

POPOUTNIK

PEDAGOŠKI LIST

6



LII

1930/31

Vsebina.

I. 1. Dr. Stanko Gogala: Učiteljeva osebnost. — 2. Pavle Flerè: »Kako naj bi pričeli?« ali: Pisanje ali čitanje? — 3. Eliza Kukovec: Nekaj izkušenj o vzgoji k samostojnosti. — 4. Marija Čebularjeva: O vaji v čitanju.

II. 1. K. Grabeljšek: Domino in tombola v službi rokotvornega pouka.

III. 1. Enakomerno pospeševanje učencev pri pouku. — 2. O prepovedi telesne kazni. — 3. Prve ciganske šole. — 4. Tragika čudovitih otrok. — 5. Nemško-francosko izmenjavanje učencev. — 6. Nemško-francosko zблиževanje.

IV. 1. Salih Ljubunčič: Škola rada. — 2. Leo Pibovec: Osnovni razred v luči sedanjih didaktičnih načel. — 3. Rudolf Wagner: Gremo v Korotan.

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

Naročnino in reklamacije sprejema upravištvo listov UJU, poverjeništvo Ljubljana, Frančiškanska ulica 6.

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

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

Popotnik

Pedagoški list

Letnik LII.

Februar 1931.

Štev. 6.

*

Dr. Stanko Gogala:

Učiteljeva osebnost.

Moderna pedagoška teorija in praksa skušata preurediti našo šolo v tem zmislu, da bi postala ta šola otroku bližja in da bi jo otrok kot svojo lastno institucijo tudi vzljubil. Kajti kdor brez predsodkov gleda na šolo nazaj, v kateri se je šolal sam, ali pa na šolo, kakršna je bila še pred desetimi leti, ta mora z žalostjo ugotoviti, da otroci te šole splošno niso ljubili, temveč da so se je bali in da so ji zato dajali različna neprimerna imena, s čemer je padalo spoštovanje pred šolskim delom in zato tudi lastna volja, delati v taki šoli. In gotovo je res, da ni v vsej naši kulturi danes bolj potrebnega dela kot ustvariti zopet tako šolo, ki bo uživala splošno spoštovanje ter ustrezala želji mladih ljudi po izobrazbi in po razvoju lastnih duševnih sil. Poleg tega pa skuša moderna pedagogika narediti šolo tudi duhovno produktivno, t. j. izobličiti iz nje tako šolo, ki naj bi duševnost mladih ljudi bogatila z duhovnimi, izobraževalnimi, religioznimi, etičnimi in socialnimi vrednotami, s čemer bi vzbudila v teh dušah notranje spoznanje izobrazbene in vzgojne vrednosti ter zato občuteno željo po lastnem in čim močnejšem sodelovanju pri šolskem delu. Cilj te pedagogike je, ustvariti tako obliko šolskega dela, ob kateri se bosta združila učitelj in učenec, pa ne siloma, temveč neposredno in občuteno pristno ter zaželjeno. Šola naj bi postala zopet vir, iz katerega bo mladi človek črpal vse svoje duhovne sile, ob katerih bo rasel in se razvijal v idealno obliko človeka.

Ta visoki, toda prepotrebni cilj pa je dosegljiv po dveh poteh. Kajti tista vez, ki lahko neposredno veže učitelja in učenca pri njenem delu, je lahko najprej vsebina tega, kar učitelj kot pristno doživeto in preživeto učencu daje in kar zato učenec tudi neposredno ter s sodelovanjem lastnega subjekta sprejme v svojo duševnost. Pedagoško metodo, ki bi upoštevala to načelno možnost združitve učenca in učitelja v harmonično delovno enoto, bi lahko nazvali predmetno ali pa vsebinsko utemeljeno delovno metodo. V podrobnosti bi izgledala ta metoda tako, da bi podajal učitelj učencu izobrazbeno ali pa tudi vzgojno vsebino na tak neposredni način, da bi jo učenec radi nje same in radi njene vrednosti rad sprejel v svojo dušo in da bi nastala zato v njem pristna želja, da bi take predmete še in še sprejemal. Vsak predmet in vsaka vrednota je namreč že po svoji vsebini taka, da jo je mogoče nuditi tudi nedorastlemu in duševno nerazvitemu otroku in mlademu človeku na tak način, da jo občuti kot sebi blizu stojičo, kot sebi prijazno, kot lepo ali resnično, kot vredno ali kot veličastno itd. Z eno besedo, nuditi je mogoče predmete tako, da se vsebina podajane predmeta združi v otrokovi duševnosti z neko vrsto čuvstev, ki ovijejo tak predmet v svojo doživljajsko dejavnost in ki ga sprejmejo

ter asimilirajo kot vredno in svojo lastno duševno vsebino. Seveda pa je za način takega sprejemanja nujno potrebno, da se s sprejeto vsebino res tudi vzbudijo otrokova čustva. Neobhodno potrebno sredstvo za tako vzbujanje čustev ob dani vsebini pa vidimo v tem, da tudi učitelj pri svojem podajanju napram predmetu ni indiferenten, temveč da že on sam pristno doživlja obenem z vsebino podajane predmeta tudi vsa ona čustva, katera naj doživi tudi otrok, da bo mogel sprejeti podajano vsebino kot svojo last v svojo dušo. Neposredna vez med učiteljem in učencem pri predmetni delovni metodi so torej poleg predmetne vsebine tudi vsi tisti nagonski doživljaji, posebno čustva, ki jih pristno doživlja najprej učitelj, in ki naj preko učiteljeve besede, mimike itd. vzbudijo tudi v otroku enaka ali pa vsaj podobna pristna ali vsaj nepristna čustva. Vsakomur pa, ki se vživi v življenjsko pristnost orisane delovne metode, bo jasno, da more uporabljati tako metodo le tisti učitelj, ki je v svojem predmetu resnično zakoreninjen, ki ta predmet vsebinsko dobro pozna, ki ga smatra za svoj lastni predmet in ki more zato doživljati ob njem različna pristna čustva. Seveda pa je nujno potrebno tudi to, da učitelj ne samo teoretično, temveč tudi praktično povsem pozna otrokovo dušo in da se v trenutno doživljanje otrokovo lahko tudi pristno vživi. Zato pa je že radi tega tudi ta predmetna delovna metoda, ki je povsem zavisna od človeka, ki jo uporablja, v nujni notranji zvezi z drugim analitičnim načinom, kako ustvariti neposredno delovno enoto med učiteljem in učencem.

Drugo sredstvo, ki prihaja v poštev pri stremljenju, da bi se učitelj in učenec združila v harmonično šolsko delovno enoto, je namreč oni neposredni vpliv učitelja na učenca, ki učinkuje v tem zmislu, da doživlja učenec pristno veselje, delati s svojim učiteljem, in da mu delo s takim učiteljem poteka iz njegovih lastnih duševnih sil. Ta šolska metoda, ki upošteva mnogo bolj učitelja kot pa učno snov in vsebino podajanih predmetov, se razlikuje od preje podane predmetne metode 1. v tem, da ni predmetna, temveč psihološka, t. j. gradi se na duševnem razmerju med učiteljem in učencem in temelji prav posebno na posebnosti, vrednosti ter vplivnosti učiteljeve duševnosti, in 2. v tem, da ni predmetno neposredna, temveč posredna, ker stopi med učenca in med predmet, ki naj bi neposredno vezal učitelja in učenca, učiteljeva osebnost, ki naj šele preko sebe dovede učenca do predmeta. Učitelj posreduje tu med učencem in med predmetom, toda ne s tem, da on predmet nudi, temveč tako, da on predmet nudi. Ta metoda pa ni samo teoretično možna in analitična, temveč je tudi empirično realizirana v vseh tistih primerih, ko učenec ne vzljubi predmeta radi predmeta, temveč ko vzljubi kak predmet radi učitelja, ki ga mu nudi. Saj je vendar ne samo možen, temveč tudi večkrat obistinjen primer, da vzljubi učenec učitelja preko predmeta ali pa tudi obratno, da vzljubi predmet preko učitelja. Ta drugi primer pa je bil tudi že v dosedanji šoli redno realiziran tam, kjer so učenci radi in z veseljem sprejemali od svojega učitelja. Kajti zavedati se moramo, da je imela in da ima tudi naša nekdanja in sedanja šola dokaj takih učiteljev, od katerih so učenci radi sprejemali, ker so jih ljubili. Poleg tega pa so bili baš taki učitelji oni činitelji, ki so vzdrževali kulturno stopnjo in višino naše šole. Le ob njihovem delu se je kazala kulturna vrednost in pomembnost šole. To pa ne samo za učence, temveč tudi za ostalo kulturo. V vseh takih primerih pa vidimo obenem, da združuje tak učitelj v sebi obe sredstvi, po katerih naj pride do delovne enote med njim in učencem. Vpliva namreč preko svoje duševnosti, t. j. psihološko, in vpliva tudi z načinom podajanja svojega predmeta, t. j. predmetno vsebinsko.

Jasno pa je, da mora biti duševna struktura takega učitelja, ki naj ima tako velik vpliv na učenca, posebna in zato nenavadna. Moč in notranja sila takega učitelja pa leži v njegovi o s e b n o s t i. Ker pa je za uspešno izvedbo naše šolske reforme v zmislu izboljšanja razmerja med šolo in med učencem nujno potrebno, da postavimo v šolo čim več takih učiteljev, ki bodo zaslužili ime osebnost in ki bodo šolsko reformo o s e b n o tudi izvedli, zato naj v kratkem podam značilne duševne poteze človeka, ki ga imenujem osebnost, in to s posebnim ozirom na učitelja.

O vsaki osebnosti moremo najprej reči, da mora biti z a k o r e n i n j e n a v neki kulturni panogi, pa naj bo to že umetnost, etika, socialnost, gospodarstvo, politika ali pa religija. Ta zakoreninjenost v kaki kulturni panogi pa je za osebnost potrebna iz sledečih razlogov: 1. Zato, ker naj ima osebnost neko posebno duševno-vsebinsko smer, v kateri se s podrobnim in produktivnim delom njena osebnost vedno bolj izpopolnjuje in razvija. 2. Ta zakoreninjenost pa je potrebna tudi zato, ker osebnost ne more in ne sme ostati duševno ozka, t. j. omejena le na strokovno poznavanje neke določene kulturne smeri in panoge, temveč si mora preko lastnega podrobnega in produktivnega dela v eni izmed kulturnih panog odpreti pogled tudi za vrednost in bogastvo drugih kulturnih področij in kulture sploh. Od osebnosti torej ne zahtevamo samo strokovnjaštva, temveč resnične k u l t u r n o s t i, ki obsega po možnosti pregled po vseh kulturnih področjih.

Če prenesemo sedaj to shematično duševno potezo osebnosti, ki je značilna za katerokoli osebnost, tudi na učitelja, potem se nam pokaže, da velja tudi zanj. Kajti zmotno je ono naziranje, da je za osnovno ali pa za meščansko šolo vse dobro in da se od takega učitelja pravzaprav malo zahteva. Ob takem naziranju in radi njega je šola postala tako malo uvaževana in zato je izgubila notranji stik tudi z učenci. Kajti vedeti moramo, da je človek duševna in telesna enota in da učinkuje vsako duševno ali telesno delo in udejstvovanje na celoto človekove osebe. Enako pa učinkuje tudi rast v eni duševni plati na duševno celoto. Zato pa učinkuje tudi stalno in resno delo ob katerikoli kulturni panogi na celotno osebnost. S tem se ne veča samo njegova duševna izobrazba, s tem ni postal samo on duševno-vsebinsko bogatejši, temveč vzporedno s tem se izpremeni celotna njegova osebnost in tudi njegov neposredni nastop in vpliv. Njegova rast v izobrazbeni plati izpremeni nehote in neposredno tudi vsa njegova razmerja do okolice. Ker učinkujejo vsi pridobljeni doživljaji in njihove vsebine iz preteklosti tudi v sedanost in bodočnost, oz. ker se v preteklosti pridobljena izobrazba nujno zrcali tudi v trenutnem sedanjem doživljanju, zato mora imeti tudi tako duševno delo v kaki kulturni panogi t r a j e n uspeh. Ta uspeh pa se kaže na dva različna načina, pri čemer se tiče ta razlika oseb, s katerimi je učitelj v stalnem kontaktu. 1. Pod vplivom učiteljevega kulturnega dela, ki ga izvršuje radi tega dela in radi predmeta samega, se izpremeni najprej razmerje do staršev njegovih učencev. To razmerje, ki je bilo do sedaj mogoče mrzlo ali pa samo formalno, se izpremeni v toplo in neposredno razmerje spoštovanja, kakor hitro občutijo starši, da so dobili za učitelja človeka, ki ni samo učitelj njihovih otrok, temveč pravi kulturni delavec, ki kulturo vrednoti in ki se z njo tudi sam peča. Tedaj začutijo obenem, da je to človek, na katerega se morejo in smejo v primeru potrebe tudi sami obrniti in od katerega morejo marsikaj pridobiti. Če občutijo tako starši, da je učitelj resen duševni delavec in da postajajo v razgovoru z njim tudi sami vedno bogatejši, ker jim obrača pozornost na predmete, o katerih preje niso razmišljali, ali pa jim razne stvari tako objasni, da občutijo vrednost in potrebnost teh stvari, tedaj se vzbudi v njihovih dušah čuvstvo za-

upanja in spoštovanja. Učitelj se jim je pokazal za učitelja tudi izven učilnice in ne samo kot učitelj otrok, temveč tudi kot voditelj odrastlih. To pristno čuvstvo spoštovanja pa se prenese sedaj sugestivno ali pa tudi hotoma in zavestno na otroke, ki gledajo sedaj učitelja tudi preko čuvstev svojih staršev. 2. Poleg takega posrednega vpliva na učence pa ima učitelj kot resen kulturni delavec tudi velik neposreden vpliv nanje. Če namreč že tudi v šoli sami občutijo, da učitelj ni ozkosrčen in malenkosten, temveč da mu je njegovo kulturno delo odprlo vidike na široko in po različnih kulturnih področjih, tako da je njegov pouk tudi v najelementarnejših stvareh veliko bolj zanimiv, oseben in živahen, tedaj se tudi v njihovih dušah pojavi posebno čuvstvo, ki predočuje učitelja kot vzvišeno, pomembno, spoštovanja vredno osebnost, sploh kot ideal, h kateremu se dvigajo njihove žejne duše, ki bi hotele sprejemati duševno hrano. Prav posebno pa se pojavi to razmerje med takim učiteljem in njegovimi učenci v višjih razredih, kjer nastane v učencih že resnična znatiželjnost, ki bi hotela čim več duševne vsebine. Ob takem učitelju pa se njihove duše na široko odpro in hotele bi sprejemati in samo sprejemati. Učiteljevo duševno bogastvo, ki vre iz njegove duše, vzbudi v učencih nove duševne potrebe in vedno večjo željo po izobrazbi. To čuvstvo navdušenja za učitelja pa se preko učencev prenese sedaj lahko tudi na starše, ki pa ga morejo v učencih še povečati s svojimi lastnimi sodbami o učitelju in s svojimi čuvstvi proti njemu. S tem pa si je učitelj zagotovil ne samo možnost, temveč tudi uspeh svojega dela med učenci in med odrastlimi. Postal je res učitelj-voditelj.

2. Iz podane osnovne duševno-vsebinske poteze osebnosti, ki obstoji torej v tem, da je osebnost zakoreninjena v kakem kulturnem področju in da se na tem področju tudi resno ali celo plodovito udejstvuje, pa sledi takoj druga. V osebnosti, ki naj bo res kulturno usmerjena, namreč ne smejo prevladovati animalični in snovni človeški elementi, t. j. v njegovi duševnosti ne smejo nastopati le različni nenaperjeni in nezmisljeni doživljaji, med katere moramo prištevati predvsem vsa samo k prijetnosti usmerjena čuvstva, ki zavzemajo v duševnosti navadnega človeka gotovo precej odlično in odločilno mesto. Treba je marveč, da je taka osebnost usmerjena tudi v idealni svet duhovnosti in duhovnih predmetov in da nastopajo kot predmeti njenih doživljavaev večinoma taki predmeti. Kajti človekovo bistvo ni zakoreninjeno v njegovi animalični in telesni plati, temveč se odlikuje po tem, da ima tudi zmožnost spoznavanja duhovnih predmetov, predvsem dejstev, vrednot in dolžnosti, pa da je njegova pozornost usmerjena ne samo k temu, kar je in obstoja, temveč tudi k vprašanju »zakaj da je nekaj takšno« in »ali ne bi moglo biti drugačno«. To je svojevrstna duševna usmerjenost, ki ima svoj cilj v spoznavanju predmetov, ki niso zgolj realno-fizikalnega ali pa realno-duševnega značaja, marveč tudi duhovno-idealnega značaja. Iz take usmerjenosti pa izvira obenem tudi posredno spoznanje posebnosti in vrednosti človeške osebe, ki je dosegla svojo vrednoto šele tedaj, ko je postala tudi duhovno usmerjena.

Iz take duhovne usmerjenosti izvira torej zanimanje osebnosti za znanost v ožjem zmislu besede, kateri ni na tem, da bi prišla do takih spoznanj, ki se dajo praktično uporabiti in od katerih bi imel človek kako praktično korist, temveč se zadovolji že z vsebino spoznanja samega, ki obogati njeno dušo in jo naredi formalno sprejemljivejšo za nova spoznanja. Poleg tega vede duhovna usmerjenost človeka tudi v svet lepote in umetnosti, kjer mu pokaže take duhovne vrednote, ki morejo njegovo duševnost notranje izčistiti in zelo obogatiti. Vglabljanje v umetnost in lepoto pa posreduje tudi spoznanje, da človek ob umetnostni kulturi tudi

vsebinsko silno zraste, da se mu odpre pogled za nove, prej nepoznane predmete in življenske vrednote, ki so radi lastne predmetne vsebine vredne, da nastopajo tudi v njegovi duševnosti kot predmeti estetskih čustev. Duhovna usmerjenost odpira nadalje osebnostni pogled tudi za različne etične in moralne vrednote, ki sicer niso realnega značaja, ki pa se vendar tičejo realnega doživljanja in življenja in ki vnašajo v to življenje tudi pravilnostni vidik. Tudi etične vrednote so po svoji predmetni vsebini takega značaja, da morejo vplivati na izobrazbeno in na vzgojno plat duševnosti pri osebnosti. Duhovno usmerjena osebnost pa se poglobi tudi v bistvo in jedro gospodarstva in politike, kjer ne skuša spoznati samo trenutnega stanja in obstoječih metod, temveč skuša razumeti tudi zmisel in bistvo teh kulturnih panog. Ta zmisel pa mu daje tudi trdno oporo za presojo praktičnega gospodarskega in političnega življenja, katero skuša v zmislu pravilnosti tudi realno izpremeniti. Končno pa spozna duhovno usmerjeni subjekt tudi vrednote in predmete religioznega in transcendentnega sveta ter skuša najti v teh predmetih ne samo svoje osebno duševno zadoščenje, temveč novo objektivno vsebino, od katere je tudi sam zavisen. Spozna namreč notranjo veličino in vrednost teh predmetov, v katerih začuti šele svoj življenski zmisel in namen.

Duhovna usmerjenost pokaže torej osebnosti nov in docela svojevrsten svet predmetov, ki sicer niso fizikalno realni, ki pa vendar obstojajo in veljajo in v katerih najde šele svoje lastno zadoščenje. So to predmeti, ki so najbolj vredni, da se človek kot človek z njimi peča in ki so itak stalni predmeti človekovih problemov in dvomov ter razlog njegove sreče in nezadovoljstva, njegovega ponosa ali potrnosti.

Če pa prenesemo sedaj vse to posebej še na učitelja, potem takoj spoznamo, da velja ta zahteva v posebni meri še za učiteljevo osebnost. Kajti učitelj je kot vodnik svojih otrok in prav posebno še kot kulturni delavec med ljudstvom nujno navezan na svet duhovnih predmetov. Učitelj namreč, ki je usmerjen samo k tvarnim in materialnim dobrinam tega sveta, v dveh ozirih ne bo izvršil svoje naloge. 1. Tak učitelj bo res samo učitelj, t. j. oseba, ki bo pač šolsko učila in docirala, ne bo pa pravi vodnik, ki bi mogel dajati učencem in tudi odrastlim nasvetov in smernic za etično, moralno, umetnostno, gospodarsko, politično in religiozno življenje, ki pa je vendar tudi del in še zelo važen del človekovega življenja. Naši ljudje te probleme močno čutijo in iščejo nekoga, ki bi jih rešil. In ta nekdo naj bi bil učitelj, ki naj bi postal ne samo šolski, temveč tudi življenski in kulturni vodnik svoje okolice. Vse to pa mu bo mogoče samo tedaj, če bo te probleme tudi sam pristno občutil in če jih bo tudi zase osebnostno rešil. Samo tedaj bodo njegove rešitve in smernice sprejeli tudi drugi. 2. Razen tega pa bi tak učitelj nikdar ne dosegel namena svojega poklica, ker bi bil pač nastavljeni in poklicani učitelj, ki bi storil samo iz dolžnosti to, kar mora storiti, ki pa ne bi občutil resnosti svojega zvanja, odgovornosti za svoje delo ter ljubezni do kulturnega in šolskega dela. Kajti šele to troje: pravo učiteljsko zvanje, čut odgovornosti in pa ljubezen do dela med mladino in med ljudmi, šele to naredi učitelja za pristnega voditelja svoje okolice. Vse tri duševne lastnosti pa so takega značaja, da izvirajo samo iz duhovne usmerjenosti. Šele ona pokaže namreč učitelju, da se njegov poklic bistveno razlikuje od vseh ostalih državnih poklicev in sicer po tem, da zahteva celega človeka, celotno osebnost in da mora biti človek za ta poklic posebno pozvan in izbran. Kajti ni res, da so »bogovi izbrali za učitelja tistega, katerega sovražijo«, temveč obratno je res, da je Bog nekatere ljudi posebno izbral za ta poklic in da jim je dal posebne duševne sposobnosti, po katerih se odli-

kujejo pred drugimi ljudmi. Enako pa more tudi samo usmerjenost v duhovne vrednote vzbuditi v učitelju živo zavest, da je za svoje delo med ljudmi in za njihovo duševno rast tudi odgovoren. Ta odgovornost pa ni istovetna z ono službeno odgovornostjo, ki je zunanja, temveč je odgovornost pred samim seboj, pred lastnim spoštovanjem in pred objektivnimi vrednotami, katere je spoznal za toliko vredne, da se jim mora podrediti tudi tedaj, če je njihovo izvrševanje zvezano z osebno žrtvijo in odpovedjo. Že ta odgovornost sama pa je predmet duhovnega sveta in čim bolj je kak učitelj duhovno in objektivno-vrednostno usmerjen, tem večjo odgovornost občuti in tem več vredno je tudi njegovo delo. Pa tudi ljubezen do izvrševanja svojega zvanja je v notranji zvezi z duhovno usmerjenostjo učitelja. Kajti samo oni učitelj, ki je usmerjen k spoznanju bivanja in jedra ter pomena svojega dela in poklica, in ki se dvigne od mehaničnega ter vsakdanjega izvrševanja svojih poklicnih dolžnosti še do zmisla tega dela, samo tak učitelj bo svoje delo tudi vzljubil, ker bo spoznal njegov kulturni pomen in njegovo resnično potrebnost. On bo zaživel v svojem zvanju in njegov poklic bo postal nerazdružljiv z njegovo osebo. Tvoril bo enoto, ker bo ves in vedno in samo učitelj ter vodnik in ker svojega dela ne bo vršil samo mehanično in predpisano, temveč s pristno ljubeznijo. Njegovo delo bo potekalo iz njegove duševne potrebe po takem delu. Začutil se bo v resnici učitelja.

Iz navedenih notranjih razlogov torej sledi, da je tudi učiteljeva osebnost določena po duhovni usmerjenosti. Poleg vsega tega pa je treba v tej zvezi opozoriti še na to, da je vendar vse učiteljevo delo v šoli in izven šole duhovnega značaja in da nastopajo pri izobrazbi in še mnogo bolj baš pri vzgoji mladih in tudi odrastlih ljudi duhovni predmeti in vrednote kot oni predmeti, ki človeka vzgajajo in izobražujejo in ki mu širijo ter globijo duševni pogled. Oni pa nastopajo tudi kot predmeti, po katerih naj mladi človek stremi, če hoče, da bo prav stremel in delal. Danes vendar vedno bolj poudarjamo, da ima tudi šola vzgojno nalogo. Vedeti pa moramo, da jo vrši na najlepši in najpreprostejši način samo tako, da je vir vzgoje učiteljeva osebnost, ki neposredno vpliva na druge. Njen vpliv, ki je neodoljiv, pa izvira iz dejstva, da je predvsem učitelj sam vzgojen, t. j. da je usmerjen predvsem k predmetom duhovnega sveta, ki odločajo o tem, kakšno je njegovo doživljanje in udejstvovanje.

3. S tem pa sem se približal že tretji odločilni strani duševnosti onega subjekta, ki zasluži ime osebnost. Je to nova duševna lastnost, ki jo imenujemo *pravilnostna* usmerjenost, oz. normativnost. Bistvo te duševne poteze je v tem, da pravilnostno usmerjeni subjekt ne živi mehaničnega, nepremišljenega in neocenjenega življenja, temveč da ga pri vsakem doživljanju in dejanju spremlja osnovno vprašanje: ali je moje doživljanje in dejanje tudi pravilno ali ni? Tak subjekt živi v stalni kontroli svojega udejstvovanja. Njegova kontrola pa ni v svetu izven njega in tudi ne v drugih osebah ter instancah, kajti kontrolo nosi v svoji lastni duši; ta kontrola je *notranja* in docela avtonomna. Zato pa je tudi mogoče, da se mu vprašanje o pravilnosti ne pojavi nikam prisiljeno in od zunaj naloženo, temveč zares pristno in samohotno. Od tod pa izvira še to, da se to vprašanje pojavi že pri najfinjših in najbolj skritih utripih njegove duše, ki so neposredno in posredno dani samo njemu in za katere ne more biti odgovoren nobenemu drugemu človeku razen sebi.

(Nadaljevanje sledi.)



„Kako naj bi pričeli“? ali: Pisanje ali čitanje?

V 2. številki letnika »Popotnika« je izšel o tej stvari zapisek g. J. Kontlerja,¹ v katerem prihaja g. K. do zaključka: »... Začeti moramo s pisanjem in se šele potem lotiti razumevanja izrazov izven nas stoječih oseb, to je čitanja!« Vse pa je napisal, ker so nas »naši reformatorji elementarnega pouka tako daleč že prepričali, da je želja po delitvi pisalnega in čitalnega pouka utemeljena«.

Z zanimanjem in pazljivo sem prečital izvajanja g. K.-ja, a bržčas je bil baš razlog, iz katerega je bil članek napisan, kriv, da nisem mogel takoj doumeti, za kaj pravzaprav gre. Kolikor namreč vem, »naši reformatorji elementarnega pouka« niso prepričevali v želji »podelitve pisalnega in čitalnega pouka«, ker za tako prepričevanje dosihmal ni bilo potrebe; šlo je le za to, ali naj se uče tiskanke pred pismenkami ali obratno. To sem vsaj jaz razbiral iz znane Zm. Bregantove knjige, iz L. Pibrovčeve pa iz zapiskov E. Vranca in vseh, ki so o tem govorili, in to, bi dejal, se da razbrati tudi iz mojega navodila k »Naši prvi knjigi«.² Pri ponovnem pazljivem čitanju članka g. K.-ja sem uvidel, da govori — ne sicer o delitvi čitanja in pisanja — pač pa o čitanju in pisanju kot izraževalnih načinih, torej v udejstvovanju otroka pri čitanju in pisanju, da pa je svoja izvajanja bistveno naslonil na pravdo o prvenstvu tiskank, oziroma pismenk in v tem okviru hotel dati prednost elementarnemu pisanju; torej: v okviru sredstev udejstvovanja s temi sredstvi.

Dasi bi taka zamenjava mogla vnesti v vrste ne dovolj poučenih zmešnjavo, ipak sam skrajaj nisem nameraval odgovarjati na članek g. K.-ja; upal sem, da se oglasi kdo drugi in poizkusi pobiti dokaze, ki jih za svojo tezo navaja g. K. Ker sem pa imel v poslednjem času priliko opazovati, kako se otrok na podlagi »Naše prve knjige« sam uči elementarno čitati in pisati, se mi zdi potrebno, da radi pojmov samih v javnosti na kratko pogovorim glavne dokaze g. K.-ja; to naj obenem posluži kot malo dopolnilo tistemu, kar sem že s prepričanjem povedal v svojem navodilu. Le zato pišem in ne kot polemiko z g. K.-jem, čegar prepričanje spoštujem, kakor prepričanje vsakega človeka, katero je sam spoznal za pravo.

Mislím, da se ne motim, ako rečem, da je g. K. poizkusil svojo tezo, da je treba prej učiti pisanje kakor čitanje, nasloniti v glavnem na te trditve: 1. »Psihični razvoj deteta ... ne kaže, da bi bila prirodna vrsta: čitanje — pisanje; prirodna vrsta, psihološko utemeljena vrsta je obratna, začeti je treba s pisanjem in šele potem pride na vrsto čitanje«; — 2. »V to trditev (da je namreč vrsta čitanje — pisanje zgodovinsko-razvojno utemeljena) ne smemo verjeti«; — kot na 3. pa se opira na težkočo, ki naj jo povzroča za čitanje »sestavljanje vrste črk, tako da bi dobili čim preje lahko čitljivo, za otroka pa vendar prikupljivo besedilo«. — Kar je drugih, ne tako dominantnih trditev, se jih dotaknem v izvajanjih še mimogrede, v glavnem pa se obračam do treh navedenih.

1. Rekel sem že, da sem v poslednjem času opazoval otroka, kako se je učil čitati in pisati sam iz »Naše prve knjige«. Slika pri črki-tiskanki mu je dala glasnik — prvi, drugi, tretji ...; nagon za spoznavanje, ki mu navadno

¹ Gl. »Pop.« 1930./31., str. 42—44!

² »Naša prva knjiga« in njena raba. — Za navodilo učiteljstvu napisal P. Flerè. — Ljubljana 1929. — Zal. »Učit. tiskarna«.

pravimo »otroška radovednost«, ga je učil spoznavati tiskani znak za glasnik; potreba in volja po umevanju štiva ga je vodila do sinteze. In ko je prerisaval črke — velike tiskane — ga je prva sinteza vodila do nove: do narisovanja črk v besede, a izrezovanje narisanih črk ga je privedlo do sestavljanja premičnih črk v besede, torej zopet do sinteze. Vse njegovo delo pri učenju čitanja je usmerjeno le v eno: d a s c i z r a z i — bilo ustmeno, bilo z narisovanjem, bilo s sestavljanjem. Nagon v otroku, da se izrazi, je dovolj jak, da ga moremo usmeriti kakorkoli; otrok h o č e poznati elemente, s katerimi se sintetično izraža, vseeno mu je v bistvu, ali so to samo šibice, iz katerih sestavi sliko okna, ali so to črke, s katerimi okno nariše, ali so to tiskanke, iz katerih sestavi besedo OKNO, ali so pismenke, s katerimi zapiše to besedo kot *okno*. Na š a stvar je, kako usmerjamo ta otroški nagon. In gledati moramo, da ga usmerimo, kakor je najprirodnejše.

S tem spoznanjem se moramo obrniti do vprašanja: kaj je elementarno čitanje in kaj je elementarno pisanje v svojem bistvu — da moremo razsoditi, čigavo bistvo je manj komplicirano, enostavnejše, prirodnejše.

Po gornji pripombi se moramo izreči, da je vsako izražanje: ustmeno, pismeno, z narisovanjem, s sestavljanjem — le zlaganje elementov, torej: sinteza. Tako je čitanje in pisanje v bistvu: sinteza. Isto pa je za oboje tudi ono, kar sintetiziraju predhodi: spoznavanje in utrjevanje znakov, ki jih večemo v celoto: besede, stavke. Isti je tudi psihični moment spoznavanja, kajti izluščiti in utrditi se mora prav tako tiskanka kakor pismenka na podlagi glasnika, ki ga zaznamuje. Razlika med elementarnim čitanjem in elementarnim pisanjem je le v načinu izražanja, a v tej razliki šele moremo iskati primarnost delovanja. Preden se izrečemo o tej primarnosti, je treba vsaj v glavnem pregledati še eno. In to je:

Kako otrok elementarno čita in kako otrok elementarno piše? Kakšno je njegovo psihično in kakšno njegovo fizično delovanje pri tem ali pri onem opravilu?

Predvsem moramo seveda opozoriti na to, da je naše — pa tudi otroško čitanje po absolviranju elementarnega čitanja — drugačno in drugačnega namena, kakor pa je elementarno čitanje. S čitanjem sprejemamo vase tuje misli in pri tem je čitanje izrazito umsko opravilo. Elementarno čitanje to ni. Pri elementarnem čitanju otrok — pa čeprav le v mislih — zлага konkretne znake za glasnike in šele iz zložene celote apercepira. Ipak mora biti v njegovem razumu prvotna predstava, ki naj jo zloži vidno; spričo konkretnosti, ki jo pri tem opravilu hoče, so mu ravno potrebne premakljive, otipne črke, da jih sestavi tudi vidno, kakor so se mu prikazale vidno v duhu. Opazujte otroka, ki sestavlja besedo »okno«! Sam sebi govori: »Okno. O-k-n-o.« potem pa vzame ali nariše črke, ki jih je glasovno izanaliziral iz besede. Elementarno čitanje in nič drugega, kakor gola sinteza in vaja v njej: kakor hitro začne otrok čitati sprejemati tuje pojme, s čitanjem razumevati izraze »izven nas stoječih oseb« — kakor imenuje to g. K. — potem to ni več elementarno čitanje, nego že čitanje v smislu čitanja odrastlih. Pri elementarnem čitanju ima edino opravilo: zlaganje. Zato se novodobne začetnice tudi izogibajo zlasti v početku, da bi nudile mnogo štiva; štivo naj sestavlja otrok sam, začetnica pa naj mu s sliko pove glasnik, ki mu zanj v skromnem obsegu in le toliko, da pokaže razne metodiške zveze, da tekst ob sliki črko, ki ta glasnik vidno zaznamuje. Vsa vaja, vse ono elementarno čitanje je i z v e n začetnice.

Začetnica namreč, ki uči le čitati; začetnica, ki uči tudi — ali samo — pisati, mora imeti predloge za pisanje. Kajti elementarno pisanje v navadnem pomenu pisanja ni tako enostavno, kakor je elementarno čitanje. Pri elemen-

tarnem pisanju — pisanju s pismenkami — opravlja otrok ves isti posel sinteze, kakor ga opravlja pri elementarnem čitanju (zlaganju črk), poleg tega pa mora paziti, da mu dela (piše) roka pravilno (okorno ali neokorno, se tu ne vpraša) obliko. Elementarno pisanje je torej sestavljeno iz elementarnega čitanja in iz predpisanega grafičnega prikazovanja: ves isti postopek, ki je naveden pri elementarnem čitanju, opazujete lahko pri otroku, ki (preden elementarno čita) začne z elementarnim pisanjem, poleg tega otrok še tehnično predstavlja svoje delo, ki ga opravlja pri elementarnem čitanju. Ako začnemo z elementarnim pisanjem (s pismenkami) mesto z elementarnim čitanjem, smo naprtili otroku dvojno delo pri sintezi, ki je bistvo tako elementarnega pisanja kakor elementarnega čitanja. In proti temu pisanju smo, proti temu, da se pričnemo z elementarnim pisanjem pred elementarnim čitanjem, ker jasno vidimo, da je za nju psihološko utemeljena, prirodnejša vrsta le: elementarno čitanje — elementarno pisanje.

Ali pa smo zato proti »pisanju« sploh? Proti pisanju, ki nam pri njem ni vprašanje v obliki: pismenka ali tiskanka, nego nam je le vidni izraz notranjega otrokovega opravila na sintezi? Ne, proti takemu »pisanju« pa nismo! Nasprotno, podpirali bomo v tem pogledu otrokovo stremljenje, ki je — kakor že rečeno — usmerjeno le v to: da se izrazi. »Pisanje« v tem smislu je vsako samostojno in vsebinsko sestavljanje gibljivih črk, je narisovanje črk v samostojne izraze, besede, stavke — to »pisanje«, čeprav spočetka samo reproduktivno, postane produktivno takoj, kakor hitro je otrok spoznal, kaj je bistvo elementarnega čitanja. In to je kaj hitro. Potrebno mu je utrjeno poznanje le nekaterih črk, pa se že razgiba v samostojno izražanje s sestavljanjem gibljivih črk in z njihovim narisovanjem.

Učitelji, ki so nam za vsak »postopek« vcepljene »metode«, sploh presradi najdemo težkoče, kjer jih niti ni, pa mislimo, da moramo nekako »z dobrohotno roko voditi otroka preko čeri« — kakor se to časih čita — celo tam, kjer bi otrok te »čeri« sam preskočil; trud, ki mu ga povzroči ta preskok, pa bi mu napravil le veselje.

Zakaj se n. pr. toliko trudimo s priučanjem čitanja, ki ne nareja normalnemu otroku težkoč? Če gledam onega malega, ki sem rekel zanj, da sem ga opazoval, vidim, kako lahko mu je šlo to od rok. Ni slišal o »besedah«, pa jih je »pisal« po nekaj dneh sam; še črke, ki so mu nedostajale, si je po vsebini slike v »Naši prvi knjigi« sam poiskal. Ni slišal še nikdar o »stavkih«, pa je še prej ko za mesec dni učenja »pisal« Miklavžu, kaj naj mu prinese. Ni mu nihče »metodično obravnaval« berile v knjigi in je bil obvarovan pred vsako »razlago«, pa so mu ta berilca tako teknila, kakor mu teknejo danes knjižice o »gospodu Kozamurniku« in kakor mu tekne »Ciciban«, kar čita, čeprav se nikjer ni učil malih tiskank. Nič ne pozna pismenk, pa je »pisal« Božičku in dovolj obširno popisal sorodnikom v večih raznih pismih, kaj mu je »prinesel Božiček«, in jim voščil srečno novo leto. Vse to brez »metod« in »metodičnih obravnav«, zdaj pa prosí, da bi rad znal »pisati kakor veliki«. Bodi mu — dobi tabelo, ki predstavlja vzorno napisane pismenke kot posnetke tiskank, pa naj vadi! Tako se nauči tudi pisati, kakor »pišejo veliki«.

Namenoma sem se delj zadržal pri onem, kar sem po g. K. ju označil kot njegov prvi dokaz za zahtevo, da je treba učiti prej pisati kakor čitati. Namenoma, ker sem hotel opozoriti na razliko med elementarnim čitanjem in pisanjem ter med pisanjem in čitanjem, kakor je to za »velike«. In sem hotel pokazati, da nikakor ne gre, vaditi prej elementarno pisanje kakor elementarno čitanje, da pa se mora pustiti otroku pri elementarnem čitanju prav

široko polje za »pisanje«, t. j. za samostojno izražanje s sestavljanjem, narisovanjem, napisovanjem črk ali s kakršnokoli drugo tehniko.

2. Zakaj pa ne tudi s pismenkami? S tem vprašanjem prestopam k drugemu, zgoraj označenemu dokazu g. K.šja, odgovarjam pa takoj na svoje postavljeno vprašanje: Zato ne, ker pismenke niso — vsaj pri naših evropskih abecedah — nič drugega kakor posnetki tiskank, posneti s teh iz praktičnih razlogov. Ponovno ugotavljam in žal mi je, da g. K. ne govori jasno o pismu, ko govori o pisanju in čitanju, a naj čitam njegov sestavek še tako pozorno, najdem vedno, da rabi »učenje pisanja« za »priučevanje pismenk« in »učenje čitanja« za »priučevanje tiskank«. Spričo te njegove označbe in rabe pa moram reči: da v trditev, da je v tem pogledu vrsta čitanje — pisanje zgodovinsko-razvojno utemeljena, moramo verjeti, oziroma nam celo ni treba verjeti, ker je ta trditev že davno dokazana. Pa če bi ti dokazi ne bili napisani, zadostuje sam pogled na tiskano in pisano abecedo, kako ta trditev drži. In če drži, zakaj bi vendar morali, samo da damo prednost elementarnemu pisanju pred elementarnim čitanjem, hoditi rakovo pot od posnetkov do originalov?

»Wie die Menschheit im Laufe ihrer Weltkultur von der zeichnerischen Darstellung der Buchstaben zur schriftlichen gekommen ist, so kommt auch das Kind dazu« (Kakor je človeštvo v toku svoje svetovne kulture dospelo od risalnega izraza črk do pismenega, tako dospe do tega tudi otrok) sem napisal iz Fr. Vogta »Individueller u. schöpferischer Schreibunterricht« kot motto v svojem navodilu k pogl. »O početkih pisanja«. In to mi je tako glasen dokaz, da mi noben drug potreben ni.

Skladam pa se z g. K.šjem v vsem, kar je povedal glede otroške tehnične ročne spretnosti; dostavil bi kot argument za svojo tezo kar tole dejstvo iz obče zgodovine pedagogike: V srednjeveških samostanskih šolah so se pač učenci učili čitanja, ne pa tudi pisanja. Tega so se učili le oni, ki so pokazali, da imajo roko za to, da bi lahko kot lepopisci prepisovali knjige. Zakaj takrat knjig niso tiskali, pisali so jih in jim je bilo v to znanje pisanja potrebno. Če bi danes prepisovali knjige, bi jih prepisovali na pisalnem stroju.

3. Zgoraj sem tretji dokaz g. K.šja označil na kratko; radi boljšega razumevanja se mi zdi potrebno, navesti besedilo tega dokaza točno kakor glasi: »Naj izpregovore gospodje, ki so poizkusili sestaviti kak abecednik za elementarce. Koliko skrbi jim je povzročalo sestavljanje vrste črk, tako da bi dobili čim preje lahko čitljivo, za otroka pa vendar prikupljivo besedilo! ... Kar ne gre, ne gre; biti vezan na več strani in narediti nekaj, kar bi otroškemu okusu prijalo, je nemogoče. Vidim v knjigi tov. Flereta, kako težko je spraviti kaj na papir, ako je pisatelj knjige vezan na psihično nesprejemljivo vrsto. Na 15. strani je šele pri besedah (!) »EA, O, EA, AU, AU«. In na 21. strani: »Mila ne ve lalala ...« Kaj je v tem besedilu, kar bi ogrelo, prijelo otroka? Nič. Pa da je tako, temu ni kriv pisatelj, kriva je le napačna vrsta, pričetek s — čitanjem. Ob takem besedilu je res treba, da zaviha rokave gospod ilustrator in poizkusi rešiti, kar se rešiti da.«

S temle dokazom, četudi ga imenuje g. K. »tehten dokaz«, se je — naj nič ne zameri, ako povem naravnost — v stvarnem pogledu urezal, kar pa se tiče mene kot sestavljalca citirane knjige, mu pa moram reči, da ni docela točno navajal, ako omenja »str. 15.«, ne pove pa, da so na tej strani zaključeni samoglasniki, torej je tu obravnavana š e l e p e t a črka; isto velja glede str. 21. To sem moral mimogrede popraviti radi tistih, ki bi čitali članek g. K.šja, pa ne bi poznali »Naše prve knjige«; dospeti bi namreč mogli do napačnega zaključka.

Pa o stvarnem pogledu!

Tekst, ki ga g. K. navaja s str. 15., je zaključni tekst za vseh pet samoglasnikov; radoveden sem, kakšen tekst bi sestavil g. K., ako nima na razpolago nobene druge črke kot samoglasnike, če bi mu ne bila »kriva le napačna vrsta, pričetek s — čitanjem«, marveč da bi nasprotno imel pravo vrsto, pričetek s — pisanjem? Prav res, da »povzroča skrbi« sestavljanje besedila, ako se hoče dati ob takih pogojih besedila z vsebino, pa bilo to za čitanje ali za pisanje; drugače je to seveda pri začetnici, ki prinaša črke radi črk in ne radi vsebine. O vsem tem si tudi g. K. lahko natančneje prečita vsaj v mojem navodilu k »Naši prvi knjigi« na str. 11.—15., ako si ne poišče kakega obsežnejšega in podrobnejšega vira za to.

Prav posebno pa moram zavreči s »!« označeno predpostavko, da bi navedene besede ne bile besede, ker dozdam — kolikor vem — še nobena slovnica medmetom ni tega odrekla, pa naj bi v svoji dolžini bili še tako kratki. Sicer pa sem se prav često lahko prepričal, da bodo otroci že s same slike, ki kaže zaustavljanje konj, »čitali« voznikove klice: ea, o, oha — i. pod., kakor tudi pasji lajež in druge živalske glasove. Zato je tudi prav, da si »gospod ilustrator zaviha rokave«, le ne zato, da bi poizkusil »reševati, kar se rešiti da«, pač pa zato, da se s sestaviteljem besedila dopolnjujeta ter tako priredita otroško slikanico, ki ima svoj pomen in namen; kako strašna ovira sta drug drugemu često ilustrator in sestavitelj štiva, vesta najboljše takrat, kadar se hočeta oba otresti formalizma, da bi svobodneje stopila do otrokove duše.

Otresti se formalizma — tako se namreč glasi vrhovna zahteva za vse šolsko delo. Kadar to zmoremo, ne bomo vpraševali ne kako in kdaj bomo začeli, ker nam povedo otroci sami i »kako« i »kdaj«; še prav posebno pa se ne bomo silili do »razlag«, ki so vse prej potrebne učitelju, da sliši v šoli svoj glas, kakor pa otroku, ki si vsepovsod najde svojo razlago.

Ali pa bo otrok takrat »risal kameno pisavo«, ali začne s črko »I« ali s katero drugo, je vseeno; kajti takrat celo najidealnejši prvi knjigi ne bo treba segati tako daleč, da bi dajala »pogon za ročno udejstvovanje, za ročno delo, za modeliranje, polaganje paličič, namočenih nitk, koruznih zrnc«; niti ne bo prinašala »veliko risbic, pa takšne, ki bodo kazale, kako vidi to in ono otrok« — kajti kadar se šola otrese vsega formalizma, tudi za elementarno čitanje in elementarno pisanje ne bo potrebovala nobene, niti najidealnejše prve knjige. Ta nastopi šele, ko bo opravljeno elementarno čitanje in nastopi čitanje samo, za elementarno pisanje pa bo še tedaj zadostovala otroška želja: da se otrok vidno izrazi.

Le da bo takrat šola kategorično terjala od učitelja, da razume otrokovo dušo in pozna njene potrebe brez pridržka.



V tolažbo onim učiteljem, ki nimajo več prožnosti mlade, iz nove šole izhajajoče učiteljske generacije, bodi povedano: Nedotaknjena od današnjih tokov časa in nepremagljiva za vselej ostane resnica, da le tisti učitelj deluje in ustvarja prave vrednote za izobrazbo in vzgojo človeštva, čigar srce je polno ljubezni do otroka in ki svoje sile, ne — samega sebe popolnoma daruje svojemu visokemu poklicu in otroku.

W. R. Richter, Das erste Schuljahr.

Nekaj izkušenj o vzgoji k samostojnosti.

Že pred leti sem bila ob priliki nadzorovanja opozorjena, da bi se morali otroci sami medsebojno izpraševati. Sprejela sem to opozorilo kot naročilo ter pričela z vso vnemo proučavati problem vpraševanja učencev.

Nabavila sem si strokovno literaturo, predvsem Hugo Gaudigova spisa »Didaktische Präludien« in »Frei geistige Schularbeit«, potem Heywangov spis »Die Arbeitsschulidee in der einklassigen Volksschule«, spis Gaudigove slovite učenke Lotte Müllerjeve »Einstellung auf Freitätigkeit«, poleg tega še več drugih žalibog samo nemških. Imenujem le E. Lüttgejev spis: »Wie leiten wir unsere Schüler zum selbständigen Arbeiten an?«

Iskala sem v seznamih srbohrvaške pedagoške literature ter našla edinole spis Saliha Ljubunčiča »Dalton plan«, pozneje spis Defranceschi A. »Dječji samorad«.

Iz navedenih virov sem črpala sledečo teorijo o samopridobitnem učenju otrok:

1. Najboljši učitelj je oni, ki razume osamosvojiti svoje učence v toliki meri, da morejo napredovati brez njegove pomoči ter se izobražati s samoukom.

2. Največja ovira učenčeve samodelavnosti in samostojnosti je učiteljevo izpraševanje. Didaktiki dosedanje šole, zlasti Herbartovci, so označevali učiteljevo vpraševanje kot višek učne umetnosti, kot *solnce pouka*. Gaudig pa dokazuje, da vpliva učiteljevo vpraševanje kvarljivo na duševno rast učencev. Vsako vpraševanje je pogon, ki spravi misli v tok. Ako vpraša učitelj, izhaja ta pogon od njega namesto obratno, kakor je tega otrok vajen z doma, kjer izprašuje z neusahljivo radoznalostjo očeta, mater, babico, ostale domače. Učiteljevo vprašanje sproži miselni tok v smer učiteljevih misli ter stesnuje pri tem učenčevo kretanje, kar nasprotuje učnemu načelu spontanosti ali učenčeve prostovoljnosti. Kadar učitelj izprašuje, preostaja učencu le druga polovica dela, namreč misel, ki jo je učitelj sprožil, dopolniti s primerno besedo. Tako učiteljevo vprašanje podpira učenčevo pasivnost, t. j. brezmiselnost. Vsak izprašujoči učitelj postavi v svoji preparaciji cilj svojega predavanja, t. j. učni problem, preudari pota, ki bi naj privedli učence do tega cilja, zabeleži si primerna vprašanja ter vzporedno dotične odgovore. Pri pouku vodi potem učence od vprašanja do vprašanja kakor pastir živinče na konopcu ter v učenčevih odgovorih ne trpi drugega besedila, nego ga je bil določil on v svoji preparaciji. Tako se izprašujoči učitelj prikazuje svojim učencem kot absolutni monarh. Povsod stopi učitelj v ospredje in središče šolskega obrata. Vse se mora vrteti okrog njega in se pokoravati njegovemu mnenju. Učenci so potisnjeni v ozadje ter v vlogo podanikov, ki se morajo brez ozira na lastno mnenje slepo pokoravati. Posledica tega je, da široke plasti zlasti delavskih slojev, ki niso uživali višje izobrazbe, ne znajo samostojno nazirati, misliti, soditi, marveč sledijo brez kritike v svojem naziranju kričačem agitatorjem. Najnujnejša naloga novodobne šole je torej, pobuditi razsodnost in aktivnost mišljenja. Dandanes je samostojnost učencev pri učenju konstitutivni znak moderne, tako zvane delovne šole, medtem ko je rokotvornost že prevzela podrejeno vlogo učnega sredstva oziroma učne demonstracije, nazorila.

Po teh smernicah sem pričela z udejstvovanjem učne samopridobitnosti učencev.

Vsako leto, ko pristopijo novi učenci iz nižjega razreda v moj četrti razred, pričnem poizkuse s samopridobitno učavo vedno z nova. Toda prehod učencev od prejšnje duhovne zavisnosti do samostojnosti je zelo oviran. Učenci so zaradi stare navade iz prejšnjih šolskih let zmedeni, misleč, da smejo govoriti le v šolskem jeziku, kar jih ovira v prostem izražanju. Vajeni so, da spominski govor in spominske vaje više cenijo nego miselno vezbo in prosto izražanje. Ne zavedajo se, da pri spominskem govoru liki škorcev in papigam ponavljajo besede in rečenice, ki jih večinoma ne pojmujejo pravilno, marveč blebetajo brezmiselno. Vajeni so, da gledajo le z očmi svoje učiteljice, mislijo z njeno glavo, govore zgolj z njenimi besedami. Vajeni so neprestanega izpraševanja in ne marajo sami misliti ter si tretji glave, marveč čakajo, da bi jim učiteljica položila odgovor na jezik. Poslušala sem, kako je učiteljica v eni sapi izustila kar tri vprašanja. Čitali so v 2. šolskem letu basen »Muren«. Učiteljica je vprašala zaporedoma, ne da bi bilo treba učencem odgovoriti: »Kaj pa napravi naš muren, ko vidi, da sije solnce? Kaj se zgodi potem? Kaj smo čitali, ali je dolgo čakal?« Nazadnje je še sama povedala odgovor, ki so ga morali otroci ponavljati posamič in v zboru brez lastne misli, brez jezikovnega samoustvarjanja. Ob drugi priliki sem slišala sledeči učni razgovor 3. šol. leta:

Učiteljica: »Kaj določimo z očmi? Recite: Z očmi določimo bližino, daljavo in ba...«

Učenci so dopolnili: »barvo«.

Učiteljica: »Kaj ima oko na sredi? Odgovoriti morate: Oko ima na sredi pu...«

Učenci so dostavili: »punčico«.

Učiteljica: »S čim si kvarimo oči? Odgovorite: Oči si kvarimo, če kdo čita pri slabi lu...«

Učenci so dopolnili: »luči«.

Učiteljica: »S čim si še kvarimo oči? Če pri slabi luči ši...«

Učenci: »šivamo«.

Taki učavi vajene učence je naknadno skoraj nemogoče pridobiti k samostojnemu razmišljanju in izražanju. Tem učencem velja, kar v knjigi stoji, kot neomajno dejstvo. Ne pride jim na misel, da bi podatke, najdene v knjigi, preiskusili z lastnim razmišljanjem in stvarnim raziskovanjem, da-li odgovarjajo istini. Pa saj mi odrastli tudi nismo prosti tega nedostatka, nemara zaradi naše vzgoje. Brez lastne kritike uravnavamo v mnogih slučajih svoja dejanja po običajnih tradicijah, trdno uverjeni, da je tako ravnanje edino pravilno, dokler ne vstane reformator, ki nas opozori na našo zmoto.

Po stari tradiciji opisujejo berilni sestavki v dosedanjih učbenikih, pa tudi učna predavanja zlasti na nižji stopnji mnogo samoobsebi umevnega. Zaradi tega poročajo tako zvani prosti spisi učencev istotako malopomembne in brezpomembne zadeve, kakor kažejo sledeči primeri:

Pismo prejšnji gospodični.

Cenjena g. učiteljica!

Poročati Vam hočem, kako je bilo pri Sv. Ani. Gospodična učiteljica so rekli, danes bomo šli na sprehod. Najprej smo se postavili v vrsto in potem smo šli. Ko smo prišli do župnišča, so rekli gospodična, da se smemo pogovarjati. Ko smo prišli do župniškega drevja, tam smo videli neosnažena drevesa. Bila so polna lišajev. Po poti smo nabirali razne cvetlice. Drevje je bilo oblečeno v zeleno obleko. Ko smo prišli do Sv. Ane, smo videli polje. Vrnili smo se po drugem potu. Šli smo mimo

Gnatnega vrha. Nekateri so šli naprej, nekateri pa zadaj. Tisti, ki so šli naprej, so šli po drugem potu. Prišli smo zopet skupaj na veliki cesti.

Veseli smo bili, da smo videli, kako je bilo pri Sv. Ani.

Prisrčno Vas pozdravlja

Vaša

nekdanja učenka
A. M.

St. ... 23./5. 1929.

Učiteljica je priredila majniški izprehod, da bi mogli otroci doživeti krasoto razgleda, ki se odpira od cerkvice Sv. Ane čez Dravinjska brda tja do Pohorja in Ptujskega polja, kar bi jim naj olajšalo sestavljanje spisa. Primer dokazuje, da pri učenki A. M. izprehod ni imel pravega uspeha. Ker je tičala v kleščah brezpomembnih misli, ni našla ne ene besede za pomembne dogodke tega izprehoda.

Dosedanja šola dopušča brezmiselnost, ne upošteva pa otrokovega osebnega stališča, ali mu vsaj ne posveča zadostnega uvaževanja, kar je razvidno iz sledečih spisov.

Kako sem preživela velikonočne počitnice.

Vsi smo se veselili velikonočnih praznikov. A zdaj so že minili. V četrtek so postavili božji grob. Okinčan je bil z vencem in drugimi rožami. Tudi lučice so bile. Spredaj je bil križ, katerega so ljudje poljubovali. V soboto ob 6. uri je bila sv. maša. Dopoldne so nesli k blagoslovu vodo in gobo. Pri večernicah so pa nesli jedila k blagoslovu.

V St. ... 13./4. 1929.

M. K.

Praznik Vseh svetnikov.

Napočil je dan Vseh svetnikov. V šoli nam je gospodična učiteljica že pred praznikom povedala, da bomo nekega dne osnažile vojaške grobove. Prinesle smo v šolo cvetlice in smo z njimi okinčale grobove. Zvečer je bilo zelo lepo na pokopališču. Pri vsakem grobu je stal nekdo, ki je tiho jokal za rajnim. Pri onih grobovih, katerih nihče ni stražil, smo stale me učenke. Proti večeru so se ljudje počasi razkropili in ponoči je bilo na pokopališču vse mirno.

P. ... 21./11. 1928.

A. P.

Ljubi stric!

Pisati Vam hočem, kako sem preživel praznik sv. Rešnjega Telesa.

Zjutraj je bila maša ob 6. uri. Bila je tudi procesija. Vila se je med njivami. Ko je bilo maše konec, smo šli domov. Ves dopoldan je bilo toplo in jasno. Lepo je bilo na ta praznik. Škoda, da niste bili tu.

Prisrčno Vas pozdravlja

V M. ... 8./6. 1929.

V. L.

V navedenih primerih ni najti sledu osebnega stališča, pa tudi ni razvidno, izvira li spis iz peresa dečka ali deklice. Značilen je govorni način množine. Dokazuje, da se poročevalec ali poročevalka čuti le kot član črede ter se ne zaveda, da ima kot samostojna oseba svojo posebno veljavo.

V brezmiselnosti stopnjujejo napačno vzgojeni otroci brezosebnost svojih spisov do laži. — V goratem kraju, kjer stojijo domovi večinoma samotno na posameznih, strmih vrhovih, je učiteljica postavila otrokom nalogo, naj v prostem spisu opišejo poplavo. Dala jim je seveda navodilo, kako naj pišejo. Učenka K. J., ki stanuje na vrhu z nadmorsko višino 407 m ter 112 m nad potokom, je poročala:

Velecjenjena g. učiteljica!

Poročati Vam hočem, kako je bilo ob zadnji povodnji.

Dne 16. aprila je močno deževalo. Zvečer, ko sem šla spat, je zelo deževalo. Prebudila sem se ob treh in sem slišala, kako je zunaj šumela voda. Zjutraj, ko sem vstala, so mi rekli, da nam je voda tekla v klet in v hlev. Zato pa nisem mogla v šolo. Zato jih je bilo zelo malo v šoli.

Drugi dan pa je zopet posijalo solnce. Vse je bilo bolj veselo.

Iskreno Vas pozdravlja

Vaša

hvaležna učenka

St. ... 3./5. 1929.

K. Z.

Učenka v tem spisu poroča, kar se v resnici ni zgodilo, niti moglo zgoditi, namreč, da je povodenj zalila njen dom. Poroča, kar se je odtegnilo njenemu opazovanju, to je, da je bilo malo otrok tisti dan v šoli. Saj je bila sama med odsotnimi. Poroča, da je zopet sijalo solnce, prav po nepotrebnem, saj je tudi učiteljica videla vreme. Kljub vsej nestvarnosti vsebine je bil spis ocenjen z redom »prav dobro«, torej je zadovoljil učiteljico.

Neverjetno je tudi sledeče poročilo:

Vse je veselo.

Nekega lepega jutra sem šla na sprehod. Ko sem že precej časa hodila, sem zapazila neko krasno gospo. Oblečena je bila v zlato obleko. Na sebi je imela nakita kakor: hrušk, jabolk, sliv, grozdja in drugega sadja. Ko se je približala, sem videla, da je bila to kraljica Jesen. Njeni služabniki so nosili polne brenete raznovrstnega sladkega grozdja. Služabniki so pripravili mehke blazine, da je kraljica lažje hodila. Kmetič je bil vesel njenega prihoda ter se je podal na polje, spravljat poljskih pridelkov.

P. ... 30./10. 1928.

A. P.

Čeprav je to alegorija, pa bi moral otrok vsekakor upoštevati logiko.

Takšna je izobrazbena pokvarjenost otrok, ki so se že nekaj let poučevali po starem načinu, in ki je omenjena v 2. številki letošnjega »Popotnika« stran 60. Otroci niso zmožni, v šolskih zadevah samoniklo in točno se izražati, medtem ko doma in sploh izven uka dokaj zgovorno branijo svoje lastno, samovoljno mnenje.

Način samopridobitne učave se zdi takim izobrazbeno pokvarjenim otrokom neprijeten. Apatično sprejemajo poziv: »Povejte svoje mnenje!« Molčijo, ker ne vedo, kako bi začeli.

Sedaj sem učiteljica v zagati. Ako sama povem, kako je treba začeti, sem prekršila samostojnost otrok ter se povrnila k stari pripovedovalni metodi. Ako vprašam, je v Gaudigovem smislu pregreha še hujša, kajti z vprašanjem stesnim prostovoljnost učencev glede vsebine in smeri učnega razgovora. Torej molčim. Otroci molčijo. Pa molčimo skupaj. Pripomnim, da ne maram povedati, kar sami vedo in da zaman čakajo na mojo pomoč, čeprav do noči. Ta pretnja jih gane. Nenadno se oglasio k odgovoru. In glejte čudež! Pogodili so pravilni govor. Pogodijo vselej po daljšem ali krajšem obotavljanju, samo da jih je volja, kajti resna volja je vsemogočna.

(Nadaljevanje sledi.)



O vaji v čitanju.

V 2. številki »Popotnika« sem čitala v razpravi »O vaji v čitanju in beseda o naših čitankah« med drugim: »Nekateri namreč hočejo, da bi učenci čitali berila z močnim poudarkom, da bi čitanje sličilo naravnemu govorjenju, oziroma že teatralnosti. Tudi jaz sem skušal to uvesti v svojem razredu in veliko sem se trudil, toda uspeh je bil skoraj negativen, kajti otroci temu še niso dorastli, deloma pa se tudi sramujejo.«

Zdi se mi potrebno, napisati nekaj besed, ker sama trdno stojim na stališču takega čitanja, ki se zdi tovarišu in morda tudi komu drugemu nedosegljivo ali težko dosegljivo, a je baš nasprotno, kar vem po lastnih izkušnjah.

Morda res, da če se ozremo v življenje raznih recitatorjev in igralcev, malokateri čita s pravilnim poudarkom. Zakaj? Ker se niso na tako čitanje nikdar navajali in ker je takemu načinu čitanja šola posvečala premalo pažnje.

Ni dovolj, da znamo le gladko in razločno čitati, tako da nas drugi razumejo. Kakor ni dovolj, če v šoli otroku pripovedujemo ali čitamo kako pripovedko, bajko ali kaj sličnega le gladko in razločno, da nas lahko razumejo. Od predavateljevega govorjenja ali čitanja je odvisno, kakšen vtis ostane v dušah onih, ki ga poslušajo.

Enostaven primer iz življenja v mojem razredu. Pripovedujem otrokom (ali čitam) dogodenco o nepoučenem dečku, ki ugleda na domačem vrtu visoko v drevju ptičje gnezdece. Do mladičev ne more. Čaka ugodne prilike — vrže kamen in starka s črvičkom v kljunčku pade smrtnozadeta na tla. »Ubijalec!« šepče dečkovo srce, ko preplašen zbeži z vrta, kjer lačni mladički kličejo svojo mamico.

Že več dni leži dečkova mamica zelo bolna. Nastopi kriza — mamica umrje. Deček milo zajoče, kliče svojo zlato mamico, a ona leži mrtva in se ne gane. Noben klic je ne more vzdramiti, nobena solza zbuditi. Ko deček boža in kliče ves solzan svojo mamico, začuje skozi okno drobno čivkanje mladičkovsirot in zopet zatrepeče srce: »Ubijalec!« Sedaj šele, ko sam občuti svoje gorje, se zave — dvoje sirot — vi in jaz brez mamice. Skesan in žalosten še obupneje zajoče.

Tu sem le v par glavnih potezah označila dogodenco, ki je mnogo obsežnejša. Torej, če bi jaz otrokom to dogodenco čitala (jaz sem jo pripovedovala) le gladko in razločno, bi pač že vsebinsko ustvarila primerno razpoloženje. Ves drugačen učinek pa je, če znam otroka že z melodijo glasu povesti v svet, o katerem govorimo, da otrok pozabi sebe samega in nam sledi z vso svojo pozornostjo.

Navedla sem ta primer, ker sem to obravnavala v svojem razredu. Niti enemu otroku ni ostalo oko suho. Nekaj dečkov in deklic, ki so bili najobčutljivejši, je dobesedno jokalo. In še jokaje so mi začeli sami od sebe obljubljeni, da nikdar ne bodo ravnali tako kot oni deček, da ne bodo razdirali ptičicam gnezdec in da jim bodo pozimi trosili zrnja. Torej sami od sebe, ne da bi jih na to opozorila ali da bi sledil koncem povestice tako zvani moralni nauk.

Vsebinska, način in pravi poudarek so jih, bi lahko rekla, hipnotizirali, da se je dogodek globoko dojmil njihove nežne duše in pustil v njih trajen učinek, saj so sami razbrali krivico in zlo — sami postali sodniki svojih in tujih dejanj in našli pravo pot.

Omenila sem že, da pri tem primeru nisem čitala, a kdor zna govoriti s pravilnim, močnim poudarkom, zna tudi citati, in kdor se potrudí, da zna čitati, zna tudi govoriti.

Čitanje naj sliči in tudi mora sličiti, kolikor je mogoče, naravnemu govorjenju. Razumljivo je, da se to ne doseže takoj, saj se moramo tudi čitanju sploh priučiti — najprej po glasih, črkah, zlogih in besedah. Zato ne obupavajmo, če otroci po več mesecih še ne znajo čitati beril.

Način estetskega čitanja se mora gojiti že v elementarnem razredu. Otrok naj ne pristavlja mehanično le zloga zlogu, natančno mora poznati in razumeti pomen prečitane besede. Mnogokrat mislimo, da, ker se nam to ali ono zdi popolnoma vsakdanje, tudi otrok to razume, seveda razume in tudi zadovoljno pokima, da ve; o, ve — po svoji lastni razlagi. Pa čita pri črki »s« n. pr.: s o d i t i in veselo reče: »Gospodična, prosim, jaz pa vem, kaj se pravi soditi!« »No, pa nam povej, Tonče,« rečem. »Saditi solato!« se odreže. »Naša mama jo tudi sadijo!«

»O, ne! Soliti!« reče drugi. Živahen živžav v razredu in pomenkovanje. In kmalu vemo. »Prosim, ko je Mimica razbila šipo, smo sodili, ali jo je ubila po nesreči ali vsled neposlušnosti,« nam pove Ludko, ki ničesar ne pozabi, kar se godi v šoli. Z vseh strani pritrjevanje.

Ako otrok razume, kar čita, bo tudi vedel, zakaj in kdaj je treba posudarjati, čitati tišje ali glasneje, hitreje ali počasneje. V elementarnem razredu pričnemo gojiti tako čitanje takoj, ko pridemo do stavkov. Medtem pa se že pri stvarnem pouku pripravljamo na berila. Pripovedujemo jim pravljice i. dr. Ko jih otroci obnavljajo, naj vedno govore v takem tonu kot govore doma z bratcem ali mamo, popolnoma naravno. Tu jih že opozorimo, da bomo tudi čitali tako, kadar bomo poznali vse črke. Kolika živahnost, veselje in razpoloženje zavlada v razredu, ko rečem, da bomo to, kar smo čitali ali povedali, tudi vprizorili! (To lahko storimo prav pri vsaki povestici.) Morje drobnih ročic vzvalovi, prav toliko očese se zaiskri, sleherni mi hoče pokazati, da bo on najbolj rešil dano nalogo. Na eno moramo pri tem paziti, da kličemo tudi najmanj nadarjene učence, ki z enakim veseljem in z enako željo prosijo, da jih pokličemo. Kako lepo je videti medsebojno ljubezen in delo! Ko je pritegnjen tak slabič k sodelovanju, pa ne ve ali pozabi to ali ono, naredi kretnjo trdo in neokretno, pa je že pri njem deklica ali deček iz prvih klopi, ki ga prime za roko in odvede na pravo mesto ali mu pomaga. V očescih zasije hvaležnost, nikjer posmehovanja, povsod ljubezen in želja po delu in udejstvovanju. Pustimo jim popolnoma prosto pot; — sem med njimi kot bi me ne bilo — nisem ta krat učiteljica, ampak učenka med učenci = učitelji, ki me uče spoznavati otroško dušo in njene najsvetejše tajne, tu dobivam inspiracije za — učiteljico vzgojiteljico.

In komaj mine eno veselje, že sledi drugo, ko to, kar smo čitali ali uprizarjali, skušamo narisati.

Ako otroke že v elementarnem razredu tako navajamo in pripravljamo, ne bo negativnih uspehov. Zgrešena je trditev, da otroci takemu načinu čitanja niso dorastli. Saj so vsaki učni stopnji prirojena in otrokovemu duševnemu razmahu dostopna berila. To se razume, da takoj ne bomo želi zaželenih uspehov. Priučiti moramo otroka, da že iz načina prečitane besede moremo deloma razbrati njen pomen. Navedem par primerov. Obenem pa poudarjam, da je pot individualna, jaz sem imela uspehe. N. pr.: »Pot je bila dolga in strma.« D o l g a izgovorimo zategnjeno, enako s t r m a.

»Hitrih korakov se bliža divji lovec plenu.« Tu z načinom čitanja naznačimo tempo bližanja.

»Preplašeno se ozre naokrog, pograbi umirajočo srno, da bi zbežal v goščo.« Čitamo skrivnostno in tišje.

»Stoj!« zagrmí izza bližnjega hrasta. (Ukazujoče.)

Že iz teh par primerov vidimo, da ni tako iluzorno kot se zdi na prvi pogled in morda po prvih neuspehih. Moramo se pač sami resno poglobiti v delo in vzbuditi moramo v razredu pravo razpoloženje.

Naravno, da se otroci deloma tudi sramujejo, a mnogo le zaradi tega, ker ne zaupajo sebi, da bi znali tudi oni tako čitati. To pa le sprva, dokler ni led prebit. V prvi vrsti pa moramo pod drobnogledom premotriti mi sebe same, če se morda le mi ne sramujemo pred deco, če mi ne znamo ustvariti pravega veselja do dela, če se mi ne znamo prav vživeti v njihov otroški svet in ne znamo postati iskreni z vsem bitjem — otrok med otroki. Potem smo kakor potnik ob križišču, ki se ozira, razbira poti in končno pravo — zgreši.

Gotovo, da vsi učenci temu ne bodo kos, kakor vsi učenci pod istimi pogoji nimajo koncem leta enakih uspehov. Tudi vsa berila niso po vsebini estetskemu čitanju primerna.

Ako otroka vso učno dobo navajamo na tak način čitanja, bo tudi v poznejšem življenju znal čitati in govoriti z zanosom, kolikokrat se mu bodo nudile potrebne prilike, bodisi da bo ob dolgih zimskih večerih čital svoji družini, zbrani krog javorjeve mize, ali ob topli peči, namesto da bi posedal v zakajeni krčmi; ali je treba ob otvoritvi gasilnega doma ali slični slavnosti povedati zbranemu občinstvu pomen in namen. Nikdar ne bo v zadregi. Njegov glas bo zdaj mehak kakor pesem, valujoča skozi noč, zdaj počasen kakor gibanje ladje na svinčenotežkih morskimi vodah, zdaj svareč kakor daljnje grmenje. Tako že s patosom svojega glasu zamakne in očara vse v svet, o katerem čita ali govori. Neštokrat smo imeli sami priliko soditi, koliko se loči predavatelj od predavatelja, in vemo, koliko vlogo igra: m o č b e s e d e.

Enake in še večje uspehe pa dosežemo pri memoriranju, na tem polju pa morejo biti uspehi tako lepi in dovršeni že v 1. šolskem letu, da se ne hote vprašamo: ali je res mogoče? Bežno prisluhnemo spominu in rečemo: zakaj tudi nas niso tako učili, tako in povsod kot daje možnost današnja moderna — delovna šola!

Ob koncu pa: potrpljenje! Nikar malodušja, če ni takoj uspehov. Najpreje najdemo ovire — odstranimo jih in krepko zarezimo v ledino, jeklo se ne bo strlo ob kamenu, ki pride na pot! In ko dvignemo oralo za novo rez, bomo jasnih lic zrlí v solncu zlatečo se brazdo, ki v svetlem blesku oddaja sij paralelno ležeči celini vzdolž brazde, katera že čaka, da zareže oralo tudi vanjo morda še svetlejšo brazdo.

Potrpljenje — delo in trud so naši zvonarji! Velika in odgovorna je naša naloga, katere se resnično zavedamo šele sedaj, ko delujemo tesno duša ob duši, srce ob srcu med narodom in za narod. Uspehi so naša — priznanja, ljubezen otrok — plačilo, vest — zasdoščenje!



POSVETOVALNICA ZA ROKOTVORNI POUK

K. Grabeljšek :

Domino in tombola v službi rokotvornega pouka.

V šoli je nastopila reakcija. Še včeraj smo polagali vso važnost na intelektualno vzgojo, skušali smo razviti predvsem otrokove duševne zmožnosti, zanemarjali pa smo telesne sposobnosti, ker niti najmanj nismo gojili ročnih spretnosti. Zaradi nepravega razmerja med dušo in telesom smo grešili proti otrokovemu bistvu in zato nismo dosegali niti tistega cilja, ki smo si ga postavili: razviti otrokovo dušo do najvišje možnosti. Razumljivo, vez med dušo in telesom je posebno pri otroku tako jaka, da, če ne upoštevamo drugega, zanemarjamo tudi prvo. Otrok dela na cesti hlebčke iz peska ali kaj drugega, postavlja hišico iz deščic, pa mu ni pri tem zaposleno le telo, ampak je pri delu vsa njegova duša, fantazija mu živahno deluje, z vsakim gibom se mu stavi nov problem, z vsako igro nov svet. Skratka: otroku se pri telesni igri razvija duša. To je tisto otrokovo bistvo, proti kateremu smo v šoli največ grešili. Ne upoštevajoč vrednosti njegove igre in sile njegovega nagona po ročnem, oziroma telesnem udejstvovanju, smo ga vrgli čisto v nov svet gole intelektualnosti, za kar otrok še ni imel košička v svoji duši, zato mu je bila šola tako silno pusta, kot krivična kazen za nestorjeni greh.

No, reakcija je prišla, morala je priti. Šolska oblast je uvedla v šoli nov predmet: rokotvorni pouk. Učitelji smo stali pred novo nalogo, ki pa smo jo pojmovali kaj različno. S šolsko oblastjo vred smo še danes v nejasnosti, kakšno mesto naj zavzema rokotvorni pouk v celokupnem šolskem življenju.¹ Nekateri mu pripisujejo pretirano važnost, hoteč vzgojiti otrokovo ročno spretnost do najvišje možnosti, izdelujejo z učenci predmete, ki niso v nikaki pravi zvezi z ostalim poukom, skratka, rokotvorni pouk jim je predmet za sebe, izoliran in izločen od ostalega pouka, torej predmet stare šole učilnice. To je zopet pot stran od otroka. Ne smemo pozabiti, da je morda otrokovo duševno delo intenzivnejše od telesnega, ko dela hlebčke ali pa postavlja hišice. Ako gojimo ročno delo, ga moramo gojiti le toliko, kolikor je v zvezi z ostalim poukom, v koliko pomagamo otroku z ročnim delom do jasnejše predstave, do globljega umevanja obravnavane snovi in v kolikor upoštevamo z ročnim delom pravo otrokovo bitnost.

Sedaj je marsikateri v zadregi, kaj bi z otroki delal, ko ni v šoli ne delavnice in ne potrebnega materiala in se tudi sam nikdar ni učil ročnega dela. Mislim pa, da prihaja ta zadrega predvsem od napačnega umevanja rokotvornega pouka od strani učiteljstva in šolske oblasti, ko se za ročno delo predpisujejo posebne ure, ne pa da bi se ročno delo gojilo pri ostalem pouku, kjerkoli bi se pokazala za to prilika in potreba. Ako bomo ročno delo navezali na ostali pouk, pa ne bomo nikdar v zadregi, kaj bi počeli z učenci. Sedaj bomo polagali koruzna zrna v vrsto v svrhu prave številčne predstave, sedaj izrezavali kvadrate iz papirja in zopet delali v pesek ceste, vode in gore, ki smo jih obravnavali pri zemljepisnem pouku. Vedno bomo imeli polne roke dela, nikdar ne bomo v zadregi.

¹ Glej tek. letn. »Popotnika« št. 2., str. 56, in št. 3., str. 91!

Tukaj hočem opozoriti na dve igri, ki jih prav lahko uporabljamo pri ročnem delu, navezujoč ga na ostali pouk, posebno na računstvo. Ti dve igri sta domino in tombola.

Temelj vsemu nadaljnjemu se polaga učencem v prvem razredu, tako v računstvu kakor tudi v ostalih predmetih. Temelj v računstvu pa so prave številčne predstave in sicer od 1 do 10, oziroma do 20. Nam odrastlim so 1, 3, 5... tako jasni pojmi, da niti za hip ne razmišljamo o njihovem pomenu ali njihovi vrednosti, ker že brez posebne predstave takoj vemo, koliko je to. Pri otroku ni tako, njemu to niso števila, ampak prazne besede, ki jih blebeče tja v en dan, pa čeprav zna že v predšolski dobi šteti do 10 ali celo dalje. Šola ima obilo dela, da vcepi otrokom pravo predstavo o teh številih, tako da mu postane 1 res 1, 3 res 3, da si ustvari v duši enkrat za vselej pravi, vrednostni številčni red. Težko delo je to, in učitelj uporablja pri tem razne predmete, od koruze in fižola do palčič, kock in kroglic. Tudi obrazce, sestojече iz pik, včasih uporablja. Niso tako slabi ti obrazci, samo preveč papirnati so, visoko gori na steni obešeni, otrokom predač. Bliže bi mu bili drugi obrazci, tudi obstoječi iz pik: domine. Seveda jih ne bomo uporabljali takoj od začetka, pri podajanju novih številčnih predstav, ampak pozneje pri utrjevanju. Tu nam bodo domine kaj dobro služile, saj se jih bodo otroci popolnoma oklenili, ker to je nekaj njihovega, igra, ki lahko zaposli vso njihovo dušo, ne da bi se prehitro naveličali. Seveda bo sprva veliko težav, preden se bodo otroci privadili, da gre k eni piki le ena, k osmim le osem... preden bodo dobili popoln pregled, toda šlo bo, saj bo šoli pomagal tudi dom, kajti otroci se bodo igrali tudi doma, ker je to igra, ki zanima celo odrasle. Otroci bodo pri igri duševno in ročno zaposleni in se jim bodo pri tem njihove številčne predstave do dobra utrdile.

Tudi pri utrjevanju seštevanja nam lahko služijo domine, saj imajo pike na obeh polovicah. Koliko je vseh pik na kaki domini, to doženemo z učenci. Kako? Uvedemo novo igro. Vse domine obrnemo narobe in učenci izbirajo med njimi. Vsak potegne svojo domino in tisti, čigar domina ima največ pik, dobi igro. Seveda je treba pike sešteti, oziroma prešteti. Sprva bodo učenci šteli. Nič zato, še tem boj bodo prepričani, da je $6 + 4$ res 10. Saj smo tudi sedaj učencem ukazali, naj preštejejo kroglice na računalu, kadar niso znali izračunati, koliko je $6 + 4$. Iz štetja je nastalo seštevanje. Tudi učenci bodo polagoma začeli seštevati pike: $6 + 4$ je 10.

Ker seštevamo najprej samo do 10, bomo sprva odbrali samo tiste domine, ki imajo na vsaki polovici največ 5 pik. Tudi to odbiranje je igra za sebe in se ne bodo otroci prav nič dolgočasili z njo. — Ko začnemo seštevati nad 10, pa damo vse domine zraven, zopet nekaj novega za učence, ki si vedno žele izprememb.

Domine pa nam ne služijo le pri računstvu, tudi pri stvarnem pouku jih lahko uporabljamo. Govorimo o vojakih pa postavljamo domine navpično po klopi in sicer lepo v vrsti. Koliko veselje se bo vzbudilo v malčkih, če bodo prevrnili eno domino, pa bodo popadale vse po vrsti kot bi jih požel. Tudi druge predmete lahko sestavljamo iz domin. Učimo se o hiši pa delamo majhne hišice, učimo se o psu, postavimo mu pasjo kočico, o vse polno je takih stvari in reči, ki jih lahko sestavimo iz domin. Pustimo tudi učence, naj sami iz svojega nagona in iz svoje fantazije kaj sestavijo. Koliko veselja bomo imeli pri tem in kaj vse bomo brali iz njihovega dela.

Najtežje vprašanje pri tem je seveda to, kje bi dobili domine. No, z enim sta zaposlena najmanj dva učenca, včasih tudi več. Ni pa treba, da se ves razred peča z enim in istim opravilom, nekateri se igrajo, drugi lahko domine rišejo, tretji imajo zopet lahko kaj drugega v roki. Čim več razno-

vrstnosti je v razredu, tem bolj živahno je šolsko življenje. Nekaj domin pa bi morda dobili. Premožnejšim otrokom bi jih kupili starši za Miklavža ali za Božička, morda tudi za god. Saj se bodo z igro kratkočasili tudi odrasli v dolgih zimskih večerih. Nekaj domin pa bi kupil tudi krajevni šolski odbor, ne tistih dragih, koščernih, ampak navadne iz lesa. V proračun krajevnega šolskega odbora se stavi vsako leto tudi majhna postavka za ročno delo. Navadno se iz tega denarja nabavi malo barvastega papirja za lepljenje, nekaj lepiva in drugih stvari, ki se vsako leto sproti porabijo in navadno je vsega tega le za nekaj tednov dovolj, za naprej pa naj učitelj gleda, kje bo dobil material. Ali ni pametneje, da z denarjem krajevnega odbora kupujemo le take predmete, ki bi ostali trajno na šoli, ki bi jih lahko uporabljali vsako leto, n. pr.: škarje, nože, kako kladivce, zaboje za pesek itd. Tak predmet bi bile tudi domine.

Najbolje bi seveda bilo, da bi si otroci napravili domine sami. Ne sicer dečki prvega razreda, ker so še premajhni, ampak oni iz višjih razredov. Že večkrat se je govorilo o šolski delovni zajednici, kjer naj bi učenci pomagali drug drugemu, in o vzgojni vrednosti take zajednice, in nihče temu ni oporekal, nastali so le pomisleki radi učnih uspehov. Tu imamo najlepšo priliko za šolsko zajednico, v miniaturo seveda. Učenci višjih razredov delajo domine za prvi razred. Seveda, nekaj moramo imeti, tanke in ozke deščice ter par žagic. Brez nič ni nič. Iz deščice nažagamo kratke domine, drugi pa delajo pike. Pike lahko samo narišemo z barvastim svinčnikom, še bolje pa je, če jih vžgemo z razbeljenim železom. Kakor bi se pač komu zdelo primerno in kakšne otroke bi imel.

Podobno kot v prvem razredu domine, lahko uporabljamo v drugem razredu tombolo. Tu moramo razširiti učencem številni obseg od 20 do 100. Najprej jim moramo podati pojme za ta števila, potem pa tudi znamenje zanje — številke. Navadno podajamo oboje skupno, kar je edino pravilno: umske in slušne predstave podpirajo tudi vidne. Učenec si v svojih možganih laže utrdi številno vrsto, če jo ima tudi na tabli napisano. — Številčne razpredelnice tu kaj dobro služijo. — Seveda je treba utrditi učencem i števila i številke. Zato uporabljamo različne učne oblike: učenci štejejo predmete, pišejo številke, čitajo napisane na tabli, številke izrezujejo itd. Pri tem utrjevanju pa lahko uporabljamo tudi tombolo. S tem spravimo med šolske stene več življenja, v učencih vzbudimo živahno delavnost, saj so otroci drugega šolskega leta dovtetni bolj za igro kot pa za pravo delo. Mesto da pišejo številke na tablo in v zvezke, mesto da čitajo napisana števila na tabli, jih raje iščejo na svojih tablicah, medtem ko jih kak učenec, izgovarja in piše na tablo. Kot pri pravi tomboli. Tudi nagrade za dobljeno igro bi včasih lahko uvedli. Ne velike, kako pero ali kak zvezek, morda tudi kak svinčnik, da bi učenci z večjim veseljem igrali. Še najbolj vzgojno bi bilo, da bi te nagrade učenci sami priskrbeli, če bi bilo to možno. Vedno ni. Ako bi bile dane prilike in če bi bila vez med šolo in domom dovolj trdna, bi učenci lahko celo priredili javno tombolo. Morda pa bi se prav s tem vez utrdila.

Tablice in tombole bi si otroci sami napravili. Samo prave pobude jim je treba. V razred prinesemo kupljene tombole in tablice ter igramo najprej s tistimi, ki že znajo (nekaj takih bo gotovo v razredu). Pozneje bi igrali radi tudi drugi. Kdo? Vsi. Ampak tablic ni za vse. Pa jih napravimo. Par listov iz zvezka ali risanke zadostuje za prvi dan. Za drugi dan bi morda otroci prinesli lepenke. Vsak par cikornatih škatel, dobre so. Delamo tablice in se pri tem vadimo pisati številke. Vse neprisiljeno, nešolsko. Morda bi učenci radi igrali tudi doma, zato je treba še več tablic. Dobro, pa jih napra-

vimo. Tudi tombol je treba in tudi te lahko napravimo. Iz lepenke izrezujemo okrogle ploščice in jih potem lepimo skupaj, da bodo tombole bolj debele. Potem pišemo številke.

(Pobuda za tombolo pride lahko tudi od zunaj, n. pr. kaka javna tombola. — Glej podoben članek v lanskem »Popotniku«).

Tombole lahko uporabljamo tudi za drugo igro. Postavljamo jih v vrsti po deset in deset drugo za drugo v svrhu utrditve pravega številčnega reda in se pri tem igramo vojake. Ali pa tekmujejo učenci, kdo bo potegnil višjo številko in podobno. Raznovrstne naj bodo vaje, da je manj dolgočasje v razredu.

Ni bil moj namen, da bi s to razpravo koga vzpodbujal, naj uvede domino ali tombolo v šolo, hotel sem le pokazati, kako naj bo strokovno ročno udejstvovanje navezано na ostali pouk. Ne iščimo vedno izdelkov ročnega dela, saj šola ni in ne more postati delavnica, šola je le vzgajališče, torej mora vse življenje v njej služiti najvišjemu: vzgoji duše, oziroma vzgoji bodočega človeka. Igra je morda v prvih šolskih letih najprimernejše sredstvo za to, zato ji ne zapirajmo šolskih duri, ampak jo uvajajmo kolikor možno, da ne bomo več rekli šola, ampak pravi dom otrokove duše.



Igra je udejstvovanje, ki se goji zaradi samega sebe. Njej ni namen, da uresniči kak poseben smoter ali da ustvari kako tvorbo, vsekakor kvečjemu mimo-grede. Otrok se igra davno, preden nastopi prvi veliki preokret v njegovem duševnem razvoju. Čisti otroški igri nedostaja vsakega namena za objektivno oblikovanje.

Sport je udejstvovanje, ki se goji zaradi stopnjevanja zmožnosti v tej ali oni sportni panogi. Tudi njemu ni namen, ustvarjati kakršnekoli tvorbe. Njegov smoter, njegov motiv je rekord, mojsterstvo, prvenstvo. Kjer se sport goji iz drugih motivov, morda iz higienskih, tam naj bi se ne govorilo o sportu, marveč o telesnih vajah. Sport kakor tudi igra ne poznata torej nobenih drugih smotrov izven udejstvovanja samega.

Zaposlitev (Beschäftigung) pa je že udejstvovanje zaradi kake tvorbe, vendar ne brez istočasnega motiva radostno poudarjenega udejstvovanja samega. Zakaj ona preneha, ako mine veselje do udejstvovanja. Zaposlitev tvori prehod od igre do dela. Pri zaposlitvi ne gre nikoli za popolno dovršenost tvorbe, ona se temveč že zadovoljuje s tem, če je tvorba »gotova«, vseeno v kaki obliki se to kaže.

Delo je udejstvovanje, ki je od tu omenjenih štirih oblik edino in izključno usmerjeno na kako tvorbo. Zaposlitev zasluži le tedaj ime dela, ako je njen smoter dovršenost tvorbe. Vsekakor ne sme šola nobenega drugega udejstvovanja označiti s to besedo. Tudi ni bilo nikoli kake resne šole, ki bi smatrala kot delo, kar je pomanjkljivo ali celo malomarno izvršeno. Delo je dostikrat združeno s premagovanjem samega sebe in z zavednim naporom, ki se včasih stopnjuje do izčrpanosti, ne da bi morebiti kdaj doseglo najvišjo dovršenost.

Enakomerno pospeševanje učencev pri pouku. Dobro sicer vem, da se neko pedagoško in predvsem oblastveno načelo glasi: **Enakomerno pospeševanje!** Na to je bilo treba vselej najbolj paziti. Vsak nadzorovalni organ je moral skrbno gledati na to, da so učenci vsakega razreda enakomerno napredovali. To se je utemeljevalo tako: Kar zahtevajo predpisani učni načrti, to morajo obvladati vsi učenci. Kje in kako pa naj bi nadaljeval naslednji učitelj, če bi se ne mogel zanesti na to, če bi ne mogel natančno vedeti, kaj je treba na vsaki stopnji predpostavljati. Mi pa vprašamo: Ali nismo mi sami v tolikih in tolikih primerih naslednji? Torej vendar poznamo otroke in vemo, kako je s poedinci glede napredovanja in duševnega razvoja! Kajpada se lahko tudi primeri, da nismo sami naslednji, da otroci ob prestopu v višji razred pridejo v druge roke. Tu smo si pač do sedaj pomagali na ta način, da smo pregledali učni načrt ter ugotovili učni smoter prejšnjega razreda. Kljub temu je bilo treba pri učencih samih še posebej dognati, ali res ustrezajo zahtevam. Ako temu ni bilo tako, nam proučevanje učnega načrta ni pomagalo celo nič, in če smo se zaradi tega vznemirjali, je nastala v učiteljskem zboru le zamera in napetost. Zato smo raje nadaljevali tam, kjer so otroci res obstali. Menjava učnih oseb, ki je mnogo manj potrebna, nego se to dogaja, ni torej noben razlog za »enakomerno pospeševanje«.

Kaj se sploh pravi, učence »enakomerno pospeševati«? To se pravi, vse usmerjati na kak srednji nivo, da slabiči po možnosti dosežejo tak srednji nivo in da se nadarjeni ne dvigajo bistveno nad to stopnjo. Vsaka revizija starega sistema je polagala na to posebno važnost. Vprašajmo pa se, ne samo toretično, ampak naravnost iz prakse: Ali smo mogli kdaj temu zado- stiti, kar je ta oblastveni predpis zahteval od nas? Nikakor nočem reči, da sem revizorju trosil pesek v oči; ali preden se je pojavil — in to smo vedno že nekako slutili, zlasti tedaj, če ga dolgo ni bilo — tedaj smo se poprej na vso moč »guli«. Mislim, da imate tozadevno enake izkušnje. To se pravi, slabiči so se toliko časa »trenirali«, da so končno snov vsaj verbalno obvladali, da so vsaj vedeli, kaj bi utegnili biti vprašani. Toda kaj so pri tem pridobili? Nič. Kajti izgovarjati besede, naj si je to bilo v veronauku, računstvu ali učnem jeziku, vendar nima nobene vrednosti za življenje in za notranji razvoj. K temu se še pridruži okolnost, da se je učenje včasih vršilo s solzami v očeh. Ako pomislimo sedaj, da Meumann deli ljudi na 3 skupine:

25% slabičev, 50% srednje nadarjenih, 25% bistrournih, tedaj vidimo, da se je vselej ena četrtnina celokupnega naroda v stari šoli »gnjavila« do razvojne višine, ki je po svojih zmožnostih notranje ni mogla doseči. Ti ljudje imajo šolo v slabem spominu. Posledica temu je bila, da so vsi slabo nadarjeni — z malimi izjemami — pozneje postali nasprotniki šole. Z drugimi besedami: narod tam zunaj mora biti do 25% naš sovražnik, in to samo zaradi zahteve po enakomernem pospeševanju. Pa tudi od 50% srednje nadarjenih še spada dobra polovica k manj nadarjenim. Ako je tedaj 50% naroda v nasprotnem taboru do šole in učiteljstva, je to glede na označeno stanje povsem razumljivo. Zato smemo reči: Stara šola se je zoper slabiče hudo pregrešila: Zakaj neki jih je morala o nepravem času siliti na višino, ki njihovim zmožnostim ni bila primerna? Ako bi se smeli v miru razvijati in se le tega učiti, za kar je zadostovala njihova manjša nadarjenost in kamor je kazala njihova trenutna zrelost, bi postali mnogo srečnejši in bi ohranili svojo šolo v najboljšem spominu, imeli pa bi tudi sreč za njo v zrelejših letih, ko pošiljajo lastne otroke v javno šolo.

Kako pa je učinkovala zahteva po enakomernem pospeševanju na bistrurne otroke? Tu — menimo — se je stara šola še huje pregrešila, tako da lahko govorimo celo o zločinu. Vsi vemo, da morajo nadarjeni učenci zaradi slabičev dostikrat počivati, duševno mirovati. Koliko časa potrebujemo za slabiče, koliko za bistrune glave? Vrhu tega, duh enakomernega pospeševanja si niti ni želel, da bi se katerekoli nadarjenosti dvigale iznad srednjega nivoja. Enakomerno uvežbano, uporabno orodje mu je bilo več vredno nego razvoj osebnosti. Ni šlo za to, da se poedinec povzpne tako visoko kakor le mogoče, temveč le do srednjega nivoja. In zdaj se vprašajmo: Ali se more o sistemu, ki je nekaj takega dopuščal, res trditi, da je inteligenci naroda krčil pot do višje izobrazbe? Nikdar ne! Nasprotno, le premnogokrat ji je brezobzirno zastavil pot do takega razvoja. Baš učiteljski stan, ki predstavlja kos duševne elite naroda, je poln takih inteligence, ki so se pritiskale k tlom.

Nadalje je ta sistem ogrožal nadarjene tudi n ravstveno, kakor nas to uči lastna izkušnja. Pomislimo le, da so morali slabo nadarjeni po več ur porabiti za isto delo, ki ga je dobro nadarjeni lahko izvršil v pol ali tričetrt uri. Leta si je potem v svojem prostem času lahko marsikaj privoščil, medtem ko je bil slabo nadarjeni v tem oziru vedno oviran in prikrajšan. Kljub

temu sta se prvi kakor drugi moralno vrednotila enako visoko. Tako so se nadarjeni naravnost zavajali k lahkomišelnosti in površnosti. Ali bi ne bilo pravilneje, če bi se bilo merilo glasilo: Le tisti, ki se z vsemi silami posveča svoji nalogi, je izvršil svojo dolžnost. Komu je dano mnogo, od tega je treba mnogo zahtevati. Ali o tem stara šola ni hotela nič vedeti. Enakomerno pospeševanje je bilo njeno načelo. Tako je vodila do površnosti in lahkomišelnosti, do dolgočasja in lenobe in morda še do hujših stvari. Marsikdo je tudi na tem spodrsnil in marsikateri talent je zaradi tega ostal mrtev kapital. Zato mislim, da nisem pretiral, ko sem govoril o zločinu stare šole. Mi današnji pa nočemo nič več slišati o takih škodljivih zahtevah starega sistema. Šola ne sme več težiti po enakomernem pospeševanju učencev, temveč čim najvišje pospeševanje vsake nadarjenosti, to mora postati načelo nove šole.

Na nas je sedaj, da iščemo nova pota, ki ustrezajo tej zahtevi, pota, ki omogočajo manj nadarjenemu napredovanje po njegovih zmogljivostih in hkratu nadarjenemu. To se lahko doseže na ta način, da se učenci, kakor to nanese potreba, poučujejo po skupinah. Tudi v računstvu lahko postopamo tako. Jaz razbijem razred, v katerem sedi samo en letnik, v najmanj 3 oddelke. Včasih delam po več dni zaporedoma samo z enim oddelkom, drugi delajo zase dalje. Tako se mi je n. pr. pripetil ta-le slučaj: Prevzel sem razred, v katerem sta bili združeni 5. in 6. šolsko leto. Učence 5. šolskega leta sem poučeval že v 4. šolskem letu, te otroke sem torej dobro poznal, medtem ko so mi bili učenci 6. šolskega leta popolnoma tuji. Da spoznam tudi te otroke, sem obravnaval z obema letnikoma isto snov. Tu se je pokazalo, da so bili nekateri otroci 5. šolskega leta duševno prav dobro razviti in da so sami hoteli naprej, pridružilo pa se jim je tudi nekaj otrok 6. šolskega leta. Nova skupina, ki je štela 12 otrok, je bila tako rekoč višji oddelek razreda, ki sem ga sedaj prepustil samemu sebi. Ta skupina je pričela z razreševanjem nalog iz računice, kar se je vršilo brez vsake moje pomoči. Le tupatam je kdo kaj vprašal. Tako se spominjam, kako je prišla k meni deklica: Ne vem, kako se naj to računa. Nato jaz: Marta, prečitaj si nalogo še enkrat in se zamisli vanjo! Deklica je čitala, trenutek preudarila ter dejala: Saj res, na to bi lahko sama prišla. To je bila vsa moja pomoč. Ta skupina ni izpustila nobene naloge v računici in je vendar bila do božiča — torej v tričetrt leta — gotova s knjigo, ki je bila namenjena za 2 šolski leti. Zakaj bi jaz to oviral? Otroci so bili tako zavzeti za stvar in tako radostno razpoloženi pri delu, da bi jaz s svoje strani res ne mogel kaj bolj šega ukreniti. S srednjim oddelkom lahko

postopamo na enak način: pustiti naprej, kar hoče naprej! Pouk po skupinah nam daje tudi možnost, da učence lahko zaposlamo s različnimi nalogami, ki ustrezajo njihovi vsakokratni razvojni stopnji. Zlasti lahko bolj nadarjeni učenci večkrat delajo sami zase, s tem pridobimo mnogo časa, da se lahko posvečamo slabšem. Enakomerno pospeševanje torej odpade.

Pedagogika, ki polaga važnost predvsem na vzgojo, bi morala že davno prelomiti s tem kvarnim načelom. Saj je to pravcato načelo komodnega, nevednega, nesamostojnega, vsaki višji ideji sovražnega birokrata, ki z neprijaznim pogledom na svoje rubrike korigira bujno domišljijo stvarnika. Zato je treba v imenu npravstvene in duševne izobrazbe v bodoče uveljavljati samo to-le načelo: Čim najvišje pospeševanje vsake nadarjenosti! (J. Kühnel, Vier Vorträge über neuzeitlichen Rechenunterricht, J. Klinkhardt, Leipzig). M. S.

O prepovedi telesne kazni. Strah uničuje naravne, neprisiljene odnose, strah je vzrok negativnih dejanj, on onemogoča orientacijo v lastni zavesti, razdira individualnost in uničuje samoodgovornost. Kjer vladata palica in strah, je nemogoč notranji kontakt med učiteljem in učencem, nemogoč psihološki pouk, nemogoče spoznavanje duševnih dispozicij in individualnih zanimanj. Nezmiselno je, nepazljivost in lenobo — ta dva izraza bi moral vsak učitelj odstraniti iz svojega slovarja — kaznovati s palico, kajti ta dozdevna nepazljivost je neka druga pozornost, je gibanje drugih predstav, ki čakajo na sprejem sebi sorodnih. Ako priznavamo predstavam prvenstvo med duševnimi elementi, moramo upoštevati zlasti znane, apercipirujoče predstave še bolj nego nove. Le pod tem pogojem je mogoča organska spojitev novih predstav z vsem bistvom učenčevim. Vzganjanje in učenje nista nič drugega kot duševni kontakt, skupno življenje, bivanje in delo v šoli. Kjer bi bilo tako, tam bi ne bilo kazni, ne pohval, ne »pifljanja«, ne dresiranja. (Die neue Erziehung 1930./1.).

F. H.

Prve ciganske šole. Ruska sovjetska vlada je dosledna v izvajanju »Deklaracije o pravicah narodov Rusije«, proglašene 15. novembra 1917. Še celo najmanjšim drobcem, kakor so n. pr. cigani, ki jih je v vsej ogromni Rusiji samo okoli 25 do 30.000, hoče omogočiti narodno kulturni razvoj. Ustanovila je »Vserusko zvezo Ciganov«, ki ima namen privaditi cigane stalnemu bivanju. Sovjetske oblasti jim dodeljujejo zemljo in podpirajo ciganske stavbne zadrage. Centralna vlada pa podpira cigane zlasti s tem, da jim ustanavlja šole, po možnosti s ciganskimi učitelji in ciganskim učnim jezikom. Največja težkoča pri tem je neenotni jezik, ki je mešanica sed-

merih indijskih s primesjo raznih evropskih jezikov. Zato je bil sprva učni jezik ruski, dokler ni profesor Szergievskij s pomočjo inteligentnih cigánov sestavil cigánsko abecedo, fonetiko in slovnico ter črkopis na podlagi latinice. Cigánskih šol je sedaj že precej, predvsem v Moskvi, Leningradu in na Krimu — in tudi uspehi so zadovoljivi. Preteklo je šele dobro leto, odkar imajo cigáni svojo pisavo, pa imajo tudi že svojo literaturo in svoj časopis »Cigánska zarja«. Med njihovimi pisatelji in pesniki so najvažnejši Ivan Lebedav, N. Pankov in M. Poljakov. (Die neue Erziehung 1930./III.). F. H.

Tragika čudovitih otrok. Razvoj otroka, umetnika v glasbi, računstvu ali filozofa, filmskega igralca itd. gre v prvi dobi sicer z velikanskimi skoki pred drugimi, toda ne v neskončnost do samotne višine, kjer bi ostal nedosegljiv. Prej ali slej je njegovega vzleta konec in v vodoravni črti se bliža točki, ko ga drugi dosežejo ali celo prekosijo. Ostane kvečjemu še dober računar, slikar, virtuoz, v vsakem slučaju pa nesrečen človek, ker ne more več najti mostu do soljudi; sam je s svojo neutušenostjo, zaradi prerane dozorelosti oropan naivne radosti otroških let. Malo kateri se razvije v genija, pa še pozicija tega je tragična. Preveč se razlikuje od povprečnih ljudi, ne more najti z njimi duševnega kontakta, ker je po svojem bistvu, razvoju in mišljenju popolnoma drugačen. (Die neue Erziehung 1930./II.). F. H.

Nemško-francosko izmenjavanje učencev. Nemški organizaciji »Liga für Men-

schenrechte« in »Deutsch-französische Schüleraustauschdienst« posredujeta počitniško izmenjavanje dijakov med nemškimi in francoskimi starši. Namen tega izmenjavanja je medsebojno spoznavanje in izmirjevanje ter učenje jezika. Vendar pa posredovanje doslej ni imelo posebnega uspeha, zlasti s francoske strani je malo ponudb. Vzrok tiči v tem, da se na francoskih šolah poučuje malo nemščine, mnogo več angleščine, in da Francoz sploh ne rad potuje ter se tudi v počitnicah ne loči rad od svoje rodbine. Starši potujejo z otroki najraje v kakšno domače letovišče. Doslej so izmenjavale otroke v veliki večini rodbine srednjega stanu, ker revnejši sloji ne zmorejo stroškov za vožnjo. Iz tega razloga prihajajo v poštev tudi le rodbine iz krajev blizu meje. (Die neue Erziehung 1930./I.). F. H.

Nemško-francosko zблиževanje. V avgustu prihodnjega leta bo potoval cel letnik francoskih učiteljskih abiturientov v Nemčijo, da se seznanijo v Berlinu, Münchenu in Kölnu z nemškimi tovariši. Nemški učitelji jim pripravljajo prizrčen sprejem v dokaz, da v Nemčiji ne žive zgolj maščevalni nacionalisti, ampak da so močne tudi pacifistične organizacije. Ta ekskurzija pripravlja pot trajni uredbi potovanja mladih učiteljev Nemcev v Francijo, Francozov v Nemčijo. Najvišji smoter teh potovanj je pravilno spoznavanje sosedaj in reforma pouka v duhu prijateljstva in miru. — Ali ne bi bila dobra slična akcija tudi med Jugoslavijo in Bolgarijo? (Opomba prevajalca). (Die neue Erziehung 1930./I.). F. H.



Izsledujte, kjerkoli hočete, ali najdete koga, ki misli, da mora biti dosedanji šoli kot celoti, kot sistemu trajno hvaležen; najhvaležnejši Vam bo odgovoril: Ne, šoli kot celoti in kot sistemu ne, pač pa temu in temu posameznemu učitelju. In če vprašate dalje: Morebiti zato, ker se je strogo in natančno ravnal po splošnih predpisih, ali zato, ker je hodil svojo lastno pot? se bo gotovo odgovor glasil: Zato, ker je hodil lastna pota in je na srečo imel starejšine, ki ali niso tega opazili ali so bili dovolj razsodni, pa so se napravljali tako, kakor da bi tega ne opazili... na srečo še pomaga mnogim njihova narava sama, tako da iz njih nekaj postane, ne zaradi naših socialnih uredb, pa kljub njim; ne zaradi naše šole, pa kljub njej. Tudi kar je stara šola kljub vsemu in vsemu dosegala, ni tega dosegala zaradi svojih divnih predpisov in pravil, temveč zaradi srečne izjeme, ki so jo ta pravila dopuščala.

G. Natorp, Volkskultur u. Persönlichkeitskultur.

Salih Ljubunčić: Škola rada. Idejna i tehnička struktura. — Cena broširanemu izvodu 20 Din. Naroča se pri pisatelju v Zagrebu, Djordjićeva ul. 17. Strani 115.*

Ze dolgo vrsto let se trudi ves pedagoški svet, da bi pojmovno izformuliral in nekako združil vse svoje želje glede šolske reforme. Končno so se zedinila najbolj heterogena stremjenja na označbo »delovna šola«, ki jim še najbolj prija. Razumljivo je torej, če se je za razbistritev vsebine tega pojma že porabilo toliko sil, če so nešteti članki in razprave in cele knjige hotele služiti temu namenu. In še vedno ni dosežena ona razvojna točka, da bi se moglo s kako preciznejšo formulacijo nego je »delovna šola« izraziti vse to, kar bi se lahko smatralo kot last različno usmerjenih struj.

Valovanje delovnošolskega pokreta je zlasti v zadnjih letih potegnilo tudi učitelstvo v Jugoslaviji z vso silo v svoj vrtinec. Da tudi naše učiteljstvo kaže veliko zanimanje za delovno šolo, o tem pričajo številne razprave in članki naših strokovnih listov kakor tudi razne publikacije, predavanja na učiteljskih zborovanjih in posamezni praktični poizkusi. Vsekakor se danes tudi pri nas čuti živa potreba nove šole in zato se pričanja praktično z njeno realizacijo, obenem pa se nadaljuje delo, da se dožene njena idejna in tehniška struktura.

Tako je sedaj Salih Ljubunčić, ki literarno marljivo deluje v novem duhu, obogatil našo pri vsem tem še dokaj skromno delovnošolsko literaturo z znamenito knjigo pod gornjim naslovom, ki nam je najboljši dokaz, da delovnošolski pokret ni samo v pedagoško naprednejših državah, ampak tudi pri nas na zmagovitem pohodu.

Pisatelj nam je v svoji knjigi na razmeroma tesnem prostoru zelo plastično orisal ves zgodovinski razvoj, bistvo in pomen delovne šole, ki ga on vidi v ročnem udejstvovanju kot podlagi kinestetsko-motoričnih občutkov in predstav, v duševni samodelavnosti in vsestranski aktivnosti ter npravnstveni delovni vzgoji. Ko utemeljuje delovnošolski princip, se pogloblja v totalnost duševnega življenja, in baš to ga karakterizira kot razsodnega in zmernega zastopnika delovnošolskega pokreta. Teorija in praksa delovne šole v lepi harmoniji: to je glavna poteza Ljubunčićevega dela,

* Ker spada gornja knjiga po svoji vsebini v okvir naše domače delovnošolske literature, smo dali pričujoči recenziji več prostora, kakor je to običajno. Smatramo, da je to naše stališče upravičeno.

Ured.

ki se opira na temeljit študij najboljših virov. Pri tem se pisatelj ne zadovoljuje le s komodnim historičnim registriranjem obilice delovnopedagoških spisov in dogodkov, marveč se skoraj povsod postavlja na lastno, kritično stališče ter kaže v svojem delu idejno-zgodovinsko usmerjenost in široko kulturno-historično obzorje, pa tudi bogate izkušnje na področju našega šolstva in vsakdanjega življenja.

Izhajajoč od korenin delovne šole, od njenih elementov in prvih idej, razpravlja avtor jako pregledno o vsch socialnih, gospodarskih, kulturnih in pedagoških vplivih, ki so sodelovali pri izgradnji te tako potrebne ustanove, da potem idejno in organizatorski dvigne pedagoško zgradbo delovne šole ter pokaže, kako se sploh ta šola danes pojmuje v širokem svetu in kako jo je treba uvajati in praktično organizirati pri nas. Tako zahteva pisatelj, da se naj pri vsem šolskem delu dosledno uveljavlja delovni princip in da naj učitelj nastopa le kot organizator in inspirator dela, tako da se bodo učenci vedno čutili aktivne, kot subjekt vzgoje in pouka. S tem je prodril v globino pedagoško-didaktičnega problema delovne šole.

Ko pisatelj najprej razpravlja o tem, kako naša pot v šoli vodi od ročnega dela do kulturnega dela, od materialnega življenja do kulturnega življenja, prehaja h karakterizaciji glavnih predstavnikov delovne šole, ki so mu Seinig in Gaudig, John Dewey in Ferrière, Kerschensteiner in Blonskij. Zanimivo je, do kakih zaključkov prihaja pisatelj, ko med seboj primerja struje, ki jih zastopajo omenjeni poborniki delovne šole. Tako pravi o Seinigu in Gaudigu, ko ju je označil kot dva pola istega stremjenja, doslovno: »Zaista, Seinig in Gaudig jesu dva pola jednog stremjenja, jesu dva markantna izražaja jednog školskog sistema: Ostavimo ih svakog za sebe, gonimo do skrajnosti njihov pedagoški zanat, i mi smo se sigurno izložili opasnosti, da naše učeničke dovedemo ili do jednostranog tehnicizma, ili do duhovnog formalizma.« — »Ali kad ih ujedinitimo, in kad na taj način stupimo njihove krajnosti, kad ih dakle dovedemo u podnosljiv odnos, u odnos, koji će davat jedinstvenost akcije, onda smo ispunili školski sistem sa svim onim pozitivnim elementima, što ih daje škola rada.«

Temu bi mi dodali še tole: To, kar nam O. Seinig nudi v svoji knjigi »Die redende Hand«, se ne da z nobenim izrazom tako dobro označiti kakor z besedo »originalno« — pri čemer ne moremo utajiti, da

imamo pri tem v mislih še nekaj drugega. Vedno ne bomo hoteli in mogli slediti temu izredno spretnemu vseznalcu, ki ga najbolj označuje nemški izraz »Tausendkünstler«. Sicer pa se tudi pri načelno drugačni usmerjenosti izplača, pogledati v šolsko delavnico mojstra Seiniga. Pred pretiravanji v njegovem rokotvornem in risarskem prizadevanju bodo gotovo ostali obvarovani vsi oni, ki se hočejo od njega učiti, že zaradi tega, ker se njegov delovni način večinoma opira na čisto posebno spretnost in izvežbanost v tehničnem mišljenju in udeleževanju, ki sta pač lastni praktiki Seinigu baš zaradi njegove nadarjenosti in spretnosti, ki pa ni za vsakega drugega dosegljiva. To pa seveda ne sme odvracati nikogar, da ga ne bi smel po svoji sposobnosti in možnosti posnemati. — Zakaj avtor ni omenil še katerega drugega glavnega zastopnika tehnične rokotvorne struje, kakor so to Schenkendorff, Pabst, Hertel, Scherer in vsakokrat tudi Robert Seidel?

Kar je pisatelj iznesel o Hugonu Gaudigu kot glavnem zastopniku one struje delovne šole, ki smatra kot njeno bistvo izobrazbo duševnih sil, s tem se vobče strinjamo. Res je, da je s slavnim imenom tega stvarjajočega duha in strastnega misleca združeno vse to, kar imenujemo duševno obliko delovne šole. Pravo delo vrši šola le tedaj — to stališče zastopa Gaudig — ako se posreči, da se pretežno vodilno delo učiteljev nadomesti z delom učenca, ki si sam zastavlja smoter, ki sam išče pot in sam korak za korakom izvrši delovni načrt. S tem je postala »prosta duševna dejavnost« temeljna formula delovnega pouka. Gaudigu gre za to, da se izoblikuje pouk, v katerem mesto delujočega učitelja delujoči učenec, delujoči razred obvlada vsakokratni položaj. Pri tem si je Gaudig svest, da njegova zahteva po samodelavnosti ne izključuje popolnoma vezanega pouka, in dalje, da se mora, ako se naj v šoli razvita izobrazujoče življenje, napeto miselno delo neprestano družiti z doživljanjem. Delovna šola in doživljajska šola — to je njegova zahteva.

Očividno pa Gaudig pedagoškemu pomenu ročnega dela ni pripisoval tiste važnosti, ki mu gre po vsej pravici. Res pa je, da je tudi on cenil tehniško izobrazbo in zahteval ročno delo kot učni princip in kot predmet. Vendar je bilo njegovo stališče do ročnega dela le nekako pogojno priporočilo in ne dosti več nego samo prijazna koncesija. Njegov odnos do delovne šole je treba iskati v tem, da šola bodočnosti ne sme biti čisto doživljajska, pa tudi ne čisto delovna šola, temveč delovna in doživljajska šola v lepi vzajemnosti.

V drugem zvezku njegovega znamenitega dela »Die Idee der Persönlichkeit« tiči filozofski ključ za vso njegovo pedago-

gogiko. Tu se nam v pojmu »osebnost« razodevajo njegovi nazori o svetu in kulturi, v katerih koreninijo njegove ideje o vzgoji in pouku kakor tudi o delovni šoli. Treba pa je poudariti, da leži pedagoška sila osebnosti, kakor jo pojmuje Gaudig, v njenem sintetičnem značaju, kar znači, da more le prava osebnost obe nasprotujoči si smeri čisto individualističnega in čisto socialističnega oblikovanja življenja premagati ter dovesti do lepe vzajemnosti med osebnim in zajedniškim življenjem.

Kdor hoče iz prvega vira črpati, se mora vglobiti v Gaudigovo temeljno delo: »Die Schule der werdenden Persönlichkeit«.

Dalje je tudi zanimivo, kake zaključke izvaja pisatelj, ko primerja Kerschensteinerjevo pedagoško načelom, ki se danes izvajajo po Blonskijevem receptu v sovjetski Rusiji.

Za naše šolske razmere sta važni dve vodilni ideji Kerschensteinerjeve pedagogike, ki se jih tudi pisatelj dotika na svoj način: vzgoja vse mladine v delovni šolski zajednici, ki se naj vlada sama, k poklicni sposobnosti in odgovornemu državljanškemu mišljenju, in potem načelo samodelavnosti na vsaki stopnji mnogorazčlenjenega javnega šolskega sistema, ki naj se prilagodi raznim nadarjenostim in njim ustrezajočim kulturnim življenjskim področjem v organski diferenciaciji.

Tukaj pa je še treba izrecno dodati, da po Kerschensteinerju ni kaka šola že samo zato delovna šola, ker se v njej zahteva in v praksi uveljavlja ročno, oziroma duševno delo, marveč je kaka šola prava delovna šola le tedaj, če je v njej vse učenje podvrženo samokontroli učencev, če torej šola dosledno zasleduje cilj, da se mora delovni produkt ujemati s stvarnimi zahtevami in potrebami. Zato je pedagoška vrednost kakega dela tem večja, čim bolj delovni rezultat dopušča, da učenec na delovnem produktu samem spozna, ali in v koliko je bil pri njega izdelavi stvarno usmerjen. V tej usmerjenosti leži tudi glede na »praktično« stran etos delovne šole. Teh ugotovitev v pisateljevi knjigi nismo zasledili.

V prav jasni luči nam je pisatelj predočil sovjetsko šolo v Rusiji in Blonskija kot njenega preroka in glavnega zastopnika. Združitev življenja poedinca z delom je kardinalna ideja ruske šolske reforme, ki usmerja tudi organizacijo ljudske izobrazbe in zahteve delovne šole v mnogo radikalnejšem smislu, nego se ideja delovne šole pojmuje in izvaja v ostali Evropi. Delo, ki tvori dejanski sestavni del sovjetskih šol, ni le v abstraktni obliki naše delovne šole princip, ne samo načelo dalekosežnega lastnega udejstvovanja otrok, ono temveč pomeni: včlenitev

obrnega, industrijskega in kmetijskega dela v okvir šole.

Najprimernejša je za novo rusko šolo označba »produktivna« šola, ki je za v bistvu enaka stremeljena dobro znana tudi v Nemčiji, kjer jo propagira radikalna struja »Bund der Entschiedenener Schulreformer«, ki ji je glavni zastopnik P. Oestreich. Nova ruska šola naj bi pomagala ustvarjati novo kulturo, namreč proletarsko, komunistično, to je vodilno načelo ruske šolske reforme. Ta proletarska kultura naj bi bila izraz in tvorba proletariata kot razreda in naj bi hkratu premagala razredni značaj dosedanje izobrazbe v smislu marksizma, imela pa naj bi v toliko internacionalni značaj razreda, v kolikor to ustreza marksističnemu pojmovanju o solidarnosti proletariata. »V nasprotju s staro kulturo, ki se razvija na nacionalnih podlagah, mora proletarska kultura nastati izključno na razredni podlagi.« (Kercencev).

Pri nas smatramo kot važen socialen napredek, da smo otroško delo v industriji, četudi še ne odpravili, vendarle znatno omejili. V Rusiji pa se mladina vprega v kolektivno delo industrije in kmetijstva, in se na to delo organsko naslanja ves izobrazbeni proces. Ako gledamo na teorijo, ki se skriva za tako šolsko reformo, opazimo takoj, da ta teorija v pedagoškem smislu ne stremi za kakim splošno človeškim izobrazbenim idealom, marveč le za koristnim članom in pripadnikom komunistične družbe, ki naj bi bil prešinjten s socialnimi instinkti ter postal zanesljiv borec za delavski razred in komunistične ideje. Ni tukaj na mestu, da se s to delovno šolo še dalje ukvarjamo. Vsekakor nam je jasno, da je v Jugoslavijo nočemo, ne moremo in ne smemo importirati. Ljubunčič je razpravljal v svoji knjigi o tem kočljivem problemu zelo taktno in je zavzel v stvari povsem pravilno stališče.

Vendar je ta ruski pedagoški poizkus za nas več kot samo prilika za vajo v kritičnem mišljenju. Predvsem naj bi nas velika energija ruske izobrazbene volje in naravnost ganljiva skrb za mladino notranje razgibala, navdušila in izpodboda ter nam v tem pogledu služila kot vzor. Pri tem pa se srečava naša novodobna šolska pedagogika z rusko v marsikaterih materialno- in formalno-metodiških mislih, tako n. pr. v strnjnem pouku — tam kompleksni pouk nazvan — pa tudi drugače najdemo v novi ruski šoli nekaj zdravih in primernih uredb in idej, kakor n. pr. dosledno upoštevanje življenskega principa, prostost glede učnih načrtov itd.

Tudi že prej omenjena nemška produktivna šola hoče biti tvorba nastajajoče družbe, torej proletarska, internacionalna šola. Tako strankarsko šolo pa mi odločno odklanjamo. Zato je

treba previdno presojati pisanje znane revije »Die neue Erziehung«, ki hoče biti organ za odločno šolsko reformo in svobodno šolsko politiko v Nemčiji. (List izdaja Paul Oestreich).

Mi ne potrebujemo v Jugoslaviji ne ruske in ne nemške »produktivne« šole, hočemo pa vzgojno in izobrazbeno, to je pravo delovno šolo, izgrajeno v nacionalnem stilu.

Kakšen cilj zasleduje Ljubunčič z delovno šolo, kakor jo pojmuje on? Vrhovni cilj delovne šole mu je izobrazba produktivnih sil človeka, človek v najširšem in najplemenitejšem smislu besede, popoln človek, torej kulturna osebnost. Delovna šola mu je vzgojna in učna organizacija, ki se skuša temu cilju z vsem svojim udejstvovanjem na različnih življenskih področjih v večji meri približati, nego je to dosegala pretekla doba.

Sredstva za doseg tega cilja so mu: 1. vzbujati v čim največji meri samodelavnost učencev in jim dajati večjo notranjo, duševno samostojnost; 2. uvajati učence v delovne metode za samostojno pridobivanje kulturnih dobrin v nasprotju s tradicionalnim receptivnim prisvajanjem znanja, in sicer: a) skrbno se oziraje na vsakokrat doseženo individualno razvojno stopnjo, kakor sploh na duševno stanje, b) z upoštevanjem različnih pojmovanih in upodabljalnih možnosti — in dosledno s tem — poudarjajoč domačijo, domorodnost in nacionalni življ.

Zato je pisatelj v svoji knjigi namenoma obdelal in naglasil naše kulturne in nacionalne potrebe ter pokazal cilj naših šol vobče, a poleg tega jako stvarno vse ono didaktično in metodično, kar predstavlja dnevno šolsko življenje.

V posebnem poglavju »Radna obuka« so nanizani primeri, kako je treba pri nas organizirati pouk in kako je treba postopati v posrednih primerih. Bolj v obliki smernice nego na široko razpredajoč razpravlja pisatelj o tem, kako on sodi o psihologiji in tehniki delovnega postopka pri pouku in o šolskem razredu kot delovni zajednici. Prosto ustvarjajoče učenje v lepih variacijah, to je vodilni didaktični motiv njegovih navodil, ki se opirajo deloma na lastne izkušnje, vendar služijo bolj teoretični razjasnitvi nego šolsko-praktičnemu uresničevanju delovnošolske ideje.

Čeprav ta navodila ne nudijo onim, ki poznajo novejšo delovnošolsko literaturo, nič bistveno novega, posebnega in svojevrstnega glede na načine in oblike učnega dela in ročnega udejstvovanja, je njih pomorna in pregledna obrazložitev vsekakor mnogo vredna in bo obdržala svojo vrednost dotlej, dokler se bodo novodobne vzgojne in učne zahteve samo pripoznavale, ne pa tudi splošno uveljavljale. Vsekakor pa bi bilo treba podčrtati zahtevo, da se naj obseg ročs

ne ga dela ravna po potrebi duševnega dela, da torej ročno delo naj nikoli ne zavzema obsega, ki bi oviral napredek v samostojnem duševnem delu.

Marsikdo bo sicer že danes in predvsem pozneje v večji razdalji, ko nam bo na razpolago več izkušenj o delovnošolskem prizadevanju, marsikaj gledal v drugačni luči nego Ljubunčič. Da je pa on tvegjal poizkus, razčistiti idejo delovne šole globlje nego samo v šolsko-metodičnem pogledu, to ostane njegova zasluga. Zato naj se tudi oni, ki čutijo v sebi manj nagnjenja za historična razglabljanja o delovni šoli, poglobijo v njegovo knjigo. Kajti vseskozi se v njej prepletajo splošne pedagoške misli, pedagoški preudarki in problemi, tako da se s pisateljevimi pobudami lahko okorišča vsak učitelj.

Ne pridejo pa v pričujoči knjigi do besede naši domači pedagogi, ki so delovali in še delujejo v novem duhu in so s svojim delovanjem dali pobudo delovnošolskemu pokretu v naši državi. V tem oziru je knjiga krivična našemu jugoslovenskem ušolstvu. Tako je pisatelj črtal iz razvojne linije delovnošolskega pokreta pri nas znanega pedagoga dr. Jur. Turiča, ki je izdal že leta 1922. knjigo »Metodika šole rada« in še razen tega mnogo drugih spisov zlasti o novi šolski organizaciji. Tudi ne omenja pomembnega delovanja Jovana Jovanovića, semen. ravnatelja v Aleksinovcu, ki je vnet pobornik ročnega dela v službi delovnošolske ideje, pa tudi zaslužen kot izdajatelj mesečnika »Radna škola, organ prijatelja ručne nastave«, ki naj bi služil teoretični in praktični poglobitvi delovnošolske ideje v Jugoslaviji. Prezrl pa je tudi dr. Radosavljevića, učenca Ernsta Meumanna, sedaj univ. prof. v Newyorku, ki je s svojimi pedagoškimi in psihološkimi publikacijami v duhu novejših pedagogike prav tako pospeševalno vplival na naše šolstvo. Pač pa se je spomnil našega ljubljanskega pedagoga, univ. prof. dr. Ozvalda in njegove »Kulturne pedagogike« — pod črto. Knjiga bi brez dvoma mnogo pridobila na vrednosti in aktualnosti, ako bi pisatelj v njej dal prostora posebnemu poglavju o razvoju delovne šole v naši državi ter nas podrobneje seznanil s njenimi glavnimi predstavniki. Knjigi pa bi tudi nič ne škodovalo, ako bi nas avtor tudi seznanil s temeljnimi principi šolske reforme v avstrijski republiki in z njenimi predstavniki. Avstrijska šolska reforma se sicer v glavnem ujema z gonilnimi idejami šolske reforme v Nemčiji, saj išče tudi ona veliko sintezo med individualnimi in socialnimi zahtevami, vendar hodi prva glede organizacije šolstva deloma druga pota.

Nam je nujno potrebno sodelovanje naših pedagoških osebnosti pri reformi našega šolstva, ki mu še manjka pri vsem tem neke enotnosti. Naša nova pedagogika

se naslanja deloma na Gaudiga, deloma se ravna po idejah Kerschesteinerja, Seiniga, Burgerja itd. Manjka pa še našemu šolstvu velikega nacionalnega stila, ki naj bi mu dal jugoslovensko obsežnejše, in etapa poizkusov na teoretičnem in praktičnem področju bo najbrž trajala še dolgo. Vendar ima delovna šola bodočnost tudi pri nas in bo sigurno dosegla svoj nacionalni stil, ako bodo naši vodilni pedagogi poleg naših strokovnih organizacij in pedagoških listov tudi po literarni poti pospeševali delovnošolsko idejo v Jugoslaviji, kakor je to sedaj storil Ljubunčič s svojo knjigo, opirajoč se sicer večinoma le na bogato nemško delovnošolsko literaturo, ki pa daje v tesni zvezi z vsebino že sama na sebi njegovemu delu veliko vrednost.

M. Senkovič.

Leo Pibrovce: Osnovni razred v luči sedanjih didaktičnih načel. (Založila Slov. Šolska Matica v Ljubljani 1929., str. 192).

Ideja »delovne šole« ni nova, dasiravno je od prevrata sem najvišje povzdignila svoj glas in dvignila mnogo nepotrebnega prahu. Znano nam je, da so že pred več ko 50 leti nekateri učitelji v Sloveniji, ki so bili vneti za napredek, uvedli v svoje razrede ročno delo, ki je služilo v ponazoritvene namene, deloma pa tudi v razvedrilo učeči se mladini... Vsekakor dobra poteza; hiba je bila le v tem, da je bilo tisto rokotvorjenje preveč samostojno in ni imelo z ostalim poukom največkrat nič skupnega. Uveljaviti manualnost smiselno pri vseh predmetih, je bila tista vrzel, ki jo je tovariš Leo Pibrovce deloma zamašil z izdanjem svoje knjige. Da je svojo namero omogočil, gre hvala predvsem S. Š. M., ki je njegovo delo založila. Knjiga je v lanskem šolskem letu izšla in romala med učiteljsvo v nakladi, kakršno nam more nuditi le S. Š. M. Prepričan sem, da je knjigo marsikdo vsaj prečital, če že ne preštudiral, potem pa jo je vstrelil v svojo knjižnico in zelo resno dahnil: Hm...«

Glejte, to ni dovolj! Omenjajo se — včasih breznačelno — skoro vsi pedagoški književni pojavi; čemu Pibrovčev »Osnovni razred« ni našel odmeva v dolgi vrsti učiteljsva, mi ni jasno.* Ze kar uvodoma moram naglasiti, da moj namen ni »kritizirati«, ampak polemično razglabljati o nekaterih nedostatkih v sicer obširnem delu. Zeleni bi samo, naj bi moja pozna omemba bila vzeta kot nekaj zadovoljiv epilog »Osnovnemu razredu«.

* Glede na to, da publikacije S. Š. M. za leto 1929. v našem listu sploh niso bile ocenjene, dajemo radi več prostora za gornjo oceno, oziroma polemiko, ki je še vedno aktualna in bo gotovo zanimala one, ki delajo na podlagi Pibrovčeve knjige poizkuse z delovnim poukom v elementarnem razredu.

Spis je razdeljen v osemnajst poglavij ter zelo smiselno in pregledno grupiran po predmetih. S tega vidika je snov pregledna, sicer pa ne nudi bogsigavedi kakšnih odkritij in silnih spoznanj, kajti nemška literatura te vrste je preplavljena s spoznatki, ki nam jih avtor na svojevrsten način — tolmači. Ni čuda, da sem imel pri čitanju občutek, da je »Osnovni razred« ekstrakt nemških pedagoških revij... Ni hče naj mi ne šteje tega v zlo!

V uvodu se je avtor čisto nalahno dotaknil »stare šole« in vse njeno delo brezobzirno ovrigel. To ni prav in diši po subjektivnem opravičevanju učitelja, ki moti vira svoje delovanje v poslednjih letih v drugačni luči. »Bili so časi, ko so nam formalne stopnje (!) ubijale vso samostojnost k tlom. Oblasti so poganjale tebe, ti pa otroke. Zunanji znak šolskega dela je bila železna disciplina« (str. 5.). V bistvu je to izdajstvo nad samim seboj. Moj Bog, saj pod istimi okoliščinami so poučevali tudi oni učitelji, »ki so bili že pred desetletji prav moderni šolniki in ki so nam še danes vzor« (str. 182.).

Kaj niso takele stvarce silno delikatne? Sicer pa »so oblasti poganjale« vse učitelje. Kaj čudno, da so bili nekateri »modernejši šolniki«! Bili so pač samostojni in so ignorirali hegemonijo nadzorovalnih organov. Saj je dobila pri nas moderna šola trdno bazo šele v lanskem šolskem letu z izdanjem »Zakona o narodnih šolah«, ki predvideva reformo šole v duhu časa... In kaj sem res primoran, slepo ubogati nadzornika, ki je n. pr. nasprotnik oblikovanja z glino ali vnet propovednik pokončne pisave? Nikakor ne! Če imam v svoji praksi ugoden rezultat, bom šel preko vsch eventualnih šikan...

Zelo fino je očrtana »Razvojna stopnja šestletnega otroka« (str. 11. do 17.). Moti le trditev, da je avtor »prejel v razred slab naraščaj« (str. 15.); in to oznako skuša podpreti z nekakimi »preizkuševalnimi nalogami«, ki pa so zelo ponesrečene in ne očitujejo posebnega psihologa. Dejstvo je, da imajo prvošolarčki mnogo predstav, oziroma bujno fantazijo, le vse v zelo kaotičnem stanju. Zato se mi ne vidi pravilno, da bi otroka, ki ni navajen na red v mislih, predstavah in izražanju prisilil na dejanja, katera naj bi se vrstila po gotovem ritmu. Priporočane »preizkuševalne naloge« so za male vihravce neprebavljive. Nič čudnega, da je avtor svoj uspeh kronal s porazno številko, ki ji je dal ime »precej slab naraščaj«... Jesenice so industrijsko mesto in s svojim prometom polne dogodivščin baš za radovedne šestletnike. Saj ima tam otrok vendar že neko samohotno, nagonsko, spoznavno dediščino, ki mu jo nudi okolje na vsakem koraku. Kakšne številke o »duševnem stanju otroka« (str. 15.) bi lahko predložili tova-

riši(ice), ki poučujejo v oddaljenih vaseh, hribovskih šolah o svojih učencih, ki n. pr. ne poznajo »mašine«, avtomobila, cemen-ta, zemlje... tega avtor ni pomislil. In vendar so mnogi od njih »modernejši šolniki«.

Poglavje o poučevanju čitanja (str. 18. do 46.) je s splošnim pogledom na obravnavane učne slike z resnejšega stvarnega stališča dokaj negativno. Dejstvo o »priložnostnih opazovalnih nalogah« v svrhu pridobivanja glasnikov I, O, Ū, E, G, K, R (str. 20.) dela slike preveč osebnice in intimne. To dejstvo je tudi vzrok, da se v Pibrovčeve »učne slike«, oziroma »opazovalne naloge« včasih vsiljivo vmešava njegova praktična življenska pamet. Res škoda, da je ta pamet gospodovalna in užitna samo za mestne učitelje, nikakor pa ne za podeželsko učiteljstvo. V tem je ves problem! Odkrito povedano, jaz dvomim o možnosti izpeljave glasnika »U« z otročjim (!) samohotnim vzlikom: »U — kakšni rogi!« Tudi »E ruk« in »stranica se je utrgala« sta dokaj naivni prisrpadobi.

Pri »ugankah« (str. 21.) sem se do solz nasmejäl. Tako neresnično zvenijo iz ust — šestletnikov! So pa izborne vrednosti v svrhu razvedrila. Da pa bi naj imele kakšno večjo in morda še praktično vrednost — dvomim.

Poglavje »Spajanje glasnikov« (str. 23., 24., 25.) bi lahko odpadlo, ker ne vsebuje nikakih novih smernic, ali pa naj bi se združilo v skrčeni obliki s poglavjem »Ročna stavnica« (str. 28.), saj je vsa »kunšt« že podana v odstavku »Gosja hoja« (str. 29.), ki pa je zelo mikavno oslikana in vsebuje vse, kar naj bi naše znanje o spajanju glasnikov — obogatilo. Končno omenja avtor še ročno stavnico, ki si jo je vsak od njegovih učencev oskrbel preko njega od tvrdke Bonač, odnosno Učiteljske knjigarnice za ceno 12 Din. Res, da to ni velika vsota, vendar sem prepričan, da bi je naš kmet ne žrtvoval za »učiteljeve kaprice«... Če so jeseniški kovači, ključavničarji, kurjači radi segli v žep in poleg mnogih drugih izdatkov kar naenkrat samo najmlajšemu svojemu šolarju odšteli 12 Din, je drugo vprašanje. Zdi se mi bolje, da si ročno stavnico omisli vsak učitelj sam in jo izvrši vzajemno s deco. Prepričan sem, da bo imela deca s svojim izdelkom večje veselje, kakor pa s stavnico, za katero je morala izdati denar... Treba se je prvenstveno ozirati na gmotni položaj našega kmeta. Sicer pa ročno stavnico na vsak način v moderen elementarni razred! Brez nje ni življenja pri čitanju. O moralnih in estetskih vrednotah ročne stavnice, oziroma o njeni uporabi v elementarnem razredu je v letu 1927. in 1929. »Popotnik« že prinesel zrele članke.

Učne slike k obravnavi glasnikov, oziroma črk (str. 32. do 51.) so preobširne in zopet preveč svojskega značaja. Popolno-

ma bi zadostovala dva primera ali trije, saj jih ne moremo suženjsko posnemati, ker so tako svojevrstne, da so le na Jesenicah mogoče. Ni tako silno važno, strniti celoletno, podrobno, analitično razglabljanje v sintetično celoto in reči: »Tako delajte!«... Bolj važno je, »naznačiti smer,« v kateri se je razred gibal; vse dalje in sebi v uporabo bo priden učitelj, ki se zanjima za razvoj šolstva iz otrplih oblik, iz luščil iz omenjenih par sličic in jih prikrorjil okolju ter razmeram v svojem kraju. Pibrovčeve učne slike so uporabne le za industrijske kraje. Zdaj pa štejmo, koliko jih je v naši agrarni državi! Malo kajne? Vsa velika večina podeželskih šol pa je ostala prezrta in skromno caplja zadaj. Čemu se ne bi avtor malo bolj pozabaval z učnimi slikami, ki bi se dale prikrojiti vaškim razmeram? Najbrže si je pri sestavi istih mislil: »Tako sem delal jaz in žel uspehe. Vi pa moje nasvete uvažujte in se skušajte po njih ravnati ter jih posplošiti v svoj milje!«

V splošnem je »Čitalna snov« v njegovi knjigi zajeta preveč »učenos«. Treba bi jo bilo posplošiti na kmetski element, ne po možnosti specializirati za industrijske centre.* Vem, volja je bila dobra, toda vsa ogromna tozadevna snov je za vsakega učitelja vredna malo več kot — nič...

Motivno silno zanimivo bi se dalo prikazati poglavje o pisanju (str. 52. do 55.), ki pa je prekratko in me je tudi vsebinsko razočaralo. Čudil sem se, čemu se avtor spušča v prisiljeno učenost in nam servira čisto po nepotrebnem anatomijo in fiziologijo roke, kakor da kaj takega nismo še nikoli slišali. S tem je podčrtal v vsaj navidezni vsakdanjosti vse ono, kar sega preko realnega okvira njegove zamisli. Tudi vse priporočane in čisto nepotrebne priprave za pisanje ubijajo v učencih resno voljo za delo, ker so predolgovezne in — »stavim groš za knof« — za otroke, ki imajo že vse to za seboj — predolgočasne. Zavedati se moramo že končno, da imamo pred seboj ljudi, ki so že vežbali ročno mišičje z igrami v predšolski dobi... Na strani 55. zveni marsikaj tako iluzorično, da je samo v pravljici mogoče. Kaj ne pretirava avtor, ko navaja: »V 20 dneh so otroci napisovali stavke že po nareku (!)«... Ali: »Omeniti moram, da pri pisanju nisem sodeloval (!), nisem popravljal oblik (!), nisem predpisoval položaja roke in sedenja pri pisanju, ker vse to so otroci sami pravilno (!) rešili (?)«... Res, ne razumem tega. Razumem pa, da je treba pri pisanju neko mero svobode, ker bi vsak teror ubijal voljo v otrocih in jim grenil

ure pisanja. Toda stvari, o katerih govori avtor, bi se dale v najboljšem slučaju izvesti šele v 2. šolskem letu, nikakor pa ne z elementarci. Tudi jaz in še mnogi, mnogi smo uvedli v uro pisanja svobodo in izrabil moment otrokovega razpoloženja. (N. pr.: Čitamo, memoriramo, pojemo in zopet čitamo. In to vse v eni sami uri. Pa se prično otroci nenadoma dolgočasiti. »Otroci, vidim, da se vam ne ljubi več čitati! Vas je utrudilo čitanje, kajne? Ali ne bi malo pisali?« — »Dajmo, dajmo!« Pa pišemo, toda odkrito povedano, posla imam za obe pesti dovolj). Toda popravki oblik, kakor tudi opomini glede drže so neobhodno potrebni. Je že tako: učitelj mora ostati tista sila, ki naj deluje na otroke. Treba je le opreznosti in malo sposobnosti, kako bom otrokom v pravem času nudil pravo nastrojeno. Nisem nasprotnik individualne pisave, toda da bi nje izvedbo forsiral že v elementarnem razredu, bi grešil. Oblike individualne pisave se še prekmalu pojavijo (Najraje se rodijo iz otrok v drugi razvojni dobi, med 9. in 12. letom!). V elementarnem razredu pa je treba vsekakor malo »šabloniziranja«, če se smem tako izraziti. Tudi ne smemo izgubiti iz vida glavne karakteristike otroka v 1. šolskem letu, namreč, da silno rad posnema. Tako pa je v »zglelih osebnih pisav« (str. 56.) opaziti, da se učitelj res ni »prav nič pečal« (55.) z otroki v urah pisanja, tako zelo so svojevrstni. So neizpodbiten argument, da so se učenci Golob, Dimc in Jeklič naučili sicer lepega jezikovnega izražanja na eni strani, na drugi pa očitujejo tudi oblikovno sličnost pri Golobu in Jekliču (posnemanje!). Kaj bi morda ne bilo pravilno, da sta mesto drug drugega oba posnemala učitelja in bi v tem slučaju vsekakor izginile nepravilne črke »k«, »r« in »o«? To so sicer malenkosti, ki pa se tako oprimejo otrokovega bistva, da se jih pozneje otrese le pod — terorjem. Zeleti bi bilo tudi, da je avtor priložil knjigi več zgledov osebnih pisav, ker se iz treh (pa še ti so si zelo slični in čisto nič individualni) ne da sklepati na sposobnost učencev in uspeh učitelja v razredu, ki ima 33 otroke!

Poglavje o računstvu (59 do 78) je zelo izčrpno. Pozna se, da je Pibrovček mnogo iskal, kako bi otrokom ta predmet pričaral v rožnati luči. Čisto prav, da nam je to svoje iskanje upodobil. Kakor je iskal svojim mislim dognanosti, tako je tudi napisal. Le žal, da semintja posnema Lavtarja. To je knjigi vsekakor v kvar. Pravzaprav mnogo samoniklega ne vsebuje to poglavje, toda brezdvomno se bo od Pibrovca marsikdo naučil marsikaj. Avtor je le pozabil, da je treba »igračkanje« in manualno udejstvovanje pri vsakem računskem načinu zaključiti z golim mehāniziranjem. Razne stvarne naloge bodo pouk poživile. Ne rečem nič; poglavje je

* Pisatelj se je pač ravnal po načelu domorodnosti, ki ga mora upoštevati vsak učitelj na svoji šoli. Vsaka šola v vsakem kraju imej svoje lastno učno obeležje. Op. ured.

dobro zasnovano, toda preenostransko prikazano. (Prepričan pa sem, da je na opisani način poučevanja avtor res žel uspehe. Toda, če primerjaš Pibrovčev poglavje o računstvu in mojo razpravo »Računstvo v delovni šoli« v 5. številki »Popotnika« leta 1930./31., boš uvidel, da sta si študiji povsem nesorodni; dasi sta pisani v »duhu moderne šole«, vlečeta vsaka na svojo stran. Katera bo potegnila, je odvisno od — okolja!).

Stvarni pouk z učnimi zgledi (79 do 110). Tu nam pisatelj mnogo pripoveduje o življenjskih likih svojega razreda in doživetjih z njimi, vendar vzlic skrbno pripravljenim učnim slikam ne nudi nobene čisto jasne slike. Poglavje bi zaslužilo temeljite in stvarno kritičen študije, ki naj bi utemeljila: pomen kratkih naučnih ekskurzij v šolsko okolico, njih namen in vrednost. Vrednost Pibrovčevih učnih slik pa je kljub svoji genetičnosti dokaj medla, ker se preveč naslanja samo na Jesenice. Bolje bi bilo, da je pri tem poglavju Pibrovček pritegnil k sodelovanju nekaj tovarišev, in si vzajemno z njimi ustvaril logično celoto v svrhu njene uporabe pri podajanju stvarnega pouka v elementarnem razredu, ki pa bi morala vsebovati vse uporabne momente, upoštevajoč razmere celotnega radovljiškega sreza. Na ta način so si n. pr. Savinjšani opomogli in se otresli tistega ogabnega formuliranja pri stvarnem pouku. Tovariš Pibrovček seveda ne formulira, saj je dokazal, da je daleč od tega, pač pa snov začasnega stvarnega pouka preveč specializira in nam nudi s svojimi primeri le okostenel okvir, v katerega spadajo samo mesta z industrijo.

Po snovni kvaliteti sta poglavji o petju in telovadbi še nezadostni. Velika hiba je v »kovanju« pesmic pri pevskem pouku. Take pesmice sicer momentano ogrejejo, a se že po par mesecih razblinijo. Vsekakor bi bilo bolje, da bi avtor segel po narodnem blagu. Gorenjci in sosednji Korošci imajo pesmic, da jih ne bo zmanjkalo z lepa. Zmanjkalo pa jih bo že čez par decenijev, če jih ne bomo peli v šoli. Sicer pravi pisec na strani 167.: »Pride naj tovariš, ki bi nam zbral v posebni brošuri več igrice s petjem. Zaradi njih sem prišel večkrat v zadrego...« To mi da misliti, da je bil tov. Pibrovček v zadregi tudi takrat, ko je pisal poglavje o petju. Najbrže je hotel zadostiti vnanji obliki grupacije predmetov in je mislil, da bi nemara grešil, če se petja ne bi dotaknil. Bolje bi bilo, da se ga res ni, kajti njegovi izsledki glede pevskega pouka v elementarnem razredu so čisto individualno usmerjeni in zato — nehaskoviti.

Vsekakor plodna zamisel so »Fonomične kretnje« v dodatku kakor tudi ostale

lepe risbice, ki jih je izvršil tov. Drago Bitenc, in knjigo le poživijo...

Če bi še nadalje naštevati hibe, oziroma prednosti v knjigi, bi se spuščal v podrobnosti. To pa ni moj namen. Hotel sem samo dokazati, da je knjiga kljub svoji širokopoteznosti pomanjkljiva, ker preveč specializira okolje. V tem je vsa šibkost. Da sem ta pojav omenil, ni nič novega, saj bi sicer vsakdo, ki se zanima za razvoj elementarnega razreda, preštudiral samo Pibrovčev »Osnovni razred«, in bi v tem primeru morali umreti vsi ostali nasveti o napredku elementarnega razreda, ki jih pri našajo naše pedagoške revije.

Vsekakor pa se je tovariš Pibrovček s svojo knjigo dostojno uvrstil med maloštevilne slovenske pedagoške pisatelje. Namen je imel dober! Zeleti je, da bi njegova knjiga marsikoga ogrela...

Lojze Zupanc.

Rudolf Wagner: Gremo v Korotan. Zbirka koroških spominov za mladino. Slomškova družba, Ljubljana 1930., strani 90, cena 20 Din.

Razne obletnice in spomini rodijo navadno mnogo prigradnih knjig in knjižic. Na podoben način (obletnica koroškega plebiscita) je nastala tudi imenovana Wagnerjeva knjižica o Koroški. Običajno je sestavljena taka prigodna literatura na brzo roko in zaradi tega nima ponavadi posebnega pomena in globlje vrednosti za — pojubilejni čas. Ne mislim pa tega trditi ravno za Wagnerjevo zbirko. Njegov zbornik obsega popis slovenske Koroške, njen zgodovinski pregled, razne koroške pravljice in pripovedke, leposlovnih črtice, narodne pesmi in uganke ter vmes mnogo slik in ilustracij. Po večini so sestavki ponatisnjeni iz razne domače literature, le malo je nove izvirne snovi. Potrebno je omeniti, da ni snov preveč enostransko pobarvana, kar je redkejši slučaj propagandnih brošur in knjižic, razen par sestavkov, ki so v časnikarskem slogu. Zgodovinska snov je sicer pregledno kratka, vendar bi lahko bila vsebinsko manj »šolska«. Vkljub snovni pestrosti pa zbirka o Koroški še ni popolna. Manjka predvsem: gospodarski popis dežele, pruneren statističen material in kak spis v originalnem koroškem narečju. Navedena snov bi v korist knjigi izločila nekaj »masila« v zbirki. Podobne, še v marsičem izpopolnjene zbirke, bi lahko služile v šoli za prav dobre zemljepisno-zgodovinske čitanke namesto dosedanjih suhoparnih strokovnih učnih knjig.

Založba je knjigo lepo opremila s trpežno vezavo in razločnim tiskom na dobrem papirju.

A. Zerjav.



Šematizem učiteljstva

državnih in privatnih osnovnih in meščanskih šol, razvrščen po banovinah in v abecednem redu, (označuje ime in priimek, položaj in kraj službovanja ter zadnjo pošto) priobčuje zajamčeno točno:

»PROSVETNI KOLEDAR«

za leto 1931. knjiga I., ki vsebuje tudi vse zakone, uredbe, pravila in pravilnike, tičooče se učiteljstva in šol. Naročnino v znesku Din 40.—, všteto poštnino, naj se pošlje na:

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

GG. ŠOLSKI UPRAVITELJI!

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

Slike z Jadrana in Primorja

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

Znižana cena Din 296.—

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

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

Naročila se pošiljajo na:

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