih zlasti o sodobnih gospodarskih in socialnih vprašanjih.

Dne 17. avgusta smo obiskali poskusno šolo na otoku Scharfenberg sredi jezera Tegel.

To je višja šola z internatom, ki vsebuje klasično gimnazijo, realno gimnazijo, realko in nemško višjo šolo.

Učenci se sprejemajo s 4. šolskim letom in traja pouk šest let.

Vsak učenec se mora baviti poleg pouka praktično ali s kmetijstvom ali z mizarstvom ali s ključavničarstvom. Zavod ima obsežno gospodarstvo. Disciplino vzdržujejo učenci s samoupravo in gospodinjska dela vrše sami. Prisostvovali smo pouku iz matematike v 8. šolskem letu in iz angleščine v tečaju za slabše učence.

Popoldne je bilo predavanje o novih šolskih poskusih v Nemčiji.

Poskusne šole so ali zasebne ali javne. Najprej so se začela okrog 1900. ustanavljati vzgajališča po kmetih, kjer naj bi prihajali do veljave narava, delo in umetnost, zlasti glasba, risanje in sport. Proč od mest naj bi se vzgajala mladina po Fichtejevih načelih z duševnim in s telesnim delom. Pozneje se je začelo govoriti o kulturi mladine kot posebni vzgoji, ki ne sme biti takšna kakor pri odraslih. Nastajale so šole ob jezerih, v gozdovih, na vznožju gora, kakor n. pr. v Berlinu že imenovana gozdna šola in ona na otoku Scharfenberg.

Okrog 1910. leta so najprej v Leipzigu nastale t. zv. delovne šole, kjer se poudarja ročno delo, potem pa tudi svobodno duševno delo.

Duševna svoboda pomeni, da učno snov skupno predelujejo učenci in učitelji na podlagi svobodnega razgovora. Poleg tega se je pojavila misel strnjeneega pouka, ki ga je prevzela tudi javna šola. Pri tem se je zahtevala tudi individualizacija pouka.

V Hamburgu se je pojavil nov tip: skupna šola, t. j. skupnost staršev, učiteljev in učencev. Pouk sloni na vsakdanjem življenju brez naprej določenega učnega načrta. Napravi se potovanje v okolico ali dalje in to potovanje tvori snov za strnjeni pouk v tistem letu. Ta tip sega tudi v višje šole: Lichtwarkova v Hamburgu, Dürerjeva v Dresdenu in Karla Marxa v Berlinu. Te šole so ali socialistične, kjer se poudarja posebno ročno delo, ali pa liberalne, kjer se uveljavlja zlasti umetnost.

Naslednja dva dni je bil razgovor o poklicni izberi in o učiteljskih. Teh predavanj se nisem udeležil, ker sem dobil priporočilo, da si ogledam šolstvo v Hamburgu in Leipzigu.

Dne 19. avgusta sem prisostvoval v Hamburgu na višji realni pouku iz zgodovine v 9. šolskem letu. V obliki delovne šole so imeli učenci referate, ki so jim potem učitelj in sošolci dodajali svoje pripombe.

Posebnost hamburškega šolstva je njegova samouprava v obliki roditeljskih svetov, pri katerih sodelujejo starši, učitelji in s posvetovalnim glasom tudi učenci. Upravitelji večrazrednih osnovnih šol in direktorji višjih šol se volijo od učiteljskega zbora in staršev, oz. učiteljskega zbora in staršev, na tri leta in morejo biti zopet voljeni.

Dne 21. avgusta sem hospitiral v Leipzigu na mešani realni gimnaziji kralja Alberta pri pouku zemljepisa v 2. šolskem letu, ki se je vršil s projekcijskimi sli-

kami, in nemščine v 9. šolskem letu, kjer se je obravnavala domača naloga: O bistvu ustave. Strokovni učitelj pušča dijakom popolno svobodo besede, a pri razpravi se potem zavračajo njih napake in zmote.

Dijaki sede v razredu razvrščeni po kvalifikaciji: boljši zadaj, slabši spredaj. Nadzorstvo na hodnikih vrše v višjih razredih učenci sami (a učitelj ima kontrolo). Za šolsko administracijo služi dnevnik ali naš delovnik za vpis vsakdanjega dela, naša vpisnica ali glavni katalog, iz katerega se prenašajo ocene v izpričevala, in knjiga za vpis predelane snovi. Za prestop v višji razred je treba posebnega izpita, ki je pismen in usten. Izpričevala se dajejo dvakrat. Šolnina, od katere je pa določen odstotek lahko oproščen, se uporablja za kritje stroškov šolske uprave, kar znaša nekako polovico, drugo polovico stroškov krije dežela.



Izobrazbeni smoter.

V najglobljem smislu niso toliko načelne, temveč le gradualne razlike, ki nas ločijo od stare šole. Tudi ona je hotela »psihološki« postopati, tudi ona je hotela negovati telesne podlage, tudi ona je poudarjala načelo nazornosti in samodelavnosti, tudi ona je hotela vzgajati voljo.

Toda praksa je pri pogledu na snov le prepogosto obvisela na zgolj receptivnem prisvajanju, ki nima trajne vrednosti in tudi ne učinkuje na voljo. Zato noče nova šola prav za prav nič drugega, nego z vso silo delati na to, da se uresničijo ideali velikih pedagogov vseh časov.

Ali kljub le gradualni razliki je nov, povsem drug duh, ki mu je to usojeno: ne duh docenta znanosti, temveč organizatorja otroške produktivnosti — ne duh eksaminatorja, temveč mecena — ne duh uslužnega hlapca, temveč duh proste osebnosti.

Upamo, da se bo s takim delom preložilo težišče v izobrazbenem smotru: da ne bo snovno orientiran — splošna izobrazba, temveč psihološki orientiran: razvoj prirojenih sil in dragocenih zmožnosti. (Dr. I. Kühnel, Schularbeit und Arbeitsschule.)

Razvoj sil — učna snov.

Se danes lahko dostikrat opazujemo, da se pri pouku polaga preveč važnosti na učno snov, oz. da se precenjuje njena vrednost. Po drugi strani zopet — mislimo le na popolnoma nevezan učni razgovor med učenci — se zavzemajo nekateri samo za vzbujanje in jačanje sil. Gre torej za dve skrajnosti, za dve ekstremni smeri. Zastopnikom prve smeri služi pouk predvsem kot sredstvo za posredovanje znanja, medtem ko polagajo zastopniki druge smeri skoraj edino važnost na razvoj prirojenih sil. Tu snovni princip — tam princip razvoja sil! Za katero smer naj se odločimo? Najprej ugotavljamo: Kdor preveč poudarja snovni princip, temu se zdi pouk kakor kupčija, kakor razpečevanje in kopičenje znanja v posodi »učenec«. Razvoj sil pa tudi ne more biti edini smoter pouka. Snov ima tudi svojo lastno vrednost, saj vendar predstavlja važne kulturne dobrine, ki jih moramo izročati poznejšim rodovom.

Načelu »Pouk razvijaj, krepí in plemeniti otrokove sile« je torej treba dodati »... z delom na dragocenih, za življenje važnih snoveh.« (Schulreform 1932/2, str. 129.)

Pred novimi učnimi načrti.

Obeta se nam, da v tem letu dobimo nove učne načrte. Zakon o narodnih šolah v svojem čl. 44. navaja prav kratko glavna načela, ki naj vodijo Glavni prosvetni svet pri sestavljanju učnega načrta, namreč: da upošteva koncentracijo in aktivno sodelovanje učencev pri pouku ter proži možnost, da se pouk prilagaja življenjskim potrebam v kraju, v katerem se šola nahaja. Za višjo narodno šolo zahteva pri pouku razvijanje smisla za kmetijstvo, za rokodelstvo in trgovino, kjer je to treba.

Za narodne manjšine tvorita nekolikšno izjemo čl. 45. in 46., zato bomo morali temu vprašanju pač pri sestavi učnih načrtov, zlasti še za obmejne šole ter za manjšinske razrede, ki se tu in tam odpravljajo ne baš na podlagi upravičenosti, posvečati posebno pažnjo. Sploh bo treba omenjena člena temeljito revidirati, ker še le potem jima lahko slede izvršilne naredbe glede potrebe manjšinskih šol ter njih učnih načrtov.

O organizaciji in kategoriziranju narodnih šol govore členi 7. do 16. ter členi 48., 49., 50., 51., 52., 53. in 54., v kolikor utegnejo vplivati na sestavo učnih načrtov.

Učne predmete navaja člen 42., k izvedbi pouka teh učnih predmetov naj služijo navodila čl. 44.; določbe o razporeditvi in razdelitvi učnih ur zakon o narodnih šolah ne vsebuje. V veljavi pa sta ostala učni načrt (nastavni program) in razdelitev učnih ur (nastavni plan), izdana na osnovni čl. 28. zakona o proračunskih dvanajstlinah za mesece april, maj, junij in julij l. 1925. za I., II., III. in IV. razred vseh osnovnih šol, počenši s šol. letom 1926/27. K temu učnemu načrtu smo — vsaj za bivšo mariborsko oblast — naknadno prejeli »Razdelitev učnih ur in šolskih let za posamezne kategorije šol«, ker nastavni plan in nastavni program nista upoštevala različne kategorizacije skupno imenovanih »osnovnih«, danes »narodnih šol«. Šele ta razdelitev je dala navodilo glede učnih ur za 5.—8. šolsko leto ter določila, da ostane tu obseg učne stvarine isti, kakor ga predpisujejo dosedanj, stari učni načrti. To so vsa določila, ki so doslej tvorila načrt našega učnega dela in gradiva v narodni šoli. Kake nejasnosti, dvoumnosti in nesigurnosti pa so se pojavile v prvih časih, ko je izšel nastavni plan in program, pa nam je še danes v spominu. In baš to in velika važnost bodočih učnih načrtov za zunanji, še bolj pa za notranji ustroj našega narodnega šolstva, bodi resen opomin nam in zakonodajalcem, da se vsi do dobra pripravimo s temeljitim, skupnim delom na izdajo čim boljših, čim prožnejših, čim širokogrudnejših, čim velikopoteznejših ter povsod izvedljivih splošnih, okvirnih učnih načrtov!

Preden pa prične zakonodajalec kakor učiteljstvo s pripravno akcijo za sestavo učnih načrtov, je treba pribiti glavna načela, ki nam naj bodo vodnice pri tem težkem, odgovornem in odločilnem delu.

Tov. M. Senkovič je v marčni številki »Popotnika« l. 1927. v razpravi »O učnih načrtih sploh in o novem učnem načrtu za osnovne šole posebej« podal tako dobre misli in navodila k temu vprašanju, da so danes ne le tako ko takrat, ampak še bolj aktualna. V prvem poglavju te razprave podčrtava pisec omenjene razprave troje glavnih načel, ki jih je treba upoštevati pri sestavi in izvajanju učnega načrta, namreč: 1. načelo domorodnosti pouka, 2. načelo koncentracije (strnjnosti) pouka, 3. načelo samodelavnosti ali delovni princip. V drugem poglavju najdemo kritiko k takrat izdanim učnim načrtom, ki so izšli brez poprejšnjih splošnih smernic, preobloženi z učno snovjo; tudi ne upošteva je nižje organiziranih

šol s poukom v oddelkih, so neprožno enotni ter tako zgrešeni vsebinsko in oblikovno. Ni se temu čuditi, saj učiteljstvo pri teh učnih načrtih ni sodelovalo po svojih konferencah, delovnih zajednicah, učnih poizkusih, poizkusnih razredih ali kakor že koli drugače.

Zelo velika hiba omenjenih učnih načrtov je tudi dejstvo, da obsegajo samo prva štiri šolska leta. Vem, da so na to vplivale šolske razmere v južnih delih naše države, vidim pa vendar tudi vnaprej opasnost, da sedanja delitev narodne šole v osnovno in višjo lahko vpliva tudi na sestavo bodočih novih učnih načrtov, tako da bo učni načrt za osnovno šolo tvoril zopet popolnoma zaokroženo celoto zase. Posledice te neumestne zarez pa bodo: 1. prva štiri šolska leta bodo prenatrpana z učno snovjo, 2. prehod iz osnovne v višjo narodno šolo ne bo tak, kakor je bil, ozir. bi moral biti med prejšnjo nižjo, srednjo in višjo stopnjo, torej izvedljiv **polagama**, skoraj le kot neopazno **dviganje in stopnjevanje v enotni izobrazbi enotne narodne šole**, 3. bo osnovna šola še vedno obstajala kot nekaka šola **zase**, zlasti pa tam, kjer je doslej bila res uvedena le 4 letna šolska obveznost ter bo ravno ondi težje in bogvekdaj došlo do razširitve v višjo narodno šolo, kakor to polagama in stopnjema predvideva enotno za vso državo zakon o nar. šolah. Prav posebno bi s tem bila prizadeta **podeželska narodna šola**, ki ne pozna pri nas nobene zarez po 4. šolskem letu, saj pa tudi na deželi ne razpolagamo s šolami (meščanskimi, obrtnimi itd.), ki bi po tem šolskem letu nadaljevale z izobrazbo osnovnošolskega otroka. Vobče bo treba posvetiti pri sestavi učnih načrtov **podeželski narodni šoli** še prav posebno pažnjo že gledé na osnovno, zlasti pa še glede na višjo narodno šolo. V okviru splošnih, nikoli več normalnih učnih načrtov, bo nam treba misliti na **posebne podeželske učne načrte**. In prav podeželski učni načrti morajo nuditi izredno **prožnost!** Nobene šablone, nobene okostenelosti, nobenega zadrgnjenja! Ta prožnost se mora uresničiti predvsem pri razdelitvi učnih stopenj na oddelke in razrede (sedaj »razrede« in odeljenja), na krajevno izbiro in razdelitev učne snovi v okviru glavnega smotra, na posamezne delne smotre v strokah, končno pa tudi glede na daljne šolske poti na izmero učnih ur. Najbolj bati se nam je seveda, kako bo odrezala nižje organizirana podeželska šola; eno, dvo in trirazrednice bodo zahtevale največ opreznega in preudarnega dela.

Kazalo bi, da se izdajo najprej poizkusni, provizorni učni načrti in da se po nekaj letih preizkušnje preide k stalnejšim, stalnim učnim načrtom. Stalnosti ne prenese nobeno, najmanj pa kulturno delo, kakor je šolsko delo v svojih smotrih, potih in sklepih.

Na vsak način pa naj bodo predhodniki učnih načrtov **dobro** pretehtane, **skupno** med zakonodajnimi činitelji in učiteljstvom izdelane **smernice**, obsegajoče **načelno** stališče do vseh potrebnih podrobnih vprašanj zunanjega in notranjega ustroja učnih načrtov.

Na svoj račun morajo priti vsi rezultati in zahteve moderne pedagogike, kar si zamišljam s posebno poglobitvijo — recimo v tale vprašanja: 1. Potreba ali nepotreba učnih načrtov. 2. Učni načrti in mladinoslovje. 3. Strnjeni in (ali) razdeljeni pouk. 4. Socialna (individualna) pedagogika in učni načrt. 5. Delovna šola in učni načrt. 6. Domorodnost in učni načrt.

K delu, k sodelovanju pa je treba pritegniti in pripustiti vse delavoljne, delazmožne. Naši pedagoški listi naj otvorijo vse rubrike vprašanju priprav in nato sestavi učnih načrtov. Res bo zaradi tega marsikaj tudi zanimivega, morda tudi aktualnega moralo začasno stopiti v ozadje, a zavedajmo se: **Glavno, naj aktualnejše vprašanje predstavlja sedaj učni načrti.** Stvar

prosvetne oblasti in našega stanovskega udruženja pa je, da to pripravljamo delo **organizira!** Vse to pa čim prej, da spet ne bomo — postavljeni pred že izvršena dejstva! Upam, da se k predmetu, odkar smo zaznali za njegovo pripravo v Beogradu, nisem oglašil prvi, še mnogo manj seveda zadnji.

Vsako bo po svoje zagrabil za delo, misli se bodo in se **morajo kresati!** Velikopoteznost učnih načrtov moremo in bomo vzpostavili, če bodo sodelovale vse smeri in struje, če se združeno odločijo vse sile za pozitivno delo, za čisto in stvarno kritiko!



Šola in dom.

Poklicni vzgojitelji in roditeljski sestanki.

Važno je sodelovanje roditeljev šolskih otrok s poklicnimi vzgojitelji. V središču roditeljskega sestanka je večinoma kako predavanje o kakem pedagoškem ali šolsko-higienskem vprašanju. Zanimanje zato je v splošnem veliko. Predavanju sledi običajni razgovor. Ni vsakemu dano, da nepripravljen pred večjim zborom stvarno zavzame stališče h kakemu določenemu vprašanju. Zeleti pa je, da se razgovora udeleži čim več navzočih, kajti vsako vprašanje, vsak predlog je dobrodošel učiteljstvu, ki se iz tega lahko mnogo uči. »Vprašalna skrinjica«, ki je uvedena v nekaterih šolah, se ni obnesla. Prisostvoval sem že celi vrsti roditeljskih posvetovanj z učitelji. Kot najplodovitejša so se mi zdela ona, ko je po kakem aktualnem kratkem strokovnem predavanju vsak razredni učitelj povabil starše svojih učencev v svojo šolsko sobo. Zakaj predavanje ni bistvena stvar. Namen mu je le, da pripravi tla ter ustvari pravo razpoloženje, služi torej le kot sredstvo do smotra. Tukaj pa, v razredu, se kmalu znajdejo učitelji in starši. Tu ne gre sedaj za otroke vobče, temveč le za one, ki se zanje starši in učitelj posebno zanimajo. Tukaj govore očetje in matere mnogo laže nego v kaki natrpani dvorani. Tukaj se tudi lahko najdejo točke, na katere je možno takoj navezati razgovor. »Na tem prostoru sedi Vaš deček — ali si hočete ogledati njegove zvezke? Njegove risbe? Lične stvari, ki jih otroške roke izdelujejo v rokotvornem pouku?« Vse to priča o delu, marljivosti in spretnosti. Starši se za to zanimajo. Učitelj porabi ugodno priliko in napravi primeren prehod. »Veselite se vse. Kakor vidite, je sedaj šolski obrat že precej drugačen kakor je bil takrat, ko smo še mi posedali v šolskih klopih.« In potem govori o tem, kar mu je najbolj pri srcu. Starši in učitelj se res kmalu znajdejo. V posebnih primerih si bodo zastavili kak skupen cilj. »Ali ste že kdaj opazili, da se Vaš Janezek rad izmika resnici?« — »Da. Nikakor pa tega ne trpim. Če ga zasačim, da laže, mu jo pošteno prisolim.« — »Prav tako, veseli me, da laži ne trpite. V tem sva si torej edina. Sedaj si pa postaviva smoter, ki ga bova oba več časa vztrajno zasledovala. Deček mora postati odkrit, resničljuben. Primiva pa ga sedaj drugače. Preizkusiva njegovo voljo, da ne bo več lagal. Hočem Vas čisto natančno uvesti v to metodo. Vi me boste podpirali doma, jaz pa bom v tej smeri vplival na dečka v šoli, seveda brez palice.«

To je sodelovanje šole z domom. Le tako bomo napredovali. Začetek je storjen. (E. Pavlik, Sd. Schule, 1931./10.)

Tipi sodobne mladine.

Navajeni smo, izrekati splošne in šablonske sodbe o naši dobi in o človeku. Ne pomislimo pa, da vprav s tem lahko napravimo temu ali onemu poedincu veliko osebno krivico, ker ga uvrstimo kar tako mimogrede med ostale ljudi. To pa se utegne zgoditi ali tedaj, ko hvalimo, ali pa tudi, ko grajamo. Danes pa smo še prav posebno navajeni, da izrekamo take splošne sodbe o sodobni mladini in mečemo pri tem vse poedince v en sam koš. Zato se mi zdi potrebno ne samo s teoretičnega vidika, t. j. z vidika tako zvane individualne psihologije in pa psihologije tipov, ki razpravljata o posebnih duševnih oblikah posameznikov ali tipičnih ljudi, temveč da skušamo tudi z vidika praktičnega življenja dognati, ali je naša mladina danes duševno enotna ali pa obstajajo mogoče različni tipi te mladine. Ta pogled na mladino se mi zdi tem važnejši, ker nam utegne pokazati 1. ali je sodobni pesimizem in čudno obupavanje nad mladim človekom upravičeno in 2. da je treba za različno usmerjeno mladino tudi posebne vrste vzgoje, posebnega duhovnega vodstva in razumevanja.

Če pa skušamo tako premotriti duševno sliko sodobne mladine, se nam kaj hitro pokaže, da ne živi samo en tip mladega človeka, ki bi bil realiziran v vseh poedincih, temveč da moramo razlikovati več tipov in več duševnih oblik ter struktur mladega človeka. Pokazalo se mi je, da moremo razlikovati vsaj tri tipe sodobnega mladega človeka, s čemer pa nočem trditi, da je s tem že izčrpana vrsta onih tipov, ki res živijo v dušah naše mladine. Zdi se mi tudi, da veljajo ti trije tipi tako za moško, kakor za žensko mladino in da tu ni odločilna spolna razlika. Za te tri tipe pa se mi zdijo za zdaj primerne tele oznake: 1. ameriškansko-praktični tip, 2. meščansko-vsakdanji in 3. duhovno-kulturni tip mladega človeka. Priznati moram, da se te razlike v mnogo večji meri nanašajo na mestno kakor na delavsko in kmečko mladino. Vendar pa je res, da je postal tudi pri nas že val civilizacije zelo hiter in da najdemo take tipe mladega človeka že tudi med delavsko in kmečko mladino. Seveda pa te razlike niso enake razlikam med mestnim, delavskim, malomestnim in vaškim mladim človekom.

Splošno lahko rečemo, da se tičejo razlike med nazvanimi tremi tipi sodobne mladine njenega odnosa do kulture in do civilizacije, njenega pojmovanja o življenju in človeku ter končno njenega svetovnega in življenjskega nazora. Zato pa začnimo kar z orisom prvega tipa, ki sem ga nazval ameriškansko-praktični tip. To ime sem si izbral predvsem zato, ker se mi zdi, da je postal oni tip mladega človeka, ki je bil doslej nekako značilen za Ameriko in za njeno življenje, splošno svetovni in mednarodni in se je pokazal tudi pri nas. Če je to resnica, potem bi mogli imenovati ta tip mladine tudi izvennarodni in moderni tip, s čimer bi hoteli povedati, da tak mlad človek ni nikjer narodnostno zakoreninjen, da nima na sebi svojstvenih narodnostnih duhovnih in duševnih znakov in da je samo plod modernega življenja. Če je namreč res, da danes nadvladuje civilizacija kulturo, potem je seveda razumljivo, da tak mlad človek, fant ali dekle, ni narodnostno zakoreninjen, saj je kultura izraz svojstvenega narodnostnega duha, civilizacija pa je tako splošnega značaja, da ne kaže prav nikakih narodnostnih znakov. In prav res se mi zdi, da ameriškanski tip mladine ni več samo ameriškanski in da se francoska mladina tega tipa prav v ničemer ne razlikuje od angleške, nemške, italijanske in tudi ne od naše mladine.

Najznačilnejša duševna in duhovna poteza tega tipa pa se mi zdi njegov odnos do kulture. Tak mlad človek namreč zelo dobro razlikuje dve vrsti kulture, materialno in duhovno kulturo, ter daje veliko prednost materialni kulturi. Ta prednost utegne postati kdaj tako velika, da sploh ne priznava duhovne

kulture in še manj, da bi ji priznaval enakopravnost z materialno. Zato je človek tega tipa predvsem usmerjen v gospodarsko kulturno življenje in pa v razvoj tehnike ter ima tudi za takó usmerjeni interes primerne duševne lastnosti. Saj prevladuje v njem praktično in življenjsko zanimanje poleg precej hudega prevladovanja umske ali življenjsko-pametne plati njegove duše. Ker se mu zdi gospodarska kulturna plast življenjsko pomembna in obenem taka, da mu nudi življenjske in praktične koristi, zato je predvsem gospodarsko usmerjen. Pa ni niti treba, da bi se tak mlad človek posvetil vprav gospodarskemu življenju; gre sploh za njegovo gospodarsko in praktično duhovno usmerjenost, ki jo utegne pokazati v kakršnemkoli življenjskem položaju in v tem ali onem poklicu. Zato sem mogel nazvati ta tip tudi praktični tip mladega človeka. Radi te njegove praktičnosti prevladuje v njem tudi pametnost in vprašanje, ali je dejanje, ki naj ga stori, pametno ali ne. Vsi pa vemo, da gre pri pametnosti vedno za življenjsko-praktični vidik in da pametni človek ni posebno navdušen za zgolj teoretične in abstraktne ali vrednostne plati na dejanjih in odločitvah. Zato je tudi razumljivo, da je za takega človeka tehnika daleč nad duhovno kulturo, zakaj le produkti tehnike so stvari, s katerimi more računati praktično in vsakdanje življenje. In edino s tehniko si more ustvariti moderni človek tudi prijetno in ugodno življenje. Zato je za ta tip značilno, da se prav posebno zanima za napredek ter za praktične uspehe tehnike, da ne omenjam onega preznanega dejstva, da poznajo že prav mladi otroci tipe različnih avtomobilov že od daleč po ropotu motorja, po zunanosti in po nekaterih posebnih podrobnostih, ki marsikomu izmed nas niso znane. Ta življenjsko-praktična usmerjenost pa se še prav posebno izraža v njegovem živem zanimanju za kulturo telesa, ki je čisto že tako veliko, da stoji skoro na meji nekakega oboževanja svojega telesa. To zanimanje pa je tako zelo praktično, da preživi tak človek velik del svojega življenja v športnem treningu in v najrazličnejših pripravih na te ali one tekme. Šport in športno življenje je tako prevzelo njegovo dušo, da se zdi večkrat, da so mu to najvrednejše stvari na svetu in da najde ves smisel za življenje v športnem izživljanju. Zato bi mogli tak seveda ekstremen tip praktičnega mladega človeka nazvati tudi tip športnega človeka. Vprašanje je seveda, ali moremo vse tiste, ki kar gore za športno življenje, za smučanje, plezanje itd. prištevati k temu praktičnemu tipu in koliko je mogoče v enem ali drugem to le posledica neke vrste moderne manire, ki je napravila športnega človeka za modernega človeka. Postavila je splošno prepričanje, da je sodobni človek, ki bi ne bil predvsem ali pa vsaj malo športnik, nekam manj vreden. Gotovo pa je res, da goji mnogo mladih ljudi šport iz notranje in občutene potrebe in katerim je postal to poseben način duševnega in telesnega izživljanja.

Na drugi strani pa je praktični tip mladega človeka, kakor smo že omenili, še takšen, da mu ni prav posebno veliko do duhovne kulture. Saj je tudi razumljivo, da more zunanja in praktična usmerjenost nadomestiti ter docela izpodrinuti resnični kulturni interes do duhovnih predmetov. To dejstvo se najprej prav jasno izpričuje v odnosu tega tipa do šole in do šolskega življenja. Kakor mu je namreč zelo malo mar za celotno kulturo, tako je tudi v stalnem odporu proti šoli, ki pomenja zanj skoro edini, pa bržčas prvi stik s kulturo. Dozdeva se mu, da je šola že zdavnaj zelo zastarela, da je samo še nepotrebna mučilnica, ki zahteva od mladega človeka mnogo duhovnega sodelovanja tam, kjer sploh ni njegov interes, in končno, da se mora učiti stvari, ki so neporabne in nimajo prav nikakega praktičnega pomena. Prav nič ne uvidi tak mlad človek, da goji šola tudi človekovega duha in da mu daje take izobrazbene in vzgojne dobrine, ki ga delajo za človeka. Saj niti tega ne doume, da je pomen takega šolskega izobraževanja ter vzgajanja za praktično življenje vendarle v tem, da zavisi vse življenje od bistva onega človeka, ki živi tako ali drugačno življenje. Zato je za praktični tip mladine šola vse premalo praktična in tudi najbolj praktična šola zahteva od

njega še vedno preveč duhovnega dela. Pripomniti pa moram, da tako pojmovanje šole nikakor ne gre na račun učiteljev, ki jih radi delimo v take, ki znajo pokazati notranjo vrednost in pomembnost tega, kar podajajo, in ki znajo vzbuditi navdušenje za svoj predmet, in pa v take, ki se jim to le redkeje posreči. Zakaj tudi onega učitelja, ki ga splošno celo zelo kritični mladi človek prizna za dobrega, je tak tip mladega človeka v več ali manj indiferentnem odnosu. Ne smemo sicer reči, da bi ga tak dober učitelj prav nikdar ne pritegnil, vendar pa se mu še vedno zdi, da je ona vsebina, ki jo tudi tak učitelj podaja, zanj nepotrebna. Mogoče pa se mu zdi še škoda, da poučuje ta učitelj vprav ta predmet in ne kakega pametnejšega.

Isto razmerje praktičnega mladega človeka vlada tudi do splošne kulture in do različnih duhovnih področij. Predvsem prihajajo v poštev umetnost, znanost in religija. Tudi za te tri kulturne panoge orisani tip mladega človeka nima preveč smisla in ne ve prav, kaj hoče z njimi. Tako je njegovo razmerje do umetnosti, do literature, slikarstva, kiparstva in glasbe tako, da mu služijo vse te stvari v zabavo in v resnični oddih. Saj je tudi res težko zahtevati, da bi občutil praktični mladi človek vrednost in pomembnost onega umetnostnega duha, ki ga je umetnik položil v umetnino in radi katere je sploh postala umetnina. Prav tako pomenja praktičnemu tipu tudi znanost le skupino takih spoznanj, ki so življenjskega in praktičnega značaja, ima pa bore malo smisla za teoretično znanstveno razglabljanje, za podrobno in včasih res zelo doktrinarno in abstraktno znanstveno delo in pa za težavnost objektivnega spoznavanja. Z religijo in religioznostjo pa se zdi, da je tak človek enkrat za vselej opravil in spoznal, da v njegov duševni svet in v njegov duhovni sistem ne spada to, kar imenujemo priznanje onostranskega sveta. Njegova duša, ki je usmerjena predvsem v zunanji svet, nima časa, da bi se ozrla tudi sama vase in prisluhnila onim tokovom, ki vodijo iz onostranstva tudi vanjo.

Še prav posebno zanimiv in značilen pa je za praktični tip mladega človeka njegov odnos do družine in do zakona. Njegova praktičnost je tako velika, da že prav zgodaj razmišlja tudi o tem vprašanju na ta način, da bi ga utegnili družina in pa otroci pri njegovem delu le ovirati in da je zato mnogo pametneje, če se ne poroči in če nima otrok. Saj slišimo že pri prav mladih ljudeh, da se jim zdi zelo neumno, zakaj bi skrbeli še za druge in zakaj bi se jim v zakonu slabo ali pa vsaj slabše godilo, če se jim pa kot samcem prav dobro godi. Zakaj prevzemati nase neke nepotrebne žrtve in odpovedi, če ni potreba, to je mnenje praktičnega tipa sodobne mladine. Seveda je še veliko vprašanje, kako bo s to mladino, ko bo odrasla, toda za zdaj je gotovo, da v njeni duši ni smisla za vrednost odpovedi in žrtve.

Če sedaj vse povedano strnemo, lahko rečemo, da je svetovni nazor ameriškega in praktičnega tipa sodobnega človeka nekako takle: 1. močno prevladuje smisel za praktično plat življenja in zato tudi za panoge materialne kulture in pa za civilizacijo, 2. veliko je zanimanje za kulturo telesa in za različne panoge športa, 3. šolsko življenje, ki naj bi postalo njegov duševni in duhovni vodnik, mu je tuje in ga odbija, 4. duhovna kultura je zanj precej prazna beseda, 5. religioznosti njegova duša ne pozna in 5. noče si nalagati kakih žrtev in odpovedi in sploh nikakih ovir ter se zato odpove družinskemu življenju; pač pa je zmožen za plitvo flirtsko in telesno-spolno izživljanje. V kratkem bi mogli tak svetovni nazor nazvati nazor, ki zelo močno poudarja življenjsko in telesno razgibanost, naravno življenje, telesno prijetnostno plat življenja in ki je predvsem praktično usmerjen.

(Konec sledi.)



Naloga in cilj nove šole v luči individualne psihologije.

Ker je človek družabno bitje in živi v socialni skupnosti z drugimi, je treba otroka vzgajati tako, da se bo vedno zavedal, da je samo član velike človeške zajednice, v kateri ima vsak svoje zajamčene pravice, pa tudi svoje dolžnosti. V tej zajednici se odigrava naše življenje v okviru določenih pravil, ki se jim mora vsakdo pokoravati, da ni nepotrebnega trenja. Z vsemi temi napisanimi in nenapisanimi pravili se mora seznaniti otrok že v najnežnejši mladosti, da si pridobi ono stopnjo socialnega čuta, ki mu bo omogočala znosno sožitje z drugimi ljudmi, ker bi drugače v življenjski borbi prav gotovo moral podleči. Vsi, ki so tam omagali ali podlegli, imajo eno skupno potezo, niso bili namreč zadostno pripravljeni za sožitje, za sodelovanje z drugimi ljudmi, manjkal jim je zajedniški čut, nihče jih ni socialno vzgojil.

Da je prava socialna vzgoja otroka izredne važnosti, tega se zavedamo dobro šele tedaj, če pomislimo, da izvirajo vsi pogreški in prestopki, vse razvade in slabosti ter vsi zločini posameznika samo iz pomanjkljive socialne vzgoje, ki ni znala zbuditi v človeku odgovornosti za lastna dejanja ter razviti v njem dovolj tankega čuta za ono, kar je v človeški zajednici dovoljeno.

Dr. Alfred Adler razvija v knjigi »Individualpsychologie in der Schule« svoje misli o tem, kdaj treba začeti s socialno vzgojo in kdo vse je poklican v to, da privzgoji otroku zajedniški čut. Predvsem je to naloga matere. Njena dolžnost je, da razvije v otroku že v njegovi najnežnejši dobi, v prvih treh letih, ko je otrok še brezpogojno odvisen od matere, zajedniški čut in da goji smisel za skupnost in za socialno čuvstvovanje vneto naprej še tudi skozi nadaljnja štiri leta, ko še navadno prevladuje mati v otrokovem življenju. Prva socialna naloga, ki jo mora otrok rešiti, je njegov odnos do matere, kajti mati je prvi »ti« za »jaz« otroka, zato je prva in naravna vzgojiteljica zajedniškega čuvstvovanja. Njena dolžnost je, vzgojiti otroka tako, da bo videl že od vsega početka, ko se šele začne zavedati, v njej sočloveka, za katerega se je treba tudi malo zanimati, ne pa da se pričakuje od njega samo dobička in koristi. Tak otrok ne bo pozneje nikoli samo človek, ampak bo vedno tudi sočlovek.

Zal je število onih mater, ki odpovedo že pri tem prvem in najvažnejšem delu svoje vzgojne naloge, zelo veliko. To je sicer lahko razumljivo, če pomislimo, da je otrok za mater vedno najdragocenejša reč na svetu in da je skoraj vedno v središču njenega zanimanja. Zato ga včasih tako razvadi, da otrok sploh ne more in noče napraviti nobenega koraka samostojno in se potem končno zanaša vedno samo na mater, zahteva vse od nje, ne da bi kdaj mislil tudi na njo samo in na njeno blaginjo. Taki otroci nimajo tudi nobenega življenjskega poguma, nobene odločnosti in delavnosti, vsake nove naloge se ustrašijo in se ji odtegnejo. Vse te napake se bodo določno videle vedno šele tedaj, kadar bo tak otrok stal pred kako novo nalogo. Dokler se nič ne zahteva od njega, dokler ne zadene ob težkoče, ne bomo nič opazili na njem. Zato ga moramo bistro opazovati ob takih posebnih prilikah, iz katerih bomo lahko sklepali na njegov celotni življenjski slog in na mero njegovega zajedniškega čuta.

Prva in najvažnejša dolžnost matere je torej, vzbuditi v svojem otroku pozornost in zanimanje zase, tako da bo otrok že v materi videl sočloveka. Druga, prav tako važna naloga matere pa je, da prenese to otrokovo zanimanje in pozornost čimprej tudi na druge osebe. Predvsem naj otrok doživi kot sočloveka očeta, ki naj dopolnjuje to prvo in najmanjšo družbo otrokovo. Oče in mati naj skrbita potem z združenimi močmi naprej, da se bo otrok uživel tudi v bratce, sestrice in vse ostale družinske člane, končno pa še tudi v družbo tujih ljudi. Po tem, kako

se bo n. pr. otrok vedel proti novodošlemu bratcu ali sestrici, kar je za njega že težavna socialna preizkušnja, bodo starši videli, ali so svojega otroka pravilno vzgojili za sožitje z drugimi ljudmi.

Vse preveč pa je mater, ki izvršijo samo prvo svojo nalogo in še to mogoče nepopolno, ki vzbudijo morda v otroku zanimanje zase kot za sočloveka, ne znajo pa tega otrokovega zanimanja prenesti na druge ljudi. Take matere ne znajo približati otroka notranje niti očetu, ne znajo stvariti trdne vezi med otrokom in očetom, še manj pa znajo priključiti otroka na ostalo družbo. To je tem težja pogrška materine vzgoje, ker se da pozneje le z veliko težavo odpraviti. Otroci si svoj življenjski slog utrdi v prvih 4—5 življenjskih letih. Ko si ga je bil učvrstil, ga le težko odloži.

Ker pa je domača vzgoja v socialnem oziru pogosto nezadostna, oziroma pomanjkljiva, zato mora šolska vzgoja prevzeti in izpopolniti njeno delo. Šola je samo podaljšana roka družine in bi bila sploh nepotrebna, ako bi dobil otrok v družini vse, kar bi rabil za bodoče življenje. Domača vzgoja je tudi resnično zadostala v prejšnjih stoletjih, danes bi pa bil otrok, ki bi bil deležen samo domače vzgoje, zelo slabo podkovan za življenje, ki stavlja sodobnemu človeku toliko zahtev, in bi klaverno propadel v življenjski borbi, ker bi mu starši pač ne mogli dati zadostne priprave. Predvsem domača vzgoja ne more nuditi otroku onega znanja, ki ga bo rabil v vsakdanjem življenju, nepopolna in nedostatna je pa tudi, ker ima otrok, dokler je samo v družini, premalo stika z zunanjim svetom in se mu zato družabno čustvo ne more razviti. Otroci, ki jih družina preveč osami, pa navadno pozneje v sožitju z drugimi popolnoma odpovedo, ker niso zadostno pripravljeni za sodelovanje z drugimi.

Zato je pa tudi individualna psihologija nalogo šolske vzgoje v najnovejšem času močno povečala in preokrenila cilj šole popolnoma v drugo smer. Medtem ko se je šola še pred nekaj leti smatrala samo kot ustanova, ki naj vceplja deci kolikor moči obširnega znanja iz vseh področij, se zahteva danes od šole že veliko več. Danes je naloga šole predvsem, da vzgaja samostojne ljudi, ki si bodo znali pozneje v življenju vedno sami pomagati, pa tudi ljudi, ki si bodo prisvojili ono mero zajedniškega čustvovanja, ki je neobhodno potrebno za življenje.

Prva socialna naloga, ki jo mora otrok rešiti, je njegovo razmerje do matere, ki naj se raztegne nato še na očeta in druge člane družine. Druga socialna naloga za otroka pa je njegov odnos do šole, kajti tu se mora otrok prvič vživeti v obširnejšo socialno skupnost. Po tem, kako se vživi v šolsko življenje, kako izhaja s sošolci, torej z enakovrednimi vrstniki, kako z učiteljem, torej z višjo osebnostjo, lahko sklepamo na njegovo poznejšo življenjsko pot. Ako bo stal v šoli vedno izven kroga drugih, ako bo vzbujal odpor pri vrstnikih, mu prav gotovo manjka zajedniškega čuta, ker mu ga domača vzgoja ni znala vcepiti.

Naloga šole je, da dopolni, oziroma popravi prvo in drugo materino socialno nalogo, ki sta pogosto več ali manj zgrešeni. Iz načina, kako se otrok vživi v šolo, bo lahko mati sama sklepala, ali je bila njena dosedanja vzgoja pravilna. Čim bolje je otrok pripravljen za šolo, tem manj težav bo občutil pri vstopu vanjo. Dobro pripravljeni so pa le tisti otroci, katerim je že domača vzgoja vcepila zavest socialne skupnosti, ki se ne znajo samo priključiti drugim ljudem, ampak se jim celo včasih prostovoljno podreje, ki imajo smisel in razumevanje tudi za druge ljudi, ne samo zase. Taki otroci ne bodo iskali podzavestno v šoli samo solčnih strani, ampak bodo razumevali tudi nevšečnosti in neprijetnosti v šolskem življenju in jih bodo skušali premostiti.

Vsi otroci, ki se slabo vžive v šolsko življenje, imajo nekaj skupnega, popolno ali delno pomanjkanje zajedniškega čuta. Zato tudi tako slabo uspevajo v šoli in zato bodo tudi vsepovsod v življenju slabo uspevali. Nobenega življenjskega vprašanja ne bodo mogli povoljno rešiti, kajti življenje stavi slehernemu človeku samo

socialna vprašanja, le taka vprašanja, ki je za njih potreben zajedniški čut. Vse naše dejanje in nehanje korenini v treh velikih življenjskih vprašanjih: a) v vprašanju družbe, b) v vprašanju zaposlitve, ozir. poklica, c) v vprašanju ljubezni. Vse, kar koli človek stori, je samo odgovor na eno izmed teh socialnih vprašanj.

Zajedniški čut je tudi v tesni zvezi z razvojem človeka. Otrok, ki ima dovolj privzgojenega zajedniškega čuta, vidi in sliši bolje nego drugi, ker se bolj zanima za svojo okolico, ima boljši spomin in tudi več razuma nego drugi, ker ga zajedniški čut usposablja, da si vse, kar zaznava s čutili, bolje prisvoji in obdrži. Žato pravimo pogosto o tistih, ki imajo večjo mero zajedniškega čuta in radi tega vsepovsod bolje uspevajo, da so bolj nadarjeni, kar se često ne sklada z dejstvom. Taki otroci imajo že v mladih letih sposobnost, pridobivati si ljubezen drugih, imajo več prijateljev in znancev in so že zgodaj priljubljeni soigralci in sodelavci. V šoli, v družbi, v poklicu, v ljubezni, povsod se bolje odrežejo tisti, ki imajo večjo mero zajedniškega čuta nego drugi, vse težkoče premagajo laže in vsakega dela se lotijo z neprimerno večjo spretnostjo. Vsi oni pa, ki imajo pomanjkljivo razvit zajedniški čut, se ne bodo odlikovali v življenju nikoli v ugodnem smislu. Tudi če jih bo srečno naključje postavilo kdaj v ospredje, ne bodo mogli tega položaja nikoli trajno obdržati. Nikjer ne bodo priljubljeni, v vseh treh življenjskih vprašanjih, v vprašanju družbe, poklica in ljubezni, bodo odpovedali baš zaradi pomanjklivega zanimanja za druge.

Ako manjka otroku zajedniškega čuta v toliki meri, da otrok povzroča motnje v družinski in šolski zajednici, govorimo o težko vzgojljivem otroku. Individualna psihologija je po dolgotrajnih raziskovanjih dognala, da otrok ni kriv, če ne hodi po pravilni poti, če ne dela tako, kakor bi moral. Krivda je v tem, ker ni pripravljen za življenje, za znosno sožitje z drugimi. Če se pridruži vzgojitelj v šolski praksi temu zaključku, potem je zanj odveč že tudi vsako kaznovanje. Vzgojitelj šolske dece ima le nalogo, poizvedeti, zakaj ni otrok pravilno pripravljen, da lahko popravi napake domače vzgoje in sam otroka pravilno pripravi za življenje.

Zato je predvsem potrebno, da prodre vzgojitelj tako globoko v otrokovo duševnost, da se bo popolnoma vživel v otrokov duševni stav, tako kot se n. pr. pri čitanju zanimivega romana popolnoma vživimo v opisane osebe in občutimo njih usodo prav tako kot svojo lastno. Ako vzgojitelj svojo duševnost tako globokó spoji z duševnostjo težko vzgojljivega otroka, bo v večini slučajev že tudi razumel otrokove korake, če so se mu zdeli prej še tako nesmiselni, kakor na dlani bo videl otrokov življenjski slog in imel bo občutek, da bi tudi on sam v njegovem položaju ravnal prav tako.

Vrste težko vzgojljivih otrok sestavljajo trije tipi otrok, ki so navadno posebeno slabo pripravljeni za življenje, ker se zanimajo vedno predvsem za svojo osebo in je pri njih zajedniški čut le slabo razvit ali pa ga sploh nedostaja.

1. Telesno obremenjeni otroci: Levičniki, pohabljeni, dalje dedno obremenjeni otroci, otroci, ki imajo ali so kdajkoli imeli želodčne in druge notranje bolezni, očesne ali slušne napake itd. — Ako ima vzgojitelj v šoli težko vzgojljivega otroka, mora preudariti, ali spada mogoče v to skupino, kajti telesna manjvrednost in slabost je v tesni zvezi z duševnostjo. Otrok, ki ima telesne nedostatke, se tudi duševno ne more tako razvijati kakor telesno dobro razvit otrok. Tako je n. pr. mnogo otrok, ki pridejo na svet s slabimi prebavnimi organi, ki imajo že prve dni po rojstvu težkoče s prebavo in jih je treba izredno previdno hraniti. Za take otroke svet že takoj spočetka ni rožnat, že prve dni svojega življenja preživljajo kakor pod pritiskom, trpeti morajo tudi raznovrstno pomanjkanje. Tak otrok ima že v početku svojega življenja neprijetnosti in težave, zato je pa tudi vedno preveč zaposlen s samim seboj in se ne utegne brigati za druge. Poleg tega so taki otroci navadno tudi prav zaradi telesne slabosti preveč razvajeni.

Težak nedostatek v telesnem oziru je tudi levičnost. Novejša raziskavanja individualne psihologije so dognala, da je 40% ljudi levičnih, da doživljajo vsi ti slabost svoje desnice, a se izmed teh tega dejstva zaveda jedva 5%, to so oni, pri katerih je levičnost tako močno poudarjena, da je vsakemu na prvi pogled jasna. Izredne važnosti pa je posebno pri otrocih, da preiščemo, kateri izmed njih so levičniki, ker bomo potem mnogo lažje razumevali in presojali njihova dejanja. Preprosto in lahko izvedljivo, a popolnoma točno in zanesljivo sredstvo za določevanje levičnosti pri človeku je, ako prekrizamo prste obeh rok. Človek, ki položi palec leveice preko palca desne roke, je prav gotovo levičar, seveda včasih le v neznatni meri.

Levični otroci bi lepo in gladko izhajali le takrat, ako bi se naše življenje gibalo v levičnem kulturnem obeležju. Ker pa je vsa naša kultura desničarsko usmerjena, imajo levični ljudje v življenju mnogo težje stališče nego desnični. Posebno težko jim je v prvih življenjskih letih, kajti pozneje se nekako privadijo desničarstvu. Če pridejo levični otroci v šolo, so spočetka mnogo bolj nerodni kot desnični. Levični otroci se n. pr. mnogo težje priuče čitanju kot desnični, ker zlogujejo podzavestno vedno od desne na levo namesto obratno, kakor so besede tiskane. Pri pisanju in risanju se jim godi prav tako, v mislih pišejo, vsaj spočetka, vedno od desne na levo, medtem ko mora vleči roka od leve na desno. Pri levičnosti je edini izhod, da se že pri otroku slabejša desnica vztrajno vežba, ker drugače otrok zadobi občutek, da ne more doseči istega kakor drugi. Za to je potrebno več časa, pa tudi pravilna metoda za vežbanje. Mnogo levičnih otrok, posebno inteligentnejši med njimi, najdejo že sami nehote pravo pot in premagajo tako vse težkoče. Ni čuda, če najdemo med levičnimi izredno mnogo zelo spretnih ljudi, le-ti so vežbali in končno premagali slabost svoje desnice.

Večina levičnih ljudi pa ne more premostiti iz lastne moči teh težkoč in je vedno nerodnejša od ostalih. To vpliva potem tudi na njih duševnost, pogosto izgube ves pogum in odpovedo na celi črti, ker niso v stanju, boriti se s težkočami življenja. Med miselnostjo in dejanskim stanjem je pri levičnih otrocih vedno razkol, zato tudi nastanejo v njih duševnosti pogosto hude motnje, katerim ne ve nihče vzroka. Prav zaradi tega pa imajo pogosto tudi pomanjkljivo socialno zavest, do svojih soljudi čutijo pogosto nezavedno mržnjo in zavist, ker jim zmeraj nečesa manjka, ker je zanje vedno vse težje nego za druge ljudi. Levični otroci so pogosto slabši učenci od drugih, vsaj v predmetih kakor so čitanje, pisanje, risanje, ročna dela itd., ki zahtevajo tesno in harmonično zvezo med duševnostjo in ročno spretnostjo. Levični otroci so pa navadno tudi manj pazljivi, manj zbrani kot drugi, ker jih delo ne veseli. Navadno levični otroci burno preživljajo svoja mlada leta in so s svojo okolico neredko v vednem boju. Ako jim v teh letih pravičen in preudaren vzgojitelj ne pomore, se dostikrat zgodi, da krenejo na napačno pot. Dognano je n. pr., da je med zločinci mnogo več levičnih nego desničnih ljudi. Socialno globoko čuteči levičniki z močno voljo pa dosegajo neredko povsod in na vseh področjih v življenju izredno veliko, več kot njihovi soljudje, ker se jim zbudi ob večjih težavah tudi krepkejša volja, s katero premostijo vse ovire. Tako si lahko razlagamo dokazano dejstvo, da je bilo izredno veliko genialnih in nadpovprečnih ljudi levičnih.

2. Razvajeni otroci. To so otroci, ki imajo povsem izjemno stališče v družini in celotni svoji okolici, navadno otroci edinci in otroci, ki imajo neobičajne telesne in duševne prednosti in odlike. Svojega izjemnega stališča se žal le prehitro zavedajo in jim preide že v mladih letih v kri in meso občutek, da so nekaj več nego drugi otroci, da si smejo neprimerno več dovoliti in da jim mora nuditi življenje več nego ostalim. Taki otroci nimajo nikoli globokega socialnega čuta, vedno samo zahtevajo in nikoli nič ne dajo. Ako ne dosežejo svojega cilja zlepa, ga hočejo doseči zgrda, da n. pr. s pretiranim jokanjem poudarjajo svojo

slabost. Često tako razvajeni otroci tudi s telesnimi razvadami, n. pr. z močenjem postelje, z izredno nemirnim spanjem itd. strahujejo svojo okolico. Taki otroci si pokore podzvestno še svoje telo in ga stavijo v službo svojih nesocialnih namenov, ker hočejo s tem prisiliti svojo okolico, da jih razvaja še naprej.

Vsak učitelj je že lahko opazil, da razvajeni otroci v razredni zajednici navadno niso priljubljeni. V najboljšem primeru jih sošolci dražijo, da so otročji, nesamostojni itd. Iz tega se jasno vidi, da živi v otrocih zajedniški čut, da tli v otroški celoti živa želja, združiti se in podrediti vsakega posameznika celoti. Razvajeni otroci se pa ne zanimajo za nikogar drugega nego zase in za svoje osebno ugodje. Ker so bili doma vedno v središču zanimanja, mislijo, da bo tudi pozneje vedno tako. Če pride tak razvajan otrok v šolo in vidi, da ga tam ne razvajajo kakor doma, se ne počuti dobro in se v šolo nikakor ne more vživeti. Ker pa hoče biti na vsak način v središču zanimanja, se včasih posebno potruži, tako da vzbudi njegova pridnost učiteljevo pozornost in pozornost vsega razreda in je tako spet v središču obče pozornosti. Še česče se pa zgodi, da je tak razvajan otrok v šoli posebno len, poreden ali trmast, ker hoče zbuditi podzvestno pozornost razreda vsaj v slabem smislu, ker hoče prenesti s takimi nesocialnimi sredstvi učiteljevo zanimanje na svojo osebo. Razvajeni otroci si tudi ne znajo poiskati v šoli pravih tovarišev, ker so vedno preveč zaposleni s seboj, da bi lahko mislili na druge. To so otroci, ki jih je domača hiša slabo pripravila za socialno življenje in ki jih šola včasih malo izuči.

3. Zapostavljeni in osovraženi otroci. Teh je več, kakor se navadno misli: delne ali popolne sirote, otroci, ki so prišli nezaželeni na svet, nezakonski otroci, nakaženi in izredno grdi otroci, pastorki itd. Vsi taki otroci ne prinesejo od doma s seboj v šolo trdne podlage, ker niso imeli doma dovolj ljubezni. Taki otroci niso doživeli sočloveka in zato se ne morejo vživeti v socialno skupnost. Vedno imajo občutek, da so v sovražni deželi, zgodaj so že doživeli neprijazno okolico, vedno so bili sami prikrajšani in zato tli v njih želja, prikrajšati tudi druge. Zato so tudi večinoma zelo nezaupljivi in se vedno boje udarcev usode. Tudi v šoli imajo vedno občutek, da so zapostavljeni, vedno se jim zdi, da čakajo tudi tukaj nanje same neprijetnosti, in se temu primerno tudi vedejo.

Ako hoče vzgojitelj v šoli doseči cilj v smislu zahtev individualne psihologije, t. j. vzgojiti zaupano mu deco v socialno čuteče in socialno zavedne ljudi, mu je v doseg tega cilja na razpolago samo en pripomoček: ljubezen. Posebno takrat, kadar bo imel nalogo, spraviti težko vzgojljivega otroka na pot skupnega sodelovanja in sožitja z drugimi, bo rabil zelo mnogo potrpežljivosti, toplote in ljubezni. Težko vzgojljiv otrok rabi sočloveka, ki ima razumevanje tudi za druge, ker njegova notranjost dobrodejno občuti ta topli dih. Zato tudi težko vzgojljiv otrok prav odločno odklanja vzgojitelja, ki je samoljuben in zaposlen vedno sam s seboj, ker podzvestno čuti, da mu ta ne bo mogel pomagati.

Telesno manjvredni otroci uspevajo v šoli le tedaj, ako je spoznal učitelj njih telesno manjvrednost in ako jim previdno in neopazno olajša pot, kolikor je to pač v njegovi moči, kolikor mu to dopušča čas in prenapolnjen razred. Njegova dolžnost je, gledati na to, da nobeden teh otrok ne bo izgubil v šoli poguma in postal malodušen.

Razvajeni otroci uspevajo v šoli le tedaj, ako se z njimi prijazno ravna. Preden se lotijo kakega dela, stavijo vedno podzvestno pogoj: »Dela se bom lotil samo, če boste vsi skupaj z menoj zelo prijazni.« Zato bi bila velika napaka, če bi učitelj z otrokom, ki je doma zelo razvajan, ravnal v šoli zelo strogo. S tem bi samo dosegel, da bi ga otrok izločil popolnoma iz svoje miselnosti in zasovražil šolo. Tudi pri domači vzgoji je zelo slabo, ako sledi pretiranemu razvajanju strogost. Najslabše se razvijajo tisti otroci, ki so bili v prvih življenjskih letih zelo razvajeni,

pozneje pa jim je kakršnakoli okoliščina, n. pr. prihod mlajšega bratca ali mlajše sestrice ali kaj podobnega, zatemnila v večji ali manjši meri ljubezen staršev.

Tudi zapostavljenim otrokom manjka samo ljubezni in toplote, ki je rabijo zelo mnogo, da se razvijejo v socialno čuteče ljudi. Ako doživijo v šoli veliko ljubezni, se njihovo pojmovanje in presojanje življenja zboljša, v nasprotnem primeru jim ostane občutek zapostavljenosti za vselej in jih tlači vse življenje.



Bodi solnčni žarek!

Da se ta imperativ izpolni, je treba le srca in dobre volje.

Prvo ima vsakdo in drugo, dobro voljo, imamo v svoji oblasti ali jo vsaj lahko njej podvržemo.

Tvojo navzočnost mora vsakdo, kjerkoli se pojaviš, občutiti kot svetel, topel solnčni žarek. Ako zapustiš kako družbo, se mora preostalim dozdevati, kakor da bi se nenadoma pojavila senca pred oknom, skozi katero je pravkar še toplo pozdravljala solnčna svetloba.

Ljudje morajo biti radi v tvoji bližini, ker od tebe izžareva toplota, ki je prijetna njihovemu srcu.

Kot solnčni žarek ogrevaj svoje in svoj dom, razlivaj pa tudi zlato solnčno svetlobo po svoji učilnici. Ob tvojem vstopu v šolsko sobo naj se razvedrijo lica otrok in naj jim radostno zažari oko.

Ne misli, da boš dvignil svoj ugled le s strogim, resnim nastopom.

Prijazen pogled, prijazna beseda bosta ustvarila okrog tebe tisto dobrodejno ozračje, da se bo vsako srce tako nagibalo k tebi, kakor se rastlina obrača k solnčni svetlobi.

Ako tvoji učenci vedo, da si le takrat z njimi prijazen, če te k temu priganja tvoje lastno razpoloženje, in da lahko spoznajo po glasu tvojih besed in razberejo iz tvojih lic, če si slabe volje, pač ne bodo v tebi cenili moža, temveč sebi enako, slabotno bitje, brezodpornega, muhastega otroka. Ne daj, da bi učenci govorili: »Kaj le teži našega učitelja, da je danes tako siten?« temveč: »Kaj neki boli, kaj vznemirja danes našega učitelja, da je z nami tako ljubezniv in prijazen?« (H. Kempinsky.)

Življenjska modrost.

Bodi optimist iz principa! Ali se z malodušnostjo in zagrenjenostjo tudi le trohica pridobi? Optimizem poživilja kri v naših žilah, nas drži pokonci in neopaženo prehaja na našo okolico.

Ne pomnožuj s svojim zdihovanjem jadikujočega zbora drugih! Če vidijo vsi le črne oblake na nebu, iztakni vsaj ti kak kosček jasne modrine, ki pokukava skozi oblake, in ga pokaži malodušnežem. Kmalu bo drug za drugim usmeril tja svoj pogled in vsi ti bodo hvaležni, da si jim vlil novega upanja v srce. Razvedriti zagrenjene in boječe obraze, naj ti bo v največje veselje. (H. Kempinsky.)

Otrok in njegova knjiga.

Samo površen pogled na svet nam razodene njegov komplicirani sestav. Tega se mora zlasti zavedati in nositi v sebi spoznavne težnje (koliko to dopuščajo drugi činitelji) najbolj oni, ki kaže pota in vodi nastajajoče rodove v ta svet in njegove vrednote.

Kolikorkoli pa si prizadeva vodnik to storiti z vsemi svojimi zmožnostmi, vendar ne zmore več, nego u v e s t i mlade rodove v vidni svet ter jih seznaniti le z materialom tega vnanjega — nepsihičnega sveta. Da ne more storiti več, je temu vzrok biološko in psihično stanje otroka. Le-ta kaže v šolski dobi take posebnosti, ki niso enake mladostnikovim ne odraslečevim. Otrok je šele v razvoju, ko preko občutkov prihaja do vsakovrstnih predstav, miselno je ves pod sugestivnimi in avtoritativnimi vtiski ter komaj zaznavno in spominsko razgiban, vse njegove analitične in kombinatorične sposobnosti so le slabo aktivne, njegova čuvstvanja in stremjenja pa heteronomnega značaja, ki se uveljavljajo le v realnem svetu. Naša vsakdanja opazovanja nam kažejo otroka, kako je vsa njegova pozornost obrnjena le na nepsihične predmete. To razvojno stanje njegove vnanjosti in duševnosti nam vzgojiteljem narekuje, da mu nudimo le ono kakovostno in količinsko množino, ki jo bo mogel podoživeti, pa da ga dovedemo do onega smotra, ki ga bo resnično dosegel. Ta postopek vršimo prav temu razvoju primerno. Ko se otrok sprostí osebnosti detinske dobe, ga začnemo uvajati v vnanji, stvarni svet. Njegovo pojmovanje tega sveta je prav minimalno in vseskozi enostransko, pa tudi sprejema ga na svoj način, verjame vse, kar vidi in sliši. To je vzrok, da ga omamljajo one čarobne pravljice, o katerih nikoli ne vpraša, ali je vse to tudi v resnici tako. Zanj tedaj še marsičesa sploh ni, kar obstoja za mladostnika in odrasleca.

Tako približno do tretjega šolskega leta.

Nato nastane majhen prelom. Bajke otroku zdaj postanejo neverjetne in izmišljene zgodbe, zato rajši druguje z Robinzonom, se podaja s Hrvati na Ledeno morje ter odkriva s Kolumbom nove svetove. Z njimi hoče vse videti in zvedeti, a za njih notranja doživljanja se malo meni. Ko gori na vasi, deluje nanj mogočni plamen, bolj ga zanimajo gasilski znaki in orodje kakor obupno stanje pogorelca. Nešteti primeri nam kažejo enaka dejstva. Dan za dnem ga lahko opazujemo, kako se zanima predvsem za vnanji realni svet in za njegova izkustvena dognanja. Je to doba povsem zmiselna zase in je kot taka le priprava za naslednjo mladostniško dobo, v kateri se bodo pričela odkrivati iskanja in pota v popolnoma nov svet, ki je prav tako realen, t. j. psihični svet. Takšen je otrok in njegov doživljajski svet v šolski dobi. (Več prim. J. Jeraj, Duševna podoba mladosti, 1930., in K. Ozvald, Duševna rast otroka in mladostnika, 1930.)

In sedaj nas zanima, kakšna bodi njegova knjiga.

Vsaka mladinska knjiga ima isto nalogo, kakor jo ima vsaka druga pripovedna umetnost, namreč to, da v mladih bralcih vzbuja vsakojaka estetska čuvstva in jih hkrati duševno dviga in plemeniti. Kot taka se mladinska pripovedna umetnost ne loči od druge in ni načelne razlike med obema. Je pa sedaj razlika, kako in koliko katera od teh doseza svoje efekte, sicer bi ne govorili tolikokrat, da je ta knjiga »mladinska«, da je za mladino »pretežka«, da je dovolj »lahka« in bi ji ne dajali metodične prednosti pred drugimi.

Ako primerjamo knjigo z otrokovimi doživljajskimi sposobnostmi, tedaj morajo že iz omenjenega vzroka nastopati v pripovedni umetnosti za mladino take predmetne podlage pristonihi irealnih likov, ki so otroškemu obzorju dostopne, ki pa prav radi te zavisnosti ne morejo vsebovati one estetske širine, kakor jo lahko vsebujejo irealni liki v ostali pripovedni umetnosti z drugačnimi predmetnimi podlagami (prim. Veber, Estetika 1925.). Dalje moremo nuditi tej

zaznavni stopnji z malo estetsko izvežbanostjo predvsem take irealne like, ki slone na predmetnih podlagah, pa je njih težišče prav v njihovem likovnem značaju (n. pr. Zupančič, Ples Kralja Matjaža). Prav ta razlika, ki je gradualno-relativnega značaja, je ona, ki jo mora vsebovati vezana ali nevezana pripovedna umetnost, namenjena mladini, ker bi sicer ne bilo one ovire, da ne moremo nuditi otroku Cankarjevih novel ali Prešernovih liričnih sonetov, nasprotno pa ima Ribičič z Miškolinom velik uspeh.

Cetudi smo tu zadeli na razliko, vendar — kakor že omenjeno — ni načel-nega nasprotja med mladinskim in drugim leposlovjem in je mladinska knjiga prav tako nositeljica estetskih vrednot, seveda če te izvirajo iz onih organskih soglasij med formalno in predmetno vsebino, ki jih narekuje normativna estetika.

Kako te oblikovati v lepi knjigi, ni stvar vzgojitelja. Zanj je le pomembno, da zna ločiti dobre knjige od slabih, za nje vzbujati ubranost otrok, one druge pa izločati iz šolarskih knjižnic. Oblikovanje pa je zadeva umetnika. Pisatelj, pesnik, ki je to dejanski, ne pa pisar ali piščalkar, pa to že sam ve in je zato odveč, opozarjati ga z naše strani (Zupančič, Wilde, Andersen). Vsak umetnik, tudi mladinski pisatelj, je kot tak rojen, zato vsi naši opomini, kako in kaj naj piše, pri njem nič ne zaležejo.

Tudi problem pravljic je s tem rešen, kakor hitro smo na jasnem, katere od le-teh so estetski resnične, katere pa dela umetniških nonposumistov, kakršnih žal ne manjka v naši mladinski literaturi.

Toliko o tem, kolikor je mladinska knjiga nosilka čisto estetskih kvalitet.

Ko nastopa le-ta kot poučno vzgojna dejstviteljica, lahko to nalogo vrši le toliko, koliko je zaželen in dostopna šolskemu otroku tako po svoji formi kakor snovi. Tudi v tem primeru ne moremo mi nič narekovati. Ta snov je spet robinzonada, ali so to Rudijeve dogodivščine ali kake modernejše kolektivistične težnje, kakršnih žal naš otrok še ne pozna. Kot taka se spet mora gibati v vnanje vidnem svetu, vsi pogledi v psihične odtenke bodo šli mimo njega, kar spet pokazuje svojevrsten značaj te knjige.

Hočem reči, da se mora taka knjiga omejiti v glavnem na oni videz sveta, za katerega doživetje je otrok disponiran v tej dobi. Otrok ne more »objeti današnjega kompliciranega življenjskega aparata«, niti so mu mar v tej dobi kakršnikoli »življenjski odtenki«. Vzrok temu je ona doba, ko otrok samo nabira material, ne pa da bi mu dajal še globlji zmisel. Saj vemo, da se oblikovanje nazarjanja o življenju in svetu začne v normalnem primeru šele v puberteti, razvije v adolescenci in končno izoblikuje v zreli dobi.

Te ugotovitve me opravičujejo, da zavrnem ona in tem podobna mnenja, ki jih je povedal v let. »Popotniku« št. 8 Fr. Jandl v članku »Kakšna bodi mladinska knjiga«. J. pravi, da mora biti mladinska knjiga taka, da bo umela »seznaniti otroka s problemi, ki pretresajo danes svet« ter da se mora otroku na podlagi tega čtiva »razviti čut za presojo odločilnih in perečih vprašanj«.

Tako zahtevo onega, ki mora poznati otrokov doživljajski svet, moram po zgorajšnjih izvajanjih zavrniti kot zgrešeno. Kako naj dobi otrok čut za presojo takih vprašanj naše dobe (kulturni boji, nacionalna trenja, spolni problemi, akumulacija kapitala, vsakovrstne krize), ko jih niti sami ne moremo obvladati. Ali je res mogoče, vcepiti otroku one težnje, ki razjedajo dušo mladostnika in odrasleca? Menim, da nikakor ne, saj se to niti ne sklada z zmisлом otroško-šolske dobe. Mrzel-Frigid pravi, da se otroku ni treba boriti za resnico, ker je resnica on sam, dvomi še le rastejo, ko ga skušajo veliki ljudje naučiti resnic.

Je to edino pravo spoznanje, zato pustimo otroka s knjigo v njegovem svetu.



Ena o računstvu.

Pri nas pri računskih urah v splošnem preveč pišemo in preveč govorimo. Računstvo nima namena, da se pri njem uče otroci pravopisja ali pravilne govornice. Računstvo je vežbanje otrokovega duha, njegove miselnosti. Če mora otrok pri računski nalogi vse besedilo spisati, porabi zato skoraj polovico razpoložljivega časa in se utruja že preje, preden preide k številkam samim. Če mora otrok paziti na široko opisovanje računskega postopka in pravilno tvorjenje stavkov, mu zmanjka misli za številke. Zato opuščajmo prepisovanje nalog, opuščajmo ponavljanje zadanih nalog. Številke in zopet številke — drugo je odveč.

Nekateri otroci pišejo v zvezke tudi takele račune: $10 \times 1 = 10$, $20 : 2 = 10$. Učitelj jih zahteva, da razvidi iz njih način, po katerem je otrok račun izvršil. Prav: naj otrok naznači pot izvršitve; toda pismeno izvršitev naj opusti, če račun ustno hitreje izvrši. Čemu pisati v zvezek takle račun:

$$\begin{array}{r} 28 \times 15 \\ 28 \\ 140 \\ \hline 420 \end{array}$$

če lahko hitro na pamet izračuna, da je $28 \times 15 = 420$. Dajmo boljši red tistemu učencu, ki pride hitreje do cilja.

Ustno računstvo v naših šolah preveč zanemarjamo. Tako dolgočasno je in tako naporno. Otrok si mora zapomniti toliko števil, pa jih vedno sproti pozabi. In drugič: dandanes nihče več ne računa na izust. Za najmanjši račun že iščemo svinčnik in papir. Čemu bi otroka mučili z nečim, česar nikoli ne bo rabil?

Res, čemu bi ga mučili? Čemu bi na dolgo računal in razstavljaj na pamet, kar lahko mimogrede pismeno izračuna?

Da, seveda, kar pismeno lahko hitreje izračuna. Toda so tudi računi, ki jih ustno lahko hitreje izvršimo kot pismeno. In takih računov nikoli ne smemo pisati in ne smemo pustiti otrokom, da bi jih pisali. Samó ustno računstvo je dolgočasno in dostikrat potrata časa in energije; samó pismeno računstvo vodi v lenobo duha. Pismeno in ustno računstvo združeno pa vodi do hitrega računstva, ki mora biti naš cilj. Ustno in pismeno računstvo morata drugo drugega spopolnjevati, če naj dosežemo cilj, ki ga zasledujemo: gibčnost misli in duha.

Najlepša duševna gimnastika je gotovo ustno računstvo. Toda samo pod pogojem, da se otrok pri njem lahko duševno prosto giblje. V novejšem času smo zavrgli telovadbo, ki je zahtevala lepe skupinske slike; dandanes nam gre pri telovadbi le še za to, da pri njej zgiblujemo vse telo, da postanemo gibčni in zdravi. Tudi pri duševni telovadbi — računstvu — moramo zavreči stare, okostenele obraze. Duh mora postati gibčen, in rezultat je dober, čeprav ga nam pove otrok z enim samim številom brez lepih, dolgovernih stavkov. Otrok naj vadi svoje možgane, naj tekmuje s tovariši, da bo prvi preskočil razne zapreke in ovire, ki mu jih naloga stavi, in komaj bo čutil, da zares dela, da se muči.

Vzemimo nekaj primerov. Prilичno z najlažjimi računi.

Kako množimo s številom 5? Že iščejo nekateri otroci svinčnik in papir. Mi pa bomo račune s 5 hitreje na pamet izračunali.

Kaj je 5?

Polovica od deset ali $10 : 2$. Računajmo torej: 10×24 ? Otroci že vedo: 240.

In zdaj korak dalje: 5×24 ? Ker smo zgoraj ugotovili, da je 5 polovica od deset, bodo nadarjenejši v razredu hitro našli, da je $5 \times 24 = 240 : 2 = 120$.

In že ves razred ustno računa, pa se učenci komaj tega zavedajo.

Seveda izračunamo takih računov še več, da otroci števila kar igraje naštevajo. Nato pa gremo korak dalje: 5×2400 . Slika ostane ista kot preje: 240, 120. In zdaj še ničle. Koliko jih je bilo? Dve. Torej 12.000. Še hitreje pa bomo računali sploh brez ničel. Torej 24, 12, 12000. Otroci gledajo v duhu števila pred seboj.

Preidimo sedaj na desetinska števila: $5 \times 0,24$. Zopet ista slika ko zgoraj: 24, 12, 120. Zdaj pa še decimaliki. Koliko jih je? Dve. Torej $1 \cdot 20$.

Da. Pike in ničle, to je glavno. Ko se otrok privadi, pravilno jih postavljati in črtati, mu postanejo vsi računi čudovito enostavni. Zato pa mora imeti v duhu jasno sliko števila, kakršnega bi napisal, če bi imel pri roki svinčnik in papir.

Pojdimo še za stopnjo dalje. $24 \times 15 = 24 \times 10 + 24 \times 5$. Otroci že vidijo pred seboj števila:

$$\begin{array}{r} 240 \\ 120 \\ \hline 360 \end{array}$$

To ni slabo. Vendar se da stvar izvršiti še hitreje. Ničle morajo izginiti in račun se poenostavi: 24, 12, 36 — 360.

Da, ko bodo imeli otroci končno pred seboj jasno sliko številke 24, 12, 36, jih desetinske pike ne bodo več motile. In vendar jih bodo prav one toliko naučile.

Vzemimo račun: 24×1500 . Zopet nastane prejšnja slika: 24, 12, 36. Še ničle na koncu, pa imamo 36.000 in naloga je rešena v eni minuti.

Toda po kakšnih pravilih računamo te primere? Po nobenih. Pri ustnem računstvu ne sme biti pravil, ne sme biti tehnike. Če kje, mora tu vladati popolna svoboda.

Vzemimo še tale primer, ki je tipičen: 18×22 .

Pustimo otrokom, da si sami izberejo pot in si olajšajo račun, kolikor najbolj morejo. Dobimo naštetu rešitev. Eden računa: $18 \times 20 + 18 \times 2$.

Drugi računa: $18 = 20 - 2$. Torej $22 \times 18 = 22 \times 20 - 22 \times 2$.

Še tretji računa: $18 \times 11 = 198$ (po skrajšanem postopku pri množenju z $11 = 8, 8 + 1 = 9, 1 = 198$) $\times 2$. Pa tudi ta postopek še lahko skrajšamo: $198 = 200 - 2$, torej $200 + 200 = 400 - 4 = 396$.

Četrti bo morda znašel tole pot: $18 \times 2 = 36 \times 11 = 396$.

In še se dvigajo roke, ki naznanjajo nove olajšave: $22 \times 9 \times 2$; $22 \times 2 \times 9$.

In zdaj: Kateri teh načinov je najboljši? Katera metoda se v ustnem računstvu najbolj obnese?

Odgovorimo kratko: V ustnem računstvu ni kake določne metode, tu so samo metode. Vsakdo, tudi otrok, pa si sam izbere in uporablja tisto, ki njemu najbolj prija in po kateri pride preje do zaželenega uspeha.

Pisati in popravljati je treba, da navadimo otroka na red; toda glavno je gledanje. Otrok mora številke pred seboj gledati in si jih v duhu ustvarjati in hitro ustvarjati. Kadar računamo, pričnimo vedno z enim predmetom in z lahki števili. Podvojimo, potrojimo nato predmete in komplicirajmo števila. Otrok bo vzljubil tako računstvo in mi sami tudi. In s tem smo dosegli že polovico uspeha: zakaj veselje je prvi pogoj za uspešno delo.

Otroške sanje.

Kratke so, jasne, zdržne, lahko umljive in nedvoumne. Prvič nastopajo, ko se polagoma pričena pri otroku duševno delo, in trajajo do 4. ali 5. leta. Tudi se še ob priliki pojavljajo, ko otrok to starost prekorači. Otroške sanje predstavljajo nekak boj med ponočnim duševnim življenjem otrokovim in med njegovimi doživljaji iz prejšnjega dne. Nekatere želje se tega dne otroku niso izpolnile, otrok gre z njimi spat in tudi zdaj se ne umirijo. Neizpolnjene želje bi motile njegovo spanje, če bi se mu sedaj ne izpolnile v obliki sanj. S tem pa v sanjah izpolnjene želje preprečijo, da se otroku ne pretrga spanje, oz. da se otrok ne prebudi. Sanje so torej dober varuh spanja, ker povzročajo, da otrok vznemirjajoče dnevne želje doživlja kot izpolnjene in da zaradi tega po noči nepretrgano in sladko spi. (Dr. Alfred Brauchle, Psychoanalyse und Individualpsychologie.)

POSVETOVALNICA ZA ROKOTVORNI POUK

Mirko Vauda:

Solčna ura in sencomer v domoznanskem pouku.

(Z učno skico.)

Vsaka učna enota naj izhaja iz opazovanja. Vedno sem naglašal na naši šoli, da so dobro izbrane in po letnih časih urejene opazovalne naloge v vseh razredih že nekak podrobni učni načrt in polovica pridobljenega učnega uspeha, dosežena z aktivnostjo učencev samih. S tem pa je učitelj znatno razbremenjen dela, ki ga je doslej navadno s podajanjem vršil sam. Kellner imenuje prirodo veliko učno mojstrinjo, »ki je za poučevanje vedno pripravljena in z nami govori v večno se obnavljajočih izpremembah«. Vsekakor je treba precej časa, da se naučimo razumevati jezik prirode; moramo jo pač vedno iznova izpraševati in ji prisluškovati. V tem pa je zapopadeno bistvo in delo domoznanskega pouka, ki je torej opazovalni pouk in kot tak prehaja tudi v vse ostale učne predmete. Vsaka učna enota mora torej izhajati iz opazovanja!

Če hočemo, da postane pridobljena domoznanska snov trajna duhovna last otroka, nam ne sme primanjkovati tehničnih pomožnih sredstev, ki so neobhodna opora domoznanskemu pouku. Pri današnjih težkih gospodarskih razmerah, ki nas v marsičem prav dobro silijo k samotvornosti, moramo misliti v prvi vrsti na pomožna sredstva in učila, ki jih izdelujemo sami z učenci. Naslednja učna skica bo skušala ustreči tudi tej zahtevi.

Izhodišče:

1. Otrokom je znano: Dnevna pot solнца. Dne 12. marca so na podlagi opazovanja solнца ob izhodu, opoldne in ob zahodu sestavili vetrnico* na svojem domu, učitelj in učenci, stanujoči blizu šole, pa skupno z učiteljem vetrnico v šoli. Vetrnice, opazovane in sestavljene na domu učencev, so seveda radi lege krajev različne, torej prepisovanje in prerisovanje (kopiranje) šolarskih izdelkov izključeno. Znano je dalje pomladansko enakonočje (enakodnevje). Izrazi: jutro — izhod, večer — zahod. Opazovali so dalje, nad katerim hribom ali nad katero hišo itd. je solnce dnevno izhajalo in zahajalo po 21. marcu, nad katerim drevesom, dimnikom itd. je stalo opoldne, in so našli, da se solnce obrača vedno dalje proti jugu od svoje prvotne navidezne poti, na tablo so to kratko napisali: solnčni obrat, učitelj je spredaj pristavil besedo »poletni« in obljubil, da bo v jeseni o tem dal zopetne opazovalne naloge.

2. Vtisk: Toplo pomladansko solnce preplove nekega dne že v začetku pouka s svojimi žarki razredno sobo. Najprej občutijo to učenci zadnjih klopi in se skušajo izmikati. Oglašajo se posamezni učenci. Prvi pravi: »Skoraj me bo zapustilo.« Drugi: »Meni že sije po ramah.« Tretji, ki gleda na senco oblačilnega stojala: »Prej je bila senca tukaj in tako dolga (kaže), zdaj pa je spet drugače.« To zadostuje in učitelj povzame besedo. Sledé opazovalne naloge.

3. Opazovalne naloge:

I. Doma:

- a) Učenci opazujejo svojo senco na poti v šolo, na poti iz šole.
- b) Učenci opazujejo ob šole prostih dneh senco doma, n. pr. senco bližnjega drevesa (topola, smreke, bora!), križa...

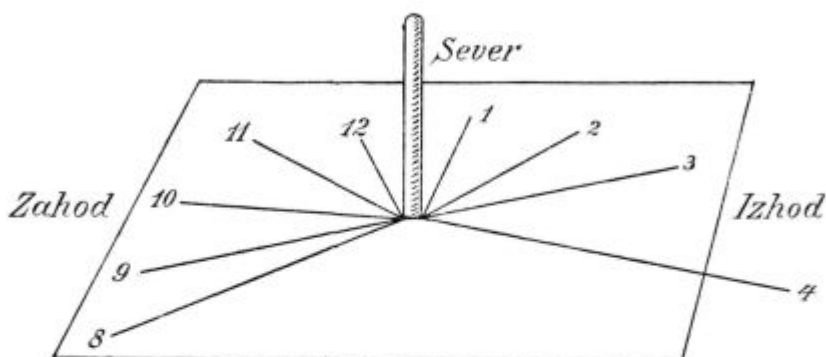
Čez tri dni poročajo o spremembah dolgotnosti in smeri teh senc.

II. V šoli:

- c) Učenci z učiteljem poiščejo na šolskem dvorišču solncu od vseh strani odprt prostor, zarišejo približno 2 m dolg kvadrat ali polože nanj približno tako veliko staro,

* Op. pis.: Zemljevid z navedbo bližnjih poslopij in vasi po straneh sveta ali vetrovih, opazovan z doma!

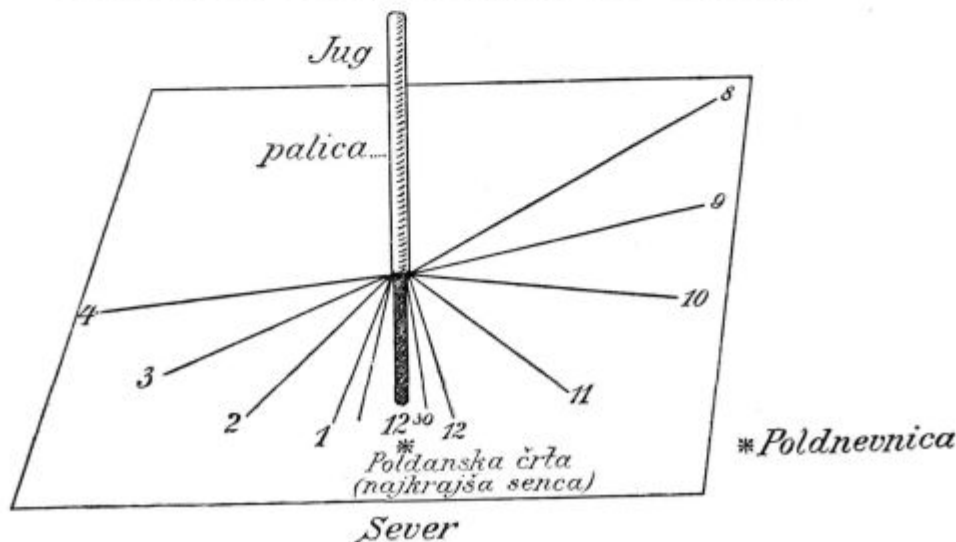
nerabno šolsko tablo ter v sredino pritrdi (morda v izvrtino) 1 m dolgo, ravno palico. Razred ga opazuje ob 9. uri, ugotovi, da meri dolgost črte 1'78 m in zaznamuje lego črte s kredo. Opazovanje ob 10. uri prinese že dvoje razočaranj: in sicer: 1. senčna črta je potovala in spremenila svojo lego, 2. postala je (za 10 cm) krajša, meri 1'68 m. Otroci sami so uganili, kje se bo senčna črta videla ob 11. uri. Seveda pa opazovanja ob 11. in 12. uri točno nadaljujemo in točno sproti zaznamujemo vsakokratno lego sence, učenci pa si sproti zabeležujejo dolgost sence v svoj »dnevnik opazovalnih nalog«. Njihovo zanimanje postaja vidno živahnejše, prostovoljno se javljajo k nadaljnjemu opazovanju po pouku. Izročim jim svojo uro, s katero vsake četrte ure zasledujejo premikanje senčne črte med 12. in 13. uro.



Na dvorišču nastala slika.

Z velikim začudenjem otroci popoldne pripovedujejo, da je senčna črta okoli pol 13. ure bila najkrajša, ob 13. uri pa zopet daljša in se je daljšala še naprej. S povečano radovednostjo in z rastočim zanimanjem so opazovali od ure do ure vse spremembe senčne črte do 16. ure naprej ter ob koncu vsake ure zarisali senčno črto s kredo. Najkrajšo senčno črto (ob pol 13. uri približno) sem jim označil kot opoldansko črto in brez kake moje pobude so skoraj enoglasno vzkliknili: Da, tu bi prav za prav moralo biti opoldne, tukaj 12. ura, saj je tu sredina dreves i. sl. Pritrdil sem jim in dejal, naj si to dobro zapomnijo, ker se bomo o tem več učili kdaj pozneje, opoldansko črto pa smo zarisali najdebelejše.

Tako smo med 8. in 16. uro pred seboj razvili približno sledečo sliko:



Ko je bilo to končano, so se zapored pričeli javljati učenci, izražajoč željo in voljo, da bi si radi kaj podobnega naredili tudi doma. Posamezni so tudi pripomnili, ali bi se ne dalo to narediti manjše, in dognali so takoj, da mora biti krajša tudi palica, če vzamejo manjšo ploskev. Posvetovali in razgovarjali smo se, kakšen material bi se kaj uporabljal v ta namen, ter smo se zedinili takole:

1. Da vzamemo desčico ali trdo lepenko v velikosti ročne tablice.

2. Če je gladka in svetla dovolj, pišemo in rišemo senčno črto kar na les, drugače pa na desčico pritrdimo z risalnimi žeblički ali kakoršenkoli bel pisni papir.

3. V sredino pritrdimo 10 cm dolgo, ravno palčico v točno navpični legi.

Opazovanje vršijo otroci čez prihodnjo nedeljo od 8. do 14. ali 15. ure. Rezultate opazovanja razen zarisb na desčici vnesejo še v posebno razpredelnico z navedbo časa, senčne dolžine in poleg dolžino palice.

Z neverjetno resnostjo so v ponedeljek nato prinesli v šolo desčice in razpredelnice, čijih zaznambe so prikazovale le majhne razlike glede dolžine in smeri senčne črte in še te malenkostne razlike so bile le posledice tega, ker so učenci napačno vodoravno položili opazovalno desčico. Bil je spet važen migljaj zame, ker z možnostjo te napake nisem poprej računal ter zato nisem učencev pravočasno na to opozoril.

Na desčicah so imeli sestavljene iste slike, kakor smo eno teh izdelali skupno pred nedeljo na šolskem dvorišču, le v zmanjšanem merilu, kar nam je nudilo tudi snovi za uporabo pri računanju.

Razpredelnice učencev pa so bile skoraj enake in sicer:

Čas:	Dolžina sence:	Dolžina palice:	Opombe: (oblaki, dež, in slana)
8	15 cm	10 cm	
9	12 "	"	
10	7 ¹ / ₂ "	"	
11	6 "	"	
12	5 ¹ / ₂ "	"	
12 ¹ / ₂	5 "	"	
13	6 "	"	
14	7 ¹ / ₂ "	"	

Na podlagi teh zaznambe smo ugotovili tole:

1. senca beži trajno pred solncem (solnce in senca se igrata »lov«);
2. najdaljša senčna črta je nastala ob 8. uri zjutraj;
3. najkrajša senčna črta je bila ob pol 13. uri;
4. okoli 10. in okoli 16. ure sta palica in senca bili enako dolgi;
5. vzroki vseh senčnih izprememb je staja solnca.

Ako nato podaljšamo črto poldnevne (poldanske ali najkrajše senčne črte) na vsako stran do roba desčice, ozir. papirja s polaganjem daljše niti, smo ugotovili jugo-severno črto; prav tako povprek ugotovimo izhodno-zahodno črto.

To opazovanje potem otroci nadaljujejo, tako da ob pouka prostih dneh zaznamujejo senco tudi ob polurah, torej ob pol 10., pol 11. uri itd.

Najbolje izpeljane opazovalne desčice, ozir. lepenke pobrem, jih položim pred prisolčna razredna okna, kjer zopet opazujemo, kako potuje senca. Neopazno sem izenačil senčne kazalce (črte) s pravičnim časom ure. Ob glavnem odmoru so otroci presenečeno ugotovili, da so kazale desčice 10. uro. Istotako pozneje 11. uro itd. Zato so radostno vzklikali:

»To so pa prave ure!«

Nekateri so pritrdjevali, drugi so se čudili in se radovali, vmes pa je že eden glasno pristavil: »Ze ko sem deščico doma delal in na njo risal, so mi oče rekli, da bo to solnčna ura!« Takoj se je pridružila učenka: »Take ure so imeli stari ljudje poprej, ko še pravih ur ni bilo!« Itd. Razvil se je živahen učni razgovor, med katerim so učenci primerjali stensko uro s solnčno. Majhen deček nam je celo navedel neko večje poslopje v župniji, kjer je še sedaj v steni (navpični!) pritrjen železen kazalec nekdanje solnčne ure. Pri tej navedbi sem se malce pomudil ter naročil učencem, naj si to ogledajo, zlasti če je bila ta solnčna ura prav tako položena vodoravno kakor naše opazovane deščice, kajti o taki solnčni uri se bomo tudi še učili.

Nato se nadaljuje prejšnji razgovor. Učenec: Solnčna ura ne bije, ne tikitaka, pač pa je mnogo cenejša. Pri oblačnem in deževnem vremenu in ponoči ne gre, ne kaže časa. Vsak jo lahko naredi — — —ha, to je veselje, ki rodi pobudo za kratek, prost spis:

»Juhe, jaz pa urar sem postal!«

V spisu opisujejo učenci, kako so si doma pripravili opazovalno deščico, ozir. lenpenko s palčico ter uro za uro opazovali in zaznamovali spremembo palčičine sence ter tako po ceni prišli do solnčne ure.

Da bo solnčna ura čim bolj sličila stenski uri, porabimo, kar je neki učenec prej navedel, da je namreč na nekem poslopju videl kazalec in deloma še tudi kazališče nekdanje solnčne ure. Prihodnjič pogovorimo rezultate tozadevno učencem dane opazovalne naloge, iz katere v glavnem spoznajo: Možne in še bolj praktične so navpično položene ali viseče solnčne ure. Zopet pričnemo z novimi opazovalnimi deščicami slične opazovalne vaje, kakor smo jih izvajali, da smo spoznali ležeče (vodoravne) solnčne ure. Treba nam je le poudariti, da v ta namen najbolj služijo južne stene, ozir. na te stene obešene opazovalne deščice. Pravilno proti jugu obrnjeno steno najdemo tem laže, ker smo s prejšnjo ležečo solnčno uro ugotovili črto poldnevnic in ž njo pravo jugo-severno smer.

Tako polagoma obogati vsak učenec za dve uri: za ležečo in visečo solnčno uro in primerja njihovo pravilnost tem laže, ker sta pač dve.

Sencomer in solnčna ura naj polagoma postaneta sestavni del učil sleherne šole in sicer oba vsaj mimogrede v obeh legah (ležeči in viseči), trajno pa sencomer vsaj v ležeči, solnčna ura pa v viseči legi.

Za sencomer nam služi navadna 50—100 cm visoka lesena miza ali tako visoko kje drugod na šolskem dvorišču vodoravno pritrjena večja lesena ploskev, v čije sredini je navpično postavljena, 10—30 cm dolga, prst debela palčica. Namen sencomera je: 1. opazovati potovanje sence od jutra do večera, 3. kraješanje senčne črte do poldneva in daljšanje zopet do večera, 3. prikazovati različne dolžine senčne črte v štirih letnih časih. Zvezna črta med vršičkom palice in koncem sence nam kaže kot solnčnega žarka. Stopinja toplote je odvisna od velikosti vpadnega kota solnčnih žarkov, kar lahko vse leto opazujemo in primerjamo. Za protikontrolo nam služi na šolskem zidu obešeni toplomer. Torej: Kaj ne, sencomer in toplomer, kako vzajemna in dobrodošla učna pripomočka! In še več! Sencomer nam pomaga iskati in določiti glavne strani sveta, pomaga nam tudi z opazovalno deščico najti črto poldnevnic kraja in po njenih podaljških tudi meridian, dalje: pomaga, da spoznamo razne klimatične pojave v zemeljskih pasih, razne klimatične razlike na višavah in v nižinah domovine.

Dopolnilo k sencomeru pa bodi solnčna ura. Njeno mesto bodi na južni strani šole ali na šolskih vratih. 25 cm dolgo palico iz kakega trdega materiala (železa) zvrtaemo v pravem kotu v šolsko steno. Palica daje senco, katere smer in dolgot več dni zapored opazujemo in s kredo zarisujemo uro za uro. Kako se otroci razvesele, ko znajo iz senčnih črt točno razbrati dnevni čas! Tu se bodo vsekakor pojavile male razlike, ki bodo količakaj špekulativnega učitelja napotile do točnejše konstrukcije ure. Onim pa, ki jim je za opazovanje, samoiskanje in samonajdenje, delovno in tvorno radost ter živo zanimanje, zadostuje tudi ta enostavna mehanika.

Duševna struktura osnovnošolskega otroka se spreminja v drugi polovici osnovnošolske dobe počasi, vendar to izvežbani psihološki pogled občuti, čeprav ne zlahka. Sanjajoči notranji svet otroka v prvi osnovnošolski dobi pridobi novo oznako z vzbujajočim se čutom istinitosti. S tem moramo računati in sicer s premišljenim navažanjem k zavestnemu opazovanju, da se otrok polagoma uči, spoznavati zveze med stvarmi svojega okolja, ki mu naj odslej njegov pravljični čut razlaga z ljubeznivim, svetloradostnim čarom.

Dr. Mollberg noče pri nobeni šoli pogrešati solnčne ure, ker je ona »vestna priča v zakonitem koraku potujočega solnca, ki določa časa tok v večnost«, ker ona »pojasnjuje pot solnca, izpodbuja človeka k razmišljanju in ga vodi k občudovalni ponižnosti. Dnevno nam stavi vprašanje: Kaj je čas? Kaj je — nikoli se vračajoči trenutek? Naši prednamci, ki so s solncem živeli in svoje življenje nekako s solncem sklenili, so to vedeli, mi ne več. Ura v žepu je solnčno oko v nas oslepila, notranji čut v nas otopela!« — Na solnčni uri naj se naša ura zopet uči, dvigati pogled nazaj k solncu, opazovati njeno čudežno pot in jo meriti, kajti: solnce pomeni naši zemlji in domovini vse!



Model za letala v rokotvornem pouku.

Izdelovanje modelov za letala, ki se z njim ukvarjajo številni mladi noškljarji («Bastler»), se bo kmalu udomačilo tudi v šoli in sicer v urah za rokotvorni pouk. Masarykova letalna liga v CSR bo začela prirejati tečaje, v katerih naj bi se učitelji osnovnih šol, ki vodijo rokotvorni pouk, seznanjali s konstrukcijo modelov za letala. Šolske oblasti podpirajo to akcijo, ker si obetajo od nje večjega razmaha rokotvornega pouka v osnovnih šolah.

(»Prager Presse«.)



Dragoceno v prvi vrsti ni to, kar pozroča izpremembe svetovnega okolja, temveč to, kar življenje notranje pospešuje in hkratu dviga obstoj duhovnega sveta.

R. Eucken.

Velik zaklad je pokopan v pedagoški sili tehniške vzgoje.

Dessaner.

O čutu manjvrednosti.

Znani švicarski psiholog, univ. profesor Ed. Claparède, je objavil v »Revue de Geneve« daljšo razpravo o čutu manjvrednosti, ki ga privzgaajo mladini za pedagoge nesposobni učitelji, profesorji in tudi roditelji. Taki vzgojitelji so krivi, da se trpinčeni in neprestano terorizirani manjših in večjih otrok poloti topa resigniranost ali pesimizem, plahost, negotovost v družbi, zagrenjenost, brezupnost. Žrtve navadno tudi telesno propadajo in, oslabiljene v svoji veri vase, dostikrat končajo s samomorum ali v blazniji.

So starši in učitelji, ki jim deca nikoli nič prav ne stori; otroci ne znajo hoditi, ne sedeti, ne jesti, ne piti, ne govoriti. Vse jim vzgojitelji okarajo ali osmešijo, vse očitajo ali oponašajo. Nikoli ne sme otrok imeti svoje volje, svojega okusa, svoje ljubezni in svojega veselja. Vse, kar bi rad, se mu jemlje ali prepoveduje, a vse, česar ne mara, vsiljuje. Otrok postane brez volje, postane trmast in uporen, a ko mu upornost zlomijo, brez iniciative, mrtva, topoglava lutka, ki se daje prerivati brez duševnega sodelovanja, brez zanimanja. Tako otrok mora postati manjvreden.

So starši, ki imajo med svojo deco ljubljenske, a druge odrivajo, prerivajo; so učitelji, ki protežirajo deco bogatincev, uglednikov, vplivnežev, a zapostavljajo in ponižujejo druge. Morda je kak šolar umazan, neumit, raztrgan, preveč živahen; posade ga v zadnji klopi, kjer navadno ostane. Vzamejo mu ambicijo, zaupanje vase; v svoji ponižnosti končno res otopi. Ali telesnega slabiča, okorneža ponižujejo, pretepajo in odrivajo močni tovariši; otrok izgubi vse veselje do utka in propada.

»Šola je krasen instrument v rokah napredka, obenem pa dvorezen nož. S koliko trpkostjo napolnjujejo često šolska leta vse življenje človekovo!« piše Claparède. Še odrasli, da, stari sanjajo včasih o nekdanjih zlobnih profesorjih, sadistnih mučiteljih in teroristih. So profesorji, ki so posebljena kaprica: ne trpe lepih, zlikanih oblek, nanosnikov, modnih kravat, ker so sami kakor Diogenes v sodu. Drugi so, ki znajo le svoj predmet in zaničujejo dijaka, ki za njih predmet nima ali talenta ali smisla, a zato ljubi druge predmete. Da ni vsak učenec za vse predmete enako dovzeten, tega borniranci nočejo priznati. Koliko nadarjenecv je že propadlo zaradi enega ali dveh šolskih predmetov, ki jih je smatral kak omejen profesor za edino zveličavne! A koliko je šolskih odličnjakov, ki so postali kasneje v življenju ničle ali podvoprečniki! Nasprotno pa so mnogi šolski »manjvredneži« postali v praktičnem življenju odlični državljani, medtem ko so njih bivši profesorski »rabljci« — pozabljene ničle...

Claparède piše, da se od otroka ne sme zahtevati več, kakor more iz sebe dati, ker

sicer se otrok obsodi, da ne doseže nikoli zadovoljivega rezultata in se mu ubije domišljija, da stoji duševno res pod normalo. Dopusčati pa se tudi ne sme, da se otrok z lahkotno doseženim uspehom baha, ker postane domišljav in ob prvi zapreki odreče in potem pada. Od roditeljev hvalisani in razvajeni otroci često postanejo resnično manjvredni. Potem so taki otroci ali puhli renomisti ali brezmočni sanjarji ali pa se delajo bolne, da bi vzbujali sočutje in da bi se jim podarilo, česar več sami ne zaslužio. Ali pa taki zlomljeni druge ponižujejo in se jim rogajo, da bi se zdeli sami, slabiči, večji in močni.

Metoda brezpogojne poslušnosti vzgaja pač dobre in disciplinirane državljane, toda v šoli se z njo često zatirajo naravna nagnjenja in uničujejo osebnost in pristnost. Šola vzgaja navadne ljudi brez sledu fantazije, ki so v svetu »doma« le tedaj, kadar je vse natančno in točno na razpolago. Razvajenci so v nenadnih položajih brez glave in volje. Učitelj mora učenca izpodbujati k delu in upoštevati njegova nagnjenja in njegove sposobnosti, vzbujati pa mora v njem tudi čut za socialnost, demokratičnost. Nihče se ne sme povzdigovati in bahariti, a vsak mora pomagati drugim. Ničurnosti in domišljivosti ne smemo trpeti. Vsak naj vrši po svoji sposobnosti svoje delo, več pa se ne sme zahtevati. Učitelj naj se deci ne približuje kot sovržnik, temveč kot svetovalec in prijatelj. Otroka, ki trpi zbog manjvrednosti, mora učitelj ali ga morajo roditelji bodriti; podžigati samozavest in dajati priliko, da se otrok izkaže sposobnega in da se s tem uveljavi. To je prva dolžnost modrega vzgojitelja. Umetnost učiteljeva — piše Claparède — je v tem, da išče in najde v otroku sploh kako prirodno sposobnost, saj brez nje ni skoraj nobenega otroka. To sposobnost izrabiti je vse. Morda ima kdo talent za kak instrument. Učitelj naj ga bodri, da se vežba in popolnjuje v sviranju na tem instrumentu, in kmalu bo učenec ponosno korakal na čelu razreda, a njegovo notranje življenje bo kakor prenovljeno in »neintelligentni«, »manjvredni« človek bo rešen.

S prizanesljivostjo in ljubeznijo se lahko dosežejo čudeži. Narava zahteva, da živi mlad človek v toplem in dobrodejnem ozračju, ki je pravi strup za čut manjvrednosti.

Histerik kot učitelj je nesreča za šolo. Domišljav v svoji podobnosti Bogu, spada vendarle v področje psihiatrov. Svojem žrtvam vtepa in vsiljuje zavest manjvrednosti, a je sam živčno manjvreden in nesposoben za vzgojo. Borniran, omejen le na hladno razumsko logiko, je brez čustvene logike in ne more razumeti, da je vsaka osebnost svojevrstna in da je mogoča harmonija v človeštvu le pod pogojem, če vsakdo spoštuje samosvojo individualnost.

Pripomba uredništva: Gornjo študijo prof. Claparède smo tukaj objavili v izveščku, ker je iz nje razvidno, da so nazori omenjenega švicarskega psihologa o čutu manjvrednosti, ki ga povzroča napačna vzgoja, in o načinu zdravljenja in pomaganja, ki vodi do rešitve, večinoma v skladu z idejami individualne psihologije, čeprav Claparède ne spada v ožji delovni krog dr. Alfreda Adlerja.

Nove šolske knjige.

Med vojno smo imeli priliko, z nekako bojaznijo spoznavati pomen šolskih knjig, zgodovinskih in čitank, za duhovno oblikovanje širokih ljudskih plasti. Zato so se po končani vojni posamezne države podvzdale, da stare šolske knjige, kolikor niso bile več v skladu z izpremenjenimi političnimi razmerami, nadomestijo z drugimi. Če se je s tem ustreglo interesom posameznih držav, je sedaj prišel čas, da se šolske knjige preiščejo tudi po svoji usmerjenosti do mednarodne politike. »Mednarodna komisija za intelektualno sodelovanje« pri Društvu narodov je poverila mednarodnemu institutu za intelektualno sodelovanje v Parizu nalogo, da skliče posebno anketo, ki naj razpravlja o možnosti reforme šolskih knjig ter naj ugotovi, do katere mere so posamezne vlade poskrbele za izločitev vseh tistih stvari iz šolskih knjig, ki se ne dajo spraviti v sklad z duhom Društva narodov. Sedaj se tiska rezultat te ankete v knjigi, ki bo izšla pod naslovom: »La Revision des Manuels Scolaires contenant des passages nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples.« Iz nje bo razvidno, da tudi Društvo narodov v bistvu lahko soglaša z obliko in vsebino novih šolskih knjig in da so se uporabljene metode za izločitev vsaj najgorostasnejših stvari iz zgodovinskega pouka dobro obnesle. Knjiga podčrtava odlično vlogo, ki pripada zgodovinskemu pouku, pa tudi vsem ostalim učnim predmetom, da se pouk prilagodi ideji Društva narodov. (»Prager Presse«.) S.

Učitelj kot socialni pedagog.

Učitelj naj bi po dr. C. Stejskalu (Bratislava) pripravljali šolo kot izhodišče izdatnega zdravstvenega in socialnega skrbstva. Dokler bodo šole brez vestne šolskozdravniške službe in dokler še ni pravega sodelovanja med šolo in domom, mora vsa požrtvovalnost od strani učiteljstva računati le z malenkostnim uspehom. Okrog šole naj bi se kakor okrog organskega središča harmonično zbirale vse strokovne skupine, ki se bavijo z mladinskim skrbstvom. V novo šolo spada tudi novi učitelj, ne oni, ki išče le kruha in eksistence. Le notranje za šolsko službo poklicani spadajo med otroke kot učitelji in vzgojitelji. Pravi učitelj je le, kdor je dober človek, kdor se čuti srečnega, če more drugim pomagati, dajati, če malčke lahko dviga ne glede na osebno korist v tej

ali oni obliki. (4. konf. za otr. izsledovanje v Bratislavi, 1930.) S.

Učitelj kot proučevalec mladine.

Buckingham, profesor univerze v Ohio, je napisal knjigo »Proučevanja na terenu šole«, ki jo končuje s poglavjem »Učitelj kot proučevalec mladine«. Še enkrat tu podčrtava važnost učiteljskega proučevanja mladine v interesu šole, vzgoje in znanosti. Po njegovem mnenju so vsa razglabljanja psihologov pri zeleni mizi le fiktivna. Psihologi teoretizirajo brez stika z maso mladine, opazujoč le poedince v svojih laboratorijih. Dokler učiteljstvo ne bo sodelovalo, ne bomo nikoli imeli pravega nauka o vzgoji. A dokler bo učiteljstvo stalo le ob strani, bo samo krivo, če se mu bodo vsiljevale metode, ki so plod eksperimentalnega proučevanja, ki jih ne morejo doumeti in ki v pravem pomenu besede v šoli niso uporabljive. (Osi viata 1932., 167.) II.

Potreba konsolidacije malorazrednih šol.

V »Češkem učitelju« 1931., str. 587, citamo razpravo o konsolidaciji vaških šol. Malorazredne vaške šole naj bi se združile, tako da se ena nameni prvi, druga drugi, tretja tretji stopnji pouka. Lahko bi pa imela tudi vsaka šola elementarno stopnjo, medtem ko bi naj bili višja in srednja stopnja le v nekaterih šolah. — Vprašanje konsolidacije je sicer zelo važno, ni ga pa moči rešiti na tako lahek način. Kakšne daljave bi morali naši otroci potem prehoditi! Pač bi se dala stvar pri nas tako urediti, da bi naj imela vsaka večja vas v šolskem okolišu svojo elementarno, da bi vsaj sedemletnim otrokom ne bilo treba hoditi tako daleč v šolo. Za take šole bi seveda ne bilo treba šolskega poslopja kakor v Londonu; zadostovala bi pritlična lesena zgradba, ki bi naj bila moderno in higiensko urejena ter naj bi imela stanovanje za učitelja. Taka stavba bi tudi ne kazila estetske oblike naše vasi. Na sedežu župnije pa bi naj stala večja šola, ki naj bi zbirala v višje razrede odraslo mladino vsega šolskega okoliša ali pa dveh okolišev, če bi razdalje ne bile prevelike. II.

Normalizacija šolskih zvezkov na Poljskem.

Ze leta 1929. je poljsko naučno ministrstvo odločilo, da se smejo v šolah rabiti le normalizirani formati zvezkov, kakor jih je predložila normalizacijska komisija. Ker je pa še mnogo zalog starih zvezkov, stopi naredba v veljavo šele z začetkom šolskega leta 1931./32.

Šola za naglušne otroke.

V Berlinu imajo 46 razredov za 457 naglušnih učencev. Razred ima 10—12 učencev. Naglušni otroci pri spec. pouku dobro napredujejo. (Die Hilfsschule 1./30.)

Naš 70 letni dr. Janko Bezjak.

Dne 15. aprila t. l. je dovršil naš odlični pedagoški pisatelj, vladni svetnik in višji šolski nadzornik v pok., g. dr. Janko Bezjak, 70. leto svojega življenja. Jubilant, ki ga že več desetletij štejemo med vodilne slovenske pedagoge, ima za seboj preteklost, bogato napornega dela, pa tudi najlepših uspehov. Težke in odgovorne poklicne dolžnosti, ki jim je mogla zadoščati le njegova neobičajno žilava delovna sila, je stalno spremljalo neumorno literarno ustvarjanje, čigar plod so njegova odlična dela, trajne vrednosti za šolo in učiteljstvo. Našemu listu je bil vedno marljiv in zvest sotrudnik, o čemer priča nepregledna vrsta člankov in razprav, objavljenih v „Popotniku“. Zato je naša častna dolžnost, da ob njegovem jubileju na tem mestu kratko osvetlimo njegovo pedagoško delovanje in njegove zasluge za slovensko šolstvo.



O zunanjem razvoju našega jublanta le nekaj kratkih besed. Rodil se je dne 15. aprila 1862 pri Sv. Trojici v Halozah. Po dokončanih gimnazijskih študijah v Ptuj in Mariboru se je posvetil obširnim študijam na filozofski fakulteti graškega vseučilišča, kjer je napravil izpite iz klasične filologije, slovenščine in nemščine. Najprej je služboval na moškem učiteljsku v Mariboru, kjer je kmalu prevzel tudi nadzorstvo ljudskih šol v bivšem mariborskem okrajnem glavarstvu. Po l. 1906. ga najdemo kot profesorja in kmalu nato kot ravnatelja II. drž. gimnazije v Ljubljani, dalje kot gimn. ravnatelja v Gorici, l. 1914. kot dež. šol. nadzornika za srednje šole in po prevratu

kot višjega šol. nazornika v Ljubljani, odkoder se je po upokojitvi preselil v Maribor, kjer živi še danes.

Ne tako lahko kakor ta zunanja življenjska pot bi se dal opisati notranji razvoj dr. Bezjaka in njegovo duhovno zorenje.

Njegovo pedagoško delovanje prihaja osobito do izraza v treh smereh. Nas tukaj najbolj zanima, kako se je naš jubilant udeleževal kot vzgojitelj našega učiteljskega naraščaja in kot šolski nadzornik, dalje kot metodik in kot pedagoški pisatelj.

Kot vzgojitelj mladih učiteljev je učinkoval zlasti s svojo silno osebnostjo, z velikim navdušenjem za vzvišeni vzgojiteljski poklic, s krepkim idealizmom, ki mu je polnil srce, in z globokim umevanjem, ki ga je kazal za vse psihološke potrebe svojih gojencev. Ne samo, da je bil prvovrsten strokovnjak na področju jezikovnega pouka, je popolnoma obvladal tudi sodobno pedagoško literaturo, tako da je gojence lahko vodil med često si nasprotujočimi strujami ter jih vzgajal k samostojnemu presojanju najvažnejših aktualnih vprašanj.

Temeljite študije so pripomogle njegovi prirodni pedagoški nadarjenosti do zelo razlegla in najlepšega razvoja, pri čemer ga je še podpirala okoliščina, da je nagleroma zgodaj začel kot pisatelj oblikovati svoje ideje o vzgoji in pouku, ki se jih je ob tem oblikovanju vedno globlje zavedal. Tako je postal kot okr. šol. nadzornik za bivše šolske okraje Maribor, Slov. Bistrico in Sv. Lenart v Slov. gor. svojim učiteljem ne samo resničen vodnik in pravi svetovalec z najvišjo notranjo avtoriteto, temveč po svoji tehtni pedagoški osebnosti tudi oplajajoče središče izredno živahnega poklicnega kroga in to v najtežjih časih našega narodnega življenja, ko se je naša narodna šola borila za svoj obstoj na življenje in smrt. Naj bi se naš jubilant v sedanjih tišini

svojih dni zavedal in veselil takratnih uspehov, naj bi se pa tudi spominjal takratnih srditih bojov za naše pravice na področju narodnega šolstva ob severni jezikovni meji, kakor se jih ob tej priliki spominjamo mi, ki smo se takrat borili ob njegovi strani.

Ves prežet spoznanja o visoki nalogi idealne mladinske vzgoje, se je z navdušenjem pridružil onemu pokretu med vodilnimi slovenskimi pedagogi, ki mu je l. 1900. sledila ustanovitev Slov. Šol. Matice v Ljubljani. Poleg njenega ustanovitelja in dolgoletnega predsednika, nepozabnega nam Henrika Schreinerja, je bil dr. Bezjak pravi *spiritus agens* te kulturne ustanove. Najbolj po zaslugi imenovanih slovenskih pedagogov je SŠM kmalu postala žarišče in ognjišče za vsa vprašanja vzgoje in pouka na naših domačih tleh in najvažnejše središče našega teoretičnega in praktičnega pedagoškega dela, saj je SŠM na svojem širokem programu že takrat združila vse glavne kategorije slovenskega učiteljstva k skupnemu duševnemu delu za prosep našega domačega šolstva in vzgojstva. Razprave in večja dela, ki jih je naš jubilar napisal za SŠM, so še danes v marsikaterem pogledu dragocena zakladnica pedagoškega znanja in vzgojnoznanstvenega dela. Tako je bil dr. Bezjak tisti, ki je dajal SŠM smer ter ji znal vtisniti svoj duhovni obraz.

Izmed večjih del zavzema vsekakor zelo važno mesto njegovo „Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli“, ki je izšlo v dveh snopičih l. 1906. in 1907. in je še danes uvaževanja vredno. Temu delu se pozna, da ga je avtor pisal s svojo srčno krvjo, kar nas ne preseneča, če pomislimo, koliko mu je bilo do tega, da postane njegovo ukoslovje v resnici slovenskim učiteljem kašipot za pravilno metodično postopanje pri pouku materinščine.

Brez dvoma si je dr. Bezjak kot metodik pridobil mnogo zaslug za to, da je v učnem oziru glede jezikovnega pouka v novem času nastal popoln preobrat, ker je s svojim delom gladil in pripravljal pot temu preobratu. Danes vemo, da ni več naša naloga pri pouku materinščine, vtepati učencem v glavo suhoparna pravila ali kak slovniški sistem.

Že v Bezjakovem ukoslovju so te novodobne zahteve na rahlo poudarjene, tako da njegovo delo na mnogih mestih lahko služi tudi v tem pogledu za podlago današnjim metodam jezikovnega pouka.

Pa tudi temeljiti članki in razne razprave, ki jih je dr. Bezjak priobčeval v „Popotniku“, pričajo jasno o njegovem pedagoškem pomenu. Če bi se danes zbrali po raznih letnikih tega pedagoškega lista raztreseni članki, ki so potekli izpod njegovega peresa, bi to dalo obsežno knjigo, ki bi gotovo vsebovala več vzgojne modrosti in pedagoških življenjskih izkušenj nego večina poprečnih publikacij, ki je danes z njimi preplavljen pedagoški knjižni trg. Še l. 1927. je prispeval ob prvi stoletnici Pestalozzijske smrti za naš list daljšo razpravo, v kateri je temeljito obrazložil, kako je veliki švicarski pedagog vplival na slovensko vzgojstvo in šolstvo.

Trafen spomenik pa si je postavil dr. Bezjak kot pedagoški pisatelj s svojima največjima deloma, z „Občo zgodovino vzgoje in pouka“ (1921) in z „Vzgojeslovjem“ (1923). Obe knjigi sta bili v prvih letih našega svobodnega življenja živa potreba, ker še takrat nismo imeli niti takih učbenihov v našem jeziku niti ustaljene slovenske terminologije za vzgojeslovna vprašanja.

*

Našemu dr. Janku Bezjaku želimo za 70. rojstni dan iz vsega srca, naj bi toplo pomladno solnce kmalu pregnalo sence njegove sedanje bolezni, ki so nedavno legle na duševno tako svežega in čilega moža, in naj bi mila usoda še dolgo vrsto let zlatila večerno zarjo njegovega do zadnjega časa tako plodovitega delovnega življenja in neumornega ustvarjanja.

»Sedaj vem, kaj je radio«. V esperantu spisal E. Aisberg, radio-inženjer v Parizu, v slovenski jezik prevedel Leopold Andrée, profesor v Ljubljani. S 85 slikami in mnogimi stranskimi risbami 81 strani 8^o — 1932. — Din 48.—

Nihče ne more pogrešati te knjige, kdor se hoče temeljito seznaniti z radiem. Ne samo znanstveniki, marveč vsakdo, ki posluša radio, se bo mnogo naučil iz te knjige, ki je prevedena doslej v 11 evropskih jezikov. Vsakomur pa, ki že ima kako knjigo o radiu, bo dobrodošlo dopolnilo v vrzeli tozadevne naše literature.

Knjiga je pisana v dialogu preprosto in izčrpno obravnava uvod v radijsko tehniko in je namenjena začetniku. Kdor bo predelal to knjigo, bo razumel vsako knjigo iz radijske tehnike.

To bo ona knjiga, po kateri je priredil prof. L. Andrée okoli božiča 8 predavanj v dialogu na podlagi slik, ki sta jih prinašala »Učiteljski Tovariš« in vestnik »Radio-Ljubljana« kot priloge.

Knjiga je izšla v bolgarščini, češčini, estonsščini, francoščini, grščini, italijanščini, madjarščini, nemščini, portugalsščini in romunščini in je res dobra.

Pisatelj je s knjigo popolnoma dosegel svoj namen ter je v poljudni obliki, nad vse nazorno podal osnovne pojme o radiofoniji, ki mora zanimati danes vsakega inteligenta. Snov je obdelana v dialogih, ki napravljajo knjigo zanimivo, ter mora čitatelj z napetostjo slediti razpravam. Skoro vsakemu novemu vprašanju in pojasnilu — razlagi — so pridejane nazorne slike, ki napravljajo snov razumljivo tudi vsakemu začetniku v radiofoniji. Kdor bo predelal to knjigo, bo lahko prebral vsako knjigo iz radijske tehnike.

G. profesor Andrée je izdal že pred to knjigo dve knjigi iz radiofonije in sicer leta 1927. prvo slovensko knjigo »Radio, osnovni pojmi iz radiotehnike« in leta 1929. drugo knjigo pod naslovom »Radio-aparat, njega sestava, napake in motnje«. Iz tega sledi, da je tudi nova knjiga, t. j. prevod, popolnoma strokovnjaško izdelan. Kdor prvih dveh knjig zaradi strogo znanstvene podlage ni povsem razumel, ta mora prečitati novo delo in bo pojnil ter mu bo razumljivo vse, kar mu je bilo nejasno v prvih knjigah. G. profesor Andrée je imel pa lansko leto tudi tečaj o radiu za učiteljstvo, zato je iz prakse zadel tudi metodično stran prevoda, ki mu prednjači jasnost v razlagi in pojmi. Kot načelniku odbora za šolski radio za Dravsko banovino je bilo g. profesorju mnogo do tega, da se radio v naši banovini čimbolj razširi in najde čimveč prijateljev, to je videti iz knjige same in prevoda, da je izdelan z vso ljubeznijo do stvari.

»Učiteljska tiskarna« je dala knjigi elegantno moderno vnanjo opremo. Knjiga je lepo vezana ter tiskana na prvovrstnem papirju. Tudi tisk sam je velik in lep, tako da je za oči naravnost prijeten. Ker je radio danes ena najpogostnejših iznajdb, s katero se mora seznaniti vsak inteligent, ne bo mogel pogrešati te knjige nihče, ki hoče vedeti, v čem obstoji umetnost radia in kaj je radio?

W. Hehlmann: Pädagogisches Wörterbuch. Alfred Kröner Verlag, Leipzig.

Priznati moramo, da je dandanes skoraj nemogoče, študirati pedagogiko ali kako drugo disciplino brez leksikonov in slovarjev. Vsakemu pa ne dopuščajo sredstva, da bi si mogel nabaviti take drage pripomočke. Zato je tak navezan na ročne slovarje. Slovenci imamo sicer Bradačev »Slovar tujk«, ki pa nikakor ne zadošča za težji študij. Ima namreč 2 napaki: prvič tuje izraze le prevaja, n. pr.: apatija — brezčutnost (13), dedukcija — izvajanje (43), drugič se omejuje le na znane tujke, težjih in redkejših pa ne omenja, n. pr.: aspekt — slika, discrepanca — različnost, esoteričen — notranje, ejdetičen — nazoren, intenzionalen — namenjen, pedopsihologija — psihologija otroka itd. A baš težje izraze tolmačiti, naj bi bila naloga slovarja.

To občutno vrzel je skušal izpolniti W. Hehlmann s svojim slovarjem. V predgovoru pravi sam: »Sodobni pedagoški spisi niso več povsem ubogi glede na velike priročne knjige in leksikone kakor za celotno področje vzgojeslovja tako tudi za poedina specialna vprašanja. Nasprotno pa manjka priročen in za posameznika dosegljiv slovarček, ki bi kolikor moč hitro in zanesljivo razjasnil važna področja šolstva in njegove organizacije, teorije izobrazbe, zgodovino pedagogike, mladinoslovje itd.«

Pričujoči slovarček ima tri odlike. Prvič je vsaka tujka kratko raztolmačena, n. pr.: apatija (pri Bradaču: apatija — brezčutnost): notranja brezčutnost nasproti vnanjim vtiskom, bolesterne ali radostne vrste, v najvišji meri nastopajoč pri slaboumnih. Dedukcija (43, lat. odvajanje): sklepanje od splošnega na posamezno. Sociologija (187): družboslovje. Veda o bistvu in obliki človeškega sožitja, poznana od Comteja pod tem imenom, šele v stiku s pozitivizmom privedena do lastnega razvoja itd.

Drugič opisuje razne pedagoške, psihološke in filozofske teorije, katerim je priključena zgodovina in karakteristika, n. pr.: Dalton plan (32), učni sistem ameriške učiteljice Helene Parkhurstove, ki je bil najprej preizkušen od nje v mestu Dalton (1905). Bistveni znaki tega sistema so: razdruženje razrednega sistema v korist »predmetnih delavnic« (»Facharbeitsraum«, subjekt —

rooms) in samostojno obdelovanje nekaterih nalog s strani učencev. Daltonplan je individualizirajoča in svobodna oblika delovne šole, v kateri je učitelj predvsem svetovalec. Patopsihologija (152, grš. bolečina, bolezen), psihologija, ki uporablja vpogled v bistvo bolečnih duševnih stanj za psihologijo normalnih (Ribolt, Kretschmer, Jaensch, psihoanaliza).

Tretjič prinaša imena znamenitih pedagogov, psihologov in filozofov. Pri vsakem je naznačena letnica rojstva in smrti, nato sledijo podatki o poklicu, delu in spisih, n. pr. Adler Alfred (roj. 1870.), psihiater in pedagog na Dunaju, ustanovitelj individualne psihologije. Dela: Über d. nervösen Charakter, Praxis u. Theorie d. Individualpsychologie. Kerschenshteiner Georg (roj. 1854.), do l. 1919. mestni šol. svetnik v Monakovem, od 1911. tukaj profesor univerze, poznan sodobni nemški pedagog, organizator monakovskih osnovnih in poklicnih šol, pisatelj znamenitega dela »Theorie der Bildung«. Sledi še karakteristika njegovih idej in pregled del.

Slednjič vsebuje slovarček še razna »splošna imena«, ki jih nahajamo edinole v leksikonih. Baš radi tega je H. slovarček praktičen, n. pr.: Abendgymnasium (1), poizkus Berlina in nekaterih drugih velenost — po ameriškem zgledu — nuditi posebno nadarjenim v času njih poklicne zrelosti brez velikih stroškov šolsko izobrazbo, ki bi ustrezala zadevni stroki na univerzah, in jih usposobiti za prestop na vseučilišče. Učni načrt se naslanja na načrt višjih srednjih šol. Pouk je od 19. do 23. ure. Predavajo študijski svetniki, ki so s svojih izkušnjah za to posebno sposobni.

Vse navedeno kaže, da je H. slovar praktičen, pregleden in izčrpen. Knjigi sta priključena še članek »Kako študiram pedagogiko?« in »Pregled pedagoških del«. Na knjigo opozarjam interesente.

Francé Jandl.

Herbert N. Casson: Kennen Sie sich? (So sind Sie!) Josef Singer Verlag A. G. Berlin. 1930.

Casson je eden največjih sodobnih angleških filozofov. Toda v nasprotju z Ozvaldom Spenglerjem in njegovim globokim pesimizmom, v nasprotju z vsemi dvomi modernega človeka, je on optimist. Seveda najdemo tudi pri njem brezna in sence; toda vsa razočaranja in vsi obupi izzvenijo pri njem vedno znova v osnovni ton: sonce! On veruje v človeka, saj pravi: »Vsak človek se lahko poboljša. Moči vsakega človeka so brezmejne, moči njegovih misli in čustev so neskončne.«

Toda preidimo h knjigi! Zvezde šteje-mo, letamo po zraku, brzozavke lahko pošljemo okrog zemlje v 12 sekundah, verujemo v gigantski napredek tehnike — a vase, vase ne verujemo, sebe ne poznamo! To je dejstvo. Ako je temu tako, pogledjmo vsaj danes vase. Našli bomo:

1. Vsakdo želi. Prvič: vsakdo želi hrane. Za hleb kruha bi dal lačen človek zadnje hlače. Drugič: vsakdo želi obleke. To trditev potrjuje dejstvo, da se že ogleduje človek, ki se je komaj najedel, po novih hlačah (n. pr. Hamsun: Glad!). Tretjič: vsakdo hoče imeti stanovanje. To je abeceda človeškega življenja, kajti osnovni klic vsakega človeka je: želim, želim nekaj drugega. To pobija budizem, ki pravi: »Nobenega miru ni, dokler ne prestane človek želeči«. Ne! Kdor ima zavest, ima želje; biti brez želj, se pravi biti mrtev.

2. Vsakdo čustvuje. Naš tako zvani razum ni nikakor obvladan od matematike, logike in razumnosti. Razum srednjega človeka zaničuje dejstva (n. pr. Spengler pravi: »Razum je do polovice čustvo«). Ne, ne dajmo se zapeljati od civilizacije, razum je nova stvar. Civilizacija s svojim razumom je le tanka skorja, pod katero so vulkanske sile naših čustev. Če hočemo zgraditi trdno zgradbo nove vzgoje, jo moramo postaviti na pravična čustva.

3. Vsakdo se boji. Vsi se bojimo, absolutnega junaka ni. Vsak ima svoj specifični strah (n. pr. vojskovodja, ki gleda smrti v obraz, se boji najmanjšega škandala itd.). Baš tako ni absolutnega strahopetca. V vsakem človeku je latenten pogum, tega razvijaj šola.

4. Vsakdo posnema. Otrok posnema mater, učitelja. Tudi odrasli posnemajo. pogledjmo kako ljudsko zborovanje. Vse posebnosti se tam znivelirajo: tisoč ljudi se istočasno smeje, žvižga, ploska. Vsakdo se boji tega, da bi bil sam. Le geniji ne. To je njih tragika.

5. Vsakdo je svojevrsten. Ljudje niso tako različni kakor mislijo. »Izkušeni sklepam«, pravi pisatelj »da je komaj 5% posebnost, a še ti so le 40%. Večina pa je izrazito ničeva, njih originalnost je 0'0001%«. Pa tudi te desetstotinke mu ne smemo zanikati, kajti neko svojevrstnost ima vsakdo. Fizično nosi vsak svojo posebnost na palcu. V duševnem oziru je največja razlika v občutkih. Posebnost vodi k individualnosti, h genialnosti; ona je vzrok prepirom, bojem; je blodnja »jaza«, je veleizdaja človeka, ki hoče svoj prostor na zemlji. »Irelevantno mi je, kdo trpi« (individualnosti, Nietzsche!). Vzgojiteljeva naloga je, da spozna posebnosti in da skuša nanje sezidati človeka.

6. Vsakdo veruje. Verujemo, ker je verovati lažje nego misliti. A današnje vere niso mistične, metafizične ali religiozne, temveč so socialne, politične in industrijske. Naša vera — je vera vase (individualizem!), v denar (kapitalizem!), v fabriko in trg. (utilitarizem!). Tudi naša vzgoja temelji na neki veri. Le idite in skušajte pridigati o kakem novem načinu — proglasili vas bodo za blazneže ali revolucionarce. Toda pomnimo: spas novega človeka je le v skupljanju dejstev, le njim lahko zaupamo.

7. Vsakdo misli. Dve sili sta v človeku: centrifugalna in centripetalna. Prva obvladuje instinkte samohrane, druga instinkte nasledstva, jaz in družba, posebnost in posnemanje. Misli se pravi: razvijati svoj individualni jaz. Čim več mislimo, tem bolj se razločujemo od ljudi, tem svojevrstnejši smo. Središče mišljenja so možgani. Na koncu hrbtne možgane je »medulla oblongata«. Ona urejuje avtomatično delovanje, upodablja vse verjetnosti po možganskih formah. Nad njo so mali možgani. Imajo funkcijo zavestnega delovanja. Nadaljujejo se v velike. Zaznave prihajajo od vseh strani in se tu skupljajo in sortirajo. Ta proces izločanja in primerjanja občutkov — je mišljenje. Zaznavanje je prva, primerjanje je druga tvornost. Vrednost mišljenja je odvisna 1.) od števila in različnosti zaznav, 2.) od spretnosti sortiranja. Mišljenje je konstruktivno. Ni toliko stvar genija, kolikor bolj stvar trdne in neomajne koncentracije.

8. Vsakdo ima navade. Navade so posnemanje samega sebe (prejšnjih kretanj!) Nasprotje je sprememba. Prva vodi v stagnacijo, druga do eksplozije. Navada nam ustvarja red in ritem. Z navado si prihranimo delo in napor volje; delo s tem, ker postajajo dejstvom avtomatična, napor volje, ker se prenaša kontrola od samohotnih na nehotne mož. partije. Odločilnega pomena je, da mi obvladujemo navade, ne one nas. Ne zaničujemo tujih navad! Sredstvo zoper to je studiranje tujih navad.

9. Vsakdo se spreminja. Sprememba je centrifugalna sila. Je osnovni zakon stvarstva (energična teorija!). Vsaka sprememba vodi k novi. Nasprotje, nko končno, je minljivost. Med tema silama je večni boj. A mi ne trošimo energije zato. Mi smo lahko le boljši ali slabši, nesmrtni ne moremo biti. Vse se da izboljšati. Smo le sirov material, ki ga mora življenje popleniti. (Pšenica je bila nekoč divja trava ob Eufratu!)

10. Vsakdo potrebuje hvalo in grajo. Hvala je življenjske vrednosti. Ni človeka, ki bi mu bilo tuje mnenje irelevantno. A hvala ne sme preiti v prilizovanje. Je kot sončni žarek. Če je premočen in prepošten, tedaj uniči rastlinsko življenje, le-to uspeva le, če je sonce in dež. V šoli bi morali hvaliti tudi srednje in slabe, ne le dobre učence.

11. Vsakdo upošteva vodstvo. Tendence mrtvega stvarstva se nagiblje k redu. V živem stvarstvu je ta pojav najmočnejši pri čebelah (matica). Opazujemo ga pa tudi pri divjih narodih. Čista demokracija je izključena, spas je le v vodstvu, ki pa mora biti lojalno par excellence.

12. Vsakdo je erotičen. Narava ima dve variaciji: moško in žensko. Razdor je začetek že v celicah. Prvotna celica se je razdelila: manjše so bile moške, večje ženske. Prve so energične in gibljive — katabolične, druge hraniteljske — anabolične. Moški so: krepkopoljni, spremenljivi, napredni, svojevrstni in abstraktni, ženske vztrajne, konservativne, vsakdanje in konkretne. Može se nagibljejo k samohranitvi, žene k ohranitvi vrste. Moški je individualist, centrifugalni, ženska je socialna, centripetalna.

13. Vsakdo ima zavest in nezavest. Člov. duh je sestavljen: majhen del je zavesten, večji nezavesten. Nikdar se ne zavedamo vsega, kar je v nas. Odtod dejstvo, da je lahko najmirnejši človek v prihodnjem trenutku največji pretepač. Zavest se končuje pri »medulli oblongati«, ki obvladuje »nezavestni jaz«. Abnormalnost nastane zaradi motenj nezavestnega jaza. V blaznosti je manj »šole«. Nastane, če se pod pritiskom strahu deli možganov dislocirajo (premestijo). Je to neke vrste nervoznost, ki ji je vzrok dostikrat brezdelje.

14. Vsakdo ima ideale. V vsakem človeku je nekaj zemeljskega in božanskega: instinkti in ideali. Ideali so doma v oblakih, le-ti so iluminirana dejstva. Ustvarjajo pesnike, izumitelje, blazneže, revolucionarje. Ideali so duhovna mamila, oni nam napravljajo trdo življenje znošno. So mogočna sila. Če so vzvišeni, nas vabijo v višave; so nizkotni, nas potegnejo v nižave. A nekaj pomnimo! Obožujemo jih kot božanstva. Kontrolirajmo jih, spreminjajmo jih vzporedno s svojimi izkušnjami!

V človeku sta torej dve sili: centrifugalna in centripetalna. Prve so: želje, svojevrstnost, mišljenje, sprememba, zavest; druge: čustvo, posnemanje, erotičnost itd. Centrifugalne so individualistične, vodijo k svojevrstnosti, geniju; centripetalne so socialne, vodijo k stagnaciji in konservizmu. Osebnost je v harmoniji obeh sil.

Navedel sem le nekaj misli. Morda bo mnogo nejasnih, a biti sem moral po možnosti kratek. Čeprav se ne moremo popolnoma strinjati s pisateljem, vendar moramo priznati, da je njegov pogled v človeka in v življenje globok in oster. In še nekaj! Casson ni filozof neplodnih in dolgovečnih teorij, temveč je filozof pristnega življenja. Ali ni že to dovolj, da vzamemo v roke njegovo knjigo, kajti posebno mi se moramo zavedati besed: Vzgaajmo iz življenja za življenje!

Francé Jandl.



Spopolnilo Hegijeve Ilustrirane flore

pomeni dogodek v zgodovini botanične literature in za botaniko srednje Evrope sploh.

Skupno delo obsega: 12 letnikov, registrirno knjigo, 7900 strani besedila in 256 večbarvnih ter 24 enobarvnih slik.

Cena v platno vezane knjige Din 6300.—.

Da omogočimo nabavo, dovoljujemo ugodno obročno odplačevanje.

Odplačevanje: za uradne ustanove najmanj 2000 Din letno, za privatnike pa mesečno po 200 Din.

Nabava posameznih knjig.

Kdor ne bi hotel prevzeti obveze mesečnega odplačevanja, si lahko nabavi vsako knjigo posamič.

Najlepše in najvažnejše izdanje o flori v srednji Evropi, ki je po svoji vsestranosti in zanesljivosti nedosegljivo ter obenem nezmotljiv in nepogrešljiv svetovalec.

Zdravilne rastline,

njih zgodovina in stališče v narodnem znanju.

Etno-botanična razprava dr. H. Marzellija z 38 slikami. Vezana Din 75.—. Knjiga vsebuje vse ono, kar v Hegijevih knjigah o flori ni zapopadeno in odlično spopolnjuje Hegijeve knjige.

Naročila sprejema

knjigarna Učiteljske tiskarne v Ljubljani.

Dobra ravnila



dobremu risarju, v dobro šolo pa dobra učila!

Ali ste že dobili naše „Objave“? Če ne, pišite takoj ponj! One govore o dobrih učilih in vam vsak teden prinašajo cenik naših novih učil. — V zalogi imamo priprave za nabiranje žuželk (metuljev, hroščev), ki spadajo v vsako šolo, v roko vsakega učitelja in marljivega učenca, ki hoče spoznavati prirodo. Na razpolago so tudi pripomočki za razne panoge deškega in ženskega ročnega dela.

Učiteljska tiskarna Oddelek za učila, Ljubljana