

XXXIV. ZVEZEK

**PEDAGOŠKI
ZBORNİK**

LJUBLJANA 1938.

XXXIV. zvezek

Pedagoški zbornik

Slovenske šolske matice

za leto 1938.

Uredil

Dr. K. Ozvald

Ljubljana 1938.

Q VII E 36480 p

VII 6 36480 p



030024262

Vsebina:

<i>Dr. Vinko Brumen</i> , »Slovenska šolska matica« v prvih dveh desetletjih Jugoslavije	5
<i>Dr. Karel Ozvald</i> , Predmet, problemi in kulturni pomen pedagogije	38
<i>Dr. Vlado Schmidt</i> , Ustanovitev in delo ljubljanske poklicne svetovalnice	51
<i>Dr. Stanko Gogala</i> , Združitev zahteve po učiteljevi osebni metodi in metodi za učenca	70
<i>Milena Mohoričeva</i> , Razstava »Slovenska knjiga 1918.—1938.«	79
<i>Evgen Antauer</i> , Pregled prekmurskega šolstva	85
<i>Mirko Ferenčak</i> , Misli ob Stevanovičevi reviziji Binetove in Simonove skale	92
<i>Dr. Dragolin Cvetko</i> , Povojna muzikalno-pedagoška prizadevanja	100
<i>Dr. Vinko Brumen</i> , Angleži v šolah	107
<i>Bogomir Lumbar</i> , »Gentleman« — vzgojni in obrazbeni ideal	122
<i>Rudolf Kobilica</i> , Drugi počitniški tečaj Pedagoškega društva v Ljubljani	127
<i>V. B.</i> , Tečajji za učitelje kmečko-nadaljevalnih šol in kmečko-pripravljalnih tečajev	134

»Slovenska šolska matica« v prvih dveh desetletjih Jugoslavije

Zgodovina slovenske pedagogike ali morda boljše: »zgodovina slovenske pedagoške kulture« še ni napisana. Pokazala bi nam pač, kako so tudi rodovi naših pedagoških delavcev sprejemali dediščino svojih prednikov, jo varovali in množili, pa prepuščali mlajšim, tako da tudi tukaj »nepretrgana drži veriga iz zarje v zarjo in iz dneva v dan« (Župančič). Posebej pa bi še bilo zanimivo zasledovati razvoj naše pedagogike od Slomškovega »Blažeta in Nežice« in njegovih »Drobtinic« pa Einspielerjevega »Šolskega prijatelja« preko Praprotnikovega »Učiteljskega tovariša«, Lapajnetovega »Slovenskega učitelja«, Brezovnikovega in Lopanovega »Popotnika«, krškega »Pedagoškega društva« in njegovih knjižnih izdaj, naše »Slovenske šolske matice« in novega »Slovenskega učitelja« do »Pedagoško-didaktičnega krožka«, oziroma »Pedagoške centrale« ter »Roditeljskega lista« v Mariboru in »Pedagoškega društva« v Ljubljani in pa, če hočete, Samčeve »Kritike«.

Neposredni prednik Šolske matice je bilo krško »Pedagoško društvo«. Ustanovljeno 2. avgusta 1886. »je živelo to društvo vse do prevrata, ko so ga prekrstili v okrajno učiteljsko društvo kot del centralne učiteljske organizacije v Jugoslaviji«. To je v svojem času priredilo mnogo »sestankov z aktualnimi predavanji o šolskem delu in vzgoji, o strokovni literaturi in znanstvenih vprašanjih, o narodnem gospodarstvu in učiteljevem delu zunaj šolskih sten.« Saj je ustanovitelj Fran Gabršek hotel, »da bodi namen društvu vzajemno vsestransko pedagoško-didaktično izobraževanje učiteljstva, pospeševanje njega koristi in težnje po tem, da se v ljudstvu vzbudi zanimanje in volja za pravo vzgojo in pouk mladine.«¹

¹ »Ped. zb.« XXXIII. (1937.), 69.

Svoj namen je društvo skušalo doseči tudi s knjižnimi izdajami. Sedemkrat je izšel »Pedagoški letnik«. Vseboval je mnoge obširne spise, ki so včasih izšli tudi v ponatisu. Tedaj smo dobili Slovenci v Gabrškovih priredbi »Občno vzgojeslovje«, »Občno ukoslovje«, »Izkustveno dušeslovje« in druga dela.²

Delo krškega društva je služilo kot vzor in pobuda našim pedagoškim delavcem, ko so snovali podobno organizacijo za vse slovensko ozemlje. Gabršek sam je najprej skušal prenesti sedež »Pedagoškega društva« v Ljubljano³ (1896.). Šele ko mu to ni uspelo, je osnoval odbor, ki naj bi ustanovil novo društvo v Ljubljani. Ta se je 31. julija 1899. obrnil na slovenske pedagoge, ki so se radi odzvali (Schreiner je tudi sam že dalje časa razmišljal o podobni akciji), in 28. decembra 1899. se je izvršil v Ljubljani ustanovni občni zbor, 29. decembra 1900. pa prvi redni občni zbor. Tedaj je bil izvoljen prvi upravni odbor pod vodstvom ravnatelja Schreinerja, moža, ki je nato predsedoval Matici do svoje smrti (14. aprila 1920.).⁴

Pravila novega društva je sestavil pripravljalni odbor, oz. Gabršek, ustanovni občni zbor jih je sprejel z malimi izpremembami, na novo pa je nekatere točke stiliziral občni zbor leta 1922. Po teh pravilih je SŠM hotela biti pedagoško-književno društvo za vse slovensko ozemlje s sedežem v Ljubljani. Gojiti je imela teoretsko in praktično pedagogiko, pomagati pri znanstveni in strokovni nadaljnji izobrazbi društvenikov, razširjati in uveljavljati nacionalna, vzgojna in učna načela na postavno dopusten način, ter pospeševati slovensko šolstvo vohče, zlasti osnovno in meščansko. Ta namen je društvo hotelo doseči s predavanji in temeljitimi razgovori o teoretičnih in praktičnih pedagoških vprašanjih, z objavo »Pedagoškega letopisa« (pozneje »Zbornika«), z izdajanjem

² Tamkaj, 70.

³ »Ped. zb.« XXII. (1925.), 5 sl.; Plesničar, SŠM ob svoji tridesetletnici (1930.), 5 sl.

⁴ Menda je nekaj časa tudi obstojala namera, da bi se »Ped. društvo« preselilo v Maribor ter bi vodstvo prevzel ravnatelj H. Schreiner (prim.: »Ped. letnik« VII. [1898.], 240).

pedagoško-didaktičnih učitelju potrebnih in koristnih pomožnih, šolskih in učnih knjig, učil in knjig za šolsko mladino, s pospeševanjem njihovih objav, z ustanovitvijo za svoje delovanje potrebne knjižnice in potrebnih zbirk, pa s književno zvezo z društvi enakih smotrov.⁵

Vse to je skušala Matica vršiti že pred vojno. Izdajala je redno »Pedagoški letopis« in druge knjige prav različne vsebine. Oskrbela je celo vrsto predavanj »o raznih šolskih vprašanjih«. Priredila je leta 1912. v Ljubljani učiteljski nadaljevalni tečaj, dočim je drugega (1914.) preprečila vojna. Zavaljo kolere in vojne se ni moglo izvršiti skupno izobraževalno učiteljsko potovanje na jug (»preko Trsta v Dalmacijo, Bosno in na Hrvaško, ozir. Srbsko«). Matica je tudi iskala stika s sorodnimi društvi ter dosegla sodelovanje s »Hrvatskim pedagoško-književnim zborom« v Zagrebu in z »Društvom slovenskih profesorjev« v Ljubljani. Zbrala je lepo število članov (višek leta 1910.: 1792 članov) ter imela redno vsako tretje leto v Ljubljani občni zbor (peti: 28. decembra 1912.).⁶

*

Dne 28. decembra 1912. se je vršil poslednji občni zbor SŠM pred svetovno vojno. Po pravilih bi se moral zopet vršiti v decembru 1915. To pa ni bilo mogoče, saj je delo Matice med vojno malone prenehalo. Posle je ves čas vodil stari odbor iz leta 1912. Za leti 1914. in 1915. je Matica še izdala svoje publikacije, za leta 1916.—1918. pa jih je izdala skupno leta 1919. Pred tem pa se je že mogel izvršiti dne 27. decembra 1918. šesti redni občni zbor, natančno z zamudo ene poslovne dobe, tedaj treh let. Predsednik Schreiner je za to opravičil odbor, se spomnil umrlih odličnih matičarjev (Lavtar, Glowacki, Levec, Hubad) in je v zori »nove dobe«, ob rojstvu Jugoslavije, razgrnil nove naloge SŠM: »... sedaj nas čaka dela na vse strani brez konca in kraja... Pred vsem bo treba novih šolskih knjig, ki jih deloma nismo imeli, ker

⁵ »Slovenska šolska matica 1922.—1924.« (1925.), 17.

⁶ »Ped. zb.« XXII. (1925.), 7 sl., »Ped. ltp.« X. (1910.), 197, 201; XI. (1911.), 144, 146 sl., 148; XIV. (1914.), 89 sl. in ostali letopisi.

jih nismo rabili in nismo smeli rabiti. Deloma pa bodo nove razmere zahtevale novih knjig z ozirom na nove odnošaje. Šolstvo bo treba na novo urediti in našim razmeram prikrojiti in pred vsem bo treba učiteljstvu višje, temeljite izobrazbe. Zakaj od učiteljstva je v prvi in zadnji vrsti vsak napredek odvisen. Tudi SŠM se bode potrudila, pomagati naprej z objavljanjem primernih spisov, ki bo v njih razpravljala in opozarjala na novejšje struje na polju pedagogike, navajala primerno književnost, pomagala, ako bi bilo potrebno pri spisovanju primernih šolskih knjig, podpirala učiteljstvo pri stremljenju po nadaljnji izobrazbi z uprizarjanjem nadaljevalnih počitniških tečajev, kakor hitro bodo to dovolile razmere, in s snovanjem skupnih izobraževalnih učiteljskih potovanj, kakor jih je že v prejšnji dobi deloma začela, deloma vsaj snovala, akoravno dozdej, kar se tiče potovanj, brezuspešno.⁷ To je bil v glavnem program, kakor ga je Matica že vršila.

Podrobneje pa je Schreiner očrtal naloge naše pedagogike v obširnem predavanju na istem občnem zboru »O preustrojitvi našega vzgojstva v duhu demokratske Jugoslavije.« Z njim je pokazal pot v prihodnost, obenem pa odpel svojo labodjo pesem. Kajti smrt je med odličnimi matičarji kosila dalje. Zaporedoma so legli v grob 4 odborniki: pregledovalec računov Iv. Mačher, podpredsednik V. Bežek, predsednik H. Schreiner in odbornik Iv. Krulec.

Tedaj se je moral izvršiti izredni občni zbor 27. avgusta 1920. v Mariboru. To je bil prvi in doslej edini občni zbor v zgodovini SŠM, ki je bil izreden, pa prvi in edini, ki se ni vršil v Ljubljani. Vodil ga je najstarejši odbornik nadučitelj J. Dimnik. Novi predsednik je postal dotedanji tajnik dr. Lj. Pivko.

Naslednja občna zbor (12. aprila 1922. in 4. aprila 1925.) sta prinesla le nekaj osebnih izprememb.

Odločilnejšega pomena je bil občni zbor, ki se je vršil 4. aprila 1928., ob desetletnici Jugoslavije in točno na sredi dobe, ki razpravlja o njej ta spis. Za ta zbor je bilo mnogo zanimanja. Iz Maribora je prihajal nov evangelij o »delovni

⁷ »Ped. ltp.« XVI. (1919.), 89.

šoli«, apostole mu je združeval in vzgajal tamošnji »Pedagoško-didaktični krožek«, ki si je kmalu nadel ponosno ime »Pedagoška centrala« ter je vodil in vzpodbujal nove pedagoške težnje izprva le v štajerskem, pozneje tudi, vsaj deloma, v kranjskem delu Slovenije. In ta krog je skušal dobiti v roke tudi SŠM, ki naj bi morebiti postala nekak pododsek »Pedagoške centrale«. To misel je sprožil neki sestanek propagatorjev delovne šole dne 4. marca 1928. Razpravljalo se je o možnosti fuzije Šolske matice s Pedagoško centralo in je podal tov. Hren nekaj nasvetov: »ne vidi v združitvi ničesar nemogočega. Nasprotno, ker zasledujeta Pedagoška centrala in Šolska matica iste cilje, je samo v interesu stvari, da se združita, saj danes Šolska matica itak ne odgovarja prvotnemu namenu. Treba se je zediniti le z ozirom na tehnično organizacijo obeh institucij, ki bi eventualno lahko nosili skupno ime Pedagoška Matica. Člani bi lahko bili vsi, tudi nečlani stanovske organizacije. Idejno bi bila avtonomna, tehnično stran pa prevzame UJU.«⁸

Tudi na občnem zboru Pedagoške centrale so istega dne v Mariboru govorili, naj bi Centrala prevzela Matico, a so to vendar pustili iz programa, ker še stvar ni dozorela.⁹

Kot kritik Matice se je oglasil dr. Fr. Č i b e j s člankom »Problem Slovenske šolske matice« v »Učit. tovarišu«. Tudi on je ugotovil neki zastoj v delovanju te naše kulturne ustanove, pač zavoljo popolne izpremembe naših kulturnih prilik po vojni, ko smo med drugim poizkušali preustrojiti naše šolstvo, močno napredovali v pedagoški teoriji in dobili svojo univerzo. Matica naj bi zalagala vse spise, ki zadevajo pedagogiko. A »z ozirom na znanstveno pedagogiko si moramo biti na jasnem, da mora biti tu izključen vsak diletantizem in mladostni entuziazem, vse nezrelo in nekritično eksperimentiranje s šolo in z učenci ter samoljubno in tendenciozno izrabljanje vzgojstva. Pedagogika se je v zadnjem času dokopala do resnih in trdnih temeljev, zato danes ni dopustno več delo šušmarjev in nestrokovnjakov. Tudi SŠM mora prinašati spise, ki bodo imeli 'nivô', to se

⁹ »Učit. tov.« LXVIII. (1927./28.), št. 37, z dne 31. marca 1928.

⁸ Prim. »Učit. tov.« LXVIII. (1927./28.), št. 35, z dne 15. marca 1928.

pravi, ki bodo ustrezali sedanji znanstveni pedagogiki. Vedeti treba, da ni vse, kar se danes izdaja za ‚moderno pedagogiko‘, čisto zlato. — ‚Priročna pedagoška knjižnica‘ bi lahko prinesla vsako leto vsaj eno dobro knjigo. V desetih letih bomo Slovenci lahko imeli deset dobrih pedagoških teoretičnih knjig. V tej zbirki naj bi prišle na vrsto sledeče knjige: normalna psihologija (problemi moderne psihologije), mladinoslovje (dušeslovje, antropologija, sociologija otroka in mladostnika), pedagoška psihologija (psihologija učenja, vzgoje, izobrazbe, vzgojnih sredstev in institucij itd.); sociologija vzgojstva; psihoanaliza; duh in smisel učiteljskega poklica; naloge in meje na področju vzgojstva; problematika ženske izobrazbe;¹⁰ zgodovina pedagoških idej; pregled inozemskega vzgojstva.«

Poleg tega je Čibej naglasil, da morajo biti v odboru tudi izkušeni praktiki, ki nam bodo dali dve vrsti praktičnih spisov: didaktiko raznih strani vzgojnega in učnega dela in pa »takih knjig iz rok izkušenih praktikov, ki bi bile osnovane po principu: ‚Tako sem jaz delal ter prišel do instinitih uspehov,‘ torej prikazi lastnih izkušenj.« O organizaciji ostalega dela SŠM pa je Čibej pustil besedo drugim.¹¹

»Učit. tovariš« je isti dan, ko je izšel Čibejev članek, pozival članstvo na občni zbor SŠM, češ sedaj je »prilika, da se uveljavijo vsi oni, ki se zanimajo za šolsko reformo, moderne pedagoške probleme in s tem pomagajo vzbuditi tozadevno delo pri nas iz letargije ter ga organizirati, kakor to zahtevajo novi časi in nove razmere.«¹²

Tako je prišlo na občni zbor okrog sto članov, ki jih je pozdravil predsednik dr. Pivko, »prav prijetno iznenaden radi njihovega obilnega števila, kar dokazuje nad vse živahen interes članstva za Slov. šolsko matico.« Tajnik dr. Kovačič je odgovoril tudi na Čibejev članek, ki da je prišel za dve leti prepozno, ker je bil program za »Priročno pedagoško

¹⁰ Tiskovni škrat je pač zagrešil spako: »problematska ženska izobrazba«.

¹¹ Prim. »Učit. tov.« LXVIII. (1927./28.), št. 37, z dne 31. marca 1928.

¹² Prav tam.

knjižnico« napravljen že na seji dne 17. aprila 1926. Po blagajnikovem poročilu je spregovoril dr. Ozvald, ki je hotel že naprej izpodbiti eventualno premestitev sedeža Matice v Maribor, proč od univerze. Priznal je uspeh Matice za pedagoško prakso, pokazal pa je njeno tragično krivdo, da ni dovolj gojila tudi teoretske pedagogike, s čimer bi preprečila mnogo beganja in diletantskega eksperimentiranja z našim šolstvom. V opravičilo mariborskih stremljenj je dr. Fr. Žgeč prebral podroben program »Pedagoške centrale«.

Za volitve sta bili pripravljene dve listi. Oglasil se je tudi zastopnik poverjenišva UJU Skulj, ki je izjavil, da naj bo SŠM »ugledna predstaviteljica vsega slovenskega šolstva« in zato naj bodo »v odboru poleg osnovnošolskega učiteljstva kot najjačje skupine, zastopane vse glavne kategorije učiteljstva. Merodajna bodi za izvolitev zgolj strokovna usposobljenost«. Končno so se zedinili za kompromis in za predsednika je bil izvoljen soglasno dr. L. Poljanec, za odbornike z ogromno večino glasov: dr. K. Ozvald, A. Osterc (tajnik), G. Šilih, dr. Fr. Žgeč, M. Senkovič, P. Plesničar (blagajnik), Fr. Gabršek (podpredsednik) in A. Zavašnik, za namestnike I. Tomažič, dr. S. Dolar in E. Kukovec, za pregledovalce računov Fr. Flerè.¹³ V sledeči poslovni dobi je dr. Poljanec odložil predsedstvo in izstopil iz odbora; predsedstvo je prevzel podpredsednik Fr. Gabršek.

Enajsti občni zbor se je vršil 31. maja 1931. Navzočih je bilo okrog 30 članov. Občni zbor je podelil častno članstvo SŠM dotedanjemu predsedniku, ustanovitelju in dolgoletnemu odborniku Fr. Gabršku. Izvolil pa je deloma nov odbor s predsednikom dr. K. Ozvaldom na čelu.

Naslednji občni zbor (27. maja 1934.) je zopet le malo izpremenil odbor.

Burnejši je bil zadnji, 13. redni občni zbor dne 30. maja 1937. A pri volitvah je prišlo do kompromisa in predsedstvo je obdržal dr. K. Ozvald.

*

¹³ Prim.: Plesničar, SŠM ob svoji tridesetletnici (1930.), 13 sl.; »Učit. tov.« LXVIII. (1927./28.), št. 39, z dne 12. aprila 1928.

Kako pa je članstvo s svojim številom in s prispevki pomagalo vsem tem odborom, da so mogli vršiti svoje delo? Pred vojno se je priglasilo največ članov za leto 1910., namreč 1792; med vojno je število padlo na nič, leta 1918. jih je bilo 1573, že naslednje leto se je dvignilo do 2150, torej nad predvojni višek. Pod 2000 poslej ni več padlo, a leta 1930. je doseglo vrhunec: 2912.

Predvojno članarino 4 K je morala Matica po vojni pogloma zvišati. Za leto 1918. je terjala od člana 8 K, za leto 1919. že 12 K, za 1920. kar 8 din, za 1921. in 1922. po 20 din. Leta 1923. se je vsota ustalila na 30 din, le 1931. je znašala članarina 40 din, a že naslednje leto jo je odbor zopet znižal na 30 din. Za dijake velja znižana članarina.

*

Kaj pa je Matica članom nudila? Poleg predavanj zlasti knjige. Po pravilih naj bi objavljala »Pedagoški letopis« (zbornik) in pa »pedagoško-didaktične, pri pouku učitelju potrebne in koristne pomožne knjige, šolske in učne knjige, učila in knjige za šolsko mladino«. Ta program je bil nekoliko ozek, če pomislimo, da si je v § 1. pravil načrtala kot namen najprej: gojitev teoretične in praktične pedagogike. Vendar pa nihče ni nalog SŠM preozko pojmoval kljub nerodni stilizaciji pravil. Že pripravljalni odbor je določil, naj Matica izdaja tudi obče pedagoške spise ter celo zgodovino slovenske pedagogike, ocenjujočo »vzgojno delovanje naših Slomškov, Rudmašev, Močnikov, Praprotnikov itd.«,¹⁴ torej čisto teoretska dela.

Tako je SŠM svojo nalogo vedno pojmovala kulturno dovolj široko ter je izdajala teoretske, to je čisto znanstvene, pa bolj praksi služee spise. Posebno pažnjo zasluži še vrsta »Pedagoških zbornikov«, kakor se od 1921. dalje imenuje dotedanji »Pedagoški letopis«.

Izprva je »Pedagoški letopis« bolj poročal o pedagoškem slovstvu, a izvirne razprave niso pretresale vedno pravih pe-

¹⁴ Prim. »Ped. ltp.« I. (1901.), 91.

dagoških vprašanj;¹⁵ le kdaj pa kdaj se je mogel povzpeti tudi do čisto teoretskega ali celo zgodovinsko pedagoškega spisa.¹⁶ Med poslednjimi so zlasti prispevki dr. K. Ozvalda, ki se je prvič oglasil v XI. zvezku (1911.) in nato skoraj v slehernem naslednjem, včasih celo z več članki in z raznimi poročili.

Prvi (XVI. zv., za leto 1916., 1917. in 1918., izšel 1919.) in drugi p o v o j n i letopis (XVII. zv., za leto 1919., izšel 1920.) je še uredil H. Schreiner, oba pa sta že razpravljala o »novih nalogah«, ki jih je prineslo »novo življenje«.

V prvem je izšlo obširno Schreinerjevo predavanje o »preosnovi jugoslovanskega vzgojstva v smislu demokracije« (83 strani), ki je nekaka njegova pedagoška oporoka, vse doslej še ne povsem izpolnjena. Še vedno »naše matere navadno niso nič prav pripravljene in poučene za svoj najtežavnejši in najvažnejši poklic kot vzgojiteljice svojih otrok«. Še vedno »pridna mati tako zvanih višjih stanov skrbi vestno za to, da se hčerka nauči vsakojakih spretnosti in umetnosti, ki jih bo morebiti kdaj rabila, ali pa tudi ne. Zato jo pošilja v različne šole: v šolo za ročna dela, v šolo za tuje jezike, v godbeno in plesalno šolo in nazadnje, če je treba, neposredno pred poroko v gospodinjsko in kuharsko šolo — a v vzgojevalno šolo? Čemu pa to? Če se bo omožila in bo imela otroke, to bo pa vendar znala, kako jih je treba vzgajati. Saj vidi, kako druge matere ravnaajo. To ni nobena umetnost. Srajce šivati, hlače krpati, kruh peči, dobro juho skuhati itd., to so seveda umetnosti, ki se jih je treba naučiti bodoči gospodinji. A otroka vzgajati, človeško dušo izobraziti, to zna vsakdo«¹⁷ — in vsakdo zna pomoči z nasvetom kar na hitro roko v listu ali predavanju, čemu torej šole, ki bi skoraj morale seči globlje?

¹⁵ Prim.: Bezjakov članek o Kernovi teoriji (II., III. in IV. zv.) ali Koprivnikov »O oprasbi in oplodbi pri rastlinah...« (V. zv.) itd.

¹⁶ Prim.: Ilešič, Zgodovinske študije v dobi našega preporoda (VII. zv.).

¹⁷ »Ped. ltp.« XVI. (1916.—1918.), 19 sl.

Schreiner pa je tudi očetom privoščil več pedagoške izobrazbenosti in seveda tudi poklicnemu vzgojitelju - učitelju (»pedagoška akademija«). Poleg tega je v svojem članku pisal o otroških vrtcih in šolskih kuhinjah, o narodni, državljanski, verski vzgoji, o razmerju med šolo in domom, o mladeniških (deviških) domovih kot središčih pošolske vzgoje, o raznih tečajih, o vajenskih domovih, o novih strujah na šolskem polju itd. Vrsto lepih nalog je razgrnil v zori »nove dobe«, a ta je kljub nekaterim poizkusom pri skoraj vseh še kriva »dokaj zamud«.

Naslednje leto (XVII. zv., za 1919., izšel 1920.) pa je o nastopu novega življenja z novimi nalogami razmišljal dr. K. Ozvald ter je svoje »misli, ki so bile malone doslovno, samo da v drugi zvezi, že drugod¹⁸ objavljene, še enkrat razgrnil pred našo pedagoško javnostjo. Ta spis je bolj načelen, akademski v najboljšem pomenu besede, ter razmatra temeljna vprašanja človekove prenovitve v novem življenju.« Posebno lepe misli vsebuje pod zaglavjem »ni vsak za vse«, o svetovanju in pripravi za poklic.

Prihodnje leto (1920.) je »Ped. letopis« uredil dr. Lj. P i v k o, posvetil pa ga je umrlim matičarjem, zlasti še predsedniku Schreinerju.

Zatem je trojico »Z b o r n i k o v« uredil dr. K. O z v a l d ter jim je vtisnil kar značilni »kulturno-pedagoški« pečat. Načelna vprašanja o izobrazbi, o njenih vrstah in činiteljih tvorijo jedro razprav v teh letnikih, ki pa tudi beležijo pomembnejše kulturne dogodke pri nas.

Leta 1924. zbornik ni izšel, ponovilo se je to le še 1927. Sestorico zbornikov za leta 1925.—1931. (brez 1927.) je uredil G. Š i l i h. Tudi on jim je zlasti spočetka dal poseben znak: »reforma šolstva« in »pedagoško gibanje«. Šilih je bil predsednik mariborskega »Pedagoško-didaktičnega krožka«, ki je leta 1925. priredil »pedagoški teden«, kjer so razni predavatelji razpravljali o preosnovi naših šol. Več teh predavanj in nekateri drugi spisi so izšli v Zborniku za 1925. (XXII. zv.),

¹⁸ V »Smernicah novega življenja«, Slov. Matica, Ljubljana 1918.; v »Ped. ltp.« je objavil ponovno nekatere odlomke na izrečno prošnjo urednika Schreinerja.

dodan jim je bil obširen spisek pedagoških del, ki se dotikajo takih vprašanj.

Drugi mariborski »pedagoški teden« (1926.) je bil posvečen otrokovemu telesnemu in duševnemu razvoju in glavna predavanja je zopet prinesel Zbornik za to leto (XXIII. zv.) in je tako postal prva slovenska knjiga mladinoslovne vsebine. Sodelovali so: dr. Fr. Toplak, dr. K. Ozvald, dr. Fr. Žgeč in G. Šilih.

Naslednji Zborniki Šilihovega urejevanja niso več obravnavali tako zaokroženih vprašanj, temveč so se v njih bolj pestro vrstili spisi različne vsebine. Od teh se dotaknimo le treh!

G. Šilih je posegel v zmedo reformnih krilatic s člankom o »bistvu delovne šole«. ¹⁹ Kot zastopnik mariborske pedagoške šole, ki je hotela voditi novo prizadevanje, pa je često pretiravala, je skušal očrtati zdravo bistvo »novega«, a svaril je pred pretiravanjem. Kajti mnogi so »grešili zlasti v tem, da so shvatili delovno šolo preenostransko... Mnogi so preveč preizkušali in se celo igračkali... Mnogi so nadalje smatrali delovno šolo kot popoln prelom s staro šolo in proglašali princip samodejavnosti kot nekaj nezaslišano novega, s čimer so odbijali starejšo učiteljsko generacijo, ki si je bila v svesti solidnega in vestnega dela...« ²⁰ V takih prilikah je bila podobna razprava nujno potrebna, dasi sredi vsega boja še ni mogla biti zadnja beseda o »delovni šoli«.

Tri leta pozneje je povedal svojo »Besedo... o »moderni šoli« ²¹ dr. K. Ozvald. Razbral je bistvo »stare« pa »nove« šole in izprašal vest obema. Pokazal je relativno (antitetično) vrednost reformnega gibanja (da uniči »tisto ne več času primerno stanje, katero je že dolgo zorelo smrti«) ter pozval k »tíhi« reformi, ustvarjajoči sintezi v »stvarni« šoli, »to je taki šoli, ki ne bo ne formalistična (»stara«) in tudi ne subjektivistična (»nova«), ampak — spoj tega, kar je v eni in drugi res dobrega...²² Temu nauku pa menda nismo

¹⁹ »Ped. zb.« XXIV. (1928.), 129—142.

²⁰ Tamkaj, 140.

²¹ »Ped. zb.« XXVII. (1931.), 20—34.

²² Tamkaj, 29, 31.

prisluhnilo, ker je kljub sorazmerni tišini še sedem let kasneje bilo treba posebnega časopisa, ki hoče biti »kritika sodobne šole in vzgoje«. ²³

Posebne pažnje vreden je tudi Mencinov spis o »naši kmetski poklicni šoli«, ²⁴ ki ni razpravljal toliko o »reformi«, kolikor o ustvaritvi nečesa, kar »stoji pri nas šele v početku svojega razvoja«. Mencin je priznal, da je naziv »poklicna šola« »nekoliko tesen, ker poklicni posli ne zajemajo vsega življenja kmetijskega«, vendar ga je obdržal in skušal upravičiti. V podrobnostih nam je načrtal obliko in vsebino obrazovališča, ki naj bi sprejemalo v svoje okrilje kmečko mladino, ki je že zapustila občo ljudsko šolo. Prav čudno je, da smo to stvar kar pozabili tudi danes, ko sicer tako radi govorimo o »naši vasi«. Mar vzgoja in izobrazba kmečke mladine po končani ljudski šoli — ni več pereča naloga?

Ostalih razprav v tej vrsti Zbornikov se ne moremo lotevati. Omeniti pa je še treba, da vsebujejo ti Zborniki razen zadnjih dveh, tudi mnogo poročil o pedagoškem gibanju v tujini in doma, zlasti o mnogih kongresih, konferencah, študijskih dneh itd.

Z letom 1932. je prevzel urejanje »Pedagoškega zbornika« zopet dr. K. Ozvald, ki je nato uredil doslej novo šestorico Zbornikov (XXVIII.—XXXIII. zv., za leta 1932.—1937.). Prvi med njimi je bil posvečen »vitezom pedagoškega genija, domačim in tujim«, mrtvim in živim. Spominjal se je Komenskega (Didactica Magna), Goetheja, Slomška, Bezjaka, Kerschensteinerja, Sprangerja in Porekarja. Ostalih pet Zbornikov pa je prineslo najpestrejšo zmes (okrog 50) prispevkov kakih 30 različnih piscev (med temi tudi nekaj spominskih člankov in osmrtnic). Tudi od teh si lahko podrobneje ogledamo le nekatere.

Dr. B. Škerlj je v »Socialno-antropološki študiji k vprašanju manjvrednega otroka« ²⁵ podal izsledke svojega preiskavanja učencev ljubljanske pomožne šole. Preiskal je

²³ Gl. list s tem imenom, čigar štiri številke je nedavno izdal šolski upravitelj Fr. Samec pri Sv. Marku niže Ptuja!

²⁴ »Ped. zb.« XXVI. (1930.), 34—102.

²⁵ »Ped. zb.« XXIX. (1933.), 34—102; izšlo tudi v ponatisu.

76 otrok, 52 dečkov in 24 deklic. Zanimal se je za njihov telesni in duševni razvoj, za bolezni in anomalije, za socialni položaj in mesto v rodbini, pa še posebej za njihove starše in ostale prednike ter je zlasti skušal ugotoviti vlogo dedne obremenjenosti v telesni, duševni in moralni manjvrednosti našega učenca pomožne šole. Študiji je dodal 64 rodovnikov svojih preizkuševancev in z njimi nazorno pokazal, kako mnoge okvare zavise od dednosti, dasi okolje lahko njihov pojav pospeši ali zadrži, zavre ali spremeni. Težka je zlasti ugotovitev, da ima večino naših manjvrednih soljudi na vesti alkohol. Saj je Škerlj našel alkoholsko obremenjenost v 53 rodovnikih od 63 (84,2 %), često obojestransko, v ostalem bolj po očetovi ali materini strani. »Tu je šteta le obremenjenost prednikov brez staršev; če pa upoštevamo, da v nekaterih primerih pijo še starši (ne pa drugi predniki), potem najdemo komaj pet, šest rodovnikov brez alkoholne obremenitve... Če smo doslej le čitali in slišali, da je alkohol naš največji sovražnik — tu imamo dokaze, da je res tako.«²⁶

Škerlj je študiral (duševno in telesno) manjvrednost, A. Maklecov in dr. K. Ozvald pa sta posvetila vsak po eno študijo zločinstvu. Maklecov je v svoji bolj pravoslovni študiji o »Osebnosti zločinca in njegovi kazenski odgovornosti«²⁷ pisal o zločincu, o njegovih nagibih, nagnjenjih in značaju kot vzrokih zločina, ter posebej o mladoletnih zločincih. Tudi sodno zasledovanje ima svojo pedagoško stran in novejšo pravo uvaja med sankcijami poleg kazni še sredstva očuvanja in — poboljševalne vzgoje. Profesor Ozvald pa je v spisu »Pedagoški pogled na mladostnika, ki je zapadel kazenskemu paragrafu,«²⁸ pokazal duševni mehanizem, ki vodi do krivega dejanja, in pa pedagoško stran sodne kazni. »Kaj plodu bo kazen obrodila samo tedaj, če je v glavnem konstruktivna (gradeča), se pravi, če si prizadeva obsojencu pomagati, da bi našel pot nazaj v normalno sožitje z drugimi, iz katerega se je sam izključil s svojim zlim dejanjem; in pa, če ga tako preoblikuje, da bi prej ali slej mogel vnovič po

²⁶ Tamkaj, 63, 97.

²⁷ »Ped. zb.« XXXII. (1936.), 34—47.

²⁸ Tamkaj, 48—59.

svoji vesti in veri o samem sebi odločevati ter bi zato zopet pridobil svobodo, ki jo je zapravil s tem, da je zapadel kazni.« Zato pa: Vzgaajajočih duš bi nujno potrebovali v vsem izvrševanju kazni... Môž s srcem! A tem ob stran bi naj stopile »še: žene — s svojim zlatim, to je materinsko uravnanim srcem!«²⁹ To so besede, vredne Milčinskega, ki ga pisec v razpravi večkrat navaja.

Zanimiv je tudi Vrančev članek »Mi gremo naprej...«,³⁰ ki je prikazal nekako revijo naših učiteljskih rodov. To je važen prispevek k zgodovini našega učiteljskega stanu ter se dotika tudi vsega pedagoškega gibanja zadnjih desetletij. Vranc je opisal nekako tri rodove našega učiteljstva in se delj ustavil pri zadnjem: tistega, ki ga je slikal I. Cankar v svojih spisih, tistega, ki ga »je spodbujala in krepila misel, da bo ‚delovna šola‘ odrešila svet«, in tistega, ki »nima več smisla za narodne ideale, najbolj se zanima za šport, kino, ples in druge zabave«, kakor mu očita starejši rod.³¹ A prav zadnji so po Vrancu iskaleci, iskaleci samega sebe v okviru sodobnega življenja. Ti izjavljajo: »Didaktika in metodika — vse to je rokodelstvo, če sam sebi še nisem prišel do dna! Šola nam je dala mnogo znanja, ni pa nam dala niti trohice svetovnega naziranja, da bi lahko z vso dušo in s srcem odkrivali mladini življenjske vire!«³² Novega življenjskega naziranja išče ta rod. A Vranc nam je odkril še zanimivo dejstvo. Ko so še v Cankarjevi dobi le redki »gledali stvari ‚do dna‘, je bil Ozvald klasičen primer za iskanje resnice po Evropi«;³³ ko je najbolj besnel spor za »staro« in »novo« šolo, je bil zopet on med upravičenimi kritiki, ki so tedaj gledali globlje.«³⁴ Kaj ko bi se izkazalo, da bi tudi najmlajšemu rodu mogel biti isti Ozvald vodnik na poti do svetovnega naziranja, do samega sebe?³⁵

²⁹ Tamkaj, 54, 59.

³⁰ »Ped. zb.« XXXI. (1935.), 111—128.

³¹ Tamkaj, 114, 118, 124.

³² Tamkaj, 125.

³³ Tamkaj, 115.

³⁴ Tamkaj, 119.

³⁵ Morda bi ta rod našel nekaj vodila v »Ped. zb.« XXXIII. (1937.), 103—118; mnogokaj pa v Ozvaldovi »Kulturni pedagogiki« in v njegovih »Smernicah novega življenja«.

V vprašanja, ki jih rešujemo z brzo roko in stereotipno, je žarko posvetil Ozvald tudi v spisu: »Starost pa mladost v življenju poedinca in v organski celoti ljudstva«. ³⁶ Prav tako ima marsikateri drugi prispevek tega in ostalih piscev svojo stalno vrednost ter pomeni važen in dober prispevek k izgraditvi naše pedagogike. Toda omenjeni so nekaki vogelniki ali še boljše: mejniki na robu pedagoške province.

Mnogi Letopisi in Zborniki so prinesli tudi poročila o važnih pedagoških dogodkih v svetu in doma, o sejah in občnih zborih SŠM, podatke o številu članstva in spiske že izdanih spisov. Zbornik za 1936. je v »Kroniki« kratko zapisal nekatere dogodke. Morda bi to obdržali ter se tako vsaj enkrat na leto ozrli nazaj!

V vsej »jugoslovanski« dobi svoje zgodovine je SŠM izdala 3 »Pedagoške letopise« in 15 »Ped. zbornikov«. Ti so prinesli brez poročil in raznih drobnih prispevkov kakih 120 razprav, ki jih je napisalo okrog 60 avtorjev ter so skupno obsegali čez 2250 strani, torej čez 140 pol. Od teh je 18 član- kov na kakih 230 straneh napisal dr. K. Ozvald. Uredili so Zbornike (in Letopise) H. Schreiner (2), dr. Lj. Pivko (1), dr. K. Ozvald (9) in G. Šilih (6).

*

Poleg Letopisov in Zbornikov je SŠM v letih 1918.—1937. izdala še 41 (!) drugih knjig in publikacij. Da jih lažje pregledamo, jih razdelimo v skupine! Matica je izdajala čisto teoretska pedagoška dela, pa taka, ki so hotela neposredno služiti šolski praksi. Skušala je dati svojim članom v roke tudi nekatere mojstrovine pedagoških klasikov ter poročati o pedagoškem življenju v tujini. Nudila pa je učitelju tudi vzglede in pomagala, da bi mogel svoje delo ukoreniniti v dejanskih prilikah svojega kraja ali slovenskega podeželja vobče — v skladu z danes zelo naglašanim načelom domorodnosti.

*

³⁶ »Ped. zb.« XXXI. (1935.), 129—139.

Izdajanju teoretskih ali čisto znanstvenih pedagoških del se Matica ni mogla izogniti, kajti za poglobljeno vzgojno in obrazovalno delo so tudi znanstveni temelji in pripomočki nujno potrebni. Saj je kar čudno, da prav danes v pedagogiki omalovažujemo taka dela, ko sicer znanost povzdiguemo do nebes ter včasih celo mislimo, da smo kakemu kulturnemu dejstvu dali najvišje priznanje, če smo ga okrasili s pridevkom »znanstven« (»znanstveni« svetovni nazor, »znanstveni« socializem, filozofija je znanost...). Sicer je resnica, da praktično pedagoško delo ni znanost (pa tudi umetnost ni),³⁷ vendar tudi pri njem trčimo na čisto znanstvena vprašanja, kadar koli ga hočemo doumeti v vsej globini. Neko pedagoško dejstvo, vzgojni ukrep ali učna metoda ne bo vrednejše, pravilnejše ali uspešnejše le zavoljo tega, ker je znanstveno utemeljeno ali podzidano. Tudi ni treba, da bi moral in mogel učitelj po znanstvenih trditvah in domnevah uravnnavati svoje delo v razredu. Ne, pedagoško delo je kulturno delo svoje vrste, kakor je znanstvo ali umetnost ali politika ali gospodarsko ali dušeskrbstvo ali socialno delo. V vsakem izmed njih kulturni delavec (pedagog - praktik, znanstvenik, umetnik...) vsaj v najboljšem primeru ustvarja in ne izvršuje le navodil koga drugega. Delo znanstvenika je na neznanstvenih kulturnih področjih (vzgojstvo, umetnost, verstvo...) bolj drugotne narave: razmotriva tamkajšnje delo, išče načelnih temeljev ter opozarja na stranpotice in ovinke, ki se jim je mogoče izogniti. Marsikaki krilatici ne bi nasedli, marsikdaj ne bi ostali le na površini, marsikaki zagati (»slepi ulici«) bi se tudi v vzgojstvu izognili, ko bi se nekoliko ustavili pred njo pa jo premotrili »sine ira et studio«, s čisto znanstvenih vidikov. Bojazen pred pedagoško teorijo ne služi poglobitvi pedagoške izobrazbe. In prav tako ne ošabni prezir pedagoške teorije!

Spočetka je SŠM izdajala večinoma neposredni praksi služeče spise, ker še ničesar nismo imeli in je bilo treba hitro mašiti najnujnejše vrzeli. Tako je izdajala celo izdelane učne slike, ki so pač najbolj »praktična« pomoč učitelju,

³⁷ Neki angleški pedagog hudomušno zatrjuje, da je — prazno-verje!

dasi jih ta sedaj — javno vsaj — odklanja. Vendar pa so že pred vojno izhajala pri Matici tudi dela kakor: Plešič, O pouku slovenskega jezika (1901.), ali: Schreiner, Analiza duševnega obzorja otroškega in dušeslovni proces učenja... (1903.). Tudi v Bežkovih šolskih knjigah je mnogo lepe teorije. In neposredno po vojni je Schreiner uredil knjižico o »skrbstveni vzgoji« (1920.), kjer razni pisci razpravljajo o učnih in vzgojnih vprašanjih gluhonemcev, slepcev, zanemarenih in manjnadarjenih.

Sicer pa prva povojna leta tudi niso bila naklonjena pedagoški teoriji. Mnogo smo reformirali, manj pa mislili. Toda zastopnik pedagogike na univerzi dr. K. O z v a l d, ki je že pred vojno uvedel strogo znanstvene pedagoške sestavke v »Ped. letopisu« in ki se je kot urednik trudil, da bi Zbornik dvignil na zares znanstveni nivo, je izdal pri Matici tudi prvo strogo znanstveno in teoretsko pedagoško delo, svojo »Kulturno pedagogiko« (1927.). Pisec je celo ponosno podčrtal, da njegova »knjiga ni pisana z zapečkarskega vidika 'šolske' pedagogike, ki se njenih posebnosti premnogi človek z grozo spominja, čeprav so se šolska vrata že davno za vselej zaprla za njegovim hrbtom... Pisatelj bi hotel s svojo knjigo čitatelju oči odpreti za kulturni pomen vzgojstva in še posebej ga navajati k doznavanju in umevanju svojevrstnega odnosa med kulturo pa vzgojo in izobrazbo...«³⁸ To se pravi, pisec je pojasnjeval vzgojstveno istinitost, da bi odpiral oči in poglobljal duše tistim, ki to istinitost ves čas ustvarjajo: praktičnim pedagogom, učiteljem in drugim.

Najprej se je lotil temeljnih vprašanj pedagoškega mišljenja in dela. Ločil je pedagoško prakso ali v z g o j s t v o na eni in pedagoško teorijo ali p e d a g o g i k o (vzgojeslovje) na drugi strani. Pokazal je širino in globino (višino) prve, ki je mnogo več ko le učiteljevo prizadevanje med štirimi stenami šolskega razreda, in pa pravo bistvo druge, ki je spoznavno prizadevanje, ne pa samo dajanje navodil za praktično pedagoško dejstvovanje. »Kajti vrhovna naloga

³⁸ O z v a l d, Kulturna pedagogika, 7.

samostojne, dovolj globoko in široko zasnovane pedagoške teorije je ta, da — pojasni „skrivnost duhovnega včlovečevanja“.³⁹

Po teh uvodnih poglavjih je Ozvald razgrnil pred bralcem vrsto razprav o pomembnih kulturnih pojavih kakor so: prosveta, izkoreninjenost in zakoreninjenost, kultura in civilizacija, duševni obraz naše dobe strojev, miselnost mestnega in podeželskega življa, milje, narod, nacionalizem, internacionalizem in kozmopolitizem, »včlovečevanje« človeka, temelji socialne, politične, umetnostne in verske kulture itd. Nato je prešel na ožje torišče šole in njenih posebnih vprašanj, kakor so znanje, izobrazba, organizacija in reforma, učitelj itd. Skratka, spregovoril je o vprašanjih, ki se jih v govoru in dejanju dotikamo vsak dan ter se niti razmišljanju o njih ne moremo in ne smemo izogniti, če hočemo biti vestni in resni in temeljiti pedagoški delavci.

Tako je Ozvaldova »Kulturna pedagogika« temeljno delo slovenske pedagogike. Če se resno lotevaš kakega vprašanja, sežeš najprej po nji, da ti na kratko razgrne problematiko in te opozori na ostala dela, ki jih nato pregledaš. Ko segaš globlje in globlje, najdeš tudi v kratkih člankih Ozvaldove knjige več ko pa si prvotno videl.

Dve leti za »Kulturno pedagogiko« je SŠM izdala Ozvaldovo »Duševno rast otroka in mladostnika« (1929.), prvo slovensko mladinoslovje izpod peresa enega pisca, kjer so še posebno lepo obdelana prva leta otrokovega življenja. Zopet tri leta pozneje (1932.) je izšla »Osnovna psihologija«, vodilo v razumevanje samega sebe in drugih. Nekatere misli o vprašanjih med psihologijo in pedagogiko pa je Ozvald povedal v spisu o »prirodoslovni in duhoslovni smeri psihologije s pedagoškega vidika« (1934.).

*

Poleg Ozvaldovih štirih, je Matica izdala še nekaj drugih čisto teoretskih knjig. Dr. J. J e r a j je napisal »Duševno podobo mladosti« (1930.), ter jo posvetil dobi »mladosti« v ožjem pomenu besede (Jugendalter), ki je različna od

³⁹ Tamkaj, 13.

»otročstva«. Osvetlil je posebno duševno in kulturno zorenje mladega človeka, razvoj posameznih njegovih zmožnosti in njegovo vraščanje v svet vrednot na raznih kulturnih področjih. Na koncu je očrtal več tipov mladih ljudi.

Dvoje knjig je za Matico napisal dr. St. Gogala. V spisu »O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja« (1931.) je analiziral enega izmed najzanimivejših kulturnih pojavov zadnjega časa, ki je sicer »večen« po svojem bistvu (die »ewige Renaissance« — Spranger), dobiva pa v raznih kulturnih dobah in prilikah različne poteze in jakost.

V »Temeljih obče metodike« (1933.) pa je dr. St. Gogala dal teoretski »uvod v praktično pedagogiko«, to se pravi, razvil je čisto načelne misli o praktični pedagogiki vobče in metodiki posebej. Praktična pedagogika mu je »oni del pedagogike, kateremu gre za pedagoško delo in za pedagoško prakso ter hoče pokazati pot, po kateri bi mogla učitelj in učenec lažje in uspešneje doseči namen in cilj, ki ga je postavila teoretična pedagogika.«⁴⁰ In Gogala je svoje delo posvetil razmišljanju o metodi vobče, o izobrazbi in vzgoji ter o njenem razmerju, o metodah izobraževanja in vzgajanja. Tako spada knjiga med čisto teoretska dela SŠM.

Semkaj lahko še štejemo tudi tri spise, ki pa se nekoliko razlikujejo od omenjenih. To so Doberškova knjiga »Vpliv socialnih razmer na razvoj otroka na Prevaljah« (1928.), Jurančičeva »Iz šole za narod« (1930.) ter Jerajeva »Naša vas (1933.). Ta dela so nam pokazala prilike in okoliščine, v katerih živi in dorašča naš otrok ter deluje naša šola. S tem so že sama na sebi bolj podčrtala vpliv zunanjih razvojnih činiteljev (posebna okolja) ter so postavila ravnotežje (in imajo sama ravnotežje) takim delom, kakor je Škerljeva »Socialno-antropološka študija...«, ki je podčrtala bolj vpliv notranjih činiteljev (zlasti dedne tvarine).⁴¹

K. Doberšek je hotel pomoči k razumevanju medsebojnih »vezi med gospodarskimi, socialnimi, političnimi in kulturnimi razmerami kraja in razvojem dece — med miljejem,

⁴⁰ Gogala, Temelji obče metodike, 12.

⁴¹ Prim. ta Zbornik, str. 16. sl.

ki otroka obdaja, ter njegovim telesnim in duševnim razvojem.⁴² Pokazal je v prvi vrsti prevaljske gospodarske in socialne prilike ter njihov slab (negativen) vpliv na rast in napredek tamošnjih otrok, učencev prevaljske šole.

J. Jurančič si je stavil nekoliko drugačno vprašanje: kakšno je okolje, v katerem remšniška šola živi? Opisal je zemljepisno lego tega kraja, krajevno gospodarstvo, zdravstveno in higiensko stanje, socialno in duševno življenje. Pridejal je načrt svojega dela in nekaj primerov iz pedagoške prakse, s katerimi je hotel pokazati, kako je skušal šolo prilagoditi krajevni življenju.

J. Jeraj pa je v svojem »orisu vede o vasi« skušal nakazati celotno problematiko življenja v našem kmečkem podeželju ter opisati kulturo, socialno življenje, dušo in vzgojne prilike v naši vasi. Dasi je delo izvršil skoraj brez pomagál (»monografij«), ki nam jih še manjka, je vendar dal mnogo pobud za nadaljnje razmišljanje o pedagoških vprašanjih našega podeželja in kmečkega ljudstva, ki smo mu še vedno tujci s svojimi čestokrat preveč meščanskimi vzori in idejami.

*

V drugo skupino knjig SSM bi mogli šteti vse tiste, ki bolj neposredno služijo pedagoški, ali bolje: šolski praksi, to je učiteljevemu delu v šoli. Teh si naše učiteljstvo bolj želi in jih raje sprejema, kar je povsem razumljivo. Najprej je bilo dejanje. Človek je vršil svojo nalogo, kakor je čutil potrebo in kakor je znal in mogel, nato je začel misliti. Izprva je z mislijo iskal boljših načinov dela, tudi pri drugih je hotel izvedeti zanje. In pedagoško slovstvo je prav tako od začetka dajalo le navodila za vzgojno in učno delo. Toda človeški duh je silil globlje in se lotil raziskovanja samega bistva šolskega in pedagoškega prizadevanja, s čimer je poglobljal in izpopolnjeval tudi svoje delo.

Tudi zgodovina slovenske pedagogike pozna od kraja le metode in metodnike, nato vedno globlje znanstvene spise, dokler se nismo na koncu povzpeli do čisto teoretskih del. Vendar še danes pišemo, zalagamo, kupujemo in beremo take

⁴² Dr. Fr. Žgeč, v predgovoru Doberškove knjige.

knjige, ki razlagajo, k a k o n a j izvršimo ta ali oni posel v šoli. To niti nápak ni, kajti vsako delo in tudi pedagoško ima svojo »tehniko«, ki se razvija in izpopolnjuje in katere se je treba naučiti ter si jo prisvojiti. Največ se to izvrši pri delu samem, nekaj tudi iz književnih navodil. Toda glavno ni »tehnika« ne v znanosti, ne v umetnosti..., pa tudi v vzgajanju ne. Najgloblji in najpomembnejši ukrepi tam in tu so stvariteljske in enkratne, morda ne vedno tehnično dovršene, a nikoli samo tehnične stvaritve. Kdor obvlada samo tehniko vzgoje in uka, je le »rokodelec v žametnem jopiču« (Cankar), kdor ustvarja tudi tukaj, je »umetnik«. To pa zmore le, kdor je genialen, kar je do neke mere pač skoraj vsakdo (le da z različno »množino« talentov), samo zakopati ne sme svoje ustvarjalne sile ter je zadušiti v sami rutini in tehniki, temveč jo gojiti tudi s tem, da se čisto miselno pogloblja v bistvo svojega pedagoškega dela.

V skupino naravnost šolski praksi služečih del pa spadajo tudi ona, ki učitelju prinašajo učiva ali »učne snovi«. Kajti on je pač učitelj in njegova naloga je, da učence tudi nečesa nauči, to se pravi, da jih seznanji z nekaj kulturnimi dejstvi, znanstvenimi izsledki, umetnostnimi tvorbami itd. A »kdor hoče dobro poučevati, mora predvsem popolnoma vladati snov... Kdor hoče kaj podajati drugim, mora sam kaj imeti. Učitelj je trgovec duševnih dobrin. Trgovec mora imeti blaga na izbiro. A on ne izdeluje blaga, on ni tovarnar. Tovarnar je učenjak, od katerega si učitelj-trgovec naroča potrebno blago...«⁴³ Ni torej nujno, da je učitelj sam raziskovalec in znanstven delavec, niti ni treba, da je umetnik ali kaj podobnega, toda toliko mora vedeti in znati, da lahko uči ter tudi po možnosti ustreza otroški vedoželjnosti v tem in onem. Zato pa mu je nujno treba tudi knjig, ki mu prinašajo učiva.

Neposredno šolski praksi lahko služi četvorica F i n k o v i h ukoslovij: »Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v osnovni šoli« (1920.), »Posebno ukoslovje pouka v elementarnem razredu osnovnih šol« (1921.), »Posebno ukoslovje zemljepisnega pouka v osnovnih šolah« (1922.) ter

⁴³ Schreiner, »Ped. ltp.« XVI. (1916.—1918.), 82.

»Posebno ukoslovje zgodovinskega pouka na osnovnih šolah« (1924.). Vse je Fink napisal kot učne knjige za pouk metodike na učiteljskih v »kratki, deloma zelo lapidarni obliki«, ker se je kot učitelj metodike prepričal, »kako težko je gojencu pri obširnejši knjigi ločiti za spominsko utrditev potrebno snov od manj potrebne ali nepotrebne«.44

V premostrivanje raznih metodičnih poizkusov se Fink ni spuščal, ker je hotel napisati učno knjigo, a prva naloga te je po njegovem mnenju, »da podaja neposredno uporabno tvarino«. Da pa tudi raznih idej in poizkusov na šolskem polju ne gre zanemarjati, ker lahko prinesejo pobude za lastno iskanje novih in boljših oblik, ali pa svare pred nepremišljenim eksperimentiranjem, ve tudi Fink. Saj nam je zadnji čas izdal svoj »Začetni čitalni in pisalni pouk« (1936.), kjer je pokazal na mnoge nove poizkuse, ter je le škoda, da je obseg knjige za to nalogo premajhen.

H. D r u z o v i č je napisal »Posebno ukoslovje šolskega pevskega pouka« (1927.), ki je izšlo že pred vojno, pa ga je sedaj Matica predelanega ponovno izdala. Tudi ta spis je šolska metodika, vsebuje pa poleg navodil za pevski uk tudi kratko zgodovino slovenskega šolskega petja in pa spisek člankov in knjig, ki so v zvezi z glasbo v naši šoli.

V to skupino spada tudi Ž e r j a v o v »Sodobni zgodovinski pouk« (1937.), ki vsebuje »izbrana poglavja iz posebne didaktike zgodovinskega pouka v ljudskih, meščanskih, oziroma nižjih srednjih šolah v teoriji in praksi«, dasi je močnejši v kritiki starega, ko pa v izgradnji novega zgodovinskega pouka. To dejstvo skušajo omiliti nekateri praktični primeri na koncu knjige.

M. S e n k o v i č je sestavil »idejne smernice za izdelavo in izvajanje učnih načrtov za osnovno in višjo narodno (ljudsko) šolo« z naslovom »Novodobno šolsko delo« (1935.). Začetek in konec knjižice sta bolj teoretskega značaja, jedro pa vsebuje praktična navodila, ki stoje na temelju tačasnih uradnih določb.

44 Fink, Posebno ukoslovje pouka v elementarnem razredu, 3.

N o v a k o v o »Lepenkarstvo« (1930.) je prišlo prav zlasti vsem, ki so uvajali v šolo ročno delo, pa niso imeli ne orodja ne delavnice, da bi obdelovali les ali kovine, kar je najbolj priljubljeno.

Povojne težnje po reformi vsega šolskega dela pa so prinesle še poseben tip pedagoških spisov: poročila o lastnih poizkusih in uspehih v duhu novih načel. SŠM je izdala dvojce takih knjig L. P i b r o v c a : »Osnovni razred v luči sedanjih vzgojno-didaktičnih načel« (1929.) ter »Drugi osnovni razred v luči sedanjih vzgojno-didaktičnih načel« (1931.).

Eden izmed njih, ki so »že v prvih letih po vojni... iskali in tipali«, je bil E. V r a n c. On si je »v 17 letih lastnega šolskega dela na živih ljudskih potrebah, ob skladovnici knjig, na mnogih študijskih potovanjih v inozemstvo, v raznovrstnih tečajih, predavanjih in ob ‚nadzorovanju‘ šol v mariborskem okraju (desni breg), zgradil v sodobnosti zakoreninjene temelje za pedagoško stavbo, ki se skuša v znamenju težnje po s t r n i t v i včleniti v razvojne nujnosti in osnovne zakonitosti človeške družbe«. ⁴⁵ Mož torej, ki je poizkušal kot praktik, pa študiral in mislil kot teoretik, je napisal delo, ki prodira zares v globine vprašanj in je zato v svojem prvem delu izrazito teoretsko, a je pisec na koncu pokazal vrsto konkretnih primerov in praktičnih vzgledov, ki pa »niso dokončna spoznanja«. Pisec se je dobro zavedal, »da bo za zgraditev strogo pretehtane podobe naše sodobne šole treba spregovoriti še marsikatero besedo« ⁴⁶ — tudi o njeni teoretski utemeljitvi, a knjiga je pozitiven donos k naši reformni pedagoški književnosti, ker predstavlja izdelano tezo, ki lahko služi kot temelj nadaljnjemu razpravljanju.

V drugo skupino neposredni šolski praksi namenjenih knjig gredo one, ki prinašajo učivo ali gradivo za pouk v šoli. Od takih je Matica izdala najprej 4 sešitke P i v k o v e in S c h a u p o v e »Telovadbe« (1920.—1923.) s prilogo »Proste vaje v slikah« (1921.), ki pa menda ni izšla kot redno izdanje SŠM, potem pa 3 zvezke V a l e s o v e »Učne snovi«

⁴⁵ E. V r a n c, Osnove strnjenege šolskega dela v teoriji in praksi (1937.), 9.

⁴⁶ Tamkaj, 289.

(iz mineralogije in geologije, 1923., iz rastlinstva, 1926., iz živalstva in somatologije, 1928.). V vseh teh knjigah je učivo že kolikor toliko oblikovano ter je taka učna »snov« izrečno namenjena le učiteljevi porabi v osnovni šoli; a dr. V. B o h i n e c je s svojo »Geografijo sodobne Evrope« (1. snopič, 1934.) podal primer modernega, najvišjim znanstvenim izsledkom odgovarjajočega dela, ki ni izrečno namenjeno le šoli in učiteljstvu, ampak oboje vodi čisto do vira znanstvenega dela. To gradivo ni didaktično ali kakor koli že niti najmanj oblikovano, temveč nudi učitelju le docela znanstveno sliko sodobne Evrope — vse ostalo pa prepušča popolnoma njemu. A učiteljstva delo ni zadovoljilo! Tudi končano še ni. Tu, če kje, bi mogli končno še omeniti B e n k o v i č e v »Slovensko-latinsko-nemški rastlinski imenik slovenskih dežel« (1922.).

*

Posebno poglavje v zgodovini SŠM je poizkus, da bi dala svojim članom v p r e v o d u nekatera dela p e d a g o š k i h k l a s i k o v. Kajti nismo vsi ljudje enaki niti po ostrini svojega notranjega pogleda (»inward eye«) niti po sili svojega izraza. Na vseh kulturnih področjih so nastopali ter še nastopajo vidci in preroki, ki zro globlje in dalje, kakor pa marsikdo njihovih sodobnikov in potomcev. Saj se tudi njihovih del drži lupina njihovega časa, toda jedro je »večno«, vedno znova se vračajo k njemu novi delavci, da si najdejo pobude za nadaljevanje in uresničenje njihovih idej. »Tudi na poprišču vzgoje srečavamo v vseh časih samorastlo stvarjajoče in nova pota kažejo duhove, pa njih ideje uresničujejo ljudi iz prakse. Tvorbe prvih so kakor veliki tekst v knjigi, a podrobno delo drugih, kakor notice pod črto, ki ga skušajo doumeti in prenesti v življenje.«⁴⁷

Nekemu filozofu se je baje dogodilo, da je hotel napisati le nekaj pojasnil k tekstu svojega velikega prednika in učitelja, pa je nehote ustvaril nov veliki tekst — svojo lastno filozofijo. Mnogo češče se dogaja, da hočemo pisati nov veliki tekst, pa napišemo le nekaj »notice pod črto« in slab komentar

⁴⁷ O z v a l d, »Ped. Itp.« XVII. (1920.), 9.

velikim delom. Danes tega ne slišimo in ne priznavamo radi, včasih so menda bili ljudje skromnejši. Vsakdo hoče biti izviren za vsako ceno. Toda kako boš »izvirno« povedal resnico, ki jo je izrekel že drugi pred teboj? Ali tako, da boš ignoriral in vpil na vsa usta »kakor da« si ti prvi, ki je to odkril? Izvirnost ni nevednost, je dejal nekdo. A za to se ne menimo, odkrivamo Ameriko, še češče pa blodimo in se mudimo, ker ne uvažujemo poti in kažipotov, ki so jih napravili že drugi pred nami.

Pedagoški klasiki so napisali veliki tekst pedagogike (in ga bodo pač še pisali). Malenkostni smo, če jih puščamo v nemar, ko iščemo iste resnice, ki so jo oni iskali. Zakaj se ne bi poslužili njihovih odkritij in razodetij? To je koristno, ker skrajša in olajša pot do resnice, pa je tudi pošteno, ker priznava delo tistih, ki to zaslužijo.

A ti praktik, tihi delavec v šolski sobi, domači hiši, cerkvi, delavnici ..., ki se ne štuliš v pisarjev trop ter vobče nekam nezaupno zreš na delo teoretikov vseh časov, tudi tebi bi mogel nuditi marsikatero pobudo ter oploditi tvoje prizadevanje veliki tekst, ki ga je ustvaril Platon, Komensky, Rousseau, Pestalozzi, Slomšek! »Le jemat' ... ne zamudi!«

Vendar pa Matica z izdajanjem klasičnih pedagoških del ni imela sreče. Dasi je že krško Pedagoško društvo deloma uvedlo med Slovence Komenskega,⁴⁸ Matica sama takoj od začetka ni zmogla časa za tako delo; ustrezala je bolj praktičnim potrebam slovenskega učiteljstva in je morala željo po globljem pedagoškem berivu šele vzbuditi. Tudi v prvih letih po vojni so nastopile mnoge s časom vezane težave. Vendar pa je že l. 1920. izredni občni zbor SŠM razpravljal tudi o izdajanju pedagoških klasikov in je izrazil željo, naj bi pričeli s Komenskim, ki se ga je prav isto leto spomnil v »Ped. zborniku« dr. K. Ozvald. A že leta 1922. je (na seji 2. novembra) odbor sklenil, da bodo kot I. zvezek »Pedagoških klasikov« izšli Johna Lockeja »Spisi...«, nato Spencerjeva »Vzgoja« (Education), a Komenskega spisi naj bi izhajali

⁴⁸ V raznih »Ped. letnikih« drobne stvari (prim.: »Ped. letnik« VII., 251 sl.), dobili smo menda 1893. v prevodu »Veliko didaktiko« (»Ped. letnik« VI. (1896.), 63; Simonič, Slov. bibliogr., 218.

šele od l. 1928. dalje, ker da bi bilo treba napraviti primeren izbor. Na seji 8. julija 1923. je odbor ponovno sklenil, da izda naslednje leto prvi sešitek J. Lockeja v prevodu Fr. Jerovška; sklep je zopet ponovil 31. maja 1924. Med publikacijami za isto leto (1924.) je zares izšel prvi sešitek Lockejevega dela »O človeškem razumu«, izostal pa je »Pedagoški zbornik«, ker je bilo Lockejevo delo precej obširno. Naslednje leto (1925.) je izšel drugi in končni sešitek Lockejevega spisa, pa tudi »Zbornik«.

Lockejev spis je njegovo temeljno filozofsko, točneje psihološko in spoznavno teoretsko delo, v katerem je utemeljil »senzualistični empirizem«, to je spoznavno teoretski nauk, da vsako človekovo spoznanje končno sloni na izkustvu, v prvi vrsti na izkustvu zunanjih čutov.⁴⁹ Takega dela naše učiteljstvo ni prijazno sprejelo. In ko je dotedanji predsednik SŠM dr. Lj. Pivko na občnem zboru 4. aprila 1928. govoril o raznih težavah pri Matici, se je skušal tudi nekako opravičiti takole: »Izmed del omenjam tisto, ki ni prišlo Matičnemu članstvu v prid: John Locke. Delo se je pri učiteljstvu kritiziralo, izven SŠM pa se je odobraval; moralno (pa tudi materialno) se torej društvu z njim ni škodilo. S tem ne opravičujem tega koraka, da se je delo izdalo; odobriti pa ga bo občni zbor vendar moral.«⁵⁰

Odbor ni prav storil, ko je to delo izdal kot prvo v vrsti pedagoških klasikov. Prej bi pričakovali, da bo Matica izdala Lockejev glavni ped. spis »Misli o vzgoji« (Some thoughts concerning education), ki je krajši in lažji in gotovo ne bi tako odbijal kakor »Človeški razum«.

Kljub neuspehu z Lockejem ni Matica povsem opustila namere, da nadaljuje z izdajanjem pedagoških klasikov. Za leto 1926. ali 1927. je še isti odbor z dr. Pivkom na čelu hotel izdati Tolstega »čitanko«, a tega ni mogel storiti, ker je zbolel prevajalec dr. Preobraženski. Odbor je mislil tudi na Spenserja, Obradovića, Masaryka, Komenskega in Rousseauja. Naslednji odbor z novimi ljudmi klasikom ni bil naklonjen.

⁴⁹ Prim. R. Müller-Freienfels, *Bildungs- und Erziehungsgeschichte* ..., II., 121.

⁵⁰ Prim.: P l e s n i č a r, SŠM ob svoji tridesetletnici (1930.), 13.

Ko je na seji 29. aprila 1928. nanesel pogovor na Spencerjevo »Education« in Tolstega »čitanko« (poleg Čibejeve mladinske psihologije), je dr. Žgeč naglašal, »da treba v prvi vrsti zagotoviti praktičnim potrebam učiteljevim«, zato je predlagal, naj Matica izda Doberškov ali Jurančičev spis — in je to tudi obveljalo.

Pozneje je odbor SŠM zopet mislil na Rousseaujevega »Emila« v dr. Lebnovem (1932., 1933.) in na Platonovo »Državo« v Doklerjevem prevodu (1933.). Na seji 23. junija 1935. je odbor končno sklenil, da izda ob prvi priložnosti prevod Platonove »Države«; 18. oktobra 1936. pa se je odločil, da bo najprej poizkusil s subskripcijo. Če ta ne bi uspela, pa bo poizkušal delo izdati med rednimi publikacijami. Doslej smo glede Platonove »Države« še vedno na mrtvi točki.

*

Med povojnimi izdanji SŠM pa je še troje del, ki jih je teže uvrstiti v gornje skupine. Taka je n. pr. »Goethejeva pedagoška provinca« (1932.), ki nam je v njej Iva Š e g u l a pokazala eno izmed tujih klasičnih pedagoških del v izvorni domači razpravi, kar se pač ne dogaja pri nas pogostoma.

Ostali dve knjigi pa sta prevoda sodobnih spisov dveh tujih piscev. Gotovo imajo tudi taka izdanja svoj pomen in smisel, saj nam tuja dela v izvirniku niso vedno dostopna in vsem ne. Kakor klasiki pa tudi sodobni pisci (ki bomo tega ali onega kdaj pozneje šteli med klasike) prinašajo često ideje, mimo katerih ne moremo in ki lahko oplodijo naše pedagoško prizadevanje in mišljenje. Kakor vsa naša kultura je tudi pedagoška teorija in praksa zvezana s kulturo tujih ljudstev ter se tudi v zvezi z njo razvija in izpreminja. Zato nas mora zanimati tudi to, kaj se dogaja pri sosedih, in če nas ovira jezik, si moramo njihove storitve dati pretolmačiti po naše.

Menda prvi odbornik SŠM, ki je predlagal, naj bi Matica izdala prevod tujega dela, je bil A. Osterc. On je predlagal, naj bi Matica za leto 1929. izdala v prevodu A d l e r j e v o delo »M e n s c h e n k e n n t n i s«. Toda Matica ni mogla sprejeti pogojev, ki bi se morali izpolniti, če bi naj prevod izšel.

L. 1935. je pri Matici izšel slovenski prevod Hesse-novega spisa o sovjetski pedagogiki. Knjiga je pri nas zamašila vrzel. Vedeli smo, da za mejami Sovjetske zveze tudi na pedagoškem polju mnogo preizkušajo in presnavljajo, in zanimalo nas je, kaj se tamkaj godi. S. Hessen nam je podal razvojno sliko sovjetskega šolstva in komunistične obrazbene politike po avtentičnih virih uradne in pol-uradne literature, kakor je v uvodu sam naglasil. Ne bi bilo nápak, ko bi dobili take preglede pedagoških prizadevanj in preosnov v ostalih državah.

Lansko leto smo v prevodu dobili še delo V. Příhoda »Ideologija nove didaktike«, za kar je dal pobudo G. Šilih na zadnjem občnem zboru SŠM. Zadnja leta so se naše oči, ki so prej bolj zrle v Avstrijo in Nemčijo, deloma v Švico, obračale vedno bolj proti češkoslovaški. Iz tamošnje literature pa si nismo prevedli kakega praktičnega pedagoškega dela, temveč eno izmed teoretskih del voditelja nove šolske reforme, spis o načelnih osnovah novih didaktičnih in reformnih teženj.

*

Nekajkrat je Matica izdala tudi samostojno letno poročilo. Kot samostojni knjižici se lahko štejeta le dve: »Slov. Šolska Matica v letih 1922. do 1924.« (1925.), ki je prinesla poleg poročila o delu Matice, imenika članov in spiska izdanih knjig še matična pravila v novi stilizaciji (sprejeto na občnem zboru dne 12. aprila 1922.), in pa Plesničarjevo »Slovenska Šolska Matica ob svoji tridesetletnici« (1930.), kjer je izšel poleg ostalega tudi spominski članek s slikami prvih matičnih odbornikov.

*

To je glavno, kar je SŠM po vojni storila za našo pedagoško kulturo. Ni to vse, saj je še prirejela predavanja, se udeleževala posvetov o raznih pedagoških vprašanjih itd. Toda v tem pogledu so prevzela njeno delo druga društva (»Pedagoška centrala« v Mariboru, »Pedagoško društvo« v Ljubljani, deloma JUU in Slomškova družba...). Njihov nastop ni nezaupnica SŠM, temveč le potrditev njenega dela.

Kajti čim se je to razvilo do neke stopnje, je samo terjalo diferenciacijo in delitev. Predavanja o pedagoških idejah in težnjah pri nas in v ostalem svetu, vodstvo obrazbenih ter reformnih prizadevanj... so lahko prevzele mlajše organizacije. Slovenski šolski matici je še ostala važna naloga: zbirati pedagoške pisce, svetovati jim in jih vzpodbujati za delo, izdajati njihove spise ter s tem idejno (teoretsko) voditi naše pedagoško življenje, prinašati mu pobud, bodisi da so te sedaj ali v preteklosti izvirne vznikle v naših glavah ali kjer koli drugje v svetu.

Morda se kdaj v prihodnosti ustanovi »Slovenska pedagoška matica« ali kaj podobnega, torej kaka osrednja organizacija vsega našega pedagoškega življenja, ki bo vezala in družila SŠM, »Pedagoško centralo«, »Pedagoško društvo« pa še to ali ono. Vsekakor si bodo njene članice še nadalje morale delo deliti, »matica« pa ne bo smela dušiti pobud, prihajajočih iz posameznih članic, niti jih ne ovirati v njihovi dejavnosti, marveč jih podpirati in delovanje pospeševati. In tudi v taki zvezi bo Slovenski šolski matici ostala njena naloga.

Nihče ne bo tajil, da smo v prvih dvajsetih letih Jugoslavije Slovenci tudi na pedagoškem polju marsikaj storili.⁵¹ Toda mnogo dela nas še čaka. Saj bi še lahko ponatisnili marsikateri odstavek programatičnega Schreinerjevega sestavka⁵² in ga sprejeli kot smernico za prihodnje delo. Pa še to in ono se da pristaviti. In pri vsem tem delu, ki nas še čaka, bo morala tudi SŠM po svoje sodelovati, to je: seznanjati naše pedagoško občinstvo s problematiko stavljenih nalog, z globino teh in dalekosežnostjo odločitev, s pomenom povezanosti pedagoškega življenja z vso kulturo.

Ne smemo pozabiti, da se človeško kulturno življenje ni začelo tedaj, ko smo mi prvič pomočili pero v črnilo. Mimo dela prejšnjih rodov ne moremo. Zato bomo morali več pažnje posvečati dosedanjemu razvoju slovenske šole in pedagoške kulture vobče. Doslej je bilo tega premalo. Slej ali prej moramo dobiti dobro zgodovino naše pedagogike.

⁵¹ Prim. jubilejno številko »Popotnika« (LX., 1938./39., št. 1—2)!

⁵² Gl. o njem str. 13. sl. tega Zbornika!

SŠM pa je prva poklicana, da to delo pospeši in izda. Nekaj gradiva za to je že v njenih zbornikih, nekaj je izšlo v knjižni obliki,⁵³ več v drugih zbirkah, časopisih in delih. Mnoge strani naše pedagoške preteklosti še skoraj nič niso raziskane in bo treba še obširnejših razprav, preden bo mogoče napisati kritično pedagoško zgodovino. Kolikor vem, je učitelj C. Petrovec leta 1930. ponudil prvi del svojega rokopisa »Praprotnik in njegova doba« »Popotniku«, ta pa ga je odstopil SŠM. Matični odbor je tedaj sklenil, da bo izdajal med svojimi publikacijami tudi taka dela ter je le želel, da bi pričela SŠM z izdajanjem zgodovine slovenske pedagogike. Pisatelju je odbor sporočil, naj pošlje še drugi del svojega rokopisa, nakar bi odbor sklepal o izdaji te knjige.⁵⁴

Dokler takih monografij nimamo, tudi kritične celotne zgodovine ne moremo dobiti. Bi pa izvršil pomembno delo, kdor bi skrbno zbral dosedanje izsledke ter jih pregledno strnil, obenem pa nakazal vprašanja in pokazal »luknje« ter bi nam s tem dal v roke bolj oporo za nadaljnje delo, ko pa dokaz, da smo na tem polju svojo dolžnost izvršili. Kompilacija pač ni vedno »za nič«, čestokrat je lahko začetek novega poguma in dela.

Ker pa smo Slovenci le drobec velikega kulturnega sveta, zlasti še kulturnega Zapada, zato so pri nas v glavnem sozvenevale (in včasih le odmevale) take idejne strune, ko v velikem pedagoškem svetu. Zato nam je prav tako treba dobrega prikaza pedagoških idej in silnic, pravcev in poizkusov — vsaj v Evropi — od prvih početkov do današnjih dni. Matičin odbor je tudi že govoril o izdanju take knjige, ki jo pripravlja dr. K. Ozvald.⁵⁵

Ko motrimo pot, ki jo je skozi tisočletja hodil pedagoški genij, pač ne smemo pozabiti temeljnikov, ki so jih na tej poti postavili pedagoški vidci. Vsaj najvažnejša klasična dela bomo slej ali prej morali dobiti v prevodu, ker nam izvirniki niso dostopni, tuji (nemški...) prevodi pa nam kmalu tudi ne bodo več.

⁵³ N. pr.: Ilešič, O pouku slovenskega jezika. SŠM 1901.

⁵⁴ Plesničar, SŠM ob tridesetletnici, 22.

⁵⁵ Prim. »Zbornik« XXXII. (1936.), 182.

Nismo pa bili v zvezi z ostalo evropsko kulturo le v preteklosti. Še bolj smo danes in kulturni krog, h kateremu tudi mi pripadamo, se še širi. Ko torej gradimo svojo pedagoško kulturo v teoriji in praksi, tudi danes ne moremo kar prezreti idej in teženj in storitev pri naših sosedih in oddaljenejših narodih. Ne moremo se zapirati za kitajske zidove, če nočemo kulturno otrpniti; ob rasti in pridobitvah drugih rastimo in gradimo tudi mi! Izogibajmo se zagat, ki so drugi zašli vanje, pa so se morali vrniti, ker niso vodile k ciljem! Učimo pa se ob vsem, kar so drugi ustvarili dobrega in trajnega!

Matica nam je doslej dala vrsto prikazov šolstva pri slovanskih narodih, o njihovi pedagoški teoriji nam je povedala manj. Več vemo o teoretski in praktični pedagogiki pri Nemcih. Zadnji čas se nekoliko bolj obračamo k Čehom. Kaj pa je z Zapadom? O Italijanih in Francozih vemo komaj kaj, o Angležih in Amerikancih, pa tudi o severnih narodih — skoraj nič. In vendar bi mogli dobiti tudi tamkaj marsikako pobudo, tu več teoretiki, tam več praktiki. Nisem za to, da sprejemamo tuje ideje ali posnemamo tuje metode in organizacijo, toda učiti se moramo povsod, kjer se je kaj naučiti mogoče. Nimajo pa prav tisti, ki ob vsaki priliki vpijejo: stran od tega naroda, preveč smo bili pod njegovim vplivom v pedagogiki, obrnimo se drugam! Ne moremo stran, ne smemo ignorirati sosedov, še dalje jih moramo študirati in se učiti pri njih. Toda učimo se tudi pri drugih, pri tretjih in še ostalih, ne posnemajmo pa nobenih, temveč gradimo svojo pedagogiko, uredimo svoje šolstvo itd. Prepričan sem, da bi se na primer za vzgojno politiko in organizacijo šolstva mogli mnogo naučiti pri Angležih, ne morem pa svetovati: stran od teh in onih, glejmo Angleže! Učimo se pri njih — pa tudi pri drugih!

Dobro razgledani po svetu bomo lažje reševali svoja pedagoška vprašanja in vršili svoje pedagoško delo. Marsikaj, kar bomo povedali in napravili, sicer potem ne bo več imelo sijaja izvirnosti, ker bomo vedeli, da so to ali ono, kar je za nas novo, že trdili in »dokazali«, poizkušali in zavrgli drugod. Saj čemu bi »odkrivali Ameriko«, ko že drugi poznajo pot

vanjo. Ne pozabimo, da »nevednost ni izvirnost«⁵⁶ in nikar se ne trudimo, da bo za vsako ceno izvirno vse, česar se domislamo (vsaj za nas nevedne), temveč da bo vse kar najbolj prav.

In še nekaj! Ne morem se ubraniti vtisa, da se mi najraje navdušujemo za tuje reforme, dokler so še v začetku in nejasne, ter si jih lahko tolmačimo, kakor si jih hočemo. Čim pa se ustalijo in dobijo jasnejše oblike, se obrnemo od njih in iščemo vzorov in vzorcev drugod. Tako pač ne bomo prišli do uspeha. Tihe reforme, ki se ne love za mikavna gesla, so rade plodnejše od kričečih!

Malo delj smo se mudili pri vprašanjih, ob katerih se človek čudi, da je o njih vobče treba veliko govoriti. In vendar znamenja pričajo, da je treba. Sedaj pa še kratko pogledjmo, kako bi mogla v prihodnje Matica še pomagati pri gradnji naše pedagoške kulture. Veliko je še vprašanj okoli domače vzgoje, otroškega vrtea in ljudske šole, dasi smo na tem torišču menda še največ storili. Več razmišljanja in dela nas čaka v zvezi z meščansko šolo, kjer bomo morali ugotoviti, kaj pomeni meščanska šola v celoti naše šolske organizacije in kulture vobče, komu naj služi in kako naj to stori, ali jo naj torej ohranimo, predrugačimo ali opustimo itd. Čimdalje trši oreh nam je naša srednja šola, trd ne le zaradi tega, ker ji doslej še nismo bili kos, marveč zavoljo tega, ker je stara tvorba, ki korenini daleč v preteklosti ter bo moral biti zares mojster, kdor ji bo hotel dati novo obliko in vsebino. Naše strokovno šolstvo čaka še idej in dejanj. Tudi pred univerzo se čas ne ustavlja. O globlji in načrtni vzgoji najširših ljudskih plasti bo še treba govoriti. Priznavamo privatne napore raznih društev in zvez, ki so mnogo storile, vendar smo tudi tu še krivi »dokaj zamud«. S poklicnim svetovanjem smo začeli, s poklicno vzgojo smo v zadregi. Na koncu vstajajo vprašanja, ki niso najmanj važna med temi. Mladostni zločinec in njegova vrnitev v družbo, zapuščena, zanemarjena, telesno ali duševno manjvredna mladina, zavodi in ustanove,

⁵⁶ »Ignorance is not originality« (R. R. Rusk, Research in Education, 9).

ki ji hočejo pomagati, mladinska zavetišča in društva, slovtvo in bralnice (»Lesestuben«) . . ., vse to stavi nešteto vprašanj in kliče delavcev.

In še dvojega ne smemo zanemariti. Če hočemo ustvariti svojo pedagoško kulturo in tej služee ustanove pa naprave, pač ni še vse, če vemo, kaj so v tem pogledu storili drugi. Poznati moramo tudi naš svet, v katerem hočemo delati, in zlasti naše ljudstvo, za katerega hočemo delati. Nadaljevati moramo torej z raziskovanjem pogojev in temeljev naše kulture, oziroma njihovih vezi z vzgojstvom: gospodarstvo in socialno življenje, duša in morala, pogled na svet in vernost našega ljudstva nudijo vprašanj v obilici. Ob njih in iz njih bo rastle naše mladinoslovje pa tudi druge čisto teoretske pedagoške stroke. Povsem naša pedagoška teorija bodi krona vsega našega pedagoškega prizadevanja.

Prav pereče pedagoško vprašanje je tudi pri nas vprašanje vzgoje vzgojnika. To ne zadeva le reformo učiteljišča in morebitno uvedbo fakultetnega ali drugega enakovrednega šolanja za bodočega učitelja ljudske šole. Za več ko samo šolanje in študij gre tu in podobno pri vprašanju, kako naj pripravljamo bodoče matere in očete, mojstre in učitelje vseh vrst, vse naše prosvetne delavce in voditelje, da bodo mogli kar najbolje vršiti svojo nalogo in voditi naš naraščaj. Vprašanj, ki nastopajo v tej zvezi, je nešteto.

V vseh podrobnostih celotnega programa našega prihodnjega pedagoškega dela ni mogoče razviti. Hotel sem nakazati le nekaj vprašanj, ki že glasno terjajo rešitve. Vem pa, da bo tudi v prihodnosti nastalo mnogo pedagoških vprašanj in rešitev marsikaterega izmed njih bo življenje zahtevalo tako glasno, da bodo slišali celo tisti, ki so radi gluhi.

Pa bo kdo dejal: lep program (morda celo: idealen), toda še skromnejših nismo in ne bomo mogli izvršiti. Razen tega ni naloga Slovenske šolske matice, da vse to reši. To je vse resnica, toda Matica in matiçarji — pomagajmo pri reševanju! To pa bomo storili ne z nergaštvom, temveč z delom. »Po bliskovo gre . . . dan, kdor ga je zamudil, ves klic zaman . . .« (Župančič).

K. Ozvald, Ljubljana:

Predmet, problemi in kulturni pomen pedologije

Uvodno predavanje na II. vseslovenskem pedološkem kongresu v Ljubljani (od 26. do 28. avgusta 1937.)

1. Predmet pedologije.

Ko smo pred dvema letoma ali kaj snovali prve niti pedološkemu kongresu, ki je bil danes v Ljubljani otvorjen, se je večkrat pokazalo, da pomen besede »pedologija« ni bil jasen vsem tistim, ki jim je ta beseda tiste krati živa prišla do ušes ali pa so jo brali natisnjeno, oziroma zapisano. Kaj kdo je namreč pedologijo zamenjaval s pedagogiko in je bilo treba *expressis verbis* naglašati, da se pedologija ne krije s pedagogiko, saj je pedologija v resnici to, kar po svoje izražamo z besedo *mladinoslovje* (Jugendforschung).

Kdor ni tujec v tem Izraelu, ve, da mladinoslovec znanstveno proučuje vse to, kar izkazuješ s svojim življenjem samobitnega v oni dobi, ki sega od rojstva ali morda še kaj prej pa do tjakaj, ko jemlješ tretji križ na se in postaneš »polnoleten«. Pedagogika pa hodi za precej drugačnimi cilji, kajti njej, kakor vemo, ni le do tega, da bi čim trdneje dognala, kako se vrši telesna in duhovna rast človeka v prvih 20 letih njegovega življenja. V jedru je njeno delo graditev svojevrstne nadstavbe na pedološkem podzidku.

Pedologija je v svojih osnovah (predmet, naloge, metode) samostojna veda ter ji je pred vsem drugim postavljen teoretski cilj: iskanje resničnih spoznatkov brez sleherne maske, se pravi ne glede na to, je li morda tisto, kar ugotovi, ljudem po volji ali ne. Iz zakladnice svojih dognanj pa pedologija lahko posebe pedagogiki, praktični in teoretski, daja obilno na posodo.

Če hoče arhitekt postaviti solidno zgradbo, mora, kdo bi še dvomil o tem, točno poznati »material«, ki ga potrebuje, in pa zakonitosti, po katerih se ta material s pridom porablja; podobno je to, če je kmetu kaj mari, da bi pridelal čim več

pa čim boljšega žita, itd. In povsem nalik je pedologija današnji dan s pedagogiko v tako tesnem sožitju (simbiozi), da si ene prav za prav ne moremo niti več misliti brez druge. Saj je sloves pedagogike silno zrastel, odkar v svojem prizadevanju primerno jemlje v pošteved mladinoslovne spoznatke ter čestokrat že s stoo odstotno zanesljivostjo razsoja, kaj je v pedagoških težnjah naše dobe dosegljiva možnost, kaj so le bolj votlo doneča gesla, kaj zgolj utopistične sanje. In, tudi to se mora omeniti, kaj bi z druge strani pedologija, ako ji nenehno utripanje življenja v pedagoški provinciji ne bi dobavljalo toliko najaktualnejše problematike!

Res, da se kdaj pa kdaj in konkretno ne bi dalo o medsebojnem odnosu pedologije pa pedagogike točno reči, katera izmed obeh več daja, oziroma jemlje. Toda znanstvenik se mora po strogem naročilu, ki je od vekomaj, držati vodila, da — *qui bene distinguit, bene docet*.

2. Problemi pedologije.

Življenjska doba, iz katere se jemlje pedološki problemi, sega z enim koncem še nazaj pred rojstvo mladega bitja. Statistika opozarja namreč na trpko dejstvo, da tudi pri nas število rojstev po nekaterih plasteh naroda že precej grozeče pada, reči hočem, da število zibk z živim rojenčkom ni več v pravem razmerju s številom mrtvaških krst v življenju naroda. Ako »narodov blagor« ne bodi prazna beseda, tedaj kulturna politika pač tudi v tem oziru zahteva točne bilance.

Ker ekonomija časa tako velevala, bom sehdobno »umiranje naroda« predočil samo z nekaterih strani. Zlasti bi se moralo na pr. ob rojstnih, oz. krstnih knjigah točno ugotoviti, kako valovi rast in pad rojstev v teku časov po različnih krajih in stanovih našega naroda, in še posebe, kakšen je s te plati »status praesens«. Tik za tem pa dviga glavo prevažno vprašanje, zakaj se tu ali tam rodi manj otrok, nego bi pričakovali. Se li res i tukaj največ udejstvuje gospodarsko stanje ali pa morda vendarle usiha tudi — volja do otrok. In če je temu dejanski tako, tedaj se kar samo ponuja vprašanje: kako bi se dalo vzbuditi pravilno zanimanje ljud-

stva za populacijske probleme, oziroma izvršiti temeljito »saniranje« duš (Seipel). A še posebej vstaja v tej zvezi vprašanje, kako bi se v mladi generaciji uspešno vzbujal smisel za pravo rodbinsko življenje. Itd.

Kakor gobe po toplem dežju se sujejo pedološki problemi pred mladinoslovca brž p o r o j s t v u človeka, eden aktualnejši od drugega. Kajti na kakšen način bo črvič v človeški podobi, ki je pravkar prišel na svet ves nebogljen ter potrebuje toliko tuje pomoči kot sicer nobena živa stvar, kako bo ta človek, pravim, ko doraste in nekoč stopi v službo življenja, izvrševal vse tisto, kar zahteva kulturno življenje od moža ali žene v osebni in pa medsebojni bitju in žitju: to ne zavisi morda samo od danega položaja, ampak temu je čestokrat v odločilni meri bil kvas postavljen že mnogo prej. Napoleon je najbrž pravilno rekel, da že sto let pred rojstvom otroka.

Dandanašnji, v »stoletju otroka«, čedalje bolj prodira spoznanje, da ima i dete, malček, dečko, deklica, mladenič, mladenka, sleherno izmed teh človeško še nedodelanih bitij svoje — pravice. Pa vendar za pravilni razvoj mladega človeka niti zdaleka ne zadostuje, da bi nemara sredi »vsegà« stalo dete, otrok, mladostnik s svojim dejanjem in nehanjem, mišljenjem in hotenjem. Za organski, to je takšen razvoj, ki mu je zadnji cilj »pravokotni« človek, je marveč treba zanesljivejšega kompasa. Je to uvidevanje, da mora mladi razvoj teči po nekem načrtu, da mora nalik sodobnemu gospodarstvu, biti racionaliziran, »dirigé« kajpada pametno racionaliziran. Ali drugače rečeno, starejši rod ima kulturno dolžnost, biti premišljen upravnik mladih sil: telesnih, duševnih, moralnih. Saj so te sile največji imetek naroda! In vsi, ki jih tiče, bi se morali prav resno zamisliti ob vsebini prislovice, da iz malega raste veliko.

Mlada leta morajo zares biti »Lehrjahre« v najpolnejšem pomenu besede. Kajti samo tedaj se bo mladi rod, ki ga oče ali mati pravkar v rokah pestva ali jemlje s seboj na delo ali pošilja v šolo ali daja v uk: prej ali slej s pridom orientirati v velikem labirintu življenja, ki postaja sehdob od dne do dne bolj komplicirano.

Docela naravno je pač, da se v početku človekovega bitja in žitja na moč mnogo pedoloških vprašanj jemlje iz čisto upravičene skrbi za razvoj in kulturo mladega t e l e s a. Anatomski, fiziološki, higijenski, estetski in morda še kakšen vidik sega tukaj neskončno daleč ter kar drobi pred te vprašanje za vprašanjem. Toda prizadevanje, da bi mlado telo res dobilo, kar mu gre po zakonu narave, ne sme mladinoslovcu zavezovati oči pred velikim dejstvom, da je človek vsega skupaj križišče d v e h svetov: telesa in duha. In mladinoslovje ima tole prevažno nalogo, da izsleduje zanesljiva pota, po katerih bi se dal doseči normalni cilj, ki ga je Juvenal že skoro pred dvema tisočletjema izrazil z globoko, iskreni molitvi podobno željo: mens sana in corpore sano sit!

Kako, to je, po kakšnih pravilih se raznih vrst funkcije, ki jih izvršuje naša duša, že v prvem letu življenja javljajo po vrsti ter se potem razvijajo in dovršujejo: to si sedaj pojasnjujemo ob »konvergenčnem zakonu«, ki ga je postavil W. Stern. Duševni razvoj po Sternovem zakonu ni nemara samo v tem, da bi tisto, kar je komu prirojenega, ob svojem času stopilo na dan, in prav tako duševni razvoj ni zgolj sprejemanje vnanjih vtisov, temveč — učinek medsebojne primičnosti ali konvergence, se pravi, da se notranji nastavki staknejo z vnanjimi pogoji razvoja.

Saj vemo, da na pr. »priroda« oblikuje značaje in je recimo Bohinjec drugačen človek, kakor pa Prekmurec ali Lukar. Toda i tukaj se uveljavlja trdo dejstvo, da — de nihilo nihil: kajti priroda, ki nas obdaja, namreč lahko po svoje formira le to, kar je kdo kot telesno in duhovno konstitucijo prinesel na svet.

S tega vidika stopa v pravo luč dalekosežni problem izkoreninjevanja, če kdo izpremeni svoj privajeni miljé. Kaj pomeni na pr. za duševni razvoj slovanskega otroka, zlasti še njegovega značaja, če se v šoli mora učiti v tujem jeziku, oz. v tujem duhu? Ni dvoma, da ima punctum saliens v bitju in žitju vseh izseljencev in narodnih manjšin pretežno pedološki stržen.

Kaj zaleže več v duševnem inventarju kakega človeka, ali prirojene sposobnosti, ki so same po sebi jalove (sterilne) ali vnanje okoliščine, ki jih oplojajo, no, to je podobno, kakor

bi vprašal, kaj je važnejše da nastane hiša: potrebno gradivo ali stavbenik ali zidarji? Ni dvoma, da je oboje hkrati *conditio sine qua non* ter mora eno pa drugo ustrezati takim in takim stvarnim zahtevkom, ako naj kdo postane človek, ki bo na tak način mislil, čutil, hotel, vrednotil, dejstvoval... kakor je v tem ali onem položaju najbolj prav.

Sicer pa je i vsak izmed obeh omenjenih faktorjev za se, reči hočem ne samo to, kar je komu prirojenega, ampak tudi tisto, kar od zunaj posega v bitje in žitje naših duš, bohoten vir včasi zelo pereče pedološke problematike. V mislih mi je pred vsem drugim dejstvo, da so vsakojake kalí ali dispozicije, ki si jih prinesel s seboj na svet — *d e d n i z a r o d k i*, katere imaš od svojega očeta, matere, prednikov. Kaj vse bi tudi našemu narodu s te strani ne »molčé«, ampak na ves glas »trobentalo« veselega in obsodbe vrednega po dedoslovnih načelih urejeno proučevanje naših rodbin (*Erb- und Familienforschung*)! Zlasti za vse tiste, ki sklepajo zakonsko zvezo, bi utegnil biti zelo izdaten kos ljudske pedagogike, ko bi se jim recimo v »svetovalnicah« o zakonskih zadevah do otipljivosti razodevalo, da »kamor tvoja sla te vleče, preveč nagel ne smeš bit« (Valentin Vodnik), da bi trebalo zakonskega druga izbirati »po ródu in po glásu« ter bi se bodoči oče in mati naj resno vpraševala, kakšno telesno in duševno dediščino pripravljata svojim potomcem, oz. kake usodne dediščine morebiti očuvata otroke, če se jim po pameti odpovesta.

Eno izmed življenjsko najvažnejših svojstev, ki je komu dano, ali pa mu ni dano že z rojstvom, je tista »zdrava pamet«, ki ji pravimo *i n t e l i g e n t n o s t* in brez katere človeku ne bi bilo obstanka. Količina in kakovost inteligentnosti, ki jo izkazuje ta in ta otrok ali mladostnik, skušamo sedaj eksaktno največ ugotavljati ob »testovni« metodi, kakor jo je pred več ko 30 leti zamislil Alfred Binet v Parizu in katero so drugod danim okoliščinam primerno prikrojjevali (v Jugoslaviji n. pr. je Borislav Stevanović priredil »beograjsko revizijo« Binetovega testiranja).

Stržen Binetovih testov je v tem, da so »*Leistungsteste*«, reči hočem: ob takih in takih vprašanjih pa nalogah, ki jih daš otroku ali mladostniku, se naj pokaže, kaj normalno

inteligentni otrok ali mladostnik v tem in tem letu življenja z more zgolj z zdravo pametjo. Ukrojeni so torej po racionalnem kopitu. Je pa vprašanje, ki se mi zdi povsem vredno znoja, ali niso testi te vrste za točno presojanje človekove zmogljivosti preracionalni, to je preveč enostransko razumski. Ali ne bi svojemu namenu boljše služil sistem razvojnih testov (Entwicklungsteste), kakor jih skuša pravkar izmeriti (eichen) ga. prof. Bühler na Dunaju in ob katerih bi se naj dokumentirala stopnja v vsestranskem, ne samo razumskem razvoju otroka ali mladostnika. Nemara bi se tudi izplačalo podrobneje proučiti jedro »psihodiagnostike«, kakor jo je zasnoval švicarski psihiater Hermann Rorschach.

Uspešnemu proučevanju mladine s testi pa ni kdor koli dorastel. Zato bi se ga naj lotevali samo tisti, ki znajo glede testiranja točno odgovoriti na vprašnje: kaj? čemu? kako?

Mnogo pedoloških problemov je takih, da nimajo korenin samo v prirojenih lastninskih, marveč čestokrat tudi v vnanjih okoliščinah, ki krešejo življenje iz dane konstitucije človeka. Kdo na pr. ne bi vedel, da je glede na duševni obraz mladine »model 1937.«, kakor se izraža Eduard Spranger, precej drugačen, nego je bil še pred 10 leti ali med svetovno vojno ali pa pred njo! In človek se pač vpraša, koliko neki je temu vzrok duh časa, življenjski standard, sedanja kriza... Saj bi si praktični vzgojnik najbrž i v težavnejših položajih kdaj pa kdaj z uspehom pomagal, če bi poznali dinamiko, ki se udejstvuje tu ali tam v miljeju otroka ali mladostnika.

Danes postaja že nekam moda ali kaj, da se v duševnem razvoju priznavajo le vnanje, zlasti socialne in gospodarske sile ter da se mlada duševnost skoraj izključno meri na vatele »individualne psihologije«, kakor ji je temelje vkopal nedavno umrli Alfred Adler. Pa bi utegnil prav s smrtjo velikega pokojnika prihajati moment za vprašanje, ali se ne strelja daleč preko cilja, če hoče kdo zlasti sleherno nevšečnost v bitju in žitju mladega človeka (jezavost, zlobo, škodoželjnost...) doumeti zgolj s »čutom manjvrednosti« (Minderwertigkeitsgefühl), ki postaja tako nekak pedološki »Hans Dampf in allen Gassen«. Uvažujmo marveč da je »individualna psihologija« v zlatem jedru bila ob svojem rojstvu

reakcija na takrat pretirano češčeni princip avtoritete pa individualizma ter vse prehitro poobčuje to, kar velja dejanski le za neko vrsto ljudi, »für die verprügelten Hunde unter den Menschen« (Rudolf Paneth). Adlerjeva individualna psihologija in prav tako Freudova psihoanaliza niti zdaleka ni vsa psihologija, temveč samo — kos psihologije (»Bruchstückpsychologie«).

Iz tistih let, ko se snuje votek za bodočo osebnost človeka, opozarjam še na problem, ki mu je glavna os oni *x*, od koder prihaja morebiti največ motivacijskih sil našemu dejanju in nehanju. Je to problem probujajoče se *spolnosti*. Pod učinkovanjem Freudove kulturne filozofije, ki je »panseksualno« podzidana in trdi, da imajo vse, tudi najvišje stvaritve človeškega duha seksualni izvor, se v stoletju otroka prvi, spolnost izražajoči ali vsaj spolno pobarvani pojavi kaj radi iščejo že v raznih kretnjah komaj par tednov starega dojenčka. Toda ob zgolj spolnem ukoreninjevanju človeka in človeške kulture mi je nekam tako v duši, kakor če bi kdo trdil, da je Cloaca maxima, ki je sicer najbrž točno služila svojemu namenu, bila hkrati počelo vsemu, kar je stari Rim imel pokazati resnično velikega. Tukaj je stvari bolj do dna pogledal Nietzsche, trdeč, da *stopnja in oblika tvoje spolnosti sega do zadnjih vrhov tvojega duha!* Zato je pač razumljivo, če se, morda sedaj še sporadično, iz uvaževanja vrednih ust slišijo svareči glasovi, ki stavijo v diskusijo vprašanje, ali spolna hipertrofija (prekomernost), ki jo resda očituje ta ali oni otrok, ni obnormalen, ne pa obče veljaven simptom otroškega razvoja. Zlasti pa mislim, da bi se naj resno zaklicalo »hands off« vsem nepoklicanim, ki šarijo s »psihoanalizo« ter očitvidno ne vedo, da ta metoda samo v rokah veččaka s pridom streže diagnostičnemu pojasnjevanju mlade duše, nikar pa ne v rokah diletanta, ki hlasta po kakih »udarnih« uspehih ter se pač ne zaveda velike odgovornosti svojega šušmarstva. F. Hamburger, sloviti veččak za otroške bolezni na medicinski fakulteti dunajske univerze, je pred tremi leti ali kaj v kliničnem predavanju o psihoanalizi dejal takole: »Duša naših otrok je tako dragocen narodov zaklad, da je ne smemo izročati psihološkim in pedagoškim nerodnostim psihoanalitikov. Novodobni psihološki

in pedagoški blodni nauki raznih vrst so že povzročili dovolj zla. Za vsak poklic in za vsako obrt se današnji dan zahteva dokaz sposobnosti, zakaj ne tudi za svetovanje v vzgojstvenih vprašanjih?»

A kar brezbrežno morje, bi človek dejal, je pedološka problematika sledečih dveh sedemletij, ki se pričinja z vstopom v ljudsko šolo in nehava z doseženo polnoletnostjo. Je to doba, ko se mlado bitje dandanes bolj ali manj načrtno pripravlja v šolah ali pa v delavnicah na poznejše sodelovanje po raznih kulturnih toriščih.

Na šolskem polju se je v polpretekli dobi vnel in se še vse do danes ni kdo ve kaj polegel srditi boj med »staro« in pa »novo« šolo. Pa se posamič oglašajo neverni Tomaži, češ, abderitsko káli je misliti, da bi vse, kar je starega, bilo že eo ipso za nič, a čisto zlato vse, kar je novega, modernega. Razlikovati da bi marveč trebalo med dobro in pa slabo šolo ter si brez predsodkov prizadevati, da se uveljavi dobra šola. Po moji sodbi ima ta hudo pereči šolskokulturni problem krepak pedološki stržen in bo, »ak prav uči me v revah skušnja moja«, mladinoslovska stvarnost razsodila prej ali slej v prid »dobri« šoli, kakor jo je imel v mislih že Nietzsche, češ: »Kar ne morem razumeti, kako bi ta ali oni (pozneje) popravil to, da ni o pravem času hodil v dobro šolo. Tak človek je samemu sebi tuj: gre skozi življenje, pa se ni naučil hoditi; ohlapna mišica se izdaja še ob vsakem koraku... Največ vredna je vsekakor trda disciplina o pravem času, se pravi v tisti dobi, ko je človek ponosen, da se mnogo zahteva od njega. Kajti v tem se trda šola, to je dobra šola razlikuje od vsake druge: da se mnogo zahteva, da se strogo zahteva; da se dobra storitev, celo odlična storitev zahteva kot normalna; da je pohvala redka, da ni prizadevanja; da je graja ostra, stvarna, brez ozira na talent in pokolenje.«

Sicer pa bi pri tistem preuglaševanju raznolikih šolskih registrov, ki mu pravimo šolska reforma in je danes na dnevnem redu, moral večji mladinoslovec dobiti ne samo posvetovalen, ampak tudi odločujoč glas, če res hočemo, da bo ves obrazovalni orkester od ljudske šole do univerze kdaj s simfonično ubranostjo pel, to je tako, da ga bo lahko vesel poedinec in narodna celota. Ako se tukaj ne bi dovolj jemal

v pošte v mladinski moment in pa ž njim tesno povezani celotinski vidik, tedaj je vsemu reformiranju ljudske, srednje, učiteljske, poklicne, visoke... šole po notranji zakonitosti teh kulturnih institucij sojeno, da ostane malopomembna krparija.

Vsaka šola brez izjeme ima v počelu to nalogo, da pripravlja mladega človeka za njegov bodoči »vsak dan«. Morda se z ozirom na to danes toliko zahteva, da bodi šola življenjsko (lebensnahe) prikrojena. Nič se ne obotavljam priznati, da je šolski uk dandanašnji v jedru prečestokrat zgolj odgovarjanje na vprašanja, ki jih nikdo ni zares, iz občutene potrebe stavil. Toda kaj ne trka tudi tukaj mladinoslovju na vrata drugo, prav resno vprašanje? Mislím namreč vprašanje: ali, oz. koliko je že šolski otrok in mladostnik sposoben, da bi raznovrstne pojave iz nepotvorjenega življenja kar tales quales povsem pravilno razumel? Dovoljujem si omeniti, da sem imel s te strani priliko, biti v docela »moderno« usmerjenem šolskem razredu priča hudemu spakovanju! Beseda, s katero se tradicijska šola čestokrat »kvaražugonsko« (miesmacherisch) meče v ropotarnico, je nepremišljena zato, ker bo se tudi »najmodernejšče« osnovanih šol pač vedno še držalo nekaj »šolskega« — že po stvarnem bistvu šole.

Čedalje bolj vidni znak šolskega življenja je dandanašnji — nervoznost, ne samo v učiteljskih, ampak tudi v šolarskih vrstah. O nervoznem človeku je berlinski duševni zdravnik Rudolf Paneth v svoji knjigi »Seelen ohne Kompass« sijajno povedal, da nalikuje stroju, ki je sicer v vseh delih nepoškodovan, pa ga premalo ali preveč kurijo, s slabim oljem mažejo ali gonijo z neprimernim kurivom, mu napak ravnaajo vzvode ali pa ga porabljaajo za neprimerne svrhe. Sleherna izmed teh škodljivosti da moti funkcioniranje stroja, in čim finejše pa kompliciranejšje je zgrajen, tem laže bo odpovedal. In če hočemo, da bo šolska mladina res »up in nada boljše bodočnosti«, tedaj bo treba tudi točno ugotoviti, kaj vse današnji dan peha mlade duše iz ravnotežja, katero je nujen pogoj uspešnemu delu, ter brani, da bi zdravi meri duševnega napenjanja hodilo vstríc primerno popušćanje. Kajti drugače bo šola po svoje množila število

utrujenih duš, docela nesposobnih za vse to, kar bo življenje v bodoče terjalo od poedinca in človeških kolektivov. Mladina, ki nervozna stopa v življenje, bi za narodovo kulturo pomenila — Götterdämmerung, »pošast degeneracije«.

Ob besedah »vsak dan« mislimo največ na gospodarsko in na socialno plat sodobnega življenja. Koliko preaktualne problematike se z gospodarskega vidika razmotava pred očmi mladinoslovca na pr. glede na izbiranje poklica, najsi se izvršuje pretežno z roko ali z duhom. Dalje omenjam primerni pouk, da gospodarsko življenje ni samo finančna aritmetika, da marveč tukaj soodločujejo važni v človeku zakoreninjeni faktorji, individualni in socialni: sposobnost, red, poštenost, pravičnost, ljubezen, vest... Ali pa današnji dan tako pekoče vprašanje: kako bi se dal uspešno urediti »socialni vzpon« (sozialer Aufstieg) mladega rodu, če nam je kaj mari, da se ohrani neko ravnovesje, ki ga potrebuje zdrava razvrstitev narodovih sil po različnih slojih in še posebe, da ne bi vse vprek drlo v »kanclije« in tovarne.

Pa še na eno skeleče pedološko vprašanje, ki sehdob kaj komu ne da spati, bom tukaj pokazal. Kam z dekleti, oz. kako se današnji dan obrazuj deklice, da bo kos boju za obstanek? Ženski se, to je i moj ceterum censeo, ne zapiraj načeloma noben poklic, toda vanj stopaj ter ga, kajpa povsem pripravljena zanj, izvršuj — kot ženska, ne pa da bi se šla kakor koli spakovat v moško potvoro. Kaj takega je namreč — življenjska zabloda. Z biološke plati to večje in prepričevalno utemeljuje znameniti ameriški fiziolog Alexis Carrel, Nobelov lavreat, v svoji veliko pozornost vzbujajoči knjigi »Man — the unknown« (Človek, nepoznano bitje). Krive preroke, ki oznanjajo napačni nauk, da je ženska edinole po razplojevalnih organih drugačna od moškega, sicer pa ne, in da ima vse »žensko vprašanje« samo tukaj svoj koren, opozarja Carrel na tole: »V resnici se ženska globoko razlikuje od moškega. Saj je sleherni stanici njenega telesa vtisnjen pečat njenega spola. In podobno se to ima s sistemom njenega organizma, posebe še živčevjem. Fiziološki zakoni so prav tako neizprosni kakor zakoni zvezdnega neba. Ne dado se nadomestiti z našimi željami.

Sprejeti jih moramo take, kakršni so in ženska se razvijaj v smeri svoje lastne narave, ne pa da bi posnemala moškega.«

Glede na socialno sožitje pa bi trebalo na pr. vzeti v pretres vprašanje, kako se mladi rod imej do starejše generacije. Oboje, mladost in starost ima pač svoj smisel, svojo vrednost in svojo notranjo nujnost (svojega »demona«). Torej ne »ali — ali«, temveč: eno in drugo! V življenju je tako, da si na nobenem torišču (gospodarstvo, tehnika, znanost, umetnost, politika...), ki se res plodno razgibava, starejše generacije ne moremo misliti brez mlajše. Vsepovsod, kjer starejši ustvarjajo kulturne dobrine ali pa odkrivajo nove vrednosti, se kaže hkrati živa potreba po — n a r a š č a j u. Saj bi sicer moralo priti do zastojev! A nikdar organski odnos med starejšim in mladim rodom ni v tem, da bi mlada generacija naj le nadaljevala staro. Kajti kultura vselej in povsod raste samo na ta način, da starejšim stopajo mlajši, drugače misleči, čuteči in hoteči ljudje v obliki manj ali bolj očitne antiteze nasproti. Šele tako, da zoper »teze« starejših stopajo »antiteze« mlajših, se poraja »plodoviti moment« za resnično kultiviranje poedinca in kolektivov, to je za raznovrstne »sinteze«. Zato pa stoji tukaj pedologija pred velikim vprašanjem: kaj upravičeno pričakuje mladina od bodočnosti in kaj bodočnost od mladine?

In evgensko-pedagoškim interesom bi bila, mislim, velika usluga, ako bi mladinoslovje načelo ter dognalo vprašanje, se li tudi že v mladini nahaja isti socialni dinamit, ki ga največ rodi dolgo »goltani gnev« in ki slovenskemu odrastlecu kot *zagrenelost* (ressentiment) v toliki meri razjeda dušo. Pesnik ga je fino takole označil:

Bi pitano tele jedel rad?
Te bode svila, ki tvoj brat
je v njo zavil?

Kot žarko, lahko bi dejal, da prežarko bleščeča signatura je današnjemu življenju vtisnjeno vse to, kar krije beseda *politika*. Saj se mnogokrat že niti otrok ne more več ubraniti teh kdaj pa kdaj silno zoprnih, da ne rečem strupenih žarkov. »Kdor ima mladino, ta ima bodočnost« — to je vsakdanje geslo vsaj strankarsko naravnane politike. Toda

premeri zadevo, izkušeni mladinoslovec, in povej, ali ne bo mladi rod, ko bi naj nekoč sam vzel politične vajeti v roke, že »vsega sit« do grla, če ga prezgodaj kličemo na politično »fronto« ter silimo v pogostoma tako priskutni vrtinec političnih instinktov, fanatizma pa strasti?

Dejanje in nehanje odrastleca je sehdob skoro že neočljivo spojeno s svetovnim naziranjem njegovim. Za »nevtralce in gledalce« je vsepovsod iz dneva v dan manj prostora. Zato pač ne moremo kar mimo vprašanja na pr., kako se pravilno presoja nastajajoči spor med »simultansko« (verski nevtraln) in pa »konfesionalno« šolo. Ni dvoma, da ima v bistvu tudi to vprašanje mladinoslovno koreniko.

S kulturo naroda in časa je v zelo pomembni zvezi umetnost. Saj je vsaka umetnina (kip, slika, poem, glasba...), ki ji res gre to ime, velika izpoved umetnikove duše, razodetje. Zato bi bilo pač potrebno poiskati prave vzroke, zakaj se v našem življenju toliko šopiri raznih vrst »kič« ali pa vobče ni kdo ve kaj smisla za umetnost — kljub temu, da mladina v šoli mnogo deklamira, riše in slika, poje in muzicira. Dozdeva se mi namreč, da otrok in mladostnik ne pride v kaj plodovitejši stik z vsem tem! Kaj se da doseči, o tem pa nebeški lepo žvrgole »Trboveljski slavčki«.

Priznati je treba, bodi to zadnji problem, ki ga izrečno omenjam, čeprav morda priznati s težkim srcem, da živimo v času, ko človek, tudi mladostnik in celo otrok, stoji čedalje manj v območju tistih tajinstvenih sil, ki se imenujejo živa bogovernost ali religija. In kam neki, če ne pred pedološki forum, sodi vrsta nujnih vprašanj, ki se z njimi srečavajo na primer starši, recimo vprašanja, je li sedanji verouk na pravi poti, če hočemo, da se dečku in dekletu razodene »živi, samo da skriti Bog«. Itd., itd.

3. Kulturni pomen pedologije.

Brez konca in kraja je veliko in mestoma prav zamršeno klopko, ki ga pred mladinoslovcem prede pedološka problematika. Še nisi enemu vprašanju prišel do dna, pa se ti že z drugih strani oglašajo nova. Ni mi bilo niti do tega, da bi skušal le količkaj enciklopedično razvrščati tukaj dane pro-

blemske možnosti. Pedološka vprašanja, kar sem jih vzela v misel in konkretno, naj bodo marveč le bolj dokumenti za ilustracijo, kolikšen pomen pritiče znanstveno osnovanemu mladinoslovju v kulturnem življenju današnjega naroda in posebej še v kulturni pedagogiki. Le pomislimo, da sta otrok in mladostnik vedno znova poganjajoče mladovje na trsu narodovega bitja in žitja ter so živi studenci naroda in njegove kulture v tem, da se kontinuum narodove celote v svoji mladini nenehno pomlajuje. Saj bi pač vse kulturno življenje naroda moralo ostati do skrajnosti krmežljivo, ako bi ne bilo tistega svežega zaleta, ki mu vedno znova prihaja iz ognja mladih duš ter ga kot nekakšen perpetuum mobile drži v napetosti brez prestanka. Kajpa si je z druge strani zopet nemogoče misliti mladino, ki bi naj bila večni kvas za zdrav kruh narodove kulture, ako ne bi te mladine na vedno novih stopnjah kulturnega razvoja starejši rod organsko uvajal v narodovo gospodarstvo in tehniko, znanost in umetnost, politiko, socialnost, verstvo, moralo...

Naj bi naš kongres odprl čim več organskega pogleda na pedološke probleme, da se bo ta »večna renesansa« kulture pri vseh slovanskih narodih kar najbolj pravilno vršila ter bo res garancija za rojstvo nove Evrope. Kajti vsaka mladina, ki ne dozori, to je točno povedal Maeterlinck, je — polna nevarnosti!

Ustanovitev in delo ljubljanske poklicne svetovalnice

I. Kako je prišlo do njene ustanovitve.

Trideset let je minilo, odkar je ustanovil Frank Parson v Bostonu (USA) prvo poklicno svetovalnico. Ni zgolj naključje, da je bila prva svetovalnica osnovana ravno v Ameriki. Taka ustanova je potrebna in smiselna samo tam, kjer izbire poklica ne ovirajo in utesnjujejo družbeni predsodki. Dokler je prevladovalo naziranje (proti kateremu se moramo boriti še danes), da je delo nekaj nečastnega, človeka iz »boljših« krogov nevrednega, se kajpa noben znanstvenik ni ukvarjal s problemom organizacije dela in bi v takih prilikah bila vsaka poklicna svetovalnica brez teoretične podlage; uživala pa bi tudi približno tak sloves, kakor ga ima danes prisilna delavnica.

Izbira poklica je bila včasih, še bolj kakor danes, že vnaprej določena po pripadnosti k socialni skupini: h kasti, cehu, sloju, razredu in narodnosti. Tudi zaradi tega so bile takrat poklicne svetovalnice nepotrebne.

Te predsodke je, vsaj v načelu, opustila šele francoska revolucija. V praksi pa se je novo gledanje na poklicno delo uveljavilo najprej v Ameriki. Emancipacija poklicnega udejstvovanja, priseljevanje novih delovnih moči in v zvezi s tem naval v poklice, specializacija ter nastajanje novih, zapleten položaj na delovnem trgu in ostra konkurenčna borba: vse to je povzročilo, da je Parson l. 1908. zasnoval svoj urad za poklicno svetovanje (Bureau of Vocational Guidance). Razumljivo je, da se je ta poklicna svetovalnica močno razlikovala od današnjih. Največ v tem, da je vršila svoje delo brez sodelovanja praktične psihologije (psihotehnike). Uvaževala je pred vsem obči gospodarski položaj na delovnem trgu, gospodarski položaj poedinih poklicev in potrebo poklicnega naraščanja v tem ali onem poklicu; zmožnosti kandidatov za poklic pa ni strokovno ugotavljala. Prak-

tična psihologija je bila takrat še v povojih. V letih 1895. do 1905. je sestavil Francoz Binet s sodelovanjem Simonovim prvi inteligentnostni test. Leta 1910. do 1911. je Münsterberg na univerzi v Berlinu predaval »O psihologiji v službi gospodarstva in kulture«. Imenoval jo je »psihotehniko« in to leto tudi imamo za rojstno leto psihotehnike. V začetku so jo porabljali le za vojaške, prometne in industrijske poklice. Trajalo pa je še devet let, preden se je njeno delovno torišče toliko razširilo, da so se je sistematično posluževali tudi v poklicnih svetovalnicah. Te ustanove so pokazale psihotehniki mnogo novih nalog, kar je ugodno vplivalo na njen razvoj. Hkrati pa je šele sodelovanje psihotehnike s poklicnimi svetovalnicami dalo tem znanstveno osnovo in tako dvignilo njihovo praktično vrednost, da bi brez njene pomoči ne mogli ustreči mnogim zahtevam poklicnega življenja, ki jih danes z uspehom rešujemo.

Pri nas so že takoj po ustanovitvi državne obrtne šole v Ljubljani (1911.) razmišljali o potrebi (insp. Presl), da se ustanovi neka institucija, ki bi staršem in v obrtno šolo vstopajočim učencem dajala pojasnila na vsa vprašanja v obrtnem šolstvu, njegovem namenu, pomenu in ciljih. Pa tudi pomagala bi naj sistematično ugotavljati sposobnosti učencev in sicer s porabo vseh do tedaj znanih in preizkušenih metod (v prvi vrsti s praktično preizkušnjo v delavnicah) ter bi na osnovi te preizkušnje naj svetovala ali odsvetovala kandidatu stroko, ki si jo je izbral.¹

Zanimivo je, da so iz domačih potreb nekateri začutili, da potrebujemo nekaj poklicnemu svetovanju in psihotehniki podobnega že takrat, ko je ta znanost šele nastajala.

Ker pa se je v predvojnem času po večini selekcija izvršila skoro avtomatično, se pravi, ker so takrat vstopali v državno obrtno šolo skoraj izključno le učenci, ki so imeli za izbrano stroko izrazito nagnjenje in tudi zmožnost, zato realizacija te zamisli ni bila tako potrebna.

¹ Posnemam iz poročil na sejah pripravljalnega odbora za ustanovitev poklicne svetovalnice in posredovalnice v Ljubljani. Poročevalec je bil g. M. Presl, inspektor za strokovno šolstvo.

Takoj v povojnem času pa so nastale tudi na strokovnem šolskem polju povsem druge razmere. Pred vojno je redkokdaj zašel v strokovno šolo učenec, ki ni spadal tja, po vojni pa vedno češče. Posebno zadnja leta so pričeli siliti v strokovne šole tudi taki učenci, pri katerih se je moglo že na prvi pogled ugotoviti, da niso izbrali te šole iz ljubezni do stroke, temveč le zato, ker se jim ni posrečil vstop v kakšno drugo šolo: v učiteljišče, trgovsko akademijo itd. Ker za vstop v strokovne šole ni več predvojne trimesečne poskusne dobe, v teku katere so lahko odslovili vse one učence, ki so se izkazali za nesposobne, se je pričela učna uprava za strokovno šolstvo v Ljubljani zopet intenzivneje baviti z vprašanji selekcije pri učencih, ki vstopajo v te šole. V zvezi s tem je pretresala vprašanje o ustanovi, ki naj bi sistematično poučevala starše in učence, kako nesmiselno je, si izbirati poklic, oz. šolo, če nima kandidat za to vrsto dela ne veselja ne zmožnosti. Uspeh tega proučevanja je bil, da so pričeli akcijo za ustanovitev poklicne svetovalnice in posredovalnice v Ljubljani.

Vzporedno in nezavisno od tega prizadevanja se je lotila podobne naloge tudi Zbornica za trgovino, obrt in industrijo v Ljubljani. Pobudo so dale nezadovoljive razmere pri obrtniških vajencih v strokovnem in socialnem pogledu. Zbornica za trgovino, obrt in industrijo je nameravala l. 1926. ustanoviti poklicno svetovalnico v okviru urada za pospeševanje trgovine, obrti in industrije, ki so ga tedaj snovali. Tega urada pa ni bilo mogoče ustanoviti — in tako je padla v vodo tudi poklicna svetovalnica.

Po teh začetnih poskusih je preteklo nekaj let in šele l. 1931. so zopet načeli vprašanje o ustanovitvi poklicne svetovalnice. Banovinski svetnik in mariborski podžupan g. R. Golouh je namreč 27. januarja 1931. na seji banovinskega sveta predlagal, naj se čimprej osnuje za dravsko banovino poklicna svetovalnica. Ta predlog je obnovil tudi v naslednjem zasedanju banovinskega sveta, dne 17. februarja 1932. Ta dva datuma si je treba zapomniti, ker pomenita pričetek uradne akcije za ustanovitev poklicne svetovalnice in posredovalnice za vso dravsko banovino, s sedežem v Ljubljani.

Ta predlog je že imel konkreten uspeh: v banovinski proračun za l. 1932./33. se je vnesla postavka »Prispevek za organizacijo poklicne posvetovalnice v Ljubljani in Mariboru«, v znesku 7000 dinarjev. Žal ni bilo mogoče izrabiti tega kredita, pa tudi ne onih, ki so jih v isti namen vnesli naslednja leta, ker še niso bili dani drugi pogoji za to ustanovo.

Približno v tem času so pričeli še tretjo akcijo za ustanovitev poklicne svetovalnice in sicer v društvu »Šola in dom«. To društvo je sklicalo anketo, ki pa je imela značaj zasebnega sestanka. Na tej anketi, ki jo je vodil predsednik imenovanega društva, g. dr. Lončar, se je osnoval akcijski odbor, ki naj bi vodil vse posle za ustanovitev poklicne svetovalnice. Nadaljnje poslovanje tega akcijskega odbora je zavito v temo.

Zbližanje med naziranjem ene in druge skupine se je pričelo takoj po l. 1934., ko se je ponovno vzbudilo zanimanje za poklicno svetovalnico ter se je na poziv banske uprave s sodelovanjem zastopnikov socialnih, obrtniških in trgovskih ustanov vršila prva zadevna anketa. Tu so sklenili, da se ustanovi poklicna svetovalnica s centralo v Ljubljani in z ekspozituro v Mariboru — za sedaj le za obrtniške in trgovske vajence, ki vstopajo na novo v uk, in šele pozneje naj bi svoje delo razširila tudi na dijake, ki vstopajo v srednje in strokovne šole. Podrejena naj bo oddelku za trgovino, obrt in industrijo pri banski upravi. Na tej seji so tudi izvolili pripravljalni in izvršilni odbor.

Do l. 1936. niso sklicali nobene seje pripravljalnega ali izvršilnega odbora ter zato tudi nihče ni izvršil sklepov, ki so jih sprejeli udeleženci prve ankete. V tem letu je bila sklicana še ena anketa in pozneje tudi seja izvršilnega odbora, kjer so točneje določili sklepe prve ankete. Zaprošili pa so tudi vse v poštev prihajajoče oblasti, ustanove in korporacije, da vneso v svoje proračune potrebne kreditne postavke kot prispevke za ustanovitev poklicne svetovalnice. Temu vabilu so se odzvali: banska uprava, Delavska zbornica ter mestni poglavarstvi v Ljubljani in v Celju. Tako je bilo denarno vprašanje ustanove v glavnem rešeno. Banska uprava je poverila v začetku l. 1938. piscu tega sestavka

delo v poklicni svetovalnici; nekaj mesecev pozneje je bila podpisana in potrjena uredba o ustanovitvi »Banovinske poklicne svetovalnice in posređovalnice«. S tem je dobila ustanova tudi pravno podlago.

Poklicno svetovalnico so torej ustanavljali deset let. To razdobje se bo morda komu zdelo precej dolgo in se bo namsmehnil, češ, tempo uradnega konjička. Vzrok za to »počasnost« pa leži drugje. Ko sem prebiral zapisnike anket in sej ter se razgovarjal z udeleženci pripravljalnega dela, posebno z insp. Preslom, univ. prof. Ozvaldom in z zastopniki Delavske zbornice, sem uvidel, da so zgrabili ta problem docela resno. Izčrpno so razmislili, kakšne naloge bo svetovalnica morala reševati ter kako jih bo reševala; zato je niso šli realizirat, dokler niso bili dani za uspešno delo vsi pogoji glede na finančno in upravno stran, a tudi glede na strokovno vodstvo. Če bi pri nas vsikdar tako stvarno postopali, bi ne doživljali, da se ta ali ona ustanova nenadoma pojavi — in čez nekaj let še bolj nenadoma usahne.

II. Delo poklicne svetovalnice.

Namen svetovalnice je, da svetuje mladini, ko vstopa v šole in v poklice ali ko prestopa iz šole v šolo in iz poklica v poklic, kakšno šolo ali poklic naj si izbere. Pri tem se poštevaajo zmožnosti in nagnjenja poedincev, gospodarsko stanje poklicev in obči položaj na delovnem trgu. Njeno delovno torišče je torej nekoliko širše, kakor so si ga prvotno zamišljali.

Da bomo lahko presodili, v kakšnem odnosu je delo ljubljanske poklicne svetovalnice z delom takih svetovalnic v inozemstvu, navajam delovni načrt ali program, po katerem se ravna vsaka poklicna svetovalnica, ki je na sodobni znanstveni višini in ki uspešno rešuje vse ji pripadajoče naloge praktičnega življenja:

1. Njeno prizadevanje velja pred vsem doraščajočemu človeku in sicer ugotavljanju njegovih zmožnosti za določen poklic. Glavna izkušnja poklicnih svetovalnic pa je spoznanje, da je višina in kakovost inteligentnosti v najožjem odnosu s činitelji, od katerih zavisi uspešno izvrševanje inte-

lektualnih, pa tudi obrtniških poklicev. Zato je prva in glavna naloga poklicne svetovalnice, izdelati metode, ki bodo odgovarjale krajevnim prilikam, in na ta način ugotoviti norme (kriterije, razsodila) za presojanje inteligentnosti, a tudi posebni zmožnosti tistih oseb, ki jih bo poklicna svetovalnica v prvi vrsti zajela (to so navadno učenci srednjih in strokovnih šol ter vajenci, oz. vajeenke).

2. V poklicni svetovalnici morajo poznati zahteve, ki jih stavijo človeku tisti poklici, za katere bodo svetovali, in tudi, kaj mu ti poklici nudijo. Ko so izvršili potrebne priprave (gl. prvo točko!), lahko ugotovijo zmožnosti vsakega poedince in ga na podlagi tega prideliijo odgovarjajočemu poklicu.

3. Potreb vsakokratnega poklicnega naraščaja v obrtniških in intelektualnih poklicih ne smemo urejati samo kvantitativno (določujoč najvišje dopustno število vajencev, oz. dijakov), temveč predvsem kvalitativno (izbirajoč vajeence in dijake, ki so za to delo res sposobni).

4. Poklicna svetovalnica brez priključene posredovalnice za delo ima samo teoretično vrednost. Bistvenega pomena pa je, da bodi posredovalnica samo oddelek, odsek poklicne svetovalnice i n n e o b r a t n o.

5. Naloga poklicnega svetovanja je končno, vzbuditi zanimanje javnosti za to ustanovo s predavanji, časopisnimi članki in drugimi propagandnimi sredstvi.

6. Da dosežemo zgoraj omenjene naloge, mora sodelovati poklicna svetovalnica z vsemi zasebnimi in javnimi činitelji ter ustanovami, ki ji lahko kakorkoli pomagajo. To so zlasti šole in šolske oblasti, obrtniške organizacije in mojstri, starši, mladostniki in učenci, nadalje socialne ustanove, organizacije delojemalcev in znanstveni instituti.

Ko poznamo sedaj delovni načrt inozemskih poklicnih svetovalnic, lahko merimo ob njem nivô naše domače svetovalnice in kvaliteto dela na njenih poedinih področjih. Ni namreč nujno, da bi naša poklicna svetovalnica kot znanstvena ustanova s praktičnimi nalogami ostajala za takimi ustanovami v tujini glede svojih strokovnih, znanstvenih temeljev ter tudi glede tega, kako in v koliki meri rešuje svoje praktične naloge. Ni namreč dovolj, če pri presajanju

inozemskih pridobitev na naša tla mislimo, da smo dovolj storili, ako smo se le za silo približali, čeprav na svoj način, znanstvenemu nivoju tujega vzora. Potruditi bi se marveč morali, da bi ga presegle. Ko bom govoril o delu ljubljanske poklicne svetovalnice na poedinih področjih, bom vzporedno omenjal, kako so tako delo opravili drugod. Videli bomo, da naša svetovalnica že danes nekatere naloge popolneje vrši kakor svetovalnice v tujini in da se ji ni treba sramovati, če bi jo obiskali strokovnjaki iz Prage, Berlina ali Züricha.

*

Temelj uspešnega dela v poklicni svetovalnici je dober inteligentnostni test, torej sredstvo, s katerim se da ugotavljati obča zmožnost — inteligentnost. Kako svetujemo mladini nadaljnjo šolo ali poklic, poštevamo poleg gospodarskih vidikov tudi njene zmožnosti, ki morajo biti prikladne zahtevam šole in bodočega poklicnega dela? Zahteve, ki jih stavi šola intelektu mladine, so tako raznolike, da jim najbolje ustreže tisti, ki ima osrednjo, občo zmožnost, to je i n t e l i g e n t n o s t dobro razvito. Kdor je izrazito nadarjen n. pr. za jezike, bo v teh predmetih sicer odličen, odrekel pa bo morda v matematiki — in obratno. Zato ni za šolski uspeh tako merodajna stopnja te ali one posebne zmožnosti, nadarjenosti, temveč stopnja in kakovost inteligentnosti. Če imamo pri roki zanesljivo sredstvo za ugotavljanje inteligentnosti, lahko torej spoznamo, kdo bo v tej ali oni šoli uspeval in kdo ne.

Kakor za srednje šole, nam pomaga inteligentnostni test tudi pri izbiranju vajencev za obrtniške poklice. Res je, da zahtevajo različni obrtniški poklici tudi različne posebne zmožnosti, n. pr. ročno spretnost, trajno opazovanje, hitro reagiranje, pazljivost in podobno. Zato pa stopnja obče inteligentnosti ni nič manj važna. Inteligentnost je namreč osnovna energija intelektualnega življenja. Kajti različne posebne zmožnosti so tem višje, čim višja je inteligentnost in tem nižje, čim nižja je ona. Psihotehniško pravimo temu, da inteligentnost s posebnimi zmožnostmi pozitivno k o r e l i r a. Če ugotovimo pri poedincu visoko inteligentnost, sme-

mo na podlagi tega sklepati, da mu je tudi marsikatera posebna zmožnost bolj razvita, kakor pa bi bila, če bi ne bil tako inteligenten. Delo v poklicni svetovalnici to trditev vsak dan potrjuje.

Poleg tega pa ima inteligentnost še to dragoceno svojstvo, da lahko to ali ono posebno zmožnost zamenja, nadomesti, zanjo vskoči ter vrši na mestu nje to in to funkcijo. Kdor nima n. pr. razvitega daru, da bi si neki predmet na temelju načrta trodimenzionalno predstavljal (važno za tehnične in stavbene poklice!), je pa inteligenten: si bo znal delo tako urediti, da ga bo kljub tej pomanjkljivosti uspešno vršil. Ljudje pravijo o takem: ta si pa zna pomagati. Ob teh besedah mislijo, da je našel s v o j način, kako stvar obvladati. Da mu je to uspelo, je zasluga njegove inteligentnosti ali »briljantnosti«. Sedaj bomo tudi razumeli, zakaj je veda o poklicih (Berufskunde) razdelila obrtniške poklice v tri ali štiri skupine in vzela za osnovo tej razdelitvi stopnjo inteligentnosti, ki jo mora imeti vajenec, če se naj v zaželenem poklicu dobro obnese. A hkrati nam ta dejstva potrjujejo zgornjo trditev, da je temelj uspešnega dela v svetovalnici dober inteligentnostni test. S tem seveda ni rečeno, da bi bilo ugotavljanje posebnih, specialnih zmožnosti nepotrebno. Zato porabljamo v naši svetovalnici za strokovne šole poleg občega inteligentnostnega testa še teste za odgovarjajočo posebno zmožnost, za tehniško srednjo šolo n. pr. test za ugotavljanje mehanično-konstruktivne zmožnosti.¹ Nimamo pa še za naše prilike standardiziranih testov za ugotavljanje posebnih zmožnosti, ki so potrebne za trgovske in za nekatere obrtniške poklice. Ko bom govoril o »standardizaciji« našega inteligentnostnega testa, bomo spoznali, kako je to delo zamudno. Zato pa ni bilo mogoče v času, kar svetovalnica živi, standardizirati (izmeriti) še testov za trgovske in obrtniške poklice. Upam pa, da bo do poletja 1940. tudi to delo vsaj v glavnem opravljeno.

Oglejmo si sedaj, kako se je obnesel v praksi inteligentnostni test naše poklicne svetovalnice in primerjajmo njegov uspeh z uspehom takih testov v inozemstvu.

¹ Glej Pedagoški zbornik, 1936., str. 83 sl.

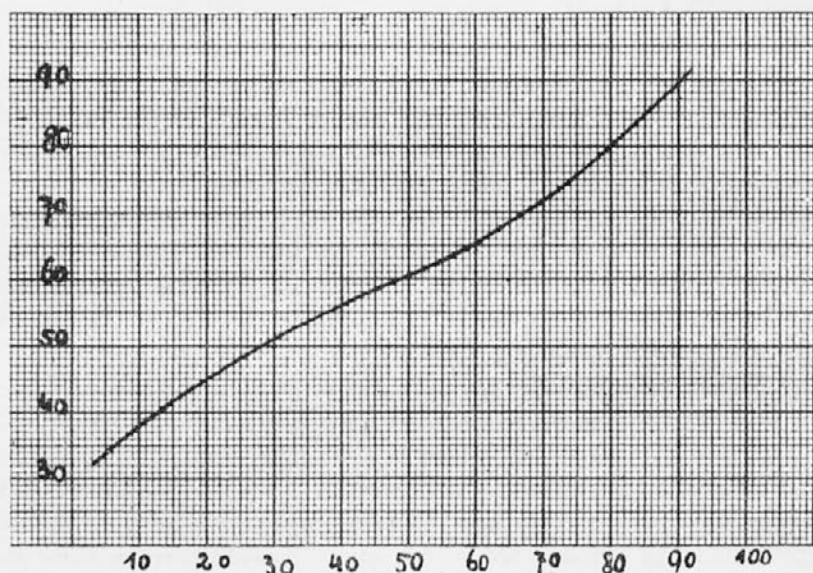
Za presojanje vrednosti inteligentnostnega testa imamo mnogo vidikov. Že ko ga sestavljamo, se moramo ozirati na duševno strukturo tiste zmožnosti, ki jo bo test najbrž ugotavljal. Preden izvajamo iz rezultata inteligentnostne preizkušnje praktične zaključke, n. pr. svetujoč šolo ali poklic, moramo preizkusiti test sam in sicer na tistem izseku celotnega kolektiva, za katerega nameravamo test porablјati. A izsledki teh preizkušenj (število doseženih točk) se morajo ravnati po nekaterih zakonitostih verjetnostnega računa in statistične teorije. Morajo imeti n. pr. veliko standardno deviacijo, se razdeljevati v smislu Gaussove verjetnostne krivulje (s poštevanjem zakona velikih števil), doseгati določen koeficient stabilnosti (vsaj + 0,80) itd.

Poleg teh teoretičnih vidikov za presojanje vrednosti inteligentnostnega testa pa imamo še praktičnega. In ta je najvažnejši: inteligentnostni test je dober, če praksa njegovo diagnozo potrjuje. Zato ne bom analiziral našega testa po teoretični strani, temveč bom samo pokazal njegovo soglašanje s prakso. Pripominjam le, da ni noben test praktično poraben, dokler ne zadosti zahtevam psihološke in statistične teorije. V tem primeru ga namreč praksa postavi na laž.

Važna naloga naše posvetovalnice je, da svetuje mladini na podlagi inteligentnostne preizkušnje prikladno šolo. Preden pa lahko to storimo, moramo poznati inteligentnostno raven (nivô) dijakov, ki že študirajo. V ta namen sem napravil inteligentnostne preizkušnje z dijaki vseh tistih šol (v začetnih razredih), za katere bomo pozneje svetovali. Ob tem sem spoznal inteligentnostno ravnino vsakega teh razredov in jo lahko sedaj primerjam, vzporejam z inteligentnostnim nivojem tistega posameznika, ki želi vstopiti v enega izmed njih. Hkrati pa sem na ta način preizkusil diagnostično vrednost preizkušnje s šolskim uspehom. Oglejmo si za primer nivô inteligentnosti prvega razreda II. realne gimnazije v Ljubljani (glej diagram). Na priloženem diagramu (procentilna krivulja) so razvrščene na vodoravni osi dijakinje tega razreda postopoma od najslabše do najboljše. Na navpični osi je število točk,

doseženih v inteligentnostnem testu. Če potegnemo od kate-regakoli dela vodoravne osi navpično črto do krivulje in od presečišča vodoravno črto, lahko razberemo na merilu na levi strani, kakšen uspeh je dosegla ta dijakinja med 100 dijakinjami pri inteligentnostni preizkušnji. Dijakinja, ki je dosegla n. pr. 51 točk, pade s tem na trideseti procentil, kar se pravi, da je 70 % dijakinj v tem razredu inteligentnejših od nje. Dijakinja, ki je dosegla 90 točk, pade na devetdeseti procentil. Je torej zelo nadpovprečna, ker je 90 % njenih sošolk manj inteligentnih in le 10 % inteligentnejših.

Diagram.



Inteligentnostni standard (normale) razredov se v manjših razdobjih (nekaj let) in v normalnih prilikah ne izpreminja, ker ni za to nobenega vzroka. Ko pridejo pred začetkom šolskega leta v poklicno svetovalnico starši z otrokom, ki je dovršil ljudsko šolo, in prosijo za nasvet, ali je otrok dovolj »brihten«, da bi nadaljeval šolanje na gimnaziji, napravim z njim tudi inteligentnostno preizkušnjo. Otrok doseže pri tej n. pr. 40 točk. Pogledam na diagram za prvi razred dekleške gimnazije in vidim, da pride s tem šte-

vilom doseženih točk v inteligentnostnem testu na trinajsti percentil, to pomeni, da bi bilo 87 % dijakinj v tem razredu inteligentnejših od nje. Starše seveda prav malo briga, ali bo njihov otrok pomnoževal v gimnaziji kader podpovprečnih, torej takih, ki vanjo ne spadajo. Njim je važno, da otrok razred »izdela«. Tu pa se v najboljši luči izkaže praktična vrednost našega inteligentnostnega testa: kdor je pri preizkušnji s testom podpovprečen, je podpovprečen tudi v šoli, in kdor je pri inteligentnostni preizkušnji dosegel nadpovprečni uspeh, je tudi po svojem šolskem uspehu nadpovprečen. To velja za pretežno večino.

Korelacijska tabela.

↘ ↗	14 —	16 —	18 —	20 —	22 —	24 —	26 —	28 —	30 —	32 —	y	y ²	E × y	
	15	17	19	21	23	25	27	29	31	33			+	-
25 — 34		1	1								2	18	15	—
35 — 44	1	1	4	2	1						9	36	34	—
45 — 54			1	1	5						7	7	3	—
55 — 64			3	1	2	7					13	—	—	—
65 — 74		1			2	1	1				5	5	3	3
75 — 84				1	1	2	2	2			8	32	24	2
85 — 94							2	2	1		5	45	42	—
95 — 104										1	1	16	20	—
x	1	3	9	5	11	10	5	4	1	1	N = 50			
x ²	16	27	36	5	—	10	20	36	16	25				

Korelacija med inteligentnostjo in šolskim uspehom
v I. a razredu II. realne gimnazije v Ljubljani.

$$r = \frac{E x y}{\sqrt{E x^2 \cdot E y^2}} = + 0,780^1$$

¹ Stopnjo soglašanja med dvema spremenljivima znakoma (n. pr. med inteligentnostjo in šolskim uspehom) lahko matematično izrazimo in sicer s tako imenovanim korelacijskim koeficientom. Če je med dvema spremenljivima znakoma popolno soglašanje, znaša kor. koef. $r = +1$; če je indiferentnost, je $r = 0$, če je popolna kontrakorelacija, je $r = -1$. Kor. koef. $r = +0,786$ izraža visoko stopnjo soglašanja.

Staršem pokažem tabelo za odgovarjajoči razred (glej tabelo!) in jim razložim: Na tej tabeli so v vodoravni smeri razvrščene učenke po šolskem uspehu od najslabše do najboljše, v navpični smeri pa po uspehu v inteligentnostni preizkušnji od najslabše do najboljše. Šolski uspeh je izražen z vsoto redov v inteligentnostnih predmetih. Teh je sedem. Dijakinje, pri katerih znaša vsota redov manj kakor 21, so bile torej v enem ali večih predmetih negativno ocenjene. S tabele je razvidno, da se v pretežni večini primerov stikajo dijakinje v levem kotu zgoraj in v desnem spodaj. To se pravi, da so podpovprečne pri inteligentnostni preizkušnji v šoli negativno ocenjene, nadpovprečno inteligentne pa imajo prav dober ali odličen šolski uspeh. V prejšnjem primeru, ko je dosegla deklica 40 točk, bom torej obiskovanje gimnazije odsvetoval, ker nam tabela kaže, da v tem razredu skoro noben otrok s takšno inteligentnostjo ne more doseči pozitivnega šolskega uspeha.¹ Bom pa v danem primeru staršem svetoval, naj poskusijo z meščansko šolo. Diagrami prvih razredov meščanskih šol namreč kažejo, da imajo otroci s tem številom točk tam še upanje na pozitivni šolski uspeh! Če pa doseže drug otrok pri inteligentnostni preizkušnji v poklicni svetovalnici n. pr. 86 točk (šestinosedeseti procentil), mu smem obisk te šole priporočiti, ker so vsi tako inteligentni otroci v tem razredu po šolskem uspehu nadpovprečni in torej ni bojazni, da bi bil zaman njegov trud in stroški staršev.

Skupinske preizkušnje dijakov sem izvedel v 1. in 5. razredu vseh ljubljanskih gimnazij, v 1. razredu treh dekliških in dveh deških meščanskih šol ter v 1. razredu tehniške srednje šole (na vseh treh oddelkih), trgovske šole (deški in dekliški razred) in trgovske akademije. Vsega skupaj sem preizkusil v teh razredih 809 oseb. Na temelju izsledkov teh preizkušenj sem izdelal za vsak razred diagram, ki mi kaže njegov inteligentnostni standard. Povsod sem tudi sestavil

¹ Za vsak mesec, ki manjka poedinemu otroku do povprečne starosti, ki jo je imel odgovarjajoči razred v času, ko sem delal z njim inteligentnostno preizkušnjo, mu prištejem eno točko. Povprečni letni prirastek znaša namreč v tem testu v razdobju med 10. in 14. letom 11 točk.

korelacijsko tabelo, kjer vidim, kako soglaša uspeh inteligentnostne preizkušnje s šolskim uspehom. Povprečni korelacijski koeficient soglašanja med inteligentnostnim testom, ki ga porabljam o v naši poklicni svetovalnici, in šolskim uspehom je + 0,64. Intelligentnostni test je že praktično porabljen, če znaša njegovo soglašanje s šolskim uspehom + 0,50. Tako soglaša inteligentnostni test poklicne svetovalnice v Pragi (+ 0,50); soglašanje testa, ki ga porablja jo v svetovalnici v Bratislavi, je nekoliko višje (+ 0,54). Nisem mogel zvedeti, kako soglašajo testi svetovalnic v Zürichu in v Berlinu. Če pa pomislimo, da so vodilni strokovnjaki za sestavljanje testov Angleži in Američani in da so v tem pogledu čehi med njihovimi najboljšimi učenci, bomo priznali, da se je naš inteligentnostni test v praksi bolje obnesel kakor večina sorodnih testov v tujini.

Visoko soglašanje inteligentnostne preizkušnje s šolskim uspehom nam je temelj, na katerem gradimo, ko svetujemo dijakom prikladno šolo. Če pride v svetovalnico dijak z malo maturo in ne vem, kaj bi, primerjam njegovo inteligentnost z inteligentnostnim standardom 5. razreda gimnazije in s standardom prvih razredov prej omenjenih strokovnih šol. Vemo že, da se razvrstitev po inteligentnosti sklada z razvrstitvijo po šolskem uspehu. Tako spoznam, kje zanj najbolj kaže. Postopam podobno, ko prej na nižji stopnji. Le da je treba tu še v večji meri uvaževati nagnjenja pa tudi gospodarske možnosti poklicev, do katerih vodijo strokovne šole. Za tehnično srednjo šolo sem poleg inteligentnostnega testa na enak način standardiziral še test za ugotavljanje mehanično-konstruktivne zmožnosti. Njegovo soglašanje s šolskim uspehom znaša + 0,51, kar pomeni, da je za to šolo ta zmožnost skoro tako važna kot inteligentnost. Zato je na tej šoli soglašanje šolskega uspeha in inteligentnosti nekoliko manjše.

Bil bi pa neodpu stljiv diletantizem, če bi se pri predhodni individualni inteligentnostni preizkušnji zadovoljili samo s številom doseženih točk. Da zanesljivost prognoze in diagnoze povečamo, moramo še iz-

vršiti različne kontrolne preizkušnje ter uvaževati obližje vsakega poedinca in njegov značaj. Kajpa kljub vsemu temu napake niso izključene. Medicina je stara že 2000 let, pa se vseeno primeri, da pošlje najboljši zdravnik koga po nepotrebnem na oni svet. Kako se ne bi mogel zmotiti psihotehnik, saj uporabljamo to znanost šele 30 let! Zato moramo zelo previdno postopati; še posebno, ker nam izkušnje pričajo, da ljudje eno pone srečno diagnozo bolj razbobnajo kakor deset pravih.

*

Iz omenjenih dejstev lahko izvajamo teh dvoje nad vse važnih zaključkov:

1. Čeprav moramo v tej vezi uvaževati še druge činitelje (pridnost, zdravje, zanimanje otroka, domače in socialne razmere, način redovanja), je vendarle inteligentnost oni činitelj, ki je močnejši kakor vsi ostali skupaj in od katerega šolski uspeh v prvi vrsti zavisi. To dognanje pa seveda ne izključuje poedinih izjem.

2. Intelligentnostni test naše svetovalnice je zanesljivo sredstvo za ugotavljanje inteligentnosti. In v tem je njegov praktični pomen. Posebno še, ker sem v teku preizkušenj spoznal nekatere nedostatke tega testa, kar bom pri prihodnjem natisku pošteval in popravil.

*

Med pripravljanim delom za ustanovitev poklicne svetovalnice so udeleženci večkrat izrazili dvom glede zanesljivosti psihotehničnih preizkušenj za umske poklice, torej tudi za dijake srednjih in strokovnih šol. Ta pomislek je deloma upravičen. Psihotehnično ugotavljanje zmožnosti je za te poklice, oz. šole res najtežje. Vendar pa nam omenjeni podatki dokazujejo, da nam je v svetovalnici mogoče, opraviti to delo s precejšnjo zanesljivostjo. Preizkušnje za obrtniške poklice, za vajence, so dosti lažje. Saj bo vsak na prvi pogled uvidel, da je teže ugotoviti neko umsko zmožnost, n. pr. inteligentnost, kakor pa spretnost prstov ali hitrost reagiranja na zunanje vtise in podobno. In če smo v svetovalnici dosegli

na težjem torišču toliko stopnjo soglašanja s prakso, smemo pričakovati, da se bodo njene napovedi glede na poklicno sposobnost vajencev še lepše obnesle. Če pa se ima ta reč tako, zakaj pač se potem nisem ravnal po pedagoškem pravilu in postopal od lažjega k težjemu, se pravi, zakaj nisem pričel preizkuševati vajencev? No, ni še bilo urejeno sodelovanje zdravnika s poklicno svetovalnico. Zdravniška preiskava bodočih vajencev pa je nujno potrebna in sicer, že preden mu damo zaključni nasvet. In končno: psihotehniško preizkuševanje vajencev ni le lažje kot preizkušanje dijakov, ampak tudi — dražje...

III. Sodelovanje poklicne svetovalnice s šolo in obrtniškimi mojstri.

Poklicna svetovalnica ne more uspešno vršiti svojih nalog brez sodelovanja šole, učiteljev, profesorjev (za svetovanje dijakom) in obrtniških mojstrov (za svetovanje bodočim vajencem).

Za sodelovanje s šolo porabljam v svetovalnici posebno tiskovino »osebni list«. Tu stavimo razna vprašanja otroku (kaj bi rad postal?, kaj te ne veseli?, itd.) in staršem (kaj pravijo o poklicni želji otroka, kakšen poklic mu oni želijo, kaj dela otrok najrajši v prostem času, ali želijo, da svetujemo v poklicni svetovalnici njihovemu otroku ob preizkušnji njegovih zmožnosti in nagnjenj, kakšen poklic ali nadaljnjo šolo naj si izbere, itd.). Učitelj (profesor) naj nam odgovori na vprašanja o učenčevem šolskem uspehu, njegovi inteligentnosti, posebnih zmožnostih, značaju itd. »Osebne liste« razpošlje poklicna svetovalnica med šolskim letom na vse tiste razrede ljubljanskih šol, od koder prehajajo učenci ali v poklic ali v nadaljnjo šolo. Tiskovino izpolni najprej učenec sam, nato jo odnese domov, kjer jo izpolnijo starši. Ko jo prinese nazaj, jo izpolni še razredni učitelj, nakar vrne šola tiskovino poklicni svetovalnici. Na ta način dobimo pregled o poklicnih željah otrok in jih lahko primerjamo z gospodarskimi možnostmi na delovnem trgu; v eni roki združimo podatke o otroku, ki nam jih je napisal on sam, starši in razredni učitelj, ter se lahko nanje opiramo pri končnem

nasvetu. Letos je na osebnih listih prosilo za nasvet približno 2800 staršev! Ena preizkušnja zahteva okoli dve uri časa! Vsakdo si lahko izračuna, kako dolgo bi vršila te preizkušnje ena sama oseba. In to je bil samo en letnik, ki je letos odhajal s šol ali prehajal iz šole v šolo. Zato je glavni pomen »osebnega lista« v tem, da izberemo iz velike množine izjav, kjer prosijo starši, naj njihove otroke preizkusimo in jim svetujemo, najbolj pereče, n. pr. take izjave, kjer se je učitelj navdušeno izrazil o zmožnostih učenca, ki zapušča ljudsko šolo, starši pa ga nameravajo vpisati v meščansko šolo ali ga obdržati celo doma.

*

Pri poklicnem svetovanju pa ne smemo uvaževati le zmožnosti poedinca, temveč tudi gospodarsko stanje zaželjenega poklica. Bodočemu vajencu moramo pojasniti vse, kar bi ga v zvezi s poklicem utegnilo zanimati. Te podatke dobi svetovalnica od tistih, ki o poklicu največ vedo. To so strokovni predstavniki obrtniških poklicev po strokovnih organizacijah in obrtniški mojstri. Svetovalnica jim je poslala okrožnico, kjer jih prosi, naj odgovorijo na naslednja vprašanja:

I. Opis poklica.

- a) Dela, ki jih izvršuje vajenec (v pričetku učne dobe, sredi, na koncu učne dobe).
- b) Dela, ki jih izvršuje pomočnik.
- c) Dela, ki jih izvršuje mojster.

II. Kakšne telesne in duševne zmožnosti zahteva poklic od

- a) vajenca,
- b) pomočnika,
- c) mojstra?

(Prosimo, da na priloženem seznamu označite z dvema križcema (++) zmožnost, ki je za ta poklic neobhodno potrebna; z enim križcem (+) pa ono, ki se samo želi. Če katera sposobnost, ki jo smatrate za neobhodno potrebno ali zaželjeno, na seznamu ni navedena, prosimo, da nam jo napišete.)¹

¹ Okrožnici je priložen seznam zmožnosti, ki prihajajo za obrtniški poklic v prvi vrsti v poštev. Teh je 59.

III. Pot do poklica.

1. a) Kakšna splošna osnovna izobrazba je potrebna za vstop v poklic?

1. b) Kakšna splošna šolska, oziroma strokovna izobrazba je potrebna za pomočnika?

1. c) Kakšna splošna šolska, oziroma strokovna izobrazba je potrebna za mojstra?

2. Učna doba (starost ob nastopu učne dobe, trajanje učne dobe, delovni čas, odškodnina vajencem in pomočnikom, obisk strokovno nadaljevalne šole, dopusti, učna pogodba).

IV. Je li dana v tem poklicu možnost specializacije, nadaljnje izobrazbe, ali možnost prehoda iz tega poklica v kakšnega drugega?

V. Gospodarski in socialni položaj poklica.

1. Kolikšna je možnost zaposlitve vajencev v tem poklicu, kdaj jih sprejemate in koliko letno?

2. Koliko teh vajencev bo predvidoma pozneje lahko zaposljenih v tem poklicu kot pomočniki?

3. Kakšno je razmerje med ponudbo vajenških mest in povpraševanjem po njih?

4. Število zaposljenih vajencev, pomočnikov in mojstrov v tem poklicu (na teritoriju dravske banovine — na teritoriju mesta Ljubljane) in število brezposelnih (vajencev, pomočnikov, mojstrov) v tem poklicu na istem teritoriju.

5. Trenutno gospodarsko stanje tega poklica.

6. Prognoze za gospodarsko stanje tega poklica v bodočnosti.

VI. Pomen tega poklica za narodno gospodarstvo.

VII. Poklicna, oz. strokovna organizacija.

VIII. Slovenska literatura o tem poklicu.

IX. Ali želite, da v poklicni svetovalnici vaše bodoče vajence psihotehnično preizkusimo in jim na podlagi tega ta poklic priporočamo (če so potrebne zmožnosti dovolj razvite) ali odsvetujemo (če so zahtevane zmožnosti prenizke)?

O p o m b a. Če nam morete dati o poklicu še kakšno informacijo, ki ni obsežena v zgornjih vprašanjih, vam bomo zelo hvaležni, ako to storite.

Naslovljenci so na vprašanja zelo skrbno odgovorili. Želijo tudi, da ponudnike za njihove poklice psihotehnično preizkušamo. Na temelju teh podatkov dajemo poedincem o vsakem (obrtniškem) poklicu sleherno informacijo. Hkrati pa vplivamo na sorazmerno porazdelitev poklicnega naraščaja na delovnem trgu in dvigamo njegovo kvaliteto s psihotehničnimi preizkušnjami. Vzporedno s tem pa tudi izboljšujemo ali vsaj vzdržujemo kvaliteto obrtniških izdelkov in tako povečavamo povpraševanje po njih.

Delo poklicne svetovalnice torej temelji z ene strani na psihotehničnem ugotavljanju zmožnosti (inteligentnostni test in ostali preizkuševalni pripomočki), z druge strani pa na podatkih, ki jih črpamo iz omenjene okrožnice. S takim načinom dela uvažujemo osebno stran poklica (človeka, ki dela), kakor tudi njegovo gospodarsko stanje.

Zaključek. Ker mi je znano, kako so v inozemskih poklicnih svetovalnicah uredili sodelovanje s šolami in obrtniški mojstri, lahko trdim, da naš način tega sodelovanja v ničemer ne ostaja za njihovim. Če primerjamo z našim delom prej omenjeni program, po katerem se ravnaajo inozemske poklicne svetovalnice, opazimo, da smo si pred vsem prizadevali ugotoviti norme za presojanje inteligentnosti, da smo torej vršili delo, ki je tam omenjeno pod prvo točko. Spoznali smo nadalje zahteve, ki jih stavijo mladostniku obrtniški poklici in srednje pa strokovne šole ter prav tako tudi možnost zaposlitve poklicnega naraščaja (točki 2. in 3.). Propagande pa ne delamo, ker je že brez nje prosilo za nasvet toliko staršev, da vsem še dolgo ne bo mogoče ustreči.

Da bo poklicna svetovalnica vršila vse naloge, ki naj jih taka ustanova opravlja, moramo že določiti norme za presojanje posebnih zmožnosti vajencev in vajenk ter dijakov strokovnih šol; urediti pa bo treba tudi njeno sodelovanje z zdravnikom ter organizirati delovno posredovanje. Če se nam še posreči, da pokažemo otrokom s pomočjo šol in posebnih

brošur, kakšne poklice imamo, kaj se v njih dela in kakšne so gospodarske možnosti teh poklicev, ter jih hkrati opozorimo na vse to, kar morajo uvaževati, ko si izbirajo poklic: smo s tem koristili tudi onim, ki si iz kakršnegakoli razloga niso mogli osebno poiskati nasveta v poklicni svetovalnici. Tako bo poklicna svetovalnica vsaj posredno koristila kar najširšemu krogu našega naraščaja.

Dr. Stanko Gogala, Ljubljana:

Združitev zahteve po učiteljevi osebni metodi in metodi za učenca

Metodo pojmem kot poseben način učiteljevega dela, ki je zavisen od duševnih posebnosti učitelja in učenca in od psiholoških zakonitosti kulturnega oblikovanja. V tem smislu smemo postaviti kot prvo neposredno zahtevo metodike, da naj bo metoda po možnosti osebna in pristno doživeta. Zakoreninjena bodi v človekovi osebi, izvira naj iz njegove osebne enkratnosti in naj tudi na zunaj kaže svojstvenost onega človeka, ki jo porablja. Zato metode ne moremo kakorkoli posnemati, kajti pedagoško delo z metodo, ki bi ne bila neposredna, bi ne imelo pravih uspehov. Vsak učitelj naj bi zato dobil svojo lastno metodo, naj bi našel samega sebe v svoji metodi, naj bi izrazil v svoji metodi samega sebe in naj bi se ne bal delati po svoji osebni metodi. Na učiteljišču se je marsikdo večkrat zavedel, da bo delal mogoče precej drugače, kadar bo sam v svojem razredu, in da je njegovo delo pri šolskih poskusih takšno večkrat le radi metodičnih zahtev, radi kontrole in radi ocene. V takih primerih smo mogoče prvič začutili, da je možno delati na več načinov, ki so lahko vsi uspešni, tudi vsi enako metodično in psihološko utemeljeni, toda moj način šolskega dela je vendar samo eden in sicer tisti, ki izhaja iz bistva moje osebne enkratnosti. Saj delamo v šoli tudi na ukazani način in ima tudi tako delo lahko uspeh. Vendar čutimo, da v takem primeru nismo delali mi sami in da je bila metoda več ali manj samo zunanja in zelo brezosebna. Od metode šolskega dela pa moramo zahtevati, da jo kot metodo tudi doživimo, da se spoji z našo osebo, da izvira iz nas samih in da dobi svojo barvitost od našega subjekta. Kako važno je doživetje metode, nam priča tudi dejstvo, da moremo celo razumeti, da je neka metoda radi teh ali drugih razlogov boljša in uspešnejša, pa vendar do take metode ne moremo najti pravega osebnega odnosa in nam je lahko povsem tuja, čeprav se večkrat mučimo z njo.

Za osebni značaj metode šolskega dela bi lahko navedel nekaj podrobnih razlogov.

1. Šolsko delo je gotovo uspešno samo tedaj, kadar je najbolj neposredno, kadar učenci začutijo, da ni naprej pripravljeno, da ga učitelj sproti tudi doživlja in da metodično ustvarja. Radi neposrednosti šolskega dela pa je nujno, da je neposredna tudi metoda. To pa ne pomeni drugega, kot da je metoda zunanji izraz učiteljeve individualnosti in da je njegova osebna metoda. Učitelj in metoda se v takem primeru ne dasta ločiti in v metodi začuti učenec tudi svojstvenost učitelja kot enkratnega človeka.

2. Učiteljevo delo v šoli ne sme biti na kakršen koli način zmehanizirano in mehanično, tako da bi ga vršil samo radi poklicnega dela in dolžnosti ali pa celo iz navade. To pomeni, da naj učitelj živi s svojim delom po vsebinski strani glede snovi in podatkov izobraževanja in vzgajanja, pa tudi glede načina oblikovanja svojih učencev. Zato metoda ne more biti mehanično privzeta in je učitelj ne more mehanično, po navadi porabljeti, temveč naj bi se metoda vedno znova porodila iz učiteljevega živega odnosa do šolskega dela in do otrok. Čim osebnejši je zato učitelj pri svojem delu, čim bolj živ je, tem osebnejša bo tudi njegova metoda.

3. Učiteljeva metoda ima tudi svoj psihološki izvor, če je res neposredna in če je osebno doživeta. Poteka namreč iz tega, kar imenujemo pedagoški čut ali s tujko pedagoška intuicija. Dar pedagoškega čuta je človeku prirojen, njegovo bistvo pa je v tem, da v konkretnih izobrazbenih in vzgojnih prilikah, pri pouku in pri svetovanju učitelj in vzgojitelj neposredno doživi, da bi bilo v takih prilikah najuspešneje in najboljše ravnati samo na ta in ta način. Človek s pedagoškim čutom nekam neposredno zagleda, da je za razumevanje neke resnice najboljša samo ta pot in da je za doživetje neke kulturne vrednote najuspešnejši samo ta način vzgojnega vplivanja. Ker gre pri pedagoškem čutu za neko sposobnost zagledanja, ga po pravici imenujemo pedagoška intuicija, kakor imenujemo podoben način neposrednega spoznavanja in zagledanja pri znanstvenem ali pri umetnostnem delu znanstveno ali umetnostno intuicijo. Z vidika pedagoškega čuta ali intuicije pa se nam pokaže, da gre pri

pedagoškem delu za oblikovanje enkratnega in živega človeka v neki določeni in konkretni življenjski situaciji. Radi nje je pedagoško delo več kot samo rokodelsko opravilo, je kvalitetno delo, ki se ne približuje umetnostnemu oblikovanju samo po besedi in po primeri.

Pedagoški čut je posebno važen za vzgojno delo, kjer sploh ni mogoče nikako šabloniziranje in nikakršno podajanje občeveljavnih predpisov in navodil. Že pri namenskem vzgajanju naj bi vzgojni ukrepi izhajali iz pedagoškega čuta, še v prav posebni meri pa velja to za najvažnejši način vzgajanja, za nenamensko vzgajanje. Važnost pedagoškega čuta seže tudi na področje individualnega vzgajanja. Pri njem je vsako šablonsko predpisovanje sploh nemožno in zato naj bi vzgojitelju povedal njegov pedagoški čut, ki bi ga v tem primeru lahko imenovali tudi pedagoški notranji glas ali pa pedagoško vest, kaj bi bilo za nekega gojenca v določenih prilikah in v določenem duševnem razpoloženju najprimernejše in najuspešnejše, kaj bi naj storili z nekim gojencem, ki se je n. pr. zlagal, in kaj z nekim drugim, ki je nekaj izmaknil. Taki individualni vzgojni nasveti so za vzgojitelja potrebni, ker mu jih ne more posredovati nobena pedagoška teorija, ker je ta vedno samo splošno usmerjena in zato bolj šablonizira in posplošuje.

Pedagoški čut je zato učitelju in vzgojitelju potreben in oni, ki bi ne imel prav nič tega prirojenega pedagoškega daru, bi bil nesposoben za učitelja in bi ne bil poklican za vzgojitelja. Razumljivo je, da imajo nekateri pedagoški čut bolj razvit kot drugi (pravi pedagog ga ima v obilni meri), vendar je vsakemu učitelju in vzgojitelju potrebna vsaj minimalna mera pedagoške intuicije. Na to prirojeno sposobnost bi morali paziti pri izbiri gojencev za učiteljišča in na univerzi za bodoče profesorje.

Za nas pa je posebno važno, da je pedagoški čut nujno potreben tudi za učno metodo. Saj je posredovanje izobrazbenih dobrin nekaj živega in razgibanega, ono prinaša vedno novosti, za katere ni mogoče nikdar podati točnih metodičnih navodil. Kdor bi delal v šoli samo po metodičnih pravilih, ta bi mogel postati mehanični stroj in bi se prav v najbolj razgibanih šolskih urah ne mogel znajti, ker bi mu manjkalo

podrobnih navodil. Za živo šolsko delo je treba nečesa živega, kar se mora prilagoditi novim zahtevam dela. Tak živi vir pa je pedagoška intuicija. Iz tega razloga je torej potrebno, da ima tudi učiteljeva metoda svoj končni izvir v pedagoškem čutu, kar pa ne pomeni nič drugega, kot da bo ta metoda osebna, ker se v nji izraža svojstvenost učiteljevega pedagoškega daru.

4. Končno naj navedem še en razlog za zahtevo po osebni metodi. Tudi ta je psihološkega značaja in hoče povedati, da naj se v metodi izraža cel učitelj. Metoda naj ne izvira samo iz enega dela njegove duševnosti, n. pr. iz njegove razumnosti, tako da bi bila metoda logično utemeljena in razumsko razložena. Metoda naj izvira tudi iz drugih strani učiteljeve duše. Da naj se izraža v metodi tudi učiteljev temperament, njegov karakter, posebnosti njegove podzavesti, njegovi goni in instinkti, to je vendar nujna stvar, ker so vse to deli njegove dinamične duševnosti in zato sodelujejo pri naših doživljajih in dejanjih. V duševnosti pa moramo poštovati še zelo močno in bogato doživljanje čustev, katerih ne moremo zanemariti pri metodičnem delu. Učiteljeva metoda naj bi bila popolni izraz njegove duševnosti in naj ne skuša potlačiti oz. zanemariti ali celo ubijati te ali one prvine njegove duševnosti. To zahtevo bi mogli izraziti tako, da naj izvira metoda iz celotne učiteljeve osebnosti, pri čemer ne smemo pozabiti posebno svojstvenosti njegovega subjekta. Za učiteljevo metodo naj bi učenci začutili njegovo osebo, osebno enotnost njegovega metodičnega udejstvovanja, kar z drugo besedo imenujemo njegov stil metode. Metoda naj bi imela svoj stil in tega naj bi dobila odtod, ker temelji tudi na enotnosti ali stilnosti učiteljeve osebnosti, ki je nosilec vseh doživljajev in si doživlja tudi enotno urejuje. Kakor urejuje subjekt v duševnosti najrazličnejše doživlja in vsebinske podatke v harmonično enoto, tako naj bi uredila osebnost tudi metodo in posamezna metodična dejanja ter naj bi jim dala osebno stilnost. Ta močno vpliva na učence, ker je vedno živa in ni nič okostenela in prazna. Po drugi strani pa je silnost metode samo še posebna oblika osebnotne metode in je dokaz za to, da naj bo metoda res osebne značaja.

Ko postavljamo zahteve po osebni metodi, v kateri naj se sprostí individualnost in svojstvena sposobnost posameznega učitelja in vzgojitelja, pa je treba opozoriti na drugo stran. Mogoče bi namreč kdo tako mislil, da je radi osebne metode pač nepotrebna posebna metodika, ki bi skušala biti psihološko stvarna in bi skušala stvarno utemeljiti svoje zahteve. Odrnem naj, da zahteva po osebni metodi ni v nasprotju z zahtevo po študiju metodike in da bo tudi osebna metoda tem boljša, čim bolj bo podprta z metodičnimi spoznanji. Osebna metoda, ki naj izvira iz pedagoške intuicije, vendar zato še ni subjektivna, kar naj bi pomenilo, da je nujno nepravilno enostranska in objektivno nepravilna. Zahteva po osebni metodi je le zahteva po osebnosti barvitosti metodičnega dela, v katerem naj bi se sprostil učitelj in vzgojitelj. V naši zahtevi je le izražena želja, da naj bi metoda ne ovirala človeka, temveč da naj bi ga sprostila in da naj bi z osebno suverenostjo obvladal svojo metodo. Zveza zahteve po osebni metodi z metodiko pa je očitna. Najprej naj bi postala moja osebna metoda po spoznanju metodičnih zahtev zavestna in dobila naj bi tudi stvarno in psihološko utemeljitev. To izraža razumski ali racionalni del osebne metode, ki pa sam vendar še ne izčrpa njenega bistva. Za osebno metodo pa dobimo iz metodike tudi opozorilo, da se dado ob takih in takih prilikah za tako ali drugačno posredovanje kulture porabiti tudi neke določene metode, ki so psihološko in stvarno utemeljene. To opozorilo nam pove, da je metod več vrst in da morem svojo osebno metodo izpopolniti s spoznanji o različnih vrstah stvarno utemeljenih metod. Pri takem spoznavanju o možnostih, da porabimo sedaj to, drugič drugo metodo, more izbirati tudi naša pedagoška intuicija, ki dobi iz metodike nekaj novih vidikov, novih možnosti in novega metodičnega materiala. Saj ima kdo lahko zelo bogato pedagoško intuicijo, toda ker mu manjka poznanja metodike, ima tudi premalo materiala, da bi izoblikoval dobro in uspešno metodo. Tako ostane sicer pri osebni metodi, ki pa je mogoče zelo preprosta, včasih preveč enostavna, pa bi se mogla bistveno izpopolniti s spoznanji metodike.

Nekako v opreki z zahtevo po osebni metodi stoji tudi druga zahteva, da naj metoda ne bo primerna učitelju in vzgojitelju, temveč da naj bo metoda primerna učencu. Lahko bi tudi rekli, da naj bi metoda ne bila za učitelja ali za vzgojitelja, čeprav jo porabljata. Pri tej zahtevi izhajamo iz spoznanja, da pri šolskem delu vendar ne gre za učitelja, temveč le za učenca in da mora biti zato tudi metoda učencu primerna. Mogoče smo storili v šoli doslej največ napak radi tega, ker nismo poštevali otroka in mladega človeka in ker smo izhajali iz strukture odrasle in zrele duševnosti, kakršno smo predpostavljali tudi v otroku. Sodobna otroška in mladinska psihologija pa nam je dala neposredni pogled v mlado dušo, kjer smo videli, da otrok ne doživlja tako kot odrasli, da je njegovo mišljenje bistveno drugačno in da niti ne čustvuje in ne stremi tako kot odrasli. Vsaj do neke mere smo ugotovili svojstveni duševni in duhovni svet otroka in smo postali zato prepričani, da otroka ne moremo siliti k nečemu, česar iz psiholoških razlogov ne zmore, ker mu sicer delamo krivico in škodujemo njegovemu razvoju. Tako sta moderna pedagogika in metodika spoznali, da v šoli in življenju pri posredovanju izobrazbe in vzgoje ne gre samo za posredovalca in za izobrazbene ter vzgojne vrednote, pa naj bodo še tako popolne, temveč da je pred vsem važen način otrokovega sprejemanja kulture. Pedagogika se je obrnila od svoje normativne smeri, ki je samo zahtevala, otroci pa so morali ubogati in sprejemati, v psihološko smer, kjer gre za možnost in lahkoto izobrazbenega in vzgojnega sprejemanja. Sodobni metodiki gre za sposobnost uživetja v otroka, tako da ga skušamo razumeti kot otroka in da ga pustimo biti in ostati tudi pri šolskem delu otroka. Mnogim neuspehom je bil kriv učitelj, ker ni skušal razumeti otroka in ker je šel pri svojem delu preko njega. Sodil ga je kot odrasli in kot odraslega. Zato smo prišli do zahteve po metodi za učenca, ki hoče biti nekako nasprotje metodi za odraslega človeka ali metodi za učitelja in iz učitelja.

Metoda za učenca naj zato poštevata otrokov način pristnega in nepristnega ter fantazijskega predstavljanja, način otrokovega konkretnega mišljenja in neposrednega skle-

panja, otrokovega dohajanja do prepričanj in njegovo sposobnost za abstraktno mišljenje, moč otrokovega podzavestnega in gonskega življenja, moč njegovega čustvovanja, njegove neposredne reakcije, odkritosrčnost, zaupanje, moč njegove ljubezni, posebnost njegove hvaležnosti in spoštovanja, njegovo občutenje avtoritete, njegovo voljo in samovoljo, njegovo trmo in osebno hotenje itd. Seveda nam za otroku primerno metodo ne zadostuje samo razumsko poznanje otroške duševnosti iz psiholoških knjig, temveč se mora takemu študiju pridružiti še neposredno začutenje otroka in njegove duše. Važnejše je, da učitelj živi s šolskim otrokom in da izvira njegova metoda iz tega neposrednega življenja z njim, kot da bi samo razumsko ali celo spominsko poznal in znal otroško psihologijo.

Zahteva po metodi za učenca pa ima še drugo važno utemeljitev. Ker gre pri šolskem življenju za razvoj učenčevih sposobnosti in njegove osebnosti, zato mora voditi metodo šolskega dela nekaj, kar je izven učitelja, in to so učenčeve potrebe. Za učitelja mora biti razen vprašanja, kakšen je učenec po duševni strukturi, še zelo važno vprašanje, kakšne duhovne potrebe imajo moji učenci. Doslej smo vse preveč določali učno in vzgojno snov ter metode po nekih naprej določenih učnih in vzgojnih programih ali pa sami iz sebe in iz svojih potreb. Mislili smo, da se morajo učenčeve potrebe, duhovne in življenjske, ujemati s predpisanimi programi, in če bi se vendarle kdaj pri kakem učencu ne ujemale, potem baje ni krivda pri učnem in vzgojnem programu, temveč na učencu, ki stoji nekam ob strani in ki se mora kajpa podrediti programu, to je našim željam in potrebam. Od učenca smo zahtevali, da se podredi tudi potrebam drugih učencev, ki so pohlevni in se sploh ne upajo imeti svojih želja in potreb.

Odkar pa vemo, da učenec ni šolski material in da živi tudi svoje lastno življenje, da ima svoje probleme in zanimanja, skušamo urediti šolo bolj za otroka in za njegove potrebe. Otroka skušamo pripraviti do dejavnosti, do tega, da izraža svoje misli in da stavi svoja vprašanja. V tem smislu je postal otrok izhodišče šolskega dela, kar je povsem upravičeno, ker je šola za otroka in ker naj njega oblikuje.

Učitelji smo uvideli, da ima naprej določeno in sistematično delo, kjer določa učno snov učitelj po svoji uvidevnosti in po predpisanem programu, manjše uspehe, kot pa tisto šolsko delo, kjer se ozira učitelj na vsakodnevne duhovne in življenjske potrebe otrok ter vzame te potrebe kot izhodišče šolskega dela.

Na ta način postaja učiteljeva metoda po eni strani utemeljena v posebnosti otrokove duše in njenih sposobnosti, na drugi pa v praktičnih potrebah otrok. Tako združuje zahteve po metodi za otroka dve važni načeli: načelo psihološke bližine in načelo življenjske bližine. S tem hočemo izraziti, da otroku psihološko nočemo in ne smemo delati sile in da se moramo prilagoditi njegovi duševnosti in njegovim življenjskim interesom. Kljub temu pa vemo, da mora voditi šolsko delo nekdo, ki sicer dobro pozna otroka in ki čuti z njim, pa ima vendar pred očmi cilj in smoter, ki bi ga rad dosegel ob tem otroku, to je razvoj otrokovih sposobnosti, kultiviranje njegovega duha in duše in razvoj njegove osebnosti. Tako sintezo med poštovanjem otroka in med njegovim izoblikovanjem pa more napraviti le učitelj, ki po eni strani živi z otrokom in se po drugi zaveda dolžnosti kulturnega oblikovanja. V tej sintezi bo delal uvidevni učitelj tako, da bo vzel kot osnovno izhodišče za šolsko delo otrokovo dušo z vsemi njenimi posebnostmi in celotni otrokov življenjski odnos do učne snovi. Vodstvo dela v šoli, cilji šolskega oblikovanja in kultiviranja pa so v učiteljevih rokah. Kratko bi izrazili to sintezo tudi tako, da ima metoda za učenca vso psihološko veljavo, nima pa absolutne normativne veljave, ker je vodstvo šolskega dela in izbiranje oblikovalnih sredstev prepuščeno učitelju.

*

Odgovoriti nam je treba še na ugovor, ki bi ga kdo imel glede možnosti spojitve zahteve po osebni metodi učitelja in po metodi za učenca. Najprej naj ponovno poudarim, da zahteva po osebni metodi negativno ne pomeni nič drugega, kot da naj metoda ne bo brezosebna in da naj bo naravni izraz osebne svojstvenosti. Zahteva po metodi za učenca pa gre v to smer, da naj se oblikovalec vživi v mladega človeka,

v njegovo duševnost in v njegove življenjske prilike ter naj dela v šoli tako, da bo šlo v resnici za razvoj učenčevih sposobnosti. Če bi hotel kdo najti nasprotje med obema metodičnima zahtevama, bi mislil mogoče tako, kot da gre pri prvi zahtevi le za poštovanje učitelja, dočim bi šlo pri drugi le za poštovanje učenca. Glede tega navideznega nasprotja pa nam je treba pomisliti, da se bo lovil ob teh dveh metodičnih zahtevah za besedo in da ne bo videl bistva obeh zahtev le tak človek, ki sploh nima nikakega odnosa do šolskega dela in do mladine. Saj gre pri obeh zahtevah stvarno vendar samo za eno zahtevo po večji življenjski šolske metode in šolskega dela. Ta življenjskost, živost, elastičnost, prilagodljivost in živa neposrednost pa ima dve strani: življenjskost učitelja in življenjskost učenca. Temeljna misel obeh zahtev je ta, da naj bo metoda bolj živ izraz onega človeka, ki jo uporablja, in da naj ne bo samo mehanično, mrtvo in naučeno sredstvo za šolsko delo. Tej osnovni zahtevi smo pridružili še drugo, ki naj bo dopolnilna, pa je vendar tudi pogoj za prvo zahtevo. Če naj bo namreč šolska metoda res izraz živega človeka in če naj tudi v šoli ustvarja pristno življenje učitelja in učenca iz njunih osebnih svojstvenosti, je potrebno, da upošteva duševnost učenca, njegovo življenje izven šole in njegove življenjske interese. Te druge metodične zahteve pa učitelj ne sme izpolniti tako, da bi le v teoriji poznal otroka in njegove življenjske interese, temveč naj bi stopil v tako osebno otrokovo bližino, da bo zaživel otrok z vsemi svojimi potrebami tudi v njem samem in da bo njegovo metodično delo potekalo iz živih virov njegove osebnosti in iz njegovega osebnega začutenja, kaj je otrok in kateri so njegovi mladi interesi. V tem pa je življenjska združitev obeh metodičnih zahtev, ki jo bo mogel izvršiti vsak resnično dober in živ učitelj, če se bo dvignil nad rokodelsko opravljanje šolskih dolžnosti. Živel bo namreč in delal bo v šoli iz sebe in iz onega spoznanja o otroku, ki je živo v njem in je na neločljiv način spojeno s posebnostjo njegovega bistva.

Razstava »Slovenska knjiga 1918.—1938.«

Društvo slovenskih književnikov je priredilo od 2. do 15. oktobra 1938. v proslavo dvajsete obletnice prevrata razstavo »Slovenska knjiga 1918.—1938.«, ki naj bi podala nekako kulturno bilanco in pokazala razvojne možnosti, ki so bile po prevratu dane slovenskemu kulturnemu snovanju.

Razstavna dvorana je po zaslugi ing. M. Kosa, čigar načrt je zelo ekonomsko izrabil prostor, sprejela vase veliko število knjig, okrog 5000! Uradna statistika univerzitetne biblioteke izkazuje za to dobo nad 12.000 števil. Če odbijemo časnike, letake in podobne publikacije, lahko rečemo, da je bila na razstavi zastopana večina vidnejših publikacij. Vabilu k udeležbi se je odzvalo nad 160 založb, samozaložnikov, ustanov in posameznikov, ki so društvu omogočili, da je moglo zbrati na razstavi vsaj najpomembnejše publikacije iz te dobe. Gre jim vse priznanje. Onim pa, ki iz katerega koli razloga niso sodelovali pri stvari, ki je bila prav tako tudi njihova zadeva, bodi uspeh razstave opomin, da so v življenju slehernega narodnega občestva še večje stvari, ko posamezne osebe in struje. Da je toliko ljudi in ustanov razumelo, za kaj gre, da so se vsi rade volje podredili temu višjemu principu, izpričuje, da smo Slovenci tudi v kulturnem prizadevanju prerasli otroške čevlje provincialnega individualizma in se zavedamo svojih kulturnih nalog kot celota.

Razstava je bila razdeljena na 28 oddelkov, poleg tega pa sta bili pred vhodom postavljeni še dve vitrini (stekleni omari). V prvi so bili rokopisi v tej dobi umrlih slovenskih pisateljev (uredila jih je dr. Silva Trdina). Vsak oddelek je imel svojega urednika, ki je pregledal kartoteko gradiva, ki je prišlo na razstavo, ga po možnosti ob lastnih zapiskih najprej bibliografsko dopolnil (večinoma s pomočjo ravnatelja univerzitetne biblioteke dr. Janka Šlebingerja), nato skušal dobiti manjkajoče gradivo in končno uredil svoj oddelek. Ob tej priložnosti se je pokazalo, kako pereče je vprašanje naše celotne bibliografije. Ljudje, ki so prihajali na razstavo, so jo živahno zahtevali in upati je, da jo bomo zdaj vendarle dobili. Za celotno izdajo naše bibliografije bo poskrbel ravnatelj univerzitetne knjižnice, za posamezne stroke pa bodo, oziroma so že za sedaj poskrbeli uredniki naših oddelkov. Razstava je imela sledeče oddelke (njihove urednike bomo navedli v oklepaju): mladinskostvo (Albert Širok), pripovedništvo (dr. Tine Debeljak in Janko Samec), pesništvo (France Vodnik), dramatika (Brat-

ko Kreft), prevodi slovenskih pisateljev v tuje jezike (Božidar Borko), literarna zgodovina (prof. Kalan in dr. Mirko Rupelj), leksika in jezikoslovje (Janez Logar), umetnost in umetnostna zgodovina (dr. Rajko Ložar in dr. Josip Mal), glasba (J. Koželj in L. Zepič), zgodovina in zemljepis (prof. Maks Miklavčič in dr. Jože Rus), planinarstvo (dr. Arnošt Brilej), prirodopis (asist. prof. Gabrijel Tomažič), zdravstvo (dr. Ivo Pirc), kmetijstvo (nadz. Fran Erjavec), gospodarstvo (dr. Jože Lavrič in Fr. Erjavec), tehnika (ing. Rudolf Škof), politika in sociologija (Bratko Kreft), slovenska književnost v Ameriki (Mile Klopčič), na Primorskem in Koroškem (dr. Lavo Čermelj), pravo (univ. prof. dr. Rudolf Sajovic), pedagogika (univ. prof. dr. Karl Ozvald), filozofija (doc. dr. Alma Sodnik), nabožno slovstvo (ni imelo posebnega urednika), prospekti založb, turizem (J. Pipenbacher).

V prvotnem načrtu zaradi pomanjkanja prostora nista bila predvidena oddelka šolskih knjig in nabožnega slovstva, ki jih pač ne bo težko razstaviti ob drugi priložnosti posebej; obsegala bi vsak zase dovolj gradiva za večji prostor in bi ju bilo treba prav posebej obdelati. Sedaj sta bila ta oddelka po prvotni zamisli prikazana samo na diagramih. Ker pa je zadnje tri dni prišlo mnogo nabožnega slovstva, je bil v zadnjem hipu odrejen zanj prostor in urejen poseben oddelek, ki ga je v naglici skrbno razvrstil tajnik društva g. Jože Pahor. Diagrami so bili izdelani po statistiki ge. dr. Melite Pivec-Steletove in sicer v sorazmerju vsake posamezne stroke. Iz njih je bilo razvidno, da so se vobče temelji našega snovanja v tej dobi silno razširili; nekatere panoge, na pr. tehnika, ubirajo šele prve pogumne korake in polagajo temelje, druge pa so na starih temeljih že visoko zrastle.

Kakšne sponse so pred vojno uklepale slovenskega duha, je razvidno že iz tega, da je v teh dvajsetih letih izšlo približno toliko periodičnih publikacij, kakor jih je izšlo poprej od izida prvega slovenskega časopisa do leta 1918.! Na vseh področjih opazamo ogromen razmah, zlasti v »realnih« panogah: v prirodopisju, zdravstvu, gospodarstvu, tehniki, sociologiji in politiki, pravu itd.; po duhovnih področjih pa število občutljivo pada. To je v zvezi z realistično usmerjenim razvojem našega celotnega življenja.

Prevodna literatura je v zadnjem času padla na polovico, na izpraznjene postojanke pa prodira domača originalna književnost. Vse večje založbe navajajo zdaj na svojih knjižnih programih vsaj po eno domače delo. Tako se čedalje bolj uveljavlja na našem knjižnem trgu ravnovesje in slovenski literaturi se obetajo lepi časi, če ne bo zdravega razvoja kaj oviralo.

V prvi vrsti je vsakega obiskovalca mikal oddelek naše zamejne književnosti. Kdor se je ustavil pred tremi izdajami Bevkove knjige »Mrtvi se vračajo«, se je zavedel bolestnih pretresljajev, ki jih je moralo prenesti naše narodno telo. Te tri izdaje, izmed katerih je na eni zapisana slovenska založba, na drugih pretiskana s črnim, a tretja nosi italijanski naslov, so dokument časa, dokument, ki nima pomena samo za nas, marveč je občega, svetovnega pomena. To nam vлива nove samozavesti in nas navdaja z novim pogumom.

Slovenska domača književnost, ki je bila na razstavi zastopana v treh oddelkih, v pripovedništvu, pesništvu in dramatiki, je obsegala troje »generacij«, seveda poleg izdaj starejših pisateljev, ki so jih oskrbeli naši literarni zgodovinarji. Prvo generacijo predstavlja »moderna« in njeni bližnji ali bolj daljni sopotniki. Osrednji postavi te generacije sta Ivan Cankar in Oton Župančič, v glavnem se je torej tudi okoli njiju izkristaliziral umetniški in svetovni nazor tega razdobja, dasi seveda tu ni možno postavljati tako ostrih meja, kakor so ograje okrog vrtov. Pred vsem je povest in zlasti ljudska povest, ki jo zastopa v tej generaciji cela vrsta pisateljev, često hodila svoja pota, nadaljevala tradicijo naših klasikov in brez velikih pretenzij po reševanju svetovnih vprašanj obdelovala našo domačo njivico ter vendarle neprestano vzgajala in zabavala široko množico naših čitateljev. Meško, Detela, Finžgar, Murnik, Milčinski, Pugelj, Šorli i. dr. so prav gotovo postave, ki bodo v pravilni perspektivi še zelo zrasle in ki so zaorale globlje v življenje, kakor se nam morda danes zdi. Delo te generacije leži zdaj skoraj v celoti pred nami; vendar pa ga ni podrobno obdelal še nihče, dasi kar kliče po podrobnih ugotovitvah in oceni njenih zaslug. — Niti zdaleka ni tako pregledno delo »prehodnikov«; lahko bi jih imenovali tudi vojno generacijo ali generacijo petdesetletnikov. V pripovedništvu jo označujejo Ivan Pregelj, Juš Kozak in France Bevk, v pesništvu Gradnik in Gruden, v drami Cerkvenik, Golar, Novačan in Leskovec. Ta generacija je v mnogih pogledih prehod. V celoti prav za prav ni ustvarila lastnega širokega življenjskega koncepta, kakor ga je postavil na pr. Ivan Cankar. Ta generacija je stala v Cankarjevi senci in je, sicer z marsikakim dodatkom, popularizirala miselni svet avtorja, ki nam je dal Hlapca Jerneja. Stilno se je osvobodil njegovega vpliva morda edini Pregelj. Ustvaril je lasten, povsem originalen slog in to s pomočjo zgodovinskega gradiva, ki mu je nudilo snov in besedni zaklad. Morda je Pregelj edini slovenski živeči pisatelj, ki do podrobnosti pozna Dalmatinovo biblijo in jo je v jezikovnem pogledu ekscerpiral ter oživil. Pregelj je s svojimi novelami in večjimi teksti, prav tako tudi Kozak s Šempetrom, ustvaril osrednjo in tej generaciji (Novačanova zbirka novel se imenuje »Naša vas«) najbolj priljubljeno pripovedno

vrsto, ki bi jo skoraj lahko imenovali domovinsko povest. Ni čuda, saj je izraz generacije, ki je izvedla in doživljala prevrat leta 1918. Skoraj bi lahko rekli, da je v glavnem tudi obraz te generacije dodelan in dograjen pred nami. Po svoji starosti, po svojem položaju, bi morala danes ta generacija obvladovati naš knjižni trg. A morda sta vojna in prevrat izčrpala njene sile. Vsekakor je res, da so se imena te generacije po veliki večini javljala na prevodih. Zanimivo je tudi to, da med njimi menda ni nikogar, ki bi bil literat v pravem smislu besede in bi se vsaj v zreli dobi izključno ukvarjal s pisateljevanjem. Vsem je bilo pisateljevanje postranski poklic in menda si ni niti eden izmed njih ustvaril možnosti, da bi se v svoji najaktivnejši dobi posvetil izključno pisateljskemu delu. — Če pomislimo, da imamo letos pred seboj velike tekste Slodnjaka, Miška Kranjca, Bartola, Kresala in dr. ter samo enega zastopnika »prehodnikov«, Bevka, se moramo pač čuditi. Kajti »mladi rod«, ki je dozorel v vojni in sicer res še ni v vseh obrisih pred nami, trka danes uspešno na vrata slovenske proze, poezije in drame in zavzema svoje postojanke skoraj brez boja z domačimi pisatelji.

Preden si pobliže ogledamo pedagoški oddelek, naj omenim še nekatere zelo vidne uspehe našega kulturnega snovanja na drugih področjih. V literarni zgodovini je šola naših literarnih zgodovinarjev univerzitetnih profesorjev Ivana Prijatelja in Franca Kidriča rodila lepe uspehe. Lepa vrsta mladih ljudi je na delu in raziskuje naše leposlovje. Največje delo v zadnjem času so posmrtno izdaje Ivana Prijatelja in pa Kidričeva Zgodovina slovenskega slovstva, ki jo je založila Slovenska Matica. — Kljub pažnji, ki smo jo Slovenci vedno posvečali jezikoslovju, manjka med našimi slovarji še vedno historični slovar slovenskega jezika in pa slovar sodobne slovenščine s frazeologijo. Od Pleteršnikovih časov se je naš besedni zaklad v marsičem razširil in obogatil, predvsem pa je mnogo novega zaslediti v slovenski frazeologiji. V drugem pogledu smo na boljem, ker imamo vsaj začetek historične slovnice in dialektološko karto, kar nam je oboje dal univ. prof. Franc Ramovš. Imamo tudi slovnico in pravopis, dasi nam še vedno manjka mnogo, zlasti pa stilistika in poetika, ortoepija itd.

Naša umetnostno-zgodovinska šola je pod vodstvom profesorjev Izidorja Cankarja in Franceta Steleta rodila pomembne doneske k umetnostni zgodovini. Največje storitve so: Izidorja Cankarja »Sistematika stila« in »Zgodovina zapadnoevropske umetnosti« ter Steletova »Monumenta artis slovenicae«, ki so vzbudila v tujini veliko pozornost. — Dokaj revna je naša glasbena produkcija in naša muzikologija. Menda je Vurnikov »Uvod v glasbo« poleg Škrjančeve zgodovinske študije o Emilu Adamiču edino večje delo. Vse drugo je zakopano v naših glasbenih revijah in še tega je malo. To,

kar imamo, so komaj zamatki, do temeljev je še dolga pot. Naj bi naš konservatorij in naša glasbena akademija kmalu zorala ledino. Upajmo, da se čimprej ustanovi tudi stolica za muzikologijo, ki bo ne samo dala znanstvene osnove naši domači glasbi, marveč tudi obdelala našo narodno glasbo in domačo glasbeno tvorbo.

Nimamo še velike, monumentalne zgodovine Slovencev, imamo pa veliko Mohorjevo Zgodovino slovenskega naroda, ki jo nadaljuje ravnatelj Narodnega muzeja v Ljubljani dr. Josip Mal. Poleg te zgodovine je pač Melikova geografija »Slovenija« eno naših najvažnejših del v novejšem času.

Velike vrzeli opazamo v prirodoslovnih vedah in naši slušatelji na univerzi morajo posegati po tujih znanstvenih delih; isto velja v marsičem tudi za zdravstvo, gospodarstvo in tehniko, kjer čakajo našo akademijo, univerzo in naš socialnoekonomski institut še velike naloge. Vendar so temelji skoraj povsod že položeni. Zakaj ne bi slovenski zdravniki porabljali slovenskih osnovnih knjig, zakaj inženirji v naših tovarnah nimajo slovenskih tehničnih knjig? Po vseh področjih je nujna organizacija in sicer navzgor in navzdol. Organizirane niso niti strokovne založbe niti pisatelji takih knjig niti ne publika, ki se zanima za nje. Tu in tam se pojavljajo založniki, pred vsem samozaložniki, vendar so to le redki pojavi. Kljub temu pa je treba priznati, da je bilo za vsakdanje potrebe storjeno na pr. mnogo prepotrebnega zdravstveno propagandnega dela, kar je zasluga higienskega zavoda, zavoda za zdravstveno zaščito mater in dece ter protituberkulozne lige itd.

Zdravstvo, sociologija, pravo in filozofija, kar je vse doživelo v zadnjih dvajsetih letih velik razmah, se v nekih točkah dotikajo pedagogike. Sodelovanje z zdravnikom mora biti za modernega pedagoga osnovno izhodišče. Naši otroci, ki jih šola po nepotrebnem obremenjuje preko mere, bi nam doraščali bolj zdravo kakor je to danes. Tudi na razstavi se je videlo, da zdravnik in pedagog ne sodelujeta, kakor bi želeli, dasi imamo že publikacije zdravnikov, ki krepko segajo na pedagoško področje (Dragaš: Otrok v predšolski dobi, itd.). Tudi zveza s pravniki še ni tako trdna, kakor bi bilo treba v korist mladostnih nepridipravov. Za sociologijo še nimamo posebne stolice, vendar pa segajo naši pedagogi dokaj pridno po ugotovitvah sociologije. S filozofijo so vezi precej tesne.

V pedagoškem oddelku, ki ga je skrbno uredil univ. prof. Ozvald, je bilo 12 razdelkov: obča pedagogika, pedagoška psihologija, mladinoslovje, kulturna pedagogika, pedagoška sociologija, metodika in didaktika, glasbena pedagogika, učni načrti, upravna vprašanja, zdraveča pedagogika, ki je bila priključena oddelku Zdravstvo, listi, razno.

Že ta pregled dokazuje, da so naši vzgojniki v teh dvajsetih letih obilo delali in posegli v marsikatero vprašanje. Dorasel je kader mladih pedagogov, ki bodo na dosedanjih temeljih lahko gradili dalje, teoretično in praktično. Upajmo, da bomo čez dvajset let lahko tudi Slovenci pokazali zgodovino pedagogike, pedagoško enciklopedijo, kakor so jo nedavno dobili Čehi, itd. Pred vsem pa pričakujemo, da bo mlada generacija iniciativno posegla v naš šolski sistem, ki mu res že poganja mah iz ušes in je potreben temeljitega prevetrenja.

Vse naše kulturno življenje se je v zadnjih dvajsetih letih mogočno razmahnilo, razvojna linija gre odločno navzgor. To je dobro znamenje za bodočnost. Zlasti še upajmo, da bomo v bodoče osredotočili vse svoje sile v prid praktičnim in teoretičnim osnovam slovenskega šolstva.

Pregled prekmurskega šolstva

Kdo ne bi vedel, da je vse Prekmurje spadalo do 12. avgusta 1919. pod Ogrsko! V Prekmurju so bile tedaj razmere povsem drugačne od onih, ki so v njih živeli Slovenci pod Avstrijo. V Prekmurju je bila narodna zavest že obsojena v izumiranje, zato tudi ni bilo v tem oziru večjih borb. A tam v Avstriji je divjal srdit boj med tlačeni in tlačilci. Za takratno Prekmurje veljajo v polni meri besede pesnika Gregorčiča:

To pač je siromakov rod!
Molče je zunaj stal
in mirno čakal, da gospod
prostora bi mu dal.

Kar se je vršilo v Avstriji z grobim nasiljem, to so opravljali pri nas z rokavicami. Zato je jasno, da je trda akcija Nemcev povzročila tam večji odpor, nego madžarsko »kavalirstvo«
tu.

*

Ko sem dorastel za šolo, so bile pri nas v Soboti tri vrste šol: državna narodna šola, rimsko-katoliška in evangeličanska konfesionalna šola. Drugod si našel občinske in konfesionalne šole še drugih veroizpovedi. Učni jezik je bil že povsod ogrski razen za verouk. Državne šole je vzdrževala država in jih je otvarjala tam, kjer so to njeni interesi, zlasti nacionalni, najbolj zahtevali. Po zakonu pa je morala država odpreti šolo v vsakem kraju, kjer je bilo vsaj 30 šoloobveznih otrok. Od tod pri nas toliko niže organiziranih šol in enorazrednic. Verske in občinske šole so vzdrževale konfesije, oz. občine iz doklad, ki so jih določali »šolski stolci« (današnji krajevni šolski odbori) in jih izterjvali od davkoplačevalcev neposredno. Kolikor ta sredstva niso zadostovala, je priskočila na pomoč država s primerno podporo. Ko pa je prejela ta ali ona državno podporo, je morala izvajati državni učni načrt, zlasti glede učnega jezika; tako se je po malem uvedel povsod enoten madžarski učni jezik; proti njemu se nihče ni stavil, saj smo za svojega dobili »skledo leče« v obliki podpore. Vedeti pa moramo, da ima siromak Prekmurec v borbi za obstoj, za golo življenje — vse naprodaj. Državne narodne šole so bile z učili bolj opremljene, ostale pomanjkljivejše. Tudi učitelji so se razlikovali med seboj in to le po vrsti šol. Tako so bile tri vrste učiteljskih društev: društvo državnih, rimsko-katoliških in evangeličanskih učiteljev. Ta društva so

zborovala vsako zase, dvakrat na leto: v začetku in na koncu šolskega leta. Udeležba je bila obvezna, a »šolski stolec« je moral udeležencu izplačati vselej dnevnicu v znesku 5 kron in mu prekrbeti stanu primerno vozilo, kar si lahko prejel v denarju.

Državne učitelje je nameščala država. Ostale pa je volil »šolski stolec«. Vsako izpraznjeno mesto je moralo biti razpisano in se je v resnici razpisalo v teku dveh mesecev v stanovskem listu. Služba je bila stalna že od početka in učitelja ni mogel nihče premestiti. Začetna plača je leta 1909. bila 1000 kron letno, po dveh letih službe 1200 kron in je napredoval vsakdo, ne glede na oceno, vsako tretje leto avtomatično, brez odtegljajev. Učitelj je dobival tudi stanarino in to n. pr. v VII. (najnižjem) draginjskem razredu samski 240, oženjeni 360 kron letno ter še pol orala vrta ali odkupnino 20 kron na leto. Rodbinske doklade je prejemal učitelj po članih in sicer po 200 kron na leto, a to le za tri člane. Ta znesek je odgovarjal letni oskrbnini otroka v kakem dijaškem zavodu. To je del omenjenih »rokavic«, ki sem jih naštel zavoljo primerjave z istodobnimi prejemki bivših kranjskih učiteljev.

Na konfesionalnih šolah je upraviteljeval ex offo predsednik »šolskega stolca«. Učitelji na šoli niso bili drug drugemu podrejeni, zato ni bilo hospitacij, tudi trenja med učiteljstvom ne. Uradni spisi? Tvorila sta jih dva akta: proračun z obračunom in tista tako osovražena letna statistika, tu in tam zaokrožena s »hišnimi številkami«.

»Šolski stolec«, najuglednejša oblast v kraju, je sklepal o proračunih in obračunih, je določil začetek in konec šolskega leta na šoli, dnevni učni čas. Imel pa je tudi pravico nadzorovati učitelja v šoli in izven nje, izdajal je tudi opomine in graje učiteljem, kakor si je pač kdo zaslužil, oziroma kakor je bil priljubljen, odnosno osovražen, skratka — kakršne stike je pač imel s člani »šolskega stolca«.

Vsak otrok je moral v šolo, obiskovati je moral vsak dan od 6. do 12. leta starosti šestrazredno osnovno šolo. Potem je prestopil v nedeljsko šolo, ki je trajala tri leta.

Slovenska mati me je rodila, niti besede nisem znal madžarski, ko so me vpisali v rimsko-katoliško šolo. Brati so nas učili s tako zvano »šilabizalno« metodo. Šiba ni pela le včasih, marveč neprenehoma in res »lepše ko falot«. Po dovršenih šestih razredih sem znal madžarski le za silo, enako tudi moji vrstniki. Oče me je določil za obrt, a jaz sem pobegnil v šolo. Na učiteljske so sprejemali takrat s štirimi razredi meščanske šole z odličnim uspehom ali s štirimi razredi gimnazije s pozitivnim izpričevalom. To je bilo leta 1905. Učiteljska so bila povsod združena z internati. V Čakovcu so me sprejeli, 3 krone sem plačal mesečno za vso oskrbo, ki je bila res — odlična. To učiteljske je bilo krasno opremljeno, še danes bela vrana, saj je slu-

žilo madžarskim težnjam. Tu so nas zaposlili od 6. zjutraj do 9. zvečer, se pravi: dnevno 7 ur si bil v šoli, ostalih 8 ur pa si bil stalno zaposlen z muzikalijami, ročnim delom (mizarstvom, mehaničarstvom, gnetenjem, pletenjem itd.) in z gospodarstvom. Delo pa ti je nalagal še »izobraževalni krožek«. Imeli smo tudi »vzgojitelje«. To so bili brezposelni gimnazijski profesorji različnih strok, ki so nam dajali nauke v obnašanju ter nam bili vedno na razpolago kot instruktorji. Maturiral sem 18 let star, a o svoji narodnosti doslej nisem razmišljal, na to me tudi nihče ni opozarjal. Ker smo se učili v Čakovcu tudi hrvaščine, je kazalo, da me usoda zanese na Hrvatsko, kjer bom širil madžarščino na kaki »Julianski šoli« (podobni Súdmarkinim šolam).

Zgodilo se je drugače. Na konfesionalnih šolah je duhovščina še skrbela, da slovenski jezik ne bi padel popolnoma v pozabo. Dr. Ivanoczy, častni kanonik, narodni buditelj, čast in slava njegovemu delu, je pozelel slovenskega fanta za svojo, takrat v tri-razrednico razširjeno šolo na Tišini. Zvedel je zame, izvolili so me soglasno v počitnicah l. 1909. in tako sem prišel na Tišino. Tu šele sem slišal, da sem »vogrski« Slovenec. Pri Ivanoczyju sem se seznanil s prvimi slovenskimi knjigami, publikacijami Mohorjeve družbe, ko sem jih pomagal sortirati po naročnikih.

Prišla je vojna. Slika po šolah ista kakor povsod drugod. V takšnih razmerah se je naš Prekmurec do 1919. l. vzgajal in uril v takratnih šolah, katere je zapustil prepojen z duhom, ki bi ga lahko izrazil z dvema besedama: n a r o d in n a r o d n o s t. To se pravi: spadaš k madžarskemu narodu, narodnosti pa si slovenske (vendske). O slovenski narodnosti pa ni vedel drugega, nego da sme nemoteno govoriti povsod kakor doma, a s tem jezikom da ne more daleč priti. Po vsem tem bo tudi razumljivo, zakaj je dajal še tako premožen Prekmurec svoje otroke v čisto ogrske kraje za pastirje.

Šole so nadzorovali komitatski (županijski) šolski nadzor-niki, ki so pregledovali vsako četrto leto tudi šole s podporami. Konfesionalne šole je pregledoval iz vseh predmetov dekan, učiteljstva pa ni ocenjeval. Na koncu šolskega leta je bil skupen izpit po razredih, kateremu so prisostvovala razen staršev tudi uglednejše osebe v okolišu.

Za ogrske vlade srednjih šol v Prekmurju ni bilo. V Dolnji Lendavi, kjer si slišal govoriti samo madžarski, je bila meščanska šola, pozneje tudi v Murski Soboti. Najbližjo gimnazijo smo imeli v Monoštru (Szent Gotthardu), a Prekmurci so raje hodili v še bolj oddaljeni Kőszeg in Szombathely. V Kőszegu sta ustanovila dva Prekmurca ogromen dijaški zavod, tako zvani »árva-ház«. V ta zavod so sprejemali Prekmurce za nizko ceno, boljše študente tudi — zastonj. (Ustanovitelja sta darovala ogromno vsoto: Adelffy 1771. leta 81.254 goldinarjev, in Kelcz iz Bakovcev 1792. leta 67.600 goldinarjev. Po današnji kupni vrednosti

denarja je to circa 5.000.000 din.) Omeniti je vredno tudi dejstvo, da je Szily Janoš, škof szombathelski, dal madžarske šolske knjige prevajati v prekmurščino.

V začetku l. 1919. je prišla nova, še nepoznana era: komunizem. Sedaj ni bilo več govora o narodu ne o narodnosti. Le eno geslo si slišal povsod: »Proletarci vsega sveta, združite se!« In zdaj je bilo vse v službi tega gesla, tudi šola.

Tudi temu je naredilo konec — osvobojenje, 12. avgusta 1919. leta.

Že v novembru smo dobili od komisariata pozive za vstop v službo kraljevine SHS. Učitelji ogrske narodnosti so potem kmalu zapustili Prekmurje. Če bi jim sledili, se nam je obetala lepša bodočnost. Vendar smo ostali zvesti svoji »domači grudi« in narodu, v prepričanju, da za nas v širnem svetu ni drugje prostora, ter z občutkom v srcu, da

domače cvetlice najzlaše cveto
in tički domači najlepše pojo;
prijatli domači so mil'ga srca...

V službo smo bili sprejeti začasno in pod pogojem, da v določenem roku napravimo dopolnilni izpit iz slovenščine.

Kedaj in kako se je konstituiral tedanji »šolski sosvet za Prekmurje«, čigar člani so bili večinoma Prekmurci, in ki je nameščal in premeščal nekaj časa učiteljstvo, tega ne vem. Vem pa, da sem bil prvi, ki mu je bila namenjena grenka pot — premeščenca. Toda takratni šolski nadzornik me je rešil tega zla.

Poučevati smo začeli februarja 1920. Otroci so se veselili novih razmer, kajti odslej so se počutili v šoli zavoljo jezika res domače. Tudi mi učitelji smo se prilagajali, dasi to ni bilo tako enostavno, zlasti za starejše, ki niti »gajice« niso poznali.

Prvi slovenski šolski nadzornik, gospod Rado Jurko, kot predstojnik in človek najboljši oče, nas je napolil v gimnazijo v Šent Vid nad Ljubljano, kjer smo se udeležili tečaja za slovenščino (1920.). Tamkajšnji profesorji so nas ljubeznivo in z vne-mo učili »kranjščine«, kakor smo pač mi rekli. Povedati pa moram, da pri nas ljudje še danes razlikujejo »slovenščino« od »kranjščine«; ko stopi deklica k župniku po molitvenik, reče: »Prosim, naj mi dajo ščista slovenskoga, pa nej kranjskoga« (slovenska je prekmurščina).

V jeseni l. 1921. smo delali usposobljenostni izpit za šole s slovenskim učnim jezikom. Prvič nas ga je naredila tretjina prijavljencev. Zdaj smo zvedeli, da imamo tudi višjega šolskega nadzornika. Prišel nas je nadzorovat. Pravkar sem glodal slovnico s sedmim in osmim razredom: spregali smo. Gospod svetnik Gangl je izrazil svoje zadovoljstvo in me bodril. Na dvorišču me je vprašal, kako se kaj imam? Moj odgovor je bil objektivni,

razodel sem se mu: prilagajam se, upam, da bo vse najboljše. Odkritih besed je bil gospod svétnik vesel in mi je ponudil pomoč, ako bi jo kedaj rabil. Ta naklonjenost in uvidevnost me je ganila, me vzpodbudila, da sem se resneje lotil slovenske grammatike ter se na ta način udomačil v vsakem oziru in popolnoma z ugotovitvijo, da sem edinole: Slovenec! Po tej poti sem prišel jaz, ki nekoč nisem poznal književne slovenščine, do udeleževanja na literarnem polju.

Ni pa vodila enaka pot v medsebojno življenje. Prišel sem v družbo. Danes so me vabili ti k mizi, jutri oni. Tako sem bil: danes klerikalec, jutri demokrat, itd., kajti po teh, h katerim sem prisedel, so me opredeljevali. Nisem vedel, da se gospoda v družbenem življenju strogo ločijo zgolj po političnih naziranjih, o katerih jaz nisem imel niti pojma! Moj Bog, kaj je to? Lotila se me je misel: Gospoda, mi tega nismo vajeni! Našega zasebnega življenja ne okužujte s strastmi!...

Kaj pomeni taktno postopanje za Prekmurca, pokaži tale primer! Naši fantje so sicer res slabo, toda z izzivalnim namenom peli tam l. 1921. madžarske pesmi. Zabranili so jim. Nato so se kajpa fantje še bolj potrudili. Gospod Klanjšček, takratni orožniški narednik, pa je postopal drugače. Fante je povabil v gostilno in jih prosil, naj mu zapojejo eno »vogrsko«. Prvo so mu nekako še zapeli, dalje pa ni šlo. In od tega časa pri nas ne slišim več ogrskih pesmi.

Na izpraznjena mesta so prišli kolegi iz ostale Slovenije. Maršikateri se ni obnesel, a vzrok je bil — prenagljeni »hura patriotizem«, oziroma politika. Pa še nekaj! Prekmurci smo bili vajeni, da so bili na evangeličanskih šolah nameščeni učitelji iste vere, na katoliških pa katoliki. Dasi so verouk poučevali le duhovniki, so se učitelji na državnih šolah nameščali z ozirom na vero ljudi v šolskem okolišu. Po osvobojenju je primanjkovalo učiteljev evangeličanske vere, zato so jih nadomeščali s katoliki, ki pa naših verskih prilik niso poznali. Prekmurci različnih veroizpovedi živimo sicer v najlepši harmoniji, vendar pa je povzročilo precej razburjanja, da se pri nameščanju učiteljev verski moment odslej ni izvajal in upošteval v doslej prakticirani meri.

V Prekmurju je že od nekdanj »prišlek« vsak človek, ki se je od koder koli preselil v kak kraj. Tudi novi kolegi so morali prenašati ta izraz, i jaz ga moram še danes na Tišini. In še slabše je zvenel, ko ga je Prekmurec rabil takole: »Té prišlek de z nami ravnao!« Primerno besedi »prišlek« se je rodila beseda »domačin«, ki pa ni prekmurskega izvora. Ko smo ustanovili društvo UJU za Prekmurje, h kateremu smo pristopili vsi, sem jo slišal prvič tam na nekem zborovanju od ne-Prekmurca. Takoj sem protestiral, tembolj, ko se je začela akcija za razdvojitve članstva po omenjenih geslih.

Politično »trajbarstvo« je vrglo na dan zopet krilatico »madžaron«, katero je marsikdo rabil v svoj prid, tudi proti neoporečenim ljudem. Če te je kdo ožigosal kje v temnem ozadju s tem imenom, si bil pokopan za nekaj let, ako ne za večnost, kakor na pr. radi označbe, ki je prejšnji sledila: komunist. Pomen oznake »prišlek« se je še bolj poostril takrat, ko se je začela psovka »madžaron« poobčevati na vse Prekmurce. »Madžaron!« Pa še kako lep »madžaron«, ko nobeden izmed otrok ne zna madjarski, oče pa jo obvlada dovršeno.

Senzacije na uho! Prvi: »Ti, osem jih je na listi.« Drugi: »Šestnajst jih bo šlo.« Itd. Namreč: Prekmurcev iz Prekmurja. Zopet si moral rivati »politične talige«, peti na vse viže, da si se rešil premestitve. In hočeš — nočeš, čutili smo, da smo vedno in povsod zapostavljeni!

Za šolske potrebščine je skrbel do l. 1929. še nadalje »šolski stolec«, ki je dobil le novo ime: »krajevni šolski odbor«. Tudi vzdrževanje šolskih poslopij in proračun je spadal v njegov delokrog, le učiteljstva se je rešil. Zdaj se je začelo organiziranje večrazrednih šol. Šole so razširili po potrebi tako, da je stanje v tem oziru ogromno napredovalo. Le naš Prekmurec ni mogel vsega tega sproti prebaviti. To je tudi izrazil, češ: »Prle so včili stari školnik sami, pa so več navčili, kak zdaj vsej tej deset vragov.« — Nehote pa je popravil to, ko je na vprašanje, kako se uči njegov sin, dejal: »Zdaj se vsega vraga včijo. Vej naš pojeb več zna kak fiškališ« (odvetnik). In res, učiteljstvo je v Prekmurju kos svoji nalogi. Narod pa to tudi ceni. Menda ni učiteljstvo v Sloveniji nikjer tako čislano in spoštovano od naroda, kakor v Prekmurju. Zato je opazka »Sibirija« za naše razmere neumestna! Tu te vsak pozdravi, vsak ti pomaga in ko te nagovori, razoglav začne: »Prosim...«

Nekaj težav je bilo z uvajanjem osemletne šolske obveznosti. To nikakor ni šlo Prekmurcu v glavo. »Vej nede pūšpek, zakoj bi tak dugo odo v šolo« (pūšpek = škof)? Danes se je s tem že sprijaznil. No, in petje? Prekmurec je bil vaje, da se je učil slovenski le cerkvene pesmi. In zdaj, ko smo začeli z narodnimi, je dejal: »Naj včijo, prosim, samo Marijine, te ‚frlice‘ pa naj njajo«. Ročno delo je imel Prekmurec za odveč: »Prosim, naj ga navčijo pošteno računati, šteti pa pisati, nej smeti delati, to nej v šolo valon.« Mnogo težav pa nam dela pri računstvu štetje »pet in štirideset« itd., ko šteje Prekmurec vedno: štirideset pet! Ono je zanj »narobe svet«.

Prekmurski otrok je zelo dojemljiv, zlasti za realije, a zgovoren ni. Računstvo, prirodoznanstvo itd. mu gre zlahka, težave pa mu dela spisje. Pri nas na ravnini vsaj opažam to, kar bo najbrž v zvezi z ravninsko melanholijo, ki se jasno odraža v tem, da Prekmurec ni klepetav in mu nekako manjka »pripovedovalne« zmožnosti. Vzrok se mora najbrž iskati tudi v dejstvu,

da je Prekmurec zelo obremenjen z delom, ali ga vobče ni doma, kadar odhaja po svetu s trebuhom za kruhom; tako posveča svojemu otroku le malo časa. Obisk v šoli je prav dober. Osamljeni so primeri, ko je bilo treba pri nas izreči kazen. Opomin, pečat na dopisu Prekmurca že ustraši, da kmalu pride in opraviči zamudo, a to dostojno in ponižno. Revščina pa kaže zobe pri nas prav tako kakor drugod. Z lastnimi učili so otroci slabo preskrbljeni. Zato je bilo zelo potrebno in tudi pravilno, da se to ureja že s proračuni.

Najtežje vprašanje je gradnja šol. Zanemarjenega poslopja Prekmurec ne bi rad popravil, še manj pa novo zgradil. Vajen je, da mu priskoči država z izdatno podporo na pomoč ali jo zgradi sama. Zato se bo to vprašanje težko likvidiralo, dasi so pri nas šolska poslopja tu in tam pod kritiko in smo danes večinoma v najetih poslopih.

L. 1919. je bilo v našem srezu 95 razredov z 87 učitelji. Danes imamo 175 razredov z 154 učitelji. Praznih mest je 21. Največjega pomena pa je za nas gimnazija. Za Ogrske sem v desetih letih spraval v gimnazijo z največjim naporom komaj pet fantov. Danes, ko imamo v Soboti popolno gimnazijo, ima moja šola v gimnaziji, na učiteljišču, univerzi, v bogoslovju (všteti so tudi oni, ki so že končali) 62 študentov. To je ogromno število in tako jasen dokaz napredka, da ga lahko primeš. K temu pa sta veliko pripomogla nova dijaška zavoda »Martinišče« in »Evangeličanski dijaški dom«. Velike važnosti je meščanska šola v Dolnji Lendavi, ki krasno vrši svojo misijo v manjšinskem kraju. Tu je tudi dijaški dom šolskih sester.

Učitelj, ki se hoče pri nas uveljaviti, mora biti ljudem inženir, notar, odvetnik, agronom itd.

Kar zadeva šolstvo v ostalem, je itak po vsej državi izenačeno z zakonom iz l. 1929. Tudi pri nas so se pojavljale novejšje struje in težnje po raznovrstnih idejah: delovna šola, življenjska in ne vem kakšna še šola . . . Res, potrebno je, da gremo s časom, a pri vsem tem sem nasprotnik vsakega eksperimentiranja. S tem hočem poudariti in povedati, da nam bodi ob vsaki reformi načelo: **p r a v a d r Ź a v l j a n s k a v z g o j a !** To se pravi: Vsi predmeti morajo biti podrejeni vzgoji, s katero se naj prerodi otrok v domoljubnega in po Ozvaldu: »svojo dobo umevajočega ter dobro mislečega, hotečega in živečega človeka«.

Misli ob Stevanovičevi reviziji Binetove in Simonove skale

V naši državi je prvo revizijo Binetove in Simonove skale izvršil prof. B. Stevanović v Beogradu. Smoter njegovemu delu je raziskovanje intelektualnih sil, se pravi, pred vsem inteligentnosti, in pa še: na podlagi dobljenih rezultatov utrditi relativne norme, oziroma standard (= normalno mero), po katerem bi lahko merili in primerjali inteligentnost srbske dece v znanstveno diagnostične in prognostične svrhe.

Poleg glavnega smotra so bili avtorju še nekateri problemi v žarišču opazovanja, in sicer:

1. kakšna je inteligentnost srbske dece v primeri z deco drugih narodnosti;

2. kakšne stopnje inteligentnosti najdemo pri mladini in koliko se inteligentnost izpreminja v toku razvoja;

3. kakšne in kolike so razlike v inteligentnosti med vaško, meščansko, proletarsko ter žensko in moško deco;

4. kakšne predstave in pojmovne kategorije se pojavljajo pri deci in pa, koliko vplivajo v zvezi s situacijskimi činitelji na otroški duševni razvoj;

5. vrednost B. in S. skale.

Problemov je mnogo. Od časa, ko je Binet (pred 40 leti) zasnoval svojo testno lestvico, ki zavzema še vedno upoštevanja vredno mesto, pa do danes, so se problemi silovito pomnožili in otežkočili. Reševanje pa je ostalo v tem pravcu skoraj isto, čeprav niti on, niti njegovi nasledniki niso dobili na vsa vprašanja vsaj delno zadovoljivih odgovorov.

Binet si je stavil smoter, dobiti zanesljivo sredstvo za izločitev slaboumnih otrok izmed normalnih, da bi se potem uvrstili v pomožne šole. V tem, praktičnem delu je pred vsem pozitivna vrednost njegovega ustvarjanja. Sestavil je testno lestvico, ki naj bi bila karakteristična za določeno starost in ki bi naj veljala kot normalna mera.

Testi bi morali biti pred vsem taki, da bi se a priori ob njih izločalo vse pridobljeno šolsko znanje in bi tako z njimi ugotavljali stopnjo naravne inteligentnosti.

Pri sposobnostnih preizkušnjah (Eignungsprüfung) in prav tako tudi pri inteligentnostnih se ne smemo nikoli zadovoljiti z rezultati ene same naloge, oziroma poskusa. Tu velja načelo mnogostranosti, stremeti moramo za tem, da sestavimo vrsto preizkuševalnih sredstev, v tem primeru »testov«, ki bodo inte-

ligentnost z vseh strani obsegli. Poleg tega moramo izbrati iz množice testov le one, ki se najbolj približujejo bistvu inteligentnosti.

K temu je bilo treba še najti metodo ocenjevanja, ki bi dala zanesljivo vrednotenje v obliki enotnega izraza, iz katerega bi se dala razbrati stopnja inteligentnosti preizkuševanca, njegov inteligentnostni razvojni zastoj (Intelligenzrückstand) ali inteligentnostno prehitevanje (Intelligenzvorsprung).

Testovanju so torej stavljeni ti zahtevki: neodvisnost od šolskega znanja, vobče lahka porabljenost testa, kratka, toda zanesljiva preizkušnja ter računsko ugotavljanje in kontroliranje podatkov, odnosno rezultatov. Ni dvoma, mladi eksperimentalni psihologiji so bila l. 1908. stavljeni najtežja vprašanja, treba je bilo preorati ledino.

Binet je hotel določiti intelektualni nivô, omejiti ga v starostni stopnji ter izraziti razliko med slaboumnimi in normalnimi otroki v številčnih rezultatih. Otežkočil si je te probleme še s tem, da je hotel inteligentnost ločeno od učljivosti in samostojno preizkušati.

Je vprašanje, ali obstoja taka obča, naravna inteligentnost. O tem se je v znanstvenem svetu prav obširno diskutiralo. Najzadovoljivejše in v prilog naravni inteligentnosti je odgovoril W. Stern s svojo kakovostno definicijo inteligentnosti, ki se glasi: »Inteligentnost je obča sposobnost individua, da svoje mišljenje prilagodi novim zahtevam, je torej vseobča duševna sposobnost, prilagoditi se novim nalogam in pogojem življenja«.

Verjetnost te trditve podpira iz izkustva dobljeno naziranje o stalnosti (konstantnosti) »intelligentnostnega količnika«. Intelligentnostni količnik (I. K.) je odnos med intelligentnostno starostjo (I. S.) in pa med življenjsko starostjo (Ž. S.). Torej:

$$I. K. = \frac{I. S.}{Ž. S.}$$

Stalnost I. K. ima v mislih intelligentnostni razvoj posameznika. Vprašanje se glasi: »Ali je možno, da ostane skozi vrsto mladostnih let nekega človeka njegov I. K. relativno stalen, tako da je ta mera zanesljiv izraz intelligentnostnega nivoja tega človeka?«

V Ameriki, kjer je Terman stotine otrok v razdobju več let ponovno testoval, se je pokazalo, da je Sternova domneva v osnovi pravilna, da pa so možna tu in tam presenečenja (zlasti pri deci, ki je po naravi inteligentna, pa je rasla v zelo dušljivej miljeju). I. K. je torej relativno konstantna mera in s tem je potrjena možnost naravne inteligentnosti.

Čim smo priznali konstantnost I. K., moramo očrtati tudi njegov obseg, kajti v Ameriki in delno tudi v Evropi se je razpasla manija, da se I. K. precenjuje. Sam W. Stern je svaril

pred takim početjem. Tudi ob beograjski reviziji B. in S. skale se jedva otreseš vtisa delnega precejevanja I. K. in testovanja vobče.

Verjetno je, da bi bila tu na mestu previdnost, da ne rečem skepsa. Kaj lahko se namreč zgodi, da se rezultati izmaličijo, če se ne upoštevajo ostali činitelji, n. pr. podnebje, hitrost razvojnega ritma, rasne razlike itd.

Navedel bom samo primer, ki ga je doživela profesorica Ch. Bühlerjeva s svojo »dunajsko testno vrsto« v Angliji. Sama mi je pravila tole: »Niti ene testne skupine, ki so jo dunajski otroci iste starosti z lahkoto reševali, niso angleški, oz. londonski otroci zmogli. Bila sem v siloviti zadregi, saj nisem mogla verjeti, da bi bila taka razlika med mentaliteto naše in angleške dece; še manj pa sem mogla verjeti, da bi bila povprečno vsa angleška deca zaostala ali celo slaboumna. Čim pa sem prišla na misel, da je morda razvojni tempo angleške dece radi podnebnih razmer počasnejši od avstrijske, so bile vse težkoče odstranjene.«

Z inteligentnostnim količnikom smo dokazali verjetnost, da je inteligentnost prirojena lastnost, oziroma sposobnost individua; torej smemo računati z nekim nivojem prilagodljivosti, odnosno gibčnosti duha.

»Nivô« pa ni celotna osebnost, a v življenju imamo vedno opravka s celotno osebnostjo, zato je nujno, da poštujemo poleg inteligentnosti še ustvarjajoče sile, posebno nadarjenost, čustvo, nagnjenje k stvari. Vse to so sposobnosti, ki sooblikujejo duhovno rast osebnosti, pa vendar nimajo s storivnostjo, dobljeno pri inteligentnosti preizkušnji, neposrednega stika. Nekatere teh sposobnosti so sicer še eksperimentu dostopne, druge pa vobče ne. Približamo se jim samo z večjim psihološkim opazovanjem in z razlago; vendar je zadnje največkrat tvegano, ker v človeka ne vidimo in nikoli videli ne homo, zato je treba vedno računati z delno iracionalnimi faktorji. Večina psihologov noče tega uvideti in rajši razlaga duševne pojave; tako pa nehote sami svoja gledanja in doživetja projicirajo v sočloveka. Iz tega nujno sledi omejitev prognostične vrednosti I. K., ker ta dovoljuje pred vsem negativne izpovedi in mnenja velike verjetnosti. Pri šolskem in poklicnem izboru pa nam pove I. K. res samo toliko, kolikor je za uspešno šolanje ali poklicno delo potrebna neka mera inteligentnosti, se pravi, ali zahteva izpolnjevanje poklicnega dela ali šolanja več inteligentnosti, nego ga pripisuje dobljeni I. K. individuu, ki želi vstopiti v ta ali oni poklic, oz. šolo.

Za pozitivno šolsko in poklicno svetovanje, oziroma prognozo ima I. K. pičlo vrednost zato, ker je človeška zmogljivost poleg inteligentnosti pred vsem odvisna od prej omenjenih sposobnosti celotne osebnosti. Praktičnih odločitev na vzgojno-, oziroma poklicno - svetovalnem polju ne smem nikdar izvajati

zgolj na podlagi inteligentnostne preizkušnje, ker ni in ne sme biti generalni obrazec, po katerem krojimo vso zmogljivost naše celotne duševnosti.

Inteligentnostna preizkušnja nam da samo možnost, spoznati prilagodljivost in gibčnost posameznikovega duha za novo življenje, prilike in naloge, dočim ostale duševne funkcije lahko močno variirajo.

Vsekakor pa je treba priznati pozitivno vrednost inteligentnostne preizkušnje, ker je vsaka preizkušnja, če je prav izvedena, boljša kakor nobena.

Če smo priznali vrednost B. in S. skale, moramo dokazati še njene stvarne pomanjkljivosti. To velja deloma tudi za beograjsko revizijo.

Testi so po svoji vrednosti različni: eni zelo dobri, drugi prav slabi. Za neko starost je v skali osem do devet testov, za drugo štiri do pet. Že zgolj pri preračunavanju I. K. in ostalih rezultatov je to razmerje nepriročno in nepregledno. Lestvica ima celo vrsto jezikovnih testov (ki zahtevajo pismenost in popolno obvladanje jezika) in to celo za najmlajšo deco. S tem je oslABLJENA vseobča porabljenost testov. Nekateri testi so slabo formulirani ali obravnavajo snovi, ki so otroški duševnosti povsem tuje. Velika pomanjkljivost skale je v tem, da ji manjka testov za preizkuševanje praktične inteligentnosti. Nemih testov (ki jih rešujejo lahko analfabeti, torej tudi otroci iz predšolske dobe) je na žalost prav malo. Bilo bi želeli, da bi se število prav teh znatno povečalo, zlasti za mlajšo deco, kateri delajo jezikovni testi kljub inteligentnosti nemale težkoče.

V celoti dobimo sicer vtis, da vlada v B. in S. testni skali neka osnovna enotnost, ki pa je razumljivo precej šibka, ker je lestvica nastala v času, ko še ni bilo izkušenj in je največ pripomoglo naključje ali intuicija in interesna sfera znanstvenika, ki je lestvico sestavljal, oziroma porabljal. Tudi vse poznejše revizije brez izjeme niso bistveno na B. in S. skali ničesar izpremenile. Vse delo revizorjev je v tem, da je vsak premikal teste tako dolgo v posamezni starostni lestvici, dokler ni bil test zrel za okolje, v katerem se je testovanje vršilo, torej da je izvršil »presojo« testne lestvice. Edino, kar so posamezni testatorji izpreminjali, je smoter. Terman ga je pri svojem testovanju videl v tem, da je izbiral genialno deco od normalne in izločal slaboumno izmed normalne.

Omembe vredno je, da so kljub obširnemu delu revizij nekatere strani inteligentnosti ostale skoro neraziskane, druge pa, ki so drugotnega pomena (pomnež), so se izčrpno obdelale.

Nekatere rešitve testov zavise povsem od domačega znanja, kakor je n. pr. naštevanje mesecev, dnevov itd., ali, kar je še hujše, od šolskega znanja (štetje nazaj, diktat itd.). Z naravno inteligentnostjo nimajo te storitve neposrednega stika, in ker

je bil Binet mnenja, da je za eksaktno določitev naravne inteligentnosti nujna izločitev šolskega znanja, bi morali biti vsaj ti testi že izmenjani in izboljšani.

Žilavost, s katero vztrajajo nekateri psihologi pri inteligentnostni preizkušnji po B. in S., nam postane takoj jasna in razumljiva, če vemo, da je nevarnost, da se vsa testna skala omaja v izgradnji, če zamenjamo en sam test v eni izmed starostnih testnih skupin. Vse to zato, ker je vsak test v sleherni testni skupini starostno presojen (geeicht) in tako pogoj pravilnosti rezultatov celotne lestvice.

Ne dvomim o resnosti Stevanovičeve revizije, tem bolj pa sem se začudil, ko v izdaji 1937. sproži misel, da bi lahko otroke testovali starši, učitelji itd. Če bi imela knjiga informativen namen, kot priročnik za učitelje, starše, sodnike, mojstre, da bi ti dobili pravo razumevanje za to delo, kakor je to storil češki priročnik, ki ga je izdal Šeracki s sodelovanjem nekaj priznanih psihologov, potem bi uvidel njegovo potrebo; če pa naj bi služila knjiga učiteljstvu, staršem itd. kot učbenik za testovanje po B. in S. metodi, je verjetno, da bo več škodila kakor koristila stvari sami, česar avtor gotovo ni želel.

Hvale vredna je bila želja nekega ameriškega psihologa, da naj bi se pretestovala vsa ameriška armada, toda nemogoča, ker je predvidevala, da bi naj to delo opravili nižji častniki in podčastniki. Nič manjše hvale ni vreden Stevanovičev predlog, da naj se pretestuje čim največ mladeži, po možnosti vsa, širom države; toda praktično je neizvedljiv, ker pričakuje, da bi mogli to delo uspešno opraviti učitelji ali celo starši. Ne mislim žaliti učiteljstva, ker ga cenim in vem, koliko je storilo za napredek našega naroda. Toda testovanje in tudi inteligentnostna preizkušnja po B. in S., na videz lahka in enostavna, ni in ne more biti sredstvo, da bi se vršili eksperimenti z deco.

Čudim se tudi piscu, da očita psihotehnikom enostranost in mehanizacijo pri testovanju. Ne bom jih zagovarjal, ker bi s tem priznaval. Nemara je pisec srečal take, ki so po enomesečnih ekskurzijah brez psihološke nadarjenosti in izobrazbe tipali po inozemstvu, kjer so jih spoznali v svoji stroki »zrele za Balkan«.

Pravi psihotehnik je človek, ki je že po naravi psiholog in obvlada poleg tega čim največ znanstvene psihologije, vedo o poklicih (Berufskunde), statistiko in vse, kar je z njo v zvezi.

Če se pisec boji, da ne bodo mogli vršiti svojega dela psihotehniki, katerim je testovanje, raziskovanje in svetovanje življenjski poklic, kako ga bodo mogli vršiti učitelji, študenti učiteljskega, ali celo starši! Brez smotrnega znanstvenega izobraževanja, brez znanstvenega vodstva posameznikov, ko jih uvajamo v testno prakso, ne bomo dosegli nikoli zrelih znanstvenih rezultatov, kaj šele s samim pisanim navodilom.

Ne sme nam biti do tega, da nalovimo za vsako ceno čim več testnih rezultatov, ker bi s tem samo ogrožali resnost celotnega znanstvenega raziskovanja. Že sama ugotovitev, da sede v pomožni šoli — normalni otroci, ki so dodeljeni celo »po inteligentnosti preizkušnji«, kaže nehote bodoče stanje pri množstvenem testovanju. En sam tak rezultat je žalosten, obenem pa usoden eksperiment na račun otroka. To je pač nujen plod nepoučenosti testatorjev in njihovega nepsihološkega testovanja. Kakšni bodo šele uspehi, ko bodo na veliko testovali učitelji, starši, sodniki, kar seveda ne izključuje redkih častnih izjem.

Vse ob svojem času! Dohitevanje kulturnih narodov ni v tem, da v naglici zmašimo kulturno krinko, temveč v tem, da se potrudimo v resnem delu in se poslužujemo le pozitivnih izkustev naprednih narodov ter gradimo na teh sami dalje.

Termanova, Burtova, Godardova, Bobertagova, Jaederholmova, Stevanovičeva in druge »revizije« so dale glede presojanja testov (Testeichung) sledeče ugotovitve:

Test je starostno pravilno presojen ali »standardiziran«, če ga reši 75 % preizkušancev v strmo rastoči številčnosti med posameznimi leti. N. pr.:

Test A je rešilo od	8 let starih otrok	30 %
„ A „ „ „	9 „ „ „	40 %
„ A „ „ „	10 „ „ „	78 %

Test torej ustreza določeni starosti, ni pretežak in ne prelahak, če tvori kompaktno sredino velika večina posameznikov, ki jim

je I. K. = 1, v tem primeru: $\frac{I. S.}{\bar{Z. S.}} = \frac{10 I.}{10 I.} = 1$, veliko manjšino pa tisti, ki so nad in pod to mero.

Viden napredek v razvoju duševnega raziskovanja je delo ženevske psihologinje Alice Descoedres, ki je uvidela, da so prav testi za mlajšo deco v B. in S. skali najslabši. Sestavila je testno vrsto za 2½ letno do 7½ letno deco, in sicer s časovnimi intervali po pol leta. Na ta način je dobila 11 polletnih intervalov, za katere je sestavila nove in s srečno roko izbrala dobre stare teste ter tako uspešno izpolnila vrzel v inteligentnostnem preizkuševanju. Vendar bodi izrečno poudarjeno, da te testne vrste niso vseobče porabljive, ker so preizkušene, oziroma presojene na premajhnem številu otrok in tudi to samo na ženevskih, kar avtorica sama naglaša.

Še dalje nazaj v otroški razvoj sta posegli H. Hetzerjeva in K. Wolfova na Dunaju. Izdali sta »Baby Tests«. Sestavili sta testne skupine za dojenčke, in sicer za vsak mesec do prvega življenjskega leta po 10 nalog. Razumljivo je, da se v tej dobi ne raziskuje inteligentnost, temveč r a z v o j n i n i v ô telesnih

in duševnih funkcij. Naloge pa niso po naključju sestavljene, temveč so plod dolgoletnega vztrajnega opazovanja dojenčkov podnevi in ponoči. Rezultate svojih opazovanj sta objavili posebej v »Inventar der Verhaltungsweise«.

Prišli smo do novega vidika in možnosti za sestavljanje razvojnih testov; pravec pa je drug nego pri B. in S. inteligentnostnih testih. Ne želimo več samo ločiti slaboumno deco od normalne, temveč na podlagi testovanja ugotoviti stopnjo duševnega razvoja pri otroku, oziroma mladostniku ter na osnovi razvojnih diagnoz in prognoz izvesti uspešne vzgojne ukrepe. Poiskati hočemo torej s pomočjo razvojnih testov pot od diagnoze k prognozi nadaljnjega razvoja. Šele s temi izsledki je možno spoznati vzroke dobljenih zastojev v duševni rasti otroka; in na podlagi dobljenih spoznanj lahko uberemo pravilen vzgojni postopek, ki naj pomaga zastoju v otroškem razvoju do normalnosti. Toda ponovno poudarjam, da tudi to še vedno ni dokončna rešitev; vse se še razvija in jasno je, da tudi tu test sam ne more vseh težkih vprašanj rešiti. Test je le najboljše pomagalo za najkrajši, toda uspešni diagnostični postopek.

Inteligentnostni testi so pred vsem testi zmogljivosti, zato more inteligentnostno nalogo rešiti le tisti, ki je toliko inteligenten, da zmore stavljenjo nalogo. Vsi ostali faktorji, kakor nagnjenje, pridnost, volja, čustvo itd. so skoraj izključeni, prihaja v poštev le kvaliteta in kvantiteta inteligentnosti.

Vzgojnika pa ne zanima samo kvantum otroške zmogljivosti, temveč i to, kakšna je mera duševnega razvojnega nivoja, torej, kako se otrok v različnih naravnih situacijah zadrži, kako situacije obvlada, kakšne želje, potrebe in misli ima, kakšen človek je.

Arnold Gesell je zato uvedel v testno prakso nov važen moment: »Otroka opazuj v življenjskih reakcijah v povsem naravnih situacijah!«

Poudarek leži na besedi »opazuj« in »naravnih«. Ne trgajmo otroka iz njegovega sveta in ne postavljajmo ga v povsem umetne situacije! V svobodni igri, v dejanju in nehanju opazujmo otroka, dobljene rezultate opazovanja primerjajmo z rezultati enako starih otrok med seboj. Nočemo torej le kvantitativnega merjenja, temveč z opisovanjem opazovanega ter s primerjanjem rezultatov med seboj hočemo določiti tipične razvojne stopnje.

Zato je bilo treba ustvariti naravne tipične situacije (kar ni vsekdar lahko). In v te je potem Gesell uvrstil otroke iste starosti ter na podlagi opazovanj lahko ugotovil starostno karakteristično zadržanje otrok v tipičnih situacijah, n. pr. telesno gibanje, obvladovanje udov, obdelovanje snovi itd.

Težišče Gesellove metode je v tem, da se otrok spontano giblje in razvija ter je tako omogočeno opazovanje zadržanja, ki je karakteristično in svojsko za določeno starostno dobo.

Pomanjkljivost pa je v tem, da Gesell še ni mogel postaviti objektivnega merila za svoje izsledke. Na Gesellovih izkušnjah je potem Ch. Bühlerjeva s svojimi sodelavci izgradila »dunajsko testno skalo«. Odpravila je prvotne pomanjkljivosti, hkrati je vse izsledke statistično preizkusila in utrdila ter vso skalo tudi presodila na dovolj velikem številu avstrijskih in angleških otrok. Pripominjam pa zopet, da tudi to še ni dokončna in popolna rešitev in so tudi tu potrebne še ponovne presoje testne skale (Nacheichung).

Ch. Bühlerjeva je na podlagi eksperimentov in vztrajnega opazovanja ter intuicije določila 6 osnovnih dimenzij otroškega zadržanja, in sicer tako, kakor si razvojno sledijo:

1. Otrok reagira na dražljaj — čutna receptivnost.
2. Otrok ravna svoje telo in ude — telesni gibi.
3. Otrok čuti, kako ga vleče k sočloveku — socialno zadržanje.
4. Otrok se uči ob zadržanju okolice — učenje.
5. Otrok obdeluje material — udejstvovanje na materialu.
6. Otrok najde svoje cilje in hotno izvršuje naloge — duhovna produkcija.

Za eksaktno primerjanje svojih izsledkov se Ch. Bühlerjeva poslužuje »razvojnega profila« in »razvojnega količnika«. (Gl. Ch. Bühlerjeva: »Kleinkindertests«). Razvojni količnik je odnos med razvojno starostjo pa življenjsko starostjo. Torej $R. K. = \frac{R. S.}{Z. S.}$ Osnova postanku R. K. je Sternov I. K.

Ch. Bühlerjeva in H. Hetzerjeva sta sestavili do sedaj testno skalo do 6. življenjskega leta in jo tudi publicirali v knjigi »Kleinkindertests«. V prvem življenjskem letu je za vsak mesec po 10 nalog, v 2. l. je za prvi dve četrtletji po 10 in za drugo polovico leta 10 nalog. Od 3. do 6. leta je za vsako leto po 10 nalog.

S to posrečeno razdelitvijo, ki pošteva tudi naravne razvojne faze, si je Ch. Bühlerjeva olajšala metodično in tehnično reševanje izredno težkih problemov, ki si jih je stavila.

V pripravi so testne skupine do 17. leta, še letos pa izide v doktorski disertaciji testna skupina za 7. življenjsko leto.

Iz navedenega vidimo, da skoro ni več nujno, posluževati se B. in S. skale, ko imamo za mlajšo deco za sedaj dunajsko testno skalo, za starejšo pa različne proste testne skupine.

S tem pa ne kratim bogrjski reviziji pomena in priznanja za trud, ki ga je avtor položil v delo, temveč vidim v njej pozitiven korak naše mlade eksperimentalne psihologije.

Povojna muzikalno-pedagoška prizadevanja

Teoretska dognanja.

Semena, ki jih je zasejal kulturni prelom na začetku našega stoletja, so vzkli sicer že pred vojno, a najbujneje so se razcvetela šele po velikem prevratu. Novi valovi so poleg drugih kulturnih področij zgrabili tudi pedagogiko, ki je dolgo časa nihala v ekstremih, končno pa je ubrala preme poti. Že veljavnim vrednotam je priključila še s pomočjo poizkusov dobljene nove ugotovitve. V središče svojega hotenja je postavila »celega« človeka; naglasila je razvijanje človekovih stvariteljskih sil ter potrebo po celotni duševni izobrazbi in vsestranskem negovanju človekovih sposobnosti. Zavrgla je prejšnje naziranje, po katerem sta bila središče pouka snov pa učitelj in je podčrtala, da je edino pravilno izhodišče, središče in cilj vzgajanja človek, zavoljo česar mora biti vse vzgojstveno delo povezano z resničnim življenjem. Idejno izhodišče novi pedagogiki sta postala torej celotinsko zamišljeni človek in zajednica. Nova spoznanja so zahtevala, naj se v človeku poedincu izravnajo duševne sile in naj se razumu enakovredno pridruži čustvo, obe strani pa se naj združujeta v harmonično enoto. Na temelju takega pojmovanja sloni »psihična enota«, ki ni morda »sestavje«, marveč »skupnost« v smislu dinamične progresivne duševne rasti. Kulturno-pedagoška smer zahteva sistematski razvoj posebnih stvariteljskih nastavkov in ekvivalentno dviganje vseh ostalih dispozicij, kar onemogoča nastajanje enostranskega človeka. Smoter ji je torej pravilno razvijanje duševnih sil in harmonično spajanje človeka s kulturnim življenjem.

Prikazana pedagoška vodila nove dobe je prevzela tudi *muzikalna pedagogika*, ki se je vedno razvijala bolj ali manj vzporedno z občo pedagogiko. Glavni pogon muzikalno-pedagoški reformi je dala obča pedagogika sama z idejo celotinskega bistva človeka, vzgojstva in kulture, s čimer je poudarila nujnost sodelovanja vseh vrednot v osebnotnem oblikovanju človeka. Ta vidik namreč pravi, da sta človek in kultura v stalnem medsebojnem stiku; zato vsak zase zahtevata celotinski razvoj v smislu pravilno odgovarjajočega progressa, plodno učinkujeta tudi le kot celota. Kulturni smeri vzgojstva je ideal človeški lik z vsemi kulturnimi vrednotami oplojena osebnost; človeka in kulturo gleda kot celoti torej tako, da sistem vseh kulturnih vrednot vpliva v smislu poprej omenjenega pojmovanja na vse človekove duševne plati in sodeluje v nastajanju

osebnostne celote. S tem vključuje tudi glasbo, ki je po značaju in vsebini enakovreden člen kulturnega vrednostnega sistema, po svoji obrazovni sili pa v soglasju z novim smotrom, ki vidi svojo uresničitev v enakovredni in enakomerni duševni rasti, prav tako enakovredni sestavni člen kulturno-pedagoškega vrednostnega sistema. Sodobni muzikalni pedagogiki je torej začrtala eno izmed bistvenih značilnosti kulturno-pedagoška smer, ne morda toliko zavoljo glasbe, kolikor zavoljo svojih lastnih smotrov. Ker stremi za oblikovanjem človeka v celem, mu prilagaja vzgojstveno delo v najširši in najgloblji meri ter ga oplaja s celotno kulturo. Že s tega vidika vključuje v krog oblikujočih sil tudi glasbo, kateri še posebej utemeljuje pedagoško vrednost njena lastna funkcionalna vrednost, sorodnost s kulturno-pedagoškim hotenjem pa ugotavlja zanimivo dejstvo, da sta obe, glasba in pedagogika, uravnani v smeri vsestranske harmoničnosti.

Pedagogika, ki ji je ideal osebnost, harmonično razvit človek, ni mogla mimo glasbe, ki je eden izmed temeljev duševnega življenja; celotinsko bistvo človeka in značaj glasbe (ter umetnosti vobče) sta si namreč podobni, zavoljo česar se po smotru glasba stika z najvišjim stremljenjem kulturno-pedagoškega smotra. Sodobna vzgoja hoče oblikovati človeka tako, da bo njegovo dejstvovanje izraz vse njegove duševne celote in spoja z vsemi kulturnimi področji; umetnina pa je vnanje oblikovanje notranjega življenja človekovega in po svojem značaju tudi stremi k čim popolnejši enotnosti. Zveze med glasbo in človekom, glasbo in kulturo pa glasbo in vzgojstvom so torej tesne in precej neposredne. Glasba ne izpada nikjer in je z vsemi tako povezana, da bi njena odsotnost vodila do enostranosti katerega koli omenjenega činitelja. Pedagoško pomembnost ji načelno priznavata z vidika kulturne pedagogike človek in kultura. Takšnega gledanja pedagoški drugače orientirane prejšnje dobe niso poznale, zavoljo česar je bila glasba v vzgoji postranskega pomena; novo naziranje je prinesla šele sodobna občja pedagogika, ki je sprožila prikazano problematiko in je s tem dala pobude za muzikalno-pedagoško reformo.

Muzikalno-pedagoška reforma je nujno vodila k poglobitvi lastnega delovnega območja: naglasila je potrebo po raziskovanju človekovega muzikalnega razvoja, njegovega odnosa do glasbe in do vloge glasbe v današnjem življenju.

Raziskovanje muzikalnega razvoja in specialnih vprašanj, ki so sledila iz razvojnih spoznatkov, je zajelo širok krog delavcev. Med temi se morajo imenovati: E. Walker, R. Müller-Freienfels, G. Schünemann, F. Jöde, G. Haecker, Th. Ziehen, W. Stern, E. Spranger, Ch. Bühler, ki se bavijo s takimi problemi z muzikalnega, z obče-psihološkega in s pedagoškega vidika. Ob poizkusih so dognali, da spremljajo človekov duševni in telesni raz-

voj iz čustveno določenih stvariteljskih nastavkov delujoče sile. Nekako do 7. življenjskega leta prevladuje ritmični čut. Otrokov odnos do glasbe je senzomotornega značaja; estetski moment se še ne uveljavlja, razteza pa se motorna sila čez vse telo in je pri otroku neprimerno večja ko pri odraslem. Od 8. do 10. leta se že izraziteje javlja čustveno dožemanje glasbe, vendar pa še sposobnost za vrednotenje ni razvita. Od 11. leta dalje je odnos do glasbe vedno bolj stvaren; glasba odslej duševno vzgaja ter izobrazuje in postaja sredstvo za izražanje notranjih doživetij. Kvalitativno se otrokov odnos do glasbe pogloblja v smislu resničnega doživljanja in razumevanja ter sčasoma tudi vrednotenja. Muzikalni razvoj je obćemu duševnemu razvoju večinoma vzporeden in dosega pravilno višino pa globino le ob pravilnem obćem razvoju, ki je muzikalnemu neobhodna razvojna podlaga.

Ta spoznanja so bila za muzikalno pedagogiko velike važnosti, saj so naglasila dvoje: potrebo sistematičnega razvijanja otrokovih muzikalnih sposobnosti in njih pomen v duševnem življenju. Posebej pa je še muzikalno-pedagoško reformo utrdilo in pospešilo raziskovanje muzikalnosti, ki je dovedlo do ugotovitve, da je vse od minima do maxima muzikalno sposoben vsak sicer normalni človek ter da so nemuzikalni ljudje prav tako redki kot genialni. Le na videz nemuzikalni so tipi, ki jih lahko s pravilnim postopanjem izravnamo, jim kvalitativno in kvantitativno odgovarjajoče razvijamo muzikalne nastavke in jih s tem usposabljammo za pozitiven odnos do glasbene umetnosti. Muzikalnost je bila izhodišće raziskovanju stvariteljski; eksperimentalno delo se je naslonilo na obće psihološke ter pedagoške spoznatke, po katerih je v vsakem človeku nekaj stvariteljskega, se pravi, da ima vsakdo nastavke za spontansko delo. Muzikalna stvariteljski sloni na muzikalni disponiranosti. Glasbena pedagogika se poslužuje načela obće muzikalne obrazljivosti in stvariteljski z najvećjim uspehom ter potrjuje organsko spajanje in aktivni značaj muzikalnosti in stvariteljski. Nova dognanja naglašajo potrebo po vzgajanju k produktivno-stvariteljskemu fantazijskemu dejstvomjanju kot dopolnjujoći polovici dotlej enostranskih produktivno-intelektualnih razvojnih tendenc; poseben pomen jim še daje dognanje, da muzikalnost in stvariteljski ne učinkujeta pozitivno zgolj na čustveno duševno plat, marveć pospešujeta tudi razvijanje ostalih stvariteljskih nastavkov in tako prispevata k sposobnosti izražanja vseh, tudi nemuzikalnih človekovih duševnih napetosti.

Ta vprašanja, ki so jim posvetili najvećjo pozornost VI. Helfert, R. Müller-Freienfels, L. Kestenberg, F. Busoni, M. Dessoir, G. Schünemann, E. Noack, starejši avtorji Ziehen, Haecker, Stumpf, Billroth, Révész ter mnogi drugi, so postavila načelo o univerzalnosti glasbe: dostopna je vsem, ker ima zanjo dispo-

zicije vsakdo. Od tod je glasbena pedagogika izvajala nadaljnje važne možnosti in potrebnosti občega muzikalnega vzgajanja ter izobraževanja.

Nova doba muzikalno-pedagoških in muzikalno-psiholoških prizadevanj pa je spoznala tudi bistvo stvariteljskega procesa ter ugotovila, da se v ustvarjanju udejestvuje duševnost z vso čustveno in miselno silo ter da je torej umetnina vnanji ekvivalentni izraz človekovega notranjega življenja (Döring, Busoni, Wohlfart, Spranger in drugi). In dalje je vodila naravna pot k naglašanju, da sta vsebina in oblika umetnine ekvivalentni, k diferenciaciji vsebinskega bogastva in k muzikalno-pedagoškim zaključkom z opozorilom, da je vrhovni objektivni umetnostni kriterij estetski; zato naj muzikalno vzgajanje usposablja človeka za estetsko doživljanje vseh izvenestetskih vrednot umetnine. Nasproti estetski vrednosti pa je sodobnost postavila socialno vrednoto kot posebej pomembno ter s tem naglasila socialno vrednoto ter važnost glasbe. To gledanje izhaja iz dejstva, da ustvarja umetnino človek, ki je član socialne zajednice in zato po duševni strukturi deloma tudi produkt svojega okolja.

Enako pomembno vlogo kot socialna pa zavzema v novem muzikalnem vzgojstvu tudi etična funkcija glasbe, ki je sestavna osnovna sila umetnosti ter je skupno s socialno in religiozno vrednoto določila poti sodobnega muzikalnega vzgajanja, vodečega tudi k humaniteti. Vse te načelne ugotovitve so glasbi priznale življenjski značaj, zavoljo katerega mora med ljudstvom vzgojne naloge izpolnjevati, da bo svoj izvor utemeljila in si oživila vrednostno vsebino. Njen namen ni izključno estetski; kakršni koli »l'art pour l'artizem« bi torej bil zgrešen, ker bi vzel glasbi v kulturnem življenju sodelujočo vlogo, ki ji po bistvu in temeljih pripada.

Univerzalni, socialni in etično-človečanski pomen glasbe je vodilno označil tisto muzikalno-pedagoško stremljenje našega časa, ki mu je ena izmed najbistvenejših podlag kulturna pedagogika. Nova hotenja so najavila prihajajoči humanizem in so se vzporedila osebnostnim oblikovalnim smotrom. Te spoznatke je skupno z lastnimi temelji porabila muzikalna pedagogika za oblikovanje smernic ljudske muzikalne vzgoje. S tem je odklonila stoletja veljajoči individualni muzikalno-vzgojstveni princip. Svoja stremljenja, v katerih upošteva vse potrebne činitelje, formulira v posebnem smotru, ki določa nujnost spajanja muzikalnega doživetja z znanstveno poglobitvijo, s čimer naj se med intelektualno in emocionalno izobrazbo vzpostavi ravnotežje. Muzikalni vzgojno-obrazovalni smoter je tudi celotinski usmerjen; ljudi vseh socialnih slojev hoče usposabljeti za doživljanje, razumevanje in presojanje umetnine, se pravi, na temelju obče izobrazbe jih hoče voditi k reproduktivnemu in produktivnemu udejestvovanju v svetu glasbene umetnosti. Sodobna muzikalno-

pedagoška prizadevanja so torej usmerjena prav tako kulturno kakor obče pedagoški. Tudi tehnično-vsebinsko stran muzikalnega pouka zajemajo vsestranski z zahtevo, da naj na doživljanju ter razumevanju sloneče vzgajanje in izobraževanje h glasbi ter s pomočjo glasbe (umetnostno) obsega štiri stopnje, ki opredeljujejo sposobnost uživanja, reproduciranja, stvariteljskega oblikovanja in estetskega presojanja umetnine; poslednja naj bo primerno skupna vsem in vsaki izmed prvih treh stopenj. Muzikalno vzgojo in izobrazbo organski postavljajo v okvir občega vzgajanja ter izobraževanja.

Teoretski je današnja muzikalna pedagogika utemeljena z vidika glasbe kot avtonomne in smotrne umetnosti, dalje z vidika vzgojstva, obče kulture in pa človeka samega. Pomembni raziskovalci teh problemov R. Wicke, P. Luchtenberg, F. Reuter, L. Deutsch, F. Preussner, F. Lange, J. Dalcroze, H. Kretzschmar in E. Weber, pa tudi razni obče-pedagoški znanstveniki, ki so sicer posredno, a plodovito posegli na muzikalno-vzgojstveno področje: E. Kriek, G. Kerschensteiner i. dr. A važni skladatelji, ki so sodelovali v teoretski muzikalni pedagogiki, so F. Busoni, A. Schönberg in A. Hába. Pri Slovencih so v zadnjih dveh desetletjih delovali na tem polju posredno ali neposredno K. Ozvald, St. Gogala, F. Veber, D. Cvetko in nekateri drugi; vobče pa je bilo slovensko praktično in zlasti teoretsko muzikalno vzgojstvo v smeri novega reformnega gibanja do poslednjih dob razmeroma horno in skromno.

V p r a k s i.

Sodobne muzikalno-pedagoške ideje niso kaj povsem novega, temveč so jih v temeljih nakazovali že veliki vzgojniki preteklih dob vse od Platona dalje: Komenský, Rousseau, Basedow, Hiller, Pestalozzi, Nägeli, Pfeiffer, Zeller, Goethe ter mnogo drugih. Teoretska spoznanja na koncu prejšnjega in v začetku našega stoletja so se kmalu uspešno uveljavljala tudi v praksi, zlasti po dresdenskem (1901.), weimarskem (1903.) in hamburškem (1905.) kongresu. Še mnogo bolj sistematično in plodnejše pa se je razcvetela praktična muzikalna pedagogika po vojni. Praktična vprašanja so reševali tudi na posebnih tečajih; pozitivni so bili zlasti muzikalno-pedagoški državni kongresi v Nemčiji med l. 1920.—1930. (»Reichsschulmusikwochen«), ki so pospešili obsežne reforme nemškega muzikalnega pouka. V moderni muzikalni vzgoji so se uveljavila načela in spoznanja vodilnih pedagogov: zahtevke Komenskega po neposrednosti in nazornosti pouka, delovni principi Gaudiga in Kerschensteinerja pa temelji zajedniškega življenja, ki ga naglaša mladinsko gibanje. V takšni šoli je rasel tudi zastopnik ritmično-gimnastičnega sistema E. J. Dalcroze in pa niz raznih metodično-didaktičnih de-

lavcev v muzikalni pedagogiki: J. Curwen je utrdil Tonic-solfa metodo, ki jo je odkrila Sarah Ann Glove in jo v Nemčiji širila Agnes Hundoeffer, dalje Eitz, Münnich, Orf itd.; vse metode je uspešno porabil v svojem sistemu znani muzikalno-pedagoški praktik in teoretik F. Jöde.

Tudi angleška muzikalno-pedagoška stremjenja segajo v pretekla desetletja; povezati so jih hoteli z delavskim izobraževanjem in so v ta namen ustanavljali ljudske odre, ljudska pevska društva in ljudske visoke šole, v katerih so začeli gojiti novo obliko muzikalne vzgoje. Prirejali so skladateljske večere, delavske simfonične koncerte in ljudske opere ter popularna muzikalna predavanja, ki bi naj poslušalcem širila muzikalno obzorje in jim pomagala v razvijanju sposobnosti za globlje stike z umetnostjo. Snovali so posebne ljudske glasbene šole ter igralne in pevske zajednice; vse te ustanove so zasledovale isti središčni smoter: s pomočjo sistematičnega šolanja naj se navajajo gojenci k zavestnemu in aktivnemu poslušanju.

Angleške šolske muzikalne oblike so deloma še prekosili nemški glasbeno-pedagoški krogi, ki so zlasti plodovito dosegali smotre novih smernic v vzgajališčih na selu (Landerziehungsheime) ter so i pripravljali načrt za tipus muzikalne gimnazije (Kretzschmar, Kestenber); tam bi se izobraževali najbolj narijani ter se pripravljali za študij na muzikalnih visokih šolah, muzikalno-pedagoških akademijah in na muzikalno-znanstvenih oddelkih filozofskih fakultet.

Temeljito so se lotili praktičnih muzikalno-pedagoških problemov tudi ameriški glasbeni pedagogi, ki so podčrtali važnost koncertov, radia in gramofona za glasbeni razvoj človeka. Ameriška stremjenja dosledno zastopajo ljudsko muzikalno izobraževalno smer in v ta namen prirejajo laične muzikalne tečaje, s katerimi skušajo uvajati široke plasti v razumevanje mojstrskih glasbenih del. V Zedinjenih državah so posebno znani reformatorji E. Schelling, W. Damrosch in Olga Samaroff-Stokowski, v Braziliji H. Villa-Lobos, v Urugvaju pa F. Curt.

Muzikalno-pedagoško reformno gibanje je zajelo ves svet; poleg Nemčije, Anglije in Amerike sta reformirali svoje muzikalno šolstvo tudi Japonska in Kitajska, posebno pa seveda ostale evropske države: Romunija je uvedla glasbo kot obligatni »umetnostni« predmet v vse šolske tipe, v Švici nadaljuje Nägelijska prizadevanja mladinsko muzikalno gibanje, v SSSR ustanavljajo delavske muzikalne tečaje, na Danskem in Holandskem se množijo angleškimi in ameriškimi podobne ljudske glasbene šole, v Jugoslaviji, zlasti v Sloveniji, se je razmahnilo mladinsko petje in doseglo pri poedinih mladinskih zborih visoko razvojno stopnjo. Kaj temeljito reformo muzikalnega šolstva pa je po smernicah novih pedagoških, psiholoških in muzikalno-pedagoških dognanj pripravljala češkoslovaška. Vzoren primer so

n. pr. poizkusi na nymburški realki, kjer skuša reformator L. Novák svoje gojence muzikalno vzgajati receptivno in aktivno. Češkoslovaško reformno stremljenje ima tolik obseg kakor v nobenem drugem evropskem šolstvu; vodijo ga priznani muzikalni in muzikalno-pedagoški teoretiki: Vl. Helfert, Zd. Nejedlý, D. Orel, L. Kestenberg, A. Cmiral in razni muzikalno-pedagoški praktiki.

Glasbeni pedagogi pa ne naglašajo glasbe le v šolah, temveč tudi izven njih, zlasti v bolnišnicah, sirotišnicah in kaznilnicah. Sodobna praktična muzikalna pedagogika skuša porabiti vsa sredstva, radio, gramofon itd., da bi čimbolj razširila in poglobila muzikalno izobrazbo v vseh plasteh. S tega stališča so važni poizkusi skladateljev P. Hindemitha, K. Weilla in C. Orffa, ki so skladali posebne muzikalne šolske igre, šolske opere in šolske kantate, da bi tudi od tod podprli stremljenja moderne muzikalne vzgoje.

A najjasnejša pota je začrtal praktičnemu muzikalnemu vzgojstvu I. mednarodni kongres za glasbeno vzgojo l. 1936. Sodelovali so najznamenitejši glasbeni pedagogi (Baltz, Villa-Lobos, Jörgen, Bentzon, Stiven, O. Samaroff-Stokowski, Roger-Ducasse, Sachs, Dent, Breazul, Kjellström, Daleroze, Reichenbach, Helfert, Kestenberg, Křenek, Orel i. dr.), ki so v svojih referatih reševali najvažnejša obča teoretska in praktična vprašanja muzikalnega vzgojstva. Udeleženci kongresa so sprejeli resolucijo, ki je zahtevala reformo muzikalne vzgoje v vseh šolskih tipih: v ljudskih, meščanskih, srednjih in strokovnih šolah, pa tudi na univerzah, kjer naj se pojmuje muzikalna vzgoja kot vrh celokupnega šolskega muzikalnega sistema. Kongresni program in kongresna resolucija sta podala temeljne smernice, ki z uspehom služijo preosnovi muzikalnega šolstva raznih evropskih ter izven-evropskih držav.

*

Nova muzikalno-pedagoška prizadevanja so v teoretskem in praktičnem pogledu zelo razgibana; najbolj so se poglobila v zadnjih dvajsetih letih, ko so ob sistematičnem raziskovanju svoje smotre izkristalizirala in jih izpolnila z dognanji obče pedagoške reforme. Današnji muzikalni pedagogiki je končni smoter osebnost; zaveda se, koliko more in mora storiti za uresničevanje takšnega človeškega lika. Ni torej izobraževalni luksuz, marveč izobraževalna potreba, ki pomembno sodeluje v kulturnem življenju poedince in celote. Bogato delo preteklosti ji je najvernejši in najzanesljivejši glasnik bodočnosti ter obeta tudi slovenskemu vzgojstvu plodovitejšo rast.

Angleži v šolah

I.

Tujec, ki pride na Angleško in hoče študirati angleško šolstvo, doživlja tamkaj začudenje za začudenjem. Kamor koli se ozre, povsod najde kaj, kar se ne da spraviti v sklad s tem, kar o angleškem šolstvu (ali šolstvu vobče) že ve. Čim bolj se trudi in šolstvo študira, tem bolj se mu dozdeva, da ga nikoli ne bo razumel, da ga vobče ni mogoče razumeti. Naše misli so vse preveč obrnjene v smer nekega bolj ali manj točno določenega in izdelanega sistema, kjer ima vsaka šola in vsak učni predmet svoje točno mesto. Takega sistema iščemo povsod, tudi na Angleškem. Tjakaj prihajamo s shematičnimi merili in smo v zadregi, ko nam odpovedo. Nekaj ni v redu, ali naša merila ali pa angleško šolstvo.

Tudi meni se je tako godilo na Angleškem. Trudil sem se in iskal, stikal sem za knjižnimi pomagáli ter se zatekal z vprašanji k pedagogom, teoretikom in praktikom, pa so me često dobljeni odgovori še bolj zmedli, ker so še manj spadali v tisto sliko, ki sem si jo dotlej zgradil na pridobljenih prvinah. Kar obupaval sem že. Čas je hitel, moje bivanje na Angleškem ni bilo brez časovnih mej, bal sem se, da bom moral oditi, ne da bi kaj prida pridobil. Saj sem se zares že dotlej marsičesa naučil: tak šolski sistem, kakor je naš (precej podoben nemški in morda še kak drug), tak sistem, ki je za nas nekaj, kar je umevno samo po sebi in torej izven razpravljanja kot celota, tak sistem ni edino zveličavna možnost, šolstvo je mogoče organizirati tudi drugače.

Toda — še vedno mi je ostalo in me mučilo pozitivno vprašanje: kako drugače? Kako je n. pr. urejeno angleško šolstvo? Iskal sem priporočil in stikov s šolami, jih obiskoval, prisostvoval uku, se razgovarjal z učitelji in z vodji, zapisoval sem, kar sem zvedel, razmišljal o tem, iskal nejasnih točk in ob naslednjem obisku, navadno v kaki drugi šoli, zopet izpraševal... Mnogi so mi precej pomagali, nekateri so me odpravili hitro ali mi pa niso razodeli ničesar, kar še nisem vedel. Opazil sem, da večina ni vedela mnogo več. Anglež je praktičen človek, ravna in dela, kakor mu pravi njegov zdravi razum (common sense) in — ne razmišlja mnogo o tem. Zato se je marsikdo čudil mojim vprašanjem. Mnogi so me vpraševali, česa prav za prav iščem v Angliji, čemu obiskujem šole, kaj študiram. Kazali so mi pogosto zares sijajne šolske stavbe, bogato opremljene laboratorije in knjižnice, velike dvorane in prostorna igrišča, stano-

vanjske sobe učencev; vodili so me v razrede, kazali mi izdelke učencev, izvajali mi koncerte, telovadne nastope in ljudske plesne vabili so me k šolskim svečanostim in prireditvam, pošiljali so mi nekatere učence in učenke, da sem se z njimi razgovarjal o njihovi šoli, o življenju v njej in mimo nje, vabili so me k čaju in h kosilu: povsod sem hodil z odprtimi očmi, kar največ sem si ogledal in zapomnil, vse to pa so bile zgolj drobtine neke celote, ki je nisem mogel dojeti, ne umeti.

Česa prav za prav iščem, kaj študiram, so me vpraševali. Kako naj bi jim odgovarjal. Angleški šolski sistem (English Educational System) bi rad spoznal, sem jim pravil. Pa so me različno odpravljali. Nekateri so mi priporočali o tem knjige, ki sem jih večinoma že imel. Drugi so mi prostodušno izjavljali, da tega sistema sami dobro ne razumejo in ne vedo veliko o njem; pošiljali so me k oblastem. Mnogi so mi zatrjevali, da Angleži šolskega sistema vobče nimajo, naglašali so pri tem besedo: sistem. Ti so se še najbolj vživeli v moje iskanje ter so doumeli, kaj mi Evropci (= celinci) umemo ob tej besedi. Ta ali oni me je tudi vprašal, kako dolgo že študiram njihov sistem. Ko sem mu povedal, da nekaj mesecev, mi je odvrnil: »Jaz ga študiram že trideset let, pa ga še ne razumem!« Dal sem mu prav, četudi je pretiraval. Povedati je hotel, da še ne ve vsega, kar bi se dalo vedeti o angleškem šolstvu. Tako tudi mi lahko rečemo, da našega šolstva ne razumemo, saj: kdo izmed nas pa ve n. pr., kaj nam pomeni naša meščanska šola ali kaj bi bilo treba storiti, da poživimo izobrazbo najširših ljudskih slojev!

Bili so tudi taki, da so mi posebno naglasili to ali ono stran angleške šole kot bistveno ali kot tisto, s katere bi se mi utegnil odpreti pogled na ves sistem. Imenovali so mi: svobodo in demokracičnost (besede je treba umeti po angleško, kakor »sistem« in druge), tradicijo, izpite, športne igre, zlasti pa tisto zagonetno vzgojo značaja (training of character). Tolažili pa so me, da nisem ne prvi in ne edini, ki sem trčil na težave pri študiju angleškega šolstva. Tujci da mnogo prihajajo in često odhajajo, ne da bi ga doumeli.

Naših ljudi pač ne zahaja mnogo k Angležem. Nekaj mesecev pred menoj je študirala in si ogledovala menda le šolske zgradbe arhitektka iz Beograda. Kmalu za menoj je obiskala nekatere šole hrvatska profesorica. Kak tucat ali kaj naših ljudi študira tamkaj — največ angleščino. Če sem omenil, da študiram angleško šolstvo, so mi navadno kratko povedali svojo sodbo: da je prav za nič in da se bom o tem že še prepričal, če se še nisem. Taki obsodbi nisem mogel pritrditi po tem, kar sem že videl in vedel. Pa tudi tisti, ki so živeli v Angliji dalje časa, so drugače sodili. In vpraševal sem se: zakaj pač visoko šolana Evropa po-

šilja toliko ljudi študirat v Anglijo? Angleški listi so pisali, da se mnogi diplomatje tudi zategadelj trudijo, da bi prišli v London, ko jim doraščajo otroci, ker se jim tam lahko omogoči angleška vzgoja.

Saj sem tudi jaz vedel, kaj najčesee nagiba kritike, da angleško šolo tako hudo sodijo. Pravijo namreč, da se Angleži v šolah ničesar ne nauče. Malo je beseda pretirana, toliko se pa zares ne nauče, ko se mi. O Jugoslaviji n. pr. večina Angležev prav ničesar ne ve. Še imena ne, ki jim je čudno. V najboljšem primeru nas zamenjavajo s češkoslovaško, ki je bolj znana, odkar je stala v središču evropske politike. Z znanjem jezikov se Angleži tudi ne morejo hvaliti. Nekaj francoščine, malo nemščine, kaka španska beseda, pa smo pri kraju. Itd. Toda ne prezrimo, da o Gibraltarju, Singaporeju, Indiji ... Angleži često več vedo! In pa: ali je izobrazba zares le neka količina razpoložljivega znanja? Ali ni bolj neka izoblikovanost duha in značaja, ki te usposablja, da lahko sodeluješ pri kulturnem življenju svojega naroda in vsega človeštva? Da pa Angleži to znajo in zmorejo, pač ni mogoče tajiti, čeprav bi kdaj želeli, da bi bilo to sodelovanje drugačno.

Kdor hoče razumeti angleško šolstvo, mora poseči globlje. Meni so Angleži sami svetovali, naj skušam razumeti angleško življenje vobče, ne le šolstvo; če mi ne zamerite izrazov, bi dejal, da so mi svetovali, naj skušam razumeti kulturno snovanje angleškega narodnega genija ali angleške duše. Potrudil sem se tudi za to. Bral sem knjige o Angležih in njihovih možeh, o njihovi zgodovini in o jeziku, zanimal sem se za njihovo politično življenje in prebiral vrsto časopisov, poslušal sem slovite »speaker«-je v Hyde Parku, se udeleževal predavanj, čajank in svečanosti, kolikor mi je le bilo mogoče. Marsikaj se mi je tako razodelo, vse ne.

Kaj je torej z angleškim šolstvom, kako bi ga označil? Vsekakor »šolski sistem te dežele ni logičen, niti simetričen; niso ga zamislili zakonodavci ne državniki ter ga od zgoraj navzdol postavili med ljudstvo. Pa tudi slučajen ni, temveč je zrastel iz praktičnih potreb in je sedaj neločljivo povezan z narodnim življenjem. Ni ga mogoče razumeti brez razumevanja narodne zgodovine, ker je tvorba narodnega značaja. Ena značilna poteza v tem značaju je sposobnost, da napravi nelogičen kompromis v praksi in da stvari izvrši, ne da bi se kdo ve kaj mučil s teorijo. Mi (Angleži) trpimo anomalije in potrpiamo s starinami (survivals), dokler povoljno delujejo. Zgodovina naše vzgoje je polna primerov tega genija za akcijo in ravnodušnost do teorije; zato so naši kritiki zmanjševali naše miselne sile in nas predstavljali kot narod, ki se boji novih idej. Toda v praksi smo ustvarili šole, ki močnejše oblikujejo značaj, ki bude večjo in trajnejšo

zvestobo, ki skrbe posamezniku za večje delovno področje, ko šole katerega koli drugega naroda sedaj ali v preteklosti.«¹

Tako ponosno sodi o svojem šolstvu Anglež in — v marsičem mu je treba dati prav. Razumeti je treba, da je angleško šolstvo drugačno nego naše, nemško in še kako, a da je drugačno prav zato, ker je angleško. (Če še pomislimo, da je n. pr. škotsko šolstvo zopet različno od angleškega in po sodbi Angležev podobnejše evropskemu [celinskemu], potem je pač težko nuditi tujemu študentu krepkejši nauk, da je tudi pedagogu treba na njegovem torišču ustvarjati iz domačih prilik in iz domačega ljudskega značaja, ne pa prenašati tujih oblik, domislekov in metod na lastna tla.) Tudi Angleži se učijo drugod, šolske oblasti celo redno opozarjajo na nove pridobitve pri tujih narodih; toda oni se iz tega nauče le to, kar prija angleškemu značaju in kar se da na Angleškem tako rekoč po angleško izvesti.

Drugi važen nauk, ki nam ga lahko dajo Angleži, pa se glasi: ne podirajmo starega, dokler povoljno deluje in dokler nimamo tega nadomestiti s čim boljšim! Vsaka ustanova, ki se je uveljavila in ohranila, je gotovo imela svoj smisel. Če ga sedaj na videz nima, skušajmo ji ga zopet odkriti in dati! Če ga zares nima, itak izgine. Smisel šole je: služiti življenju. Angleški šolski vodja ponosno kaže kako staro letnico na zidu in vobče rad naglaša starost svoje šole, hkrati pa se ponaša z naj-novejšimi pridobitvami: laboratoriji, igrišči, dvoranami, knjižnico itd. Staro znajo Angleži ohraniti, novo ustvariti, oboje pa tako srečno združiti, da celota še vedno povoljno vrši svojo nalogo. Ne gre to vsekdar brez trenja, gre pa vendarle; boj med »starim« in »novim« tukaj ni tako hud ko pri nas, prav zavoljo tega ne, ker je Anglež praktičen realist, ne pa sanjav entuziast — ne za »novo« pa tudi ne za »staro«. Zgodovina angleškega šolstva je zelo zanimiva prav s tega vidika.

Angleži so pač drugačni ljudje. Vlada vedno in povsod dopušča privatno iniciativo ter jo celo pospešuje (tam je mnogo »privatnih« šol, a menda ena sama državna!), javno iniciativo pa prepušča avtonomnim oblastem. A tudi avtonomne oblasti in »privatni« upravni odbori puščajo kar največ svobode šolskim vodjem, ki svobodno izbirajo učne knjige, si iščejo sodelavcev učiteljev in puščajo uvedene ali pa uvajajo nove učne predmete. Prav tako pa i šolski vodje puščajo mnogo svobode svojim učiteljem in ti učencem. Saj običajno lahko učenec pusti predmet, ki mu »ne gre« ter se namesto njega oprime kakega drugega. Učitelj pa si lahko izbere najprimernejšo metodo ter mu voditelj svetuje in pomaga, dasi je to »novofarija«, po kateri on ni delal in ne dela. V angleških šolah zares vlada kar največja svoboda in strpnost in pa prav lepo tovarištvo.

¹ C. Norwood, The English Educational System, 9 sl.

To je seveda mogoče tam, kjer ni »sistema«, ni trdih shem, ki bi morale veljati za vse primere, kjer velja nekaj osebnost ter se uvažujejo kulturne in krajevne posebnosti. Tam vedo, da je človek največja dobrina, zlasti vzgojen in kultiviran človek, gentleman.¹

II.

Prvo vzgojo dobiva tudi mladi Anglež v svoji rodbini, vsaj kadar so domače prilike normalne. Toda ko je star dve leti ali pa še prej, lahko pride v nekak otroški vrtec (Nursery School). Ti so se tudi tukaj spočetka ustanavljali po nemških vzorih in so celo ohranili prvotno ime »Kindergarten«. Še danes govorijo Angleži o »Nursery Schools« in o »Kindergartens«. Zdi se, da je vsaj nekaterim privatnim ustanovam ostalo starejše tuje ime, da pa so novo nastajajoči vrtci dobili tudi novo domače ime. Beseda pa ni prevod iz nemščine ter je celo malce nerodna, ker se imenuje »šola«, kar pa v resnici ni.

Takih šol v Angliji ni mnogo, pa še te so večinoma »privatne« in ne »javne«. Niti londonska krajevna šolska oblast morda nima nobene, saj me je poslala na obisk v eno izmed privatnih, ki pa dobiva precej javne podpore — nekako tretjino vseh prejemkov. Pomagajo pa si češče s posebnimi »Nursery Classes«, s posebnimi razredi za malčke v rednih ljudskih šolah, kjer pa tudi skušajo delati v smislu samostojnega otroškega vrta. V nekaterih primerih vstopajo malčki v prave razrede ljudske šole, kjer jim je najteže izrečno ustrezati. To pa se dogaja prav tam, kjer so otroci vrta najbolj potrebni, saj bi sicer ne prišli, kajti obisk vrta tudi na Angleškem ni obvezen.

V vrtcu se angleški otroci udeležujejo in zabavajo na podoban način ko naši. Največ se igrajo: deloma povsem prosto, kakor kakemu prijaja, posamič ali s tovariši, gradeč ali razbijajoč, sedeč ali tekaje, tiho ali kričé, s punčko ali z medvedkom, s klavircem ali s škarjicami. Včasih vrtnarica izzove pravi trušč, drugič jih pomiri, da so prav tihi. Deloma pa se otroci udeležujejo skupaj ter telovadijo in korakajo, plešejo in pojejo ali se igrajo pod vodstvom vrtnarice.

Malčki prihajajo v vrtec zjutraj od 8. do 9. ure ter ostajajo do 3. ali 4. ure popoldne. Tam dobijo dopoldne malico, opoldne kosilo (lunch) in popoldne čaj, tam lahko spe, manjši večkrat na dan, večji vsaj po kosilu. Često jih preišče zdravnik, mnogo se gibljejo na prostem, na vrtu ali v kaki lopi, v javnem parku ali na trgu (londonski trgi — squares — so navadno manjši ograjeni parki).

¹ O »gentlemanu«, glej str. 122. sl.

Vrtec hoče biti otrokom drugi dom, ki v vzgojnem pogledu sicer ne zmore vsega, kar zdravi dom, v marsikakem pogledu pa vendar več ko dom: nudi bolj urejeno življenje, daja več pobude za doživljanje in igranje, zlasti pa večjo družbo.

S petim življenjskim letom se na Angleškem pričinja za otroka o b v e z n a učna doba. To je glede učne obveznosti menda najnižja starostna meja na svetu vobče. Vendar pa je preteklost zapustila sedanjosti tako navado (celo mlajši otroci so prihajali in še prihajajo v šolo) in novejša zakonodaja jo je obdržala. A petletni otrok za pravo šolsko delo še ni sposoben in njegov prihod v šolo je postavil angleškim šolnikom posebne naloge. Rešiti so jih skušali tako, da so ustvarili najnižjo stopnjo ljudske šole, o t r o š k o š o l o (Infant School).

V to šolo torej prihajajo otroci s petim letom. Nekateri med njimi so prej obiskovali vrtec, drugi so morda bili v posebnih razredih za deco (Nursery Classes) v sedanji šoli, nekaj jih je prišlo prvič od doma. Naloga šole je, da vsem tem otrokom dá dovolj prilike za svobodno udejstvovanje, da razvija njihove telesne in duševne sile, jim razširja zanimanje, jih navadi pravičnejšega in lepšega govorjenja (šolani Angleži govore nekoliko drugače ko ostali, ki se jim običajno že po prvih besedah pozna, da so »uneducated«) ter dostojnega obnašanja (»good manners«), da jim vcepi skrb za telesno čistočo, da jih nauči tudi poslušanja, obenem pa jih uvede v prve početke šolskih spretnosti.

Otroška šola je torej izrazita p r e h o d n a šola. To že kaže njena zunanja ureditev. Šolska soba je zelo podobna otroškemu vrtcu. V njej lahko najdete mizice in stolčke, dobite kar grmade igračk, punčk, medvedkov, gradilnega materiala, v kotu lahko najdete s kulisami napravljeno »kuhinjo« ali »stanovanje« itd. Seveda je v razredu tudi mnogo slikanic, stavnic, papirja, svinčnikov, barvnikov, raznih priprav, ki navajajo k štetju in početkom računanja itd. Otroci se posvečajo vsak svojim opravkom: ta riše, oni gradi, tretji kaj izrezuje ali pribija (kar pa zaradi neke posebne tvarine nikdar ne povzroča preveč ropota), naslednji ogleduje slikanico in poizkuša brati. Del šolskega časa je tudi tukaj posvečen skupnim poslom: petju, igri, rajanju ali južini. Pred šolo je po možnosti igrišče, da so otroci lahko kar največ na prostem; če je treba, neso s seboj stolčke pa še to in ono.

Učiteljice znajo v vse to delo tako spretno vplesti pričetke uka, da je skoraj neopazno. To je nekoliko lažje, ker je šolsko delo povsem individualno, primerno posameznikovim sposobnostim in nagnjenjem. Nekateri otroci že bero, ko se drugi še vedno le igrajo. Vendar pa se končno vsi seznanijo vsaj s tem,

kar Angleži kratko imenujejo »Three Rs«², to je z branjem, pisanjem in računanjem. Mnogo tega se nauče v igri. Na posebne deščice n. pr. pribijajo paličice, loke, vijuge iz lepenke ali česa podobnega, pa nastajajo tudi črke (O, L, F, E...); učitelj ali kak sošolec to vidi pa pravi: O to si pa napravil »o« (l, f, e...), in učenec ga še dela ter si ga zapomni. Drugi imajo pred seboj deščice, iz katerih so izrezane oblike živali in predmetov ter shranjene v posebni škatlici; učenci jih iščejo in vstavljajo v odprtine ter dobivajo neke slike; spodaj, zgoraj, na strani so navadno natiskana imena predmetov, včasih tudi zadaj na oblikah predmetov; predmet otrok pozna po imenu, pa se seznanja tudi s pisano (tiskano) besedo. Prav tako imajo posebna pomagala za uvajanje v štetje in računanje. Marsikje pomaga, opozori, vzpodbudi učiteljica; ona vodi šolo tako, da na koncu vsi otroci bero in pišejo, štejejo in računajo, nekateri bolj, drugi manj. Učne knjige imajo učenci istega razreda prav različne, recimo nekateri »globalne«, drugi starejšim metodam primerne začetnice. Kajpa se tudi v tem pogledu lahko šola od šole močno razlikuje.

S kakim s e d m i m letom pride angleški otrok v »o s n o v n o š o l o« (Junior School), ki nekako odgovarja naši šoli istega imena, je pa vendar vobče edina prava ljudska šola. Kajti od prvotne angleške »elementarne« šole sta se spodaj odcepila in se še cepita vrtec in otroška šola, katerih pravi življenjski element je igra ter otroka, njegovo telo, dušo in značaj mnogo bolj negujeta nego pa česa učita. V zadnjih letih pa so tudi na gornjem koncu šolo močno preustrojili ter so poleg ostalega uredili za učence, ki še ostanejo v »ljudski šoli«, poseben tip »Senior School«, ki je navadno tudi v organizacijskem pogledu vseskozi ločen od »osnovne šole« (Junior School).

V osnovno šolo prihajajo praviloma otroci iz otroških šol ali še česse iz otroških oddelkov iste osnovne šole. Tu se zanje pričenja prava šola; otroška igra izginja (dasi ostane in se vedno bolj goji športna igra — »organized games«); individualno pečanje s posameznimi otroki se vedno bolj umika razrednemu delu. Otroci bero in pišejo, računajo in rišejo vsi isto, učitelj ali učiteljica se več giblje pred razredom in govori vsem učencem hkrati. Mizica in stolčki se umikajo klopem ali sicer posameznim pultom s stoli, ki pa stojijo v vrstah, vsi obrnjeni proti učitelju in katedru. Ni nujno, da je tako vedno in v vsakem primeru, vendar pa je vzbudilo mojo pozornost in je prav značilno.

² Three Rs = trije R = reading, writing and arithmetic = branje, pisanje in računanje; prva beseda se v pisavi in izgovoru začne z »r«, druga le v izgovoru, tretja pa v pisavi in izgovoru z »ar«; Angleži ime črke »r« izgovarjajo »ar« (prim. naš »er«), zato »trije ar-i«.

Tudi osnovna šola po možnosti ustreza individualnim sposobnostim otrok. Če je dovolj velika, je često razdeljena v »tokove« (streams). Običajno imajo po tri vzporednice (a, b, c) v prvem, drugem, tretjem in četrtem razredu ter zbirajo v prvem toku (a) najboljše, v drugem (b) srednje, v tretjem (c) slabše učence. Ponovno pa so mi šolski vodje in učitelji naglašali, da učenci ne vedo, kaj pomeni taka delitev in zaradi česa je nekdo v tem, drugi v onem toku.

Učni načrti za te šole naglašajo bolj pojme dejavnosti in izkustva ko pa znanje in pridobivanje dejstev. Vendar pa se tamošnji otroci uče v glavnem istega ko naši. Nadaljujejo s temeljnimi veščinami (branje, pisanje, računanje), mnogo se ukvarjajo z domačim jezikom, zgodovino in zemljepisjem ter s prirodnimi nauki. Te vrste šolskega dela imenujejo »predmete« (subjects), poleg njih pa še naštevajo »dejavnosti« (activities): petje, telovadbo, športne igre, ročno delo, vrtnarstvo, gospodinjstvo itd. Izraz »dejavnosti« je za te šolske stroke primernejši ko naše »veščine«.

Ko so otroci stari deset let, dobijo (vsaj v Londonu) v roke drobno knjižico, ki jo je izdala krajevna šolska oblast in ima naslov: »Sedaj ti je deset let« (Now You Are Ten). »Načelnik prosvetnega oddelka« (Education Officer) jih tukaj poučuje o važnosti naslednjega leta v njihovem življenju, ko bodo lahko prišli k posebnim izbirnim izpitom ter bodo morda dobili podpore ali prosta mesta v srednjih, oz. v nekakih meščanskih šolah, ali pa bodo nadaljevali šolanje v posebni »višji ljudski šoli« (Senior School). Pošiljavec knjižice sicer tolaži otroke, da bodo čez dve leti lahko poizkusili znova, če tokrat ne bi uspeli, in naglašša, da »višja ljudska šola« ni manj vredna od »srednje« ali »meščanske«, temveč je le drugačna, ker je namenjena drugačnim otrokom; vendar pa bi mnogi otrok rad dobil podporo ali prosto mesto v »srednji« ali vsaj v »meščanski šoli«. Tudi učitelji bi radi videli, da bi uspeli vsi učenci, ki so po njihovem mnenju sposobni za nadaljnji študij, zlasti še, ker uspehi pri teh izpitih pač pomenijo oceno šole same, ki se mora boriti za svoj ugled, zlasti še, če je privatna ustanova. Zato je velika nevarnost, da šole vsaj proti koncu svoje dobe posebno gojijo in morda celo utepavajo domači jezik in računstvo, ker iz teh dveh predmetov učenci delajo odločilne izpite.

Oni otroci, ki teh izpitov niso dovolj dobro prestali, pa še vedno lahko vstopajo v katere koli šole, če jih tam sprejmo in če njihovi starši morejo in hočejo sami plačevati zanje. Tisti pa, ki tega ne dosežejo in prostih mest niso dobili, morda se za vstop v višje šole niti potegovali niso (ter tedaj po navadi niti ne gredo k izpitu), prestopajo nato v »Senior School«, ki bi jih morda vendarle najboljše ponašili kot »v i š j e l j u d s k e š o l e«.

Naši učitelji radi trdijo, da je delitev v »osnovno« in »višjo« ljudsko šolo le upravna kaprica, ker se delo nadaljuje in mora nadaljevati, kakor če bi te delitve ne bilo; angleška šola te višje vrste pa je zares čisto nova in posebna ustanova, ki je tudi organizacijsko povsem ločena od osnovne šole.

V teh šolah se po navadi zbirajo prebrani učenci iz več sosednjih osnovnih šol, vobče pa največ tisti, ki se bodo po končani šoli posvetili ročnim poklicem. Zato je delo tukaj kar najbolj praktično. Mnogo se goji ročno delo in risanje (zlasti za bodoče obrtnike in industrijske delavce), gospodinjstvo in vrtnarstvo (v prvi vrsti za dekleta), tuji jeziki in morda kak bolj trgovski ali pisarniški predmet (za tiste, ki bodo kakor koli stopili v poslovno ali upravno življenje). Razen tega se učenci seveda uče še ostalih »akademskih« predmetov, kakor jih včasih imenujejo: angleščine z domačim slovstvom, zgodovine in zemljepisja, prirodnih ved. Važno mesto ima tudi v teh šolah telesna vzgoja.

S trinajstim letom imajo učenci še enkrat priliko, da poizkusijo z izpitom, ki jim lahko odpre vrata v »srednjo« ali v »meščansko« šolo, oziroma pridobi podporo ali prosto mesto. Prav tedaj pa lahko dobe denarno pomoč, če stopijo v kako »obrotno«, »nižjo tehnično« ali »umetnostno« šolo (Trade School, Junior Technical School, Junior Art Department) ali kaj podobnega. A tudi če deček ali dekle ostane v »višji ljudski šoli« do konca šolske obveznosti, to je do 14. življenjskega leta,³ ima potem še vedno možnost, da obiskuje najraznovrstnejše nadaljevalne, dnevne ali večerne izobraževalne tečaje, da si pribori vstop v razne, tudi najvišje tehnične in podobne šole, celo na univerzo. Pot do najvišje izobrazbe torej, v teoriji vsaj, ni zaprta nikomur. Nekak svoj prav imajo po takem vendar Angleži, ki trdijo, da je njihov izobraževalni sistem eden izmed najdemokratičnejših na svetu — pred francoskim —, dasi je treba te besede previdno brati. Saj si menda vsak lahko pribori pot do najvišje kvalifikacije, če je dovolj bister in marljiv ter mu usoda preveč ne nagaja; ni pa mu odprta vsaka pot do najvišje izobrazbe. Nista namreč vedno enaka dva človeka, ki sta si pridobila isto »količino« izobrazbe (ali celo le izpričeval), važno je tudi vprašanje po »kakovosti« izobrazbe. Angleži ne naglašajo toliko, da so dovršili srednjo šolo ali univerzo, temveč bolj, v kateri srednji šoli (»Public School«!) ali na kateri univerzi (Oxford!) so bili.

³ Po zakonu o šolstvu (Education Act) iz leta 1936. se bo šolska obveznost s 1. sept. 1939. dvignila do 15. leta starosti; mogle pa se bodo pod določenimi pogoji dobiti neke oprostitve v zadnjem šolskem letu.

III.

Učenci javnih osnovnih šol, ki so dobro prestali izpite za izbiro »študentov« v višjih šolah, lahko dobijo podporo ali prosta mesta za študij v kakšni srednji šoli (Secondary School), ali pa vstopijo v nekako »meščansko šolo« (v Londonu: Central School; drugje se včasih imenujejo drugače, ta šola je namreč razmeroma mlada institucija in jo šele uvajajo). V srednjih šolah je študij zavoljo šolnine precej drag; v »meščanskih« ali morda »centralnih šolah« je sicer prost šolnine, so pa to »selective schools«, se pravi, da izbirajo boljše učence in torej niso vsakomur dostopne. Ponekod v deželi so te šole »unselective« ter sprejemajo vse učence, ki niso odšli v srednjo šolo, pa žele dobiti nekaj višjo izobrazbo nego jo daja »višja ljudska šola«.

Ime »Central School« ni organsko ter ne pove o značaju šol niti toliko kakor naša »meščanska šola«. ⁴ »Central School« se imenuje šola zato, ker zbira učence iz raznih osnovnih šol svojega okoliša v enem »središču« (centre); isto pa dela tudi londonska »višja ljudska šola«, do neke mere i srednja šola. Centralna šola res da izbira boljše, ne dobi pa navadno najboljših učencev. Nudi jim temelje višje izobrazbe s posebnim ozirom na njihov bodoči poklic. Zato ima, podobno naši meščanski šoli, lahko ali bolj trgovsko ali pa bolj tehnično (spčetka so jo zvali industrijsko) smer, ali tudi obe; kmetijske smeri v Londonu kajpa ne poznajo. Kako naj te smeri pridejo do izraza, si tudi angleški šolniki niso edini. V glavnem naglašajo, da bodi šola obče izobraževališče, ki pa vendar tudi pomagaj svojemu učencu najti pot v izbrani poklic. Zato naj »smer« ne stopa prehitro v ospredje. Izprva šola obravnavaj bolj obče izobraževalne predmete, šele pozneje uvajaj v bolj praktične.

Vsi učenci centralnih šol se uče angleščine, matematike, zgodovine, zemljepisja, risanja, praktičnega prirodoznanstva in glasbe ter goje telesne vaje. Poleg tega se dečki udeležujejo svojih ročnih, dekleta pa ženskih ročnih del ter uka v gospodinjstvu; mnoge šole uče tudi kak tuj jezik, največ francoščino. Nato pa trgovska smer uvaja tesnopisje in knjigovodstvo v tretjem, strojepisje in pisarniške veščine v četrtem letu. Tehnična smer nudi dečkom več praktične matematike in prirodoslovja, ročnega dela in tehničnega risanja, dekletom pa več ženskih ročnih del, risanja, prirodoslovja in gospodinjstva. Tudi v obče izobraževalnih predmetih prično v tem času izbirati in naglašati dejstva, ki bolje služijo smeri šole.

V »centralnih šolah« učenci večinoma ostajajo štiri leta, to je do 15. leta starosti. Nekaj jih po dveh letih odide v srednje (naknadni izbirni izpiti) ali v obrtne in nižje tehnične šole. Prav

⁴ Kaj bodi recimo meščanska šola kmetijske smeri?

tako ostajajo posamezniki v »centralni šoli« peto šolsko leto ali še več. Ti se včasih pripravljajo za »završne izpite« (matura) ter odhajajo na univerze ali v kak podoben študij. S tem, da so prišli v centralno šolo, si torej, v teoriji vsaj, niso odrezali poti v katero koli drugo šolo ali izobraževališče.

Tisti učenci osnovne šole, ki so najbolj uspeli pri izbirnem izpitu, lahko stopijo potem v kako s r e d n j o šolo (Secondary School). Te so včasih javne, a mnogo jih je privatnih (v našem pomenu besede). Javne srednje šole ustanavljajo krajevne šolske oblasti (v Londonu: London County Council), podpira pa jih tudi osrednja šolska oblast (»ministrstvo« — »Board of Education«). Kaka polovica učencev v njih plačuje šolnino, navadno nekaj nad 10 funtov na leto (= 2400 din), kar je malo več ko četrtnina povprečnih izdatkov za posameznega učenca. Večina ostalih učencev ne plačuje nič, nekateri pa plačujejo znižano šolnino.

»Privatne« šole so izobraževališča, ki jih ustanavljajo cerkve in korporacije ter jih tudi vodijo in vzdržujejo. Poleg tega pa lahko i posameznik vodi šolo kot podjetje, od katerega živi; to so »lastniške« šole (Proprietary Schools).

Pojem »srednja šola« (Secondary School) pa je mnogo manj določen nego pojem »ljudska šola« (Elementary School). Zanimanje javnih oblasti za srednje šolstvo je namreč veliko mlajše ko za ljudske šole, dasi so srednje šole same morda starejše od ljudskih. Kajti v preteklosti so veljale za »srednje« vse šole, ki so vodile k višji izobrazbi, četudi so začenjale čisto spodaj (v 5. letu starosti) in niso peljale kar do akademske višine. Šele izza 20. stoletja tudi oblasti bolj skrbijo za višjo izobrazbo, podpirajoč obstoječe šole in ustanavljajoč lastne. To je privedlo do nekega prilagajanja. Še danes pa so te šole tako različne, da je Angležu zares težko povedati, kaj je »Secondary School«. Normalno mora taka šola učiti angleščino, kak tuj jezik, zemljepis, zgodovino, matematiko, prirodne vede, risanje, petje, gojiti telovadbo in športne igre pa ročno delo za dečke in gospodinjstvo za deklice. Njeni učenci pa so stari od 11 do 16 let.

Tem pogojem mora zadostiti poleg javne tudi vsaka »privatna« šola, ki hoče dobiti javno podporo. A tudi mnoge šole, ki ne sprejemajo in ne iščejo nikake podpore javnih oblasti, čestokrat prosijo za priznanje, da so »zadostne«. Kljub temu pa nekatere najbolj znane privatne šole niti za to priznanje niso prosile, ker nočejo nadzornikov in vobče nikake odvisnosti od oblasti. Ta sicer tiho in molče priznava njihovo »zadostnost«, vendar jih ne našteva v spisku priznanih šol. Lahko to priznanje dobijo tudi »lastniške« šole. To priznanje se kajpa ne sme primerjati z našo »pravico javnosti«, ki jo ima v Angliji vsaka šola brez izrečnega dovoljenja.

V srednji šoli ostaja angleški dijak običajno pet let, to je do svojega 16. leta. Če je dobil podporo ali prosto mesto, se je navadno obvezal v to. Kajti mnogi so zapuščali in še zapuščajo srednjo šolo poprej ter odhajajo v poklicno življenje. Zato se šolske oblasti trudijo, da bi šolsko življenje »podaljšale« do 16. leta in čez.

S 16. letom lahko delajo dijaki završni izpit (School Leaving Examination), ki približno odgovarja naši »maturi«. Saj daje dijaku (teoretsko) pravico do vstopa na univerzo ter ga običajno tudi oprasha tamkaj nekakega sprejemnega izpita. I za vstop v razne višje poklice odpira vrata završni izpit. To je nam manj umljivo, ker terjamo od vsakogar in ob vsaki priliki — zrelostno izpričevalo. Na Angleškem se zahteva neko znanje, ki ga prosilec mora pokazati pri posebnem izpitu. To pa danes mnoge poklicne skupine opuščajo, če je prosilec napravil v srednji šoli završni izpit.

Ta izpit se vrši na domači šoli, ne vodi pa ga osrednja oblast (ministrski odposlanci!), temveč osem drugih izpitnih teles (univerze), ki pošiljajo na šolo vprašanja oz. naloge in nato pismene izdelke tudi ocenjujejo. Te izpite delajo učenci javnih in »privatnih« šol, izpitne oblasti si pa šole izbirajo same.

Danes si Angleži mnogo prizadevajo, da bi študij v srednji šoli še podaljšali. Vsaj nekateri učenci ostajajo v šoli tudi po završnem izpitu; v šestem razredu« (sixth form, od 11. do 16. leta je redno 5 »forms«) precej svobodno (akademsko) študirajo eno, dve, celo tri leta, včasih le nekaj predmetov ter nato delajo »višji šolski izpit« (Higher School Examination). Uspeh jim daje zopet nekatere pravice, se včasih terja pri štipendistih in tu ali tam oprasha prvega izpita na univerzi. V prilog temu študiju je tudi dejstvo, da dijaki redno sicer napravijo završne izpite s 16. letom starosti ter s tem dobe pravico, da vstopijo na univerzo; dejansko pa menda nobena univerza ne sprejme slušatelja, ki mu še ni vsaj 18 let. Kaj dijak torej hoče drugega, ko da se med 16. in 18. letom posveti delu v »šestem razredu« ter si s tem morda okrajša univerzni študij!

Do teh izpitov in pravic pa je mogoče priti tudi drugače. Nekateri učenci »centralnih šol« ostajajo v njih dalje časa in se včasih tudi pripravljajo na završni šolski izpit. Prav tako je v pragozdu najraznovrstnejših nadaljevalnih in izobraževalnih tečajev ter v zvezi z raznimi »tehničnimi« šolami (to ime krije mnogokaj: tehniko, trgovstvo, umetnost, učenje jezikov...) mogoče obiskovati tečaje, ki pripravljajo na završni šolski izpit. Za završno izpričevalo se čestokrat potegujejo ljudje, ki so že v svojem poklicu in poslu.

Prav tako je doma in v tečajih mogoče študirati univerzo. Teh je na Angleškem (brez Škotske in Irske) 12, poleg njih so trije zavodi, ki jih štejejo semkaj, dasi nimajo pravice,

da bi dajali akademske časti. A tudi prave univerze se med seboj močno razlikujejo. Na eni strani sta večstoletni starici Oxford in Cambridge, razbiti v množino »kolegijev« in drugih enot, kjer se še največ vrše predavanja in vse delo, »univerza« sama pa le izprašuje ter deli izpričevala in akademske naslove. Na drugi strani so »nove« univerze, ki bolj sličijo evropskim ter niso starejše od enega stoletja; med njimi je ena celo mlajša od ljubljanske (Reading). Bolj vmes je londonska, ki skuša družiti oboje oblik in je po organizaciji precej zapletena.

Tudi glede študija je od univerze do univerze mnogo razlik. Vendar pa v glavnem študentje vpisujejo določene strokovne skupine ter se udeležujejo predavanja in seminarskih vaj, kakor pri nas. Posebnost starih univerz pa je, da dobi študent tudi svojega »tutorja« (varuha), nekakega uradnega instruktora, ki je nameščenec univerze ozir. kakega »kolegija« (ne vedno tistega, v katerem biva študent), morda sam hkrati predavatelj na univerzi ali kandidat za to mesto. K njemu zahaja študent ob določenih urah, on mu svetuje, katere predavatelje naj vpiše in posluša (za isto stroko jih je navadno več), on usmerja njegov študij, svetuje mu knjige, ki bi jih naj študiral, ter daje naloge, ki jih mora študent izvrševati ter se tako pripravljati za izpite. Ker se »tutorji« sami precej bavijo z znanostjo, a gledajo na marsikako znanstveno vprašanje drugače ko predavajoči profesor, včasih študenta še zmedejo. Ko sem v Oxfordu nekoga vprašal, kako si v takem primeru pomaga, mi je zaupal, da daje v nalogah prav »tutorju«, pri izpitih pa »profesorju«. Človeško!

V kakih treh letih lahko angleški študent konča izpite. Seveda podobno našemu navadno tudi angleški študent ne zmore med šolskim letom časa za študij, ker ima preveč drugih opravkov; zato se za izpite pripravlja v počitnicah. Ko konča študij, dobi prvi akademski naslov, starodavni »b a k a l a v r e a t«, postane »Bachelor of Arts« ali kaj sličnega ter svojemu imenu dodaja črki »B. A.« (ali podobno) in morda še v oklepaju »Oxon.« (ali podobno), kar pomeni, da si je to čast pridobil v Oxfordu (ali drugje). »Bakalavreat« torej ne odgovarja naši maturi, temveč bolj diplomskemu izpitu.

Če se »bachelor« namerava posvetiti učiteljskemu poklicu (v ljudski, srednji ali kaki drugi šoli), ostane navadno še četrto leto na univerzi v »pedagoškem oddelku«, kjer si pridobi učiteljsko diplomu. Obvezno to še ni, vendar javne oblasti in privatni šolski odbori raje sprejemajo kandidate s tako diplomu. Pedagogike ali nekake pedagoške skupine same na Angleškem ni mogoče študirati; vsakdo mora prej končati kak drug tečaj.

Nekaj študentov pa n a d a l j u j e delo na univerzi kot »advanced students« ali pa »research students«. Prvi si hočejo pridobiti kako višjo akademsko čast (»master«, »doktor«), drugi

se uvajajo v znanstveno delo, ker se želijo posvetiti akademski karieri ali kakor že koli. S takim namenom prihajajo tudi mnogi, ki so reden akademski študij končali kje drugje v imperiju ali v tujini. V londonskem pedagoškem institutu sem srečaval zlasti mnogo Indijcev.

Za učiteljski poklic pa se kandidatje pripravljajo tudi v posebnih učiteljskih (Training Colleges). Tjakaj prihajajo z završnim izpitom srednje šole ter dve leti študirajo akademske in strokovne predmete, nakar napravijo izpite ter dobijo učiteljsko izpričevalo. Včasih so hkrati vpisani kot zunanji slušatelji univerze ter po končanem študiju dopolnijo izpite na univerzi in si pridobe kako akademsko čast. Med učitelji pa jih je tudi mnogo, ki so do tega poklica prišli kako drugače (le z izpiti, kot nekaki »vajenci« in »pomočniki« ...) in nekateri vobče nimajo nikakega izpričevala. Število teh pa stalno pada.

Tudi študentje raznih tehničnih in podobnih šol se lahko vpišejo kot zunanji slušatelji univerze ter si pridobe ta ali oni akademski naslov; pot do teh torej ni le ena. Na drugi strani pa mnogi kandidatje za zdravniški, pravniški poklic itd. ne študirajo na univerzi, temveč v posebnih poklicnih šolah (pri bolnicah, »Court Inns«) ali privatno, izpite pa napravijo pred posebno komisijo svoje profesije. Ti ne dobe akademskih naslovov, temveč posebne diplome, katerih vrednost pa je lahko tudi višja ko vrednost akademskih časti.

IV.

Angleški strokovni izrazi (termini technici) so poglavje zase. Iz upravnih razlogov n. pr. delijo vse šolstvo v elementarno in višje (Elementary and Higher E.), na drugi strani pa v prvotno in poznejše (Primary and Post-Primary E.). V sklop elementarnega šolstva spadajo v glavnem vse vrste šol, ki smo si jih ogledali v drugem poglavju in ki so obvezne za vsakega Angleža, če se ne šola kako drugače. Višje šole so poglavitno srednje in visoke, opisane v tretjem poglavju. Prvotno vzgojo nudijo Angležu tiste šole, ki jih obiskuje do 11. leta starosti, poznejša vzgoja pa jim je včasih vse, kar lahko sledi, posebej pa štejejo v to poglavje one šole, katere po 11. letu obiskuje tisti Anglež, ki ne išče višje izobrazbe po srednjih in visokih šolah; sem gredo torej »višje ljudske šole« pa razne vrste nadaljevalnih šol in tečajev.

Tujcu delajo seveda tudi ti izrazi nemale težave. Da bi se jim tukaj kolikor toliko izognil, sem angleške nazive po možnosti nadomestil z odgovarjajočimi našimi ali pa jih tako prevedel, da že naš izraz pove, kaj pomenijo.

Marsikaj zanimivega bi se še dalo povedati o šolskem življenju ali o socialnem življenju šole, kakor se navadno izražajo Angleži, se pravi o vsem tem, kar se v šoli dogaja poleg uka in učenja. To pa je tako angleško in tesno povezano z angleško šolsko zgodovino, da bi teh reči brez oznake angleškega značaja in brez prikaza, kako so se v Angliji razvijale »Preparatory Schools«, »Grammar Schools«, »Public Schools«, univerze in kolegiji, najbrž ne mogli prav umevati. In vendar je v tem važen ključ k razumevanju svetovne Anglije, posebej njenih voditeljev. V marsikakem pogledu so zlasti te starinske (starodavne) angleške šole prave in izrazite »Führerschulen«, pri čemer pa ni treba takoj misliti na narodni socializem, ki ga Angleži odklanjajo.

Posebna pot navzgor je pot skozi »City« in njeno poslovno življenje. Marsikdo pride iz »City« tudi v »Westminster« (parlament, vlada), svoje otroke pa itak že pošilja v Eton ali Harrow, da postanejo pravi »gentleman«, kakor se malce hudomušno včasih sami izražajo.

Morda ni najmanj važna še ena pot proti vrhu: preprosti človek v Hyde Parku posluša »speakerje«, kmalu zbira poslušalce okrog sebe, postane delavski zaupnik in še kaj več, morda tudi on pride kdaj v Westminster. Tudi Hyde Park je visoka šola za Angleže in zanimivo je, da si je naš J. Ev. Krek nekaj podobnega zamišljal.

O vsem tem in še čem ni bilo mogoče razpravljati v tem okviru. Spis bi hotel bolj buditi tek, kakor pa nasititi glad po spoznavanju šolstva in drugih pedagoških ustanov pri narodu, ki je že čestokrat krojil usodo sveta.

»Gentleman« — vzgojni in obrazbeni ideal

Že antični človek si je prizadeval, da razvije do popolnosti svoje telesne in duševne sposobnosti. Bilo mu je do tega, da doseže — »areté«, to je, da bi bil čimbolj dodelan. Ideal mu je bila »kalokagathía«, spojitev lepega in dobrega. Krepak, močan in lep po vnanosti (kalós) in pa da bi bila ta lepota izraz etične dovršenosti (agathós)!

Reči moramo, da se merilo tega, kdo je izobražen po antičnem pojmovanju, do danes skoro ni izpremenilo, ampak le razširilo in poglobilo. Je pa oblika druga. Namesto »kalokagathía« rabimo drug izraz, ki prihaja iz Anglije. Je to »gentleman« (reci: džentlmen). Anglija je torej domovina »gentlemana«.

Anglija je bila do zadnjega časa svet zase. Res je veljalo, da je Anglija »splendid isolation« (reci: splendid izolejšn = sijajna osamljenost). O njej so napisani že skladi knjig, pa je kljub temu še ne poznamo. Tako je za nas Anglija hkrati ideal in paradoks (nerazumljivost). Ideal nam je zato, ker bi si tudi mi želeli takega blagostanja na vseh področjih kulturnega in civilizatornega življenja; paradoks pa nam je zato, ker nam še ni uspelo spoznati angleškega naroda kljub vsemu prizadevanju.

Anglija je dežela megle, vlage in dežja. Nič čudnega torej, če je Angležu dežnik že od rojstva najzvestejši tovariš, ki ga spremlja na vseh poteh. Zato je klima važen in morda odločilen činitelj v oblikovanju angleškega značaja. Je pa še drugi činitelj, ki Angleža usposablja, da je vedno »pripravljen«, in ta je — vzgoja.

Anglež veruje v svobodo in demokratijo. Saj je prepričan, da sta svoboda in demokratija edini gibalni sili, ki dvigata državo v blagostanje in jo čuvata pred diktaturo. Samo enkrat je bila v Angliji diktatura — za Cromwella, pa še ta je trajala 10 let. In to se je vtisnilo v dušo angleškega človeka tako močno, da ima ves narod to dobo za nekak »narodni greh«, za globok »moralni padeč«!

In kje leži težišče tega, da Anglež že a priori zavrača vse, kar bi rušilo dostojanstvo človeka? V pravilno naravnani vzgoji. Vsa angleška vzgoja gre namreč za tem glavnim smotrom: ne oblikovati človeka toliko za izvrševanje poklica, za strokovnjaka torej, ampak v prvi vrsti mu izoblikovati z n a č a j.

In prav v vzgajanju značajnosti moramo iskati uspehe britanske politike, ki je hkrati skrivnost prave demokratije. Po pravici imenujemo značajnega človeka »gentlemana«.

Kdo pa je prav za prav gentleman? »Vsak gentleman mora imeti »fine manners« (reci: fajn manners), to je fine manire, fine občevalne oblike, ki vsebujejo še »self-discipline« (reci: self-disciplin), to je obvladovanje samega sebe. Šele tedaj je človek gentleman, ker ga delajo prav fine manners in pa self-discipline dovršenega moža: človeka čiste duše, plemenitega čustvovanja, osebne časti, notranje svobode, hkrati pa osebne svobode in tega, kar se imenuje »fair-play« (reci: fer plej, lepa igra), samostojnega v svojem odločanju, da nekako smehljajoč pleše skozi življenje, a se vendar podreja »team-spiritu« (reci: tim-spirit), to je čutu vkupnosti, pri tem pa brezpogojno pripravljenega respektirati nezapisane zakone ter se uvrstiti in zrasti v dane tradicije svojega naroda in dežele.

Šele vse te lastnosti, ki so vir pravega značaja, v resnici napravijo gentlemana. Saj ga usposablja za »političnega voditelja«, ker se v Angliji lahko s politikò bavi samo — gentleman. Prav to je prineslo Angliji nadoblast na gospodarskem in političnem polju! V Angliji je gentleman življenjska oblika »političnega voditelja«. Ko mislimo na političnega voditelja, takoj vemo, da je tudi gentleman.

Prav v tej točki se angleški državniki in politiki zelo razlikujejo od onih na kontinentu. Zanimivo je to, da najmanj političnih voditeljev prihaja iz pravniških vrst. A vzlic temu je sleherni »gentleman — politični voditelj«, ki je visoko občé izobražen. Vsak od njih je namreč ukoreninjen še na kakem drugem kulturnem področju, kjer je znan kot avtoriteta, hkrati pa i vobče budno pazi na celotno duhovno dejanje in nehanje. Tako bi lahko rekli: čeravno so poklicani, da vodijo narod in državo, jim je vendar obrnjen pogled tudi proč od politike, kajti britanski državniki se zavedajo, da zgolj politično življenje »dehumanizira človeka«. Instinktivno pa čutijo, da je treba vedno »prave iskrenosti«, ki je edini most do — sočloveka, do ljudstva.

Živ primer! Sedanji ministrski predsednik Neville Chamberlain se bolj ko s politikò ukvarja s prirodoznanstvom: z botaniko in zoologijo. Sam si je uredil doma majhen botanični vrt, kjer marljivo dela kot vrtnar. Ko je bil finančni minister, je zadela Anglijo najtežja finančna kriza; pa ni klonil radi težav, ki so trle ves narod in njega osebno. Kljub vsemu je našel še vedno dovolj časa za sporočilo novinam »Times«, da je ob izprehodu po nekem londonskem parku zasledil jako redko ptico.

Ta sličica nam pač pojasnjuje bitje in žitje britanskih državnikov. Nam je to skoraj nerazumljivo, ker je dejanje in nehanje politikov na kontinentu naravnano prav v obratno smer. In od tod napetost med voditelji na eni pa med ljudstvom na drugi plati.

Vendar pa ne smemo misliti, da se je »gentleman« vedno enako pojmoval v zgodovini Velike Britanije.

Izprva je bil gentleman samo »odlični vojak«, ki je znal dobro sukati meč. Poudarek je torej bil le na telesni plati. Pozneje pa je bil gentleman samo plemič, to je človek iz vodilne plasti naroda, ki mu je posest zemlja. Glavna njegova naloga je bila negovanje vitalnih vrednot, vsestransko kultiviranje telesa. Gentleman je le »stanovski ideal«. Do 16. stoletja je stanovski ideal izključno plemiška zadeva. Od plemiča-gentlemana se je zahtevalo, da mora biti vsaj malo socialno-etično naravnano.

V 16. stoletju pa nastopajo že filozofi-pedagogi, ki dajejo odločilen pomen pojmovanju gentlemana. Tako se je vsebina pojmu, kdo je gentleman, močno razširila. Največ je tukaj storil Thomas Elyot, ki je ustvaril »gouvernour«-ideal (reci: guverner), to je voditeljski ideal, ki pa v jedru ni nič drugega nego »gentleman«.

Kdo je Elyotu gouvernour? Odgovor: 1. Gouvernour je stanovski ideal. 2. Fine manners in self-discipline napravijo šele voditelja (gouvernourja). 3. Poleg politike se mora baviti še z znanostjo, ki je pot do končnega smotra — dodelanosti. 4. Gouvernour mora biti socialno-etično naravnano.

Sklep se torej glasi: v angleškem gentlemanu sta danes združena: stari viteški (plemiški) gentleman - ideal, čigar glavna zahteva je bila vsestransko kultiviranje telesa, to je negovanje vitalnih vrednot, in pa Elyotov »gouvernour« s socialno-etično komponento. Zato je »teoretik-Elyot« oče angleške vzgoje. Ideal, ki je bil prvotno dostopen le najvišjemu, plemiškemu stanu, je torej prekvasil ves narod in v teku stoletij vedno bolj pronika v bistvo celotne angleške duše. In tako danes gentleman ni samo plemič, ampak prav tako tudi — meščan in delavec. Vobče pa se v Angliji, deželi prave demokratije, iščejo vedno le najsposobnejši, ki jim je pot do najvišjih položajev odprta brez predsodkov, naj prihajajo iz katerega koli sloja in rodu.

Gentlemana oblikujeta dve sili: prirojene sposobnosti, o katerih smo v glavnem že govorili, pa smotrno-zavestna premišljena vzgoja in izobrazba.

»Vzgoja in izobrazba ni nikjer na kontinentu tako smotrno naravnana kot v Angliji — domovini gentlemana.« (L. Wiese.) Celotno šolstvo od ljudske šole pa do univerze je zgrajeno v tako solidnem duhu, da ga res lahko imenujemo najpomembnejšega v vsej Evropi. Celotni pouk je ustrojen tako, da ustreza povprečnemu nivoju inteligentnosti mladine. Dejstva torej govore, da se vrši vzgoja na svojevrsten način. Povedati pa je treba, da se glavna vzgoja ne vrši doma, temveč izven doma, da torej roditelji nimajo premnogo zaslug pri oblikovanju znanega »gentlemana«. Glavno vzgojevališče ni dom, ampak — internat. Anglija je ustvarila eno samo internatsko obliko in s tem priznani »šolski tip«, ki je pravi temelj vsemu nadaljnjemu šolanju. To je slavna »public.school« (reci: pöblik skul), javna, se pravi ne od

države vzdrževana, zasebna srednja šola. Public-school ima neprecenljivo vrednost za celotni angleški narod. Ona je instrument angleške nacionalne vzgoje, sredstvo za doseganje poglavitnega smotra v vzgoji. Najznamenitejša public-school je sedaj »Eton-college« (izg.: Itn-kolidž) blizu Londona, kjer se vzgajata knezeviča Aleksander in Nikolaj.

Rekli smo, da ima Elyot največ zaslug za angleško vzgojo s teoretične strani. Saj je s svojim *gouverneurjem* (voditeljem) končno določil, kdo je in koga smemo imenovati gentlemana. Vzorno vzgojevališče »public-school« pa je otrok Wykehamovega duha. Njemu so že na koncu 14. stoletja služile »fine manners« za princip pedagoškega dejanja in nehanja. Vzgojni smoter se v teku petih stoletij ni izpremenil. Prvotno so bile »public-schools« namenjene le plemiškim otrokom. A v 17. stoletju pa že opažamo, kako zahajajo v te internatske šole vedno bolj meščani, tako da so danes dostopne vsem slojem.

Pedagoški in kulturni pomen vzgajališča »public-school« in vobče angleške pedagogike pa je v tem, da: oblikuje značaj in voljo; teše poznejšega političnega voditelja-gentlemana, ko gojencem vceplja smisel za »self-discipline« in neguje »fine manners«; goji vitalne vrednote v obliki športa; skuša mladino obvarovati »zagrenelosti«, to je listega duševnega strupa, ki ga je v vseh naših ljudeh brez razlike na moč mnogo.

Zanimivo je, da v Angliji ne zasledimo zlepa zagrenelosti. Vzrok je deloma v vzgoji, nekaj pa v tem, da vodilni sloj ni tvoril uradniške hierarhije in da vladar ni imel absolutne oblasti.

Vzgojni pravec šole »public-school« in vobče angleškega šolstva je »humanistično-pedagoški«. Golo znanje in brušenje intelekta stopa v ozadje. Zato pa je v ospredju oblikovanje značaja in volje. Oblikujoča moč, ki jo premore public-school, ima glavne korenine v zajedniški vzgoji, brez katere se ideal gentlemana ne more razviti. Public-school je v Angliji torišče vsega vzgojnega dejanja in nehanja.

Vzgoja v internatu razvija v gojencih samozavest, čut vkupnosti, obvladovanje samega sebe in odgovornost za svoja dejanja. Za voditelja in vzgojitelja šole public-school pa se ne jemlje le poklicni učitelj ali pedagog, kajti to samo še ni porok, da se boš obnesel. Vzgojitelj v tem zavodu marveč lahko postane slehernik, ki je resnično »gentleman« in razume mlado dušo, zaupa vanjo, je dodelan človek ter zna mladino »voditi — vzgajati«.

Public-school neguje vitalne vrednote v obliki »športa«. Šport je močan činitelj pri oblikovanju gentlemana. Thomas Arnold je bil tisti, ki je uvedel šport v šolo, ker je spoznal tole vzgojno vrednost športa za mladino: šport zaposli prekipevajoče

sile, ki v mladostniku kar vro na dan, krepi telo in zdravje, oblikuje gojenca za voditelja, jača in vzbuja v gojencih zajedniški čut, krepi in jača voljo.

V tako usmerjenem vzgajanju »gentlemana« je skrivnostna moč in sila angleške pedagogike!

LITERATURA:

- A. H o y l e r : Gentleman-Ideal und Gentleman-Erziehung. 1933.
A. A n d r e e s e n : Deutsche und englische Gemeinschaftserziehung.
(»Internationale Zeitschrift für Erziehung«. 1938, 2. zv.)
-

Rudolf Kobilica, Ljubljana:

Drugi počitniški tečaj Pedagoškega društva v Ljubljani

Pedagoško društvo v Ljubljani je priredilo letos svoj drugi pedagoški tečaj za učiteljstvo. Vršil se je od 22. do 27. avgusta v veliki dvorani Delavske zbornice. To je bil do sedaj menda najboljše obiskani pedagoški tečaj v Sloveniji, saj ga je obiskalo kar 343 učiteljic in učiteljev. Druga posebnost tečaja je bila v tem, da se je v njegovem okviru poleg rednih predavanj vršil tudi še sestanek slovenskih pedagoških delavcev. Za ta sestanek je Pedagoško društvo posebej razposlalo vidnejšim našim pedagogom vabilo za udeležbo in posameznikom tudi povabilo za referat. V četrtek, dne 25. avgusta, so nato vsi referenti v deset minut trajajočih referatih povedali svoje mišljenje o temi »Najvažnejša vprašanja v slovenskem pedagoškem življenju«. Popoldne je sledila diskusija.

Iz programa je razvidno, da je imel tečaj dva smotra: nuditi učiteljstvu poglobitev v slovensko pedagoško kulturo in njeno problematiko ter določiti sporazumno z najvidnejšimi zastopniki pedagoške teorije in prakse smernice za bodoče delo na področju slovenske pedagogike.

Za poglobitev v pedagoško kulturo je bilo na sporedu 11 predavanj. Prvi je predaval pisatelj Fran Sal. Finžgar o temi »Slovenski človek in učiteljstvo«. Vodilna misel njegovega predavanja je bila: Slovenci smo narod z lastno kulturo v jugoslovanski državi. Naloga slovenske ljudske šole je, vzgojiti otroka tako, da bo ukoreninjen najprej v svojem narodu in njegovi kulturi in potem v jugoslovanski državni skupnosti. Če hoče doseči učitelj to, mora biti najprej sam ukoreninjen v narodu, se mora zanimati zanj, za njegovo zemljo, njegovo govorico, pesem, šege in običaje in njegove duševne velikane. Skušati pa mora vzbuditi zanimanje in ljubezen za to tudi pri otrokih, kajti ravno to so tiste korenine, s katerimi se posameznik priklene in vraste v rodno grudo in svoj narod. — Za svoja izvajanja je predavatelj žel mnogo priznanja, kar dokazuje, da so navzoči pravilno razumeli problematiko, ki jo je načel.

Popoldne je predavala ga. prof. Anica černejeva »O metodiki narodnega jezika«. Smoter jezikovnega pouka je, da otrok razume in zna uporabljati govorno,čitano in pisano besedo svoje materinščine. Le pri pouku narodnega jezika se dado izvesti najvažnejša metodična načela sodobnega pouka. Ves pouk naj bo primeren učenčevi razvojni stopnji. Prevelike slovnične sistematike otrok v ljudski šoli ne zmore; podrobna analiza je zanj

pretežka. Slovnico naj spoznava le po praktični potrebi in na praktičnih primerih. Učitelj naj vzbudi v učencu ljubezen do lepe knjige in naj ga navduši predvsem za domače pisatelje. Od teh se bo otrok naučil lepega oblikovanja in pravilnega izražanja, obenem pa bo v njihovih delih odkrival zaklade svojega naroda. Tudi memorirajo naj učenci, a snov naj si po možnosti izbero sami. Spisje naj bo kolikor je le mogoče svoboden, prost izraz otroškega doživljanja.

V torek dopoldne je predaval univ. prof. dr. Karol Ozvald. V svojem predavanju »Za novo vzgojo bi trebalo novega sveta« je načel morda najbolj pereči problem v vseh panogah naših šol. Danes proglašajo nekateri oblikovanje, vzgojo, kultiviranje mišljav itd. kot glavno nalogo šole. Ali ni v tem mnogo takega, kar presega moči vsaj današnje šole? »Resnično vzgajanje, ki seže otroku ali mladostniku (pa tudi odraslemu) do živega ter oblikuje duše v tem in tem pravcu, se odigrava edinole v tem ali onem najožjem, intimnem krogu ‚sorodnih duš‘, zlasti rodbine, kjer se vsi pojavi tekočega življenja od najnižjega do najvišjega presojujejo in uravnavajo po zahtevkih odkritosrčne medsebojnosti, brez vseh mogočih mask, in kjer čudodelno učinkuje živí zgleđ.« Ali je večina današnjih družin zmožna dati otroku to? Ali mu morebiti lahko namesti to šola? — Predavatelj je potem na kratko karakteriziral vse tipe naših šol od ljudske šole pa do univerze. Pokazal je tudi mnogo njihovih in z njimi povezanih vzgojnih težav, ki so vse tudi v zvezi z današnjim življenjem, a v veliki meri škodujejo, včasih morda popolnoma onemogočajo pravo, resnično vzgojo. Današnja šola je goli mehanizem, brez duše, katero ji je izpil racionalistični volkodlak. Pa ne samo to, tudi birokratska in okostenela je, zato ji nad vse gredo izpričevala pa diplome, saj so ji druge, človeka oblikujoče moči docela neznane. Slabim šolskim razmeram pa se pridružuje še zastrupljeno ozračje, ki ga vdihava naša mladina izven šole povsod, kamor se ozre. — Rešitev iz vseh teh težav bi lahko prinesla smotrena, svojih težavnih nalog se zavedajoča vzgojstvena politika, katere pa, žal, še nimamo. A ne smemo biti radi tega malodušni in obupavati. Če vzgojstvene politike danes ni, še ne smemo reči, da je ne bo jutri.

Takoj za dr. Ozvaldom je še isto dopoldne predaval banski šolski nadzornik prof. Milko Jeglič »O metodiki računskega pouka«. V temperamentnem govoru je g. nadzornik pokazal svoje poglede v metodiko računskega pouka. Ker mu je matematika strokovni predmet, je bilo njegovo izvajanje tem zanimivejše in tem tehtnejše. Priporoča čim več ponazorovanja in ustnega računanja. Zavzema se za okrajšave pri vseh računskih operacijah. Ni dovolj, da zna otrok samo izračunati, v življenju bo moral tudi hitro izračunati. Kljub temu, da g. nadzornik formul ne smatra primernih za ljudsko šolo, vseeno priporoča

formulo vsaj za obrestne račune. Pouk računstva je za otroka gimnastika duha. Ker pa je matematika sestavljena po strogih logičnih zakonih, naj bo tudi razvrstitev računske snovi strogo sistematska. — Tečajniki so spremljali predavanje g. nadzornika z velikim zanimanjem, kar je dokazala živahna razgibanost po predavanju.

Popoldne je govoril šolski upravitelj Jože Dolgan. V predavanju »Iz moje šolske prakse« nam je v glavnem pokazal svoj razvoj v učiteljskem poklicu. Posebe je izvajal tole: Pedagoška teorija in pedagoška praksa se med seboj dopolnjujeta in izpopolnjujeta, a nikdar se ne izključujeta. Dobremu učitelju je vedno potrebna tudi temeljita izobrazba v teoretski pedagogiki. Za čim uspešnejšo vzgojo pa je potrebna tudi širša obča kultiviranost, ki jo dosežemo le s samoizobrazbo. Lahko jo črpamo iz domače in tuje literature. Učitelj se mora zanimati za narod, med katerim živi, in za vse krajevne pojave. Svoje delo pa naj potem usmeri tako, da bo dvigal kulturo svojega kraja. Mnogo bi se učitelj lahko naučil iz življenjepisov naših starih učiteljev-borcev. Žal, takih življenjepisov še nimamo mnogo. Mladino je treba vzgajati k socialnemu mišljenju. Navajati jo moramo k čitanju slovenskih klasikov. — Politični pritisk dela šolstvu ogromno škodo, ker demoralizira učiteljstvo ter mu jemlje veselje in voljo do dela. Tudi nadzorniki lahko človeku zagrenijo šolsko delo. — Pri razgovoru je med drugim stavil nekdo vprašanje, ali je načrt, ki sta ga sestavila predavatelj in E. Vranc, »maksimalni« načrt, ki se vsaj v glavnem da obdelati. G. Dolgan mu je odgovoril približno takole: »Tudi v restavraciji ne naročim in ne pojem vsega, kar je napisano v jedilnem listu, ampak le to, kar je potrebno in mi prija. Približno tako je s tem načrtom. Vsakdo naj izbere samo, kar je potrebno ter prija kraju in otrokom«.

V sredo dopoldne je govoril prof. Gustav Šilih »O načelih sodobnega pouka«. Predavanje je bilo sicer dolgo, a vseskozi zanimivo. Za uvod je š. omenjal razna nesoglasja in spore med pedagoško teorijo in prakso. Da bi se to uravnalo, je potrebno temeljito čiščenje pojmov pa čim več jasnosti v osnovnih vprašanjih šolskega in celotnega vzgojnega dela. Zanimivi se mi zde razlogi, ki jih je naštel predavatelj za razna nesoglasja, nejasnosti in trenja, ki so danes v pedagogiki tako česta. Ti razlogi so:

1. obče preziranje današnje prehodne dobe, ki se odraža tudi na vzgojnem polju;
2. enostransko pojmovanje vzgojne problematike in s tem v zvezi izklicavanje poedinih načel kot edino pravih;
3. reševanje čisto pedagoških, izključno didaktičnih vprašanj v zvezi z ideologijami, ki s svojimi trditvami in zahtevami delajo silo vzgojni resničnosti;

4. o raznih pedagoških problemih govorijo ljudje, ki niso podkovani v pedagogiki, ter prinašajo zmedo;

5. pomanjkanje načrtne, vztrajne in do jedra stvari segajoče pedagoške samoizobrazbe poedincev.

V nadaljnjem je predavatelj podal teoretične osnove funkcionalni pedagogiki. Mimogrede je opozoril na pretiravanja, ki jih zasledimo v posameznih modernih strujah. Z izvedbo pravilno pojmovane funkcionalnosti v pedagogiki bi bilo mogoče odpraviti marsikatero zablodo. Iz teoretičnih osnov je izvajal predavatelj svoj sistem načel funkcionalne pedagogike. Osnovno je načelo funkcionalnosti, za njim pa so najvažnejša: načelo veselja, doživljanja, aktivnosti, otroške bližine, razvojne bližine, individualizacije, svobode, kolektivizacije, domorodnosti, ustrezajoče snovi, celosti in življenjske bližine. Vsako izmed naštetih načel je obdelal in objasnil predavatelj posebej ter pokazal tudi njegovo uvrstitev v diagramu načel funkcionalne pedagogike.

Popoldne je predaval Miloš Ledinek o temi »Spoznavanje otroka in njegovega okolja«. Pokazal je rezultate svojega dela v preteklem šolskem letu. Skrbno je preštudiral duševni razvoj vsakega otroka z opazovanjem in s testiranjem. Uspehe testiranja je potem tudi primerjal z doseženim šolskim uspehom. Tako skrbno je proučil tudi domače okolje in socialne razmere vsakega otroka. Tudi tu je dognal, da uspeh mnogo zavisi od domačih razmer. Svoja izvajanja je predavatelj ponazoril s spretno sestavljenimi grafikoni, ob čemer se je še prav posebe pokazala potreba po študiju otrokove duševnosti in otrokovega okolja za pravilno vzgojno delo v razredu. — Po predavanju se je razvila daljša diskusija, v kateri so mnogi naglašali, da so Štefanovičevi testi (prirejeni po Binetovih) za naše otroke neprimerni. Treba da bo sestaviti za slovenskega otroka primerne teste in potem na kakem tečaju pokazati učiteljstvu delo z njimi.

V četrtek popoldne je predaval administrativni upravitelj poskusne šole v Ljubljani g. Anton Lovše »O delu na nižje organiziranih šolah«. V krajih, kjer se nahajajo eno- in dvorazrednice, ni navadno drugih šol. Zato so te šole za narod začetek in konec vse izobrazbe. Delo v teh šolah pa je najbolj odgovorno. V takih šolah mora biti učitelj z otroki zelo domač, mora se jim približati, ker bi ga sicer vedno gledali z nezaupanjem. Ker se nahajajo take šole večinoma v poljedelskih krajih, se mora težišče vsega stvarnega pouka prenesti na poljedelstvo. Za tak pouk šola nujno potrebuje lepo urejen in oskrbovan šolski vrt. Ta bo lahko učitelju služil tudi za prehod iz šolskega v izvenšolsko delo. Izven šole naj bo učitelj v takih krajih predvsem gospodarski svetovalec; kot človek pa bodi tak, da mu bodo ljudje lahko rekli »naš človek«. — Predavanje, ki je trajalo nad dve uri in pol, je vsebovalo toliko praktičnih navodil iz predavateljevih izkušenj, da so ga tečajniki ves čas z užitkom poslušali.

V petek dopoldne je predaval Ernest Vranc o predmetu »Razred kot delovno in življenjsko občestvo«. Najprej je podal kratek zgodovinski pregled razrednega občestva v slovenski pedagogiki, potem pa je podrobno opisal razredno občestvo svojega razreda. Predavatelj je pokazal, kako je treba delati, da se volja posameznih otrok kolikor mogoče podredi razredni skupnosti učencev tako, da bodo vsi skupaj začutili skupno odgovornost za obnašanje v razredu, za razredni inventar, za uspeh svojega dela, skratka, da se bodo počutili kot občestvo, kot neka celota.

Popoldne je predaval Rudolf Kobilica, pedagoški vodja poskusne šole o temi »Poskusno delo«. Kratko je podal pregled poskusnega dela na ljudskih šolah in način dela na njih. Vse poskusno delo mora biti usmerjeno tako, da bo izpolnjena naloga, ki jo ima slovenska ljudska šola. Naloga te šole je, čim globlje poseči v oblikovalni proces otroka in mu dati priliko, da se v njem svoji starosti primerno in kolikor mogoče s sodelovanjem svoje volje izživlja tako, da bo vzrastle v neškodljivega, koristnega ali ustvarjajočega človeka, Slovenca in državljana jugoslovanske države. Pri tem pa mora paziti, da otrok ne bo preveč občutil svoje usode, ki ga spremlja od rojstva in ga bo spremljala še dalje v življenju. — Glede na tako nalogo slovenske ljudske šole obsega učiteljevo delo sledeča torišča:

1. Studij in opazovanje otroka.
2. Studij in opazovanje otrokovega okolja.
3. Vplivanje na otroka (vzgojanje).
4. Vplivanje na otrokovo okolje.
5. Delo za otroka (socialna in drugačna pomoč).
6. Delo za okolje (izvenšolsko delo).

Delo v vsakem izmed navedenih torišč mora biti v skladu s sodobnimi načeli pedagogike, psihologije in mladinoslovja. Izvedba sodobnega dela na vseh šestih toriščih zahteva seveda celega človeka, ki se bo zavedal, kaj dela, bo zato poiskal pot in se skrbno pripravil za vsako izmed navedenih torišč. — Po predavanju so si tečajniki ogledali razstavo otroških izdelkov na poskusni šoli.

Zadnje predavanje je imel v soboto dopoldne g. univ. prof. dr. A. Gosar. Naslov mu je bil: »Vprašanje novega družabnega reda in slovenski socialni razvoj«. Predavatelj je najprej govoril o potrebi reforme sedanjega družbenega reda pri nas Slovincih, kjer se bo dala doseči z izboljšanjem socialnih razmer in reformo življenja vseh, posebno pa nekaterih plasti našega naroda. Prispevati pa bo moral k reformi vsak posameznik, ker je sleherni soodgovoren za današnji družbeni red in bo tudi za bodočega.

Toliko o predavanjih. Namen, ki ga je hotelo s predavanji doseči Pedagoško društvo, mislim, da je bil dosežen. Slišati pa je bilo, da je mnogo tečajnikov pričakovalo več »praktičnega«.

Poseben del tečaja je bil sestanek slovenskih pedagoških delavcev, ki se je vršil v četrtek 25. avgusta, to je nekako sredi tečaja. Dopoldne so pred plenumom referirali o »najvažnejših vprašanjih v slovenskem pedagoškem življenju«: Batestin (v imenu brezposelnih prof. kandidatov), Černež Anica, dr. Stanko Gogala, Jurančič Josip, Kobilica Rudolf, Ledinek Miloš, Mencej Martin, Labernik Felicita, dr. Schmidt Vlado, Šilih Gustav, Vranc Ernest, dr. Žgeč Franjo in Jagodič Vojko.

Pedagoško društvo je vsem vidnejšim zastopnikom slovenske pedagoške teorije in prakse poslalo vabilo za udeležbo in referat na tem sestanku. Žal se vabilu niso odzvali vsi, pa je zato bila na sestanku pač zamolčana marsikatera beseda, ki bi jo navzoči radi slišali in bi bila morebiti pripomogla do realnejših in konkretnjših zaključkov.

Popoldne se je vršila v krogu posameznih slovenskih ped. delavcev diskusija o dopoldanskih referatih, dolga, a nad vse zanimiva. Sklepi so bili ob koncu formulirani v devet točk. Te so se drugi dan prečitale vsem tečajnikom, ki so jim dodali še devet novih sklepov. Vse je bilo strnjeno v nekako resolucijo, ki je obsegala sledeče točke:

1. Pedagoško društvo prevzame iniciativo za sestavo pedagoškega slovarja, da se tako določi enotna slovenska pedagoška terminologija.

2. Učiteljstvu je treba pomagati pri proučevanju otrok, zato je potrebno:

- a) izdati popisnice, na katere bodo učitelji zapisovali svoja opazovanja po danih navodilih;
- b) Slovenska šolska matica naj izda čimprej pedagoško psihologijo;
- c) delovati je na to, da dobimo na univerzi pedagoški institut.

3. Za reformo učiteljišč in celotne izobrazbe učiteljstva je potrebno sestaviti predloge, ki naj jih pošljeja Pedagoško društvo in Pedagoška centrala prosvetnim oblastem.

4. Zaradi nastavitve brezposelnih kandidatov naj sestavita Pedagoško društvo in Pedagoška centrala vlogo na ministrstvo prosvete v oktobru, ko bodo izvršene prve namestitve.

5. Za poglobitev pedagoške izobrazbe šolskih nadzornikov naj bi se priredili posebni pedagoški tečaji za šolske nadzornike.

6. Reforma izpitov je nujno potrebna, zato naj se izdelajo predlogi in pošljejo prosvetnim oblastem.

7. Učencem se mora dati možnost prestopanja iz ene vrste šol v drugo, zato je delati na to, da se spremene nekatere določbe sedanjih šolskih zakonov, ki onemogočajo prehode.

8. Posebej je potrebno ugotoviti naslednje:

- a) na narodnostno mešanem in obmejnem ozemlju je treba nameščati najboljše učiteljstvo in ga za težje delo posebej nagraditi;
- b) delo na nižje organiziranih šolah je mnogo napornejše kakor na višje organiziranih. Nižje organizirane šole so v kmečkih krajih in je zato tem šolam treba posvetiti več pozornosti, učiteljstvo pa posebej nagraditi za intenzivnejše delo;
- c) kazenskih mest ne sme biti, ker trpi zaradi učiteljeve kazni šolska mladina in naša narodna prosveta.

9. Ustanovi naj se šolski muzej na poskusni ljudski šoli v Ljubljani.

10. Učiteljstvo naj podpira delo poklicne svetovalnice. Ta izdaj posebne brošure, ki bodo mladini olajšale izbiranje poklica, za učiteljstvo pa posebna navodila, kako naj svetuje mladini pri tem izbiranju, in navodila za psihološko karakteristiko učencev.

Tudi v Mariboru naj se ustanovi poklicna svetovalnica.

11. Ženski izobrazbi je treba posvetiti posebno pažnjo, ženski študij je treba prilagoditi posebnim ženskim telesnim in duševnim lastnostim in posebnim življenjskim nalogam.

12. Za znanstveno psihološko raziskavanje otrok moramo dobiti revidirane teste, ki bodo za slovensko mladino primerni.

13. Poskusne šole naj se ustanove po vseh okrajih; pri tem je treba skrbeti, da dobimo poskusne šole v čisto kmečkih in industrijskih krajih ter v mestih.

Uredba o poskusnih šolah naj se izpopolni, ker v sedanjih obliki preveč omejuje učiteljstvo pri pedagoškem delu.

14. V javnosti moramo vzbuditi zanimanje za pedagoško delo in s tem izboljšati domačo vzgojo, doseči boljše sodelovanje med domom in šolo ter več razumevanja za sodobni način vzgoje in pouka. Izda naj se poljudno pisana pedagogika.

15. Podpirati moramo delo za zблиžanje med šolo in domom (društvo »Šola in dom«).

16. Ustanove naj se stalne materinske in roditeljske šole.

17. Za mladoletne zločince naj se ustanove vzgojni domovi, ker mladina ne sme priti v kaznilnice. Med vzgojitelji pedagogi in skrbstvenimi sodniki je treba ustvariti ožje stike.

18. Princip demokratičnosti in svobode, ki obsega tudi stvarno kritiko, morajo spoštovati vsi resni pedagoški delavci. —

Točke od 1. do 9. so sklepi sestanka slovenskih pedagoških delavcev, točke od 10. do 18. pa je sklenilo vse učiteljstvo na tečaju.

Ti sklepi vsebujejo vsekakor bogat načrt za bodočnost in mnogo potreb, ki jih še ima mlada slovenska pedagogika.

Tečaji za učitelje kmečko-nadaljevalnih šol in kmečko-pripravljalnih tečajev

Banska uprava (kmetijski oddelek) je v avgustu 1938. priredila na vinarski in sadjarski šoli v Mariboru troje tečajev za učitelje in voditelje kmečko - nadaljevalnih šol in kmečko - pripravljajalnih tečajev.

1. Uvodni in metodični tečaj — za učitelje kmečko - nadaljevalnih šol se je vršil od 2. do 13. avgusta. Vanj so bili sprejeti največ učitelji, ki so že poučevali na nadaljevalnih šolah, in potem taki, ki so že vsaj pet let delovali na podeželski ljudski šoli ter nameravajo učiti v kmečko - nadaljevalni šoli. V ta tečaj je prišlo 32 udeležencev. Uvajali bi se naj v življenje in delo kmečkega človeka, v način občevanja s kmetom, v gospodarske, kulturne in socialne razmere na vasi ter v organizacijo in pouk na kmečko - nadaljevalnih šolah.

Na tečaju so predavali: višji šolski svetovalec J. Krošl (o kmetstvu, to je o bistvu in pomenu kmetstva za organizem človeške družbe, o kmečki kulturi, o duhovnem obrazu kmečkega človeka, o vasi in mestu, o zgodovini kmečkega stanu, o sociologiji vasi, o kmečki pedagogiki in kmečki prosveti), prof. dr. Iv. Dornik (o kmečki literaturi), ravnatelj Fr. Baš (o narodopisju: o avtohtoni slovenski ljudski kulturi, o naših seliščih in kmetijah, o naši materialni kulturi, naši duhovni kulturi v vsakdanjem življenju ter o kmetu pa nivelizaciji kulture), direktor dr. Ivo Pirc (o zdravstvu na deželi: nalezljive bolezni na deželi in obramba, alkoholizem, stanovanjska higiena, asanacija vasi, zdravstvena vzgoja v nadaljevalni šoli; prva pomoč), načelnik Ant. Brandner (o socialni skrbi na deželi: zaščita dece na vasi, starostna in brezposelna oskrba, poljedelski delavci), prof. E. Šiftar (o našem kmetijskem gospodarstvu in o zadružništvu), sodnik dr. M. Kežar (o kmečki zakonodaji), višji davčni kontrolor D. Šmid (o davkih, ki jih plačuje kmet), vodja kmečko - nadaljevalne šole J. Gosak in učitelj Fr. Jandl (o metodi pouka in o učnih pripomočkih za kmečko-nadaljevalne šole) in zopet višji šol. sv. J. Krošl (o pravilniku za kmečko - nadaljevalne šole in o poslovanju na teh šolah).

2. Idejni tečaj — za učitelje kmečko - pripravljajalnih tečajev je bil zlasti namenjen učiteljem, ki so absolvirali idejni tečaj leta 1937., ter nato učiteljem, ki nameravajo poučevati na kmečkih pripravljajalnih tečajih. Vršil se je od 16. do 20. avgusta 1938.; udeležencev je bilo 31.

Predavanja na tem tečaju so obsegala skrajšani program uvodnega in metodičnega tečaja in so dopolnjevala idejni tečaj iz leta 1937.; oba idejna tečaja sta bila enako vredna uvodnemu in metodičnemu tečaju. Predavali so o nekaterih točkah svojih prejšnjih izvajanj viš. šol. sv. J. Krošl, prof. dr. Iv. Dornik, ravnatelj Fr. Baš, šef zdravstvenega doma dr. J. Vrtovec (zdravstvo na deželi), prof. E. Šiftar pa učitelja J. Gosak in Fr. Jandl.

3. Tečaj za kmetijsko gospodarstvo in kmetijsko knjigovodstvo — je bil namenjen v prvi vrsti voditeljem kmečko - nadaljevalnih šol, potem učiteljem, ki so že dovršili strokovni tečaj,¹ ter končno voditeljem kmečko - pripravljalnih tečajev. Vršil se je od 22. do 27. avgusta 1938., udeležencev je bilo 22.

Ta tečaj je učitelje teoretično in praktično seznanjal z vodstvom kmetijskega obrata, posebno še s kmetijskim knjigovodstvom. Vodil ga je in na njem predaval prof. E. Šiftar.

¹ »Strokovni tečaj« seznanja učiteljstvo s strokami, ki se poučujejo v kmečkih nadaljevalnih šolah; v tem letu ga ni bilo.

UPRAVNI VESTNIK SLOVENSKE ŠOLSKE MATICE

UPRAVNI ODBOR SLOVENSKE ŠOLSKE MATICE V LJUBLJANI ZA DOBO OD 1937. DO 1939.

(Izvoljen na XIII. rednem občnem zboru dne 30. maja 1937.)

Predsednik: *Dr. Karel Ozvald.*

Podpredsednik: *Gustav Šilih.*

Tajnik: *Dr. Stanko Gogala.*

Blagajnik: *Pavel Plesničar.*

Odborniki: *Fran Drnovšek,*
Vekoslav Gobec,
Josip Jurančič,
Ernest Vranc,
Albert Žerjav.

Namestniki: *Dr. Vinko Brumen,*
Andrej Debenak,
Josip Dolgan.

Društvo ima svojo pisarno v poslopju I. državne deške osnovne šole na Ledini v Ljubljani, Komenskega ulica 19, pritličje.

Poverjeniški okraji, poverjeniki in število članstva za leto 1938.

1. *Brežice*. Poverjenik: Fran Bernetič, sreski šolski nadzornik v Brežicah. Članov: 78.
2. *Celje in okolica*. Poverjenik: Vekoslav Gobec, učitelj na deški osnovni okoliški šoli v Celju. Članov: 204.
3. *Črnomelj*. Poverjenik: Jože Štrubelj, učitelj v Črnomlju. Članov: 47.
4. *Dolnja Lendava*. Poverjenik: Franc Mlekuž, šolski upravitelj v Trnju, p. Črensovc. Članov: 59.
5. *Gornja Radgona*. Poverjenica: Marica Pušenjak, učiteljica v Kapeli. Članov: 30.
6. *Gornji grad*. Poverjenik: Zorko Kotnik, šolski upravitelj na Rečici ob Savinji. Članov: 29.
7. *Kamnik*. Poverjenik: Julij Cenčič, šolski upravitelj v Kamniku. Članov: 64.
8. *Kočevje*. Poverjenik: Nikolaj Lahajner, šolski tajnik v Kočevju. Članov: 93.
9. *Konjice*. Poverjenik: Božidar Gselman, sreski šolski nadzornik v Konjicah. Članov: 52.
10. *Kozje*. Poverjenica: Marta Vrečko, učiteljica v Sv. Petru pod Sv. Gorami. Članov: 18.
11. *Kranj*. Poverjenica: Franja Slapar, učiteljica v Kranju. Članov: 45.
12. *Krško*. Poverjenik: Emil Zorn, učitelj pri sreskem načelstvu v Krškem. Članov: 93.
13. *Laško*. Poverjenik: Franjo Musar, šolski upravitelj na Zidanem mostu. Članov: 54.
14. *Sv. Lenart v Slov. gor.* Poverjenik: Fran Rogl, učitelj pri Sv. Lenartu. Članov: 57.
15. *Litija*. Poverjenik: Dragotin Rostohar, šolski upravitelj v Litiji. Članov: 63.
16. *Ljubljana — mesto*. Poverjenik: Pavel Plesničar, blagajnik SŠM v Ljubljani, Komenskega ul. 19. Članov: 156.
17. *Ljubljana — vzhodni del*. Poverjenica: Jela Likarjeva, učiteljica pri Dev. Mariji v Polju. Članov: 41.
18. *Ljubljana — zahodni del*. Poverjenik: Fran Remškar, šolski upravitelj v Preserju. Članov: 61.
19. *Ljutomer*. Poverjenik: Fran Karbaš, sreski šolski nadzornik v Ljutomeru. Članov: 74.

20. *Logatec*. Poverjenik: M a t e j M i k u ž, sreski šolski nadzornik v Logatcu. Članov: 48.
21. *Marenberg*. Poverjenik: F r a n c M e n c e j, šolski upravitelj v Vuhredu. Članov: 20.
22. *Maribor — mesto*. Poverjenik: F r a n G o l e ž, učitelj pri sreskem načelstvu v Mariboru. Članov: 165.
23. *Maribor — desni breg*. Poverjenik: E r n e s t V r a n c, učitelj v Studencih pri Mariboru. Članov: 50.
24. *Maribor — levi breg*. Poverjenica: T i n č k a G o r u p, učiteljica v Krčevini pri Mariboru. Članov: 40.
25. *Mežiška dolina*. Poverjenik: R u d o l f Š i m o n, šolski upravitelj v Tolstem vrhu. Članov: 39.
26. *Murska Sobota*. Poverjenica: O l g a M o d i c, učiteljica v Puconcih. Članov: 68.
27. *Novo mesto*. Poverjenik: L j u d e v i t K o ž e l j, učitelj v Novem mestu. Članov: 53.
28. *Ormož*. Poverjenik: L j u d e v i t B e l š a k, šolski upravitelj pri Veliki Nedelji. Članov: 50.
29. *Ptuj*. Poverjenica: A l b i n a K o v a č, učiteljica na dekliški osnovni šoli v Ptujju. Članov: 151.
30. *Radovljica*. Poverjenik: F r a n c è P a v l i n, učitelj v Radovljici. Članov: 95.
31. *Rogatec*. Poverjenik: M i l o š V e r k, šolski upravitelj pri Sv. Križu. Članov: 22.
32. *Slovenska Bistrica*. Poverjenik: A n d r e j S t e f a n c i o s a, učitelj v Studenicah. Članov: 10.
33. *Slovenj Gradec*. Poverjenica: A n t o n i j a V a u p o t, učiteljica v Slovenj Gradcu. Članov: 31.
34. *Skofja Loka*. Poverjenik: I v a n K r ž i š n i k, sreski šolski nadzornik v Skofji Loki. Članov: 33.
35. *Šmarje pri Jelšah*. Poverjenik: L e o p o l d S m e h, šolski upravitelj v Šmarju. Članov: 14.
36. *Šoštanj*. Poverjenica: C i l k a T r o b e j, učiteljica v Šoštanju. Članov: 23.
37. *Žužemberk*. Poverjenik: F r a n c è M e r v a r, šolski upravitelj v Žužemberku. Članov: 10.

Skupno število za l. 1938. priglašanih članov: 2240.

Naznanilo

Vsak član(ica) »Slovenske šolske matice« prejme pri svojem poverjeniku (poverjenici), t. j. tam, kjer je vplačal(a) članarino, za leto 1938. dvoje knjig, ki so:

1. *Pedagoški Zbornik*, XXXIV. zvezek.
2. Poljanec dr. L.: *Pedagoška biologija*.

Po § 7. društvenih pravil plačajo stroške za pošiljanje knjig društveniki sami, zato pa naj poverjeniki te stroške primerno razdele na svoje člane in jih izterjajo od njih.

Po § 5. društvenih pravil je plačati letnino v prvi polovici vsakega leta. P. n. poverjeniki naj poskrbe, da pošljejo nabiralne pole in letnino odboru pravočasno, in to za vse svoje člane skupno, ker povzročajo posamezne pošiljatve odboru preveč posla. Nabiranje članov naj se prične že pri oddaji knjig in konča najkasneje meseca septembra, da moremo prihodnje knjige izdati pravočasno do konca l. 1939.

Letnina znaša 30 din, za dijake 20 din; ustanovnina je določena na 400 din. Stari ustanovniki doplačajo enkrat za vselej 200 din ali pa vsako leto polovico letne članarine, t. j. 15 din.

Na nabiralnih polah naj se navedejo člani po abecednem redu krajev, kakor je to razvidno iz tiskanega imenika za l. 1930. Izvirnik obdrži poverjenik za svojo uporabo, prepis pa odpošlje blagajniku Slovenske šolske matice v Ljubljani.

Na naročbo brez denarja se odbor ne more ozirati. Pri naročbah posameznikov naj se označi vselej poverjeniški okraj.

Vsa pisma, denarne in druge pošiljatve je odpošiljati na naslov: »Slovenska šolska matica« v Ljubljani, Komenskega ulica 19. — Štev. našega čekovnega računa je 11.306.

V Ljubljani, meseca decembra 1938.

Odbor.

