

**ČASOPIS  
ZA SODOBNO  
PEDAGOGIKO**

**LETO 1937-38**

**9-10**

**LETNIK LIX**

**OPOTNIK**

## ***Vsebina***

I. 1. Dr. Stanko Gogala: Pedagoška teorija. (Konec.) — 2. Dr. Dragotin Cvetko: Država in umetnost. — 3. Dr. Vlado Schmidt: Nesporazumi okoli psihotehnike. — 4. J. D. Kontler: Testi v službi podrobnega šolskega dela.

II. Albert Zerjav: Produktivno spiseje v sodobni šoli.

III. Miloš Ledinek: Moje poizkusno šolsko delo in njega rezultati. (Konec.)

IV. Franjo Jandl: Delovna enota iz kmečko nadaljevalne šole.

V. 1. E. Vranc: Moj zagovor. — 2. Anton Gorjup: Zaključne besede k opazkam. — 3. Epilog uredništva.

VI. A—j: Minki Skaberne ob odhodu iz naših vrst. — 2. »Uskrnsni sestanek« hrvatskog učiteljskog pokreta.

VII. 1. Osnove obrambne vzgoje na narodnih šolah v ČSR. — 2. »Odbor mladih«. — 3. Učna obveznost čeških učiteljev. — 4. »Ilustrirana knjiga za otroke vseh narodov.«

VIII. 1. Dr. Dane Trbojević: Obrazovanje savesti. — 2. »Naš rod«, sedem številka letnika 1937./38. — 3. Ruža Lerinc: Mašta maloga deteta. — 4. R. J. Bošković: Dnevnik sa puta iz Carigrada u Poljsku. — 5. Šime Fučić: Zagonetke za mlade. — 6. Milan Kajč: Tilka.

IX. Kazalo.

---

## ***Člalnica uredništva***

S to številko zaključuje »Popotnik« svoj 59. letnik. Uredništvo se ob tej priliki zahvaljuje sodelavcem za sodelovanje ter jih obenem prosi za nadaljnjo podporo.

Za naš list primerni prispevki, ki jih radi pomanjkanja prostora v tem letniku žal nismo mogli priobčiti, pridejo na vrsto v prvih številkah prihodnjega letnika.

Po napornem in uspešnem delu med šolskim letom želimo vsem tovarišem in tovarišicam prav zdrave in lepe počitnice!

---

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

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

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

---

Glavni in odgovorni urednik Metod Kumelj. — Izdajatelj Jugoslovensko učiteljsko udruženje — sekcija za dravsko banovino v Ljubljani. Odgovarja Metod Kumelj. — Tiska Učiteljska tiskarna (predstavnik Francè Štrukelj). Vsi v Ljubljani.

# POPOTNIK

ČASOPIS ZA SODOBNO PEDAGOGIKO

MAJ - JUNIJ

LETNIK LIX  
ŠTEVILKA 9-10

*Dr. Stanko Gogala:*

## **Pedagoška teorija**

(Konec.)

Pedagoška teorija spada po svojem bistvu in smislu, po svoji vsebini in po načinu svojega dela, po svojih ciljih in namenih med one znanstvene panoge, ki so del tako zvane duhoslovne znanosti. To pomeni, da je pravo bistvo pedagoške teorije v tem, da je duhovno usmerjena in da temelji na načinu gledanja in razlaganja duhovnih ved. Pedagoški teoriji gre sicer za živega človeka, ki stoji sredi realnega, socialnega in gospodarskega življenja, ki ima svojo telesno strukturo, svoj tudi od telesne konstitucije zavisni značaj, svoje podedovane lastnosti, svoj živčni sistem in svoj tudi po telesnem bistvu utemeljeni način reagiranja. Vendar so vsa ta dejstva za pedagoško teorijo le dobrodošel material, ob katerem se začneja njeno bistveno drugačno gledanje in delovanje. Materialni svet okoli človeka in na njem je za dobro in uspešno pedagoško teorijo le material, ki ga upoštevatata dve za pedagogiko pomožni vedi: psihologija in sociologija. Ti dve vplivata na pedagoško teorijo v tem smislu, da ni samo normativna, temveč predvsem psihološko utemeljena, kar pomeni poznanje možnosti pedagoškega oblikovanja.

Takoj pa začutimo, da je to le obmejno, periferno delo pedagoške teorije, ker se suče ob mejah drugačnih znanstvenih področij in ker se ob njih določi le delokrog, obseg in možnost realizacije pedagoške zamisli in pedagoških spoznanj. Zato pedagoška teorija radi periferne navezanosti na materialni svet človeka sama niti najmanj ne spada med prirodoslovne vede, temveč je zanjo značilen način dela onih znanstvenih disciplin, ki se pečajo z drugo stvarnostjo sveta — z duhom. Pedagoška teorija je duhovno usmerjena, njeno področje je svet duha, njeni problemi so duhovnega ali idejnega značaja, zato je tudi sama idejno ali idealistično usmerjena. Kdor bi šel mimo tega osnovnega dejstva, bi pokazal, da ne pozna pedagoške teorije. Pokazal bi, da ne ve, da gre pedagoški teoriji za oblikovanje človeka, za notranjo duhovno in duševno preusmeritev človeka, za vprašanje, ob čem se odloča in naj se odloča človek v svojem praktičnem življenju, da gre za veljavnost sveta različnih vrednot, ki so odločilne za človekov svetovni in življenjski nazor, da gre za problematiko človekovega kultiviranja, za način človekovega preoblikovanja, za vprašanje človekove izobraženosti, t. j. njegovega duhovnega bogatenja, in za človekovo vzgojenost, t. j. za sposobnost doživljanja duhovnih ved. Vse to priča, da je problematika pedagoške teorije duhovnega značaja in da je zato pedagoška teorija radi predmeta, s katerim se peča, nujno idejno in idealistično usmerjena.

Pa tudi način dela in gledanja v pedagoški teoriji, t. j. metoda znanstvenega dela, je idejno zakoreninjena. Ne gre ji namreč za osnovno vprašanje po vzroku in učinku, po medsebojnem učinkovanju, temveč za povsem drugačno vprašanje po razlogu in posledici, po smislu in cilju, po sredstvih in namenih itd.

Ta idealizem pedagoške teorije je znanstveno imanenten, je primeren problematiki in metodi znanstvenega dela in ni treba, da ima kaj opravka z idealističnim svetovnim nazorom. Kdor je pedagoško usmerjen, ta je stvarno nujno tudi idejno in idealistično usmerjen. Pedagoško usmerjenemu človeku je namreč prevažno vprašanje pravilnosti, poštenosti, dolžnosti itd. Kdor pa prizna le eno od teh stvarnosti, je že tudi duhovno usmerjen. Tudi tisti človek, ki ima materialistični svetovni nazor, mora priznati svet duha, ker bo kot pedagoško usmerjen človek tudi v zelo težkih socialnih in gospodarskih prilikah le iskal možnost, da bi postal ali ostal nekdo plemenit, dober, pošten in po možnosti kultiviran.

Vem, da gre pri pedagogiki tudi za tako zvano gospodarsko vzgojo, torej tudi za vprašanje materialnih vrednot. Vendar vem tudi to, da gre celo pri gospodarski vzgoji za gospodarskega duha, za način in pojmovanje gospodarskega življenja, za doživljanje gospodarske uspešnosti itd., torej v bistvu zopet za duhovno usmerjenost ob materialnih vrednotah. Vem tudi to, da je vzgoja telesa sestavni del sodobne in starejše pedagogike. Vendar zopet vem, da je to oni del pedagogike, ki stoji na meji pedagoškega udejstvovanja in kjer ne gre samo za moč in telesne sposobnosti, temveč za smisel vzgoje telesa v celotnem gledanju človeka in v celotnem oblikovanju človekovega bistva in njegovih bistvenih elementov: telo, duh in duša, ki so medsebojno povezani in med katerimi sta duh in duša smisel dajajoča in dojemajoča elementa. Zato je pedagogika po svojem bistvu duhovna ali idejna kulturna smer in je pedagog po notranjem zakonu tega, kar je njegovo življenjsko vodilo, duhovno ali idejno zakoreninjen človek. Saj v pedagogiki ne gre samo za vprašanje svobodnosti, čeprav je prav to vprašanje za pedagoško gledanje na človeka zelo važno in si skoraj ne morem misliti poglobljenega, predvsem pa praktičnega pedagoga, ki bi šel absolutno mimo dejstva, da človek ne živi samo v materialnem svetu. Zato je mogoče, da stoji kdo na materialistično-determinističnem stališču, pa bo vendar vsaj glede na sodobno psihologijo, ki ne priznava samo asociacij, moral priznati tudi duhovni svet vrednot, ki služijo kot oblikovalni material in kot sredstva za oblikovanje človeka.

Duhovna in s tem idealistična smer pedagoške teorije je torej njen drugi zelo pomembni znak, čeprav temelji tudi pedagoška teorija na spoznanju o materialno-telesnih, živčnih elementih človekovega bistva. Tretja poteza pedagoške teorije pa zadeva končno njeno problematiko, t. j. področje tega, s čimer se pedagogika bistveno peča in česar bi v življenju nobena druga kulturna smer ne raziskovala, če bi ne bilo pedagoške teorije. To je notranji, lastni in pedagogiko določujoči predmet pedagoške teorije, radi katerega je to avtonomna veda. Če hočemo poiskati tako stvarno in imanentno jedro pedagogike, ki ji daje značaj avtonomnosti, se moramo spomniti na tri stvari, ki so trajnega in objektivnega značaja in so zato prenesle v svoji veljavnosti vsako časovno izpremembo in vsako zgodovinsko razvojno novost. Te tri stvari so: 1. dejstvo človekovega psihofizičnega bistva ali dejstvo, da je človek v svojem bistvu tak in tak, 2. dejstvo kulturnih vrednot ali dejstvo v neizpremenljivosti tega, kar imenujemo etičnost, socialnost, religioznost, estetičnost itd., in 3. dejstvo razlike v načinih oblikovanja ali dejstvo o praktični različnosti med načinom izobraževanja in znanja na eni ter dresiranja in vzgajanja na drugi strani.

Prvo dejstvo je na meji med pedagogiko in psihologijo ter daje pedagogiki nujno psihološko osnovo, pa bodisi, da je bila ta osnova v pedagoškem življenju zavestna in živa ali pa se je javljala le podzavestno, v praktičnem delu in mimogrede. Ni pedagogike brez psihologije, kakor ni

pedagoškega dela brez osnovnega ozira na človeka, ki naj postane objekt pedagoškega oblikovanja. Zakoni o duševni strukturi človeka, o njegovi podzavesti, o dinamiki in življenjski pomembnosti njegovih gonov in poddedovanih lastnosti, zakoni o duševnih sposobnostih sploh, nauk o možnosti človekovega spoznanja in doživljanja, o njegovi volji in značaju, o njegovi svobodnosti in kulturnosti, o njegovem čustvovanju in o njegovih željah, o njegovi osebi in osebnosti itd., so osnove pedagoške teorije in prakse. Gotovo se je tudi psihologija zelo razvijala in izpreminjala, vendar je za vsa k o k r a t n o pedagoško teorijo in prakso izhodišče t a k r a t n a psihološka teorija in tisto poznanje človekove duševnosti, ki se javlja v takratnih psiholoških razpravah ali pa v takratnih zagledanjih umetnikov, velikih modrecev ter kulturnih delavcev sploh o človekovi duševnosti. Kljub notranji izpremenljivosti psihološke problematike je vendar vprašanje po tem, kakšen je gojenec in učenec, kakšen je sploh človek, kdo je ta in ta človek, kakšne sposobnosti ima, kje ima ranljivo mesto, kje je tisto pri njem, kjer je baje vsak človek dober itd., vedno osnovno psihološko vprašanje pedagoškega prizadevanja. Uvaževati pa moramo, da je že najstarejša psihologija konkretno zelo točno poznala človeka, ki naj bi ga vzgajali in izobraževali, čeprav za vse psihološke podrobnosti človekove zavesti in podzavesti še ni bilo izraza in teoretičnega sistema. Tudi teoretični pedagog je torej vedno poznal medsebojnosti med življenjem in vzgajanjem, med gospodarskim in kulturnim življenjem posameznega človeka, čeprav o vsem tem ni izrecno razpravljal. Čeprav je bil kdaj v pedagogiki poudarek na vzgojnih ciljih in normah, je pedagogika praktično in teoretično vedno izhajala iz duševne podobe o človeku, ki se bistveno ni dosti izpreminjala, čeprav so se psihološke smeri zelo diferencirale in razcepile. Človekovo psihološko bistvo in težnja po preoblikovanju človeka sta torej vedno v nujni povezanosti in na tem prav nič ne izpremeni dejstvo, da se enkrat bolj poudarja celotnost človekovega bistva, drugič pa težnja po njegovem preoblikovanju.

Drugo dejstvo je še vedno na meji pedagogike in veže pedagogiko s tako zvano vrednostno teorijo. To dejstvo izraža vedno konkretne cilje za človekovo izobraževanje in vzgajanje in kot taki cilji so se vedno postavljale duhovne vrednote, ki imajo svojo objektivno veljavnost, pa naj se imenujejo resničnost, kultiviranost, človečnost, dobrota, pobožnost, poštenost, pravičnost, lepota, korist ali kako drugače. Seveda so dobivale te kulturne vrednote z rastjo kulture tudi svojevrstne življenjske primere, izraze in aplikacije, vendar so ostale te kulturne vrednote tudi kot spoznane kulturne vrednote bistveno vedno ene in iste. Pri boju zoper krivico n. pr. je še vedno za vrednoto poštenosti in pravičnosti, pa naj so bile gospodarske in politične razmere še tako različne. Radi notranje zveze med pedagogiko in kulturnimi vrednotami je imela pedagogika vedno neko objektivno, stvarno usmerjenost (kolikor je šlo seveda za tako pedagoško teorijo in prakso, ki je bila sploh vrednostno usmerjena). Vsaj subjektivno je bila pedagogika vedno vrednostno usmerjena. (Seveda ne smemo zamenjavati raznih šolsko upravnih sistemov z delom pedagoških ustvarjalcev.)

S tretjim dejstvom pedagoške teorije stopamo prav v sredo pedagoške problematike. To dejstvo o pedagoškem delu, o vrstah pedagoškega oblikovanja, o težnji, da bi sebe ali sočloveka vzgojili in izobrazili, da bi mu svetovali in v težavah pomagali, dejstvo o pedagoškem odnosu do sočloveka, o zaupnem sprejemanju in nepremišljenem ter nepreračunljivem dajanju, je dejstvo, ki samo po sebi ustvarja avtonomno, od vsakršnega življenja,

od vseh gospodarskih in političnih razmer, od vsakršnih socialnih struktur nezavisno pedagoško kulturo. Po tem dejstvu je za pedagoško oblikovanje vedno potreben svojevrsten notranji odnos med gojencem in vzgojiteljem, je za vsako kultiviranje potrebno zaupanje in priznanje, po njem je pedagoško delo porojeno iz težnje, da bi nekoga kot človeka dvignil, da bi ga notranje obogatil, da bi mu dal človeški ponos in človeško čast, da bi mu kot človeku pomagal in da bi ga za človeka izoblikoval. To dejstvo pomeni vso večnost trajajočo različnost med oblikovanjem in dviganjem, pa med ustrahovanjem in nasiljem. Po njem se v vsakršnih prilikah razlikuje vzgajanje od dresiranja in po njem je le vzgajanje pedagoški akt. Po njem se za vsakršne prilike loči izobraževanje od »pitanja« človeka z najrazličnejšim znanjem in po njem je le izobraževanje pedagoški akt. S tem dejstvom začutimo svojevrstnost tega, kar se imenuje pedagoško oblikovalno delo, pedagoški odnos do otroka, pedagoško gledanje človekovih dejanj ter pomanjkljivosti itd. Po tem dejstvu pa tudi začutimo vso kulturno višino človeka, ki zasluži ime pedagog. O njem vemo, da stoji izven najrazličnejših stvarnih, socialnih, gospodarskih in političnih prilik, ker mu gre v vsakršnih prilikah za možnost in resničnost pedagoškega dela ob človeku, ker dela na človeku samem, da bi bila njegova dejanja čim bolj človeška in poštena, da bi ne izgubil samega sebe in zaupanja v svoje prepričanje, da bi ne nehal biti samostojen človek, da bi končno našel samega sebe in svoj poklic, da bi se notranje uredil, da bi dozorel in postal možat, kultiviran in bogat. To je bistvo pedagoškega dela in to je bistvo pedagoške teorije. V tem bistvu postajata teorija in delo ena sama kulturna smer, ki ima svoj smisel v iskanju in izoblikovanju človečnosti ter kulturnosti v živem človeku.

Seveda se lahko zgodi, da se v določenih gospodarskih, socialnih in političnih prilikah kdaj bolj ali pa celo izključno poudarja in zahteva izobraževanje, vzgajanje in človekova individualna rast ter svoboda, v drugačnih prilikah pa zopet dresura, znanje in disciplina ter zunanja avtoriteta. Vendar se radi takih razlik nič ne izpremeni bistvo in različnost tega, kar je res pedagoško in kar je samo slab in trenuten nadomestek za to. Med vzgojo in dresuro, med izobraževanjem in »pitanjem« z znanjem je notranja razlika, ki ne izgine v nikakršnih prilikah in se nič ne izpremeni, če forsira kdo to ali ono obliko klesanja človekovega lika. Lahko kdo tudi trdi, da je kdaj vzgajanje neuspešno in da je edino možno le dresiranje ter da gre le za vprašanje obsežnosti človekovega znanja, vendar je pedagoško oblikovanje človeka le vzgajanje in izobraževanje. To dejstvo ni prav nič zavisno od svetovnega nazora in zato more govoriti n. pr. o problemih vzgojnih težav v družini, v šoli in v življenju pripadnik tega ali drugega nazora. Dokler bo ostal pri pedagoškem gledanju na ta problem, toliko časa bodo lahko sprejemali od njega pripadniki katerega koli svetovnega nazora, če s o t u d i o n i p e d a g o š k o u s m e r j e n i. Kako pomagati mlademu človeku v dobah trme, kako skrbeti za njegovo zaposlitev v dobi pubertetnih motenj, kako ga je treba razumeti pri iskanju družbe, kako mu je treba zaupati, kako ga je treba prijeto v primerih laži itd., vse to je nezavisno od svetovnega nazora in od življenjskih prilik. Vprašanje je namreč le to, ali kot vzgojitelj res pedagoško gledaš gojenca, ali si se res vživel vanj, ali mu hočeš pomagati iz njega samega, ali želiš njegovo sodelovanje pri vzgajanju, ali pa hočeš vse doseči le s sredstvi od zunaj, s silo in ne računaš z možnostjo njegovega

odpora, bodisi da se ta na zunaj pokaže ali pa ostane skrit, pa je zato tem hujši, ker dela človeka hinavskega in neiskrenega. V tem smislu pedagogika ni nauk o kakršnem koli oblikovanju človeka, temveč priporoča samo tako delo, pri katerem dosežemo neko preusmeritev s sodelovanjem gojenca, z njegovim pristankom, z njegovo pristno voljo, z njegovim doživetjem vrednosti in pravilnosti ter z njegovim razumevanjem resničnosti in kulturne pomembnosti. Kdor tako gleda sočloveka, ta ga gleda pedagoško. Kdor pa zanemarja ta del pedagogike, ta je lahko oblastnik, tiran, nasilen človek, neusmiljen dreser, ima lahko v življenju mnogo uspehov pri delu z drugimi ljudmi, ki ga na besedo ubogajo, nikdar pa ni pedagog.

Končno še besedo o tako zvani »sociološki« metodi, katero bi smeli nazvati tudi statistično metodo o socialnih in gospodarskih momentih, ki vplivajo na uspešnost izobraževanja in vzgajanja. Ta metoda in njeni uspehi so za pedagoško teorijo gotovo zelo važni in dobrodošli. Prav je, da smo se začeli tega dejstva tudi zavedati in zelo prav bi bilo, da bi nekaj pedagoško usmerjenih delavcev izrecno gojilo to metodo, ki pomeni pripravljalno delo za pedagoško teorijo. Zelo napačno pa bi bilo, če bi imel kdo tako delo samo za bistvo pedagogike in bi zamenjal sociološki material s pedagoškimi cilji in nameni. Saj ne vemo niti tega, ali je nekdo, ki zelo dobro pozna socialno in gospodarsko življenje ter njegov vpliv na človeka in ki se izživlja v preiskovanju tega materiala, tudi socialno usmerjen in ali je v njem res dobra volja, da bi se socialni položaj izpremenil in gospodarska zavisnost zmajšala ali odpravila. Saj bi bil zanj tak material lahko tako znanstveno indiferenten, kakor je n. pr. za areligioznega človeka z resnimi znanstvenimi ambicijami indiferentno dokazovanje o Bogu ali zoper njega. Prav tako je tudi veliko vprašanje, ali se za ogromnim materialom, ki je zbran po sociološki in statistični metodi, javlja tudi pedagoška usmerjenost, t. j. ali gre takemu človeku res za to, da bi ljudi v teh ali drugačnih prilikah, potem, ko bi se take prilike eventualno bistveno izpremenile, tudi vodil, dvigal, izobraževal, vzgajal in kultiviral. To je še posebna pedagoška in kulturna usmerjenost, ki se javlja ob sociološki metodi in za njo in v njej šele se izraža bistvo pedagoškega gledanja in udejstvovanja. V pedagogiki pa gre predvsem za to, da se razdajemo v oblikovanju človekove kulturnosti. Kdor pa te poklicanosti v sebi nima, ta bo ostal ob vsem ogromnem sociološkem materialu tako prazen kot srce, ki nima ljubezni. Zbiranje socioloških podatkov mora imeti svoj izvor v pedagoškem hotenju in se mora tudi podrediti pedagoško kulturnemu cilju. Kdor pa bi mislil, da se tudi človekova kulturnost sama izpremeni z izpremenjenimi socialnimi in gospodarskimi razmerami, ta bi bil tako v zmoti, kakor tisti, ki bi mislil, da je človek s povečanim gospodarskim standardom postal tudi socialno vzgojen in fin, ali kakor se je motil Sokrat, ki je zamenjal vedenje z občutenjem in doživetjem.

Vse to se mi je zdelo potrebno povedati o pedagoški teoriji, ne v njen zagovor, temveč da bi postalo naše pojmovanje te teorije jasnejše in pravilnejše. Zelo neumestno in za naše majhne razmere zelo nepotrebno se mi namreč zdi, da bi si med seboj nasprotovali, ko bi si v medsebojnem spoštovanju prepričanja drug drugega lahko pomagali in si delili delo. Pedagoška kultura, kateri vsi služimo, zahteva od nas že tako zelo veliko spoštovanja in kar je še važnejše — mnogo upoštevanja in ljubezni. Bodimo torej strpni in bodimo si dobri.

S tem je zame ta na pol polemična zadeva končana.

*Dr. Dragotin Cvetko:*

## **Država in umetnost**

Sodobni način življenja stavlja nove vzgojne in izobraževalne naloge; vedno močnejša postaja zavest potrebe in zahteva po človeku, ki bi bil sposoben, kar najbolj razviti svoje duševne sile in ki bi predstavljal višje razvito kvaliteto. To stremljenje najbolj podpira spoznanje, da more pravilno delovati le osebnostno razvit človek, ki zavoljo svoje progresivno vsestranske duševne rasti posega v vsa življenjska področja in se v njih uspešno udejeva. Takšne težnje narekujejo tako današnja družba kakor država, ki obe potrebujejo koristne, pozitivno delujoče člane. Bistvo države namreč ni v njeni pravni ureditvi, ampak v njenem pravem jedru, ki ga tvori mnogota na omejenem teritoriju živečih ter po določenih zakonih vladanih ljudi. Država hoče oblikovati svoje državljane po lastnih hotenjih in smernicah; zato si je, kakor daleč ji moremo slediti v preteklosti, vedno lastila pravico vzgajanja ter je v ta namen določala uredbe o njegovem načinu in smotru. Dokaj kasno zakonito formulirana norma Marije Terezije »Šola je in ostane vedno politikum!« je de facto veljala in se tudi dosledno izvajala v vseh historičnih dobah ter neprestano prihajala v konflikt z najrazličnejšimi posvetnimi in konfesionalnimi združenji, ki so zasledovala podobne smotre in od katerih vsako je hotelo oblikovati poedinca v smislu svojih ideoloških načel. Ta borba za vzgojno posest individua ter zajednice najlepše izpričuje izredni pomen skupinske vzgoje. Vsaka organizacija, vsak politični sistem, cerkev, država, vse te ustanove se docela zavedajo, da sta njihov obstoj in njihova rast predvsem odvisna od tega, kako bodo navezale poedinca nase, kako si ga bodo morebiti podredile ali prilagodile svojim tendencam, kakšen odnos si bodo ustvarile s svojimi člani. Resnična moč in kulturni pomen gospodarsko urejene države sta odvisna od duševne razvojne višine državljanov. Zato mora posvečati država šoli kot glavnemu torišču vzgajanja ter izobraževanja potrebno pozornost. To nujnost so spoznali vsi veliki državniki tja do Masaryka, ki je naglasil, da zavisi razvoj demokracije od razvoja šole; vsi so ji odmerjali ustrežajočo vlogo in so skrbeli za njeno kvalitativno dviganje. Zavoljo njenih obsežnih vzgojnih ter izobraževalnih možnosti je torej potrebno, da zavzema od otroškega vrtca pa do vključene univerze v sistemu državnih nalog pravilno mesto. Ta vidik jasno določa razmerje države do vzgojstvenega dogajanja ter nalaga državi dolžnost, da z vsemi sredstvi poskrbi za čim višjo stopnjo šole in vzgojnikov. Idealna šola z idealnimi vzgojniki mora biti temelj obrazovalnih stremljenj države, če naj nastanejo res koristno delujoči državljani, ki bodo, zavedajoči se svojih dolžnosti in pravic, v občini gradnji države pravilno sodelovali. Država naj nudi možnost, da bo vzgojno-obrazovalni proces potekal aktivno in uspešno, in naj v dosegljivo razviti obliki združuje skupnost višje obrazovanih, kulturno dejstvenih državljanov.

Če pa hoče država izvrševati svoje obrazovalne naloge v celoti, mora raztegniti svoj vpliv v smislu pozitivnega razvojnega sodelovanja enakomerno na vse oblike kulturnega življenja: na gospodarstvo, politiko, umetnost, znanost... Najvidnejša je njena skrb do gospodarstva in politike; v teh območjih deluje aktivno, pospešuje njun dvig in si skuša v njunih prizadevanjih prilastiti odločilni vpliv. Pravilno kulturno rast pa omogoča le skupno razvijanje in učinkovanje vseh kulturnih področij; zato tudi umetnost in znanost nista le stvar poedinca, ampak tudi sestavni del občega kulturnega prizadevanja. Vloga umetnosti in znanosti se za državo ne sme



začeti in končati v šoli, kajti njune funkcije so toliko široke in globoke, da nujnost njihovega razmaha ne dovoljuje niti stesnjevanja na omejeno dobo, niti sodelovanja zgolj stvariteljskih poedincev. Pri tem pa seveda nastane vprašanje, zavoljo katerih razlogov naj neki država skrbi za dviganje posameznih kulturnih oblik in posreduje kulturne vrednote svojim državljanom.

Vsako kulturno področje obsega vrednote, katere utemeljuje, označuje in osmislijuje njihova obrazovalna vrednost. Gospodarstvu je smoter korist, politiki moč, religiji svetost, znanosti resnica, umetnosti lepota. Vsaka izmed navedenih vrednot nekako na človeka učinkuje in mu vtisne svoj pečat... Danes pa stremimo za nastojem človeka, ki bi se v svoji duševni razsežnosti pozitivno spajal z vsemi kulturnimi vrednotami, jih spoznal, sprejel vase, razvijal in predajal drugim. K uresničenju tega obrazovalnega ideala doprinaša vsako kulturno področje zaradi načela o medsebojni vrednostni ekvivalenci enakomerno ter enakovredno. Iz te ugotovitve izvira na eni strani potrebnost celokupnega učinkovanja vseh kulturnih območij na osebno oblikovanje poedinca, na drugi strani pa odnos, ki si ga naj do njih ustvari država: pozitivno naj ocenjuje in porablja vsa kulturna področja ter naj v mejah svojih možnosti prispeva k njihovi rasti. V sistem teh vrednostnih področij sta vključeni tudi znanost in umetnost kot sooblikujoči sili duševnega obrazovanja poedinca ter celote; kot taki že na temelju prikazanega splošnega vidika zahtevata, da si do njiju ustvari država podoben odnos kot n. pr. do gospodarstva ali politike. Posebej pa potrebo po pozitivnem stikanju države z umetnostjo utemeljujeta dva razloga:

1. Vsebinska vrednost umetnosti. Umetnina, ki je vnanji izraz notranjega duševnega življenja stvaritelja, še vsebuje poleg estetske funkcije vrsto drugih, obrazovalno pomembnih funkcij. Ker je stvaritelj živel v določenem okolju, ga je poleg njegovih dednih nastavkov duševno oblikovalo tudi vse življenje: prevzel je neki svetovni nazor in se je določeno uravnal do etičnih, socialnih, nacionalnih... vrednot. Vse to je postalo njegova duševna lastnina, ki se odraža tudi v njegovi stvaritvi. Zato umetnina takrat, ko stopi v odnos z občinstvom in zaživi v duši uživajočega, učinkuje estetsko, socialno, etično, religiozno ali kako drugače ter pušča nekake sledove; na uživajočega vpliva vzgojno ter s tem sodeluje v kovanju njegove duševne podobe. Umetnina je torej kulturno pomembna in je važno vzgojno sredstvo. Zlasti pa jo karakterizira dejstvo, da je tudi nacionalno zakoreninjena, saj je njen stvaritelj stal sredi narodovega življenja in živel po njegovih običajih. Ta posebnost, ki je deloma svojska tudi znanosti, prav posebno naglašava vzgojno vrednost umetnosti. Nič manj važen kot nacionalni pa ni socialni značaj umetnosti, zavoljo katerega uspešno služi socializaciji in ji ob danih prilikah daje možnost posredovanja duševnega zblizanja poedinih, sicer ideološko ostro ločenih socialnih plasti.

Današnji dan izstopajo v umetnosti najmočnejše tri funkcije: etična, nacionalna in socialna. Oplemenititi ljudstvo, počlovečiti človeka, vzbuditi mu smisel za globine duhovnega, zlasti narodnostnega življenja, usposobiti ga za življenje v duševno življenje sočloveka, skratka: razviti ga v razumevajočega in koristnega člana človeške družbe, to so ideali pravega kulturnega stremljenja. Umetnost, ki se je otrsela vodenega l'art pour l'artističnega principa, sodeluje v konkretizaciji tega smotra kar najbolj pozitivno in dokazuje nujnost učinkovanja na osebno oblikovanje človeka.

2. Današnja vzgoja prizadevanja preveva hotenje po občem dviganju vseh slojev, s čimer naj se omilijo socialne ostrine in izravnajo izobrazbene

razlike. Demokratično usmerjena država vidi realizacijo svojih teženj na eni strani v vsestransko oblikovanem človeku, v katerem se bo zavoljo relativno enakomerne duševne rasti uveljavila najmočnejša sposobnost, na drugi strani pa v izobrazbeni demokraciji svojih državljanov. Zato osnavlja potrebne kulturne ustanove, razširja radio v poslednjo vas itd. z namenom svoje člane kultivirati tako, da ne bodo svojih dolžnosti do države izvrševali le zavoljo zakonitega predpisa, ampak zavoljo državljanske zavesti in v spoznanju, da so soodločilni tvorci v njenem oblikovanju. Hotenje po dosegu tega smotra pa zahteva, da se v mejah možnosti oplaja z vsemi kulturnimi vrednotami vsakdo. Gospodarske, politične, socialne, znanstvene, umetnostne . . . vrednote naj se v skupnosti prelivajo do dosegljive možnosti v vsakega človeka; vsakomur naj razvijajo duševne sile in vsakogar naj usposabljaajo, da jih bo znal pravilno porabiti za svojo rast in za kulturno rast svojega naroda ter države.

Tudi umetnost mora torej zaradi svojega vzgojnega ter obrazovalnega pomena biti sestavna vrednota pedagoškega sestava in mora služiti razvoju poedinčeve ter narodove stvariteljnosti. Umetnost je najnaravnejši izraz narodovega duševnega življenja, zrcalo njegovih sončnih in temnih dni, najvernejše spričevalo kulture časov in ljudstev, najplemenitejši izraz narodovega čustvovanja ter mišljenja. Zato mora postati oblikujoča gonilna sila njegovega razvoja, njegovih duševnih trenj in pretakanj.

Vzgojna širina in globina, izhajajoča iz vsebinske vrednosti, spojenosti s kulturnim življenjem in iz življenjskega izvora umetnosti, dovolj jasno prikazuje pomen umetnostnega vzgajanja ter izobraževanja. Državi so v smislu njenih smotrov v tem pogledu odmerjene obsežne naloge: skrbeti mora za pravilno umetnostno vzgajanje ter izobraževanje in za razširjanje dobre umetnosti med narod; podpirati mora umetnostna stremljenja, jim materialno pomagati k plodnemu razvoju in živemu življenju ter vzgojne sile umetnosti izrabljati za duševno rast svojih državljanov. Zavoljo vzgojno-obrazovalne vrednosti umetnosti torej v topredmetnem vzgojnem vprašanju ne sme ostati ob strani, temveč mora v umetnostnem (ne: umetniškem!) razvoju prav toliko sodelovati, kakor n. pr. v gospodarskem ali političnem. Umetnostne šole, ljudski umetnostni tečaji, ljudski koncerti in razstave, vse to morda ni luksuz, ne dodatek življenju in ne kulturna nadstat. Umetnost se je rodila iz življenja in mora zopet preiti v življenje. Ljudstvu je naravna potreba za sproščevanje notranjih napetosti in sredstvo za dviganje estetskega okusa, zavoljo česar je potrebna vzgojna vrednota.

Danes želimo ljudstvo očuvati umetnostnega, se pravi muzikalnega, literarnega, kiparskega in slikarskega šunda; vsega tega ne more storiti poedinec sam brez sodelovanja države. Tudi hočemo dvigniti minimirane estetske instinkte, zopet vzbuditi smisel za lepo, dobro in resnično ter popeljati ljudstvo v svet kulturnih globin. Ljudstvo želimo sistematično vzgajati k pravilnemu doživljanju, razumevanju in vrednotenju umetnine, da bo znalo ločiti med dobrim in slabim, pravilnim in nepravilnim, lepim in nelepim, resničnim in lažnim ter da mu bo življenje dvigalo razumevanje za višje vrednote. Država naj v konkretizaciji teh smotrov pozitivno sodeluje. Umetnost po svoji funkcionalni vrednosti v učinkovanju dopolnjuje razvoj osebnostno oblikovanega državljana, država pa naj v svrhu uveljavljanja takšnega učinkovanja umetnostna in umetnostno-pedagoška stremljenja na primeren način vsestransko podpira, pospešuje naj širok razvoj umetnostnih, vzgojnih ter izobraževalnih stremljenj, ustanavlja naj potrebne umetnostne izobraževalne zavode, skrbi naj za prirejanje ljudskih umetnostnih razstav in koncertov ter za popularizacijo kvalitetne umetnosti

vobče, podpira naj umetnika stvaritelja in naj posega v razvoj umetnosti tako daleč, dokler ne dospe do meje avtonomnih stvariteljskih zakonov. Tu se njen delokrog konča, kajti v notranji provinci umetnosti odloča in vodi le stvaritelj!

S prikazanim pozitivnim odnosom bo država koristila razvoju umetnosti ter narodne umetnostne kulture in prav tako tudi sebi, ker bo pospeševala osebnostno rast aktivnega delavca, dejstvujočega na polju njenih lastnih razvojnih tendenc.

*Dr. Vlado Schmidt, Zürich:*

### **Nesporazumi okoli psihotehnike**

Ze beseda »psihotehnika« je vir nasprotovanja. Izraz sam, ki res ni srečno izbran, ušepetava človeku misel, da gre tu za neko mehanistično pojmovanje duševnosti v smislu pozitivistične psihologije preteklega stoletja, ki je hotela zajeti človeka s statistiko, številkami in aparati, kar ji je naprtilo naziv »psihologija brez duše«.

Taka ta stvar ni. Psihotehnika ne pomeni tehniziranja psihičnega, temveč tehniko psihologije pri uporabljanju njenih izsledkov za gospodarsko in kulturno življenje. (Tako pomeni n. pr. elektrotehnika praktično uporabljanje izsledkov znanosti o elektriki.) Mislim predvsem na vprašanja psihološko podzidane organizacije podjetij, na možnost najprikladnejšega šolanja za poklic, na potrebo pravilnega izbiranja delavcev ter uradniškega osebja in na probleme poklicnega svetovanja. Psihotehnika ni torej nič drugega nego praktična, uporabna psihologija.

V kako majhni meri se dajo reševati ta vprašanja v smislu mehanistične psihologije, uvidimo najlepše, ko preizkušamo, jeli nekdo dorasel zahtevam poklica ali ne. V ta namen moramo ugotoviti in razčleniti vsa tista svojstva in sposobnosti, ki so važne za izvrševanje tega poklica, in jih postaviti nasproti zahtevam, ki jih stavlja na človeka ravno ta poklic. Šele ko smo oboje izvršili, lahko na vprašanje o prikladnosti pozitivno ali negativno odgovorimo. Zmožnost hitrega reagiranja in manuelno spretnost res lahko ugotovimo z aparati. Tu gre, rekel bi, za tehniko psihotehnike. Če pa si smoter preizkušnje podrobneje ogledamo, spoznamo kaj hitro njene meje. Dokler so nam znane samo take zmožnosti, ki jih lahko merimo z aparati, še ne vemo, kako bo oseba poklic vršila. Ne samo, da zavisijo do neke mere od takih duševnih činiteljev, ki nam jih aparati ne pokažejo (nervoznost, nesigurnost, splošna utrujenost). O usposobljenosti za poklic lahko govorimo šele takrat, kadar nastopajo te zmožnosti v zvezi s takimi in takimi stranmi značaja. Saj vpliva na delo v poklicu tudi človekov značaj, ne samo njegove zmožnosti. In če vprašamo po značaju — in tudi po nekaterih bolj osrednje zasidranih zmožnostih — nas pušča tehnika psihotehnike na cedilu. Dati odgovor na ta vprašanja, pa je ena glavnih nalog praktičnega psihologa.

Marsikdo si je tudi nalogo psihotehnike napačno razlagal in izvajal iz te razlage neugodne gospodarske in socialne posledice. Označujemo jo navadno z geslom: »Pravi človek na pravo mesto«. S tem pač zastopamo naziranje, ki je tudi podlaga sodobni pedagogiki. Človek naj bi kar najbolj razvil svoje dobre dispozicije in tako našel svoj boljši in pravi obraz. Ker vpliva tudi poklic na oblikovanje človeka, naj bo izbran tako, da mu bo pomagal do soglasja s samim seboj. Zato pa mora biti prikladen njegovemu značaju in njegovim zmožnostim.

Nekateri so si to nalogo razlagali tako, kakor da skuša psihotehnika pomagati do uspeha samo najboljšim, najinteligentnejšim ljudem, povprečne in podpovprečne pa prepušča usodi. Kdor tako misli, ne ve, da je vprašanje, kdo je najbolj prikladen za izvrševanje kakega poklica, kvalitativen problem in ne kvantitativen. Kdor je najpametnejši, najbolj zdrav najmočnejši, še zato ni najboljši. Kaj takega lahko trdimo šele o tistem ki najbolj ustreza zahtevam poklica po svojem kvalitativnem bistvu. Če psihotehnika pri preizkušnji koga odkloni, še s tem ni rečeno, da je manjvreden, ker se bo lahko v kakem drugem poklicu izkazal polnovrednega. Pri tehnični preizkušnji še nihče ni padel. Iz prakse je znano, da se duševno zaostali ljudje, če smo jih primerno zaposlili, pri tem delu bolje obnesejo kakor normalni. — Kdor pa se boji nasprotnega ekstrema in si stavlja vprašanje, kam z najinteligentnejšimi, naj si stavi še vprašanje, česa je več — inteligentnih, kvalitetnih, res celih ljudi, ali takih mest, ki bi jih naj ti ljudje zasedli?

Glavni pomisleki pa ne veljajo toliko bistvu psihotehnike, tudi ne njenim nalogam, marveč njenim metodam. Danes menda nihče več ne dvomi, da je res potrebno, opravljati delo, ki si ga je zastavila praktična psihologija. Ugovarjajo pa še načinu, kako to delo vrši. Skušal bom navesti nekaj najbolj stereotipnih ugovorov in jih ovreči ne s teoretično-znanstvenimi, temveč s povsem praktičnimi argumenti.

1. **Trajanje preizkušnje:** »Ali je vobče možno, izvedeti v nekaj urah kaj zanesljivega o človeku in o njegovih poklicnih zmožnostih?« — Če postavi zdravnik obsežno diagnozo n. pr. za življenjsko zavarovalnico, potrebuje za to približno dve uri. Vojaški zdravnik ugotovi sposobnost za vojaški stan v petih minutah ali še prej. In ravno strokovno izobraženi psihotehnik naj bi ne mogel podati na podlagi 3—4 ure trajajoče preizkušnje zanesljive diagnoze o zmožnostih nekega človeka? Če je treba nastaviti novo uradniško moč, se šef osebja s kandidatom niti toliko časa ne ukvarja. Navadno mu zadošča četrturni razgovor. In poizkusna doba? Če je razpisano samo eno mesto, lahko nastavi šef »na poskušnjo« samo enega. In kdo ve, jeli ta najboljši?

2. **Enkratnost preizkušnje:** Mnogi poudarjajo, da enkratna preizkušnja ne zadošča. Bom zopet navedel praktičen primer. Sprejemni izpit za I. razred gimnazije je tudi enkrat. Če je negativno izpadel, ga lahko otrok ponovi šele čez leto dni. In končno — zrelostni izpit na gimnaziji in diplomski na učiteljišču je tudi enkrat, čeprav zavisi od njiju navadno še več ko od psihotehnične preizkušnje. Pa še nikoli nisem slišal, da bi kdo zahteval, naj se matura dvakrat vrši. — Res je v nekaterih izjemnih primerih potrebno, da razdelimo preizkušnjo na več dni ali da jo celo ponovimo. Iz kontrole, ki nam kaže, kako so se psihotehnikove odločitve v praksi obnesle, je razvidno, da zadošča praviloma ena sama preizkušnja. Posebno še, ker se ne zadovoljimo z golo ugotovitvijo: ta ni zmožen, temveč analiziramo tudi vzroke te nezmožnosti. Če je nekdo nervozen, ima tremo, je to eden izmed vzrokov za slab uspeh preizkušnje. Psihotehnik to ugotovi in tudi primerno upošteva. In tega — kolikor vem, pri sprejemnih izpitih ne delajo.

3. **Neresničnost preizkušnje:** Psihotehnični preizkušnji mnogokrat zato ne zaupajo (posebno obrtniški mojstri in predelavci v tovarnah ne), ker ne vidijo nobene direktne zveze med zahtevami preizkušnje in zahtevami, ki jih stavi na človeka dejansko izvrševanje poklica. »Koliko je vreden vajenec, lahko spoznam šele takrat,« pravi ključavničarski moj-

ster, »ko sem mu dal v roke pilo, klešče, kladivo in drugo orodje. Psihotehnik pa tega nima. Obrtniška delavnica je pač nekaj drugega, ko soba v psihotehničnem institutu.« — Znanost o poklicih (Berufskunde) je dogmata, katere zmožnosti so potrebne za uspešno izvrševanje tega in tega poklica. Psihotehnik lahko ugotovi, ima li oseba te zmožnosti ali ne. Poklicno svetovanje tvori nekak most med zahtevami poklica in zmožnostmi kandidata. Vsak most pa sloni na obeh bregovih. Zato mora poklicni svetovalec, oziroma psihotehnik vedeti, katere zmožnosti kak poklic zahteva. Ni pa potrebno, da je za tisti poklic tudi »izpučen«. Če pride v institut nekdo, ki bi rad postal vajenec pri urarju ali pri optiku, ter psihotehnik ugotovi, da ima nemirne in potne roke in da se ne more dalj časa koncentrirati na konkretni predmet, mu bo ta poklic z mirno vestjo odsvetoval, čeprav podobne delavnice še nikoli ni videl. Kako pa psihotehnik ve, da so ravno ta svojstva in te zmožnosti pri tem poklicu potrebne? Ko so šele zbirali material, iz katerega bi bilo razvidno, kaj ta poklic zahteva, so psihotehnično preizkusili tiste vajence v tem poklicu, ki so v njem popolnoma odrekli. Preizkušnja je pokazala, da imajo ti vajenci nemirne, potne roke in da se pomanjkljivo koncentrirajo. Najboljši vajenci pa so se ravno pri teh preizkušnjah najbolje obnesli. Sedaj bo menda razumljivo, kako to, da lahko psihotehnik s pridom svetuje, čeprav je »resnični poklic vendar čisto kaj drugega, nego pa tista preizkušnja«.

Kljub temu pa je zahteval nekdo, ki ga je treba vzeti zelo resno — Eduard Spranger, da mora pri poklicnem svetovanju sodelovati tudi mojster. Pristavil bi, da tudi še učitelj. Poklicna svetovalnica namreč ni nikak ptič samoživ, ki bi lahko vršil svoje naloge brez sodelovanja ostalih gospodarskih in kulturnih ustanov. Mojster nam naj razloži vidike, po katerih presoja svoje vajence in kaj vse od njih zahteva. Pove tudi lahko — in to je za psihotehniko posebno važno — kako potrjuje praksa njegovo diagnozo in prognozo. Učitelj pa zopet pozna učenčevo zgodovino, kar tudi lahko služi praktičnemu psihologu za prvo orientacijo. Psihološki institut ni kako konkurenčno podjetje. Psihotehnik ne skuša pomesti z drugimi metodami za presojanje ljudi (prvi ali splošni vtis, poskusna doba, izpit, šolsko spričevalo), ampak jih dopolnjuje z novo, posebno metodo. Nekdo naj izvršuje poklic ne samo na podlagi vtisa, ki ga je napravil, in na temelju izpita ali šolskega spričevala, temveč tudi in predvsem na podlagi tega, kar dejansko zmore. In za presojanje, kakšno vrednost ima prav za prav psihotehnika, so na koncu koncev le odločilna vprašanja: ali smo kaj napredovali, odkar uporabljamo psihotehnične metode, ali ocenjujemo pravičnejše učence, vajence, delavce pa uradnike in ravnamo z njimi bolj pravilno, kakor so to delali prej, ali imajo sedaj več veselja do učenja in do dela, ali ne? Dosedanje izkušnje pravijo: da!

---

Nova učiteljska izobrazba bi morala biti v vseh svojih napravah in učnih načrtih usmerjena na to, da gojenci strmé začetijo in polagoma pridejo do spoznanja: Učitelj biti se pravi, znati ravnati z ljudmi, da njih bistvo uspeva.

Praehauser.

•

Pripravljati človeka za življenje in razvojno stanje, ki je vanje postavljen po času in prostoru, tako da bo sposoben, samotvorno izpopolnjevati svojo izobrazbo ter sodelovati pri preobrazbi življenjskih razmer, v katere je postavljen, to je zadnja naloga vzgoje.

L. Gurlitt.

---

D. Julij Kontler:

## **Testi v službi podrobnega šolskega dela**

V pričujočem poročilu o testih nas avtor seznanja z najvažnejšimi in najvidnejšimi rezultati svojih opazovanj v zadnjih 6 mesecih. Glavni smisel njegovega članka bi bil ta, pridobiti tega ali onega čitatelja za to, da vzame v roke knjigo dr. Br. Stevanovića, da jo proučuje, dela, opazuje, primerja ter postane v svojem razredu gospodar. O testiranju in o uporabnosti testov sicer še ni padla »zadnja« beseda. Važno za to vprašanje pa je, da se oglase sodelavci, ki naj bi pomagali postaviti to »zadnjo« besedo, ki za avtorjeve trditve gotovo ne bo negativna.

### **Intelligentnost**

Po zunanosti in po notranjem sestavu na videz popolnoma enaki semenci vsadimo v cvetlični lonec. Pogoji rastlinskega življenja so za obe semenci stoo odstotno enaki in vendar se iz prvega semenca razvije sadika jesenskega zelja, iz drugega sadika oljnate rastline — repice. Vemo in moramo verjeti, da obe semenci hranita v svoji notranjosti neki »kaj«, neki vzrok rojstva dveh različnih rastlinic.

Omenjenemu tajinstvenemu kajju nekaj podobnega je intelligentnost otroka. Je to neka nevidna notranja sila, ki povzroči, da se na videz popolnoma enaka otroka (lahko tudi dvojčka) ne razvijata enako v ljudski šoli, ne napredujeta enako, četudi imata na razpolago za duševni razvoj popolnoma enake pogoje. To notranjo silo, intelligentnost, bi moral poznati vsak ljudskošolski učitelj, če noče biti mehak tam, kjer je potrebna trdna odločnost, in ne krut tam, kjer sta prvi pogoj napredka potrpljenje in prizanašanje. Intelligentnost bi lahko primerjali tudi elektriki, ki se našim očem nevidno pretaka po električni napeljavi in nam postane vidna šele po svojih učinkih: ko greje, sveti, dela. Danes imamo dolgo vrsto naprav, s katerimi človek moč elektrike lahko izmeri, poveča, zmanjša, usmerja in na ta način pripravlja čudežne učinke. Intelligentnost je za poedinca več kakor elektrika, zato je samo odobravanja vredno vsako prizadevanje, ki gre za tem, da bi našli sredstva ali način, kako je treba izmeriti ali določiti moč intelligentnosti.

### **Testi**

Učitelji se poklicno bavimo z razvijanjem telesnih in duševnih sil in ker je nosilec razvoja duševnih sil intelligentnost, moramo poznati tudi mi način, kako se sodobno ugotavlja stopnja, ali če hočete — moč intelligentnosti.

Res je sicer, da se intelligentnost otroka pokaže v šoli po svojih učinkih, nadalje, da imamo že mero za ocenjevanje teh učinkov v petih redih. Ker pa nam izkušnje kažejo, da je delovanje intelligentnosti odvisno od okolja, ocene same so pa vedno le subjektivno merilo za delovanje intelligentnosti, zato potrebujemo za določevanje intelligentnosti drug način in objektivne mere. (Nesporno je, da ima otrok v sodobno urejenem elementarnem razredu priliko, da pokaže večje uspehe, četudi ni tako intelligenten kakor njegov nesporno intelligentni tovariš v zanemarjeni hribovski enorazrednici. Kako subjektivno mero imamo v ocenah, nam lahko pokaže poizkus. Dajmo pismene izdelke kakega razreda oceniti različnim učiteljem, pa bomo dobili primere, ko bo prvi učitelj ocenil z dobrih redom izdelek, kateremu je drugi učitelj prisodil — odlično

red.) Učitelji potrebujemo tak način merjenja inteligentnosti, ki časovno ni tako razvlečen kakor današnje opazovanje učinkov te nevidne sile, mi potrebujemo sredstva za merjenje inteligentnosti, ki so neodvisna od šolskih uspehov in ocen.

Taka dokaj zanesljiva sredstva za merjenje inteligentnosti so — testi.

### **Intelligenčni količnik**

V okvir tega poročila ne sodi podrobna razlaga razvoja testov in testiranja. Kdor se zanima za to stvar, naj predela knjigo dr. B. Stevanovića »Merjenje inteligencije«. Na tem mestu bi omenil le to, da s testi izzovemo duševne funkcije, ki — to poudarjam! — dokaj zanesljivo pokažejo stopnjo otroške inteligentnosti.

Sodobna znanost je ugotovila, da ima vsaka oseba poleg svoje koledarske starosti (starosti po letih!) tudi drugo — umstveno starost.

Mislite na otroka, ki je dopolnil sedmo starostno leto. Le-ta je po svoji koledarski starosti zadostil predpisom šolskega zakona, lahko ga sprejmemo v elementarni razred, če je umstveno tudi dovolj star. Koledarsko 7 leten otrok pa je lahko umstveno samo 4 leten in radi tega ne bo sprejet, ker ne more napredovati z normalno razvito, to je z umstveno tudi doraslo deco. Vse to velja tudi v obratnem smislu. Koledarsko sedemleten otrok je lahko umstveno 11 leten. Če umstvena starost zaostaja za koledarsko starostjo, govorimo o slabo ali o nenadarjenem otroku in če umstvena starost vidno prekaša koledarsko, pa o nadarjenem, o inteligentnem otroku. Podatke za koledarsko starost dobimo v krstnem listu, podatke za določevanje umstvene starosti pa — s testiranjem.

Recimo, da je koledarska starost nekega otroka točno 7 let ali 84 mesecev, s testiranjem ugotovljena umstvena (duševna) starost pa 11 let ali 132 mesecev. Sorazmerje med umstveno in koledarsko starostjo je

$$\frac{132}{84}$$

$$84.$$

Če izvršimo tako nakazano delitev:  $132 : 84$  je 1.57. Ker je lažje ravnati s celimi števili, pomnožimo količnik s sto in dobimo na ta način število 157, ki pokaže sorazmerje med koledarsko in umstveno starostjo. Temu kazalu pravimo — intelligenčni količnik. Koledarsko 7 leten, umstveno 11 leten otrok ima tedaj intelligenčni količnik 157.

Obrnimo primer! Določimo intelligenčni količnik otroka, ki ima umstveno le 7, koledarsko pa 11 let. Sorazmerje bo sedaj

$$\frac{84}{132}$$

$$132.$$

Po izvršenem deljenju in množenju s 100 dobimo intelligenčni količnik 63. Med tema otrokoma je glede inteligentnosti ogromna razlika! Prvi je genialen, oni drugi je na meji slaboumnosti.

Po intelligenčnem količniku namreč delimo deco na posamezne skupine, in sicer takole:

nesporno slaboumní imajo intelligenčni količnik do 60,

na meji slaboumnosti so z intelligenčnim količnikom od 60 do 70,

slabi imajo intelligenčni količnik od 70 do 80,

topi od 80 do 90,

normalni od 90 do 110,

intelligentni od 110 do 120,

otroci z inteligenčnim količnikom nad 120 so visoko inteligentni, na meji genialnosti in genialni. (Inteligenčni količnik nad 120 je prava bela vrana in ga doseže prav majhno število otrok. Isto velja, hvala Bogu, za inteligenčni količnik do 60.)

### **Smsel pomožne šole**

Naše izkušnje kažejo, da koledarsko 7 letni otroci z inteligenčnim količnikom do 80 ne zmorejo tempa z normalno razvito deca v elementarnem razredu. Topi, to je deca z inteligenčnim količnikom od 80 do 90, v izredno ugodnih domačih razmerah sicer napredujejo, toda med svojim šolanjem kako leto vedno zaostanejo (repetenti!). Normalno razvita deca dosega ob današnjih zahtevah povprečno prav dobre, inteligentna deca od prav dobrih do odlične, ostala pa — odlične uspehe. Sicer se dobi tu in tam kakšna izjema, toda — tako kažejo moje izkušnje — za vsako izjemo imamo na razpolago popolnoma sprejemljivo utemeljitev.

Imam primer, ko otrok v skupini slabih prav dobro napreduje. Toda ta otrok je že tretje leto v prvem razredu, je že star 9 let, 10 mesecev in 17 dni! Trikratno ponavljanje razreda mu je razvilo čut manjvrednosti v taki meri, da se tega čustva ne more otresti tudi takrat, ko je postavljen pred nalogo, ki jo igraje lahko reši. Taki in podobni primeri nam kažejo, kakega pomena, kako velikega pomena je *pomožna šola*. Učenci, ki so koledarsko dovolj stari za sprejem v ljudsko šolo, nimajo pa potrebne umstvene dozorelosti, spadajo v pomožno šolo, kjer postavijo glede zahtev po inteligenčnem količniku utemeljeno individualno mero in prihranijo otroku razvoj čuta manjvrednosti. Otroci z vidno podnormalnim inteligenčnim količnikom sodijo v pomožno šolo, kjer od leta do leta prav lepo napredujejo in si med 8 letnim šolanjem lahko naberejo za osnovnošolsko odpustnico potrebno stvarno znanje. V ljudski šoli tak otrok navadno nikdar ne dovrši IV. razreda, namesto izobrazbe mu daje ljudska šola bolj ali manj razvit čut manjvrednosti, najslabšo popotnico za življenjski boj.

Važna je še naslednja, baže zanesljivo dokazana trditev:

*inteligencijski količnik je stalna vrednota.*

Vestni raziskovalci otroške duševnosti (tako piše dr. B. Stevanović v svoji knjigi) so ugotovili, da se sorazmerje med koledarsko in umstveno starostjo bistveno ne izpreminja, to je, da se drži enkrat točno določen inteligenčni količnik otroka tudi v pošolski dobi, prav do groba. Ta okolnost le podčrtava pomen pomožne šole! Skrajni čas bi bil, da se učitelji in roditelji otresejo naravnost smešne misli, da je *poniževalno* za otroka, če je oddan v pomožno šolo. Bolan otrok mora imeti zdravniško oskrbo, umstveno zaostala deca pa pomožno šolo. Ko bo dokazano, da je *sramota*, iskati zdravniško pomoč, bomo lahko verjeli, da je žalitev roditelja, če predlagamo prevedbo umstveno nedoraslih otrok v pomožno šolo.

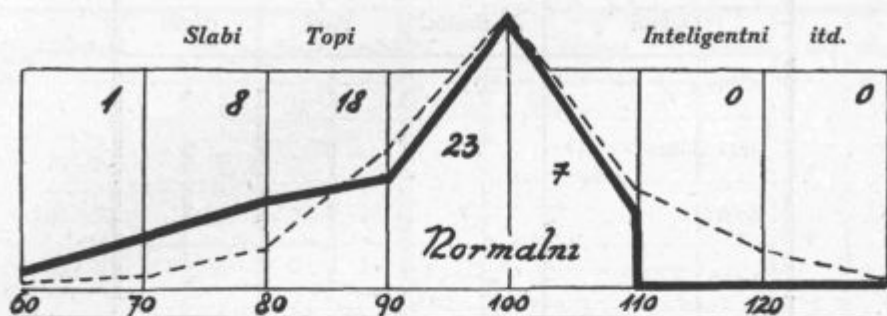
### **Intelligenčni prerez**

Na sliki št. 1 je podan inteligenčni prerez I. razreda deške ljudske šole v Studencih pri Mariboru v šolskem letu 1937./38.

Na risbi vidimo dve krivulji. Načrtkana krivulja nam kaže, kakšen bi moral biti prerez po dr. Stevanovičevi *normali*. Druga krivulja nam pa predstavlja dejansko stanje. (Krivulja je potegnjena skozi več pasov, vsak tak pas predstavlja določno inteligenčno skupino. Višina narisanih



*Inteligentni prerez I. razreda deške ljudske šole v Studencih pri Mariboru, v šolskem letu 1937./38.*



Slika št. 1.

*Povprečni inteligentni količnik je 91, razred je inteligentno očitvidno pod dr. Stevanovičevo normalo.*

krivulj kaže odstotno sorazmerje slaboumnih, slabih, topih, normalnih, inteligentnih itd. otrok po dr. Stevanovičevi normali in po dejanskem stanju. Omeniti moram še, da je dr. Stevanovičeva normala preračunana za srbsko mestno decu in ker avtor sam pravi, da bo verjetno povprečna inteligentnost slovenskega otroka višja, zato se bo njegova normala skladala z našim predmestjem, kjer je inteligentnost najbrž nižja kakor v mestu samem.

Povprečna inteligentnost tega razreda znaša 91 enot, je tedaj vidno nižja od normalne. Vzrok temu je preveliko število otrok na levo od skupine normalnih in verjetno izjemni primer, da ta razred ne zmore niti enega inteligentnega ali visoko inteligentnega otroka. Delo v takem podnormalno inteligentnem razredu mora imeti svoj tempo. Če se v tem pogledu zaleti razrednik, se pokažejo posledice na uspehih. Torej: obstoji kakšna nujna odvisnost med inteligentnostjo in uspehi? Da, naše izkušnje kažejo, da obstaja med inteligentnostjo in uspehi nujna vzročna zveza.

### **Intelligentnost in uspehi**

Na naši šoli je izvršeno testiranje v prvih treh razredih osnovne šole. Ti testirani razredi se ukvarjajo s pismenimi izdelki, rišejo, čitajo, računajo itd., posamezniki pa dobe kakor povsod — ocene. Naj sledi nekaj razpredelnic, kjer so zbrane ocene glede na inteligentne skupine. Tako številčno kontrolo izvršuje prvi razred že 6 mesecev in v tem času ni bilo nobenega primera, da razpredelnica ne bi potrdila pravilne misli o nujni odvisnosti uspehov od inteligentnosti otrok.

Vse te razpredelnice s svojimi številčnimi podatki dokazujejo, da ima normalna deca vedno največ prav dobrih do odličnih ocen, topa največ dobrih do prav dobrih, slaba pa največ negativnih ocen. Pri slabih dostikrat moti dejstvo, da so v tej skupini repetenti, ki drugo ali tretje leto repetirajo. (Ti otroci so prišli s kmetov med šolskim letom in samo radi tega niso bili oddani v mestno pomožno šolo!)

Lepopisna vaja dne 3. marca 1938. v I. razredu:

<i>Ocena</i>	<i>Normalni</i>	<i>Topi</i>	<i>Slabi</i>
odlično	13	2	1
prav dobro	14	8	2
dobro	3	5	3
slabo	—	1	1
nezadostno	—	—	—

Dekoratívno risanje v delovniku dne 29. marca 1938.

I. razred

	Norm.	Topi	Slabi
odlično	5	1	1
prav dobro	17	5	—
dobro	9	9	2
slabo	1	2	2
nezadostno	—	—	1

Risanje s svinčnikom in s pastelko dne 6. aprila 1938.

I. razred

	Norm.	Topi	Slabi
odlično	6	2	2
prav dobro	14	5	2
dobro	11	8	2
slabo	—	2	2
nezadostno	—	—	—

Splošna ocena napredka v I. razredu dne 12. aprila 1938.

	Norm.	Topi	Slabi
odlično	10	3	1
prav dobro	15	5	1
dobro	7	6	—
slabo	—	2	5
nezadostno	—	1	1

Spisovni izdelki II. razr. od 1. septembra 1937. do 16. aprila 1938.

	Intel.	Norm.	Topi	Slabi
odlično	3	5	1	—
prav dobro	2	15	4	—
dobro	10	4	4	3
slabo	1	1	2	1
nezadostno	—	—	—	—

Računska naloga dne 4. marca 1938. v I. razredu.  
(Na levi tabela časa, na desni tabela uspehov.)

<i>Oddal</i>	<i>Norm.</i>	<i>Topi</i>	<i>Slabi</i>
1—10	8	2	—
10—20	7	2	1
20—30	6	2	2-1
30—40	4-1	3	3-3
40—50	4	5	1-1
50—50	—	2-1	1-1

<i>Ocena</i>	<i>Norm.</i>	<i>Topi</i>	<i>Slabi</i>
odlično	22	4	1
prav dobro	1	6	—
dobro	4	3	1
slabo	—	—	2
nezadostno	1	3	4

Opomba: Ko je oddal otrok izgotovljeno nalogo, je dobil zaporedno številko. Prvič oddana naloga je imela zap. št. 1, zadnja pa zap. št. 53. Z »—« označene manjše številke v razpredelnici kažejo število negativno ocenjenih nalog. Ti in podobni poizkusi nam kažejo, da bolj inteligentna deca hitreje in bolje dela, to je, da se inteligenčni količnik uveljavlja tudi pri času.

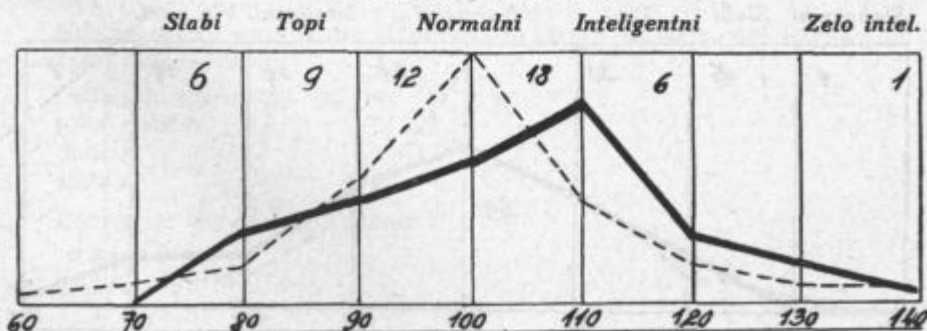
### **Objektivno merilo uspehov**

V vsakokratnem nadzorovalnem poročilu imamo beležko:

uspehi so dobri,  
prav dobri,  
prav dobri do odlični itd.

Pisec teh vrstic sicer rade volje priznava, da je taka ugotovitev potrebna, učitelju dostikrat zelo prijetna ali neprijetna, ne veruje pa, da bi bila vedno o b j e k t i v n a. Šolski nadzornik z visoko razvitim pedagoškim čutom (oprostite, ne najdem boljšega izraza!) lahko zadene, da so uspehi v razredu s o r a z m e r n o dobri ali odlični itd., toda taka sorazmerno pravilna ocena bi bila umestna šele takrat, če bi imela vsaka šola (in vsak

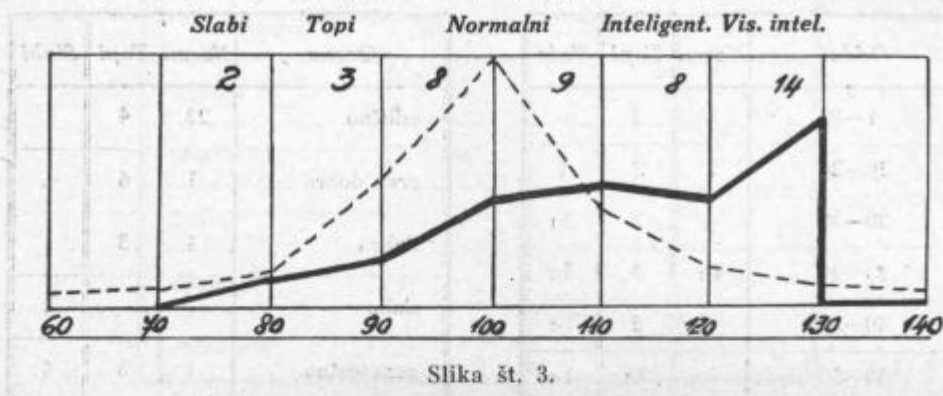
*Intelligenčni prerez II. razreda deške ljudske šole v Studencih pri Mariboru, v šolskem letu 1937./38.*



Slika št. 2.

Povprečni inteligenčni količnik je 97. (6 topih je ostalo v I. razredu, slabi so oddani v pomožno šolo.)

*Intelligenčni prerez III. razreda deške ljudske šole v Studencih pri Mariboru, v šolskem letu 1937./38.*



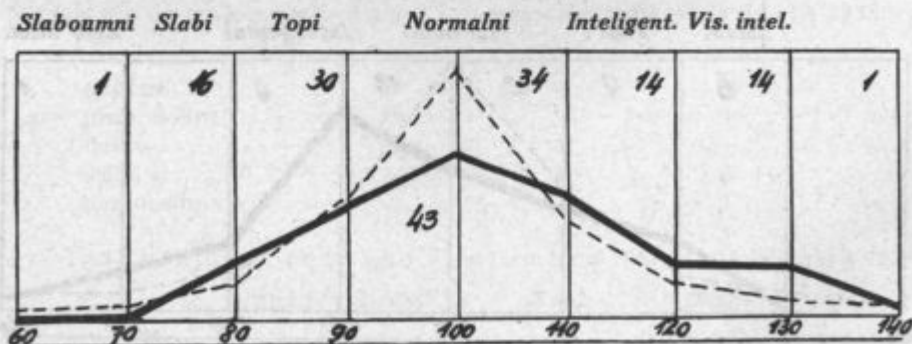
Slika št. 3.

*Povprečni intelligenčni količnik je 109. (Slabi so bili oddani v pomožno šolo, nekaj topih ponavlja II. razred. Razred je dobil po 1. septembru prirastek, s katerim je bila ojačena leva stran krivulje.)*

razred!) enako normalno ali nenormalno inteligentno deco. Toda temu ni tako! Le oglejmo si intelligenčni prerez II. in III. razreda deške ljudske šole v Studencih pri Mariboru in primerjajmo ti dve risbi z ono, kjer je podan intelligenčni prerez I. razreda, pa bomo takoj razumeli, da za četudi objektivno »s o r a z m e r n o o c e n o« lahko skrijemo veliko krivico, ki potem jemlje učitelju veselje do dela, lahko pa tudi škoduje zaupanju, ki smo ga vendar dolžni vsi našim šolskim nadzornikom.

(Združeni podatki krivulj treh razredov nam dajo zelo značilno novo sliko in obenem utemeljitev stalne opazke, da metodično delo, ki je svojstveno na studenški šoli, baje vzgaja na eni strani deco, ki je vidno v ospredju, ima vodilno vlogo, na drugi strani pa večino, ki tem voditeljem komaj sledi ali sploh ne sledi. Združena slika nam kaže, da je od normalnih na desno večji odstotek kakor pri povprečnem (normalnem) razredu, odnosno šoli. T a m o č n e j š a d e s n i c a p a č t e r j a s v o j e p r a v i c e i n s e n a r a v n o u v e l j a v l j a !)

*Intelligenčni prerez I. do III. razreda deške ljudske šole v Studencih pri Mariboru, v šolskem letu 1937./38.*



Slika št. 4.

*Povprečni intelligenčni količnik je 99, inteligentnost je samo za eno enoto pod dr. Stevanovičevo normalo.*

Vse to me je sililo k razmišljanju, kako bi dobili objektivno merilo za ugotovitev splošnih uspehov, in sem tako merilo poskusil dobiti takrat, ko sem spoznal inteligentnost razreda.

Več kot polletno opazovanje odvisnosti med inteligentnostjo in uspehi me je uverilo, da pretežna večina inteligentnih otrok dosega odlične, večina normalnih prav dobre, topih dobre in slabih slabe uspehe. Poudarjam, da so sicer izjeme, toda te izjeme vsakokrat le potrdijo pravilo in malokdaj imamo tako izjemo, ki bi je ne mogli povsem sprejemljivo utemeljiti. Ugotovljeno je tudi, da so visoko inteligentni otroci vedno in v vsakem pogledu odlični.

Oglejmo si sedaj številčne podatke o ocenah spisovnih vaj II. razreda od 1. septembra 1937. do 16. aprila 1938. Razred ima

inteligentnih in visoko inteligentnih	5
normalnih	31
topih	11
in slabih	4

skupaj — 51 otrok. Slab otrok bo normalno napredoval, če doseže oceno 2, top, če dobi oceno 3, normalen, če je vreden ocene 4, in inteligenten, če so njegovi izdelki ocenjeni s 5. Na ta način bi bil v t o č k a h podan normalen uspeh tega razreda naslednji:

5 krat 5 je	25 točk,
31 krat 4 je	124 točk,
11 krat 3 je	33 točk in

4 krat 2 je 8 točk, skupaj 190 točk. Toda izkušnje kažejo, da so med normalno inteligentno deco takšni, ki dosežejo odlične, in med topo, ki so vredni prav dobre ocene. To je povsem razumljivo pri deci, ki stoji inteligenčno t. r. na mejni črti svoje skupine. (Otrok z inteligenčnim količnikom 109 je samo za 1 enoto oddaljen od skupine inteligentnih, zato je razumljivo, če z malo izjemo doseže odlično oceno.) V tem razredu odločno prevladujejo normalni in inteligentni, zato razrednik ne pretirava, če hoče doseči v splošnem prav dobre ocene, to je od 51 otrok

51 krat po 4, je 204 enote.

Razlika med normalo in idealnim uspehom je 14 enot ali v odstotkih 6,8 %. 14 enot minusa (primanjkljaja) ali 6,8 % minusa imenujemo mi normalni minus.

No, in sedaj poskusimo ugotoviti minus za spisovne izdelke po že omenjeni razpredelnici!

Odličnih spisovnih vaj je	9
prav dobrih	21
dobrih	17 in
slabih	4

Razred je dosegel po točkah:

9 krat 5,
21 krat 4,
17 krat 3 in

4 krat 2, je — 188 točk, ima nasproti idealnemu 16 točk, ali v odstotkih 7,8 % dejanskega minusa. Razlika med normalnim in dejanskim minusom je 1 %, razredničarka je tedaj dosegla 99 % normalno pričakovanih uspehov in je le za 7,8 % oddaljena od idealnih uspehov. Uspehi so tedaj nesporno prav dobri in če bo dejanski minus pre-

koračil normalnega v nasprotno smer, to je, če bo manjši, se bodo uspehi približali oceni odlično. Ko bo ta razred dosegel 204 enote, bodo uspehi odlični, četudi nam daje ulomek

204

51 samo količnik — 4.

Tak način ugotavljanja uspehov ima pri podrobnem šolskem delu ogromen pomen, ker nas reši prevelike ohlapnosti ali napetosti pri zahtevah. Kaj je preveč ali premalo pri zahtevah, nam vedno pokaže dejanski minus, ki se pri pretežki nalogi vidno poveča, pri prelahki pa skrči ali sploh izgine. Testiran razred je podoben žilici, na kateri drži učitelj z računsko kontrolo uspehov svoj prst in zanesljivo sledi vsakemu utripu.

### **Pomoč v podrobnem delu**

Smotrne individualizacije pouka in vzgoje brez testiranja ni. Primer:

Učenec V. F. je po svojem inteligenčnem količniku v skupini topih. (I. k. je 89). Deček odlično piše, prav dobro čita in računa, če imamo dobro utrjeno gradivo. S povsem novim opravilom ga naravnost presenetimo in v takem primeru pokaže manj kakor njegov po inteligenčnem količniku močnejši sosed, ki v splošnem ne piše in ne čita tako dobro kakor V. F. Vzrok je na dlani ležeč: deček je top, zato mu dela težave nova snov in v utrjeni snovi je odličen, ker je skoro na mejni točki dveh inteligenčnih skupin in živi doma v prav urejenih razmerah.

Učenec M. L. ima inteligenčni količnik 92 in ne more priti preko dobre ocene, četudi je priden in ima doma zdravo okolje. Opozorilo na to okolnost ob priliki zdravniškega kontrolnega pregleda je povzročilo, da je bil deček temeljito preiskan in je bilo ugotovljeno, da ima tako močno razvite polipe in mandeljne, da je nujno potrebna operacija, če starši nočejo, da bi deček oglušil.

Tretji primer:

Učenec R. M. je v skupini normalnih. Nekaj mesecev je skupini ustrezajoče napredoval, naenkrat pa je naglo zaostajal. Slabi uspehi nikakor niso bili v skladu z inteligentnostjo otroka. Poizvedovanje je pojasnilo vso stvar. Družinska skupnost se je razbila, deček je prišel pod vpliv očeta, ki je iz duševno obremenjene družine. Vsaka, tudi začasna sprememba v domačem okolju je imela ugoden vpliv na duševno rast otroka.

Tukaj bodi omenjeno, da so vsakemu starejšemu učitelju znane včasih očitne razlike med posameznimi razredi iste šole. Laiki bi rekli: »Ja, ta razred ima odličnega učitelja...!« Prav za prav pa bi morali reči: »Razred je dosegel visok povprečni inteligenčni količnik«.

Besedo »vzgoja« lahko črtamo ter jo nadomestimo z besedo »zgled«. Otrokom je treba dajati samo dobre in žive zglede, in tisti, ki to zna, je pravi oče, vzgojitelj, vladar. Kdor tega ne zna, temu vsi dobri nauki in modri izreki nič ne pomagajo. Avtoriteta, ki ni hkrati zgled, učinkuje demoralizujoče in to tem bolj, čim bolj hoče biti moralna.

Najnesrečnejši in najmanj produktivni ostanejo vedno tisti ljudje, ki so zgrešili svoj poklic.

L. Gurlitt.

# Za šolsko delo

Albert Žerjav:

## **Produktivno spisje v sodobni šoli**

*Nekaj odlomkov iz posebne didaktike jezikovno-spisnega pouka v ljudskih in nižjih srednjih šolah.*

Snovi, ki jih naj učenec izraža in oblikuje, ga morajo poprej živahno razgibati. To se vrši zlasti ob tistih zunanjih in notranjih doživljajih, pri katerih je sam močno udeležen.

M. Senkovič v »Novodob. šol. delu«.

Na urednikovo željo nadaljujem z didaktičnimi problemi jezikovnega pouka, in sicer se bom tukaj omejil na probleme sodobnega jezikovno-spisnega pouka. K sreči je to tista panoga podrobnega šolskega dela, katere reforma ni vezana v nobenem pogledu na kako materialno stran šolskega proračuna, temveč je izvedljiva edinole ob dobri volji razrednika ali predmetnega učitelja, torej zavisna od njegovih pedagoško-didaktičnih spretnosti ali zmožnosti. Za izvajanje reformiranega spisnega pouka potemtakem ne obstojajo kake posebne zunanje ali materialne ovire, kakor je pač to pogostoma slučaj pri ostalih predmetnih strokah, pač pa zadostuje, če se učitelj seznanj vsaj s kako temeljito sestavljeno didaktiko sodobnega jezikovnega pouka, ki jih bom omenjal tu pa tam tudi v tem spisu zlasti ob zaključku.

### **1. Iz zgodovine jezikovno-spisnega pouka**

Nam se pač dandanes dozdeva nekaj čisto naravnega, da prevladuje v sodobnem šolstvu narodni ljudski govor ali jezik. Vendar so bila potrebna dolga stoletja, preden se je uveljavila materinščina v vseh šolah. Spomnimo se samo na dejstva, da so tja do 14. stoletja celo obrtniki in trgovci po mestih vodili svoje knjige, svoje knjigovodstvo v latinskem jeziku. Tudi takratni in poznejši srednješolci so se na pr. učili latinščine, ne da bi prej prav poznali elementarno slovnico svoje materinščine.

Šele v 18. stoletju so izšli uradni predpisi (l. 1773.), ki so zahtevali, da se naj učenci v mestnih latinskih šolah nauče tudi to, da ne bodo samo razumevali nemščine v govoru ali iz knjige, temveč naj bi obvladali materinščino tudi v pismu brez napak in pogrškov. Šele filantropi (Trapp, Basedow) so začeli uvajati v šole načrtne stilistične vaje in spisne naloge v materinščini, vezane na določena pravila v jeziku. Na ta način se je v prvi polovici preteklega stoletja razvila logično-gramatična smer jezikovnega in spisnega pouka, ki je prav malo ali ni skoro nič upoštevala psihološke strani učnega dela. Tudi poznejši metodiki: Kellner, Friedr. Otto ali Lüben so vezali jezikovne in stilistične vaje na »vzorne« primere in sestavke iz čitanke ali pa so sami sestavljali primerne stilistične naloge in spise učencem v — posnemanje. Prednosti, ki jih nudijo načrtne govorne vaje otrok, se tedaj še nihče ni prav zavedal, razen pozneje K. Bormann, ki se je potegoval med drugim tudi za to, da naj izhaja pismeni izraz učencev iz načrtnih govornih vežb. Na problem narečja in otroškega jezika, ki se razlikuje od jezika odraslih, pa se ni nikdo še prav spomnil v svojih spisih ali navodilih. Ves tedanji spisni pouk se je opiral na slovniško-logično ali predmetno-znanstveno pojmovanje jezika in jezikovnega pouka, zato tudi ni moglo biti pravih uspehov v šoli.

Prav posebne usluge je storil jezikovnemu pouku v drugi polovici preteklega stoletja šele Rudolf Hildebrand s svojim monumentalnim delom »O nemškem jezikovnem pouku«, ki je doživelo pred 10 leti že 18. izdajo. Brez Hildebranda si ne moremo prav misliti poznejšega razvoja in reforme jezikovnega pouka, pa tudi šolskemu spisju in pismenemu izražanju je načrtal nove možnosti in meje. V svojem delu razvija problem jezikovne vsebine, daja prednost živemu jeziku in govornim vajam, poudarja zvezo med domačim narečjem in knjižnim jezikom ter istočasno upošteva tudi psihološki proces učenja materinščine. Vendar pa tedanji praktiki in metodiki še niso mogli prav doumeti Hildebrandovega jezikovnega pouka, zato tudi v šolskem spisju še ni bilo pravega napredka. Za probleme in teme spisnih nalog in vaj so še vedno uporabljali v šoli pridobljeno predmetno znanje na pr. iz zemljepisa, zgodovine ali prirodopisa. Kar se je otrok v šoli naučil, o tem naj piše ali razmišlja v šolskem spisju, to naj reproducira s pismenim izrazom, saj bo tu pa tam vpletel tudi kako svojo misel. Sam učitelj je navadno dajal jezikovno vsebino in obliko, otroci so jo ponavljali in pismeno prenašali v svoje zvezke. Z vso pravico smemo to dobo imenovati za razdobje vezane ali reproduktivne ali nega spisja, ki se je ohranilo z malenkostnim upoštevanjem »prostega« spisja tudi v Schreiner-Bezjakovih jezikovnih vadnicah. Naravno je bilo, da je vezano in predmetno šolsko spisje izključevalo čim bolj samostojno pismeno izražanje otrok ter dušilo vsakršno jezikovno izvirno ustvarjanje pri učencih. Niti M. Schießlovi nazori glede spisovnega pouka (stopnja reprodukcije, komponiranja, prostega spisja) niso mogli roditi pravih uspehov pri pismenem izražanju. Podobne razmere so v tem času vladale tudi na srednjih šolah, vendar s to razliko, da so pri izboru spisnih tem prevladovali literarno-zgodovinski ali literarno-estetski problemi v najrazličnejših niansah in to celo v nižji srednji šoli.

Najhujši odpor proti vezanemu ali reproduktivnemu spisju se je pojavil na prehodu iz 19. v 20. stoletje. Mati tega gibanja za vsestransko reformo jezikovnega in spisnega pouka je bila tako zvana »umetniška vzgoja«. V pedagoškem tisku so se pojavila nova gesla: učitelj umetnik, vse za otroka, otrok je božanstvo, vzgoja je umetnost in podobne krilatice, ki so globoko posegle tudi v posamezne panoge jezikovnega pouka. Na didaktičnem in šolsko-reformnem polju so vstala nova imena kakor H. Scharrelmann, Fr. Gansberg, G. Münch, E. Weyrich, K. Linke, Jensen in Lamszus, sami misleči šolski praktiki, ki so visoko cenili in dvignili predvsem doživljajsko plat vzgoje in pouka v svojih spisih. Med zastopniki starejše in mlajše struje je nastal pravcati didaktično-metodični boj, v katerem je končno zmagala psihologistično usmerjena struja (Scharrelmann, Gansberg i. dr.), čeprav je pretiravala svoje nazore v tem ali onem pogledu. Tako so nekateri preveč vneti zastopniki »prostega« ali svobodnega spisja mislili, da je v vsakem otroku skrit pisateljski talent, samo odkriti ga je treba, kakor tudi to, da je z umetniško vzgojo možno v šoli doseči najrazličnejše čudeže ali vsaj najodličnejše uspehe. Eni metodiki so smatrali, da je oblika pisma najprimernejša za pismeno izražanje, drugi so zopet poudarjali pomen otroških sanj pri šolskem spisju, tretji pa so na vso moč zagovarjali vrednost otroških dnevnikov in spominskih knjig, dokler se končno niso zedinili v dejstvu, da naj pri pismenem izražanju odločuje predvsem čustveni moment otroka, ki ga vezano spisje ni upoštevalo v pravi meri. Namesto predmetni snovi so začeli dajati prednost otrokovim doživljajem, v tistem spo-



mi n o m, ki jih naj učenci jezikovno oblikujejo v besedi in pismu. Glede na svobodno izbiranje spisnih tem (probleme si izbirajo tudi učenci sami — okvirne teme) bi naj bilo to p r o s t o, glede vsebine pa bolj ali manj pristno »doživljajsko« spisje. Ni toliko važna jezikovna (slovniška, pravopisna, stilistična) zunanja oblika, kakor notranji vsebinski izraz misli, čustev in občutkov, ki jih otrok nudi v svojem izdelku!

Na vsak način moramo priznati psihologistični struji velike uspehe pri celotni reformi jezikovnega pouka tako v ljudskih kakor tudi v srednjih šolah. Njihove uspehe lahko strnemo v sledeče zaključke: pouk materinščine so dvignili med najvažnejše predmete v šoli, prvi so začeli upoštevati mladinoslovne osnove pri jezikovnem pouku, omejili ali celo izločili so verbalizem v šolskem spisju, poudarjali so slikovitost in življenjsko funkcijo jezika v slovniško-pravopisnem pouku, uvaževali krajevno in deloma tudi starostno narečje otroka ter pri vsem tem smatrali pismeno izražanje otrok za jezikovno u m e t n i š k o oblikovanje otrokovih doživljajev, vtisov in spominov. Na ta način je postalo prosto ali »doživljajoče« spisje (Erlebnis-aufsatz) p r v a stopnja produktivnega pismenega izražanja ali oblikovanja v šoli. Bolj kakor problem jezikovne oblike so rešili probleme jezikovne vsebine!

Med Slovenci se je tej struji prvi odzval Matija L i c h t e n w a l l n e r (Senkovič) s svojo še danes aktualno zbirko »P r o s t e g a s p i s j a v l j u d s k i š o l i « (S. š. m., 1908./9.). Njegova zbirka je daleč prekosila Bezjakovo poglavje o spisnem pouku, ki ga je razvil v svojem obširnem »P o s e b n e m u k o s l o v j u s l o v e n s k e g a u č n e g a j e z i k a « leta 1907. Žal, da poznejše Schreiner-Bezjakove jezikovne vadnice niso upoštevale v zadostni meri niti prve stopnje produktivnega (prosto doživljajočega) jezikovno pismenega izražanja, saj se opirajo spisni primeri te zbirke pretežno še na stalne d i s p o z i c i j s k e točke in zglede reproduktivnega spisnega pouka.

Se korak dalje in pa globlje v predmetno teorijo jezikovnega pouka je šel Walther S e i d e m a n n s svojim temeljitim delom »D e r D e u t s c h u n t e r r i c h t a l s i n n e r e S p r a c h b i l d u n g « (Leipzig, 1927., Quelle und Meyer), v katerem razvija avtor probleme »jezikovno ustvarjajočega spisja« (Der sprachschaffende Aufsatz), ki vodi do sinteze med jezikovno vsebino in obliko ter obratno. Po Seidemannovi teoriji ne pišemo spisnih ali pismenih vaj samo radi take ali drugačne vsebine (doživljaji), kakor to zahteva Scharrelmannova psihologistična struja (snovni princip), temveč predvsem zato, da s spisjem razvijamo jezikovni izraz otrok ter moč in sposobnost jezikovnega oblikovanja in doživljanja (predmetno formalni princip). Kakor vidimo, obsega Seidemannovo jezikovno oblikujoče in ustvarjajoče spisje hkrati tudi načrten s t i l i s t i č e n pouk na vseh učnih stopnjah ljudske in srednje šole (Darstellungskunde, Darstellungsübungen). In tega načrtnega jezikovno-oblikujočega in stilističnega pouka niso uvaževali v dovoljni meri posamezni zastopniki prve stopnje »prostega« spisja; ta nedostatek vsebinsko in jezikovno oblikovnega produktivnega spisja hoče odpraviti Seidemannova predmetna teorija jezikovnega pouka, ki odklanja enostransko pojmovanje svobodnega ali prostega spisja. Razni novejši jezikovni priročniki L. Müller, G. Müncha, O. Karstädt in dr. podpirajo bolj ali manj Seidemannovo pojmovanje jezikovne vzgoje in jezikovno oblikujočega spisja v ljudskih in srednjih šolah.

Na ta način sem v glavnih obrisih označil posamezne vodilne razvojne stopnje spisnega pouka. Med prvimi je prevladovala l o g i č n o - s t i l i -

stična šola jezikovnega pouka (doba vezanega ali reproduktivnega spisja), s katero je prelomil R. Hildebrand, tej je sledila kot reakcija psihologistična struja enostranskega »prostega« spisja (prva stopnja produktivno-doživljajočega spisja), ki je našla svojo izpopolnitev v Seidemannovem jezikovnem pouku (druga stopnja jezikovno oblikujočega in ustvarjajočega spisja), ki ga smemo smatrati za najbolj sodobnega. V podobnih zvezah in stikih se je seve razvijal tudi slovniški pravopisni in stilistični pouk v nemških kakor tudi slovenskih šolah.

## 2. Nekaj primerov vezanega in prostega spisja

Nikoli pa najučenci ne pišejo o snoveh, do katerih nimajo nikakršnih osebnih odnošajev, s katerimi se tedaj niso nikdar bavili njihovi čuti ali kateri niso nikoli pretresali njihove duše; kajti v takih primerih je in ostane spis neproduktivno delo.

M. Senkovič v »Prostem spisju«, str. 14.

Pregledal sem Schreiner-Bezjakovo »Sloven. jezikovno vadnico« (4. zvez. za 5. š. l., izšel l. 1928.) ter ugotovil, da prevladuje v tej zbirki večinoma samo vezano ali reproduktivno spisje, ki obsega: skrajšane, deloma tudi svobodne obnove raznih beril ali pesmi iz čitank, razne dispozicijske točke o čisti predmetni (strokovni) snovi, dalje še nekaj primerov za doživljajoče spisne naloge in slednjič več primerov za poslovno obrtniško spisje. Skoro vsi primeri so naslonjeni ali izhajajo iz snovi, ki je zajeta v čitanki, zato je v zbirki tudi največ berilnih obnov in preobrazb. Navajam nekaj primerov iz te vadnice v ilustracijo dispozicijskega ali vezanega spisja, proti kateremu so ostro nastopili že Scharrelmannovi zastopniki »prostega« in doživljajočega spisja.

1. primer: *Fruška gora* (str. 12.).

1. Lega Fruške gore.
2. Vukovar.
3. Ilok.
4. Petrovaradin in Sremske Karlovice.
5. Fruškogorski kraj plodovit (vinogradi, sadje, šume).
6. Prebivalci. — Popiši to v listu na učitelja! —

P. s.: Tak »spis« je čista zemljepisna slika v šoli pridobljenega znanja! V njem ni nobenih čustvenih vtisov, nobenega osebnega doživljanja! Primerno kot napisovanje v zemljepisni uri!

2. primer: *Prevodniki toplote* (str. 80.).

1. Telesa prevajajo toploto.
2. Dobri prevodniki (kovine), slabi prevodniki (les, slama, papir, volna...).
3. Kdaj rabimo dobre prevodnike? (razlika med železno in lončeno pečjo).
4. Iz česa imamo obleko? Zakaj?

P. s.: Taka dispozicija vodi k čisti predmetno-prirodoslovnji sliki, ki izključuje vsako osebno občutje otrok!

Pravilnejši naslov bi lahko bil: »Opišite naše poskuse v zadnji prirod-

slovni uri!« (po možnosti z ilustracijami).

Prvi naslov spisa je preveč statičnega značaja!

3. primer: *Pomladni izprehod* (str. 13.).

1. Kdaj si bil na izprehodu? (kod, s kom?)
2. Vreme.
3. Kaj si opazoval na travniku, na polju, v gozdu, pri potoku? (Drevesa, cvetice, živali).
4. Šopek cvetic.
5. Kaj ste se menili, kako vam je bilo pri srcu? — Opiši ta izprehod v listu svojemu prijatelju! —

P. s.: Sicer primer za »doživljajoč« spis, toda naslovna tema je preširoka! Dispoz. točka 3. nudi kar štiri samostojne spisne teme. Gornja dispozicija ovira prosti izliv učenčevih misli in vtisov! V tem primeru naj učenci po možnosti sami določijo naslov spisne nalogi (okvirne teme). Podrobnosti so tiste, ki naredijo spis zanimiv, zato naj v vsakem spisu prevladuje en sam dogodek z vsemi podrobnostmi! Že sam naslov naj izraža neko dinamiko!

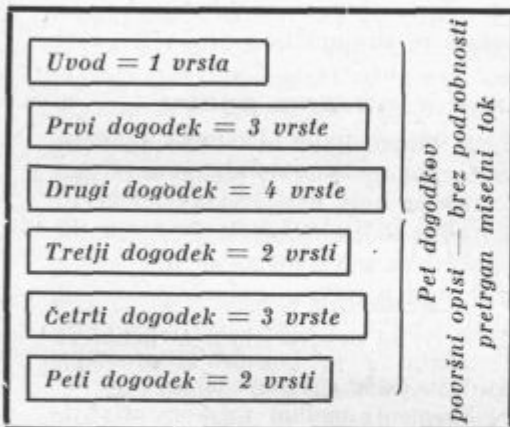
4. primer: *Mornar, pesem* (str. 33.).

1. Na barčici stoji mlad mornar,
2. Kam gleda in kaj čuti?
3. Na obrežju stoji siva mamica...
4. Kaj mu pravijo zelenomodri valovi?
5. Mornar pa otožno zre proti obrežju  
in srce mu je težje in težje,

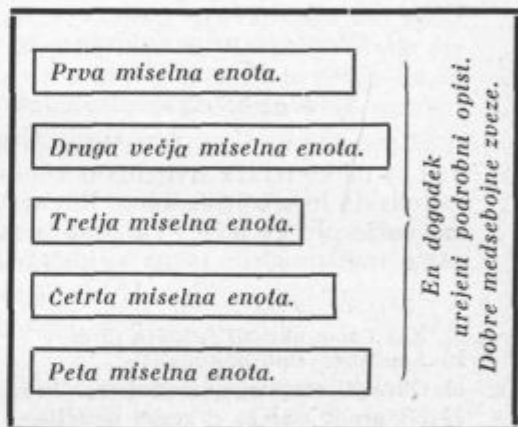
P. s.: Pesniške zgradbe in oblike učenci razdreti ne morejo, zato pač pri

»obnovah« ponavljajo pesnikove misli in besede. Zato naj ne služijo vse lirске in epske pesmi v spisnem pouku, v najboljšem primeru samo za pripovedovanje vsebine v ustni obliki. V pismenem izražanju naj se zrcali čim več učenčevega osebnega doživljanja in spoznanja! V sodobnem spisju se izogibamo nepotrebnih berilnih »obnov«, dopuščamo včasih le kako pametno preobrazbo vsebine!

Naj sledi še grafična ponazoritev dveh spisov, ki sta si sicer po naslovu sorodna, po svoji notranji zgradbi pa popolnoma različna. V prvem primeru veže spis več dogodkov, v drugem pa samo enega z različnimi podrobnostmi, ki poživljajo spis. Seveda je treba otroke stalno opozarjati na take posebnosti pri zgradbi pismenih nalog.



Spis »Kako sem preživel velikonočne praznike«.



Spis »Kako smo barvali pisanke« ali »Na cvetno nedeljo sem sikupil dva zajčka.«

Naj sledi še en primer doživljajočega spisa kot proti-primer dispozijskemu spisu »Prevodniki toplote«. V dobesedni obliki sem ga posnel iz Lichtenwallnerjeve zbirke »Prosto spisje« (str. 121.) in se glasi:

#### **Kako mi je mačka strla krožnik**

V šoli smo dobili zadnjč več opazovalnih nalog iz naravoslovja. Tako bi morali tudi doma opazovati, ali voda prej shlapi na vetru ali pa v sobi, kjer je zrak miren. Včeraj zjutraj sem si doma napravil ta poskus. V ta namen sem dejal en krožnik z vodo ven na prosto, kjer je bil ravno veter, drugi krožnik, na katerem je bilo ravno toliko vode, pa sem dejal v sobo. Potem grem čitat knjigo »Pri severnih Slovanih«. Ko že nekaj časa čitam, je zunaj nekaj zaropotalo. Kakor bi me veter nesel, sem letel na prosto, a kako sem se prestrašil, ko sem videl krožnik na tleh, zdrobljen na drobne kosce. Postal sem žalosten, škorci na bližnjem drevesu pa so se mi smejali. Matl zakličejo: »Čuješ, Anza, zdaj se že šiba namaka, enkrat še mi tako naredi!« Jaz se zagovarjam, rekoč: »Saj nisem jaz kriv, da se je krožnik strl!« Potem pa žalosten pobrem vse črepinje, a škorci so se mi vedno posmehovali, kakor bi vedeli, da me s tem dražijo. Poleg vsega tega pa še zdaj vedno ne vem, ali voda prej izhlapi na vetru ali v sobi.« (Saupter Janez, nadar.)

Kakšne prednosti in posebnosti nam kaže ta spis?

a) V spisu je podana resnična življenjska situacija, kos resničnega domačega življenja na kmetih.

b) V vsem spisu prevladuje doživljaj, to je osebno izkustvo učenca. Pisec je vpletel svoje misli in čustva. Nobenih fraz!

c) Na ta način je izgubila sicer prirodoslovna slika svoj »predmetni« značaj (gl. »Prevodniki toplote«!).

č) Spis nam kaže učenčev značaj ali temperament, zato njegov izdelek ni brezbarven ali dolgočasen.

d) V obliki razgovora je pisec na rahlo označil tudi svojo mater.

e) Spis nima nobenega stereotipnega uvoda ali zaključka, vendar je miselno lepo in gladko zaokrožen.

f) Vsebina spisa sicer ne ustreza dobesedno naslovu, vendar to ne moti!

g) Učenčevo pripovedovanje je živahno in dinamično.

### 3. Kompleks »Pokopališče« v spisnem pouku

V naslednji razporedbi bom prikazal možnost, kako in v kakšnih oblikah se lahko izraža življenjski kompleks o »pokopališču« v spisnem pouku v ljudskih in srednjih šolah. Ene spisne vrste so bolj, druge manj običajne; ene lažje, druge težje. Vse tudi niso uporabne v ljudski šoli, navajam jih samo radi pregleda in pa v ilustracijo.

#### 1. Doživljajske teme.

- a) Kako sem okrasil babičin grob.
- b) Součenca smo pokopali!
- c) Okrasili smo vojaške grobove.
- č) Na grobu našega dragega učitelja.

#### 2. Opazovalni spisi.

- a) Žalujoča mati ob grobu svojega sina (karakteristika!).
- b) Nesrečna brzozavka! (Presenečenje v hiši).
- c) Naš grobar (če ga dobro poznamo!).

#### 3. Opisi in orisi.

- a) Pokopališka kapelica.
- b) Vaško in mestno pokopališče.
- c) Spomenik v vojni padlim vojakom.
- č) Krščansko in muslimansko pokopališče.

#### 4. Pisma in sporočila.

- a) Stricu, botru izražam sožalje, ker mu je umrla žena!
- b) Mati je umrla! (Sestaviti brzozavko bratu, ki je pri vojakih.)

#### 5. Poročila ali referati.

(Dopisi za časopise.)

- a) Pesnica je naplavila neznanega utopljenca!
- b) Razširili so naše pokopališče!
- c) Na pokopališču se je obesil!

#### 6. Fantazijski spisi.

- a) Mrtvi se pogovarjajo o življenju na zemlji (n. pr. bogataš in siromak).
- b) Vrba žalujka pripoveduje...
- c) Spomenik padlim vojakom pripoveduje...

#### 7. Dramatizacije, dramati, prizori.

- a) Razgovori z zdravnikom v bolnici.
- b) Razgovori na pokopališču.

#### 8. Skrajšane in razširjene obnove. (»s svojimi besedami«?)

- a) Skrajšana vsebina pesmi, bajk, pravljic, pripovedk.
- b) Preobrazbe berilnih sestavkov.

#### 9. Uganke in pregovori. (Nabiranje ali sestavljanje.)

#### 10. Poljudno-znanstveni sestavki.

- a) Kako in zakaj naj čuvamo svoje zdravje.
- b) Spominjaj se smrti!
- c) »V svojih delih sam boš večno živel!« (A. Aškerc.)

#### 11. Poslovni sestavki.

- a) Primeri osmrtnic ali zahval za časopise.
- b) Prošnja za odkup groba.
- c) Naročilo spomenika.

Menda mi ni treba posebej poudarjati, katere vrste spisja sodijo predvsem na stopnjo ljudske šole.

Na vsak način bomo dajali prednost najrazličnejšim doživljaljskim temam na vseh stopnjah, tudi v meščanskih ali nižjih srednjih šolah. Ne moremo pa si misliti »prostega« spisja brez opazovanja; potrebno pa je seve tudi razložiti, kdaj, kje in kaj naj učenci opazujejo in pa kako! Temu namenu lahko služijo najrazličnejše reportaže, kot n. pr. »Prijazni čevljarju, v mesariji, pri čevljarju, razgovor na ulici (srečal sem znanca), neznanec me je ustavil, na policiji« itd. Na primerih je treba učencem prikazati, da nam lahko služi za spis tudi dogodek, ki traja samo eno, dve minuti! (n. pr. ob okencu kolodvorske blagajne).<sup>1</sup> Nadalje navajajmo učence, da se pri pismenem oblikovanju in izražanju omejujejo na en dogodek, ki ga pa naj slikajo v podrobnostih. Po možnosti naj se v posameznih izdelkih izraža učenčeva osebnost v mislih, čustvih in dejanjih kakor tudi kos življenjske situacije. Začetni in bolj splošni spisi naj polagoma prehajajo v lažje karakterizacije oseb, krajev; seveda ne pridejo taki domisleki učencem kar sami v glavo, temveč je treba na to učence tudi opozarjati. Kakor pač vidimo, spada k spisju tudi načrten jezikovno-oblikujoči ter arhitektonsko-stilistični pouk, na katerega nas opozarja zlasti Seidemann.

Zanemarjati tudi ne smemo tako zvanih fantazijskih spisov, ki učence že v predpubertetni dobi močno zanimajo. V tej vrsti spisja nam govori sam predmet ali stvar v prvi osebi ednine; take spisne teme bi bile: dinarski novc pripoveduje, konj pripoveduje n. pr. kako je bilo na sejmu), divji zajec pripoveduje (kako je delal pozimi škodo v sadovnjaku), znamka pripoveduje itd.

Najmanj s 50%nim deležem pripomoremo učencem, če damo spisu tak naslov, ki vleče, ki vzbuja miselni in jezikovni izraz v učenčevi duši. Po možnosti naj se v spisnih temah izraža glagol ali povedek, razen tega pa bodi naslov vsebinsko jasen, omejen in razumljiv. Iz okvirnih tem naj si potem učenci sami prikojijo primeren podnaslov v svojem spisu.

Pač pa se bomo v ljudskih šolah izogibali pri spisju poljudnoznanstvenih sestavkov, ki obravnavajo kako predmetno snov, pridobljeno iz šolskih knjig ali iz zemljepisnih oziroma zgodovinskih ur, kakor tudi ne bomo dajali za spisne teme kakih pregovorov ali odlomkov iz pesmi; žal se to dogaja še vse preveč v srednji šoli.

Tudi s »poslovnimi« sestavki ne smemo pretiravati v ljudski šoli, čeprav zagovarjam z vsem srcem program življenjsko-praktične šole. Poslovni sestavki so dvojni: a) izpolnjevanje tiskovin in b) poslovni sestavki bolj pravnega značaja (pogodbe, listine). Da, to že spada v ljudsko šolo: dopisnica, pismo, izpolnjevanje poštnih tiskovin, vodstvo in pod., toda dosti več ne! Še mi sami smo dostikrat v škripcih, kadar je treba sestaviti n. pr. prošnjo za kako res prisluženo povišico! Tudi je koristno, seznaniti učence še pred izstopom iz šole z vodenjem preprostih zapisnikov, blagajniške ali inventarne knjige, kolikor pač to dopuščajo šolske razmere in pa smisel in dozorelost učencev za tako delo.

<sup>1</sup> Za kratke spise te vrste priporočamo okvirno temo: »Od včeraj«. Konkretni naslov, ki spada pod to okvirno temo, naj določijo učenci sami. Možnosti za take spisne vaje se nam nudijo vsak dan. *O p. u r.*

#### 4. Mladinoslovno-didaktični načrt v šolskem spisju

»Ves razvoj otrokove zavesti, zlasti razvoj mišljenja, se zrcali v jeziku.«

M. Senkovič.

V »Novodobnem šolskem delu« (izšlo l. 1935.) je M. Senkovič utrdil mladinoslovne osnove, ki jih je uvaževati pri pouku slovenščine v ljudski šoli; zato jih na tem mestu ne bom ponavljal.

Pač pa hočem prikazati idealno razvojno pot v šolskem spisju in sicer pri srednje nadarjenem otroku od 1. do 8. šolskega leta. Za primer jemljem dogodek, ki je najmočnejši in najstrašnejši, to je požar v vasi. Tak dogodek lahko izkoriščamo v podrobnem šolskem delu na vsaki učni stopnji in to iz raznih vidikov; v tem primeru bomo izhajali s stališča spisnega pouka. Idealna metodična pot za izkoriščanje požarnega dogodka v šolskem spisju bi utegnila biti sledeča:

V 1. šolskem letu:

- Prosto, svobodno pripovedovanje o požaru (kje, kdaj, kako, zakaj...).
- Napisovanje vzklika pri požaru (s tiskanimi, pisanimi črkami).

V 2. in 3. šolskem letu:

- Nekoliko že bolj urejeno pripovedovanje o požaru.
- Uvajanje v spisje po Linkeju v zvezi z elementarnimi pravopisnimi in slovniškimi pravili (ločila), na primer:
- Kaj so delali ljudje pri požaru? (Starši so klicali na pomoč, otroci so jokali, sosedje so prinašali vodo, hlapec je reševal živino, dekla je izpustila svinje iz hleva, gasilci so napeljali cevi do vodnjaka itd.).
- Kakšne vzklike in razgovore slišimo pri požaru? (Mati: Pomagajte nam! Gori, gori! — Oče: Rešite živino, svinje in kokoši! — Sosed: Kdo je povzročil požar? — Drugi sosed: Ali ste imeli zavarovano hišo? itd.)
- Kaj vse se zgodi pri požaru? (Tramovje zgori, opeka razpoka, zid očrni, živina se opeče ali zogleni, drevje se osmodi, zublji sikajo itd.).
- Kratki prosti spisni sestavki (vselej po en dogodek).

V 4. in 5. šolskem letu:

- |                             |                                |
|-----------------------------|--------------------------------|
| a) Pri Korenovih je gorelo! | Prve arhitek. osnove v spisju. |
| b) Kako sem reševal živino. | En dogodek s podrobnostmi.     |
| c) Obisk v gasilnem domu.   | Fiksiranje miselnih enot.      |
| č) Nesrečne vžigalice!      | Opozarjanje na logični red.    |

V 6. in 7. šolskem letu:

- Razni doživljajski spisi o požaru (podrobnosti).
- Pol vasi je zgorelo! (Časopisno poročilo.)
- Sporočilo zavarovalnici, da nam je požar uničil hleve.
- Razumevanje frazeoloških oblik (rdeč petelin, ognjeni zublji, iti za koga v ogenj, goreča ljubezen itd.).

Nadaljnje arhitek-  
tonske osnove!  
Zveze med  
dogodki!

V 8. šolskem letu:

- Kdaj in kako lahko nastane požar? (Razne možnosti, poljudni članek.)
- Sam si je sežgal hišo! (Improvizirana zgodba: gospodar v dolgovi, visoka zavarovalnina, aretacija, triletni zapor, kesanje, odpust iz ječe.)
- Izpolniti zavarovalno prijavnico.
- Lažje karakterizacije (pogumni gasilci, dobrosrčni ljudje, kradljivci v sosedje, škodoželjni vaščani).

Priznam, da vselej ne bo mogoče doseči vseh teh stopenj, pač pa samo pri bolj nadarjenih učencih. Sicer pa je možna pri spisju široka individualna zaposlitev učencev v razredu.

Naj sledi še splošni grafični pregled o mejah in možnostih pism. izražanja in jezik. oblikovanja misli, vtisov in doživljajev v ljudski šoli.

*Realistično spisje,  
poročila, dnevniki,  
lažji poslov. sestav-  
ki, izvlečki, karak-  
terizacije.*

*Utemeljevanje, pregled  
slovnice in poetike.  
Zapisniki, blagajn. in in-  
vent. knjiga.  
Event. zbiranje narodnega  
blaga.*

*Osmo šol. leto.*

*Realistično in fantazijsko  
spisje.*

*Prve abstrakcije, osebno stališče, opa-  
zovanja, življenjske situacije, lažji  
poslovni spisi.*

*Načrtne govorne vaje, samostojni  
nastopi.*

*Razredni leposlovni list, uredn. odbor.*

*Šesto in sedmo šol. leto.*

*Prosto doživljajsko in opazovalno  
spisje.*

*En dogodek, prve podrobnosti, spise ilustrirati!  
Načrtne oblikoslovne in stilistične vaje.*

*Kot snov služijo: doživljaji, spremembe v naravi,  
vtisi.*

*Urejeno pripovedovanje, čustveni poudarek.*

*Četrto in peto šolsko leto.*

*Uvajanje v spisje po Linkeju.*

*Razne oblikoslovne vaje. — Prvo prosto spisje. — Element.  
slovn., pravopisna in stilist. pravila. Snov izbirati iz: rod-  
bin., šol. in krajev. življenja z upoštevanjem doživljajev.*

*Drugo in tretje šolsko leto.*

*Osvajanje spretnosti v čitanju in pisanju.*

*Prosto pripovedovanje o doživljajih.  
Prepisi, nareki, svobodno napisovanje misli, želja...*

*Prvo šolsko leto.*

### 5. Konferenčni problemi in literatura

Pretesen je bil prostor, da bi mogel na tem mestu prikazati vse probleme, ki so v zvezi s sodobnimi načeli spisnega pouka. Svoje razpravljanje smatram bolj kot v z p o d b u d o za nadaljnje razmišljanje. V ta namen navajam še nekaj dodatnih problemov, ki se jih nisem bolj natančno (ali pa sploh ne) dotaknil v tem informativnem spisu, pa vendar silijo k svoji rešitvi. Mislim pa, da sledi iz vsega razpravljanja prepričanje, da zahteva sodobni, dobro vodeni spisni pouk enako temeljito pripravo na spisne ure kakor vsak drug predmet. Slabo ali napačno misli tisti, ki meni, da raste sposobnost za pismeno oblikovanje misli, čustev in doživljajev pri otroku kar sama od sebe, brez oblikujočega spisnega pouka.

1. Kakšna načela zagovarjata Jensen in Lamszus v svoji knjigi »Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat«? (Westermann, 1922.)

2. Kakšne teme ustrezajo dečkom oziroma deklicam v pubertetni dobi?

3. Problem »nacionalnih« tem v sodobnem spisnem pouku (važno poglavje!). Kako uvajam frazeologijo? Fantazija in njen pomen pri spisju.

4. Uvajanje učencev v spisni pouk v 2. in 3. šol. letu po Linkeju.

(Oblikoslovne vaje.) Primeri.

5. Psihološki tipi otrok glede na njihovo pismeno izražanje.

6. Kakšne so pogoste jezikovne stilistične in arhitektonske napake otrok na srednji in višji stopnji? Kako jih odpravim.

7. Načela, ki jih razvija G. Münch v svoji knjigi »Dieses Deutsch!« (Leipzig, 1925.) Lahko razumljivo delo, pregledno!

8. Kako vršim uspešno korekturo spisnih nalog?

9. Problem Seidemannovega jezikovno oblikujočega spisa v praksi.

10. Kako vodimo leposlovni mladinski list v razredu (na šoli) in kako dnevnik šolskih in krajevnih dogodkov?

11. Problem poslovnega spisa na višji stopnji.

12. Izsledki razrednih (šolskih, sreskih) anket o spisnem pouku. (Glej K. Linke »Die Sprache des Kindes als Grundlage des Unterrichtes in der Muttersprache«, Wien, 1921., Drei Untersuchungen.)

Se nekaj literature, ki je doslej nisem navedel:

#### 1. Slovenske in srbohrvatske knjige:

M. Lichtenwallner (Senkovič): Prosto spiseje v ljudski šoli. 1908./9.

M. Senkovič: Novodobno šolsko delo. 1935.

S. Ljubunčić: Slobodni pismeni sestavci. Sarajevo 1925.

J. Demarin: Maternji jezik u savremenoj školi. Zagreb 1933.

J. Orožen: Materinščina v naših šolah. Pedag. zbornik, 1. 1931.

J. Jovanović: Metodika maternjeg jezika. Beograd, 1926.

#### 2. Nemške metodike in priročniki:

Gansberg: Der freie Aufsatz. 3. Aufl., Leipzig 1926. (obsežno, dobro delo).

Schmieder: Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage. Leipzig 1916.

Linke: Der freie Aufsatz auf Unter-, Mittel- und Oberschule. 1928.

Reiniger: Freie Aufsätze für die Volksschule. 12. Aufl., Langensalza 1929.

Jensen-Lamszus: Der Weg zum eigenen Stil.

Weimer: Psychologie der Fehler. Leipzig 1925.

L. Müller: Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule. Leipzig 1929.

S. Engelmann: Methodik des deutschen Unterrichtes. 3. Aufl., Leipzig 1929. (zelo dobro, obsežno in duhovito pisano delo, posebno za srednje šole).

Seifert: Der Aufsatz im Lichte der Lehrplanidee. 4. Aufl., Leipzig 1921.

Schneider: Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht. 3. Aufl., Frankfurt 1929.



# Šolski poizkusi

Miloš Ledinek:

## Moje poizkusno šolsko delo in njega rezultati

(Konec.)

### 15. Samoučila:

a) Knjige: 1. Sama čitanka danes ne izpolnjuje več zahtev jez. pouka, a tudi sam mladinski list v sedanji obliki ne more popolnoma zadoščati, ker čitanje se ne more smatrati samo kot vaja, temveč mu je tudi namen, da se z njim pridobiva tudi znanje. Idealno bi bilo: čitanka, ki bi imela tudi literarno vrednost, poleg nje še mladinski časopis in bogata razredna knjižnica.

2. Druga potreba je računski priročnik z bogato zbirko številčnih podatkov, zbranih v prirodne življenjske celote.

3. Vprašanje zase so zemljevidi. Zdi se mi, da naše delo na zemljepisni snovi prav radi slabih zemljevidov tako šepa in ker se pri tem še močno oklepamo starih poti. Boljši zemljevidi so pa za naše razmere predragi. (Izjema zemljevidi za srednjo stopnjo.)

4. Nujno potreben je za učitelja zgod. priročnik.

b) Delovni material je za uspešno izvajanje sodobnih ped. načel prav tako nujno potreben: delovna knjiga ali mapa ali delovni zvezek (prva je praktičnejša, drugi cenejši), risalni material, ovojni papir, lepenka, les, ilovica, pesek, žagovina, lim, lepilo itd. Zeleti bi bilo, če bi vse potrebščine nabavljala šola, da bi ne bili najpotrebnejši zapostavljeni.

### B. Delovni pogoji ozir. ovire:

I. Metodični: a) mladinoslovni in psihološki:

1. Aktivnost je gibalno sodobne šole. Vendar je res, kakor pravi Vranc: »... ne da bi mislili na tisto neprestano aktivnost, ki je podobna biču, ki ne pusti otroka do sape ... in ... tudi receptivnost je spontani izraz otrokove duševnosti.« Nekaj drugega pa je pasivnost otrok, ki mora imeti svoje vzroke in se izraža v apatiji in nezanimanju tudi za receptivno delo. Imamo tipe učencev, ki le na nekaterih področjih aktivno sodelujejo. Ali so ti pasivni? Vzrok temu more biti le interesni krog, ki ne obsega dovolj močno celote, temveč le nekatera življenjska področja. Tu imamo opravka z izrazito enostranskimi interesnimi tipi učencev. Taki slučajni sicer niso tako pogosti, vendar se najdejo.

Ovire, ki nastajajo v aktivnosti kakor tudi v receptivnosti, so lahko

trenutnega značaja,	} vzroki so pa lahko dušeslovni,	
prehodni,		} mladinoslovni in družboslovni.
trajni		

Nekaj primerov iz prakse:

a) Učenec B(ožič) »... ni mi za to delo, rajši bi nekaj drugega...«

b) S(elinšek): Pri razgovoru o strojih zagovarja škodljivost strojev, pri razpravi ostane v manjšini. Reagira s trmasto užaljenostjo. Učenec je izrazito pozitiven delavec, isti dan dalje negativen.

c) M(linarič): Razborit deček, a zelo nekritičen. Njegova aktivnost preide pogosto v nesmiselno blebetanje. Pri razlagi funkcije parnega stroja ga tovariši zavrnejo: »M., samo govoriti je premalo, moraš tudi nekaj vedeti.« Užaljeno samoljubje, dve uri ni več sodeloval.

č) N(erat): Soliden in vztrajen delavec. Nekega dne mu ne gre nobeno delo prav od rok. Sključen sedi v klopi. Na vprašanje, kaj mu je, v solzah odgovori: »Brat mi je bolan, vso noč nisem spal. Ne morem!«

d) Učenka K(ranjc): Vse leto ni kazala za stvarna področja nikakega zanimanja. Tudi ni sodelovala in zato ni pokazala nikakega formalnega uspeha, medtem ko je bila v jezikovnem, računskem in ročnem izražanju odlična ali vsaj prav dobra.

Kaj naj storimo v takih primerih? Ali jih naj pustimo v nemar? Prvega, ki mu ni bilo za neko določno delo, smo skušali pritegniti ter mu dokazati, da je tudi to delo potrebno. (Trdota dela prihaja do izraza.)

Drugega in tretjega smo skušali »rehabilitirati« in jima olajšati »notranje bolečine«, užaljenost in navidezno zapostavljenost, da se nam ne zgubita in trajno ne odbijeta. Zastavili smo jima naloge, o katerih smo bili prepričani, da jih bosta rešila z lahkoto. Sicer je pa bila to za oba dobra šola, posebno za tretjega, površneža. Razredu pa smo prikazali: »Kdor dela, ta lahko greši.« V četrtem primeru pa je učitelj brez moči. Edino dobra beseda še tu lahko nekaj zaleže. V petem primeru pa vsi poskusi niso nič pomagali, ker ni bilo zanimanja in zato tudi ne uspeha.

e) Aktivnost odpove tudi po naporu. Nekoč smo tri ure intenzivno delali. V dnevnem načrtu smo imeli problem: O življenju ojstriškega kmeta.

1. Kako živi? (hig. + gosp.)
2. Zakaj se je naselil v teh hribih? (zgod.)
3. Kaj prodaja? (rač.)
4. Kod se je naselil? (zemlj.)

Pri 3. točki delo v II. oddelku ni šlo več izpod rok. Učenec Kovačič meni: »Danes nisimo več za računanje, smo nekako zmešani.« — Utrujeni so bili. 4. točke sploh nismo načeli, učenci so prosili, da bi raje kaj pisali in da bi jutri nadaljevali.

f) Deca je pa tudi zadnje ure zelo aktivna — splošno pa je aktivnost 3. uro na višku. Dokaz: Nekoč so učenci izrazili željo, da bi 4. uro računali, delo se je raztegnilo še na zadnjo uro. »Danes je pa bilo posebno 'lušno' računati.« Življenjska snov zagradi otroka in potisne utrujenost v ozadje.

g) Značilen primer, kako taka snov, spontano prinešena, zagradi in pritegne k aktivnosti vso skupino, je tale:

2. točka dnevnega načrta:

Računamo: I. odd.: koliko prostora je v vagonu;

II. odd.: napolnimo kotel z vodo, tender pa s premogom.

Ko dobi I. odd. poedinsko delo, pripomni učenec K., da bi njega zanimalo, kako so napravili dimnik in koliko pločevine so porabili. Vsa skupina je delala pri tabli. Na podlagi risbe in ponazoril (prisekan stožec in lepenka) so učenci sami našli pravo pot. Sodelovali so vsi in tekmovali med seboj, kdo bo pravo zadel. Vmes presledki — molk — presojanje dela. (Priče hospitantke.)

2. Aktivnost učencev se zlasti izraža:

- a) v kritičnem opazovanju,
- b) v razčlenjevanju kakega dogodka ali opazovanja,
- c) v zastavljanju problemov in iskanju rešitve,
- č) v kritiki dela,
- d) v zastavljanju delovnih nalog,
- e) v sestavljanju delovnega načrta in pregledu po završenem delu.

3. Da je tudi receptivnost izrazito spontano in notranje aktivno delo, temu je dokaz, da učenci pogosto izražajo željo: G. L., povejte nam vi to! Prosimo, razložite nam to! Ali če po poročanju kakega učenca ali po skupnem delu ni nikake prave reakcije, takrat se pogledi učencev upro v učitelja, brez besed. Tihi poziv!

4. Težje narave je pa periodična neaktivnost vsega razreda. Včasih zavlada v razredu nekako mrtvilo, »brezračten prostor«. To lahko traja dan, dva ali pa tudi več dni. Tako okoli božiča, ko se je aktivnost prvič pokazala na višku, navadno za ves teden odreže kot nekaka reakcija duševnih sil. Kaj storiti v takem primeru? Ali naj sedaj samo učitelj drži vajeti v rokah? Najbolje je, če sedaj skuša pritegniti in sprostiti učence ali če sproži kak zanimiv dnevni problem. Pa se oglasi eden in drugi učenec in delo gre zopet veselo od rok. Mrki obrazi se razžive, oči se zopet zaiskrijo.

Nekoč sem si zabeležil: Negativen dan, vse iniciativno in izvršujoče delo leži na učitelju, takoj drugi dan pa je bila aktivnost na višku. — Ficker pravi: »... kjer se ne porajajo nova vprašanja in novi problemi, je stvar dobrega vodstva, da učenci začutijo vedno nove delovne potrebe načrtnega dela.« — Ali torej sodobna šola po gornjih navedbah res vse delo nalaga samo učencem, učitelj pa stoji pasivno ob strani?

5. Naslednji razredni doživljaj nam lahko marsikaj razjasni. V času, ko so hospitirale brezposelne tovarišice, je bil nekega dne ves razred pri delu, le 4 deklice so bile povsem mrtve. Pa jih povprašam med štirimi očmi, ali jih delo ne zanima in zakaj ne sodelujejo:

Prva: Jaz raje poslušam, da se kaj naučim (receptivni tip).

Druga: Če kaj narobe povem, pa me kritizirajo (nezaupanje v sebe).

Tretja: Zanima me, vem, pa ne morem povedati. Tov. hospitantke so mi pozneje povedale, da jim je ravno ta deklica znala toliko povedati, zgoščeno in pozitivno (strah pred širšo publiko).

Četrta: Namesto odgovora skomigne z rameni (pasivni tip).

6. Kako pritegniti receptivne ali tudi pasivne k delu? Učenec K(ugler), priseljen iz Holandije, radi nezmožnosti jezika ne posega aktivno v delo razen pri računstvu in ročnostih. Obvlada le dialekt svoje matere (Celje). Nudila se mu je prilika, da je opisal svoje potovanje v domovino in življenje na Holandskem. Smel je govoriti »holendiš«. S tem smo ga pridobili in deca se njegovemu govoru ni več smejala.

7. Med leti sem imel priliko, opazovati duševne pojave pubertetnikov (13 do 15letnih). Prej navedeni odgovor »Raje poslušam, da se kaj naučim« je tipičen. V začetku šol. leta še aktivna, se je tista deklica okoli novega leta pogreznila vase. Najteže je s 13 letnimi. Sploh je delo s pubertetniki jako kočljivo; neugodja izražajo eni s pobitostjo (König), drugi z zaprtostjo (Potočnik), tretji z razdraženostjo (Berjoh), pa tudi z očitno sramežljivostjo (Weitzer). Pri delu jim ne smemo delati sile, čez eno ali pol leta se zopet nekako znajdejo in so potem kakor prerojeni. Pri fantih se je pokazala neka skažena moškost, a ne brez note otroškosti; deklice se pa že »štímajo«. Pohorc bi dejal, da jim »raste perje«. Zanimiv je primer, ki sem ga doživel pri nekem dečku. Pred veliko nočjo je zapadel v nekako duševno spanje. Dasi je prej bil aktiven, ni mogel več vztrajno sodelovati. Bolan ni bil, domače razmere se niso izpremenile. Rad se je shajal z dvema tovarišema in se z njima zaupno pogovarjal. Slučajno pa je prišlo na dan, da smo ga za neko delo krivično ocenili.

8. V razredu sem imel 11—15letno deco — 6., 7. in 8. š. l. Enotnost in harmonijo je v tem primeru težko najti pri delu. 11—12letni realisti se ne morejo znati pri delu, s 13—15letnimi ni pravega sožitja. Značilno pa je to, da starejši takoj najdejo stik z mlajšimi (13 in 14letniki) v 6. š. l., medtem ko mlajši tvorijo družbo bolj zase, kar vsaj v začetku nekoliko neugodno vpliva na razredno zajednico. Razlika se kaže posebno glede na globino in temeljitost dela. 13—15letni išče in najde z lahkoto vzroke, učinke in posledice, mlajši pa ostajajo bolj na površju in se zadovoljujejo z dejstvi in uporabo: kako!

9. Razredna zajednica — disciplina. Priznati moram, da se je delovna zajednica brez stalnega vodstva prav dobro obnesla. Vodstvo dela se določa sproti. Zunanja samouprava pa se do sedaj še ni uveljavila v zadostni meri. Kakor pri odločitvah vodstva dela — najsi je to učenec ali učitelj — pri razdelitvi in izvršitvi dela ni kakšne izrečne nediscipline, se je to pri poskusu razredne samouprave pokazalo v veliki meri.

Disciplina pri šolskem delu sicer ni trpela, pač pa so se pri uvajanju razredne samouprave v tem pogledu pojavljale težkoče. Vzroki so med drugim sledeči:

a) Otroci se niso k temu navajali že od 1. šol. leta.

b) Neprimerna izbira razrednih funkcionarjev, ki jim je navadno več za čast nego za resno delo. Zato se jim je po pravici očitalo, da ne izpolnjujejo svojih dolžnosti, da so pristranski in da ne skrbijo dovolj za red.

c) Razredni funkcionarji se premalo zavedajo svoje odgovornosti. Da je tega kriv deloma tudi učitelj, o tem sem se sam prepirčal.

10. Kritičnost in objektivnost učencev se je posebno pokazala pri ocenjevanju. Ocenjevali smo predvsem pismene izdelke, pa tudi ostalo delo.

a) Ocena spisa po učencih kot kontrola učiteljeve objektivnosti. Spis so ocenili: učitelj, avtor in kak tovariš. Uspeh:

32 % enakih ocen, 58 % slabših ocen kot je bila učiteljeva in 10 % boljših ocen kot je bila učiteljeva.

b) Nasprotno pa je pokazal poskus ocenjevanja 4 učiteljev več razlik:

5 % enakih ocen, 38 % 1 različ. oc., 9,5 % 2 različ. oc., 38 % 3 različ. oc., 9,5 % 4 različ. oc.

Če si pa to ogledamo s stališča razlike med ocenami, pa vidimo:

5 % enakih, 33 % z 1 stop. razlike, 29 % z 2 stop. razlike, 24 % s 3 stop. razlike, 9 % s 4 stop. razlike.

Pri oceni rač. naloge smo dobili celo 6 stopenj razlike. Zelo dober vtis napravi na zajednico »komisijsko« ocenjevanje, to posebno ob koncu šol. leta.

Tu sem skušal prikazati pogoje in ovire dela v glavnem iz mladinoslovnega in dušeslovnega stališča. Tu je učitelj lahko deci dober vodnik in dobrotnik. Težje pa so ovire socialnega značaja, pred katerimi stoji učitelj skoraj brez moči. Nekaterih sem se mimogrede dotaknil, naj tu navedem še nekaj drugih.

#### b) Socialne prilike razreda :

1. brez obeda  $16 + 7 = 12,5$  % (ves teden),
2. ne dobiva dovolj mleka  $11 + 43 = 25$  % (2 lj. — 1 l, 6 lj. —  $\frac{3}{4}$  l, 7 lj. —  $\frac{1}{2}$  l, 7 lj. — 1 l, 6 lj. — 1 l — to količino večinoma porabijo za dojenčke, pijejo pa črno kavo),
3. uživajo pogosto alkohol  $33 + 43$  % — 37,5 % (še nikdar le 6 %),
4. premalo sadja 56 % (kradnja),
5. večkrat brez kruha 9 % (6 ljudi 10 kg na mesec),
6. brez zabele 6 %;
7. le eno obleko 19 %,
8. brez obuvala 15 % (54 dni),
9. stanuje: kuhinja 65 %,
  - ena soba 20 %,
  - 2 sobi in več 15 %,
10. spi v kuhinji 25 %,
11. spi z drugimi  $55 + 64 = 59$  %,
12. premalo spi  $27 + 35 = 31$  %,
13. težko dela  $38 + 50 = 40$  %,
14. nima prostora za učenje  $27 + 43 = 34$  %,
15. nima časa za učenje  $27 + 21 = 25$  %,
16. bolehní  $33 + 85 = 56$  %,
17. bolni zobje  $61 + 85 = 72$  %,
18. doseže v. in t.  $44 + 71 = 56$  %,
19. slabo napreduje  $7 + 30 = 16$  %.

Ta statistični pregled nam marsikaj pove. Posamezni primeri pa kažejo odnose teh razmer do šolskega dela.

a) Prva dneva slabo vreme, manjka 33 % otrok: 13 % radi pomanjkanja obuvala, 12 % jih je šlo k zdravniku, 8 % bolnih (prehlad).

b) Odličnen učencec C(olnar) zadnje čase peša: »Varovati moram vedno bolnega brata, mati hodi v bolnico k očetu, ponoči malo spim.«

c) Oče in mati gresta zgodaj v službo, fant še spi, zajtrka nima, v šoli je lačen. Opoldan nima kosila, saj toplega ne.

č) Š. igra po gostilnah. V zimskih mesecih ga ob ponedeljkih ni v šolo ali pa je nezmožen dela.

d) Š. prosi, če sme v soboto prej domov, ker gresta z očetom v Ptuj po vino. V ponedeljek ga ni bilo v šolo. V torek nam pripoveduje, da sta se z očetom vozila ponoči iz Ptuja pijana, oče je obležal v cestnem jarku.

e) Družina ima edin prostor za stanovanje, za pohištvo le zaboje (5 oseb). Deček vso zimo ni imel domačih nalog, ker ni imel kje pisati.

f) 56 % otrok ne dobi dovolj sadja; jeli čudno, da se posestniki sadonosnikov pritožujejo nad tatvinami.

g) Običajna hrana: črna kava, nezabeljen krompir, solata (spomladi regrat), ob nedeljah mnogo mesa. Šolski zdravnik pri pregledu mnogih otrok ugotovi: »Tvoj oče je železničar, piješ trikrat na dan kavo, kajne?« Na vprašanje matere, kaj je sinu, pravi zdravnik: »Nič mu ni, tečne hrane mu dajte!«

h) V občini zapijejo letno 550.000 din, koliko pa še v mestu in v vinotočih ter doma, o čemer občina nima podatkov.

i) Trije dečki (dva šoloobvezna) si v vinotoču naročijo 3 litre vina in ga doma v odsotnosti staršev izpijejo. Denar so izmaknili babici.

#### j) Največ bolezní:

1. bolezní prebavil:  $(19 + 11) = 30$  (65 dni);
2. hripa:  $(9 + 7) = 16$ ;
3. pljučne in vratne bolezní:  $(5 + 3) = 8$ ;
4. pri zdravniku 72 dni od povpr. števila otrok: 29.

## II. Didaktične pripombe:

1. Strnjeno šolsko delo odklanja predmetno gledanje na snovni problem, vendar ne na vseh stopnjah enako. S tem pa še ni rečeno, da odklanja temeljito in svojstveno delo na kakem kulturnem področju ali predmetu. Za delo na posameznem področju pa je nujno potrebno, da učitelj pozna svojstvene znake tega področja, ki se izraža v strukturi predmeta, o čemer se lahko pouči v kaki sodobni didaktiki. (Glej dr. Gogala: Temelji obče metodike.) Struktura kakega predmeta se pa odraža v treh smereh in sicer:

- a) v snovni vsebini (tvarini),
- b) v funkciji kot vsebini (delu),
- c) v vrednostni vsebini (vplivu).

Steiner to nazorno prikazuje, ko pravi: »Struktura kaže urejeno enotnost izražanja sil. Kup kamenja nima strukture, dobi pa jo, če ga porabimo za zidanje hiš.«

a) Snovna vsebina kaže zakonitosti kakega predmeta in predmet, na katerem prihaja vsebina do izraza, t. j. notranja tehnika učne stvarine.

b) Funkcijska vsebina kaže duševni proces dela, ki se pojavlja ali je potreben za kako delo, t. j. psihološki moment (izobrazbena vrednota).

c) Vrednostna vsebina zaposli izvestne sile, jih jači ter človeka usposobi, da obvlada okolje, t. j. pedagoški moment (vzgojne vrednote), (Dr. Gogala).

Če poznamo te zakonitosti posameznih kult. področij, se nam s tem olajša izbira snovi za posamezne razvojne stopnje otroka, kakor se s primerno zaposlitvijo učencev pospeši razvoj njih duševnih sil in to tem bolj, če je snov življenjska.

2. Strnjeni pouk ne odklanja sistematike, le da bolj poudarja psihološki nego logični moment ter vselej upošteva življenjsko situacijo in tako daje prednost nekakemu življenjskemu sistemu Ponovne strnitve, prerezi, pregledi in vaje v zadostni meri osvetljujejo strukturo in sistematiko posameznih predmetov in zato je po mojem izkustvu dana možnost za strnjeni pouk tudi na višji stopnji.

Kdo bi mogel trditi, da v naslednjih iz prakse posnetih in že objavljenih primerih ni nikakega sistema in neke smiselne gradnje?

Primeri iz jez. pouka:

- a) izraba snovi iz skupine,
- b) izraba napak v govoru in pisavi,

Primeri iz računstva:<sup>1</sup>

- a) nova snov,
- b) vaja.

Primeri iz zgodovine:

- a) Narod naš dokazuje hrani.
- b) Zgodovina našega Jadrana.
- c) Razvoj človeških bivališč.
- č) Postanek naše države.

3. Vaja nima v strnjenem pouku le formalnega pomena, temveč ima tudi vzgojno vrednost in delovno vsebino kakor pridobivanje. Vaja je lahko:

a) reprodukcija obdelanih stvarnih ali življenjskih enot, tako da se delo pregleda, poglobi ali pretresa iz novih vidikov, pri čemer tudi receptivni elementi v razredu lahko pridejo na svoj račun;

b) stvarna podkrepitev ali poglobljanje v boljše razumevanje in utrjevanje določenih stvarnih dejstev (jezik, rač., rač. delo, risanje in pisanje);

c) izraba podatkov in prilik kot posebna vaja v rač. in jezikovnem oblikovanju.

Primer je najti v tehle učnih posnetkih:

Po bratski Češkoslovaški.

Izseljenci.

Letalski napad na Maribor.

<sup>1</sup> Kühnel pravi: Računski pouk mora biti, če naj rodi sad, stvaren. 2. Naš stvarni pouk mora biti računsko podkrepjen. — Če govorimo n. pr. o prometu z ladjo, ni dovolj, če obdelamo to snov zgodovinsko. Zakaj bi morali z računstvom čakati na urnik? Kujmo železo, dokler je vroče!

Narod naš dokaze hrani.  
 Kako in kaj računamo.  
 (Glej »Popotnik« in Vrančeve »Osnove«!)

### Izsledki delovnega procesa.

#### I. Učni način:

Omenil sem že, da nam doživljaji — pristni in notranji — služijo predvsem kot izhodišče šolskega dela, ki mora biti načrtno. Tudi priložnostni pouk, ki v podrobnem učnem načrtu ni snovno predviden, se mora vršiti po nekem načrtu, ki pa mora biti prožen, da ga delovni tok ob potrebi lahko korigira.

V mojem podrobnem učnem načrtu, ki ga preizkušavam že dve leti, so predvidene naslednje delovne enote:

1. Uvodne priprave.
2. V počitnicah po naši domovini. (15 dni.) Izh.: Počitniški doživljaji.
3. Gozd, naše nar. bogastvo. (20 dni.) Izh.: Sprehod v gozd — min. odlok o varstvu rastlin.
4. Čuvajmo naše morje. (22 dni.) Izh.: Jad. teden.
5. Naši na tujem. (8 dni.) Izh.: Izseleniški dan.
6. Naš dom pozimi. (27 dni.)
7. Naš vsakdanji kruh. (29 dni.) Izh.: Obisk v mlinu, pri peku, v pivovarni.
8. Človek v prirodi. (27 dni.) Izh.: Pogozdovanje.
9. Boj jetiki. (11 dni.) Izh.: Protituberkulozni teden.
10. Na potovanju. (13 dni.) Izh.: Izlet (uč. potovanje).
11. Po domovini. (26 dni.) Izh.: Zaključek dela.

Priložnostne enote in sicer eno- ali večdnevne:

1. Plebiscitni dan. (6 — lani 12 dni.)
2. Dan štednje. (2 dni.)
3. Kaj smo se že letos učili. (7 dni — prvo polletje.)
4. Sv. Sava in Strosmajer. (1 dan.)
5. Slomšek. (1 dan.)
6. Kraljev rojstni dan. (1 dan.)
7. Ujedinjenje. (1 dan.)
8. Drva smo dobili. (1 dan.)
9. Sv. Ciril in Metod. (1 dan.)
10. Prometna nesreča. (3 dni.)
11. Letalski napad. (9 dni.)
12. Obisk razstave. (3 dni.)

V letnem načrtu sem prvotno predvideval delovne enote (9) za 4 tedne, a praksa je pokazala, da so take enote preobširne. Najbolje so se obnesle 15dnevne delovne enote. Za vsako enoto je predvideno izhodišče, t. j. kak doživljaj. Jasno je, da ni mogoče doživljaja pričakati, temveč se mora poiskati prilika za kako doživetje, ki ga je treba skrbno pripraviti, kar velja zlasti za resnične doživljaje.

Na pr.: izlet na Košenjak. Zanimanje se vzbudi že s pričakovanjem na doživljaj, kar se vrši povsem spontano in je že to nekaj doživljaj.

Torej: Kam gremo na izlet?

1. Določitev kraja ali izletne točke.
2. Potni načrt, program.
3. Orientacija na zemljevidu, vozni red, vodnik.
4. Računamo čas, pot, stroške.
5. Organizacija: prijave, sredstva, navodila za potovanje, obleka, prehrana.
6. Opazovanja.<sup>1</sup>
7. Kaj nas bo posebno zanimalo.

To je delo za tri dni.

Doživljaj je najnaravnejši motiv za šolsko delo. Po razčlembi doživljaja se pojavljajo posamezni problemi, ki deco še bolj zagrabiijo. Temu sledi kar mimogrede formuliranje delovnih nalog in delovnega smotra kot vodilne ideje za skupinsko delo, n. pr. Gozd, naše narodno bogastvo. (Projekt!)

Nato se posamezna vprašanja strnejo v snovno delovno enoto, tako da dobimo delovni načrt, ki nam kaže, kako se naj rešuje projekt v obliki problemov.

<sup>1</sup> Glej Vrančev primer »Naš obmejni izlet« v »Popotniku«, l. 56., str. 215!

Delovni načrt je dvojen: učiteljev in razredni. Prvi je obširnejši ter predvideva tudi podrobne didaktične in metodične napotke, ki jih bolj ali manj povezuje s predhodnim delom (rač., nar. jez.), razredni načrt pa nakazuje le vprašanja. V njem se navedejo po možnosti tudi vsa nazorila in pomozna literatura, sploh vsa delovna sredstva.

Ficker pripisuje tej stopnji strnjenejšega šolskega dela posebno vzgojno važnost. Pri tem delu je treba cele učiteljeve osebe, kajti načrt je treba tu pa tam izpopolniti, izpremeniti ali popraviti, ker so posamezne delovne naloge včasih preobširne ali preozke.

Po formulaciji delovnih nalog se prične podrobno delo — izvršitev. Za to so potrebni dnevni načrti, tedenski se niso obnesli, ker je kontrola dela pretežka. Obravnava se kak enoten delni problem ali pa tudi več delnih problemov. Z vsako delovno nalogo se obenem že nakaže delovni smoter, ne da bi se moralo to posebej poudariti:

Kako smo potovali:

1. Na vlaku.
2. Novi pojmi, besedni zaklad.
3. Kako je potoval Kugler s Holandske.
4. Računamo (cena, daljava, čas, prostor).

Tudi vaja ali reprodukcija ima svojo zaokroženo delovno enoto v okviru celote.

Na Košenjaku:

1. Na meji: graničarji, carina, potni list, zamenjava denarja.
2. Računamo tujo valuto.
3. Pregled in poprava opisov: Na Košenjaku, Pri ojstr. kmetu, zgubili smo se.
4. Dovršitev in izpopolnitev risbe: »Na izletu«.

Po izvršenem dnevnem delu učitelj ugotovi pomanjkljivosti in nedostatke, n. pr. prometna sredstva: »Potreben bi bil predhodni ogled lokomotive na tezenskem premikalnem kolodvoru.« To se je izvršilo naknadno na izrečno željo učencev.

V izvršitvi dela je težišče vsega vzgojnega dela. Tu prihajajo do izraza in se pestro prepletajo vse delovne oblike, ki jih je obrazložil prof. Šilih v »Potopniku« 1935/36.

Primer: Obisk v mlinu:

1. Razgovor o tem obisku. Beležimo podatke ter računamo (prost sklenj. razr. pouk).
2. Poročilo učenca in učitelja o moki, žitu in kruhu (vez. skl. razr. pouk).
3. Razgovor o gornjem, rešujejo se nova vprašanja, spoznanja se zgoščajo (pr. skl. r. pouk).
4. Beležimo podatke. Spis: obisk v mlinu, ilustracije (poedinsko delo, homogeno in heterogeno).
5. Jez. vaja (pr. skl. r. pouk).
6. Ročno delo, risanje, rač. in reprodukcija (skupinsko delo).
7. Rač. vaja (poedinsko in skup. delo).

Dnevni ali celotni načrt se med delom lahko korigira, t. j. lahko se kaj doda, če se pri delu samem pojavi kak zanimiv problem, ali pa tudi izloči. Pri dnevnih načrtih je to pogosto slučaj. Vzrokov je več:

1. dela ne zmoremo radi preobširnosti,
2. delo je bilo kak dan jako naporno in je potrebna sprememba, lažje delo,
3. v delu se je načel nov problem, ki je učence posebno zagrabil.

Vsekakor pa je treba vsak izločen problem imeti v evidenci, da se o njem lahko drugič razpravlja.

Pregled dela: urejevanje, uvrstitev v celoto, ugotovitev uspeha, izraba.

a) Urejevanje in uvrstitev pridobljenega znanja in spoznanja se lahko vrši individualno ali skupno. Individualni način se nam ni obnesel v zadostni meri, zato večinoma delamo skupno, a individualno delo prihaja tu v poštev le kot dopolnilo.

b) Veliko važnost polagamo na preglede cele skupine in njenih delov. To se vrši v obliki obnavljanja in vaje, kjer prihaja zlasti do izraza sistematika.

c) Taki pregledi nam služijo obenem tudi za to, da se ugotovi uspeh in da se vidi, ali je treba še kaj dodat ali izpopolniti.

č) Računski in jezikovni izsledki se še posebej izrabljajo za vaje kot vaja in graditev.

Delovniki in strnjeni pouk.

a) Delovnik, kjer je snov lepo zbrana v skupine, je lahko zrcalo strnjene-  
nega pouka. S tem, da si učenci vanje beležijo važne podatke in rezultate šol-  
skega dela, nam služijo kot pomoč pri našem delu.

b) Delovnik naj se piše v šoli pri delu, le samostojno domače delo naj ne  
spada v šolo. Delovnik, ki v celoti nastaja doma (risbe, lepa pisava), ni izraz  
šolskega dela.

c) Delovnik pa je lahko tudi slepilo strnjene-  
ga dela. Tudi predmetno in  
z dresuro pridobljena snov se da zabeležiti v lepi koncentracijski obliki, kar  
da tudi videz strnjene-  
ga šolskega dela. Če bi pa morali učenci zabeležene po-  
datke uporabljati z drugih vidikov, bi se pokazali slabši rezultati.

č) Delovniki naj bodo čisti in pregledni, vendar ne bodimo pri tem preveč  
pedantni, ker to jemlje učencem veselje do dela. Delovnik naj kaže, kar zmore  
učenec pod učiteljevim vodstvom, to je, naj bo odraz učenca samega. Težišče  
sodobne šole ni na zunanem efektu, temveč na njenem notranjem delu, in  
preveč poudarjena zunanost nas lahko zavede v površnost ter odvrča od pra-  
vega dela. Bolje slabo, a zato samostojno, svojstveno delo, ki ga skušajmo vedno  
bolj izpopolnjevati.<sup>1</sup>

In formalni učni uspeh? Naj govori mati neke učenke, ki se je  
nasproti šol. upravitelju izrazila takole: »Starejša hčerka hodi v mestno šolo  
in sicer ni tako nadarjena. Mlajša hodi v tuk. III. razred in v mnogočem pomaga  
starejši. Pravi, da se tu vse nekako zlahka nauči.«

Ali je potem stremenje za uresničenjem sodobnih pedagog. načel s formal-  
nega stališča res negativno? Ali je strnjeno šol. delo na višji stopnji nemogoče?

#### Posnetek.

1. Preosnova našega šolstva je stvar razvoja, naloga nas učiteljev pa je, da  
spoznavamo vso problematiko sodobnih pedagoških stremenj in da jih skušamo  
uresničiti pri svojem šolskem delu.

2. Ovire, ki se pojavljajo pri tem delu, skušajmo premagati in delo prilagoditi  
danim razmeram, zlasti pa si prizadevajmo, da odločilne činitelje pridobimo za to,  
da odstranijo najhujše zunanje ovire, ki zadržujejo razvoj in resnično obnovo našega  
narodnega šolstva.

3. Strnjeni pouk je tudi na višji stopnji priporočljiv in umesten, ker daje možnost  
za temeljitejše delo na posameznih kulturnih področjih. Priznati pa je treba, da ima  
strnjeni pouk na vsaki otroški razvojni stopnji svojo posebno noto.

4. Sodobno šolsko delo ne prenese samo ene delovne oblike in se torej ne more  
vklepati v kak kalup, so pa neke zakonitosti psihološkega, mladinoslovnega, družbo-  
slovnega in didaktičnega značaja, ki jih je treba pri šolskem delu nujno upoštevati.

<sup>1</sup> Še neki važen moment govori za delovnik. Z delovnikom ali delovno knjigo, ki nadomešča zvezke  
za posamezne predmete, prihaja namreč strjenost šolskega dela že na zunanji do izraza. Tako celo otrok  
jasno vidi, da je njegovo delo nekaj enotnega. O p. u. r.

## Za preporod naše vasi in njene šole

Franjo Jandl:

### **Delovna enota iz kmečko nadaljevalne šole**

Program kmečko nadaljevalnih šol je: prosvetni dvig slovenske  
vasi. S poukom naj bi se preporodila kmečka mladina. Pri tem delu rabi  
k. n. š. sodelavce zlasti iz vrst mladega učiteljstva. Zato je namen mojega članka,  
zainteresirati učiteljstvo za naloge, ki jih zasledujejo k. n. š., ter ga seznaniti  
s praktičnimi delovnimi enotami in z metodičnim postopkom na tem področju.  
Za organizacijo, pouk in vodstvo teh šol je potrebno mnogo dobre volje, kajti  
nagrada, ki jo prejema učitelj, ne more poplačati resničnega truda. Za tako  
delo je najbolj dovzetno mlado učiteljstvo, ki je polno idealizma ter ima veselje



do nesebičnega dela. Vsako delo pa zahteva nekaj praktičnih napotkov, ki jih bom skušal v tem članku na nekaterih primerih prikazati. K. n. š. si mora utreti pot v sleherno slovensko vas in nam je zato sodelovanje mladih učiteljev toliko bolj potrebno: Prvič, ker edino mlado učitelstvo slušbuje v oddaljenih hribovskih vaseh, kjer je najboljše polje za to delo. Drugič je treba, da učitelj gre med ljudstvo, da spoznava njega življenje in da se ne zapira med štiri stene.

Preden preidem k praktičnemu delu, naj se dotaknem metodične strani pouka. K. n. š. je šola kmeta. Predvsem mora učitelj ugotoviti inteligenčno stanje svojih učencev ter spoznati napake, ki se drže kmeta v poklicnem in javnem življenju. Šele po tej ugotovitvi se naj loti dela ter naj skuša kmečki mladini posredovati ono izobrazbo in znanje, ki ga kmet rabi v svojem poklicnem življenju. Zato ponavlja v prvih urah z učenci tisto snov, ki so jo predelali v ljudski šoli, predvsem pravila pravilnega pisanja, razumno čitanje, mehanično in praktično računanje. Nadalje je treba ugotoviti krajevne gospodarske okoliščine ter opozoriti učence na napake pri kmečkem poklicnem delu: poljedelstvu, živinoreji, sadjarstvu, vinogradništvu, čebelarstvu, gozdarstvu itd. Nato se naj učenci seznanijo s pravilnim načinom dela, da se usposobijo za uspešnejše in racionalnejše gospodarjenje. Vzporedno z boljšim pojmovanjem kmetovanja naj se učenci usposobijo za aktivnejše člane človeške družbe. To se naj skuša doseči s poukom sociologije, kmečkega zakonodajstva, higijene, narodnega gospodarstva itd.

Kakor v ljudski šoli, se tudi v k. n. šoli učna snov ne obravnava strokovno-znanstveno, ker ni namen k. n. šol znanstveno dociranje, temveč razpravljanje o problemih in napakah iz kmečkega življenja. Pouk mora biti celosten, aktiven, deloven in zanimivo praktičen. Vedno se mora učitelj vprašati, ali bo kmet to rabil.

Navedel bom odlomek iz pouka v k. n. šoli, iz katerega bo razvidna praktičnost pouka, celostno obravnavanje nekega problema, ki naj bi bil nekaj izsek iz resničnega kmetovega življenja.

### **Delovna enota: Knjiga pridelka in porabe**

Splošne pripombe: Zakaj je kmetu potrebno, da vodi knjigo pridelka in porabe? Kmet nima prave kontrole o množini pridelkov, prav tako ne ve za količine, ki jih rabi za setev ali saditev. Za tekoče leto morda še to zna, za nekaj let nazaj pa nima več nobene kontrole. To pa mora vedeti, da zna preceniti obroditev na posameznih parcelah, n. pr. kje je najbolj obrodila pšenica, koruza, rž, kje se je najbolj obnesel oves, ječmen, krompir itd. Kolika je bila potrošnja v poedinih letih in končno, koliko je pridelal več, kakor rabi ali je rabil za dom.

Primerke knjige pridelka in porabe za 6 oralno posestvo. Učenci dobijo teden prej domačo nalogo, da zberejo podatke, ker lahko samo s podatki sodelujejo pri pouku.

Kmetijsko spisje: rubriciranje knjige pridelka in porabe v delovne zvezke.

Kmečko gospodarstvo. Ocenjevanje množine pridelkov. (Učenci povedo, koliko pridelka kmet približno na 6 oralnem posestvu; mnenja se križajo, vzamemo sredino!)

Kmetijsko računstvo: V kmečkem gospodarstvu smo določili množino pridelkov v kmečkih merah (mernik), nato preračunavamo stare mere v nove (liter, hektoliter), izračunavamo vrednost poedinih pridelkov in celokupnega pridelka. Mimogrede vzamemo specifično težo kmetijskih pridelkov, n. pr. pšenice, koruze, rži itd. Učitelj pojasni učencem, kaj je specifična teža, kako si jo lahko vsakdo sam določi za svoje pridelke. Nato praktično preračunavamo litre in hektolitre v kilograme in stote.

Narodno gospodarstvo: Borza in cene pridelkov, kaj je borza, na kaj se ozira borza pri cenah pridelkov, kako nastane dvig ali padec na borzah. Iz časopisa čitamo in obravnavamo borzna poročila.

Kmečka prehrana. Ocenjevanje množine pridelkov, ki jih potrebuje 1 do 5 in veččlanska družina; koliko rabi glede na račune kmečkega doma in koliko ostane za prodajo. Učitelj pojasni učencem, da je ta višec v resnici kmetov letni dohodek. Pri vseh investicijah v gospodarstvu se mora ozirati na ta dohodek in le v skladu z njim sme delati dolgove. Pri tem izračunavamo obresti od dolga, ki ga prenese 6 oralno gospodarstvo, določimo anuitete, ki jih mora letno odplačati, ter podčrtamo, da sme kmet investirati za napredek v

gospodarstvu samo tiste vsote, ki jih glede na te kalkulacije more plačati. Učence opozorimo, da je nepreglednost v pridelovanju in porabi ter neznanje enostavnih kalkulacij upropastilo že nešteto kmetov. Dalje jim pojasnimo, da so investicije še v tako koristne in napredne naprave v kmetovem gospodarstvu dobičkonosne samo tako dolgo, dokler morejo kmetu dobro služiti, ne da bi ga upropastile.

#### Kmečki zakoni:

I. Kaj je zemljarina, kaj je katastrski čisti donos pri 6 oralnem posestvu, kje najdemo zabeležen katastrski čisti donos, stare in nove ploskovne mere (preračunavamo stare mere v nove). Zemljiško-posestniški list za 6 oralno posestvo učenca Bratkoviča nam služi kot osnova:

a) za rubriciranje zemljiško posestniškega lista v delovne zvezke;

b) zaračunanje osnovnega in dopolnilnega davka ter za izračunavanje samoupravnih doklad.

Učitelj pojasni na kratko, kaj je občinska doklada, kdo jo določi in kdaj jo lahko vidimo, občinski proračun, občinski odbor in kako ga volijo volilci. Naslov tega sestavka je: Kmet in občina. Učence opozorimo na vse, kar je v zvezi z občino.

II. Dolgovi iz prejšnjih let: Kako se le-ti odplačujejo po uredbi o likvidaciji kmečkih dolgov. Čitanje in obravnavanje nekaterih členov. Resničen primer, ki ga prinese učenci od doma: izračunavanje obrokov za znižani dolg (računstvo), prošnje za znižanje dolga (spisje), tolmačenje in obravnavanje kreditnih in nabavljajnih zadrug, bank, hranilnic in posojilnic, karitativnih ustanov itd. Podrobno seznanjeni učitelj učence z denarnim obtokom, razloži krizo denarnih zavodov in opozori učence na aktualne 3% kmečke obveznice in bone.

Čitanje lepih berilnih sestavkov o kmečkem domu in življenju. Z njimi naj skuša učitelj vzbuditi v učencih dobra in plemenita nagnjenja, prikazati fantom vso lepoto, ki jim jo nudijo zemlja in gozdovi, pokazati s prstom na gnile in boleče rane na meščanskem telesu ter s tem vzbuditi v učencih ljubezen do kmečke zemlje in kmečkega življenja.

Skicirana delovna enota je vzeta iz resničnega kmetovega življenja in je bila s sodelovanjem učencev temeljito in vsestransko obdelana, tako da bo nekoč lahko služila praktičnemu življenju. Sodelovali so vsi učenci. Snov mora biti vzeta iz kmetovega življenja in se mora dotakniti vseh odtenkov. Zato ne more biti razpravljane predmetno, kakor je to možno v ljudski šoli, ker kmet ne živi predmetno, temveč se vse panoge njegovega gospodarstva medsebojno prepletajo. Ne moremo iztrgati samo kakega koščka, ne da bi obravnavali vse, kar je z njim v življenjski zvezi. Obravnavati ne bomo mogli torej ničesar, kar ni v neposredni zvezi s kmetovim delom. Tako ne bomo mogli razpravljati na Gorenjskem o vinarstvu ali na Murskem polju o hmeljarstvu, ker ni to v nobeni življenjski zvezi s kmetovim delom.

V nasprotju z ljudsko šolo je pouk v k. n. šolah res praktičen. Tudi ljudska šola bi morala obravnavati probleme iz kmečkega okolja skupno z učenci.

Pri takem delu se vežbajo učenci v ocenjevanju množine raznih pridelkov, kar je za mladino dobra vaja v opazovanju in cenitvi. Tudi neprisiljeno spoznavajo stare in nove mere in jih preračunavajo. Ta način obdelovanja snovi je zanimivejši, ker učenci res neprisiljeno in radi računajo, saj so sami radovedni, koliko so pridelali doma. V tej zvezi izračunavajo vrednost pridelkov. Tako dobi učenec jasno sliko o vrednosti pridelka. Učitelj jim pojasni, koliko bi zaslužili kot tovarniški delavci, seveda moramo odbiti od plače vsoto za stanovanje in hrano (kar ima namreč kmet doma). Iz konkretnega primera spoznajo, koliko v »resnici« zasluži delavec in kmet. Vzporedno s šolskim delom gre vzgoja za kmečko grudo, ker vidi učenec, da ni delavcu v mestu nič bolj ko kmetu. Nadalje dobi učenec vpogled v cene pridelkov: po čem se ravna cene (nekaj primerov), čitanje tržnih poročil iz časopisov, vaje v določevanju cen in izračunavanje vrednosti kmetovih pridelkov. Učenec se nauči, voditi knjige o pridelku in porabi, ker mora imeti kmet jasno sliko, koliko pridelata ter porabi letno in koliko sme prodati. Pri prodaji mu služijo za oporo tržna poročila. Prav dobro mora vedeti, koliko rabi človek za prehrano in si mora znati izračunati množino hrane za 1 do 5 člansko družino. Hkrati se pomudi učitelj pri hrani sami ter opozori učence na to, kakšna mora biti hrana. Učenec vidi, kako je

razdelitev denarja odvisna od pridelka. Pri obravnavanju živega problema se nauči kalkulirati ter spozna, koliko sme dati za obleko, obuvalo itd., ne da bi zlezel v dolgove.

Iz opisanega jasno sledi, kako koristno bi bilo razpravljanje takih problemov iz kmetovega življenja za višjo ljudsko šolo. Vidimo namreč, da so računstvo in spise kakor tudi drugi predmeti v tesni zvezi s pretresanjem odlomkov, ki jih črpamo iz kmečkega življenja. Višja ljudska šola na vasi mora biti vzeta iz kmetovega dela in šola mora služiti kmetu v bodočem poklicu. Saj vzgaja podeželska ljudska šola 95 % učencev za bodoče kmete. Opirati se mora na osnovno znanje, ki jo posreduje učencu osnovna ljudska šola. Le-ta ni toliko odvisna od krajevnih prilik, višja pa mora končno najti pot do kmeta, do njegovega doma in življenja, kajti šele takrat bo kmečka, ljudska in narodna.

## **Govorilnica**

*Ernest Vranc:*

### **Moj zagovor**

Refleksije na ocene, kritike in polemike ob izidu mojih »Osnov strnjenega šolskega dela v teoriji in praksi« (SŠM 1936.).

Resnični etos lastne stvaritve doživiš le tedaj, če se ti delo, zavestno priklicano v življenje, pokaže kot konstruktiven donesek k luči in zdravju sodobnega življenja.

Vsaj to sem pričakoval, ko sem lani po Slovenski šolski matici poslal v svet »Osnove strnjenega šolskega dela v teoriji in praksi«. Zgodilo pa se je, da so strogi pismouki v dobrohotno obelodanjeni knjigi najbolj tehtne razloge prezrli, škodoželjno pa grebejo za »svetovnim nazorom« ter drezajo mesta, ki izzivajo spore, kakršnih si nisem nikdar želel.

Priznavam učenim ocenjevalcem in strogim kritikom pravico, da po lastni razsodnosti grajajo in hvalijo, zavračajo in dodajajo, potrjujejo in zanikavajo, samo — če resno gradijo pojem kvalitete. V tem primeru je kritika konstruktivna in kot taka vsak čas dobrodošla!

Vse drugače je, če si pod videzom pedagoške in sociološke strokovne popolnosti nekdo, ki še črpa svoje znanje iz knjig na univerzi, prvič utira svoja pedagoška pota s »kritiko«, ki hoče graditi »prave« osnove in pokazati »prave« odnose med teorijo in prakso. V resnici pa sam tipa, tava in išče, kakor vsak mlad človek v teh letih lastnega oblikovanja.

Ne rečem, da bi mladina ne imela besede pri graditvi sodobnega življenja. Ima pravico do tega, prav tako pa tudi — odgovornost! Prvi pogoj temu pa je: izgraditev samega sebe!

Povezanost med pedagoško prakso in teorijo je v mojem delu tako močno označena, da vsako drugo tolmačenje pomeni samovoljno odmikanje od stvari same. Zato obžalujem, da se je baš ob izidu moje knjige izzvalo trenje dveh komponent pedagoške dejavnosti. Res je, da sem na str. 29. s klasičnim primerom Aloyisa Fischerja pokazal na napake absolutistične pedagoške teorije, nisem pa s tem zanikal teorije vobče.

Če se je kritik lotil nasprotja teorije in prakse, bi bil to lahko storil v posebnem članku, kjer bi mogel zajeti današnjo tvorno raznolikost v znanstvenem področju sploh. Kajti dobro vemo, da se v idiličnem prividu avtonomnosti in v zarjitu jih duhovnih vrel-

cev »čista znanost« čuti hudo žaljeno, kakor hitro se sproži vprašanje družbenih pogojev za izboljšanje tuzemskega življenja. — Zanimivemu pojavu sledimo pri znanstvenih pripadnikih izključno duhovnozornega gledanja in ocenjevanja sodobnega življenja, ki celo v religiji (!), zahtevajo, da mora stati na trdnih tleh realnosti,<sup>1</sup> skratka, da mora vsaka teorija poleg svoje imanentne vrednosti spoznanja dihati s polnimi pljuči iz resničnega življenja!

Problem odnošajev pedagoške teorije in prakse je bil prav za prav rešen že med našimi teoretiki samimi. Zgodilo se je to o priliki predavanja univ. prof. dr. K. Ozvalda dne 22. februarja 1936. — pod okriljem ljubljanskega »Filozofskega društva« — »Pedagogika in filozofija«. Po poročilih listov je predavatelj strnil svoja izvajanja v naslednjem zanimivem zaključku:

— »Pedagoška teorija in praksa je v jedru nepregledna množica svojevrstnih misli ter smotrnega dejanja in nehanja, kar vse nenehno klije iz resnično čutenih potreb javnega življenja. Pedagoško mišljenje, vrednotenje, hotenje in dejstvovanje pa vodi samo tedaj zanesljivo do cilja, ako se ne odigrava le po bolj plitvih vidikih bežnega trenutka, ampak če vsemu temu še iščeš trajno veljavnega smisla, to je, ako vse to še s svojim duhom globlje utemeljuješ. A pedagoški plodovita, to se pravi pedagoškega teoretika in praktika navdihujoča filozofija je samo tista, ki ji je za izhodišče živo pedagoško prizadevanje, to je utripi pravega, neposrednega pedagoškega življenja. Nikakor pa ne sodi za izhodišče pedagoškemu mišljenju vse tisto bolj ali manj verbalistično operiranje z mrtvimi abstrakcijami, ki so zgolj nekakšna senca stvari in pa vse prepogosti znak teoretske filozofije. In tudi analitska psihologija lahko le tedaj bodočemu vzgojniku daje vodila na pot, če ga izrečno venomer opozarja, da v svoji praksi ne bo imel opravka z izoliranimi deli gojenčeve ali gojenkine psihe, kakor so n. pr. pamtenje, doznavanje, hotenje itd., ampak le z različnimi platmi njune celotne duše. Brezkrvni organizmi bledih abstrakcij pa se ne morejo prijeti v gređici študentovega ali študentkinoga duha in tamkaj plodno kaliti ter jima kaj kmalu brez vidnejšega sledu zdrknejo iz spomina kakor voda raci s hrbita. Zato pa je odločni odpor zoper vso »sivo teorijo«, ki ga srečujemo v učiteljskih vrstah vedno več, zdrav odpor.«<sup>2</sup>

Nič ne tvegam, če trdim, da je n. pr. prof. dr. Ozvald že od nekdanj zametaval pretirani kult abstrakcije, saj v »Kulturni pedagogiki« ni niti enega stavka, ki bi ga »bilo treba čitati po petkrat, pa bi ga mogoče še ne razumeli prav...«, kakor to pripisuje dr. G. vsaki pravi pedagoški teoriji (»Popotnik« 1937./38., str. 150.). Mislim, da nihče od nas ni proti visokoškolskemu znanstvenemu delu z obsežno argumentacijo, pa tudi ne proti »prepodrobni, nerazumljivi, do absurdnosti teoretični« po X prirojeni pedagoški teoriji! Svobodna volja, vsakomur! Vendar bi bilo zmotno, če bi kdo mislil, da bo s svojo mistiko ustvarjal »sveto potrebo« po praktičnem pedagoškem delu! Dejansko je večina že daleč od takih statičnih nazorov! Kajti v svojih odnosih do vsega življenja se današnji učitelj ne bo mogel pri pedagoški teoriji več zadovoljiti z nekim abstraktnim, izključno duhovno-spoznavnim prizadevanjem za pojasnjevanje duševne rasti in vzgojlivosti poedinca! Preveč je vsidran že v — celoti!

Ako bi se danes dobro hoteči in poglobljeni pedagoški praktik in teoretik hotela znajti in ustvariti neko »znosno medsebojno razmerje«, kakor to želi dr. G., bi to moglo uspevati le na osnovi konkretnega in zelo perečega problema. Moje mnenje je: Upoštevajoč že

<sup>1</sup> Gl. »Križ na gori«, »Dejanja«, »Beseda« i. dr.

<sup>2</sup> Ugotavljam, da še takrat ni bilo »Učiteljskega pokreta« niti drugih »enos-transkih in zelo ozkih ljudi«, uživajočih »največjo prizanesljivost«...

dognane znanstvene izsledke iz področja splošne pedagogike, psihologije in sociologije proučujmo slovenskega otroka! Z odkrivanjem objektivnih in subjektivnih pogojev njegovega življenja in razvoja skušajmo najti pogoje za njegovo usmeritev v lepšo bodočnost.

V »Osnovah« sem skušal jasno začrtati tako »sintezo«, ki so jo žal kritiki pritirali v boleče trenje. Zaupam v razvoj, ki bo izlečil tudi taka nasprotja!

**Svetovni nazor!** — poglavje, ki ni uživalo nobene prizanesljivosti že od vsega začetka! Prof. V. je na tej osnovi ocenil delo kot negativno, prof. E. B. mi očita ekstremizem, dr. G. pa govori o napadu na idealistični svetovni nazor, dasi priznava pozitivno graditev nove pedagoške teorije.

Vsi trije pojem svetovnega nazora ozkosrčno oméjujejo v spone filozofskega, političnega ali verskega pojmovanja, kjer gre za vprašanja o bitnosti duha in materije, postanku sveta, Bogu itd. Iz tega se potem ustvarjajo razni sistemi svetovnih nazorov, kot n. pr. idealizem, materializem, monizem in dualizem, teizem, panteizem in ateizem itd. Jaz razumem pojem svetovnega nazora globlje in širše; razumem ga kot ves kompleks posameznikovih idej, njegovo celotno predstavo o naravi, o človeku in o človeški družbi. Skratka: svetovni nazor je moje stališče do vseh vprašanj sodobnosti, predvsem vprašanje duha in življenja. Imenoval sem to naziranje živiljenjski realizem (str. 29.), ne da bi sploh kje govoril o »absolutnosti in edinstvenosti materije«! S študijem vseh omenjenih naziranj in z življenjskimi izkušnjami sem si priboril svoje gledanje na čas v celoti, ne da bi hotel napadati katerikoli svetovni nazor! Če poleg duhovnozorske usmeritve kažem na načelne važnosti stvarne kulture, hočem s tem opozoriti na probleme socialne narave, ki po mojih izkušnjah odločilno vplivajo na rast in propast naše mladine! To mi je priznal v »Predgovoru« prof. dr. Ozvald, za kar sem mu iskreno hvaležen! Čudim se, da so me drugi razumeli tako, kakor se je pač v tesnih slovenskih razmerah skušalo razumeti marsikoga. Obmetavali so »potepuha« Cankarja, ker se je drznil, položiti roko na svetinje rodoljubja. Zakaj ne bi bičali šolnika, ki si upa na razpadajočem graditi temelje za pedagoško stavbo, ki se hoče v znamenju težnje po strnitvi včleniti v razvojne nujnosti in zakonitosti človeške družbe!

Značilno pa je, da se širokovezni obtoževalci sploh niso spustili v temeljno vprašanje, zakaj je knjiga nastala in ali je za današnjo šolsko prakso sploh potrebna.

Nakazal sem jim odgovor v uvodni in zaključni besedi knjige, vendar se niso — najbrž zaradi »preobteženosti« in »snovne navlake« — približali temu glavnemu problemu!

Kako laskavo in pozitivno referira o »Osnovah« Vaclav P ř í h o d a v praškem (Věstník pedagogický« (1938./4., str. 154)! Baš v načeti »ceslistvosti in globalizaciji« vidi možnosti živahnejših pedagoško-reformnih stikov s češkoslovaško pedagoško prakso in terijo!

Pri nas je poleg A. Žerjava (»Popotnik« 1937./38., št. 12.) edini prof. Sali h Ljubunčić v zagrebškem »Napredku« 1938./4., str. 180., kjer na 7 straneh prikazuje slovenska progresivna pedagoška prizadevanja, nakazal malo perspektive v bodočnost:

»Skupna obuka, kako to i pisac ističe, za nas je još uvijek nešto novo i strano što se s nepoverjenjem prima. Isto i kod onih koji zagovaraju ovaj sistem obuke ona je još maglom obavijena i nejasna, a to, kako je i razumljivo, nepovoljno djeluje. Zato i broj privrženika kao i uspeh ovog sistema ovisi o stvarnom,

opravdanom, pa svestranom i uvjerljivom tumačenju njenih osnova. Ne valja ako s ovako važnim pitanjem ostajemo i nadalje kod spoljašnjih oblika, kod zamamljivih usklika i nacрта, već bi trebalo ići na dno, tamo gdje su istinski temelji ovog obučnog preokreta, pa na tome dalje solidno graditi i pristaše osvajati opravdanim razlozima.«

Ugotavljam:

»Strnjeno šolsko delo« ni učni, nego vzgojni problem! Zato so bile potrebne OSNOVE in zato so tudi zagledale beli dan. Če bi pa »strnjeni pouk« naj bil samo stvar razporeditve učne snovi, bi ne bilo treba slediti vzgoji od njenega početka do današnjih dni, raziskovati njene oblike in pogoje, pod katerimi so se te oblike pojavljale. Ne bilo bi treba proučevati šolstva v zvezi s pojavi človeške družbe in to v medsebojni odvisnosti ter v razvoju. Ustvariti bi bilo treba samo metodo brez trdnih osnov, kakor so to delali drugod... Kakor hitro pa nam je »strnjeno šolsko delo« istovetno s proučevanjem in spoznavanjem pojavov v njihovi vzročni odvisnosti skupno z aktivnostjo, smo s tem prešli v višje in težje sfere pedagoškega dejstvovanja, ki je za marsikoga nejasno in »maglom obvijeno«! Nikakor pa niso to nerazrešljive uganke! Saj so tesno povezane z realnim življenjem!

Videl sem nepravilno izvajanje »strnjenega pouka« po nekaterih slovenskih šolah. Čut dolžnosti mi je narekoval, da sem pokazal na mrežo vzročnosti, ki so privedle do strnjenega šolskega dela. Več storiti izven svojih 4 šolskih sten ne morem. Zato vsa odgovornost za nadaljnji razvoj strnjenega šolskega dela prepuščam drugim, ki so morda bolj za rast naše slovenske šole. Verujem v možnost razmaha strnjenosti (morda sčasoma že resnične »celosti«) širom naših mest in vasi, kajti vem, da je v moči našega učiteljstva premostitev prepada med življenjem in šolo! Šele takrat bo pa tudi konec zatiranja samoniklosti mladih slovenskih duš! Optimist sem in si kljub očitkom kritikov domišljam, da sem svoj delež k temu razvoju že prispeval. Sedaj naj še prispevajo drugi!

Pravičen sodnik moji knjigi bo pa le tisti, ki jo bo cenil kot otroka neke dobe, ko je življenje z neštetimi nerešenimi problemi neusmiljeno pljusvalo ob stene slovenske šole...

Anton Gorjup:

## **Zaključne pripombe k opazkam**

V 5.—6. številu letošnjega »Popotnika« je dr. Gogala iznesel »nekaj obrobni opazk«, dotikajočih se mojega članka v 3.—4. številu iste revije. Radi jasnosti in resnice čutim dolžnost, da na njegovih desetero opazk odgovorim v smislu mojega članka, o katerem v bodoče želim, da se niti ne potvarja, niti površno ne umeva.

Ad 1.) Dr. Gogala mi očita, da sem »še vedno premalo celostno usmerjen«, ker ne uvidevam, »da piše in dela vsakdo nujno iz svoje totalitete in da drugače sploh ni mogoče«. Neumestnost očitka bo razvidna tudi dr. Gogali, ako vnovič prečita moj članek; na str. 65. sem naglasil in tu znova podčrtavam: nerazumevanje naših teoretikov s praktiki in obratno ima svoj vir v bistveno drugih okoliščinah, ki razvijajo dušo in telo našega pedagoškega praktika in teoretika. In na str. 67. sem zapisal, da edino na ta način, da mora vsakdo tisto torišče, ki ga opisuje, najnatančneje, vsestransko in neposredno proučiti, se bo pri nas razkol med pedagoškimi praktiki in teoretiki poravnal. Kdor ni slep, da v teh besedah (kakor v celotnem članku) jasno vidi, kako vprav sam ves čas opozarjam, da vsakdo piše in dela iz svoje totalitete. Vendar se pri tem ozko ne ustavljam kakor dr. Gogala, nego ugotavljam, da je vsakogar totaliteta ustvarjena

zlasti ob okoliščinah (okolju), ki dotičnika oblikujejo in da je radi tega potrebno vsakomur, čigar totaliteta je zgrajena ob enostranskih življenjskih pogledih, da se razgleda ob vsej celosti življenja, če želi, da se bo njegova totaliteta skladala s totaliteto življenja. Nazorneje povedano: kdor je idealist, ta enako kot materialist ne more biti pravičen s svojo totaliteto življenjski totaliteti, ki ne pozna prvenstva ne duha ne snovi, nego oboje v njihovi neločljivi povezanosti vrednoti enako visoko, enako dostojno. Idealist nujno podcenjuje vse snovno, materialist duhovno. Obema je potrebno dopolnjevanje in spopolnjevanje njune totalitete z baš tisto usmerjenostjo, proti kateri se borita! Edino v tem leži pot, ki nas bo vse pripeljala k enotnejšim pedagoškimi pogledom!

Ad 2.) Dr. Gogala pravi nadalje, da je slep za moja »baje važna in precizna« (kdaj le sem si lastil ta pridevka?) dopolnila k Vrančevi knjigi. Celostni vidik mi omogoča, da to razumem. Idealist enako kot materialist čez noč in površno realista ne moreta umeti v njegovih »dopolnilih«.

Ad 3.) Da ima pedagoška teorija (kakor vsaka druga) tudi smisel in svojo lastno utemeljenost, nikjer ne zanikam; vendar se tikačo misli mojega članka nečesa drugega, namreč tega, da »mora enostransko psihologiziranje« v naši pedagoški teoriji »prenehati in postati eden izmed plodovitih virov za raziskavanje pedagoških vprašanj, a nič več!« (Str. 67. mojega članka.)

Ad 4.) Ozkost razmer mi trenutno ne dopušča, da bi napisal članek o vplivu nemških duhoznanstvenih psihologov na naše pedagoške teoretike, njihove učence bodisi v znanstveni metodi, bodisi v spoznanjih.

Ad 5.) Znanstvenega — sociološkega vidika ni moči ločiti od svetovno-nazorno določenih vidikov onemu, ki celostno gleda. Logična načelnost v mišljenju in življenjska celost to nujno zahtevata.

Ad 6.) Da ne priznavam človeških individualnih lastnosti in posebnosti ter osebe kot elementa duševnega dogajanja, je čuden očitek, izvit iz trte. Kdor je proti pretiranemu osebno-doživljajskemu kultu, še ne zanika osebe!

Ad 7.) Kdor gleda tudi sociološki vidik skozi prizmo analitične psihologije, načelno ne more gledati celostno, totalitetno.

Ad 8.) Tako je!

Ad 9.) V članku sem zapisal in ponavljam, da je vpis karakterja brez razlage, t. j. brez študija njegovega nastanka enostransko delo in da je »stokrat važnejše, da vemo, zakaj je ta človek tak in tak« (str. 67.). Opis in razlaga naj ne hodita vsaksebi. — Da ne upoštevam pri karakterju individualnosti kot posebnega elementa, pa je spet očitek brez podlage.

Ad 10.) Nikjer nisem zahteval, da si naj na učiteljišču ob psihologiji »pripovedujemo samo zelo zanimive psihološke posebnosti novejših psiholoških struj«, to je popačeni smisel mojih besed, da je treba občo psihologijo začetnikom konkretizirati, t. j. odeti jo v stvarnost psiholoških dejstev, ki so osnova in vir vsake »zemeljske« psihologije.

V svojem poslednjem članku »Pedagoška teorija« v 7.—8. številu letošnjega »Popotnika« dr. Gogala svoje opazke nadaljuje. In odgovarjam na one opazke, ki ali niso resnične ali kako drugače zahtevajo odgovora.

a) Moti se, kdor misli, da se »zaletavam v svoj lastni vir« (Gogalov izraz na str. 145.). Nisem proti pedagoški teoriji, kakor to dovolj jasno kaže moj članek onemu, ki ga samo ne prelista, nego sem za novo, drugačno pedagoško teorijo, katere na žalost dr. Gogala nisem dobil na univerzi od naših pedagoških teoretikov, ki mi potemtakem niso nikak vir. Tudi se vanje ne zaletavam, nego samo omenjam in ob primerih pokazujem, da je njih teorija premalo življenjska in da radi tega praktiki ne vedo kam z njo.

b) Da me dr. Gogala šteje med pristaše nekega ekstremnega življenjskega, t. j. materialističnega nazora, je njegova huda zmeta, izvirajoča v ozkem idealističnem pogledu na moj članek, v katerem ravno materializem (pa tudi idealizem) kot ekstrem — zavračam! Ob tej priliki bi omenil še nekaj, kar naj bi doživeto dojel vsak propovednik idealizma, ki se bori proti materializmu. Baš tak človek vedno znova in znova ustvarja materializem kot reakcijo na svoja enostranska duhovna gledanja in zato so baš oni, ki najbolj grme proti materializmu, njegovi najboljši pospeševalci. In to so pri nas bolj ali manj vsi pedagoški teoretiki, ki oznanjajo, da je novemu, boljšemu človeku (in mladini) potrebna velika duhovna kultura, pozabljajo pa, da je prav tako potrebno mnogo znanja in veščin, katere pa lahko dá le celostni pouk in celostna vzgoja, zajemajoča svojo vsebino iz življenja. Vprav tega pa naši šoli manjka in vprav tu so zastavili svojo lopato pristaši celostnega šolskega dela, prenehajoč z dosedanjim podcenjevanjem materialnih prilik na vseh življenjskih področjih.

c) Končno mi dr. Gogala očita, da nastopa kot razlog proti njegovi pedagoški teoriji moja življenjska usmerjenost, torej nepedagoški ali heteronomni razlog. Tudi tukaj nima dr. Gogala prav. V svojem članku sem, strinjajoč se deloma z Vrancem, nakazal teoretične osnove nove pedagoške teorije in celostnega šolskega dela. Te osnove imajo svoj razlog v psihologiji (njeno gledanje na človeka), v pedagogiki (normativno: ustvariti čim boljšega človeka, metodično: kako ga ustvariti), v sociologiji (primerno zakonitostim, katera veljajo za razmerje individuum — kolektiv), mladinoslovju (oblikovanje, ki najbolj ustreza svojstvenosti mladine) in drugih pomožnih znanostih. Vse to pa niso za pedagoško teorijo tako heteronomni činitelji, kakor misli dr. Gogala. Ker pa seveda današnjemu človeku znanost ustvarja svetovni nazor, so seveda vsi navedeni razlogi hkrati tudi svetovnonazorski, kar je tudi edino pravilno.

d) Kar se tiče »po Vebru prikrojene« (izraz dr. Gogale str. 150.) pedagoške teorije, omenjam, da je v predavanjih poslednjih let univ. prof. dr. F. Veber navedel proti analitični psihologiji, katere pristaš je sam nekoč bil, obilico stvarnih argumentov; da pa ta psihologija zlasti za pedagoško uporabo ni pripravna, je lani pokazal univ. prof. dr. K. Ozvald v svojem predavanju in članku o pedagoški teoriji in praksi v »Popotniku«. Tudi je taka pedagoška teorija večini nedostopna, ker učiteljstvo analitične psihologije, katero je k nam prenesel dr. F. Veber iz tujine, ne pozna. —

Pričujoči izrazi dr. Gogale kakor n. pr. »baje važna in precizna dopolnila«, »strah ga je analitike«, da sem »med nezadovoljneži, ki uživajo največjo prizanesljivost« (tu bi želel objasniti), da sem »hoteno duhovit« in da me je »ohola prevzetnost« in »pedestalska višina« (prim. samo str. 152. Gogalovega članka in moj članek!) ter obilica drugih izrazov kažejo enako kot površno umevanje mojega članka, da »pedestalske višine« in sličnega ni iskati pri meni, nego drugje.

V poslednji številki je napisal tudi tov. V. Majhen članek z naslovom: »Učiteljska izobrazba in življenje«. Njegove misli so popolnoma pravilne, le v enem se z njim ne strinjam. Na str. 152. pravi, da je odveč, da se zavzemam za spravo med teoretiki in praktiki, češ »pisec je izpregledal, da se ločita obe skupini že v osnovah. Teoretiki smatrajo šola za pedagoško-znanstven problem (avtonomija!), praktiki pa za pedagoško socialni problem (totaliteta!). Kompromis bi bil nesmisel!« Tega nikakor ne uvidevam. Saj je vendar šola in vse ostalo na pedagoškem področju i pedagoško-znanstveni i pedagoško-socialni problem! Ako med obema ni strinjanja, znači le, da je eden ali drugi problem laži- ali psevdoproblem, t. j. obravnavan na slabih in nepopolnih osnovah. Prava pedagoška znanost docela upošteva vse zahteve socialne pedagogike, ki je vendar tudi znanost, čeprav pomožna. In beseda »avtonomija« se ne sme napak, enostransko razumevati. V mojem članku avtonomija šole ne pomeni, da šola ne sme biti v stiku z družbenim in ostalim kulturnim gibanjem svojega časa, to celo mora biti, vendar tako, da ostane avtonomna v svoji pedagoško-psihološko-metodični osnovi, ki je v vseh časih toliko enaka, kolikor je enak človek vseh časov človeku vprav v tem, da je človek, t. j. individuum, potreben vzgoje in pouka po teh in teh načelih, osnovanih na človekovih danostih, na njegovem organizmu, na njegovi psihi. Če te avtonomije ne ohrani, potem skoro vedno šola sledi postopku, ki je nepedagoški (prim. fašistične dežele in USSR!) in se prej ali slej maščuje nad onimi, ki ga kot pedagogi nepedagoško izvajajo! Taka »avtonomija« življenjski »totaliteti« torej nikakor ne nasprotuje, saj je vendar iz nje — vzeta!

Za krepke in danes zlata vredne besede v predzadnji številki »Popotnika«, da uredništvo ni in ne bo tudi v prihodnje nikomur kratilo svobode mišljenja, ker smatra, da tudi za pedagogiko veljajo demokratična načela, pa se g. uredniku iskreno zahvaljujem.

## Epilog

V tem letniku »Popotnika«, ki ga s to številko zaključujemo, smo objavili nekaj člankov, ki se nanašajo na pereči problem odnosov med pedagoško teorijo in prakso. Za to smo se odlučili, ker smo mnenja, da klic po miru in pokoju na področju vzgoje in pouka ne obeta nič dobrega. Le v neprestanem gibanju, napredovanju, iskanju in izsledovanju je življenje, je naš spas in naša bodočnost. Kdor nam govori o miru v pedagogiki, jo obsoja na smrt.



»Popotnik« ne pozna doktrinarske ozkosrčnosti, temveč mu je do tega, da se vsak pedagoški problem razčisti v stvarni diskusiji. V taki diskusiji stoji uredništvo kakor med dvema ognjema ob strani, lahko pa pridejo v njej do besede pedagoški teoretiki in praktiki različnih svetovnih in življenjskih nazorov, če imajo z duhovno svobodo plemenite namene, se pravi, če so prežeti z iskrenim pedagoškim hotenjem in z resnično željo po medsebojnem razumevanju in tako potrebnem sodelovanju.

Naše geslo bodi torej: koncentracija vseh zdravih in dobro hotečih pedagoških sil v duhu prave sinteze!

Uredništvo.

## Vesti

### Ob odhodu iz naših vrst

Skoraj trideset let je živela profesorica Minka Skaberne z mlado, v delo zorečo učiteljsko generacijo na ljubljanskem učiteljskem. Letos v jeseni, ko se je spet z ljubeznijo uživala v novo razredno občestvo, je prejela po lastni prošnji upokojitveni dekret. Težko ji je bilo slovo od šole, samo od najdražjega in najbližjega se človek poslova tako. Toda življenje, ki se je mnogim dajalo, čuti svoj čas, ko vidi mlade in najmlajše, kako v čakanju izgubljajo vero.

Leta 1909. je bila Minka Skaberne po dovršenem prvem tečaju za izobrazbo meščanskošolskih učiteljev in po usposobljenostnem izpitu za učiteljico meščanskih šol poklicana na dekliško vadnico v Ljubljani, leta 1917. je postala kot mnogi drugi vadniški učitelj z meščanskošolskim izpitom profesorica drž. učiteljskega.

Njeno izredno zanimanje za živ utrip pedagoškega iskanja jo je zvalo leta 1929. v dunajski šolsko-reformni tečaj, ki je uveljavljal v praksi nova pedagoška načela, zlasti globje in pravo pojmovanje delovne šole, občestvenega življenja v šoli in strnjene pouka.

Nenavadna svežost in mladostnost ji je dala živo sposobnost dojemanja in prilagoditve. Zato je doživela in začutila smisel pedagoškega presnavljanja in iskanja, zato je mogla sprostiti svoje šolsko delo in voditi svoj razred iz šole-učilnice v razgibano, svobodno delovno in življenjsko občestvo.

Njena vestnost in neutrudljiva delavnost je bila v svetel zgled tovarišem in zlasti mlademu učiteljskemu naraščanju, ki mu je pri učnih poskusih rada pomagala s svojim bogatim izkustvom — najbližja pa ji je bila mladina z učiteljskega — vestna in požrtvovalna do popolnega pozabljanja same sebe.

Občudovanja in spoštovanja vredna je bila v tovariškem občevarju in v šolskem življenju njena poštenost in pravičnost, ki jo je brez pridržka izražala. Ni mogla prenesti krivice, še mnogo manj pa bi jo bila mogla komur koli storiti. Kadar koli se ji je zadelo, da jo je njen temperament zapeljal in se je z besedo ali kretnjo prenagljala ali samo preveč razgrela v uveljavljanju lastnega mnenja, je želela to popraviti in izgladiti.

Kot podpornica mnogih mladinskih organizacij in pokroviteljica marsikatere vesele mladinske prireditve je pokazala toliko razumevanja za tisto vedro, pravo mladost, da jo je mladina čutila kot mlado in svojo.

Mnogo močne ljubezni, ki dviga in daje poguma, je darovala Minka Skaberne najbednejšim pastorkom narave, ki ne vidijo ne sonca ne belega dne. Njim posveča svoje sile že od leta 1911., ko jo je bivši deželni šolski svet za Kranjsko poslal na Dunaj, da se je v državnem vzgajališču za slepe seznanila z metodami za strokovno pravičen pouk slepcev. Pravkar je spet prosila zanje razumevanja in pomoči med ljubljanskimi ženami, ko vodi — kakor že leta 1918. — tečaj za ročni pretisk lepe slovenske knjige v točkopski za slepe. Tako ji tudi pokoj pomeni delo in darovanje.

Minka Skaberne nam je živ dokaz, da ohranja delo v ljubezni in navdušenju ter življenje z otrokom človeka mladega in živega, da je mladost živa volja do življenja, udejstvovanja in ustvarjanja. Naj dovolji, da ji ob koncu šolskega leta, ki jo je vzelo šoli, rečemo v teh skromnih besedah: *iskrena hvala!*

A—j.

## »Uskrnsni sastanak« hrvatskog učiteljskog pokreta

Od »Učiteljskog tjedna« u siječanju 1937 opaža se među učiteljstvom u Hrvatskoj življe gibanje. Jedna grupa mladih učitelja javila se kao vijesnik novog doba u učiteljskoj organizaciji, a izradila je, konzultirajući i drugo — osobito seosko — učiteljstvo, i svoj pogled na razvoj pedagogijske teorije kod nas. Analogno slovenskom učiteljskom pokretu uzeto je kao polazište: treba naučno upoznati i proučiti prilike, u kojima živi i razvija se naše dijete, s jedne strane, i sposobnosti, mogućnosti, kojima to dijete raspolaže (fizički i psihički), s druge strane. Novi učiteljski pokret ima dakle izrazit samoobrazovni i istraživački karakter.

Za godinu dana rada pokazali su se rezultati. Osnovana je kulturno-priopćna zadruga »Ivan Filipović«, izdane su dvije knjige: »Učiteljstvo i narod« i »Mirko i Marko« (za djecu; 2 izdanja — 15.000 primjeraka), održana je uspješna učiteljska ferijalna kolonija u Slov. Konjicama i priredeno je 5 većih učiteljskih sastanaka. Posljednji je bio o Uskršu ove godine (19 do 22 IV) u Zagrebu u prostorijama Hrvat. učit. doma.

Glavna tema svih sastanaka, pa i ovoga, bila je »Anketa o našoj školi«, koju su prema izrađenim upitnim arcima provodili članovi zadruge »Ivan Filipović« i svi učitelji, koj su shvatili važnost ovoga posla za svoj učiteljski poziv.

Kako je u mjesecu travnju započelo ispitivanje ishranjenosti školske djece, održao je prvoga dana prof. Kamilo Bresler (koji je u 14 i 15 broju »Hrvat. učit. doma« napisao dva stručna članka o tome) predavanje o promjeni Pirquetove metode ispitivanja dječje ishrane. Bila su prikazana i dva filma o tej temi.

20. IV. govorio je izaslanik Slovenaca, kol. Josip Jurančić, pisac knjige »Iz škole za narod« (izd. »Slovenske šol. matice«), o iskustvima slovenskog učiteljskog pokreta, koji već nekoliko godina ispituje slovensko selo i slovensko dijete.

21. IV. bila u jutro konferencija o poslovanju zadruge »Ivan Filipović«, a popodne I redovita god. skupština zadruge. Rad zadruge je zadovoljio, pa izabran novi upravni odbor i nadzorni. Predsjednikom je ostao kol. Zvonimir Frank. Među raspravljenim prijedlozima primljeno je, da ove godine bude ferijalna kolonija mjeseca srpnja u Kraljevici i da zadruga pripremi izdavanje »Učiteljskog zbornika« prema prijedlogu kol. Petra Prodanovića u »Hrvat. učit. domu« broj 15.

Posljednjeg dana govorio je predsjednik Sekcije za Savsku ban. kol. Franjo Marinić o socijalnom programu sekcijske uprave i o proljetnim skupštinama, a onda je prof. Zvonimir Keler govorio o vrijednosti rada ovog učiteljskog pokreta za razvitak naše pedagogije te je upozorio na mogućnost suradnje mladih učitelja u radu nedavno osnovane pedološke sekcije »Hrvat. ped.-knjiž. zbora« i u našim stručnim pedagoškim listovima (»Napredak« itd.).

»Uskrnsnom sastanku« prisustovalo je kroz četiri dana neprekidnog rada stalno oko 70 učitelja i učitelja, većinom mladih, iz svih hrvatskih krajeva.

»Uskrnsni sastanak« posjetili su još: prof. Salih Ljubunčić, gđa. Ljubica Godler i gđa. Vera Stein-Ehrlich, Tomo Jurković i Stjepan Kranjčević.

Slijedeći veći sastanak bit će o Božiću ove godine.

## Razgled

Osnove obrambne vzgoje na narodnih školah v ČSR.

Šolsko ministarstvo v ČSR je končno v sporazumu z ministarstvom narodne obrane, zdravja in notranjosti izdalo ter v svojem Vestniku objavilo z odredbo z dne 10. 3. 1938. osnove obrambne vzgoje za ljudske in meščanske šole kakor tudi za enoletne poučne tečaje (IV. razreda), spojene z meščanskimi šolami, da se s tem pojasni zakon, s katerim se razširja javna skrb tudi na obrambno vzgojo.

V uvodu ministrske naredbe je pojasnjeno glede na ta zakon, da so komponente obrambne vzgoje predvsem obrambna priprava, ki se tiče duha in telesa, dalje izvežbanost v podeljevanju pomoči in varstva (pri tem tudi v civilnem protiletalskem varstvu) in naposled osebna obrambna izvežbanost. Opozarja se, da imajo narodne šole nalogo, izvesti le prvo dolžnost izmed navedenih, kolikor gre za deco do 14. leta. Druga naloga, izvežbanost v samaritanskih in

varstvenih službah, se tiče samo učencev v enoletnih poučnih tečajih, kjer je preskrbljeno v urah telesne vzgoje tudi za smotrno udeležbo pri alarmnih in drugih vajah krajevnega CPO. Obrambna izvežbanost, h kateri spada tudi znanje kako je rabiti orožje, je obvezna šele za sedemnajstletnike in zato ni naloga narodnih šol.

Prilago — poučno in telesno — za šolsko mladino je treba gojiti od začetka obveznega šolskega obiska pa do končne šolske obveznosti. Njene prvine so udeležene pri vseh učnih predmetih. (Obrambna telesna priprava je včlenjena v telesni vzgoji.)

Po teh uvodnih pripombah prinaša ministrska naredba osnove obrambne vzgoje za posamezne učne predmete kot dopolnilo normalnih učnih načrtov: s čim in kako je treba s tega stališča dopolniti pouk v državljanskem nauku in državljanski vzgoji, v učnem jeziku, domoznastvu, zemljepisju, zgodovini, prirodopisju, črtanju in risanju, petju, pri deških in ženskih ročnih delih.

Posebno natančno se peča naredba s telesno vzgojo šolske mladine z gledišča na obrambno vzgojo, da ne bi kdo sedaj pač menjaval ali množil učnih ur, ki so splošno posvečene telovadbi.

Že na srednji stopnji (3.—5. šolsko leto) je uvajati razen normalnih učnih ur za telovadbo enkrat na mesec obvezen in 2 uri trajajoč izlet v prosto naravo z vajami obrambne priprave telesne in s praktičnimi nalogami obrambne vzgoje moralne in poučne; ta izlet je pozimi praviloma deliti na dva po 1 uro.

Prav tako je treba že na tej stopnji misliti na marše in teke na ravnem in neravnem terenu, na brzi tek in čez ovire, na skok, metanje in lovljenje predmetov ter na plavanje, kjer so ravna in varna kopališča.

Na višji stopnji (6.—8. šolsko leto) je treba vse vrste telesnih vaj ločiti, razširiti in poglobiti primerno za večjo telesno dospelost in odpornost.

Mesečne vaje v marširanju je treba izvrševati s primerno težino, z orientiranjem na terenu, uporabo zemljevidov, s taborjenjem in z vsem, kar spremlja taborjenje, n. pr. postavljanje taborišča, priprava tal, straženje, naprava ognjišč in preprosto poljsko kuhanje.

Naredba priporoča popolno izvežbanost v plavanju, skokih v vodo, veslanju na raznih plovilih, v smučanju, vozarjenju z vozmi. Za izlete v naravo je treba porabiti mesečno po 4 ure (pozimi dvakrat po dve). Vse leto naj se po možnosti vadi zunaj.

Izmed iger je treba izbirati igre z gibanjem ter gojiti pri njih spretnost,

silo, vztrajnost, sigurnost, čuječnost, bistrost čutov in srčnost šolske mladine, prav tako skavtske igre z vsem, kar je pri teh v navadi, kakor čuječnost, opazovanje, razgledovanje na terenu, pozvedovanje, prenos obvestil, sledenje, izkoriščanje tal, kritje in signaliziranje. Vendar vaje z orožjem niso dovoljene. Obrambni izleti ne smejo povečavati normalnega števila učnih ur, ki so določene za šolsko mladino, ampak se vrše mesto drugih predmetov, ki bi jih bilo treba v tem času poučevati. Njih smoter je tudi posečanje vojašnic in drugih vojaških naprav.

Vse, kar se tu ustanavlja, je namenjeno načeloma dečkom in deklicam; v podrobnostih seveda je treba delati različno glede na različnost nalog in telesno moč vsakterega spola. Sklepoma se opozarja na ustanavljanje samaritanskih in drugih krožkov z šolarje in v podporo PRK; priporoča se sodelovanje z roditeljskimi združenji, mestnim CPO, gasilstvom, z organi javne zdravstvene in socialne oskrbe, s središči obrambne vzgoje in z vojaškimi posadkami. Vsaka šola mora imeti pri roki najskrbnejše izdelan načrt protiletalskega varstva, ki je prilagojen celotnemu načrtu tega varstva v splošnem. Načrt je za učiteljstvo in šolarje obvezen. Prav tako naj ima vsaka šola najpotrebnejše pripomočke za obrambno vzgojo.

Za dopolnitev k tem osnovam obrambne vzgoje ima ministrska naredba pregledno tabelo zahtevanih telesnih naporov. Tabela je razdeljena po starosti in spolu šolske mladine. V opombi pa navaja, da gre za sedaj le za provizorično tabelo vse dotlejš, ko bo objavljena — pač na osnovi izkušenj — lestvica telesnih naporov. Navaja mere telesnih naporov, ki jih more obvladati povprečni šolar pri ugodnih okolnostih, ter opozarja, da mora biti glavno vodilo, da bi se sile šolske mladine ne prenapenjale. Tabela se tiče mer naporov v nagli in vztrajni hoji in razdalje, ki jih je treba prehoditi, ter teže balasta, ki ga šolar nosi, prav tako tudi tekanja (dalja), skoka z daljšim zaletom, preskoka z zaletom, skoka v višino z zaletom, globočine s stoji (dalja oz. višina), metanje kamena v daljavo na cilj na zemlji, na vpični cilj (ali viseči) z žogo (dalja meta in teža kamna), dviganje in nošenje bremen (teža in dalja), plezanja, preplezanja lesene stene in prehoda čez hlode (visokost). Povsod so posebne zahteve za dečke in deklice, za te naravno lažje.

S to ministrsko naredbo je stvorjen konec dosedanj negotovosti, tipanju in napačnemu ravnanju v obrambni vzgoji za šolsko mladino. Dane so jasne smernice za to vzgojo, posebno tudi v načelnem

vprašanju, kako daleč je možno iti v njej in česa se tiče. (Po praškem dnevniku »Národní Listy« z dne 27. marca 1938.)

*Ernest Sušteršič.*

#### »Odbor mladih«

so ustanovili pri deželnem učiteljskem društvu na Češkem in si obetajo od njega obnovo organizacijskega duha. . . .

#### Učna obveznost čeških učiteljev.

Učitelji ljudskih šol morajo poučevati do 28 ur na teden; učitelji mešč. šol do 24. — Upravitelji morajo poučevati na eno- in dvorazrednicah do 24 ur, na

trirazrednicah 22 ur, na štirirazrednicah 20 ur, na šolah s 5 do 7 razredi 18 ur, če je več razredov, 17 ur. Na mešč. šolah s 3 razredi poučujejo upravitelji 12 ur, pri 4 do 8 razr. 10 ur, pri 9 razr. pa 8 ur na teden.

»Ilustrirana knjiga za otroke vseh narodov« se je imenovala razstava otroške literature v Pragi od 2. decembra 1937. do 23. jan. 1938. Razstava je bila znatno kulturno dejstvo. 23 držav je vposlalo skupaj 5000 knjig. Tudi Jugoslavija je bila zastopana na tej razstavi. . . .

## Knjige, časopisi in učila

Dr. Dane Trbojević, *Obrazovanje savesti*, Beograd 1938, 270 str. (V cirilici.) Izdala Srbska kraljevska akademija.

»Koliko prida bi bilo, ko bi vsi ljudje bili vestni! Res, da je to le misel, toda ne brez temelja. Ze to, da je bilo pravšnih in vestnih ljudi ter da jih je i danes, dokazuje, da pravšnost, vestnost in poštenje niso nemogoče reči. In če so nekateri ljudje lahko vestni, zakaj ne bi prej ali slej vsi bili vestni? Le zamislimo se v to srečno dobo!«

Tako beremo na str. 70 Trbojevićeve knjige. Menda se ne motim, če rečem, da so te besede verno ogledalo pisateljeve duše in da je z njimi nehote hkrati povedal, kaj mu je tokrat reklo: vzami pero in napiši!

Prebirajoč knjigo »Obrazovanje savesti« srečavaš naziranje, da vest v bitju in žitju ne samo poedinca, ampak tudi človeških vkupnosti kaj rada roko podaja svojim sestram, ki nosijo ime: dolžnost, pravičnost, odgovornost... Pa i o tem se kmalu uveriš, da T. ne žida »v oblake«, temveč se tudi on dobro zaveda tega, da so vest in ves rod njenih sestraljudem le bolj — »device brez dot«, ki po navadi žalujejo »samice«. A kljub tej kajpa trpkí zavesti je vzel pero ter tako izpričal, da je bil brez dvoma — polklican.

Knjiga je tako zasnovana, da obsega dvoje vsebinsko zaokroženih delov. V prvi četrtini (68 str.) avtor nazorno pojasnjuje bistvo, oblike, notranjo strukturo in dinamiko vesti. Pazljivi bralec tukaj zlasti spozna, da vest — utemeljuje ali motivira naše hotenje. In pa da, kakor vsak motiv, tudi vest le ugotavlja, da to ali ono ni prav, nikar pa te vest ne sili, da bi se i ravnal po njenih razsodkih. —

A v drugem delu (str. 69—270) pisatelj živo razpravlja, kako se vest da vzbujati in njen glas ojačevati v predšolski, šolski (tudi strokovne šole vse do univerze morajo na plan) in še v pošolski dobi, ko bi človek vsaj v dveh življenjsko prevažnih položajih moral uvaževati, kaj govori in še posebe kaj ugovarja vest: ko si izbira poklic in ko se ženi, oz. moži.

Knjiga ima krepak verski podzidek. A to naj ne moti nikogar, ki ga res zanima vest in njena problematika. Mož, ki je pred tremi leti obelodanil »Knjigo o resničnem življenju« (dobila je ime »moderna biblija«), je dejal, da je religija — vrelec, iz katerega se jemlje vsa človeška moč (E. Horneffer).

Trbojevićevo delo ne potrebuje posebnega priporočila, saj se samo najlepše priporoča. K. O.

»Naš rod«, sedem številk letnika 1937./38. Urednik Jos. Ribičič, izdaja Mladinska matiča v Ljubljani.

Nedavno sem obiskal znanca uradnika. Razgovarjali smo se o marsičem, tudi o literaturi. Naše razgovore je spremljala tudi znančeva 10 letna hčerka Majdica. Iskali smo neki članek v »Našem rodu«. S pravim ponosom nam je Majdica postavila na mizo cel kup »Naših rodov«, hotela nam je pač ustreči z zaželeno številko. Išče jo in išče, zлага številko k številki, toda ne uspe ji sortiranje. Opazi, da ji manjka nekaj vzevkov. Solze se ji zasvetijo v očeh: »Papaček, ti si mi spravil v nered mojo knjižnico, nihče drugi! Posojam ti številke, nosiš jih v svoj urad, pa mi jih ne vračaš v redu!« Očka je molčal v svoji krivdi, dekle pa se ni dalo utolažiti: »Ne, ne bom prej mirna, dokler mi ne vrneš izposojenih

številki! Saj bi vendar moral vedeti, da so brez haska nepopolni letniki! Kaj mi pomaga ves 'letnik', če mi manjka ena sama številka!« Se tisto uro je moral očka v urad po pozabljene zvezke...

Pač lepo znamenje zavesti, da mora vladati red in »disciplina« tudi na policah otroške knjižnice. Podobnih zgodb, ki pričajo o priljubljenosti »Našega roda« med mladino, bi znali poverjeniki povedati še lepo vrsto.

Medtem ko je očka prevračal predale v svojem uradu, sem nadaljeval razgovor z Majdico o vsebini zadnjih številki. Rekla mi je približno tole: »Razveseli me vsaka številka, zlasti mi ugajajo mile in dobrosrčne povestice. Tudi smešni prizori me zanimajo, največ takih nam jih sestavlja urednik, rada bi ga poznala. Zadovoljna sem tudi s slikami; da bi le jaz znala tako risati! Čitam vse, čeprav so nekatere povesti bolj za — fante. Tudi v šoli čitamo »Naš rod«, samo škoda, da ga nimajo vsi učenci. Pri zgodovini nam koristijo Kunaverjevi »Zadnji mostiščarji«. (V emonskih kletih, Novi gospodariji), pri zemljepisu govorimo o Ingoličevih »Zlatarjih« in »Splavarjih«, zanimivi so tudi »Psi bernardinci« in podobna berila. Ko nas je zadnjič obiskal g. nadzornik v šoli, sem mu ob tej priliki pripovedovala o kosmatincu medvedu (str. 269.), Zalaznikov Binče pa je razlagal, kako pridelujejo tobak v naši državi (str. 112.). Dobro sva se odrezala! Veselim se tudi letošnjih knjig; učitelj je nam povedal, da so dobili rokopisov na pregled poln koš. Mislim, da so že prave izbrali!«

Sedaj se je že očka pojavil na pragu. Strahoma je odpiral svojo aktovko: »Tri zvezke sem srečno našel, četrti mi pa ni prišel pred oči! Najbrž si ga je sposodil naš sluga, saj tudi njegov fantek rad bere.« Komaj da se je Majdica pomirila! Obljubil sem ji, da ji odstopim svojo številko, da bo njena knjižnica zopet v redu... in da pozneje zopet ne izbruhnejo hišni »prepirci« radi nepopolnih letnikov priljubljenega »Našega roda«.

Se mnogo je takih dečkov in deklic med armado rednih matičnih naročnikov! A. *Sltv.*

**Ruža Lerinc: Mašta maloga deteta. »Savremene pedagoške biblioteke« 5. zvezek. Založila knjižara Rajković, Beograd, 1937., str. 78, 12 din.**

Omenjeno delo R. Lerinceve lahko smatramo za lep donesek naši mladinoslovni literaturi, saj se v spisu obravnava eno izmed najvažnejših poglavij s področja pedopsihologije: pomen, funkcija in oblike fantazije (v širšem smislu besede) v čustvenem in predstavnem življenju otroka tja do 7. leta starosti. To

področje otrokovega izživljanja v predšolski dobi je na široko in globoko obdelano n. pr. v nemški literaturi v zadnjem dvajsetletju, zato je tudi razumljivo, da je avtorica zgradila svoj spis v tesni zvezi z izsledki nemških avtorjev in njihovih del, saj jih pogostoma ne samo navaja, temveč se zelo močno tudi opira na njihove eksperim. podatke in zaključke. Največ citira primere in odlomke iz Ch. in K. Bühlerja (»Das Märchen und die Phantasie des Kindes«), W. Sterna, O. Kroha, D. in R. Katza, E. Meumanna, K. Groosa..., katerih dela in monografije so temeljni kamni mlade pedološke znanosti. Vendar avtorica v tem delu tudi razvija in pojasnjuje svoje lastne izsledke in izkušnje, do katerih je prišla v svojem eksperim. študiju pri vprašanih otroške fantazije. Na razmeroma jasen in razumljiv način je avtorica obrazložila posamezne razvojne faze in oblike otroškega izživljanja v predšolski dobi. Vso tozadevno snov je pisateljica razdelila v sledeča poglavja: lastnosti otroške fantazije (iluzija in iluzionizem, ejdetika, kombinatorna sposobnost) — brezbržnost otroške fantazije — bajke in otroške izmišljave (v zvezi z igrami) ter — risbe otrok (z ilustracijami). Poglavje o bajkah in igrah je — menda glede na starše — obdelano tudi bolj s praktičnih vidikov, kajti v teh primerih (igre!) se деца najbolj vidno in konkretno udeležujejo v ožjem in širšem rodbinskem krogu. Vsem, pri domači in šolski vzgoji udeleženi, bo 5. zvezek (lepo razvijajoče se Savrem. ped. biblioteke) dobro koristil pri odkrivanju in spoznavanju tajinstvenega otroškega življenja in njegovih posebnosti. —er—

**R. J. Bošković: Dnevnik sa puta iz Carigrada u Poljsku. Prevod dr. Duš. Nedeljko-vića. Rajković, Beograd, 1937, str. 146.**

Dubrovčan R. J. Bošković je evropsko znano ime. Proslavil se je v matematiki, astronomiji in geodeziji. Leta 1792. je potoval iz Carigrada preko Trakije, Moldavske v Poljsko, da bi se vrnil v Italijo. Omenjeni dnevnik je plod opazovanj, vtisov in dogodkov s tega potovanja, preveden v francoščino, nemščino in poljščino iz italijanskega originala. Boškovićev potopis vsebuje pester slike in opise o ljudeh, plemenih in narodih, katerih tisko in bedo je imel priliko spoznati na potovanju po teh »barbarskih« deželah v 18. veku. Avtor je živopisno naslikal tiranijo in brezobzirnosti turških fevdalcev in turške državne uprave, posebno na bolgarskih tleh. Nekateri odlomki iz Boškovičevega dnevnika bi spadali v šolske zgodovinske čitanke z vso pravico! Nedeljko-vičev

prevod je odličen ter opremljen s predgovorom. Vsem meščanskim in srednjim šolam priporočamo to zanimivo delo kot knjižni zgodovinski vir prvega reda!

- er -

Šime Fučić: Zagonetke za mlade. Samozaložba. Tisk D. Milić - Preko. 1936. Str. 70.

Moderni šport v reševanju ugank, križank, rebusov in sličnih nalog v podobah, prozi in vezani besedi daje dnevno milijonom pobudo in priliko za zaposlitev ter prijetno duševno razvedrilo. Razen strokovnih listov ni dnevnika ne tednika in sploh nobenega časopisa, ki bi ne imel svojega bolj ali manj imenitno opremljenega koticčka za uganke. So ljudje najrazličnejših poklicev, stanov, in stopenj izobrazbe, ki se v kaki prosti četrt uri sklanjajo nad kako zlogovno uganko ali križanko. Vzroki te velike privlačne sile, ki jih imajo uganke, so različni. Gotovo je le malo odraslih, ki se ukvarjajo s tem miselnim športom radi samoizobrazbe, pri večini je vzrok zabava, razvedrilo, veselje nad rešitvijo, priložnost za osveženje šolskega znanja itd.

Otrokom pa daje uganke pobudo za prosto, lastnim silam prilagojeno produktivno delo, pobudo, ki jo v šoli žal dostikrat pogrešajo. Če pomislimo, da se temu še pridruži častihlepnost, ki je ni treba od zunaj podžigati, ker korenini v veselju do iskanja in najdenja kakor tudi v spoznavanju veličine lastnih moči, je gotovo upravičen zaključek, da reševanje ugank ni zgolj igračkkanje, temveč, napeljavno v pravi tir, eno izmed mnogih sredstev, ki se namenoma lahko uporabljajo pri pouku, da se krepijo in vežbajo duševne sile otroka.

Važno za nas je tukaj vprašanje, katerim zahtevam mora ustrezati uganke, ki naj služi pouku. Te zahteve so: Uganke mora utrditi znanje učencev, če ga že ne pomnoži, dati mora priliko za razmišljanje, torej za duševno delo in zato ne sme biti prelahka, pa tudi ne pretežka. Tudi se ne sme preveč oddaljiti od miselnega kroga šolskega otroka in ne sme vsebovati nobenih modnih besed in tujk, ki jih otrok ne pozna. Tehnika reševanja mora biti preprosta, da si jo otrok brez truda lahko osvoji.

Uganke, ki tem zahtevam vseskozi ustrezajo, je sestavil učitelj S. Fučić ter jih izdal v lično opremljeni knjižici pod gornjim naslovom za mlajše in za odrasle prijatelje ugankarstva. Njegova zbirka vsebuje okrog 200 originalnih ugank z 90 slikami, med katerimi so križanke, rebusi, uganke v podobah in sicer v prozi in vezani besedi, razne naloge itd. Pouku utegnejo najbolj služiti njegove zlogovne uganke in križanke, ker

se dotične besede črpajo iz stvarnega gradiva. S tem je zlasti dana možnost, da se poživijo posredni pouk, z vnmemo, celo z navdušenjem se loti dela najpasivnejši učenec in tako se lahko najtežja snov »igraj« ponovi in utrdi. Sestavljanje ugank, za katero daje pisec posebna navodila, omogoči tudi učitelju dostikrat presenetljive vpogled v način otroškega mišljenja itd. Zato nikakor ni to izgubljen čas, če za reševanje in sestavljanje ugank porabimo kakih 10 minut enkrat ali dvakrat v mesecu.

O načinu uporabe modernih oblik raznih ugank v učne namene ne kaže delati splošno veljavnih predpisov. Če uganke zgoraj navedenim zahtevam ustreza, ne rabi dalje nikake posebne metodne obravnave. Učitelj se omeji na najpotrebnejša pojasnila in prepusti vse ostalo delo učencu.

Fučičeve »Zagonetke za mlade« so prva knjiga te vrste v hrvaški mladinski književnosti. Zato opozarjamo na njo tudi slovensko učiteljstvo in preko njega tudi šolsko mladino osnovnih, meščanskih in nižjih srednjih šol, ki bo imela od nje še to posebno korist, da si bo na lahek in prijeten način pomnožila svoj srbohrvaški jezikovni zaklad.

Knjiga stane 15 din (za 5 kom. ali več 15 % popusta). Naročila sprejema Šime Fučić, učitelj, Zagreb, Vramčeva 29 (čekovni račun št. 46.846). - en -

Milan Kajč: Tilka.

Tilka je »resnična« povest učiteljice, ki pride v Prekmurje. Živi »bledo« življenje mladega inteligenta, ki umira med štirimi stenami, zapuščen in pozabljen od velikega sveta, na katerega ga spominja edino bič »nadrejenega«. In kot se resnične zgodbe običajno končujejo, se končuje tudi ta: učiteljica Tilka se zaljubi v mladega učitelja Tineta. Dekle se radi ženskih čenč pričenza izogibati Tineta, ki vzame to za neljubezen. Tu se pričenjajo zapletljaji. Tilka se seznani s Tinetovim prijateljem Ivanom, iz katerega se razvije resnična ljubezen. Tineta boli razdor s Tilko, postaja melanholičen in išče samote. V počitnicah utone v Muri. Tilko sicer pretrese Tinetova smrt, vendar se poroči z Ivanom. — Najmočnejša je epizoda, ko sreča Tilko Tinetova mati, dočim so ostali zapletljaji zanimivi, morda celo resnični, toda za tako tragičen razplet dogodkov premalo močni. Pripovedovanje je lepo, tekoče in zanimivo ter kaže, da se bo mladi pisatelj razvil v dobrega realista-slikarja prekmurskega življenja, ker izpričuje opazovalni dar. Ko bo njegovo oko zajelo notranjo dinamiko prekmurskega kmečkega življa, zna postati prav dober pripovedovalec.

ja.

## **Dodatek**

### **k seznamu knjig Pedagoške centrale v Mariboru**

Prirastek v l. 1936./37.<sup>1</sup>

(Nadaljevanje.)

#### F. Metodika.

312. *Hessen dr. Serg.*: Ideja radne šole i daltonski plan, l. 1926.
313. *Ljubunčić Salih*: Dalton-plan metoda, l. 1927., str. 30.
314. *Nesser Dr. Aug.*: Der konzentrische Unterricht, l. 1926., str. 50.
315. *Sturm K. Fr.*: Der Geschichtsunterricht in der Volksschule im nationalsozialistischen Staat, l. 1933., str. 82.
316. *Berger Erich*: Anschauliche Wetterkunde, str. 48.
317. *Kriebel Dr. O.*: Jak učime na škole obecne v duhu novych učebnych osnov, l. 1934., str. 199.
318. *Přihoda-Nykt-Hanus*: Reformni prakse školska, l. 1936., str. 181.
319. *Staar Paul*: Jenseits der Schulmauern, l. 1935., str. 254.
320. *Kramer W. - Bratfisch M.*: Ein Jahr Ganzheitslesemethode innerhalb des Gesamtunterrichts, l. 1935., str. 104.
321. *Eggersdorfer Dr. F. X.*: Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichtes, l. 1933., str. 444.
322. *Böhm A.*: Der Gesamtunterricht und seine Grenzen, l. 1931., str. 51.
323. *Sprang Karl*: Der Sprechchor und seine Bedeutung für die Gedichtsbehandlung, l. 1931., str. 207.
324. *Ferriere Ad.*: Die Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule, l. 1928., str. 304.
325. *Rostohar M.*: Psychologicke zaklady počatniho čtení s praktickým navodem ke čtení, l. 1934., str. 200.
326. *Pibrovec Leo*: Drugi osnovni razred v luči sedanjih vzgojno - didaktičnih načel, l. 1931., str. 144.
327. *Demarin Mate*: Idejne komponente radne šole, l. 1936., str. 152.
328. *Neurath Otto*: Bildstatistik nach Wiener Methode in der Schule, l. 1933., str. 82.
329. *Wichmann Dr. O.*: Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, l. 1930., str. 386.
330. *Braune F., Krüger F., Rauch F.*: Das freie Unterrichtsgespräch, l. 1930., str. 280.
331. *Wittmann Jok.*: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Unterrichts in Grundschule, Hilfsschule, Volksschule, l. 1933., str. 422.
332. *Bebie - Wintsch Erika*: Das Bewegungsprinzip in Unterricht und Erziehung, l. 1933., str. 48.
333. *Senkovič M.*: Novodobno šolsko delo, l. 1935., str. 114.
334. *Vranc E.*: Osnove strnjenege šolskega dela v teoriji in praksi, l. 1936., str. 290.
335. *Fink Fr.*: Začetni čitalni in pisalni pouk, l. 1936., str. 76.
336. *Jakiel A. i. dr.*: Le travail par équipes a l'ecole, l. 1935., str. 230.

(Se nadaljuje.)

<sup>1</sup> Knjige se izposojujejo samo članom P. c. Članarina znaša 1 din mesečno.

---

## **Redka prilika!**

*Kmečkim in gospodinjskim nadaljevalnim šolam, šolarskim in učiteljskim, pa tudi drugim knjižnicam, sadjarskim in vrtnarskim in kmetijskim podružnicam ter gospodarskim zadrugam nudimo nastopno zbirko strokovnih knjig po polovični ceni:*

Več dobre krme 10 din, Planšarstvo 40 din, Naša zelenjad 8 din, Naša prašičjereja 8 din, Umno kletarstvo 8 din, Veterinarska higiena 10 din, Kmetovalčev svetovalec 10 din, Lan in konoplja 10 din, Kmetško kokošarstvo 10 din, Pojasnilo h knjigi »Več dobre krme« 1 din, Ljudska astronomija 20 din.

*Kdor naroči vse našete knjige, jih dobi za din 100— poštne prosto.*

Ker zaloga ni velika, naročite čimprej v  
**KNJIGARNI UČITELJSKE TISKARNE V LJUBLJANI**  
**ALI V NJENI PODRUŽNICI V MARIBORU**

Plačilo naročenih knjig izvršite lahko pozneje, ali tudi v obrokih.



**NOVOST ZA DVOJE GOSLI:** Prof. Pahor: 100 slovenskih napevov v petih zvezkih po din 12—. — Založila Učiteljska tiskarna v Ljubljani.

---