

Poštnina plačana v gotovini.

# **P POPOTNIK**

**ČASOPIS  
ZA SODOBNO  
PEDAGOGIKO**

**9-10**

**LETO 1936-1937**

---

**LETNIK LVIII**

Izhaja mesečno. — Letna naročnina Din 50'—.

# VSEBINA :

I. 1. Dr. Stj. Matičević: Povratek k normi. — 2. K. Rotovnik: Psihoanalitična teorija otroške igre. (Konec.). — 3. A. Savli: Pestalozzijeva preporodna zamisel. — 4. T. Trdan: Več prostovoljne discipline v šoli! 5. A. Ferlinc: Ocenjevanje. — 6. L. Zupanc: Glose k zač. učnemu načrtu za zemljepis in zgodovino v višji narodni šoli. — 7. V. Erat: Pedagoške sličice z našega juga.

II. 1. F. Jandl: Moj odgovor dr. J. Turiću. — 2. E. Sušteršič: Gospodarski pouk v tesni zvezi z jezikovnim, računskim in ostalim poukom. (Konec.)

III. M. Ledinek: Kaj in kako računamo.

IV. 1. Alfred Adler — mrtev. — 2. Gustav Vodušek †.

V. 1. Društvo pedagogov akademikov. — 2. Kam z absolventi višjih zavodov? — 3. Zaposlitev avstrijskih učiteljev. — 4. Učiteljski izpiti v Nemčiji. — 5. Nove težave. — 6. O spisovnem pouku v skupinah. — 7. Razvoj risanja na osnovnih šolah v ČSR. — 8. Otroška lenoba. — 9. Obrazovanje podeželskih učiteljev. — 10. Vzroki slabih uspehov v šoli. — 11. Avtoriteta in svoboda. — 12. Kolo in šola.

VI. 1. Dr. B. Dragaš: Otrok od sedmega do štirinajstega leta. — 2. M. Gaspari: Letni časi (pomlad). — 3. »Naš rod«, 6. in 7. šte. — 4. Pet let »Trboveljskega slavčka«. — 5. V. Möderndorfer: Koroške pripovedke. — 6. M. P. Majstorovič: »Učiteljeva« biblioteka.

---

## Našim čitateljem (-icam) in sodelavcem (-kam).

S to številko zaključujemo 58. letnik »Popotnika«, ki kaže pot in smer našega dela v preteklem šolskem letu. Če vkljub raznim težkočam, ki nas še vedno silijo k omejitvam, tudi letos zopet lahko beležimo lep razmah in znaten prirastek naše domače pedagoške literature, nam to razveseljivo dejstvo kaže, kako trdno in globoko je »Popotnik« zasidran v našem domačem šolstvu, kako neuklonljiv in kvišku stremeč je duh našega slovenskega učiteljstva in kako neomajno je njegovo idealno pojmovanje vzgojiteljskega poklica. Zasluga za dosežene uspehe gre predvsem dragocenemu sodelovanju naših najboljših moči in strogo stvarni usmerjenosti našega lista, ki v stremljenju po pravi zajedniški pomoči vedno išče najboljših poti iz sedanje zmede v jasnejšo bodočnost. Sprejmite, zvesti nam sobojevniki, za svoj delež in trud za obnovo našega narodnega šolstva najtoplejšo zahvalo, ki ji dodajemo željo in prošnjo, naj bi z Vašim nadaljnjim sodelovanjem tudi prihodnji letnik postal zopet markanten mejnik ob naporni, toda častni poti slovenskega učiteljskega dela za šolo, narod in državo.

Vsem čitateljem(-icam) želimo ob sklepu šol. leta prijetne počitnice ter vsestransko telesno in duševno okrepitev!

Uredništvo.

---

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

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

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

---

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

# POPOTNIK

ČASOPIS ZA SODOBNO PEDAGOGIKO

MAJ - JUNIJ

LETNIK LVIII  
ŠTEVILKA 9-10

## Povratek k normi.

Vseuč. prof. dr. Stjepan Matičević

(Herbart redivivus?)

V času, ko je izšla pri SSM v Ljubljani znamenita Vrančeva knjiga »Osnove strnjenege šolskega dela v teoriji in praksi«, utegne naše čitatelje prav posebno zanimati pričujoča razprava vseuč. prof. dr. Stj. Matičevića iz Zagreba, ki nam v znaku živih in resničnih nazorov na svet in življenje kaleidoskopično predočuje današnje pedagoško stanje širom sveta in splošno stremljenje po pedagoški sintezi. Uglednemu avtorju, ki nam je svojo razpravo dal na razpolago v srbohrvaščini ter dovolil, da jo za naš list prevedemo v slovenščino, se zahvaljujemo za to pozornost. Uredništvo.

Vrnitev? Ali je sploh kdo odhajal, se odvrčal od norme, od normativne pedagoške teorije ali celo od normirane pravilnosti določene pedagoške prakse? V času, ki je še nedavno napovedoval »Konec filozofske pedagogike«,<sup>1</sup> ki razglša »Konec normativne pedagogike«,<sup>2</sup> v času, ko vidijo misleci kot Kriek (v svojih številnih spisih) v pobijanju znanstveno »konstruiranih« pravil, v nagibanju k čisti teoriji vzgojne resničnosti analogno z nagibanjem k opažanju in opisovanju politično-ekonomske resničnosti, dejanske ekonomsko-politične dinamičnosti pri Maksu Webu i. dr. za razliko od preuranjenega postavljanja ekonomskih programov, receptov in norm — znake neke globlje potrebe, znak časa in potrebe dobe, res ni čudno, ako privlači klic po vrnitvi k normi, k pedagoško-znanstveni normi, k pedagogiki, ki postavlja in daje pravila, radi svoje očitne in dalekosežne važnosti našo posebno pozornost. Ta klic se nas mora dojmiti kot javljanje še neke novejše etape, kot diskreten preludij novemu odseku v razvoju pedagoške znanosti. Prav za prav se dozdeva, da se stopnja nenormativne, t. j. »čiste« in »opisne« pedagogike, pedagogike resničnosti in razvojnih danosti sama še ni prav izživelja in še ni dala vsega, kar je hotela in obljubljala, pa da mora že odstopiti mesto predhodni, tradicionalni, »predkritični« — normativni pedagogiki. Vse to je seveda rečeno s predpogojem, da se res slišijo klici k vrnitvi, da se jasno razbirajo, prav zagledajo in pravilno razumevajo.

Preden pa prisluhnemo tem klicem ter jih ugotovimo in podvržemo nujni analizi, je vredno in — kot bomo še videli — stvarno potrebno, da opozorimo na podnaslov in da vprašamo: zakaj in v koliko prihaja v poštev spet »zloglasni« Herbart, v kakšni zvezi je z najnovejšim položajem, z najnovejšimi vidiki v pedagogiki: zakaj s povratkom k normi istočasno tudi vračanje k Herbartu? Marsikomu bi se moglo zdeti to vprašanje odveč in odgovor nanj zelo lahek. V resnici pa ni tako! Sama kronologija in zgodovinska zaporednost časovno besedno vračanje h glavnemu predstavniku »normativne« pedagogike nam — kot bomo še videli —

<sup>1</sup> J. R. Kretschmar, Das Ende der philosophischen Pädagogik, 1921.

<sup>2</sup> A. Holfelder, v Intern. Zeitschr. f. Erziehungswiss., IV. (1935), str. 11.

ne dajo polne objasnitve, vendar se morda tudi to, da postaja ime Herbart znak časa, lahko do neke mere razloži že z zgornjo ugotovitvijo, da se opisni realizem protiberbartske »nove« pedagogike ni mogel prav izživeti, da ni došel v svoji kratkotrajnosti niti do polnega izraza ter da tako še prav za prav ni mogel Herberta in njegovega potomstva potisniti iz arene in ga črtati iz seznama živih. Kako bi sicer mogli tolmačiti dejstvo, da se v deželi »kopernikanskega preobrata«, v deželi »nove«, »delovne« in podobne šole, v današnji Nemčiji, imenuje že »stara« šola, kar se pri nas, pa tudi na drugih zemljepisnih širinah in dolžinah imenuje in smatra še vedno kot »nova«, ter da se ta »stara«, t. j. prednacional-socialistična šola datira brez razlike vse od l. 1872., ko je bil Herbart še v polnem razmahu, prezirajoč tako celo uradni rojstni datum Kerschensteinerjere »delovne šole« (1908).<sup>2</sup> Morda vprav radi tega ni težko razumeti, zakaj zavzame že danes, komaj dobro leto po njenem zavladanju tudi v tej (za nas) »najnovejši« hitlerjanski pedagogiki tu in tam reakcionarski glasovi — nazaj k Herbartu! Pedagoški mozaik čisto preraznoličnih, preheterogenih idej in idejnih nasprotnosti samega enega našega rodu je časovno prenatrpan, da bi ne bil istočasno tudi nedoločen, neizdelan in — meglen. Sodobno pedagoško iskanje in vrenje se v kritičnem razburjanju vrtoglavo bohota, premetava in strmoglavlja. Težko je tu zagrabiti nit. . .

Toda najprej naj pregledno in čisto opisno ugotovimo neke pojave, neka dejstva. — To, kar se nam je dajalo in kazalo pod vidikom »novega« (zdaj ne v smislu gornjega nacional-socialističnega razmejevanja), ves tisti elan, ki ga je »pedagoško gibanje« zadnjih desetletij tako rekoč strnilo v pojmu »delovne« ali »aktivne« šole z njenim načelnim »stvariteljstvom«, z njeno »samodelavnostjo«, »spontanostjo«, »aktivnostjo«, »originalnostjo«, »heurezo«, »samoodločanjem« itd. je moral kmalu in to vprav v praksi, v metodičnosti šolskega dela zadeseti ob vzgojno resničnost, ob vzgojne možnosti. Razmeroma hitro so se odkrile »meje«<sup>3</sup> in — v kolikor je bil prehod iz starega v novo sploh že izveden<sup>4</sup> — kmalu so se začeli sramežljivo javljati glasovi povratka k »podavanju«, »receptivnosti«, »učenju«, »vežbanju«, »vodstvu«, »poslušnosti«. Vzporedno s tem so se začuli tudi že vzdihji za — Herbartom. Zdi se, kot da je bila srednja šola po prirodi svoje resnične prakse, a tudi po svoji okoreli tradiciji skoraj atavistično določena, da vodi v tem kolu,<sup>5</sup> a da tudi osnovna šola (pri nas in drugje) ni nikoli povsem pozabila svoje prve ljubezni.<sup>6</sup> Posledica iskanja in vrenja so dobro znana gesla: »führen«, »Stoffgebundenheit«, »Schulung«, »lernen«, dokler ne pridemo končno — kot bomo videli še točneje — do načelno utemeljenega in definiranega pojma »Mehrdarbitung« z neposrednim usmerjenjem na Herberta.<sup>7</sup> S tem pa smo prišli že tudi do načelnega ozadja, do same teorije, ki ima to nalogo, da vse, kar je praksa po sebi in instinktivno začela, racionalizira, ideološki izdela, skrči v obrazec.

Ta teorija je preko začetnih, bolj ali manj neodločnih poskusov reševanja problematike: danost in postavljanje, realnost in idealnost<sup>8</sup> ter »führen — wachsen-

<sup>2</sup> Primerjaj P. Mahlow, Das didaktisch-methodische Gesicht der Volksschule, v »Erziehung«, XI. (1935).

<sup>3</sup> Isp. E. Griesebach, D. Grenzen d. Erziehers u. seine Verantwortung, 1924; K. Zeidler, D. Wiederentdeckung d. Grenze, 1925; P. Hoffmann, D. gegenw. Krise in d. Schulreform, 1927.

<sup>4</sup> Isp. Karstädt, Rude, Schmieder itd.

<sup>5</sup> Isp. M. Havenstein, D. wissensch. Erziehung in d. Geistes- u. Kulturwiss., v Handb. Nohl Pallat, III., str. 325 dd., »D. höhere Schule im deutsch. Volksstaat«, v D. Erziehung, XI., str. 171; H. Weinstock, D. Lehrer d. höh. Schule, n. i. m., X., str. 505 dd.

<sup>7</sup> Isp. čl. v belež. 3.

<sup>8</sup> Vidi opombo 11.

<sup>9</sup> Vidi moj članek »Idealni in realni moment v vzgoji«, v Kršč. školi, 1923, str. 49 dd.

lassen.<sup>10</sup> počasi dozorevala do filozofskih odnosov, kot jih najdemo v značilni razpravi berlinskega vseučilišnega profesorja O. Wichmanna,<sup>11</sup> ki je nedavno izšla. Radi upornega poudarjanja »stvari«, »predmetnosti«, »lastne pravice« ali »samoprava« (Eigenrecht) stvarnih in objektivnih odnosov in vezanosti (objektivni duh) življenjske, usodnostne in socialne utemeljenosti tako »objektivnih« predpostavk kot »sil«, se je moralo počasi utrditi prepričanje, da je treba omejiti smisel subjektivnosti (subjektivizma) in psihologistično naziranje, ki je v zvezi z njim, naziranje namreč, da je subjektivna svoboda, da, subjektivna samovolja in sam trenutni doživljaj merilo stvari in torej tudi orientacijska točka vsega vzgojnega dogajanja, ki se — povsem razumljivo — po tem pojmovanju znižuje do brez-normnega ugotavljanja in prostega opisovanja, v zadnji vrsti biološko-psihološkega opisovanja. Ako se proti temu »pozitivizmu« javlja vse močnejše idealni moment, ako pristopa k biološko-psihološkim danostim še neki plus, t. j. neko dviganje iznad zgolj danega in stvarnega, je ta plus — izražen najsplošneje po Wichmannu v njegovem pojmu »Mehrdarbitung« — kot neka nads subjektivna in nadindividualna orientacija, činitelj, ki je bistveni del vsake vzgojne namere in vsakega vzgojnega akta. In dočim predstavlja ta »Mehrdarbitung«, ki pomeni po omenjenem pedagogu vsak poskus, vsako težnjo, »da se napravijo dostopne vrednostne in duhovne vsebine ter možnosti, ki se ne dajo izvesti iz navožečega duševnega inventarja, temveč se morajo res p o d a j a t i,«<sup>12</sup> v svoji splošnosti vprav filozofski obrazec, načelo, »dialektiko napredovanja«, ki se po njej definira sam pojem vzgoje in znanosti o vzgoji, se dajo njegove konkretne manifestacije, ki jih Wichmann ugotavlja in navaja iz dosedanjega zgodovinskega razvoja vzgojne misli — ob čemer se spet častno postavlja Herbartovo ime! — zasledovati do psiholoških podrobnosti vzgojnih in učnih metod, ki stoje danes v znaku vračanja k avtoriteti, k normi. Kar se javlja danes, vprav ta čas, kot reakcija v znaku »receptivnosti«, »pasivnosti«, potrebe »učenja in sprejemanja« v nasprotju z nekakim »spontanim«, »individualnim« odkrivanjem in spoznavanjem (n. pr. »indukcija«, nazorni pouk«, »vaja«), v znaku idealističnega, nadobčutnega osvajanja (»razumevanje«, »Verstehen«) na temelju gotovih in izgrajenih kategorij in pojmov, dobljenih po izročilu starejših ter inspiriranih po »objektivnem duhu«, t. j. po kulturi (n. pr. od bližnjega k daljnemu, »pripovedovanje«, »fantazija«, »prikazujoč pouk« — »darstellender Unterricht«), v znaku sintetičnega, celostnega svetovnonazorskega gledanja in delovanja (n. pr. »koncentracija«, »strnjeni pouk«, vzgojni pouk«), v znaku podrejanja stvarnosti in nadosebnim interesom (n. pr. »nova disciplina«, »etos uboganja«, »vodstvo«) ter celo v znaku stroge metodične postopnosti (obnovljene »formalne stopnje«) itd.: vse to kaže na tisti plus, na neki a p r i o r i, ki naj bi pedagogiko izpeljal iz same danosti, iz realizma in pozitivizma biologije otroka in mehaniščne psihologije ter opozoril na sodobnejše izsledke antropologije in psihologije (kot n. pr. nauka o opažanju, predstavljanju, asociaciji in asimilaciji, o spominu, pa tudi o volji in moralnosti). Naj ilustriram samo z enim primerom iz Wichmanna<sup>13</sup> pomen teh besed, saj bi nas daljnje razlaganje vodilo v nedogled! »Pogled, s katerim zajamemo z zvišanega mesta neki kraj, ni »abstrakcija« iz mnogih posameznosti, ki jih obsega pokrajina pred nami, temveč je dojetje celote (Gesamterfassung)...« Takšna abstrakcija« bi bila po starem naziranju bolj ali manj senzualen mehanični proces, ki daje vtis, kot da rastejo zori (višjerazredne predstave) nekako od spodaj navzgor, iz samih konkretno dojetih posameznosti. Toda »vprav kot mi vsako tolmačenje poznavalca kraja tolmači istočasno celoto in mnoge posameznosti, ali kot mi prejšnja izkustva o določenih predelih pokrajine oživljajo celoto in splošni vtis o njem in kot mi obratno pogled na celo pokrajino ob vsakem poznejšem

<sup>10</sup> Th. Litt. »Führen- oder Wachsenlassen«. Eine Erörterung d. pädag. Grundprobleme. 1929. — Bel. pod črto od 11—14 gl. v »Dodatku« na koncu »Kazala«. Op. ur.

opažanju tolmači in izpopolnjuje posameznosti, nahajamo to menjalno igro splošnega in posebnega v vsakem opažanju človeških razmer...« Vsi čutimo, kakšen smisel imajo v tej zvezi besede »tolmačenje poznavalca«: z njimi je izražen oni višek, oni oblikujoči apriori! Dodati moramo: ta plus ali »Mehrdarbitung« nahaja Wichmann najčešče in najčišče pri Herbartu, pa mu daje z drugimi raziskovalci, ki se — kot smo že rekli<sup>14</sup> — ponovno, a brez načelne argumentacije ustavljajo ob Herbartu, preodlično spričevalo: »On je edini veliki in polni, dalekovidni teoretik pedagogike, ki je od vsega začetka jasno in odločno upošteval »Mehrdarbitung« kot bistveno usmerjenost slehernega vzgajanja in poučevanja k »predmetnemu« in »presegajočemu« ter jo postavil za temelj pedagoški sistematiki.« Naj nas torej Wichmannovo zavzemanje za Herbartove metode vse od »vzgojnega pouka« pa preko njegovih »ozloglašeni« didaktičnih »formalnih stopenj« tja do Herbartovega čistega »moralizma« in pedagogike avtoritete ne preseneča.

Toda ali ni morda vse to le znak časa, prav posebnega časa nemške sedanosti, sedanosti Wichmanna in njegovih nemških tovarišev nacionalnosocialističnega režima znanih idealov? Ali pa je v označenem preusmerjanju vendar tudi nekaj občeloškega, ali se odražajo v vrenju in v vračanju vendarle globlje »ideje dneva«, splošni trenutni »duh dobe«? Bilo bi res čudno, ako bi ne predstavljali taki značilni — marsikdo bo rekel »reakcionarni« — pojavi, kakršni so se javljali v zemlji mislecev, na klasičnih tleh pedagogike končno že tudi pred omenjenim režimom, globljih potreb in pokretov, obče-človeškega iskanja in vrenja, ki ga je rodila stvarnost novega in najnovejšega človeka vobče. Vprav na primeru Nemčije vidimo, kako lahko prehajajo tudi vzgojna gesla, vprašanja rodbinske in javne vzgoje v probleme, ki se ob njih lomijo svetovni in življenjski nazori, ločijo ljudje v življenjske in filozofske levičarje, desničarje itd. Šlo bo pač torej tudi v tem primeru na koncu koncev za ideologije, za najnačelnjša stališča, pa je za pedagoškega teoretika najvažnejše, da prepozna v slehernem pokretu, v sleherni struji, v vseh novih pedagoških tezah in geslih njih osnovno ideologijo, da razume, kaj je prav za prav izza vseh teh stališč, antitez in kontraverz. Tako gre tudi nam za ugotovitev, kaj se svetovnonazorsko in filozofsko skriva za bojem okoli norme ali — kot smo videli — okoli samega Herbarta, za okopi »nove« in »najnovejše« pedagogike.

Razlaganje in komentiranje ideologije seveda ni enostavna stvar, zlasti ne v današnji dobi, v dobi duhovne krize in obče nejasnosti. Često dobi tudi najvestnejši sodobni raziskovalec in komentator vtis neizglajenega in neuravnovešenega eklekticizma, neizglajenih, najnasprotnejših, vprav protislovnih misli in tez. Saj je n. pr. značilno, kako ugotavlja Wichmann<sup>15</sup> borbo liberalizma, ki ga definira kot »pomanjkanje odgovornosti« pred onim »brezpogojnim«, p r o t i s a m e m u s e b i in da nahaja očitna protislovja pri najodličnejših pedagoških imenih, kot so Petersen, Kriek in drugi zastavonoše samega nedotakljivega nacional-socializma njegove domovine. Zato bo morda tudi naš poskus, da označimo v najkrajših potezih ideološki današnje parole in njih križanje v okviru tega, kar se danes navadno razumeva pod »novo pedagogiko« ali pod »sodobnim pedagoškim pokretom«, zapustil pod vplivom razmer vtis nepopolnega razločevanja in določanja. Toda nam gre prevsem za to, da iz kaosa pojavov in oblik izločimo in ugotovimo kot »nervus rerum« principe, ki so danes najmočnejši in najodgovornejši v bojni areni, ter zadnje gibalne sile v boju okoli norme in Herbarta.

Da je »nova« pedagogika (ki je — kot smo čuli — za Nemce tudi že stara), ali recimo »pedagogika dela« po izvoru dete psihologizma (pedocentrizem) eksperimentalizma, biologizma, pragmatizma (instrumentalizem), a dosledno tudi realizma

<sup>15</sup> n. p. m. str. 108 d.

in pozitivizma, individualizma in liberalizma, se je že česče naglašalo, a danes je še posebno potrebno, da vsestranski pretrešemo in pregledamo peripetije, ki se v njih omenjene teze slušno ali neslušno preobražajo v svoje antiteze ter tako često do nerazumljivosti rušijo edinstvo in enotnost slike (v kolikor je posebno v koncepciji »delovne šole« sploh bilo enotnosti!). Poglejmo si glavne prodore (»breše«) v označeno koncepcijo »delovne šole«. Najvažnejši med njimi so seveda spet filozofskega porekla: »Weltanschauung« bo oblikoval in vodil po potrebi teorijo, toda tudi obratno: teorija in znanost iščeta svoje usidranje, svoje globlje ozadje v »ideologiji».

Dovolj je, če rečem, da so po vrsti storili svoje n. pr. buržujski (liberalistični) demokratizem (n. pr. Kerschensteinerjev socializem in antiintelektualizem, češki »liberalni humanizem« in dr.) ter vsi drugi socializmi in demokracije:

**socialna demokracija** (socializem weimarske Nemčije, avstromarksizem, Prihodova »celotna delovna šola«: individualistična in kolektivistična, intelektualistična, ameriški-organizacijska, »racionalna in mehanistična [behavioristična in »psihotehnična«], metodična in normativna [antianarhistična]);<sup>16</sup>

**sovjetski socializem** (kolektivistična [internacionalna] »produktivna delovna šola« z amerškimi individualističnimi Projekt — itd. metodami in dr.);

**ameriški in angleški demokratizem** (Kilpatrick,<sup>17</sup> Dewey,<sup>18</sup> Wells; pragmatizem [nenormativni], antipapriorizem in antihumanizem, intelektualizem [empirizem, »racionalizem« in organizacija], individualizem + socializem, behaviorizem in »globinska psihologija«);

**fašistični socializem** (intelektualizem in antiintelektualizem [intuicionizem, metafizika, nemški filozofski idealizem], humanizem, individualizem in kolektivizem [etatizem, »politična pedagogika«], nacionalizem [tradicionalizem], mehanizem [Montessori], »pedagogika ukazovanja«, proti »scuola-serena«, antimetodizem);<sup>19</sup>

**nacionalni socializem** (etatizem, »politična pedagogika«, antiintelektualizem: življenje, rasa, instinkt, angl.-ameriški pragmatizem in pozitivizem, [antinormativni] antiidealizem in antihumanizem,<sup>20</sup> avtoriteta [ubogljivost] in [normativno] vodstvo, rasni idealizem: tovarištvo, zvestoba, poštrevovalnost).

Približno takšen je trenutno pedagoški kaleidoskop v znaku živih in resničnih nazorov na svet in življenje. Vse to, kar smo na veliko našli in bomo karakterizirali, nas mora voditi do resnega razmišljanja in študiranja današnjega pedagoškega stanja ter buditi v nas vse močnejše želje po razmotrivanju Ariadne niti. Vse to prinaša »življenje«. Toda tudi teorija sama, sam notranji razvoj pedagogike je storil svoje ter zabil v prvotno zamisel in idejo reformne, »razvoju prilagojene« (»entwicklungstreu«) šole in pedagogike svoj preboj. Naj navedem

<sup>16</sup> Vidi V. Pfhoda.

<sup>17</sup> Isp. njegov čl. »Philosophie d. amerik. Erziehung« v Pädag. Zentralblatt, 1928, str. 578 dd.

<sup>18</sup> Za polno razumevanje tega odličnega ameriškega pedagoga, ki bi zaslužil tudi našo večjo pažnjo, je treba poleg njegovega glavnega pedagoškega dela »Democracy and Education« (prev. i na naš jezik) proučiti tudi njegovo globoko filozofsko delo »Human Nature and Conduct«, 1922 (nem. prev. »D. menschliche Natur. Ihr Wesen u. ihr Verhalten«, 1931).

<sup>19</sup> Isp. Nazareno Padellaro, Faschistische Schule u. Erziehung in Italien, übers. v Wiesel, 1934, in njegov čl. »D. neue Geist d. italienischen Schule«, XL. (1936), str. 348 dd.

<sup>20</sup> Isp. A. Bäumlér, »Der Kampf und den Humanismus« v Intern. Zeitschrift f. Erziehungswiss., V. (1936), str. 401 dd.

spet samo nekaj momentov! Teleološko vprašanje (vprašanje po smotru), ki ga je prvi zalet biološko-psihologične in pozitivistične, revolucionarne, ekspresionistične in realistične delovne pedagogike potisnil v ozadje, ni v resnici nikoli utihnilo. Dvignilo se je kmalu spet v vrednostni (aksiološki) misli, ki je vodila s poudarjanjem »vrednostnih objektivnosti«, s podčrtavanjem oblasti »objektivnega duha, nadosebnih, kolektivnih, narodnih, rasnih, občečloveških, idealističnih in normativnih »kulturnih« komponent in sil do znanega naglašanja nacionalizma v pedagoški teoriji (H. Lietz) ter do nekake nadoblasti, historizma (kulturna pedagogika), kar je dovedlo dalje do pomembne združitve »delovne« in »kulturne« ideje n. pr. v poznejšem Kerschensteinerju (»Theorie der Bildung«). Tudi znanstvena psihologija, introspektivna in eksperimentalna, je doprinesla svoje ter je n. pr. s svojimi »likovnimi« (Gestaltpsychologie) in »strukturno-celostnimi« (Strukturpsychologie) tendencami, a tudi s posebnimi nauki, kot jih daje n. pr. »globinska psihologija« (Tiefenpsychologie) ali celo »ejdetika«,<sup>21</sup> počasi rušila nadvlado biološko-naturalističnih, mehansko-senzualističnih, individualistično-liberalističnih deskriptivno-normativnih tendenc pedagogike »danosti«, pedagogike »resničnosti«.

Ko smo pogledali tako v kaleidoskop naziranj in naukov, se moramo vprašati: Ali je v vsem tem kakšen kriterij, ki loči tendence in duhove? Ali so v pestrosti in mnogoličnosti, ki jo vidimo, znaki kakega načelnega razhajanja, predvsem pa znaki kakšne miselne dinamike, dialektičnega procesa in progressa? V katero smer gre ta proces ali — morda — reakcija? Sam Wichmann priznava brez strahu pred vladajočim sistemom in svest si polne odgovornosti — kar dela čast njegovemu znanstvenemu stališču in delu ter daje knjigi še posebno privlačnost — in vrednost notranje nesoglasje najnovejše nemške pedagoške ideološke tvorbe, »izenačene« in etatizirane »politične pedagogike«, ki se bori n. pr. istočasno tako proti senzualizmu, pozitivizmu, liberalizmu v vzgojnem delu kot proti idealizmu in humanizmu, ko proglašča vse »občečloveške« ideale za sentimentalnosti in zavrača »konstruirane« norme, zahtevajoč, da se upoštevajo samo realnosti, potrebe življenja in »zapovedi dneva«, istočasno pa propoveda »rasne ideale«, odlike in kreposti: zvestobo, požrtvovalnost, odkritost... Zahtevajoč v imenu idealov pravice in resnice za nemški narod, enakopravno mesto pod soncem in med narodi. Ali se torej ne dozdeva, da brez orientacije, brez regulativ, idealov in avtoritet, brez vzornih norm v vzgoji sploh ne gre in niti iti ne more? Ali ne sledi iz primera Nemčije, ki ga lahko smatramo za tipičen primer in tolmača vseh omenjenih tendenc, da je mnogo iskana Ariadnina nit na splošno ideološka ugotovitev: na pomolu je obrat k idealu, obrat k normi, toda obrat k normi z določenimi pridržki, z določenim dodatkom.

Naj to natančneje analiziramo in razjasnimo! Zdi se, da za samo zamisel delovne, iniciativne spontane pedagogike in šole sploh ne gre, nje prav za prav nihče (niti fažizem, niti nacionalno-socialistična pedagogika) ne zanikuje. Ta misel se le razvija, evolvirava v smeri »Mehrdarbitunge«, dopolnjuječ se z redom in s sistemom (Príhoda), z disciplino in s poslušnostjo (najnovejše sovjetske reforme!), s stvarnimi (predmetnimi) potrebami in zahtevami, z vnaprej določenimi ideali kot smotri, s programom in z avtoriteto (politična pedagogika!) Vse to pomeni v bistvu podčrtavanje vezanosti in vodstva, norme, in omejevanje samovšečnega in samovoljnega izživljanja pro hic et nunc, brez ciljnega subjektivizma. Tako smemo reči, da predstavlja v zgornjem obrazcu obrat k normi prvi in glavni moment, a pristavljamo takoj: samo prvega, saj vsebuje očitvidno še

<sup>21</sup> Isp. E. R. Jaensch, »Wege d. Jugendanthropologie« v Zeitschr. f. Jugendkunde (herg. v. Tumlriz u. Sander), V. (1935), str. 14 dd., kjer se ejdetika prikazuje kot osnova za nekak »idealizem bližine« (Idealismus der Nähe). V. spodaj bšež. 26.



drugim moment. Ako bi upoštevali in priznali le prvega, bi se pač bistveno ne premaknili od dosedanega pojmovanja in dosedanje problematike. Vse bi se nam skrčilo v pedagoško antitezo, ki se že dolgo naglašja: pustiti — voditi (Führen — Wachsenlassen«), rast — oblikovanje, razvoj — vzgajanje.<sup>22</sup> Seveda bi bila važna tudi ugotovitev, da gre najnovejši razvoj močnejše v smeri vodstva in avtoritete, toda današnjega nemirnega prevrevanja in načelnih borb bi ne razumeli. Posebno pa bi nam bilo nerazumljivo, morda celo paradokсно: zakaj z druge strani takšna gonja proti normi?

Potrebno je torej, da na kratko izrazimo svoj vtis in svoje tolmačenje onega drugega momenta. V bistvu ne gre toliko za priznavanje ali odklanjanje same norme vidika pravilnosti v vzgajanju, saj že po smislu vzgajanja brez kompasa in smotra ni in ne more biti vzgojnega oblikovanja, kot sploh ni smotrnega udeleževanja brez smernic in cilja.<sup>23</sup> To stalšče si tudi v resnici vse močnejše utira pota. Toda gre za vsebino in overavljanje norme. Danes torej ni glavno vprašanje »norma ali breznormnost?« temveč stoji za vsem vrenjem boleči problem: katera norma in kakšna pot do nje? To vprašanje po digniteti, po vrednosti norme loči duhove, saj čutijo teoretiki in praktiki njegovo bistvenost, odločilnost in važnost, pa mislijo — prepojeni s sodobnim kritičnim skepticizmom in apriorizmom — da dvomijo z dvomom v vrednost ene ali druge določene norme, v to ali ono metodično pot do nje, tudi že v samo potrebo in nujnost, v samo postojanje norme. S tem pa kontradiktorno varajo sami sebe. Tako je zlasti sodobna borba proti apriorizmu, proti sleherni filozofski »spekulaciji«, proti vsaki preuranjeni in dogmatični konstrukciji, kar navidez izhaja zanikavanje slehernih idealov in norm, v resnici le močno zatrevanje, le veliko, preveliko in preživo, prevestna težnja za njimi, za temi najmočnejšimi činitelji in gibali vsega človeškega življenja, torej tudi njegove vzgojne funkcije. Tu navajam važne Krieckove besede,<sup>24</sup> ki jih je po mojem prepričanju treba razumeti kot tolmačenje same pedagoške »aricianti-normativnosti« znanega deskriptivnega pedagoga resničnosti in življenja, obenem pa tudi kot tipičen primer in dokaz mojim izvajanjem: V bodoče ni sveta duha »po sebi«, ni samovšečnih idealnosti z abstraktnimi vrednotami resnice, lepote in dobrote... Pot k narodovi kulturi postane svobodna, čim se radikalno poruši »višji svet« idealnosti... Neka brezmočna, impotentna objektivnost in stvarnost ne sme biti več cilj vzgajanja, temveč mora določati smoter in sistem »rasnih vrednot«... Vendar to ne ovira Kriecka, da bi ne izvajal na drugem mestu: »Človek ne najde v samem sebi« zakona in cilja, »temveč je vsakdo usmerjen koncem koncev k temu, kar stoji objektivno pred njim kot zahteva in ponudba. Življenjska celotnost zahteva, razpolaga, določa in razvršča po nalogi, ki ji je postavljena, in vsak novi član, ki naj vraste v čas, najde svojo izpolnitev in svojo pravo svobodo s tem, da postane deležen življenjske totalnosti.« Pristavljam: po Kriecku torej objektivnost je in je istočasno ni, so smotri, zakoni, vrednosti — tudi v vzgajanju — in jih ni, so smotri ideje in norme, ki jih narekuje življenje in aktualna potreba, toda ni idej kot z neba utrtih zvezd«, (E. Dürr) ni »visokega« zidealiziranega smotra, ni niti cilja resnice, lepote in dobrote...

Na pragu idealnosti torej, na pragu zadnjega, zares metafizičnega vprašanja: empirizem — racionalizem, pozitivizem — idealizem, dejstvo — smisel se ločijo duhovi, ki potrebujejo in iščejo vsi po vrsti orientacijo in smoter, objektivno merilo, regulative in norme kot tisti višek nad samimi dejstvi, čeprav jih imenujejo z

<sup>22</sup> Isp. moje delo »K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj« v Radu Jug. akad. 250, str. 184 dd.

<sup>23</sup> n. i. m. str. 178 d.

<sup>24</sup> V »Nationalpolitische Erziehung«, cit. po Wichmannu n. n. m. str. 108.

visokim imenom »življenje« ali »življenjska celotnost«. Teža vprašanja in položaja zamračuje pogled in izražanje, pa nastaja končno vtis, kot da stoji sodobni človek, človek današnje duhovne in moralne nestalnosti, ki realistično in pozitivistično prezira »nadzemeljski svet«, a ki — če smo odkriti — često niti ni sposoben, da bi se spuščal v globine bistvenostnega, metafizičnega subtilnega mišljenja, kot se pravi — pred situacijo: »Bi in ne bi...« Toda v resnici človek potrebuje in hoče normo, le da ne ve, kje naj jo išče in najde, kako naj jo določi in omeji, kje usidri. Tudi Wichmann, ki toliko naglašja svojo »Mehrdarbitung«, svoj »plus«, ne daje s pojmom »wertoffener Idealismus«, ki mu služi kot zadnji filozofski credo in temelj in ki je iz njega deduciran sam pojem »Mehrdarbitung«, vtisa končne rešitve in pomirjenja. Njegov idealizem vsebuje celo jasno otipljivo aporijo in protislovje: idealizem brez stalnih in brezpogojnih vrednosti, konstituiran iz absolutnega in relativnega, iz objektivnega in subjektivnega, iz vezanosti in svobode. ... Ali pa je morda treba menjati, prekovati, predefinirati sam pojem idealizma? ... Vsekakor je v tem pojmu obseženo tudi staro, prastaro vprašanje, osnovna problematika človeka, izhodišče njegovega tragičnega položaja: uvidevanje, občutenje potrebe zanesljivega kompasa in vodnika na težki in zmotni zemeljski poti, iskanje smotra in smisla brez kraja in konca ... To torej pomeni končno tudi vprašanje na področju današnje vzgojne problematike: z normo ali brez nje, za njo ali proti njej ...

Ob koncu je treba odgovoriti še na vprašanje: kako naj torej razumemo brezdvomno ugotovljeni klic: povratak k normi? Ali pomeni morda, da je človek vendarle vsaj malo in za trenutek bližji rešitvi omenjene osnovne aporije, ali je današnji rod dobil kakšnih novih vidikov, nepričakovanega novega upanja? Nekaj se lahko iz vsega, kar smo v članku našli, ugotovi pač tudi v tej smeri: zdi se, da vodi pot k novemu idealizmu, k idealizmu, ki sem nanj že na drugem mestu opozoril in ga opisal kot »moderni naturalizem«.<sup>25</sup>

Zdi se, da se vije k novi sintezi danega in postavljenega (naloženega), »nižjega« in »višjega«, stvari in ideje, prirode in duha — k novi obliki »idealrealizma«, ki se javlja še pod različnimi drugimi imeni: »organski idealizem«, »magični realizem«, »tretji humanizem« ... , torej pod zelo prikritimi in zavitimi nazivi. Toda njegovega duha<sup>26</sup> ne more nihče več zanikati, z njim je treba vse bolj računati. Tu ni prostora za točnejšo analizo in definicijo, a vendar je treba izrečno naglasiti: tudi pojem absolutnega je v vsebini »novega idealizma« ali »novega realizma« malo »moderniziran«. Morda zadostuje, ako podpremo to trditev spet z jasnimi in informativnimi Wichmannovimi besedami: »Ako vidimo v vsem sistematskem in idealističnem postopku vselej in povsod samo nekaj nasilnega in napačnega, je to prav tako nesmiselno, kot če bi hoteli odrekati smisel in vrednost prirodnoznanstvenemu postopanju, ki more posamezne in konkretne pojave v stvarnosti samo asimptotično opisati ... Tudi na idealno-moralnem področju so določena vrednočenja in temeljna naziranja, ki vkljub svojim nedostatom obsegajo in grade življenje v najsplošnejših črtah, in mi smo samo s pomočjo takšne shematizacije življenja dorasli« ...<sup>27</sup> Za boljše razumevanje bi rekli takole: V ideje, v smisel se končno mora verovati, ker vera temelji na verjetnosti. Človek pa se mora — ker

<sup>25</sup> »Osnovi nove šole«, Zagreb 1934, str. 12 d. isp. tudi »Pojam rada ili aktivnosti u radnoj školi« (1934), str. 11 d., in »Priroda, kultura, odgoj« (1935), str. 18.

<sup>26</sup> Kot eklatanten primer hočemo navesti besede E. R. Jaensch a, ki hkrati tolmačijo njegov »idealizem bližine ali resničnosti (des Wirklichen) ali življenja (des Lebendigen): »Ali psihološka antropologija, ki se brez razsodnosti obrača do življenjskih dejstev, kaže nasprotno (proti »rasn. idealizmu«, kakor ga uči »nastajajoča epoha«), da je proučevanje resničnosti tista prava pot, po kateri odkrivamo vrednote«; v belž. 21 n. r., str. 16.

<sup>27</sup> n. n. m. str. 107.

drugače ne gre! — zadovoljiti z verjetnostmi, seveda z dobro utemeljenimi, velikimi in največjimi verjetnostmi... Tudi »moderni idealizem« gre in mora hoditi to pot, saj jo hodi znanost, tolikokrat tudi na področju otipljivega in konkretnega, v prirodnih znanostih. Ni nujno, da bi morale pod tem trpeti ideje, ideali in norme, ni nujno, da se s tem »relativirajo«. Seveda gre tu v resnici le za najsplošnejše, za osnovne ideale. Nekaj povsem različnega je »objektivni duh« kakega narodnostno-kulturnega kompleksa<sup>28</sup> in pa »absolutni duh« s svojo čisto vrednostno vsebino.<sup>29</sup> Eno je »vrednostna ideja«, ki zahteva najvišjo možno stopnjo veljavnosti in je za naše vrednostne sodbe »brezkompromisna« in »brezpogojna«, a drugo je le časovna manifestacija, trenutna in relativna oživotvoritev vrednega, vidna in dojemljiva »kulturna dobrina«. <sup>30</sup> Zdi se, da čuti sodobni človek v svojem vračanju k normi vse močnejše tudi to razliko. V svojem teženju k »brezpogojnemu« išče čistih računov, pa so njegovemu vzколеbanemu in dvomečemu duhu morda dragocene in svete vrednote same razrvane in labilne. Relativizem mu je tu in tam v podrobnostih evidenten, v dialektiki razvoja in napredka tudi potreben, toda z nekimi vrednotami se niti sam ne želi več igrati. V vzgojnem področju n. pr. — da se izrazim enostavno — so se postavljali in se postavljajo v našem času razni »vzgojni smotri«, toda niti enemu resnemu pedagogu še ni padlo v glavo, da bi ne želel z vzgojnim delovanjem vzgajati poštenih, značajnih ljudi. Novi človek teži vprav za to zadnjo orientacijo, za čim jasnejšimi, enostavnejšimi, granitnimi formulami, s katerimi bo končno našel pot iz labirinta idej in idejic, nians in kompromisov. In tu se dozdeva pripada beseda spet — Herbartu, ki nekako zasluži, da se usmeri pažnja nanj, k njegovemu čistemu in jasnemu pedagoškemu moralizmu, izraženemu v njegovi enostavni klasični formuli vzgojnega smotra: moralni karakter (»Charakterstärke der Sittlichkeit«)!

To je vsaj čisti račun in jasen obrazec, primeren, da prikljče v spomin tudi današnjemu, po sili razmer in razvoja malo bolj diferenciranemu in pestremu mišljenju ono najvažnejše in najsplošnejše, kar je osrednji smisel vsake kulture in vsakega vzgojnega oblikovanja in kar je modernemu človeku res vse bolj potrebno. Tudi mene je očitvidno, dasi morda podzavestno vodil smisel omenjene Herbartove formule, ko sem izrazil pred kakimi 20 leti smoter vzgajanja: »Cilj vzgoje je razvijanje vseh telesnih in duševnih sposobnosti za uživanje in po možnosti za oživotvarjanje kulturnih vrednot, v kolikor so kompatibilne z najvišjimi, moralno-verskimi vrednotami.« Vsekakor, v tej formuli še živi Herbart, dasi v drugem okolju, v novi obliki. Tako pa bo vobče s povratkom k normi in k Herbartu: pravi napredek bo vselej v sintezi starega in novega.<sup>31</sup> Herbart nima več moči, da poruši »novo« pedagogiko, zlasti tkzv. pedagogiko dela v njeni celotnosti, ona je in ostane nesporno nova in vredna pridobitev. Resnica pa bo — kot običajno — tudi tu v sredini (zavestno pravim: »Medius tutissimus ibis«): Povratek k normi in k Herbartu naj pomeni ustvarjanje zdrave »višje«, bolj »žive« in »življenjske« združitve novega in starega, »stare« in »nove«, do — »najnovejše šole«.

<sup>28</sup> Isp. moj spis »Priroda, kultura, odgoj«, str. 9 d. in »Pojam rada ili aktivnosti i t. d.«, str. 12.

<sup>29</sup> Wichmann n. n. m. str. 119, isto v mojem i. n. spisu, str. 10 d.

<sup>30</sup> Isp. i. moj spis, str. 10.

<sup>31</sup> Primerjaj tudi moje misli o sintezi herbartjanske didaktične artikulacije z metodami »delovne šole« na temelju moderne psihologije mišljenja iz l. 1921. v »Nauk o didakt. artikulaciji i novija psihologija mišljenja«, Rad Jug. akad. 224.

# Psihoanalitična teorija otroške igre.

Karlo Rotovnik

(Konec.)

Med drugim je Freud spoznal tudi smisel simboličnih ali reprezentativnih dejanj v igri. V boljšo ilustracijo naj navedem konkreten primer iz njegovega dela »Jenseits des Lustprinzips«. V tem primeru je namreč pokazal, kako se manifestira v igri odpoved nagonске zadovoljitve in kako postane igra simbolično nadomestilo za užitek, ki je izostal. Gre za 1½ letnega dečka, ki je bil sicer jako navezan na mater, vendar je bil zelo priden in miren ter ni nikdar plakal, če je mati odšla. Kadar je bil v odsotnosti matere sam, se je vedno igral z neko čudno igro — namreč, da je metal vse predmete, ki jih je mogel doseči, daleč od sebe — pod posteljo, pod omaro, v kot. Pri tem delu je spuščal kot znak interesa glasove, podobne besedi »fort« (proč). Freud je po večtedenskem opazovanju in preudarjanju videl, da je to otrokovo počenjejanje igra, in da otrok uporablja metanje predmetov od sebe zato, da igra biti odsoten. Naslednje opažanje je njegovo domnevo v polni meri potrdilo. Otrok je uporabljal tudi klobko, na kateri je bila privezana nit. S to klobko se pa ni igral, kot se z njo navadno igra, da bi jo namreč vlekel po tleh, nego jo je vrgel čez rob svoje posteljice, da mu je izginila izpred oči, izrekel nato pomembni »fort«, nato potegnil klobko spet nazaj in jo pozdravil z veseljem — »da« (tu). Odhod, odsotnost in povratek je bila torej vsebina igre. Njeno tolmačenje je bilo povsem jasno, namreč, da je otrok v tej igri simbolično prikazoval odhod in povratek ljubljene matere, da mu je bila ta igra nadomestilo za užitek, ki se mu je moral radi odsotnosti matere odpovedati. S predvajanjem izginenjanja in zopetnega pojavljanja predmetov se je oškodoval za izgubljeni užitek. Tudi pri tem primeru se vidi — poleg simbolike — težnja, preiti od pasivnega doživetja k aktivnemu oblikovanju.

V »Analizi fobije petletnega dečka« poroča Freud o malem Hansu, ki se je igral konja in ugriznil očeta. Ker je imel strah biti ugriznjen od konja — torej pred pasivnim doživetjem — je rajši sam ugriznil — torej povzel aktivno vlogo. Ze sam ta primer nam kaže tudi, da igra v igri izražena srečna prebroditev neprijetne situacije pri pojavih strahu veliko vlogo. Otroci se identificirajo z objektom strahu — to je, da se naredo za ono, česar se boje. S tem prenosom postavijo sovražnega nasprotnika izven funkcije. Torej zopet: iz bojzani pred pasivnim doživetjem se poprimejo rajši aktivnega posega. Mali Hans se boji tudi ropota pri nalaganju zabojev na voz. Posledica tega strahu je igra: nalaganje in izlaganje zabojev. Njegova iskrena želja je, dobiti voziček z zabožki.

V »Totem und Tabu« navaja dalje interesantni primer malega dečka, ki ga je na letovanju kljunila kokoš v spolovilo. Ko se je v prihodnjih počitnicah vrnil na tisto mesto, se je začel smatrati sam za kokoš, se interesiral samo za perutnino in njene probleme, opustil za nekaj časa celo svoj govor in začel kokodakati. Govoril ni vobče ničesar drugega kot samo o kokoših. Tudi vse njegove igre so bile samo s tega področja. Najrajši se je igral »klanje« kokoši. Okrog simbolično zaklane kokoši je postopal po cele ure ter jo opazoval. Mislim, da bosta vsebina in smisel te igre vsakemu povsem jasna in da ni treba posebnega komentarja.

Iz vseh omenjenih primerov se dobro vidi odrešujoči, spraščajoči in osvobajajoči učinek igre.

Alfhild Tamm piše o primeru male Elze, ki je v pričakovanju sestrice na brutalen način odbila lutki glavo, kar je bilo tem bolj čudno, ker je prej ravnala z vsemi svojimi igračkami s čudovito nežnostjo, ter razlaga to na ta način, da je pri tem delu odreagirala velik del agresivnih čustev nasproti sestrici, katere rojstvo je pričakovala. Tudi ta primer nam kaže, kako pridejo v igri do izraza

agresivni impulzi ter olajšajo likvidacijo konfliktov. Obglavljenje lutke je otroku sigurno pomagalo, vsaj deloma, likvidirati težko krizo radi nabiranja agresivnih čustev proti sestrici. Iz tega slede — kakor bomo videli — velevažne pedagoške konsekvence.

Tezo, da je igra simbolična sprostitev nagonov, zastopa tudi Glarg Grodeck v svojem nad vse duhovitem delu »Das Buch vom Es« s trditvijo, da predstavlja toliko znano streljanje moške mladine v puberteti in predpuberteti simbolično sprostitev prejakega spolnega nagona, ki ga pubertetnik ne more spraviti po »prirodni poti iz sebe.

Do sedaj smo si ogledali nekaj praktičnih primerov in njih potek. Preostaja nam samo še točnejša analiza njihove notranje psihološke strani.

Psihoanaliza je pokazala, da more naš duševni organizem sprejemati in asimilirati dražljaje le v kvantitativno določenih merah. Če je ta mera večja, kot jo more psihični organizem na enkrat »prebaviti«, nastopi mehanizem ponavljalnega nagona, ki razdeli preveliko porcijo, ki tlači našo duševnost, na najmanjše dele in jih asimilira. Če je pa ta mera prevelika, da proti njej tudi ponavljalni mehanizem ne more ničesar, pri tako zvanih travmatičnih doživljajih, pa nastopi duševno obolenje. Mislím, da bo sedaj funkcija igre v otrokovem življenju popolnoma jasna. Pri vseh primerih iger, ki se ne dajo direktno tolmačiti po principu ugodja, se dá dokazati, da je bil izhodni doživljaj neugoden, in če že ne to, pa vsaj prejak. Strahoviti doživljaj pri zobozdravniku — občutki bolečin, ponižanja, lastne malenkosti in nedostatnosti, da bi se uprl zdravnikovim grozodejstvom — je bil silen napad, ki ga mali, neutrjeni, plastični in občutljivi duševni organizem otrokov ni mogel prenesti. Za rastoči duševni organizem, za katerega je še vse novo, je jaki dražljaj — ali travma — skoro vsakdanji doživljaj, ki se mora na kak način likvidirati. Pri odraslem znači doživljaj, ki more biti za otroka že nevarno travmatičen, zbog njegovega utrjenega jaza in velike zmožnosti asimilacije nekaj povsem vsakdanjega. Travmatični doživljaj pri otroku se pa mora likvidirati — in psihični mehanizem poseže tu po sredstvu — igri — ki ga s ponavljanjem polagoma odreagira. Otrok doživlja travmo veliko pogosteje kot odraslec, zato pa ima pri roki tudi sredstvo, s katerim si na lahek način zopet vzpostavi duševno ravnotežje. Igra je po psihoanalitičnem tolmačenju torej dogajanje v smislu ponavljalnega nagona, v katerem se travmatični doživljaj, razdeljen na manjše dele, po večkratni reprodukciji polagoma asimilira, da se zopet vzpostavi duševno ravnotežje. Na ugovor, da otrok ne ponavlja v igri samo težkih, nego tudi neprijetne doživljaje, odgovarjamo, da so vsi neugodni doživljaji istočasno tudi težki. Igro lahko imenujemo tudi metodo za asimilacijo velikih doživljajev. Po psihoanalitičnem nauku ima ona v človeškem življenju i teleološko funkcijo. Pod to »teleološko« funkcijo pa ne mislimo morda na »predvajo za življenjske dejavnosti«, nego samo na asimilacijo velikega navala dražljajev in vtisov, ki vplivajo na organizem prejako ali prebrzo. Ta »teleološka funkcija«, ki ne znači nič idealističnega ali meglenegega, ni nič drugega kot zadnji člen v kavzalni verigi, ki izhaja sam po sebi kot rezultat prejšnjih členov — medtem ko teorija igre kot »vaje in priprave za življenje« te kavzalne utemeljitve nima. Otrok prehaja, kakor smo dejali, iz pasivnosti v aktivnost tako, da pasivno doživljeno situacijo predstavlja aktivno v igri. To se združí še pogosto z njegovim stremljenjem za veljavo: če je bil v resnici samo gledalec ali celo trpeči del, se naredi v igri za aktivni del ali celo za rešitelja situacije. Poleg tega lahko spreminja otrok tudi potek in konec doživljene situacije, kakor ju pač rabi za vzpostavitev svojega ravnotežja. Omenil sem že, da doživlja tudi odraslec težke situacije, ki jih treba likvidirati. Tudi tu stopi v akcijo mehanizem ponavljalnega nagona, in sicer na ta način, da človeka

venomer nekaj sili, da na težki doživljal misli, ga v mislih tako dolgo ponavlja, o njem celo pripoveduje, dokler se z njim ne sprizajni. Neasimilirani vpad realnosti v duševni organizem vpliva kot tuje telo, neurejena psihična energija sili in pritiska (od spodaj navzgor) k ureditvi, medtem ko se jaz trudi (od zgoraj navzdol), da jo s ponavljanjem uredi in asimilira. Isti osvobajajoči smisel imajo tudi tako zvani »strašni sni« o kakšni nesreči, o kakem groznem doživljanju ali drugem duševnem pretresu. Tudi ti sni se ne dajo razložiti po obči formuli sna kot »izpolnitev želje«, pač pa s ponavljalnim mehanizmom, ki travmo tako dolgo reproducira, dokler je jaz ne spravi pod svojo oblast, dokler se človek na njo ne »navadi«. Takšni sni so pogosti pri travmatičnih nevrozah. Otroške igre in sni nevrotikov imajo torej skupno nalogo — da poizkušajo asimilirati dogajanje, ki je prišlo nad človeka s prekomerno jačino. Prvo sredstvo opravi svojo funkcijo skoro vedno brezhibno, medtem ko je drugo na žalost skoro vedno brezuspešno.

Psihoanalizo je dalje zanimalo vprašanje, zakaj da otrok vprav igraje asimilira, ozir. odreagira neugodne vtise. Zakaj ne dela tega odraslec? Igra je specifičen pojav otroške dobe — dobe rasti, dozorevanja. To življenjsko razdobje je tudi doba izredne plastičnosti somatičnega in psihičnega materiala. Popolnoma dokazano še ni, a domneva se, da je vzrok odreagiranja v igri pri otroku vprav ta visoka plastičnost mladostne duševnosti ter da predpostavlja še nestruktuirano duševno substanco. Ko se je pa ta plastičnost — z rastočo starostjo — že utesnila, utrdila, ko je postal brezoblični duševni mehanizem že struktura, nastopijo drugi, realnejši načini asimiliranja mesto igre. Pri otroku so meje med fantazijo in realnostjo še nejasne, zabrisane, oba svetova še prehajata drug v drugega. To prelihanje realnosti in fantazije je tudi ena predpostavk za odreagiranje v igri. Poleg vsega tega pa otrok drugega izživljanja po svoji naturi sploh zmožen ni, ker je premlad, da bi imel izkušnje, da bi imel razum, da bi deloval smotrno, po načrtu, t. j. po že znanih (spominskih) dejanjih.

Vsakemu, tudi še tako površnemu opazovalcu je znano, kako rado se igra dete s svojimi primitivnimi erogenimi zonami — anusom in genitalijami ter ekskrementi in urinom. Z blatom se igra pod pritiskom analne faze svoje seksualne organizacije, z genitalijami pa že radi postoječe genitalne faze. To so primitivni viri ugodja, ki silijo otroka k njih uporabi, zato se ne smemo zgražati nad »pokvarjenostjo« nedolžnega otročička, če ga zalotimo pri takšnem opraviilu. Otrok dela to, ker ga sili k temu nagon, ne pa morda iz »hudobije«. Če pa vidi otrok v tem sredstvo, s katerim lahko spravi odrasle v onemoglo jezo, se pridruži temu primarnemu nagonskemu užitku tudi opoj v njegovem stremljenju za veljavo, ki pa je sekundarnega značaja. Znano je tudi, kako rado se dete igra s svojim blatom. Veliko rajši dela »hlebčke« iz njega kot pa iz peska — zakaj, sledi. Tega užitka pa današnja kulturna stopnja otroku ne more dopustiti. Zato je primoran, da si poišče nadomestil. Ta nadomestila pa najde v vsaki gostejši snovi, ki jo smatra za blato in s katero se igra. Ta substanca mu je — poleg urina — najbolj znana, najbolj domača, najbolj ljuba in najbližja njegovi osebi, katero ljubi nad vse (otrokov primarni narcizem). Ker mu je njegovo telo z omenjenima substancama najbližje in najprej poznano, mu postane to baza za njegovo osvajanje sveta. Otrok identificira bolj ali manj podobne predmete iz svoje okolice z deli lastnega telesa ter omenjenima substancama. Te identifikacije, s katerimi se igra, mu dajo tudi nadomestilo za primitivne vire ugodja, ki mu jih je vzgoja odvzela. Izhodišče teh identifikacij, s katerimi začne otrok osvajati vnanji svet, ni torej nič drugega kot njegovo ljubljeno telo, ozir. njegovi primitivni nagoni. Tako se mu zdi rjavii ovojni papir blato, vodna pipa uriniranje, tuba s pasto za zobe mu je priprava za defekacijo itd. Po teh identifikacijah prihaja otrok polagoma do drugih, ki postajajo vedno širše, dokler si popolnoma ne osvoji vnanjega sveta.

Vse to spoznavanje in spoznanje pa je izšlo iz njegovega primarnega narcizma in iz primitivnih faz oralne, analne in tudi genitalne faze seksualne organizacije (pozneje se pridružijo seveda razni duhovni užitki, ki tvorijo tudi nekako sekundarno bazo za nadaljnje prodiranje). Vsak (tudi odraslec) se sprizajni z novim le na ta način, da ga uvrsti v staro, znano, že doživeto — tako i otrok. Mimogrede bodi tudi omenjeno, da je edino teorija identifikacije pravi način za razumevanje postanka simbolike. To vse sem omenil zato, ker leži v tem ključ rešitve problema, zakaj se igra otrok veliko rajši s kosom papirja, vrvjo, navadno leseno ali papirnatu škaflo mesto z avtomobilom, navadnim kosom lesa mesto s precizno izdelano lutko. Te stvari mu namreč nudijo veliko večje možnosti identifikacije — in so zato njegovemu primitivnemu nagonskemu jazu veliko bliže. Nasproti vsaki novi stvari, ki je izven njegovega telesa — tudi nasproti novi igrači je zelo nezaupljiv. Zdi se mu tuja, velika in strah vzbujajoča. Šele če se nam posreči, da jo primerjamo s kakšnimi prejšnjimi igrači ali s kakim ljubim predmetom iz njegove okolice, in če mogoče, celo z njegovim lastnim telesom — šele potem dobi do nje zaupanje. Otrok se boji n. pr. novega gumijastega slona. Zaupanje vanj dobi šele, ko se mu pokaže analogija rilca in njegove roke, da je konec rilca podoben njegovemu prstu, ki se premika, ter da škropi slon vodo skozi rilec, kakor on skozi usta, itd. Šele sedaj se začne z njim igrati. Otrok hoče srečavati povsod le znane stvari — najrajši pa svojo ljubljeno osebo, ki mu je pač najbolj znana. Iz opazovanja vemo tudi, da se igra otrok rajši sam »avto«, »psa«, »železnico«, čeprav ima omenjene igrače pri roki. To se razlaga prav tako s primarnim narcizmom in z velikim številom identifikacijskih zmožnosti. Omenil sem že, da se igra otrok v infantilni fazi analne seksualne organizacije kaj rad s svojimi ekstremi in se maže z njimi celo po telesu. Kruta prepoved te igre bi imela za posledico potisnitev (Verdrängung) infantilne seksualnosti ter poznejše nevrotično obolenje. Zato je treba tako zvani parcialni nagon otroku sublimirati — to je pretirati na drugo področje — v tem primeru n. pr. da se mu da plastiline, s katero se naj igra. Čim jačja je otrokova infantilna seksualnost, tem bolj »talentiran« je otrok — to se pravi, tem več energije ima, ki jo s pravilno vzgojo lahko sublimiramo na druga področja. Število iger, ki izvirajo iz faz infantilne seksualne organizacije, je ogromno. Otroci si izmislijo najpestrejšje igre — igrajo se očeta, mater, porod, zdravnika — pri katerih se vrše razne ekshibicionistične manipulacije in razdražitve genitalne erogene zone. Tolmačenje, da je izvor teh iger samo otrokova radovednost in stremljenje po veljavi, je pač vseskozi nedostatno. Pravi koren teh iger je organsko ugodje libidinoznega značaja, ki se izloča pri njih. Po vsem tem je jasno, da se sprošča v igri otrokova primitivna libido — ali direktno na centrih ugodja, ali pa v sublimirani obliki. Ugodje pri igri pa je razumljivo iz sprostitve nagona.

Tudi razne igre dečkov, pri katerih se spelje kaka uboga žrtev (navadno novinec v družbi) na led, da se onesaži z blatom ali urinom (to so znane igre: gasilci, iskanje »zaklada«, zlati veter, iskanje izgubljenega predmeta itd. — ki se igrajo tudi pri nas) je tolmačila psihoanaliza kot izraz zadovoljitve parcialnih seksualnih nagonov in agresivnosti. Te igre nas popeljejo tudi na drugo področje, na tako zvano »arhaično potezo« v igri. Kot primer mislim tu na razne vojaške in bojne igre dečkov, kjer se da jasno zasledovati historijska komponenta, in sicer — ostanek nekdanjih iniciacijskih običajev, kot so pri primitivnih narodih še danes v veljavi. Ti iniciacijski obredi so se vršili ob vstopih v razne socialne zajednice, n. pr. »praznik dečkov« ob vstopu mladeničev v moški stan, v srednjem veku tudi vstopi v vaješki, mojstrski, viteški stan itd. Ti običaji imajo namen, simbolično prikazati sprejem novega člana v zajednico, ki se mu mora pokazati, kako jaka je in silna. Novo došli član mora vse to trdo občutiti na lastni koži —

z mučenjem, s pretepanjem, z izbijanjem zob, rezanjem kože, mu vcepijo spoštovanje — šele potem ga sprejmejo v družbo. Vse to se vrši po strogo določenem ceremonielu. Na svoje začudenje so našli psihoanalitični etnologi frapantno sličnost omenjenega obreda z otroškimi igrami, pri katerih se sprejema novodošlec v družbo. Dejstvo o arhaični potezi v igri pač potrjuje Jungovo tezo o tako zvani »kolektivni podzavesti« — t. j. o filogenetično podedovanih predstavah, ki jih nosi vsak v svoji podzavesti in ki mu determinirajo njegovo delovanje. Zal mi prostor ne dopušča, da bi podrobneje razpravljal o tem in navedel praktične primere. V to kategorijo spadajo tudi tkzv. otroške rajalne igre, združene s petjem in z deklamacijami. Opažanja so pokazala, da se drže otroci trdovrtno nekaterih teh iger. Druge igre te vrste, ki so se jih v šoli ali doma naučili, izvajajo prav kratak čas, nato jih pa opuste. Ostanajo le pri onih, ki so jih igrali že njihovi tovariši, ki so jih torej nekako podedovali. Globlja raziskovanja psihoanalitične etnologije so pokazala, da teh iger niso iznašli otroci, da tudi niso napisane za nje, nego so produkti odraslih za odrasle, ki so bili tekom stoletij od otrok prevzeti. Te rajalne igre so namreč ostanki ceremonij, iger in spevov odraslih, ki so se izvajali v prejšnjih dobah na raznih domačih in javnih svečanostih. Meni naše slovenske rajalne igre niso preveč znane, posameznih primerov nemških iger, na katerih so izvršene psihoanalitične študije, pa ne bom navajal. Iz vseh teh iger se vidi, da so v nekaki zvezi s poroko ali snubitvijo, iz česar sledi, da so izšle iz ženitovanjskih iger, ozir. običajev. Čeprav jih je psihična cenzura sčasoma izpremenila in popačila, prave objekte zamenjala s seksualno simboliko, ki je tukaj jasna kot redko kje drugje, se dá po analitičnem študiju še vedno dognati omenjeni osnovni motiv.

Kakor sem dejal že v začetku, nima psihoanalitično tolmačenje igre namena, razložiti vseh otroških iger. Hoče biti samo dodatek, ozir. nov žarek svetlobe na zamotani problem igre. Pri večini iger se more opaziti proces odreagiranja neljubih vtisov, proces asimilacije ali sprostitve libida. S tem pač še nikakor nočemo trditi, da se dado po tej formuli razložiti vse igre.

Na koncu si pogledjmo še, katere praktične p e d a g o š k e konsekvence sledijo iz psihoanalitične razlage otroške igre. V igri se sprašča otrokov libido. Libido pa se v človeku ne sme nabirati, kajti prevelika nabrana količina, ki se ne more eksploatirati, ali pa, ki se mogoče celo potlači, vodi nujno do duševnih motenj. Alfred Peters pravi v svoji knjigi o »Psihologiji športa«: »Ce Anglež čuti, da je zaljubljen, igra 2 uri tenisa — in po končani igri je zopet all-right!« Ta stavek, ki ga seveda ne smemo vzeti naivno dobesedno, lepo ponazoruje mnenje psihoanalize o sproščanju libida v igri. Kar velja v tem pogledu za odrasleca, velja tudi za otroka. Dete se igra v svoji nedolžnosti, v svoji svobodi brez vsakršnih zavestnih namenov, gnano samo od kompleksov, ki silijo k zadovoljivji. Freud je pogledal prvi v vso globino tega dogajanja in dokazal, kako izvaja otrok vobče vse kretne in vsa dejanja — tako tudi igre — brez namenov ali predstav, samo radi tega, ker ga sili k temu neka notranja nujnost. Z dognanjem, da je igra sproščanje nagonov, stopijo v novo luč tudi razne otroške manipulacije z genitalijami in ekshibicionistične ter fetišistične igre. Če bomo razumeli to otrokovo počenje kot nujen rezultat infantilne seksualnosti, ga ne bomo radi tega pretepali in preklinjali, kajti s tem ga lahko onesrečimo za vse življenje — če že ne z nevrotičnim obojenjem ali nesposobnostjo za ljubezen, pa vsaj s tem, da bo gledal na te stvari vedno z neko rezerviranostjo kot na nekaj gnusnega in zavrženega — ampak bomo te igre do neke mere dopuščali. Če pa bodo to mero prekoračile, jih bomo poizkušali sublimirati — prevesti na drugo področje, ki mu bo nudilo poleg užitka po možnosti tudi kulturno korist. Draženje erogenih zon se otroku vobče ne bi smelo nikoli popolnoma prepovedati, kajti s tem se lahko onemogoči poznejše



zravno spolno življenje (posledica: frigidnost). Tudi ta primer krasno utemeljuje pomen igre za človeka in njeno nujnost. Ker je igra med drugim tudi izpolnitev »želje«, moramo radi tega pustiti otroka, da se kolikor mogoče veliko igra. Povečanje mladostnega življenjskega veselja je bistven del stabilnosti duševne situacije pri odraslem. Samo ljudje s svetlo mladostjo dosegajo vrhunec življenja, oni pa, ki jih tare njih temna mladost, hodijo vse življenje sključeni. Igra je dalje spraščanje nagonskih energij. To dognanje lahko uporabimo koristno predvsem pri učencih v starosti 14—16 let, ki zaidejo v silno razdražena stanja in depresije, ker svoji probujajoči se genitalnosti ne morejo dati dovoljne in normalne zadovoljitve. Če vzgojitelj to opazi, je na mestu, da jim dá prilike, da v igri to izžive, česar po prirodni poti ne morejo sprostiti. Začne naj z bojevitimi in robotnimi igrami, katere pa naj polagoma profini in oplemeniti. Če bo znal vzgojitelj tu dobro postopati, bo dosti pripomogel k srečni prebroditvi pubertetnih kriz. Z igro se vrši tudi odreagiranje travmatičnih doživljajev. Vzgojiteljeva dolžnost je, da otroku to odreagiranje po svojih močeh olajša, da mu pri tem delu pomaga. Če je doživelo dete nekaj jako neugodnega ali pretresujočega, naj mu vzgojitelj pomaga, spraviti tisti doživljaj v igro in ga tako privedi do čim hitrejše in boljše asimilacije. Nikdar se ne sme pozabiti na to, da je igra najvažnejša življenjska funkcija otrokova. Vedno moramo imeti pred očmi, da lahko nastane tam, kjer je igra otroku zbog raznolikih vzrokov (najvažnejši je socialno-ekonomski) onemogočena, velika škoda za njegov nadaljnji razvoj. Omejene možnosti igre povečajo nevarnost duševnih motenj radi slabo predelanih konfliktov. Pri otroku, ki se ne igra, obstaja tudi možnost, da se popolnoma umakne v sanjarjenje, da si ustvari docela svoj svet, ki je v drastičnem nasprotju z realnim. Kaj se lahko zgodi s takšnim človekom ob konfliktu realnosti z njegovim idealnim svetom, je znano. Ta konflikt pa pride prej ali slej z neizbežno nujnostjo. Igra je potemtakem tudi prvi kontakt z realnostjo — po Freudovih besedah »zveza fantazijskega življenja — psihične realnosti z vnanjo realnostjo«. Naloga vzgoje pa je vzgajati realne ljudi, ljudi, ki se bodo mogli znajti na tem svetu, pri katerih bo vez človek—zemlja čim jačja in trpežnejša, ne pa vzgajati sanjače, ki pri prvem stiku z življenjem dezertirajo. Prvi korak pri tej vzgoji k realnosti pa je igra. Na podlagi spoznanja, da je igra sprostitev nagonskih energij, se nam nudi tudi nova možnost za razlago otroškega strahu. Vsakemu je znano, da se boječi, bojzljivi otroci ne igrajo. Njihov strah je nastal vprav zato, ker se niso igrali. Kakor omenjeno, je igra spraščanje libida. Freud pravi v svojem elementarnem delu »Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse«, da je strah »od uporabe odvrnjena libido«. Libido, ki se ne more sprostiti, se izpreobrne v strah. Po kakšnih potih se to izpreminja, sicer še ni dogano, dejstvo je le, da se to dogaja. Če je igra res spraščanje libida, in če so otroci, ki se ne igrajo, prestrašeni, je lahko uganiti vzrok njihovega strahu. Libido, ki bi se morala sprostiti, si je poiskala izhoda v obliki strahu. Vzrok, zakaj da so otroci opustili igro, leži navadno v raznih notranjih konfliktih. Ta ovira se prav lahko odpravi z analizo otroka, ki poišče konflikte in jih razreši. S tem pa delo seveda še ni končano. Po dovršeni analizi je treba otroka uvajati v igro in realno življenje ter mu dati dosti, dosti prilike, da se igra. Boječi in prestrašeni so često tudi otroci z organsko manjvrednostjo, radi katere so morali od tovarišev pretrpeti razne bolečine in ponižanja, ki povzročajo umik od igre. Posledica tega je bila, da so dezertirali s fronte realnosti, da so se umaknili igri, a ker libida niso mogli direktno spraščati, se jim je pretvoril v strah. To je tudi razlaga dejstva, da so vprav telesno slabi otroci često prestrašeni. Pri tem delujejo seveda še druge komponente kot zasramovanje s strani tovarišev in odraslih itd.

Sigmund Freud nam je odkril ono globino v otroški igri, do katere še nihče pred njim ni prodril. V igri se izražajo one sile, ki jih stara pedagogika s svojim površinsko-psihološkim gledanjem ni videla. Predpostavka zdravega razvoja in svobodnega, ustvarjajočega človeka je in bo: sončna mladost, preživljena v igri. Da pa doseže igra ves svoj učinek, se mora dati otroku polna svoboda. Odrasli sicer sme voditi otroško igro, vsiljevati ali diktirati je pa otroku nikakor ne sme. Otrok ne sme biti na noben način oviran po kakem moralnem stališču odraslih v tem, k čemur ga sili njegova nagonska podzavest. Vsak brutalni poseg od strani vzgojitelja lahko povzroči tu neizmerno škodo. Kakor hitro nastopamo pri spontanem izražanju v igri nasilno, smo ji s tem že odvzeli ves zdravilni vpliv.

Samo če pustimo otroku neokrnjeno svobodo v igri, mu damo s tem prave predpogoje za zdrav razvoj, sebi pa omogočimo, da ga iz njegovih iger popolnoma spoznamo.

#### Viri:

- Dr. F. J. J. Buytendijk: *Wesen und Sinn des Spiels, Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb*. Berlin 1933.  
 A. Balint: *Die Psychoanalyse des Kinderzimmers*.  
 A. Freud: *Die Psychoanalyse des Kindes*.  
 W. Hoffer: *Das Archaische im Spiel*.  
 H. Nunberg: *Deckerinnerungen an ein Spiel*.  
 K. Pipal: *Halterbuben spielen*.  
 L. E. Roubiczek: *Die wichtigsten Theorien des Spiels*.  
 E. Schneider: *Kinderreigen*.  
 M. N. Searl: *Spiel, Realität, Aggression*.  
 H. Stern: *Sexualsymbolische Wunschphantasien in einem freierfundenen Kinderspiel*.  
 Al. Tamm: *Die geköpfte Puppe*.  
 N. Wolfheim: *Aus dem Schrifttum Freuds*.  
 H. Zulliger: *Zur Psychologie des Kinderspiels*.  
 H. Zulliger: *Magie in Kinderspiel*.  
 (Razprave iz »Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogie«, VI., 1932.)  
 R. Wälder: *Die psychoanalytische Theorie des Spiels*.  
 D. Burlingham: *Ein Kind beim Spiel*.  
 (Razpravi iz »Almanach der Psychoanalyse 1933«.)

---

Vsak novodobni šolski poizkus ima predvsem individualno obeležje in je le enkratni, saj je produkt šolskega okolja in svojevrstne učiteljske osebnosti, iz katere se poraja z notranjo nujnostjo. Zato tudi uspeli poizkus še ne more postati norma za druge in neuspelost kakega poizkusa še ne pomeni, da je temeljna ideja člaba. K. Eckhardt.

Sola je naprava družbe, in sicer neke družbe s čisto določno strukturo. Gotovo je, da obe, šola in družba, medsebojno vplivata druga na drugo, kakor se tudi sonce in zemlja medsebojno privlačujeta, ali na šolo vpliva življenje, družba brezprimerno močneje, kakor ona vpliva na življenje. V tem je tragika mnogih naših najboljših šolskih reformatorjev, ki trdno verujejo, da bo šola premagala krize ter popolnoma obnovila družbo in človeštvo. Tu naletimo vsi na močne konflikte, ker pedagoška ideja ne učinkuje neomejeno, temveč je navezana na določne danosti. G. Wolff.

Na šolski mladini se dane potrjuje razvojni proces cele generacije: postala je drugačna, tako kakor smo pod vplivom silnih izprememb vseh življenjskih razmer v zadnjih desetletjih tudi mi sami postali drugačni in kakor je postal drugačen ves način našega gledanja v svet. K. Zeidler.

Le tisti, ki je doumel svojo socialno funkcijo, svoj poklic, ima sploh dostop tudi do uresničenja duhovnih vrednot. H. Grueneberg.

---

# Pestalozzijeva preporna zamisel.

Andrej Šavli

(Ob 150 letnici knjige: »Lienhard und Gertrud«.)

## I.

Vsak neuspeh boli. Če pa se izjalovijo podvigi, vznikli iz našega najglobljšega notranjega prepričanja kot nekaj cvet naših življenjskih sanj, je tragika takega neuspeha toliko večja. Sicer doživi vsakdo v tej ali oni meri in obliki takšen krst nujne stvarnosti. I. H. Pestalozzi se je srečal z realnostjo v Neuhofo. Polom njegovega podjetja ga ni zadel samo gospodarsko, ampak je zaprl pot njegovemu poletu, strl peroti njegovim drznim mislim. Vsa okolica, v kateri je živel, je gledala že od prvega početka nanj z nezaupljivim očesom. Imela ga je za sanjača, čudaka, zanešenca. Sedaj je bilo na dlani, kar je bila prej le splošna domneva. Tiste poti navzgor, ki jo je ta nesmrtni genij zaslužil v srcu, na zunaj ni mogel izpričati. Njegov sen o napredku širokih ljudskih množic, o prepordu družbe je postal iluzija, kolonija novega življenja ponesrečen utopističen poizkus.

Sam pripoveduje, da je postal vsem v zasmeh in spotiko. Nezaupljivi in zavidni sosedje so razumeli njegovo prizadevanje tako, da se jim vsiljuje za preroka. Sedaj so mu pošteno privoščili, da je telebnil iz višin na tla. Hotel je druge učiti, a izkazalo se je, da je bil sam najbolj potreben pouka. Tako so sodili in se mu rogali. Mnogi si niso bili na jasnem, če je sploh pri pameti, vsi pa so si bili edini, da ni pomoči zanj, ker je popolnoma prevzet od nezdravih iluzij in nedovzetan za vsak pameten razgovor.

Pestalozzi je bil izredno nežen in tenkočuten, zato ga je vse to hudo zadelo. Globoko užaljen se je otrešel ljudi in pretrgal z njimi vse stike. Živel je dolgo le zase in za družino. Brezdvomno bi bil polagoma popolnoma otopel, obupal in opustil svoj najdražji življenjski sen, da ve za lek strašnim ranam človeške družbe, sen, ki so mu ga bili ljudje pravkar z zasmehom odklonili. Denarja ni bilo več, da bi tvegala novo vzgajališče, še manj pa zaupanja v njegova početja. Tudi tisti, ki so imeli prej nekaj vere v pravilnost in uspešnost njegovega prizadevanja in nauka, so se obrnili od njega.

Gotovo je v času popolne osamelosti in najhujših žalitev zasovražil ljudi. Toda polagoma je vendarle zopet zmagal njegov sončni, optimistični pogled v bodočnost človeštva. Kakor žerjavica pod pepelom je tlela v njem preporna misel in ga klicala k delu. Njegova aktivnost se je prenesla sedaj na književno polje. V knjigi je zaslužil novo pot, po kateri bi spraval svoje načrte med ljudi, celo med ljudi širšega obzorja, kakršnih v svoji okolici ni našel. Na tihem je upal, da si bo z izkupičkom za knjige nekoliko opomogel. Napisal je ljudsko povest »Lienhard und Gertrud« in jo l. 1781. izdal.

Uspeh je bil tu. Pestalozzi ga slika v zelo razkošni luči. Usločen v malo-  
dušju po neuspehu v Neuhofo se je sedaj zopet zravnal in vrغل na delo z zadržanimi silami. Očividno je imel v začetku namen, da napiše le ljudsko povest. Saj je prva knjiga »Lienhard und Gertrud« zase zaključena celota. Toda obravnavala je vprašanje, ki mu že od mladih let sem ni dalo miru in ki je postalo zanj življenjsko usodno. V svojem izmišljenem Bonnalu je sedaj začel odločno borbo za prepord vasi in družine. Z eno samo ljudsko povestjo delo ni moglo biti opravljeno, saj se Pestalozzi sam pritožuje, da mnogi knjige niso niti pravilno razumeli in da so videli vzroke vsega ljudskega gorja le v slabih ljudeh, ki zastrupljajo vse okrog sebe. Zato je čutil potrebo, da sprožene misli nadaljuje, razširi in poglobi. Slabi ljudje niso zrasli iz sebe, ampak iz slabih razmer. Izboljšati slednje, pa ni lahka stvar, ampak sila zamotana reč, kakor to skuša pisatelj dopovedati v treh nadaljnjih knjigah, ki jih je izdal v letih 1783., 1785. in 1787.

Tako postaja »Lienhard und Gertrud« iz ljudske povesti v prvi knjigi psiho-loška študija družbe in zla v drugi, učbenik socialne pedagogike v tretji in juri-dično politično delo v četrti. Po naslovu so vsi štirje deli enotni, isto po motivu in zunanji obliki, sicer pa se zadnje tri knjige bistveno razlikujejo od prve. Prva je povest z lepo razpredenim dejanjem, nadaljnje se razblinjajo v razglabljanjih, zato po izvedbi daleč zaostajajo za prvo, po globini pa jo daleč prekašajo. Prvo knjigo je pisal za široke sloje, druge za filantropce. Razumljivo je, da je zbudila prva največ pozornosti. Z ostalimi se mu je sicer posrečilo, opozoriti na svoje preporodne misli in težnje nekatere odličnike, ki so se kot sinovi svoje dobe kazali dovzetne za napredek. Bil je z njimi celo v pismenih stikih in stavil nanje velike upe, ki so pa vsi splahneli. Tudi o kakšnem materialnem uspehu ni bilo govora.

V nekem pogledu se prineslo delo pisatelju vendarle neposredne koristi. Na njegova poznejša prizadevanja je javnost že vse drugače gledala kot na njegovo vzorno gospodarstvo in vzgajališče v Neuhofu. Priznala ga je. Po tolikem odkla-njanju in nerazumevanju, v potrnosti ob moralnem in materialnem polomu svoje prve preporodne akcije je potreboval še najbolj priznanja.

Z vso iskrenostjo je obrazložil svojo veliko stvar, za katero mu je utripalo srce, razgrnil svoj veliki tekst in čakal potrdila. Ne prej ne pozneje ni nikjer tako na široko in tako temeljito razpredel svoje celotne zamisli preporoda človeštva.

Preseneča nas široka osnova, na kateri je vzporedno reševal vsa številna vprašanja, ki so v neločljivi zvezi z zmago one dobre strani v človeku, na katero računa vsaka reforma.

Pestalozzi vodi v tem delu svoj sončni nazor o ljudeh do zmage. Iz dru-žine plane iskra preporoda. Klic preproste, a ljubeče matere in žene vzdrami zakleti svet okrog sebe, zbudi najprej moža, soseščino, gosposko, nato deželo in zakonodajalca.

## II.

Novo življenje se prične vprav v Bonnalu, v bedni kmečki vasi, ki jo je bil Bog nekje pozabil. Pisatelj jo slika v najtemnejših barvah. Vsa je v zlu, v krempljih brezvestnega krčmarja in vaškega načelnika Hummla. Ta zastrepnja z vinom ljudi in jim zna izvleči iz žepa zadnjega božjaka. Toči na kredo in jim zapisuje dolgove, ki jih niso nikoli napravili. Razkroj ni samo materialen, ampak tudi moralen. Ljudje niso le obubožani, zadolženi in zapiti, ampak so se odvadili delati, zanemarjajo zemljo, ne poznajo reda, topi so, brez energije in življenjskega poguma. To so kot nalašč razmere, v katerih gostujejo prepir, zavist, sovraštvo, hinavščina, prevara, laž, sleparstvo, če treba, kriva prisega in vse druge sestre revščine. Otroci kradejo zaradi lakote, odrasli zaradi lakote, zaradi ljubezni do otrok in končno tudi že iz navade.

Vse tone v tem brezbrežnem morju gorja. Le tu in tam gledajo iz njega zeleni, od sonca obsijani vrhovi, ki pričajo, da je nekje na dnu še zemlja, ki bi lahko kalila semena, če bi jo iztrgali iz mokrega objema, da bi posijalo nanjo zlato sonce.

Med vsemi vršiči najvišji vrh je Gertrud, žena srca in poguma. Toda tudi v njeno družino pljuskajo valovi zla. Njen mož Lienhard je dober človek, a brez moči in volje. Zidar je, pa ne dela, ampak poseda v Hummlovi krčmi. Vanjo znosi ves denar, če ga kdaj ima. Otroci in žena trpijo zaradi pomanjkanja, slednja pa še zaradi žalosti. V svoji materinski skrbi se zateče k oblastniku Arnerju, mu razloži brezupno stanje svoje družine in vasi ter ga prosi pomoči.

Gračak Arner je drugi vrh, ki se koplje v soncu. Pestalozzi jeva povest se godi v pozni fevdalni dobi in Bonnal je v pravnopolitičnem pogledu v Arnerjevi oblasti. Le-ta namešča vaše načelnike, vrši sodno oblast, ima patronat nad farno cerkvijo in zadnjo besedo pri vsem, kar se godi. Arner predstavlja torej oblast. Pestalozzi nam ga opisuje v najlepši luči, prav v stilu, kakor se opisujejo dobri Janezki v šolskih čitankah. Danes, ko ljubimo realnejše poglede na svet, se nam zdijo taki opisi neživljenjski in naravnost zoprní. Pestalozzi pa, ki ne piše niti zgodovinskega niti realističnega romana, ampak idejni program, ni do tega, da bi nam podal resnični tip fevdalca iz druge polovice 18. stoletja, ampak označuje le, kakšna naj bi bila idealna politična oblast, ki bi morala budno stati ob narodu in prisluškovati njegovim utripom, utirati pot vsakemu reformi-stičnemu gibanju in na vso moč podpirati vsako plemenito težnjo k izboljšanju in napredku. Arner je filantrop velikega obzorja, plemenitaš po duši. V delavnem zatišju

svojega gradu je prišel že marsikateri stvari do dna, razjasnil si marsikatero življenjsko vprašanje. Ima bistro oko za ljudsko bedo in sanja na tistem o preporodu. Gertrud stopi ravno o pravem času pred njega. Odgrne mu še zadnjo kopreno, ki je zagrinjala bedno vsakdanjost njegovim visokoletečim in ljudomilim mislim. Ob pogledu na nešteto pretresljivih tragedij, ki se odigravajo pred njegovimi očmi v revnih kočah samo v nepomembnem Bonnalu, se mu razpršijo vsi pomisleki in v njem zraste neomajni sklep, da se vrže v boj za boljšo bodočnost svojega ljudstva.

Lačnemu je treba najprej kruha, toda ne ga pehati in beračenje in siliti k sprejemanju miloščine, ker to ubija v njem človeško dostojanstvo, ponos in zavest enakovrednosti. Treba mu je dati samo prilike, da si kruh zasluži sam s svojimi zmožnostmi, da se s tem krepi njegova tvornost, vera vase in pogum. S kakšnim pridom bi se lahko tu učila naša doba, ki hoče biti velikodušna s tem, da daje brezposelnim in revnim slojem, zlasti mladini, miloščino mesto zaslužka!

Arner začne v Bonnalu z velikimi popravnimi deli pri cerkvenem poslopju, da pridejo do zaslužka vsi potrebni. Lienhardu poveri, da vodi zidarska dela. To zaupanje rodi čudovit odziv. V slabiču se zbudi zopet mož, izvije se krčmarju in začne delavno življenje. En človek je rešen. Rešen je tudi Gertrudin dom in ustvarjena v njem prva snujoča celica nadaljnega pokreta.

Na dejanjih sloni svet, z delom in ne s pridigami se začneja novo življenje. Preko razvalin zaveje nov duh. Po delu se začuje pesem in glasen možat razgovor. Sirte narave se dvigajo, otopenost gine, polagoma prihaja pogum. Ne gre sicer kar gladko, kajti predaleč so segle korenine zla. Hummel zavoha, da mu je postavljen nož na vrat, vpreže vse temne sile, da zrušijo nov red, ki ga uvaja Gertrudina družina. Toda sonce se ne da zakriti. Skozi še tako goste oblake siplje na zemljo toploto in rast. Tako širi ta obnovljena družina svoj blagodejni vpliv od hiše do hiše.

Uspeh Hummlovih spletk je samo ta, da postaja njegova zloba le bolj očitna in izzove proti sebi pravične ukrepe. Arner mu zapre krčmo in z energično gesto prekriza račune. Končno se Hummlovo zločinstvo pokaže tudi v taki obliki, da zadene ob zakon, ki hudo kaznuje. Mnogo pove tudi način, kako se to zgodi. Zgolj po naključju ga najdejo na prepovedanih poteh, ko opolnoči prestavlja mejnik v sosedovo škodo. Vse to je kot za lase privlečeno v povest, toda čudovito točno karakterizira nepopolnost takratnega in seveda tudi našega zakona, ki je popolnoma brez moči vse dotlej, dokler ne zavzame krivica in zločin čisto slučajno in po nesreči prav posebne od paragrafa predvidene oblike.

Naš neugnani curiški optimist kljub vsemu temu veruje v zmago dobre stvari. Veder zaključuje prvo knjigo, saj je zmagala dobra stvar tudi v Bonnalu, krivci so kaznovani, pravici je zadoščeno, prav kakor zahteva običaj pri tako imenovanih povestih za ljudstvo.

Ko pa se je Pestalozzi odmaknil nekoliko iz posameznih poglavij in motril delo kot celoto, ni mogel biti z njim zadovoljen. Zlasti ne s koncem. Saj tega še dolgo ni moglo biti. Povedal je komaj prve stavke svojega programa. Če smo takole mimogrede potisnili v zemljo nežno rastlino, nismo zanjo še skoro ničesar storili. Utegne jo pogaziti noga, zadušiti plevel, trnje ali pa bo usahnila v suši. Treba jo je ograditi, jo privezati k opori, rahljati zemljo okrog nje, okopavati in zalivati, da se bo razrasla v močno drevo, ki bo vzcvetelo in obrodilo sadove.

Arnerjevo delo se je komaj začelo. Če je dal zapreti Hummla, še ni iztrebil zla. Če izrujem na gredi plevel, ni rečeno, da ne požene nov. Saj raste iz semena, ki se na tako čudne načine in včasih celo nevidno širi daleč naokrog.

Bonnal je še poln takega plevla in semena. Naivečja ovira Arnerjevim reformam so ljudje sami in njih nevednost. Zato jih začne brzdati prav s trdo roko. Napove boj ljudskim predsodkom in praznoverju ter zna uveljaviti svojo voljo. Ljudski glas ni vselej božji glas. Večkrat je samo glas nekaterih vaških veljakov in njih intrig. Navadno delajo javno mnenje in vreme na vasi vprav ljudje, ki so se z nepoštenostjo in brezvestnostjo povzpeli nad druge. Arner očisti Bonnal tudi te bratovščine Hummlovih trabantov. Zdaj z odločnejšo, zdaj z milejšo besedo uklanja ljudi k redu in delu. Potrebni razdeli travnike, da se dvigne živinoreja, razdeli drevesca, da jih zasade otrokom v korist. Skrb za jutri je v gospodarstvu in življenju vobče važen činitelj. Njegove gmotne podpore ne podpirajo lenobe in brezkrbnosti, ampak so vedno take, da si morajo njih sadove ljudje sami prislužiti.

S samimi odredbami in podporami še ne bi bilo uspešne družabne reforme. Treba ji je položiti temelje le še globlje, v duše ljudi samih, ki naj občutijo nje potrebo. V ospredju se pojavi drug pionir, psiholog in etični preporoditelj, župnik Ernst, ki stopi ob zakonodajalca in ga podpre. V pet ur trajajoči pridigi o Hummlovi mladosti, zane-marjenji vzgoji in življenju izgrebe pred vso laro na površje prave korenine zla, ki segajo daleč nazaj v zanemarjeno in bedno mladost, v prilike, v katerih je izpriječec

rasel. Njegova pridiga je razprava o razvoju zla in zagovor zločinca. Zločinstvo obsodi kot hudo socialno zlo. Prizna tudi zločinčevu krivdo, kakor jo je spoznal spokornik Hummel sam. Toda zločinec je tudi bedna žrtev razmer, zato zbujá usmiljenje. Preko osebne krivde kaže na krivdo družbe, ki dopušča, da poženejo v človeku kali slabega že v mladosti, se neovirano in bohotno razkošatijo povsod tam in vse do tja, kamor slučajno ne seže kak vršič v stran, preko plota, ki se imenuje paragraf. Komaj tedaj, ko je človek utrjen v slabem, stopa družba na plan z ječo in vislicami, torej s sredstvi, ki človeka ne morejo popraviti. Zakon omogoča tudi izigravanje, dopušča poštenost, ki je nepoštena, in pravico, ki je krivična. Paragraf je pač pomanjkljiva ograja, vedno le ograja in ne opora nežnim stebelcem, ki se spenjajo ob njej.

Na drugi strani postavi župnik Ernst, opisujoč Hummlovo temno pot, živo pred ljudi prokletstvo zla, ki rodi vedno novo zlo. Vse to mora izsiliti klic po odpomoči in novem življenju.

Sedaj gradi Arner uspešneje dalje. S prvo začasno zaposlitvijo revnih družinskih očetov pri popravljanju farne cerkve je rešil ljudi le za kratek čas bede. Treba jim je dati sedaj trajnega kruha in še trajnejše pameti, da ga bodo znali v miru in zadovoljstvu uživati.

Najbolj kriči beda nedolžne dece. Pri mnogih hišah ji nimajo dati kaj jesti. Take družine dobijo po eno kozo, da bodo otroci preskrbljeni z mlekom. Videli smo že, kako je podprl živinorejo z razdelitvijo občinskih travnikov in kako je učil nemarneže skrbeti za jutri z zasajanjem sadovnjakov. Da se poveča površina plodne zemlje, je začel osuševati močvirnat svet v dolini in ga kmalu izpremenil v rodovitno polje in cvetoče vrtove. Mnogi so pustili čisto raven svet za pašnike. Zato jim ukaže, da morajo ves ta svet preorati v njive, živino pa smejo pasti samo v višjih legah, ki za drugo niso uporabne. Revni smejo hoditi v občinski gozd po suho vejevje, da jim otroci ne bodo prezebali v hudih zimah. V ta namen se mora pogozditi tudi ves zanemarjeni svet, ki ni za drugo.

Bonnal pa ni le zgolj poljedelski kraj, ampak tudi industrijski. Zlasti žene in dekleta si lahko s pridom pomagajo s predenjem, posebno če znajo družiti s pridnostjo še štedljivost. Da bi podprl eno in drugo, obljubi vsakemu dekletu, ki si bo s predenjem prislužila do dvajsetega leta določeno vsoto, kot nagrado kos lepega travnika.

Vzporedno z Arnerjem, ki predstavlja moč in oblast, deluje v podrobnostih preprosta žena, ki predstavlja ljubezen. To je Gertrud, ki si je po svojih željah uredila domače ognjišče in razširila sedaj svoj delokrog na vso vas. Postala je mati sosedovim in drugim sirotam. V zanemarjene domove, kjer rastejo otroci v pomanjkanju, ki ni samo telesno, nosi svoj vzgojni evangelij, ki ga precej točno označuje takole:

»Verjemi, da je odvisna človeška sreča ali nesreča v poznejšem življenju res le od malenkosti v mladosti. Ni vseeno, če vstaja otrok pol ure prej ali kasneje, če hrani čez teden praznično obleko razmetano po koteh ali pa jo kaj osnaži in skrbno spravi na določeno mesto. Tudi ni vseeno, če si zna dekletce kruh, moko in maslo porazdeliti enakomerno na vse dneve v tednu, ali pa rabi, dokler pač ima in ne misli od ust do nosa. Take stvari so krive, da spravi žena, ki ima še tako dobre namene in še tako dobro srce, pogosto sebe, moža in otroke v največjo nesrečo.»

Kakor je glavno Arnerjevo načelo »delo«, tako je osnova Gertrudine vzgoje »red«. Vprašanje vzgoje in pouka v ožjem smislu rešuje Pestalozzi v tretji knjigi. Pojavi se Glühlphi in njegova šola. V Bonnalu je bila šola tudi že prej. Prejšnji učitelj je bil čevljar in je spadal v isto vrsto vaškega »plemstva« kakor cerkovnik, ki je bil krojač. Oba sta javno lagala. Taki ničli postavi Pestalozzi nasproti bivšega poročnika Glühlphija, ki je osebnost, kakršna pravi vzgojitelj mora biti. Naslika nam ga kot človeka dejani, ki sovraži besede, čeprav sloni svet na njih. Praktičen človek je, pozna življenje in ljudi. Ničesar in nikogar ne presoja na slepo. Njegovi glavni lastnosti sta izkušnja in temeljitost. Radi tega se za svoje delo temeljito pripravi. Ker bo učil kmečke in delavske otroke, ki postanejo nekoč sami kmetje in delavci, se temeljito pouči o vseh podrobnostih kmečkega dela in tkalstva. Ker namerava pretvoriti šolo v nekako vaško družino, se gre učiti v zidarjevo hišo k preprosti materi umetnosti dobre družinske vzgoje.

Gertrud sama prične s poukom in dobi spretno pomočnico, ki bo v tej veliki šolski družini mati, kakor bo on oče.

Kakšna je Glühlphijeva šola? Kaj hoče?

Predvsem hoče naučiti otroke pravilnega življenja. V učilnico stopijo lačni, raztrgani in zanemarjeni, saj prihajajo iz družin, ki so še v ruševinah. Šola jih mora za o najprej privaditi redu in snagi. Vsaka stvar mora biti tu na svojem mestu. Če je cesta blatna, se otroci ob vstopu v šolo sezujejo in pustijo opanke v veži. Če imajo blatno obleko, jo morajo najprej osnažiti. Če so mokri, se morajo posušiti pri peči. Glühlphi ima vedno škarjice v žepu, da striže zanemarljencem nohte. Mlajšim, ki si ne znajo še sami pomagati, pomaga tudi pri oblačenju. Tudi zašije jih, če so si strgali obleko. Kadar pa prihajajo otroci strgani že od doma, opomni učitelj njih starše, naj jih zašijejo.

Glühlphi je vzgojnemu in poučnemu delu podredil vsak besedni pouk. V šoli pletejo, tkejo, snažijo šolo in sebe ter delajo kar koli. Učijo se tudi čitanja, pisanja, jezika, petja, računstva in drugih znanosti, toda vse to neprisiljeno in mimogrede med delom. Glühlphijsva metoda je preprosta. Najbolj pazi, da je pouk napet, osredotočen in da sodelujejo pri njem vsi otroci. Nikoli ne pusti, da bi zapadel kak otrok v nedelavnost in otopel. Razlaga vselej tako jasno, da lahko vsakdo otipa. Nikogar ne zavrha z neupoštevanjem pa najsi bo odgovor pravilen ali ne. Uvedel je tudi oceno, ki ščiplje lenuhe in vzpodbuja pridne. Z učenci živi skupno življenje, kakor bi bil njih oče. Z njimi ostaja tudi zvečer izven šolskih ur. Delajo pač, kar se domislijo in na čemer se zedinijo: cepijo drva, oblikujejo podobice, ljudi, živali, glave, roke, liste in druge stvari iz voska, iz kamenja zidajo hišice, iz lesa izrezujejo mlinčke, žage in čolne. Vsak hip se šolska soba zasmeti kakor kakšna delavnica. Preden odidejo, pa jo očistijo, da se vsa sveti. V lepih večerih jih vodi na prosto pod veliko drevo sredi travnika. Če si zaželijo, jim tudi kaj pripoveduje. Na tak način jih uvede v preteklost domače vasi in njen razvoj. Opiše jim dosedanji gospodarski, etični in socialni razkroj doma in jih vzgaja za vnete pristaše Arnerjevega gibanja in zdravljenja družbe.

Pestalozzijev učitelj združuje torej vsa načela dosedanjih pionirjev: ljubezen in red, moč in delo. V vidu ima tudi otrokovo bodočnost, zato skrbi, da se vsak otrok revnih ali nekmečkih staršev izuči v obrti. Če imajo kako uro časa, gredo na vas v obrtniške delavnice. Tu opazujejo razna dela, da se zbujajo v učencih veselje za ta ali oni poklic. Danes gredo k staremu urarju, jutri v tkalnico. Z deklicami obiščejo dobro gospodinjjo, ki ima lepo urejen dom, ali pa staro vrtnarico, da se nauče, kako je treba doma zasaditi in negovati lep cvetlični in zelenjadni vrt. Dečki merijo po močvirju in izračunavajo, kod je treba skopati jarke, da se bo osušilo.

Ne ostane samo pri obiskih, opazovanjih in računih, ampak otroci gredo, kot smo že videli, tudi kot vajenci k mojstrom. Za vajence ima Glühlphi seveda posebno večerno šolo.

Z vsem tem njegova delavnost še ni izčrpana. Tudi odrasle zbira okrog sebe in jim skuša ob prilikah razjasniti težnje svoje šole in novega pokreta. Krepko oporo najde v mnogih nepokvarjenih starih in naprednih mladeničih, najbolj pa v sicer pičlem številu plemenitih in delavnih žen, ki kar na lepem osnujejo nekakšno dobrodelno društvo, ki ima namen, skrbeti za vaško deco in podpirati šolo. Tako je vzpostavljen prepotrebni stik med šolo in domom ter položen temelj in dana pobuda za privatno karitativno delo. Vendar tudi ta dobrotelost ne sloni na miloščini, ampak na skrbstvu in zaščiti dece.

Približno takšno je lice Glühlphijsve šole. Naj je še tako popolna, vsemogočna ni, zato ne bo v kaosu ničesar opravila, ako ne najde krepke podpore predvsem v zakonodaji, ki daje v gospodarskem, kulturnem, socialnem in političnem pogledu lice in smer družbi.

O zakonodaji govori četrta knjiga. Ko je pisatelj v prvi obrazložil, kako stoji stvari, v drugi, zakaj stoji tako, in v tretji, kako bi morale stati, bi ostalo njegovo delo le polovičarsko, ako ne bi v zaključni knjigi podal okvirja za celotno reformo.

Fevdalni oblastnik dá Bonnalju, ki je popolnoma avtonomna upravno juridična edinica, ki se da le slabo primerjati z današnjo občino, novemu preporodnemu gibanju ustrezajočo zakonodajo. Novi paragrafi pa so tako zviti, da po naših pojmih poedincu zelo tesno določajo in gradijo pot, da ne more na stranpota. Tako tesne omejitve predstavlja v glavnem sklenjen sistem skrbstev za delovna in življenjska področja. Skrbstva pa niso samo pospeševalni organi, kakor so n. pr. v marsikaterem pogledu naša, ampak postavljajo pod najstrožje javno nadzorstvo vse panoge od žitarstva, travništva, vrtnarstva, gozdarstva, živinoreje, obrtništvá, gospodinjstva, družinskega življenja, vzgoje orok, higijene, socialne zaščite dece, mater in dojenčev, do zadnjega najneznatnejšega vprašanja. Mnogo je takih vprašanj, ki jih danes prepuščamo poedincu brez vsake obveze, a so v Bonnalju javne zadeve.

O vsaki panogi vodijo posebni skrbniki s svojimi sodelavci najtočnejše račune. Najprej sestavijo nekak kataster dejanskega stanja, nato beležijo vsak napredek, nazadovanje, marljivost ali nerednost. Po teh zapiskih naredi Arner sam gospodarski, socialni, prometni in etični prezer vasi ter vsakoletno bilanco napredka ali nazadovanja. Na običajnem letnem zboru zasliši še vsakega gospodarja posebej, mu predoči njegov položaj, delo, uspehe, napake in se posvetuje z njim o poteh nadaljnjega napredka. Uspehi se beležijo še posebej in so deležni priznanja. Nazadovanje sprejema prvič molče in skuša odpomoči z nasveti. Če pa je ob letu pomanjkljivost še vedno ista ali pa celo večja, se morajo prizadeti pred vsem zborom javno zagovarjati in podati račun o svojem delu. Zavijanje stvari ni mogoče, ker ima skrbstvena oblast točne podatke. Reč postane teko rekoč škandal in ljudje se takšnih zasedanj, ki so jim nadedli ime »potne kopeli«, naravnost bojijo. Vsak se potruži, da ne pride do javnega obračuna.

V Arnerjevi zakonodaji so točno označene socialne dolžnosti in pravice poedinca, zlasti dolžnosti staršev in pravice otrok. Osebna svoboda in zasebna last je tu čisto drugače pojmovana kakor danes. Človek je svoboden, le v kolikor izpolnjuje svoje socialne dolžnosti kot oče, mati, kmet, sosed, vaščan, državljan. Oče je prisiljen dati otroku poklic in ga privesiti tako daleč, da se bo lahko preživljal s svojim delom, čim doraste. Dokler ni zmožen dela, mu je dolžan, nuditi kruha in dobre vzgoje. Nihče ne razpolaga s svojim posestvom neomejeno. Niti podedovanega niti prisluženega imetja ne sme tjavendan ugonabljeti in razsipavati, temveč ga je dolžan ohraniti svojim otrokom in vnukom. Če lahkoživec zapravi le tretjino imetja, je skrbnik dolžan, postaviti preostanek imetja pod upravo in nadzorstvo sorodnika ali tudi tuje osebe, da prepreči nadaljnje razsipavanje.

Celo danes, ko veljajo pri nas načela najširšega liberalizma, so nam nekatere teh omejitev razumljive. Pomisliti moramo še to, da postajajo iz dneva v dan razločnejši in odločnejši ugovori zoper ohlapnosti naše zakonodaje in družabnega reda. Z leve, desne in iz sredine prihajajo zahteve po marsikateri utesnitvi, češ da človek ni tako absolutno dober, da bi mu bilo mogoče pustiti prosto pot.

V četrti knjigi je Pestalozzi čutil potrebo, izpregovoriti še o treh izredno važnih socialnih zablodah, o prepiru, pravdanju in spolnem vprašanju pri mladini in odraslih. Prepire hoče onemogočiti z natančnostjo in s točnimi računi, ki naj se vodijo povsod v gospodarstvu, trgovini in obrti. Če pa pride kljub temu do pravdanja, je sodni postopek tako dolg, neprijeten in poln napotkov k mirni poravnavi, da se stranki gotovo naveličata in odnehata. Najboljšo rešitev spolnega vprašanja vidi v zgodnji ženitvi. Z izboljšanim gmotnim stanjem se mu zdi ta izhod docela mogoč.

Največjo važnost pripisuje Pestalozzi etični vzgoji. Velik vpliv nanjo ima vera. Zopet srečamo v ospredju našega znanca župnika Ernsta. To pot kot vnetega zagovornika praktičnega krščanstva in izvajanja evangelija. »Kaj boš pravil lačnemu, da imamo v nebesih Boga, ki skrbi za nas, in siroti, da ima očeta pri Bogu? Nasiti lačnega in sprejmi siroto za svojo, skrbi za ljubeznijo zanjo in jo vzgajaj, pa bosta oba — lačni in sirota — najbolje razumela, da imata v nebesih Očeta, ki je tebi v srce zapisal postavo, po kateri si se za njiju zavzel.« Kakor Glühlphi pouk sploh hoče Ernst očistiti verouk besedne navlake in postaviti v ospredje važnost dobrega dejanja.

Če gremo preko številnih podrobnosti Arnerjeve reforme, lahko rečemo, da je sedaj končana. Prav zato ji je potrebno še nečesa. Razširiti se mora čez vso državo, ker bi sicer ostala brezpomembna in malenkosna. Pestalozzi spremlja ob zaključku dela Arnerja v dramatičnem boju, ki ga bije na knezovem dvoru za svojo reformo. Kljub odporu reakcionarnih struj prodre Arner s pomočjo svojih pristašev in reforma slavi zmago. Reforma je izvedljiva brez večjih stroškov. Potrebno je pač, zbuditi zanimanje za vzgojo, radi tega svetuje Glühlphi knezu, naj ustanovi najprej zavod za vzgojslovne študije, iz katerega bodo prihajali pionirji prepore. Vse drugo bo sledilo samo po sebi.

Tako je pognala neznatna kal dobrega iz skromne zidarjeve hiše, se komaj prerita skozi trdo skorjo zla in se razrasla v mogočno drevo, ki je širilo vsenaokrog zlata semena, da je pod blagodejnim soncem Arnerjevega, Ernstovega in Glühlphijevega dela zazelenela vsa okolica in naposled vsa država. Pisatelj je spremljal to rast preko vseh ovir in sedaj ob zmagi konča obširno delo z migljajem, da je Bonnal vsepovsod. To se pravi, da je prepore družbe mogoč, kjer koli so ljudje, ki imajo čuteče srce za svojega bližnjega in kjer se takemu čutečemu srcu pridružuje silna volja.

### III.

Ko smo do konca sledili vsaj važnejšim preporeodnim načelom, ki jih je vrgel Pestalozzi pred 150 leti v svet, bi morali sedaj še pregledati, kje in v kakšni obliki jih srečujemo danes. To bi bilo preveč za meje tega spisa. Skušal bom zabeležiti le nekaj dejstev.

O Pestalozzijevem vplivu na šolstvo so drugi že toliko napisali, da je škoda, izgubljati besed. Če smo govorili o Pestalozziju kot očetu šole, smo na tistem mislili seveda na tako imenovano »staro« šolo, a iz vsega navedenega je dovolj jasno razvidno, da imenujemo Glühlphijevo šolo že kar lahko predhodnico in torej Pestalozzijska očeta predvsem »nove« šole. Ze pri Pestalozziju srečamo vsaj v osnutku vse oblike današnjih šol od otroških domov, ljudskih in obrtno-nadaljevalnih šol, ljudskih visokih šol, univerz do raznih karitativnih ustanov in organizacije socialne zaščite dece in materinstva. Moral bi tu navajati metode pospe-



ševanja kmetijstva in drugih pridobitnih gospodarskih panog, metode za osanacijo človeške družbe, treznostna gibanja, vzgojno-etične pokrete, končno našo zakonodajo, ki je ovila v paragrafe že marsikatero Pestalozzijsko zahtevo. Teško je res, izčrpno označiti Pestalozzijev vpliv na gospodarsko, kulturno in socialno življenje naših dni. Veliko večji je, kot se nam zdi na prvi pogled. Mnogo pokretov in ustanov, ki se kažejo kot popolnoma nove, je vsaj idejno na tihem vzkliklo na Pestalozzijski njeni. Marsikatero njegovo dognanje srečujemo v knjigah sodobnih sociologov, vzgojeslovcev in politikov samo v novi obliki.

\* V marsičem pa stoji Pestalozzi daleč pred nami in ga bo morda šele bodočnost dosegla. Ta misel se mi vsiljuje posebno ob pogledu na bedo, zanemarjenost in obup, ki je v veliki meri zavladal med obubožanimi širokimi sloji naroda, katerim ne prizanašajo niti brezposelnost, niti materialni ter moralni razkroj družine in družinske vzgoje. To je stanje, ki naravnost kriči po raznih skrbstvih in Arnerjevih ukrepih.

## Več prostovoljne discipline v šolo!

Tone Trdan

V današnjem kulturno in socialno razrvanem času se vprašanje discipline v šoli obravnava dan za dnem, v tej ali oni obliki. Povsod se debatira in kritizira, posebno sedaj, ko se principi delovne šole uveljavljajo pri pouku, ko se naše učiteljstvo okorišča pri svojem vzgojnem oblikovanju z dobrimi izsledki moderne mladinske psihologije. Prav zato je dandanes ravno vprašanje discipline v šoli aktualno, da ne rečem problem. Kajti disciplina je pri vzgoji in pouku v narodni šoli bistven del vsega obraževanja v delovni zajednici.

So vzgojitelji naroda, ki omalovažujejo sploh vse praktične preizkuse in teoretične pridobitve moderne psihologije, ki ostro kritizirajo individualno vzgojo v narodni šoli in se s principi delovne šole nikakor ne morejo sprijazniti. Posebno nekateri starejši tovariši in tovarišice kritizirajo učne postopke v smislu delovnih enot, koncentracije, strnjene pouka in še drugo tako »navlako«, kot jo imenujejo, češ: saj to ni mogoče, pri tem trpi disciplina in šola brez discipline je zgrešila svoj smoter. Res je, kar je dejal J. Haudek,<sup>1</sup> da »tudi disciplino, strogo disciplino potrebuje nova šola. Toda to je tista disciplina, ki se ne opira na slepo pokorščino, temveč na prostovoljni jaz hočem in na boljše uvidevnost.« V tem pa tiči ena bistvenih razlik med staro in novo šolo. Nesporno je, da je stara šola zahtevala disciplino v šoli kot prvi pogoj vsemu delu, in sicer slepo pokorščino — sicer je palica spregovorila zadnjo besedo. Toda ravno ta pokorščina, ki je trenutno prevečala učenčev duho, da je morda res občutil nad seboj strah in avtoritativno moč — pa ni mogla imeti trajnega uspeha, niti trajnega vzgojnega vpliva, ampak je često povzročila v učenčevi duši odpor proti vzgojitelju. Običajno je vzgojni objekt takoj, ko je prenehala tista avtoritativna moč — navadno učiteljev korobač — zaživel v svoji notranjosti prejšnje življenje. Slabe komponente njegovega psihičnega življenja so se sprostile in posledica je bila ta, da je bil Janezek spet isti Janezek, kot je bil prej. »Jaz hočem, jaz moram poslušati in ubogati, ker je tako zame dobro, in jaz zaupam vzgojitelju« — to mora učenec res občutiti, če se vzgojitelj lahko ponaša, da ima res discipliniran in vzgojen razred. To pa bo dosegel samo na ta način, če bo poznal izsledke sodobne psihologije otroka od vstopa v šolo pa gori do mladostnika in njegovega duševnega

<sup>1</sup> Gl. citat v 7.—8. števil. »Popotnika«, str.182!

življenja in če bo vse te izsledke pri vzgajanju in preoblikovanju tudi upošteval. To je neizpodbitno dejstvo, ki ga mora vsak vzgojitelj, bodisi doma v rodbini ali v šoli, upoštevati pri izobraževalnem procesu poverjenih mu malčkov. Geslo, da mora otrok živo občutiti, da je disciplina potrebna, si je osvojila tudi moderna šola. Sicer bi res bil v šoli pravi kaos, nad čimer se nekateri šolniki tako spotikajo in jim je železna disciplina v šoli višek vzgojne umetnosti. Vedeti moramo tudi, da vcepljanje slepe pokorščine in discipline otrokom, ki na tak način ne občutijo v globini svojih duš resničnega vpliva učiteljeve avtoritete, ni ničesar drugega kakor nasilje. To je ena izmed tolikih oblik nasilja, ki ga je stara šola v vsem svojem vzgojevalnem procesu uvajala v naše učilnice, da so bile včasih za mladino prave mučilnice. Prvo in poglavitno načelo v ustroju šolstva, dela v razredu, je, da se moramo na šolskem in vzgojiteljskem področju odvaditi nasilja. Tudi ta argument, ki je psihološko dobro utemeljen, upošteva delovna zajednica; argument, ki ga nešteti moderni psihologi in pedagogi postavljajo na prvo mesto, sva- reč: »Nasilje rodi le nasilje in odpor!« Posebno to velja za vzgojo prave, notranje discipline. Učenčeva psiha je za take »malenkosti«, ki jih zagreši učitelj-pedagog, silno občutljiva. Da, v tem pravcu zahteva moderna šola malo več notranje, prostovoljne discipline v razredu. Ni bistvo moderne šole v tem, da vlada v razredu anarhija, kar mnogi mislijo, in da vsak individuum pride do izraza v skupnosti, kolikor največ more. Ne! Učitelj je tisti vodja, ki mora s spoznavanjem duševne strukture poedinca uvajati v razred pravega parlamentarnega duha in ki ga morajo otroci živo občutiti, da je potreben. Potem bomo šele lahko rekli, da smo se približali izvajanju dobrih izsledkov moderne pedagogike in nove šole. Tega parlamentarnega duha moramo vcepljati zaupanim nam otrokom, potem bo razred kot pristna delovna zajednica zaživel občestveno življenje. Seveda je to mogoče le v okviru strnjene pouka, prav tako priložnostnega iz praktičnega življenja, ko otroci sami ustvarjajo in to, kar ustvarjajo, tudi doživljajo in o tem disciplinirano razpravljajo. Omenimo naj še, da zunanja šolska disciplina, ki se kaže na raznih uglajenih in naučenih manirah pri učencih, še ne sme zadovoljiti učitelja-pedagoga. Tam, kjer je strahovanje na dnevnem redu in kjer primanjkuje iskrenosti v razredu, pri debatiranju, razglabljanju in ocenjevanju, tam ni mogoče doseči prepotrebne discipline duha. Notranja disciplina kot dobrina v sklopu izobrazbenih in vzgojnih činiteljev mora postati lastnina gojenčeve duše, ne sme pa pasti v podzavest. Pretirano nasilje in strahovanje ter vcepljanje discipline na ta način vodi otroka do zakrknjenosti, ki se končuje z nezaupanjem do vzgojitelja. Disciplina pa ne sme ubijati učenčeve samodejavnosti, ne sme tlačiti, ampak mora učenca navajati k prostovoljnemu izpolnjevanju dolžnosti, tako da je zunanje sredstvo pokorščine — kazen — odveč. Tega sredstva pa ne bo treba, ako bodo učenci vzljubili delo v šoli, da jih bo ta ali ona tema iz delovnega načrta zani- mala in ne bodo šle njihove misli na stran pota. Tako bodo nehote občutili, da morata vladati red in disciplina. Torej: eden najvažnejših navodil za vzgojo dobre in prostovoljne discipline je ravno veselje do snovi, ki naj jo obdelujemo in preoblikujemo v razredni zajednici. Dobro vzgojeni otroci bodo to tudi kmalu občutili, učitelj ne bo imel z njimi nikakega napora. Toda težje bo s tistimi poedinci, ki jih je največ v podeželskih šolah, s katerimi bo malo več muke. Tu pa je potrebna vzgojiteljeva potrpežljivost in ljubezen do duševnih revčkov. Čut odgovornosti za vzgojo slehernega individua v delovni šoli mora prevevati sleher- nega vzgojitelja, ki mu je dobra vzgoja posameznika prav tako pri srcu kakor že po naravi dober otrok, s katerim nima nobenega truda. Tudi duh le-teh mora biti discipliniran, da bo parlamentarizem v razredu mogoč. Oligarhija moti skupno delo v razredu in učitelj bo dosegel svoj namen, ako bo sleherni v razredu spoznal in občutil, pa tudi dejansko pokazal, da je treba interese poedinca podrediti inte- resom skupnosti, pa najsi bo to pri igri, pri pouku, ali pozneje v življenju.

To temeljno zahtevo poudarja pedagog L. Scheuch v svoji knjigi »Zur Praxis der neuen Schule«, kjer na široko govori o enem najbolj perečih vprašanj sodobne pedagogike, o disciplini v šoli.

Ves pouk v naših narodnih šolah se preusmerja v smislu novih načel in zahtev življenja. Tudi vprašanje discipline mora biti za resničnega pedagoga, ki ne uvaja v šolo stare šablone, ampak prinaša v razredno zajednico vsak dan košček življenja — aktualno in prav prostovoljna disciplina duha mora biti podlaga, ki na njej gradi učitelj-umetnik.

## Ocenjevanje.

Anton Ferline

Ako pustimo iz vidika vse ostalo, imamo v šoli opravka z dvema činiteljema: z učencem in učiteljem. Dober in uspešen učitelj se ne bo zanašal zgolj na svoj pedagoški čut, nego se bo tudi premišljeno poglobljal v duševno strukturo otroka in tudi samega sebe. Mogli bi reči, da gleda in ocenjuje učitelj svojo deco skozi naočnike svoje strukturne svojevrstnosti, svojega tipa. Mojster strukturne psihologije Eduard Spanger razločuje v svojem delu »Lebensformen« šestero tipov ljudi: teoretski, ekonomsko-tehnični, estetski, religiozni, socialni in politični tip. Seveda nastopajo tipi malokdaj čisti, vendar ena struktura vselej prevladuje.

Ne da bi se dotaknili strukturne slike idealnega učitelja, moremo jasno ugotoviti, da učenec uspeva najbolje pri tistem učitelju, ki se z njim v svoji strukturni svojevrstnosti ujema, n. pr. ekonomski tip pri ekonomskem tipu. Da je v smislu teh ugotovitev ocenjevanje učencev in njih splošna karakterizacija odvisna od duševne strukture učiteljeve, je jasno.

Zato pa bi skoraj mogli reči, da pravična ocena skoraj ni možna, kajti niti dva učitelja (dr. W. O. Döring: Untersuchungen zur Psychologie der Lehrers) ne ocenjujeta enako. V vsakem otrokovem delu je nekaj osebnega, individualnega, strukturno svojevrstnega, kar se mora na vsak način upoštevati, najmanj pa se more to delo oceniti — s številko.

Današnje številčno ocenjevanje naj bi bilo splošno merilo, v kakšnem razmerju si stojijo sposobnosti učencev v razredu nasproti, t. j. kakšen »rang« zavzema kak učenec v razredu. Če daš kakemu učencu oceno 3, drugemu pa 2, tedaj bi naj to pomenilo, da je n. pr. naloga drugega učenca za 1 stopnjo slabša, ali da je v »rangu« za 1 stopnjo zadaj. Učitelj izdelke učencev med seboj primerja in prisodi po svojem prostem preudarku najboljšemu izdelku, znanju itd. najboljši red.

Da ni tako postopanje samo nesmiselno, ampak tudi krivično, je jasno. Učenčeve izdelke, njegovo znanje itd. je treba presojeti v razmerju njegovih osebnih duševnih zmožnosti. Če storita dva isto, ni več isto! Ocena naj ne ugotavlja razmerja n. pr. pisemenih izdelkov med seboj, nego v kakšnem razmerju je izdelek kakega učenca do samo njegovih duševnih zmožnosti. Slabši učenec bo dobil za svojo nalogo, svoje znanje itd. boljši red, kakor boljši učenec za nalogo, znanje itd. iste kakovosti.

Ker se uradno ne moremo posluževati pravičnejših karakteristik, za katere se zavzemamo, ne smemo biti pri šolskem »ocenjevanju« prestrogji, posebno, ker je imelo zaostajanje t. j. ponavljanje razredov svoj glavni smisel le v dobi, »ko je bila šola od začetka do konca kraj mehničnega učenja pripravljene in servirane snovi« (Kühnel: Neubau des Rechenunterrichts).

# Glose k začasnemu učnemu načrtu za zemljepis in zgodovino v višji narodni šoli.

Lojze Zupanc

Zakon o narodnih šolah od 5. decembra 1929. leta odmerja pouku zemljepisa in zgodovine važno nalogo in še važnejši pomen, ko poleg mnogih drugih momentov poudarja načelo koncentracije pouka. Še več: tri leta pozneje izdani začasni učni načrt za višjo narodno šolo nalaga tema dvema predmetoma v višji ljudski šoli nujnost, da bodita središče vseh ostalih učnih predmetov. Ne gre nam ob tej priliki za poudarjanje eminentne važnosti, ki je v tem učnem načrtu tudi zaostrena, namreč, da sta zemljepis in zgodovina v višji narodni šoli tista učna predmeta, ki na njima bazira skupina tako zvanih nacionalnih predmetov, pri katerih je treba metodično upoštevati naše državno in narodno edinstvo in predani nam šolski mladini privzgojiti jugoslovensko zavest. Ne, za iskreno nacionalno čutečega učitelja so takšne in podobne zahteve v zakonu in načrtu samem itak brez vsake debate sprejemljive. Pustimo tudi iz vida tolikokrat izraženo željo o pažnji na privzgojitev etične zavesti šolski mladini, ki jo vsebuje zakon o narodnih šolah in začasni učni načrt. Tudi ta želja zakonodavcev je ipso facto realizirana metodično že v onem trenutku, ko jugoslovenski učitelj prikazuje pri pouku mladini vse one momente, ki kažejo težnjo v preteklosti po našem edinstvu, in ko omenja vse neštevilne žrtve, ki so jih doprinesli naši kulturni in politični voditelji za svoj narod, in ko mladini prikazuje vse nadčloveške napore, ki jih je vzdržal v zgodovinski preteklosti kolektiv vseh treh plemen jugoslovenskega naroda za svoje edinstvo. Bolj važno se mi zdi torej, očrtati metodo, ki jo začasni učni načrt za višjo narodno šolo iz leta 1932. predvideva za dosedo naštetih smotrov, ki pa je predpisano gradivo teh dveh predmetov grupirala v porazdelitvi na posamezne razrede tako, da grupacija ni niti pregledna niti razdeljena po tako zvanih delovnih enotah, ki so vedno izhodišče vsakega koncentracijskega pouka.

Vzemimo torej za podlago v začasnem učnem načrtu predpisano gradivo iz teh dveh predmetov in primerjajmo v uvodu, oz. smotru citirane zahteve s porazdelitvijo snovi v posameznih razredih.

Jedro smotra v zemljepisnem pouku je izraženo v sledečem:

1. Zemljepis omogoča učencem, da spoznavajo pozorišča zgodovinskih dogodkov. (Jaz bi temu dodal: vselej je zemljepis nekakšen uvod v zgodovinski pouk!) Iz tega jasno sledi,

2. da bodi zemljepis predpogoj za zgodovinski pouk in pouk v prirodoznanstvu. (Jasneje povedano: ostrina koncentracijskega pouka bodi vselej v zemljepisu!) In končno je

3. pedagoški značaj zemljepisa tudi v tem, da spaja zgodovino z realističnimi predmeti, zaradi česar se geografija znanstveno tudi imenuje asociativna veda.

Toda kakšen prepad med temi, v smotru predpisanega gradiva tako lepo postavljenimi besedami in med stvarno grupacijo naslovov učnih slik! Ne samo, da je predpisano gradivo tako obširno in natrpano z vsemi mogočimi zahtevami, ki jim ne more uspešno slediti niti višje organizirana šola, v kateri so vsi štirje razredi višje narodne šole običajno združeni v eno samo odeljenje s 50. 60 ali še več učenci, temveč je snov nametana na slepo po nekem zapovrstnem redu, kakor so si ga pač ustvarili narodi, ko so začrtali meje svojim državam. Ta nametana »zapovrstnost«, ki je daleč od koncentracije pouka, se ne ozira niti na kulturna, gospodarska in socialna vprašanja, še manj na etnografsko razmerje, ki družijo ali ruši sožitje posameznih narodov. Predvsem sta gospodarski in etnografski moment pri metodičnem obravnavanju kakega naroda kot kulturne in socialne zajednice tako važni činjenici, da mimo njihju ne more učitelj, ki hoče pouk koncentracijsko poživiti. Da, danes sega to spoznanje hib v učnem načrtu tako daleč, da se učitelj, ki hoče pouk zemljepisa in zgodovine zares koncentracijsko obravnavati v delovnih enotah, ne bo smel ozirati na predpisano učno gradivo v učnem načrtu, ki je v prikazovanju teh dveh predmetov tako razdrobljeno in nesmiselno grupirano, da učitelja, ki se bo dal vtisniti v njegove meje, naravnost sili, naj poučuje ta dva predmeta povsem šablonski, nekoncentrirano, nezanimivo, skratka: mrtvo. In pri tem nevsčeden opravilu se dolgočasi on, mladina pa od vsega tega prisilnega vkalupljenja možganov nima ničesar drugega ko zoprno dolžnost, da usmerja svoje zanimanje v torturo spomina.

Ne verjamete?

Oglejmo si na konkretnih primerih predpisano snov iz obeh predmetov n. pr. za tretji razred višje narodne šole:

V zemljepisu naj bi se obravnavale (da prikažem samo izvleček predpisanega gradiva) celine: Azija, Afrika, Avstralija. Dalje je treba obravnavati nekaj snovi iz matematičnega zemljepisa. Tu so omenjene zahteve: Polarne oblasti in njih odkritja. Nebesna

telesa in njihov postanek. Postanek, oblika, velikost, notranjščina zemlje in njeno gibanje v vsemirju. Oblika, velikost, oddaljenost in premikanje sonca in meseca v vsemirju. In končno nekaj o sončnih sistemih.

Vse lepo. Zdaj pa primerjajmo tem zahtevam predpisano gradivo iz zgodovine za isti razred. Poudarjam glavne zahteve in prikazujem samo njih skelet. Nacionalno probujanje Jugoslovenov. Srbske vstaje in narodni preporod. Napoleon. Zedinjenje Italije. Avstrijska uprava v Bosni. Kralj Peter Veliki Osvoboditelj. Kolonialno širjenje evropskih sil. Itd., itd. ... Torej predvsem dogodki, ki so se odigrali na Balkanu in v srednji Evropi. Ta dva teritorija pa sta seveda od Azije, Afrike, Avstralije in nebesnih teles v vsemirju odmaknjena vsaj toliko, kolikor je odmaknjena v smotru zaželena koncentracija pouka od takšnega načina v poučevanju, ki brez učiteljeve volje spreminja učilnico v mučilnico ... Tu, na prikazanem primeru iz enega samega razreda, je lahko ugotoviti, da je takšen načrt le sklop zvenceh besed, ki s pravo koncentracijo pouka nima nič opraviti in ki po vsem tem že samega sebe izključuje. Ali bo pouk zemljepisja po takšni metodi zares že »predpogoj za zgodovinski pouk« in ali je njegov »pedagoški značaj«, prikazan v takšnem smislu, zares v tem, da »spaja zgodovino«? Ali ima takšna metoda zares kaj skupnega z »asociativno vedo«? Absurdna so vsa ta vprašanja, če primerjamo vrsto takšnih nesmiselnih zahtev, ki so izražene v učnem načrtu. V načrtu, ki je pač vse kaj drugega ko vodnik učiteljevega dela v razredni zajednici. Kdor se bo ravnal po njem v tem smislu, bo zares iz dneva v dan opravljal v šoli težko tlako. Načrt v tem smislu je natezalnica duha in svobodne volje, ki življenje samo komplicira, mesto da bi ga v razumljivi obliki dojela mladina, ki se pripravlja na pot samostojnega življenja, tistega, ki zavrača vse krive perspektive našega gledanja na svet. Načrt v tej ponesrečeni obliki je nekako ogledalo zavoženih razmer v našem pedagoškem življenju vseh povojnih let.

Posvetimo nadaljnje zanimanje sledečemu, v smotru zemljepisja izraženem stavku: »Zemljepis omogoča učencem, da spoznavajo pozorišča zgodovinskih dogodkov«. Po načelu koncentracije bi se v glavnih zahtevah dal temu smotru prilagoditi samo pouk v I. razredu višje ljudske šole, kakor ima glede na to razdeljeno predmetno grupacijo začasni učni načrt. To pa seve še daleč ne zadostuje za upravičeno strnjeno pouka v višji ljudski šoli vobče, ker ta ščepec ne prihaja v obzir za izvedbo koncentracijskega pouka v višji ljudski šoli.

Pa se odmaknimo za kratek čas od učnega načrta samega in si oglejmo tudi knjige, ki so na razpolago mladini višje ljudske šole (ki jih pa učenci na podeželju ne kupujejo, kar je mogoče edina pozitivna stran v debeli knjigi, kamor naš obubožani narod že skoro desetletje piše saldo svojega težkega življenja!). Te knjige kot samoučilo so učencem višje ljudske šole tako šibek pripomoček in tako pust vodnik v resnično življenje, da nam ni treba biti prav nič žal, če se moramo sami z učenci truditi in povzetek vsake delovne enote pisariti v obliki podane snovi ali kratke dispozicije v delovne zvezke.

Ena najbolj rabljenih knjig na tem področju je brezdvomno »Obči zemljepis za višje razrede osnovnih šol«, ki sta jo sestavila Mešiček in Drnovšek. Opozoriti hočem le na najvažnejše nedostatke, ki jih ta knjiga vsebuje, ko posvečam obenem pažnjo opombi v začasnem učnem načrtu, ki pravi, »naj se povsod pri učenju zemljepisja poudari vpliv zemljišča na poklic, proizvajanje, bogastvo, naseljenost in zdravje prebivalcev«. — Zdaj pa vzemimo iz vsega kompleksa snovi iz te knjige samo n. pr. poglavje o Španiji, ker je ta evropska država zaradi dogodkov, ki se v njej zadnji čas razpletajo, postala središče interesne sfere vse javnosti. Š tem vzporedno pa tudi draži zanimanje štirinajstletnega fanta, učenca višje ljudske šole, ki je preko časopisja, radia in govoric, ki so zašle že v zadnjo gorsko vas, povezan z dogodki, ki butajo v njegovo zavest. Državljanška vojna, kot ostrina vseh evropskih zanimivosti, ga zanima in mu tega ne smemo zameriti, saj je njegova radovednost samo izraz dialektičnega gledanja na svet, na katerega ga itak pripravlja višja ljudska šola tik pred odhodom iz šole in vstopom v bolj ali manj samostojno življenje. Samostojno ne v materialnem oziru, temveč v smislu njegove duševne zrelosti in individualnega presojanja dogodkov, ki jih prinaša življenje od dne do dne.

Pa k stvari. Takole opisuje knjiga špansko državo: »Španska meri 506.000 km<sup>2</sup> in ima 21 milijonov prebivalcev ter zavzema večji del Pirenejskega polotoka. Glavno mesto je Madrid, ki leži na pusti planoti. V Andaluzijski nižini je Granada, nekaj prestolnica mavrskega kraljestva. V tej nižini je tudi Sevilla, kjer se vrše vsako leto z največjim sijajem krute bikoborbe. Ob bližnji obali je pristanišče Palos, odkoder je leta 1492. odjadrал Krištof Kolumb. Ob južni obali je tudi Malaga, ki slovi zaradi vina. Španska izvažva mnogo vina, južnega sadja in volne. Ob Sredozemskem morju je največje pristanišče Barcelona. K Španski pripadajo tudi Balaerski otoki v Sredozemskem morju. Na jugu Španske je angleška trdnjava Gibraltar, ki ima v oblasti pot iz Atlantskega oceana v Sredozemsko morje. V Pirenejih je mala republika Andora (5000 preb.), ki je pod varstvom Španske in Francije.«

To je vse. In če dodamo temu skeletnemu opisu še opis Portugalske republike, ki se glasi: Portugalska, ki meri 93.000 km<sup>2</sup> in ima 6 $\frac{1}{2}$  milijona prebivalcev, je obrežna

država ob Atlantskem oceanu. Glavno mesto je Lizbona s prekrasno lego ob morju. Ribarstvo, pridobivanje morske soli, vino in južno sadje so viri dohodka tukajšnjega prebivalstva.«

in če pridenemo vsej tej »življenjski« obravnavi še karakteristiko, da so »prebivalci obeh držav, Španci in Portugalci, po veri katoličani, ki že od nekdaj slove za večše mornarje.«

potlej smo opravili s tem prezanimivim poukom, podavajoč tako zvani geografski pregled vsega Pirenejskega polotoka. Ali pa takšen opis učencem že tudi zadostuje in ali je, in koliko, v opreki z zahtevo v učnem načrtu, ki pravi, da je treba »povsod pri učenju poudariti vpliv zemljišča na poklic, proizvajanje, bogastvo, naseljenost in zdravje prebivalcev, naj vam ilustrira sledeča razredna impresija:

Razredna zajednica z združenimi štirimi razredi višje ljudske šole obravnava v zemljepisju Španijo. Pobudo za to delovno enoto so dali učenci sami, ki so se po raznih virih že mesece spontano zanimali za krvave dogodke v deželi bikoborb. Uvodna debata med učiteljem in učenci odkrije ugotovitev, da so zlasti dečki po časopisju že bolj ali manj obveščeni o dogodkih na Pirenejskem polotoku. Učitelj noče v ekstrem, da bi delovno enoto politično pointiral, dasi je po načelih moderne delovne šole vsaka šola do neke mere tudi politikum. Vendar bi vzlic temu delovno enoto rad prikrojil resničnemu življenju in njegovim zakonom. Skratka: to zanimivo delovno enoto bi z učenci rad obdelal po načelih smotra v učnem načrtu, t. j. da bi učenci »spoznali pozorišče zgodovinskih dogodkov« in da bi epilog delovne enote izzvenel pozitivno za njih etično in humano čustvovanje. Zato napravi eksperiment in poda dobesedni opis Španije, kakor ga navaja pravkar omenjena Mešiček-Drnovškova knjiga, ki je, da mimogrede omenim, od prosvetnih oblasti odobrena kot samoučilo. Opis Španije spremlja učitelj s prikazovanjem krajev na geografski karti in se v vsem trudi, da bi njegovo podavanje bilo kolikor mogoče živo in življenjsko.

Podavanje je zaključeno. S sodelovanjem tovarišev uglablja potlej neki učenec gradivo. Toda ta skeletni opis ga ne zadovolji. Izenada zdrkne z »linije«, obmolne in vpre radovedni pogled v učitelja. Kri mu zalije lica in v očeh mu stoji neizgovorjeno vprašanje: »Kaj je vse to? Kaj vendar imam od tega suhoparnega naštevanja krajev in mest, ki jih menda nikoli videl ne bom? Ali je mogoče, da se tod, v tej sončni deželi, kjer je vina, južnega sadja in volne na pretek, razlega krik milijonov ljudi po kruhu? Krik, ki ga spremlja grmenje topov in brnenje aeroplanov, ki sejejo smrt na ljudi, ki so »po veri katoličani in ki že od nekdaj slove za večše mornarje« ...?

Eksperiment se je ponesrečil. Drugega tudi ni bilo pričakovati.

Nato kar vstane trinajstletni učenec, niti ne preveč talentiran, in preseka tišino s svojim vprašanjem: »Ja, ampak zakaj se pa potlej sploh streljajo na Španskem? V nedeljo so gospod župnik v cerkvi povedali, da je španska državljanska vojna dostej vzela že več ko polovici milijona ljudem življenje ...«

»Ja, res je tako,« se oglasi za njim deklica. »Potlej smo po pridigi tudi molili za mir v Španiji.«

In tretji pridene: »Prosim, gospod učitelj, povejte nam, zakaj je vojna na Španskem? Naš oče je vojni invalid, pa pravi, da zdaj v Španiji korajža nič ne velja. Aeroplani in tanki imajo zdaj prvo in zadnjo besedo.«

»Ali, saj tega vendar ni nikjer v knjigi in sploh, kaj vas naj neki zanima, zakaj da je nastala in kakšna da je španska državljanska vojna«, se učitelj na videz brani. »Če boš znal povedati to, kar sem pravkar povedal o Španiji, bo dovolj, vse drugo ni naša stvar, da bi razmotrivali zadeve, ki v šolo ne spadajo in ste tudi premladi, da bi jih mogli razumeti ...«

Za hip je vse tiho, potlej pa se razlije po razredu prošnja:

»Ah, povejte, prosimo, povejte. Bomo razumeli, boste videli.« In prošnja je spremljana s prosečimi pogledi pa tudi s cepetanjem nog in v razredu nastane vsesplošen hrup, ki ga povzroča radovednost in živa povezanost z življenjem, ki je lastna vsem civiliziranim ljudem.

Ali more po vsem tem učitelj mimo teh zahtev? Ali more mimo dejanj, ki so izraz življenja nekega naroda, ki se v bratomorni vojni bije za pravi obraz svoje države? Ne, tega ne more storiti, če se noče osmešiti, da mu stvari niti tolikanj niso znane, kakor učencem, ki jim je časopisje vzbudilo zanimanje za važno evropsko dogodivščino. Po nevidnih zakonih življenja, ki jih ne vsebuje noben učni načrt, je naravnost prisiljen, da prične govoriti znatiželjni mladini o španskih gospodarstvenih zadevah, ki so se radi medsebojnega trenja stanov končno afirmirale v špansko državljansko vojno. Poklican je, obsoditi one, ki teptajo tisočletno špansko kulturo, ko zažigajo cerkve in rušijo kulturne dobrine, ki jih je špansko delovno ljudstvo s trudom in z žulji svojih rok ustvarilo skozi stoletja svojega kulturnega izživljanja.

V tem primeru, ko mladina zahteva pojasnila k dogodkom, ki niso več izraz kulture nekega naroda, čigar zemljo in domovino se v šoli učimo spoznavati, je učitelj prisiljen

poseji malo globlje, v bistvo narodovega socialnega položaja, ker samo opis, kje leži to in to mesto, oz. kje izvira ta in ta reka, kam se izteka itd., še ne nudi učencem jasne slike o vplivu zemljišča na poklic in bogastvo prebivalcev«, kakor zahteva učni načrt, še manj more poudariti podoben opis vzroke takšnih dogodkov, kakršen je španska državljanska vojna. Vojna, ki jo je izcimila revolucija nezadovoljnih ljudskih množic. Vojna, ki je posledica revolucije, v katero je ljudi nagnalo socialno ponižanje. Ali ne bodo v tem primeru v pametnem učitelju, ki se bije za obraz sodobne šole, našle svoj globoki odmev besede, ki jih je esejist Stanko Leben v avgustu lanskega leta zapisal v »Sodobnosti«: »Skoraj ni besed, s katerimi bi se dala opisati stiska španskega kmeta. To ni več kmet, le kolon je še, le še proletariziran poljski delavec, ki se komaj še razlikuje od dninarja, ker sta oba na milost in nemilost izročena muhavostim delavskega trga. Španski kmet nima lastnega posestva, marveč jemlje zemljo v zakup od zemljiških posestnikov, ki pa pri oddajanju v zakup ravnajo docela samovoljno. Če pa se takemu posestniku, ki po navadi sploh ne živi na svojem posestvu, poljubi zopet odpustiti najemnike, to se pravi ukrotiti jih, je ni najmanjše ovire, da bi tega ne storil, tudi ne zavest, da se bodo dohodki iz kmetije za toliko in toliko znižali. Še danes je v vsej Španiji 5.478.000 ha neobdelane, zapuščene zemlje, step, pušč, ki bi se dale obdelati; samo v Andaluziji računajo neobdelane stepe na 1.650.000 ha. Zvečine je to veleposestniška zemlja, kamor pa se veleposestnik le redko prikaže. Obdelati dá le toliko zemlje, kolikor mu je potrebno za njegovo rento, ostalo rodno zemljo pa pusti podivjati in jo rabi kvečjemu za lovišča ali za rejo bikov, namenjenih za bikoborbe. Posledica je ta, da samo v onih delih Španije, ki pozna kataster, in to je približno tretjina Španije, živi 847.648 kmetov, ki dnevno zaslužijo manj ko eno pezeto; in to v Andaluziji, deželi plodovitih, ogromnih veleposestev, so kmetje brezposelni 90 do 150 dni na leto. Španski kmet je beden proletarec, ki so ga stoletja strahovali prosluli »casiques«, podeželski mogotci. Z druge strani pa žive industrijski delavci po mestih pod neprestano grožnjo rezervne armade sestradanih kmetov, ki v množičah bliđijo čez zapuščene ledine v mesto, kjer se vdinjajo za vsako ceno, samo da ne poginejo.«

Kako bo takšne zadeve učitelj mladini na njeno željo obrazložil, da ne bo zagazil v ekstrem, pa da bo mladina imela od razloženih besed nekaj za svoje etično in humano čustvovanje, je stvar njegove osebne inteligence, didaktične sposobnosti in dojemljivosti njegovih učencev.<sup>1</sup>

Ponovno poudarjam: Glede na koncentracijo pouka je začasni učni načrt višje ljudske šole za godovino in zemljepis šibko sestavljen. To šibkost pa kaj slabo podpirajo učne knjige, ki so bile sicer sestavljene pred njim, vendar bi kljub temu ne smele mimo elementarnih zahtev, ki sem jih bil doslej iz načrta samega citiral in ki so pedagoška in didaktična nujnost vsakega dobrega samoučila. Da je temu res tako, naj opozorim še na pomanjkljivo razlago snovi iz matematičnega zemljepisja v že omenjeni knjigi. Učni načrt n. pr. predvideva med drugim tudi sledeče: Nebesna telesa in njihov postanek. Postanek zemlje. Polarne oblasti in njih odkritja. — Koliko zadreg je že bilo med učiteljstvom pri obravnavi samo teh delovnih enot, zlasti na pr. pri podajanju o »postanku zemlje«, si lahko mislim, saj sem v svoji praksi že tudi sam trčil ob to nevednost. In videti je, da sta se Mešiček in Drnovšek hoté izognila tej delikatni razlagi, za katero je učencem in učiteljem ostala knjiga na dolgu. Nikakor ne razumem, kako more knjiga, ki je potrjena od prosvetne oblasti, mimo tega vprašanja, ki ga učni načrt citira kot poglavje zase, torej kot zaključno delovno enoto. Ali bi se takšna vrzel v knjigi ne mogla zamašiti z dvema, s tremi formuliranimi stavki, da bi se učiteljstvu ne bilo treba boriti za pravi obraz v podajanju?

Se dve, tri besede o zgodovinskem pouku.

Učni načrt sam, pa tudi zgodovinske knjige, ki so namenjene učencem za samoučilo, izzvenevajo pri obdelavi skoraj vseh delovnih enot v strog individualizem, ki ponajvečkrat izloča tudi vzroke za nekakšen trajnejši pokret, ki je zadobil v poznejših vekih zgodovinsko veljavo.

<sup>1</sup> Tu veljajo besede, ki jih je zapisal J. K. Hanuš, predsednik pedagoškega oddelka »Svaza« v CSR: »Na področju zgodovine se učitelju kaj lahko pripeti, da mu je treba v kaki stvari zavzeti osebno stališče, kar čisto vodi do tega, da tudi učenci zavzamejo to stališče. Kajpada je nemogoče, da ostane učitelj popolnoma nepristranski, ker bi v tem primeru njegovo podajanje in razlaganje bilo presuhoparno, na drugi strani pa bi njegova objektivnost le škodovala: zanimanje za snov bi pri njemu izročenihi otrocih splahnilo ali bi se vsaj zmanjšalo. Ali od učitelja moramo zahtevati, da reče: »Tako sodim jaz, to je moje osebno naziranje ali prepričanje. Vi sodite in si napravite svoje zaključke sami!« — Učitelj naj izhaja od splošno človeškega in naj vzgaja otroke tako, da bodo prepričani o vrednosti zdravja, o potrebi resnice in o sili pravičnosti. Vzgoja, ki teh vsečloveških načel ne upošteva, ne more biti uspešna. (Op. ur.)

Francoski pisatelj André Gide, ta globokoumni in svojevrstni oblikovalec življenja, čigar poslednja brošura »Povratek iz Sovjetske Rusije« je našla v današnjem razgibanem svetu toliko različnih komentarjev, pravi v svojih razgovorih z našim esejistom dr. Ocvirkom sledeče: »Mislim pa, da mora biti pravilno pojmovani individualizem v skladu z družbo, z njenimi življenjskimi cilji in potrebami. Med posameznikom in večino, med njegovim osebnim delom in mišljenjem ter med družbo mora voditi most. Danes se mi zdi najobupnejša zavest, da živimo namreč med elito, ki nima nikakega živega stika z veliko večino človeštva, ki je oddaljena od vseh resnično perečih življenjskih problemov, od vsega gorja in vse krivice, ki usiha sama v sebi, v svojem zadovoljstvu...«

Ali niso to besede, ki tangirajo življenje in družbo? Nauk, kateremu se tudi sodobna šola ne more izogniti? Tista šola namreč, ki je s tisočermi nevidnimi nitmi povezana z realnim življenjem ljudskih množic, ki ustvarjajo zgodovino!?

Strogi individualizem, odmaknjen od koncentracijskega pouka, pa najdemo v našem načrtu in pomožnih zgodovinskih knjigah za višjo ljudsko šolo. Ali naj v razredni zajednici zares obravnavamo n. pr. Hanibala kot zgodovinsko osebnost, kakor to predvideva učni načrt, in kakor to zgodovinsko enoto prikazuje n. pr. zgodovinska knjiga Josipa Brinarja za meščanske šole, ki pa se uporablja tudi v višjih razredih naše ljudske šole, ker drugega samoučila trenutno ni na razpolago? Ali naj učitelj zares prikazuje mladini zgodovinsko osebnost Julija Cezarja? Po načelih strogega individualizma, ki se po naših razredih večinoma izvaja, bi ta metoda bila razumljiva. Toda kaj naj ima štirinajstletnik od tega junaškega Hanibala in podjetnega Cezarja? Ne, tako ne bomo delali, saj je vendar lažje izogniti se temu pretiranemu individualizmu v metodične snovi in stvar zagrabiti dialektično. Saj je vendar lažje, če potisnemo takšno zgodovinsko osebnost v ozadje in na to ozadje naslonimo vse širše probleme, ki izzvenevajo v naraščajočem gospodarskem tempu narodovega hotenja, kateremu so bile takšne zgodovinske osebnosti ne tolikanj avtohtoni voditelji, kolikor izvrševalci narodove volje. Borba za prostor na soncu je nagnala te voditelje tudi v vojne posežke za pridobitev novih teritorijev. Ali ne bomo pri takšni obdelavi dali rajši močnega poudarka imperialističnim težnjam Rimljanov, ki so jih realizirali z zavzetjem punske države in porušenjem Kargatine? One Kargatine, ki je bila ovira, da bi se rimski nastajajoči imperij svobodno razmahnil in prevzel gospodarsko hegemonijo nad narodi, ki kolektivno niso bili tako močno povezani kakor rimsko ljudstvo? Ali ne bomo rajši poudarili momenta, ki je nastal v času, ko je bil nevarni tekmovalec premagan in so Rimljani lahko nemoteno zagospodovali v Sredozemskem bazenu?

Pravijo, da je zgodovina učiteljica narodov! Res je. Toda le takrat, kadar se narodi zgodovino učijo spoznavati kot izraz življenja ljudskih množic, kot težnjo narodov za-vojevalcev nad gospodarsko in teritorialno šibkejšimi ljudstvi.

Ce bomo postopali po tem učnem principu, bomo privzgojili učencem tudi prepotrebno samozavest, da so člen množice, ki lahko doseže svoj nacionalni ali gospodarski smoter le tedaj, če bo vsak posameznik prispeval svoj delež k uresničenju narodovih idealov.

Grupacija vseh mogočih vrlin na neko zgodovinsko osebnost, in to pretirana grupacija, pa ustvarja malodušje, ko bo učenec jasno spoznal, da on tega ne bo mogel nikoli doseči, in tako postane takšen zgodovinski junak zanj samo nedosežen pravilčen lik.

Jaz sam sem se predal takšnim eksperimentom in že opažam, da učenci dojemajo prepotrebno praktično plat zgodovine za življenje. Moji učenci prav dobro razumejo gospodarsko politiko današnje Anglije, ki je verna učenka starega Rima... Pouk postaja z dneva v dan bolj življenjski, sama ob sebi se porajajo vprašanja o nalogah Društva narodov, o pomenu različnih mednarodnih gospodarskih paktov, o nalogah konzulatov, narodne skupščine, senata, pa vse do najmanjših gospodarskih zajednic, ki zadevajo našega malega človeka.

Pri vsem tem postopku se vedno ob sebi sproži nuja, nasloniti zgodovinski pouk na gospodarsko geografijo, ki ji dajemo prednost pred suhoparnim naštevanjem krajev, mest, gora, voda itd.

In k zaključku bi dodal še tole: Bodimo pri pouku zemljepisja in zgodovine predvsem življenjski, resnični in pestri. Zemlja se vrti okoli svoje namišljene osi dalje in se z vsem planetarnim ozvezdjem pomika nekam proti Herkolovemu ozvezdju, ki nam je danes še vsem uganka. Ta zemlja se z vsemi svojimi milijoni drobčnih človeških življenj malo meni za pehanje posameznikov, ki si mogoče še domišljajo, da v njeno telo klešejo nov obraz. Zemlja se ne da ogoljufati od nikogar. Njej je posameznik nič, celota nekaj. In nasproti kolektivu ljudskih množic je časih radodarna, da mu pod nekimi pogoji za hipec nekaj desetletij ali stoletij pomaga do uspehov.

Tudi mi, ki smo učitelji življenja in oblikovalci mladih duš, ki jih žejajo po življenju, bodimo nasproti mladini vsaj toliko življenjsko resnični in nepotvorjeni, kakor je bila svojemu vnučku preprosta kmečka babica, ki je pesnika Valjavca brati učila, da ji je še potlej, ko je njeno dobro srce v prah razpadlo, s hvaležnimi čustvi v srcu zapel:



Pod onimle orehom v hladni senci,  
učila je spoznavati me črke.

Poglej jo tole: ta je kot očali,  
ki devajo na nos jih stari oča,  
kadar popoldne ob nedeljah svetih  
bero povest od mlajšega družine,  
in časih od Svetinove družine,  
tej črki, vidiš tukaj, *g* se pravi;  
tako j za njo, poglej jo, vidiš tale,  
ki kakor stol je starega očeta,  
kadar na njem sedijo pri kosilu,  
poglej jo dobro, tej pa *h* se pravi.

Tako prispodablja naučila  
me več je v tednu nego učitelj v letu. — — —

## Pedagoške sličice z našega juga.

Vlado Erat

Naša kakor tudi inozemska moderna pedagoška literatura vpliva na vsakega začetnika v dveh smereh: lahko ga bodri k novemu delu, in stremljenju po izpopolnjevanju; lahko pa tudi ustvari v njem občutek manjvrednosti in doseže torej ravno nasprotni učinek od tega kar je nameravala. Posebno velja to za idealistično ped. literaturo. Ugotovitve slovenskih ekskurzistov v bratsko češko zemljo so nas navdale s ponosom. Ugotovljeno je bilo, da je naše slovensko šolstvo — rekli bi — na isti stopnji, kar se tiče duha učiteljstva in kolikor je to od njega odvisno. Tam pa, kjer zaostajamo, ni tega krivo učiteljstvo, ampak je to krivda drugih činiteljev.

Vendar pa je tudi to kakor vse na svetu relativno. Da spoznamo resnično stanje našega šolstva, se moramo ozirati tudi na one pojave, ki kažejo našo zaostalost. Da jih pobliže spoznamo, sem zbral nekoliko primerov iz prakse, ki sem jih sam doživel, a deloma slišal o njih iz popolnoma verodostojnega vira. Niso ti primeri iz Slovenije, ampak iz nekega banovinskega mesta na jugu naše države, in primeri so iz šol tega mesta, torej mestnih šol.

Po službeni dolžnosti sem obiskal marsikatero šolo v tem mestu. Pri obiskih je tu in tam nanesa prilika, da smo se razgovarjali tudi o pedagoških vprašanjih. In tako me je neki tovariš povabil v svoj razred, da vidim njegovo delo.

Predmet: pisanje. Snov: črka »O«.

Učitelj nariše na tablo krog. »Kaj je to?« »Krog!« Učitelj: »Če razpolovimo krog, dobimo dva polukroga« — in kakor govori, tako stori ter razdeli krog s črto na dva dela. »Ta polukrog se imenuje levi polukrog, oni del pa desni polukrog!« »Kako se imenuje ta — oni polukrog?« Otroci odgovarjajo: »Desni - levi polukrog!« Učitelj: »Levi polukrog pišemo od zgoraj navzdol, a desni od spodaj navzgor. Kako pišemo levi polukrog? Kako pišemo desni polukrog?« Otroci odgovarjajo in se v 50 % motijo. (Saj tudi meni ni bilo takoj jasno, kako se piše ta ali oni polukrog.) Učitelj pa nadaljuje: »Pozor, otroci, kadar spet sestavimo oba polukroga, to je desni in levi, tedaj dobimo črko »o«!!!

Ves ta pouk je trajal več kot pol ure, vendar sem ostal tako dolgo v razredu, da sem dočakal ta svojevrstni uspeh. Nisem tovarišu niti čestital niti njegovega postopka grajal, ampak sem le pozdravil in odšel.

Na zborovanju učiteljskega društva je starejši tovariš imel referat o »prostem spisu v osnovni šoli«. Težišče tega pouka je polagal na prepisovanje in je to tudi pojasnil: s prepisovanjem odličnih književnih sestavkov iz čitanke se otrok toliko seznanil s stilom, stavkovno konstrukcijo in z besednim zakladom avtorja in književnega dela sploh, da mu to preide v kri in meso in mu postane rutina, ki mu izborno služi potem v življenju. Tako naj se postopa tudi na višji stopnji, a tam naj se postopek popolni še z napisovanjem beril in pesmi, ki se jih otroci učijo na pamet. Tako naj bi bil zagotovljen popoln uspeh!!

Tovariš, ki so mu novodobne pedagoške in metodične smeri prav dobro znane, mi je zaupal sledeči primer iz našega mesta.

Čitanje v elementarnem razredu. Učiteljica s palico v roki sedi za katedrom. V razredu vlada grobna tišina, pred otroki je odprta knjiga. Učiteljica udari s palico po mizi, na kar otroci čitajo glasno, suho in rezko: / Danes / je / lepo / vreme. / Črtica »/«

pomeni udarec. Zdaj udari učiteljica dvakrat in otroci čitajo ves stavek: // Danes je lepo vreme. // To se ponavlja tolikokrat, da gre stavek prav gladko. Ko je to doseženo, se čitanje na isti način nadaljuje.

Citanja je mnogo vrst. V katero vrsto spada tako čitanje, ne vem!

Pred časom sem obiskal večje mesto na jugu naše države. Ob tej priliki sem si ogledal tudi tamošnje »vzorno šolo«.

Prvi vtis je bil zelo zadovoljiv. Na stenah so viseli razni modeli, skice, slike in dr., a tudi razni »umotvori« otrok. V ospredju sta bili dve prav veliki mizi s peskom-mivko. Tudi tabla je bila polna barvnih slik. Postopek učiteljev z otroki je bil prisrčen.

Toda prišlo je razočaranje. Ko sem si ogledal izdelek v pesku natančneje, sem moral ugotoviti, da je izdelek le za oko. Pokrajina je bila namreč narejena tako, da se ni dala razdreti in napraviti iz istega materiala nova. Pesek je bil prevlečen z lepljivo barvo, ki je napravila preko vse pokrajine trdo skorjo. Prav gotovo ni to namen zabojev s peskom!

Zvezki so bili prav snažni in lepi, ali nikjer ni bilo v njih ilustracij.

Profesor, ki me je vodil po šoli, je skrbel za to, da sem prišel čimprej iz razreda v razred. Šele na moje prošnjo mi je dovolil, da sem lahko hospitiral, ker me je zanimal tudi učni postopek.

Ustavil sem se v prvem razredu, kjer so imeli stvarni pouk. Obravnavali so štokljo. V naslednjem naj sledi v glavnih točkah razgovor med učiteljico in otroki.

Kaj je to? — »Štoklja! — Koliko kril ima štoklja?« — »Dve!« — »Kaj je torej štoklja?« — »Ptica!« — Kje živi štoklja? — »Štoklja živi ob vodi!« — itd.

Katera mi zna kaj povedati o štoklji? — Oglasi se neka deklica, stopi na oder in začne deklamirati pesmico o štoklji. Za njo se javi še druga deklica. Ta najprej pove, da prva ni dobro deklamirala. Učiteljica opraviči prvo deklamatorko, češ da še ne obvlada jezika, ter zaukaže, da naj druga pesmico prednaša lepše. To se tudi zgodi.

Tako se je končala ta ura. Jaz pa sem spoznal, da tukaj o kakih novodobnih šoli še ne more biti govora, ampak da je treba novo in vzorno šolo šele ustvariti. Ustvariti pa jo bodo ljudje, ki pravilno pojmujejo delovnošolsko idejo, ne pa štokljači, ključači in še drugi taki tiči.

Delovna šola, delovni princip, samodejavnost, ki naj vodi k samostojnosti itd., se pojmuje tukaj le v smislu ročnega dela. V nobenem razredu nisem niti videl, niti občutil, da se dela po zgoraj navedenih novodobnih principih.

Na vzgojo se ne polaga velikega pomena. V razredih vlada po navadi grobna tišina. Seveda je v odmorih potem vse narobe. Tu se uveljavlja potem svobodna disciplina v največji meri (kakor v Rousseaujevem Emilu).

S temi sličicami pa nočem trditi, da je v tem mestu vse učiteljstvo tako ali slično. Je vmes tudi nekaj odličnih moči, a to ne izpremeni celotne slike, ki jo ustvarja vedno in povsod le večina.

## **Podeželsko šolstvo**

### **Moj odgovor dr. J. Turiću.**

Zamisel dr. Turića sem obravnaval strokovno. On ni zavrnil mojih naziranj, temveč me je napadel osebno. Molčal bi, toda ker vsebuje njegov članek nekatera potrjena dejstva, sem prisiljen, nanj odgovoriti.

Prvič ni res, da »nisam ništa radio«, ker mi drugače g. T. ne bi mogel dati izpričevala, da sem, čeprav samo z »dobrim« uspehom, dovršil tečaj, niti ni res, da sem »dapače smetao radu tako da sam bio jednom prisiljen u sredini rada, pred 40 seljaka zatražiti od njega, da izade iz predavaone«, temveč je res, da sem se redno udeleževal predavanj, a da me je g. T. kakih 14 dni pred koncem tečaja pred 40 »seljaci« nahrulil, ker sem prišel nekaj minut prepozno, dočim za ostale tovariše, ki so prihajali isti dan, prej in pozneje prepozno, ni našel za potrebno, da jih opozori, »da smetaju radu«. Ni res, da »nisam više dolazio, a sam ostao u Zagrebu«, temveč je res, da sem po nasvetu tovarišev, ki so spoznali napad g. T. name za neumesten in netakten, pričakoval, da se bo opravičil. Ker tega ni storil, nisem odslej več poseal njegovih predavanj, pač pa sem nadalje vestno in redno poseal vsa druga predavanja.

Drugič »g. Jandl nije zaklopio duhovne oči«, ker nisem trdil, da je vse »nevrjedno«, temveč sem poudaril, da je mnogo dobrega v dr. T. zamisli, le da je v njej mnogo ne-

potrebnega za poklicno in javno življenje kmeta »neprovedivo«. Pravi, »da vrijedi samo ono što sam ja, Jandl, smislio.« Kar sem napisal v »Popotniku« o k. n. š., »nisam smislio«, temveč je to izkustvo mnogih slov. delavcev na polju k. n. š. in končno plod mojega izkustva. G. T. ne sme pozabiti, da nisam »ja, Jandl,« ništa »smislio«, temveč »sam ja, Jandl,« vse praktično preizkusil. »Ja, J.« »nisam smislio«, temveč sam »ja, J.,« ustanovil, vodil in poučeval sam 2 k. n. š. in da se mi je to posrečilo v najprimitivnejših razmerah brez knjig, brez pvezkov, brez denarja, brez laboratorijev, celo brez luči (moral sem prosjačiti za petrolej!), kljub huderamu konservativizmu kmet. ljudstva in kljub pomanjkanju časa in kljub dnevnemu delu, da sem na vasi (ne v Zagrebu!) osebno preizkusil, kar sem napisal v članku (ne pa na univerzitetu in iz naučnih knjig!). Razlika je, če nekdo išče bodoče osnove k. n. š. ali če kdo, četudi je samo učitelj, že poučuje na uresničenih k. n. š. Ceprav so na Slovenskem in ne v Holandiji, zaslužijo vsaj toliko pozornosti, da se onejijo. Razlika je, če kdo išče osnove na s. s., kjer so na razpolago predavatelji, prostori, učne potrebščine, laboratoriji, ekskurzije in predvsem čas in denar, in med skromnimi k. n. š. na vasi, kjer ni na razpolago tako rekoč nič. »Ja, J., nisam ništa smislio«, temveč sem na vasi ustanavljal, vodil in poučeval na k. n. š., dr. T. ni ustanovil, poučeval in vodil še nobene na vasi, ker šele išče osnove bodoče k. n. š. Da, »sve, što znam«, »sam naučio od seljaka« na vasi, i »sve sam proverio na seljaku« in na vasi, in to izkustvo me je napotilo, da sem napisal nekaj pripomb k dr. T. zamisli v dobri veri, da bi doprinesel drobec k razčiščenju problema. In hvaležen sem g. T. za njegov tečaj, ker sem se vendarle nekaj naučil, vendar nisem imel prilike v Z., da mu povem svoje pripombe. Dr. T. ve, zakaj smo prišli v Z., namreč, da mi učitelji, ki živimo in delamo na vasi, podamo svoje skromne pripombe k njegovi zamisli, ki je bila »smisljena« za zeleno mizo s. s., kakor je sam trdil. Dr. T. nam ni, kljub temu, da smo imeli 3 mesece 5 krat po 1 uro »organizacijo sel. prod. škola«, dal prilike za diskusijo, temveč smo čitali le njegovo »zamisel«. Pripomb ni trpel, češ, to bomo na koncu, no konec nas je prehitel. Ponovno — zato pravi, »to mi pokazao svakom prilikom«, namreč »da nisam ništa naučio«, v resnici pa sem ga ponovno in ob »svakoj prilici« prosil, da mi da besedo, da povem nekaj o slov. k. n. š., ker tovariši niso mogli verjeti, da bi bile te pri nas tako sijajno organizirane. (Dopisnik »Politike« je napravil klicaj pri številkah k. n. š. in številu učencev, ker jim ni mogel verjeti.) Tovariši so študirali in predstavljali Pravilnik in Učni načrt slov. k. n. š. v prostih urah in so bili navdušeni zanj. Dr. T. ni imel zanje časa in ni čutil potrebe, da se pozanima zanje, zanje je imel le pripombo »fala Bogu, ako ih imate«. Šel je po vzorce v Holandijo in na Dansko. Ni dvoma, da niso pred našimi, toda v naše razmere — posebno, če hoče g. T. to realizirati na Hrvatskem pri 4 letni šolski obveznosti — jih ne moremo presaditi. Potem so nam naše že mnogo bliže in 10 let njih obstoja tudi nekaj pomeni.

Nisem sebe zagovarjal, povedal sem, kar lahko potrdijo vsi moji tovariši. Edino, kar je g. T. našel, da napravi moj članek problematičen, je, da sem enkrat zamudil. Mislim pa, da se problemi rešujejo objektivno in znanstveno in ne z osebnimi napadi, in je končno vseeno, kdo sem »ja, Jandl«, sem delal kaj ali nič, sem »smetao« delo ali ne, važno je edino, kar sem napisal, kakor to lepo pove g. urednik v isti številki »Popotnika« na ovojnem listu: »V ospredju mora biti vedno le stvar, ne oseba.« In stvari se g. T. ni dotaknil.

Fran Jandl.

## Gospodarski pouk v tesni zvezi z jezikovnim, računskim in ostalim poukom.

Ernest Šušteršič

(Konec.)

Da je treba učence praktično navajati tudi k štedenju denarja, je umevno. Ker pa ta in oni pretirava, je pač treba opozoriti tudi na nevarnost pretiranega štedenja. Učenci gotovo poznajo ljudi, ki so postali skopuhi, ali pa so njihova srca vsaj za bližnjega zaprta s stoterimi zapahi. Navedem naj tu primer, ki kaže pretiranost še v drugi luči.

Mož in žena sta služila kruh v tvornici. Noč in dan sta premišljevala, kako bi čimprej prišla do lastne hišice. Rekli so ljudje, da zbiraata prihranke bolj skrbno od čebelice. Privoščila sta si pri tem premalo in tudi preslabo hrano. Opazila nista, kako hujšata.

Postavila sta si res lično hišico in ogradila vrt. Hraniti sta pa morala še nadalje, ker sta neplačani ostanek odplačevala na broke.

Žena je posebno slabela, dobila je močno bledico, pozneje pa jetiko. Po daljšem zdravljenju je sicer ozdravela, a le za silo. Za delo v tvornici pa ni bila več sposobna.

Naj sledi tu nekaj nalog.

- Ana bi rada prihranila 19.780 Din, na mesec more dati na stran 245 Din.<sup>1</sup>
- Andrej hoče prištediti 20.690 Din. V to svrhu mu mesečno ostane 368 D'n. ?
- Andrej in Ana hranita od 1. februarja 1923. l. pa do 1. oktobra 1934. l. Hiša z vrtem bi ju stala 97.840 Din. ?
- Ana ima plače od delovne ure 3 Din 50 p, Andrej pa 4 Din 75 p. Ko sta si postavila hišo, sta pričela delati dnevno 2 uri več, to je 10 ur. ?
- Odkar več delata, prištedi Ana mesečno 5 %, a mož 6½ % več kot prej. ?
- Ana je bila v zdravilišču od 17. decembra 1935. l. do 18. marca 1936. Okrajna bolniška blagajna je plačala za njeno oskrbo dnevno à 30 Din 75 p. ?
- Bolniška blagajna daje Ani eno leto dnevno à 15 Din 50 p podpore, tvornica pa mesečno 150 Din. Po enem letu ji prestane bolniška podpora. ?
- Andrej najame 17. decembra 1935. l. prav tolikšno posojilo, kolikor znaša še njegov dolg od tega časa dalje. Dolg je plačljiv v 3 letih, obresti po 7½ %. ?

•

Počasi pride otrok do zavesti, da ne štedimo samo denarja, ampak da je treba ohranjati tudi druge — kakor materialne tako tudi duhovne dobrine in kreposti. Pri pogovoru o varčevanju so se mu odprla vrata na široko, skozi katera je pogledal v življenje. Cel kompleks vprašanj se je oglasil tukaj. Ta vprašanja se dajo reševati ob krepki volji posameznikov in v krepki skupnosti z našimi brati, ki čuvajo z nami našo skupno grudo.

Gotovo je, da se moramo pogosto vračati na pogovore, ki imajo za predmet čisto materialno jedro. Tu nekako pridemo do pogovora o hranilnicah in posojilnicah. Temu pa naj bi bila uvod zgodovina in razgovor o tistih dogodkih, ki so jih povzročili na slovenskih tleh naši domači zajedalci pred J. E. Krenom. Mislim oderuhe, ki so posojali kmetom denar na visoke obresti in so tako upropasčali slovenske družine.

Naravno je, da vstane pred očmi šolske dece na tem mestu veličastna podoba dr. J. E. Krika.

Pri računstvu sestavljajo učenci na osnovi vsega tega razne naloge.

- Dr. Janez Evangelist Krek je bil rojen 12. marca 1865. l.; umrl pa je 8. oktobra 1917. l. ?
- Dr. J. E. Krek je bil rojen 12. marca 1865. l., danes pa pišemo — — —. ?
- Grabar je posodil Otaviču 35.780 Din na posestvo, vredno 146.780 Din. Otavič mora plačevati 45 odstotne obresti in dolg povrniti v 3 letih. ?
- Otavič je prvo leto plačal vse obresti. ?
- V drugem letu je Otavič mogel dolg odplačevati v enakih mesečnih obrokih le do avgusta. Radi uim in boleznj je bilo Otavičevo posestvo konec 2. leta prodano na dražbi za 98.965 Din. Grabar je zahteval in dobil za čas od 1. avgusta do 1. januarja prihodnjega leta še 33 % od neplačanega dolga. ?
- Grabar je čez nekaj let prodal po parcelah Otavičevo posestvo za 38¼ % večjo vsoto kakor ga je kupil na dražbi. ?
- Kreč je dobil v posojilnici na vknjižbo posojilo 26.974 Din proti 7½ % obrestim in poplačljivo v 9 letih. ?
- Mramorjev kapital v hranilnici znaša 68.740 Din, obrestna mera 4½. Čez 10 let hoče kupiti hišo za 75.680 Din. ?

•

Za posojilnicami in hranilnicami so prišle na vrsto zadruge. Pred pogovorom o le-teh smo obiskali najbližnjo — Mlekarsko zadrugo v R. Poslovodja nam je razkazal in pojasnil: ne samo stroje in priprave, ampak tudi knjige, tako da so učenci dobili vpogled v ustanavljanje in poslovanje zadrug.

Učenci so pri pogovoru v šoli najprej pripovedovali o zadruzi v R., nakar so prešli na razne dogodke, ki so se nanašali na zadruge, n. pr.

Moj krstni boter je kupil slamoreznico v zadruzi v Z. V ljubljanski trgovini bi moral dati več denarja zanjo.

Moja teta v R. dobi v zadruzi za mleko dnevno 24 Din, nekateri dobijo pa še več. Tam bi mleko drugače težko spravili v denar.

V vasi N. so zadrugarji kupili skupno za člane mlatilni stroj, dve gibljivi brani, dve sadni škropilnici in mnogo umetnih gnojil za travnike.

Zelezničar K. dobi sladkor, moko, kavo pa tudi blago za obleko v nabavljajl ni z adru gi ceneje kakor v navadni trgovini.

Zadnjič je prišel pregledat zadrugo v R. zadrugi revizor.

<sup>1</sup> Vprašaj je kratica za vprašanje »Kaj bi lahko izračunali?« ali za poziv »Računi!«, »Stavite vprašanje!« itd. Op. ur.

Tudi obrtniki imajo svojo zadrugo. Cital sem, da imajo v Kropi žebljarsko zadrugo.

Imamo tudi sadjarske, vinarske in živinorejske zadruge.

Kurjerejci v Mariboru in okolici so združeni v perutninarsko zadrugo. Rede bele, rjave in grahaste kokoši. Pošiljajo jih v druge kraje. Prodajajo tudi jajca za valjenje.

Lani je prodajala kmetijska zadruga v Kr. semenski krompir. Itd.

Po pogovoru o zadrugah so učenci sestavili sestavek, ki je imel prilično sledeče točke:

1. Stari Slovani in njihove zadruge s posebnim poudarkom o vzgojnem in socialnem pomenu teh prazadrag.

2. Dr. J. E. Krek, veliki pobudnik združnega življenja v Sloveniji.

3. Namen zadrug.

4. Vrste zadrug.

5. Ustanavljanje, pristop (deleži).

6. Pravila, delovanje, nadzorstvo.

Temu so sledile take in slične naloge:

— Vnovčevalna zadruga v Kr. je prodala 9 vagonov semenskega krompirja. 5 vagonov po 10 t, ostali po 12  $\frac{3}{4}$  t. Kilogram krompirja je stal 75 g. ?

— Ivancič je oddal zadrugi 12 q 75 kg semenskega krompirja. Pri q obrdži zadruga za razne stroške 4 Din 50 p. ?

— Gorše daje mlekarški zadrugi dnevno 15 l mleka. Sedaj računa za zadnje četrtletje (1 à 1 Din 25 p). ?

— Gorše kupi par čevljev za 125 Din in računa za to potrebno količino mleka. ?

— Zadruga je nabavila poljedelskih strojev za 148.760 Din. Kmetje so pokupili te stroje za 2  $\frac{3}{4}$  % dražje od nabave, v trgovini pa bi morali dati zanje približno 3  $\frac{1}{2}$  % več kakor so dali v zadrugi. ?

— Cepon n. pr. je dal v zadrugi za poljedelski stroj 6748 Din, Mrvar 7046 Din. ?

— Zelezničar K. kupi v nabavljalni zadrugi mesečno 6  $\frac{1}{2}$  kg sladkorja à 14 Din, 2 kg à 12 Din 75 p. Konec leta računa in jemlje pri tem v poštev tudi ceno v navadni trgovini, kjer stane prvi sladkor kilogram à 15 Din, drugi pa à 13 Din. ?

— Kmetijska zadruga v Z. je dobila vagon koruze po znižani ceni (12.468 kg, 100 kg za 95 Din). ?

— Sicer je bila v trgovini koruza tedaj 100 kg 130 Din. ?

— Urbas prejme od zadruge 368 kg, Grčar 495 kg, Masle 278 kg. Za prevozne stroške doplačajo 3 % več kot je bila kupna cena. ?

\*

Ko smo obdelali zadruge, smo imeli pogovor o donosu zemljišč. Vsak gospodar naj skrbi za to, da ostane donos vsaj na eni in tisti višini, če ga ne more dvigniti. Vztrajnost in znanje je potrebno za uspeh. Gospodar mora poznati razne škodljivce, vedeti mora, kako jih je zatirati itd. Tu so učenci našli vse polno stvari, ki morajo biti znane dobremu gospodarju. Pozneje smo vse to porabili pri praktičnem gospodarstvu.

Nato so pripovedovali učenci dogodke. Tu navajam nekaj zgledov.

Poljanec je imel med grički precej velik travnik. Kadar je bilo leto suho, je bilo seno kolikor toliko uporabno za krmo, ob mokrih letih pa je bilo seno prekislo za polaganje živini. Pred nekaj leti je Poljanec izkopal dovolj globoke järke, da se je voda lahko sproti odtekala. Travnik se je vsako leto izboljševal. Poljanec pridelal sedaj mnogo več krme, ki je tudi prav dobra.

Klepec ima na pobočju nad R. veliko njivo. Vsako leto se jezi nad skalami, ki mu ne dajo, da bi lepo oral. Delo je težavno, pridelki pa niso bog vedi kaj posebnega. Njivo prodal Klepec Raznožniku.

Novi gospodar najame nekaj težakov, ki odpravijo skale iz rodovitne zemlje. Sedaj Raznožnik lahko globoko orje. Pridelki so odslej vsako leto trikrat tolikšni. Pravijo, da se Klepec sedaj kesa, češ da je prodal njivo prepoceni.

Stari Mušič je imel v gozdu na S. skoraj samo borovje. Tam so Mušičevi našli nekaj praproti za steljo, les so sekali za kurjavo, za kaj drugega ga posestnik ni mogel prodati. Tla v gozdu so se malokod izboljševala.

Mladi Mušič je pričel na boljših mestih zasajati smreke in drugo gozdno drevje. Z leti je nastal krasen mešan gozd. Tla so se pokrila z debelo črno prstjo. Gozd donša sedanjemu gospodarju vse drugačen hasek, kakor ga je donšal pred leti staremu Mušiču. Navedem še nekaj nalog za izračunavanje.

— Krečevi gozdovi so bili uradno cenjeni na 38.495 Din. Z umnim gospodarstvom je dvignil gospodar donos in vrednost gozdov doslej za 15  $\frac{3}{8}$  %. ?

— Plahutnikov gozd sestoji iz petih parcel. Prva je cenjena na 7780 Din, druga 9845 Din, tretja 4066 Din, četrta 13.810 Din. Gospodar je dvignil donos prvi za 7 1/2 %, drugi za 6 3/4 %, tretji za 12 3/8 %, četrty za 9 3/4 %, peti za 8,28 %. ?

— Hrastar ima daleč pod goro 4 parcele v izmeri 5 a 49 m<sup>2</sup> z donosom 348 Din, 6 a 50 m<sup>2</sup> — donos 456 Din, 7 a 41 m<sup>2</sup> — 361 Din, 4 a 57 m<sup>2</sup> — 279 Din. Te parcele bi rad zamenjal z bližnjimi v izmeri 68 × 5 1/2, 75,6 × 9 3/4, 85,9 × 7,3, 176,7 × 8,9 (v metrih!). Donos povprečno na ar 65 Din 75 par. ?

— Tribuč izda za strokovne knjige in liste letno povprek 350 Din. V nekaj letih je dvignil ta samouk donos sadovnjaka za 15 %. Frej je dobil za jabolka povprečno letno 6750 Din. ?

— Tribuč je dvignil dohodke pri čebelah od letnih 786 Din za 17,7 %, donos gozdov od 3483 za 14 3/8 %. ?

— Tribuč se naroči na Slovenskega vrtnarja in sadjarja« z enoletnim poviškom, ki ga je dobil pri prodaji jabolk. ?

Učenci so naposled izvršili sestavek o donosu in o tem, kako povečamo donos. Seveda smo se ozirali pri tem na domače razmere.

Nato smo imeli pogovore o občinskem in banovinskem gospodarstvu ter o državi kot gospodarski zajednici.

Mladina je spoznala pri zadnjem, da posamezniku ni možno, da bi ohranil svoje posestvo, svojo zemljo, hišo, živino, orodje i. dr., da, niti tega posamezniku ni mogoče, da bi očuval svojo narodno samobitnost, svoje šege, svojo besedo in pesem. Zato smo se po zgledu drugih narodov združili v narodno in državno skupnost. Na zunaj nastopamo kot en sam narod, saj drugače ne moremo in tudi ne smemo, ker bi o nas naše zemlje in našega morja lačni tujec mislil, da smo razcepjeni in razprti med seboj. Spričo tega smemo in smo tudi dolžni govoriti o zedinjenem jugoslovanskem narodu, saj nas svet kot take tudi pozna in samo kot take.

Doma — v Jugoslaviji — imamo pač svobodo in se smemo razvijati v svoji — slovenski, hrvatski in srbski — kulturi tako, kakor je dejal naš viteški blagopokojni kralj Aleksander: Slovenci ostanete Slovenci, Hrvatje Hrvatji in Srbi Srbi. Saj zopet ne more in ne sme biti drugače: vsak ud celokupnega telesa se mora razvijati po svoje, da bo celotno telo zdravo, silno! Kako moder je bil naš ranjki kralj, kako globoko je doumel to resnico!

Učenci so razumeli, da moramo delati za narodno in državno edinstvo, čeprav ostajajoč in se razvijajoč zakoreninjeni v slovenstvu, hrvatstvu in srbstvu. Pri tem pa se brat ne sme obdeliti od brata s kitajskim zidom, ampak pridno in vedno bolj občujmo med seboj in se v vsem spoznavajmo. Medsebojno razumevanje in spoštovanje bo rodilo za nas vse zlate plodove.

Sčasoma moramo vsi bratje postati dobro vzgojena in pametna družina, kjer vlada strpnost, uvidevnost, sloga, ljubezen in požrtvovalnost. Skupna in najvišja požrtvovalnost pa je tista, ki nam narekuje, položiti na žrtvenik domovinski, če treba, tudi svoje življenje.

Najlepši zgled nam vsem je tudi v tem naš blagopokojni kralj, ki se ni ustrašil nobene žrtve ter je mnogokrat zastavil svoje življenje, da je v toliki meri pripomogel ustvariti trem bratom trden varen dom. Po tej poti je šlo na tisoče Jugoslovenov — Slovencev, Hrvatov in Srbov. Krasen, presijajen dokaz naše nerazdružnosti! Skupno prelita kri je rdečila en sam žrtvenik. Ta žrtvenik je naša Jugoslavija, najvišji dar, ki smo ga do danes prejeli iz rok božjih. Bog hoče, da ga čuvamo, da ga branimo in ohranimo!

Po tej poti pojdemo tudi mi braniti svoj skupni dom in svojo svobodno zemljo, odkupljeno s krvjo jugoslovensko in s krvjo naših prijateljev.

Jugoslavija je imela že davno v preteklosti svoje viteze, mučenike, apostole, pesnike, klicarje. Z mečem in s peresom so vsi ti pripravljali pot Jugoslaviji. O vseh teh nam govori zgodovina. Danes pa pripovedujte še o tem, kako čuva država našo skupno zemljo, narod in kakšne pripomočke rabi, da vse to lahko izvršuje. Učenci so pripovedovali:

Tudi naša država mora imeti dobro izvežbano in oboroženo vojsko. S tako vojsko nam more država ohraniti skupno zemljo, materinski jezik in vse, kar imamo svojega.

Država gradi ceste, mostove, železnice, pristanišča, nasipe ob nevarnih rekah. Mnogo dá država za bolnice in šole. Skrbi čimdalje bolj za delavca, da ga tuji podjetnik preveč ne izrablja. Gospešuje kmetijstvo, obrt in trgovino. Podpira invalide, vzdržuje sodišča, skrbi za varnost in red v državi.

Država skrbi za prehrano takih krajev, kjer prebivalci niso pridelali dovolj radi toče ali kakšne druge uime. Podpira živinorejo. Zatira nalezljive bolezni med živino in prebivalstvom. Kaznuje tudi take, ki posojajo denar drugim na previsoke obresti. Varuje za-

dolženega kmeta, vdove in sirote. Pri nas imamo tudi tako postavbo, da sme država onim, ki imajo preveč zemlje, nekaj odvzeti in jo dati onim, ki je imajo premalo. Država skrbi, da imamo vsi enako pravico pred postavbo.

Država plačuje tudi senatorje in poslance, ki skrbijo za svoje okraje in glasujejo za razne postavbe. Tudi za državni proračun dajo svoje glasove. Tudi naša država da največ za vojsko, zato ker imajo vse države veliko orožja pripravljene. Državni dohodki obstoje po največ iz davkov. Državlani plačujejo posredne in neposredne davke. Država dobi precej dohodkov od taks in monopola na tobak, sol in vžgalice. Prometni davki in trošarina vržeta lepe vsote. Zemljarina, zgradarina, pridobitni in uslužbenški davki so neposredni davki. Pošta in železnice so pridobitna podjetja.

Proračunsko leto se pričinja z aprilom vsakega leta. Proračun je sestavljen tako, da izdatki ne presegajo dohodkov.

Učitelju ni bilo treba mnogo izpopolnjevati, saj ve danes starejša mladina v narodni šoli več takih stvari, kakor smo jih vedeli svoj čas na učiteljišču. Znamenje časa — dnevnik ali politični tednik v rokah mladostnikov! Sola se mora zavedati tega, da je lahko vodnik mladini v teh nevarnih časih, saj nihče ni bolj dovzeten za radikalna — in celo preveč radikalna gesla — od mladine!

Ko smo vse to uredili, napisali, večkrat prečitali in popravili, kar je bilo stvarnih napak, so učenci čitali iz dnevnikov izrezke, t. j. vesti, ki so poročale o raznih delih, ki jih je vršila tedaj naša država. Izrezki so bili že pripravljene. Na osnovi tega so učenci sestavili in izvršili sledeče in podobne računске naloge:

— Ministrstvo je odobrilo licitacijo za zgraditev ceste Banja Luka — Bos. Gradiška za vsoto 7.533.515 Din. Prvi podjetnik bi prevzel delo za 7.198.749 Din, drugi bi popustil od naznačene vsote  $7\frac{1}{2}\%$ .

— Letos v juliju je bila izvršena licitacija za prekop kanala, ki naj odvaja vodo z Vrgoračkoga Blata (primorska banovina) za vsoto 2.590.000 Din. Delo sta prevzela v zakup 2 podjetnika za  $4\frac{3}{4}\%$  manjšo vsoto. ? (Vadij!)

— Cvejiču je Prizad odkupil 14.760 kg potiske pšenice za ceno 126 Din pri vsakih 100 kg. ?

— 4 posestniki zbera za Prizad 2 vagona à 15.000 kg potiske pšenice. (Cena: 100 kg = 126 Din). Prvi gospodar da 26 % pšenice, drugi 28 %, tretji  $15\frac{3}{4}\%$ , četrti ostalo. ?

— Veletrgovec je poslal v tujino 9 navadnih pisem, težkih à 20 g, 5 pisem à preko 20 g, 4 nekaj čez 40 g in 6 dopisnic. ? (Tarifa novih poštnih pristojbin za tujino!)

— Dohodki naših državnih železnic so bili v juliju 1934. l. pred znižanjem 55.810.190 dinarjev, po znižanju 1.1935. 51.492.883 Din. ? (Tudi %!)

— Jugoslavija je imela po stanju z dne 1. januarja 1934. l. 10.182 km železniških prog. Poleg normalne širine je imela tedaj 228 km prog širine 0,60 in 0,70. ? (Tudi %!)

— V K. o. Zgornji Kašelj je priznana radi likvidacije agrarne reforme<sup>2</sup> 2 ha 5421 m<sup>2</sup> zemlje za celotno odškodnino 10.602 Din za graščino Fužine. (Poprek.)

— Normalizirali bodo železnico iz Broda v Sarajevo. ? (Zemljevid!)

— Investicije za izvršitev največjega programa v povojni gospodarski politiki v Jugoslaviji znašajo 600 milijon Din. Za moderno povečanje železarn v Zenici pojde 37 %, za zgradbo plavžev v Ljubiji in za popravljajna dela v Varešu 16 %, za taka dela v Tuzli, njeni okolici in Majevidi 18 %, ostalo pojde za normalizacijo prej imenovane železnice. ? (Tudi za vsak km!).

— Mesečni kontingent premoga iz državnih rudnikov znaša 136.270 ton, od tega bodo dobile drž. železnice 39,05 %, ostalo bodo pa dajali privatni rudniki. ?

(S takimi nalogami poglobljamo znanje o socialni nalogi države, ko vidijo učenci, da gradi država železniške proge ne samo radi lažje obrambe, prometa, ampak skrbi tudi, da se dvigne gospodarstvo v krajih, ki so bili doslej zapuščeni in kmetje niso mogli vnovčiti živine, jajc, lesa, i. dr. Obenem dobe delo pri takih gradbah mnogi delavoljni brezposelni).

— Vavpotič je poslal v Lj. z Vrhniko pred 1. avg. 1936. l. brzojavko s 15 besedami, a po imenovanem datumu prav tako dolgo brzojavko. ? (Naloga je bila sestavljena na osnovi vesti, da so tarife za brzojavke zvišane.)

— 19. junija 1936. l. je toča potokla v občini Šmihel - Stopiče obdelano zemljo v izmeri 560 ha. Škode je bilo 1.800.000 Din. ?

— Državni dohodki so znašali meseca aprila in maja 1936. l. 1482 milj., kar predstavlja 86,16 % od vsote, predvidene v proračunu za l. 1936./37. ?

<sup>2</sup> Tujk se je treba po možnosti izogibati, ker jih otroci ne razumejo in ker se z njih razlago lahko pretrga zveza s predmetom, ki se baš obravnava. Če se jim pa ne moremo izogniti, jih mora učitelj različno izgovarjati, napisati na šolsko tablo ter pojasniti, nato pa jih naj izgovarjajo učenci posamezno in v zboru, da postanejo njih duševna last. (Op. ured.)

— Izdatkov je imela država v prej imenovanih mesecih 1157,2 milj. ?

— Pri dohodkih iz carin je bila za ta 2 meseca predvidena vsota 116,7 milj., plačanih pa je bilo v resnici 129,5 milj. ? (Tudi %!)

— Carine so dale dohodkov v 1. in 2. mesecu proračunskega leta 129,5 milj., trošarine 123,9 milj., takse pa 164,3 milj. ?

— Na monopolskih dohodkih je dobila država v prej imenovanem času 92,65 % od predvidene vsote 302,0 milj. ? Itd.

o

Učitelj, čitaj dnevnik z beležnico in s svinčnikom v roki! Zavednemu državljanu ne bo težko, vzgajati mladino v zavedne državljane. Glavni pogoj temu prevažnemu delu pa je pravica v državi, dobra in uvidelna uprava! Sicer ostane vse le lepa deklamacija!

Moj namen je bil, v pričujočem sestavku podati le nekaj smernic za gospodarski pouk v narodni šoli.

Težišče vsega pa leži v življenju in udejstvovanju. Tja moramo prenesti vse, kar smo spoznali za dobro in koristno, lepo in resnično. Iz življenja in udejstvovanja pa nasprotno zajemajmo snov za šolo. Skrivnostni vali, porojeni tam zunaj, grede neovirano skozi zidove, srca mladine so resonančna ila.

Op. ured. Sotrudnike prosimo, da v smislu novega SP v prihodnjem letniku pišejo *din*, ne *Din* kot okrajšavo za dinar.

## Iz šolskega dela

### Kaj in kako računamo.

Miloš Ledinek

(Sličice iz II. r. v. n. š.)

Pri šolskem delu, ki mu daje življenje svoj ton, nas mnogo številčnih podatkov sili, da jih obdelamo, uporabimo, razumevamo, iščemo nove količine in pri tem vežbamo svoje sile in bogatimo spoznanja.<sup>1</sup> Taka števila — podatki iz življenja — mičejo otroka, da nehote, spontano išče zanimivih rešitev. Tako prihaja neprisiljeno do izraza zahteva: učenci naj čutijo potrebo računanja. Podatki zdaj niso več mrtvi, temveč postanejo govoreče številke.

Pri tem delu nam dajejo iz pristnega, vsakdanjega življenja zajete delovne skupine neizčrpljiv številčni zaklad. N. pr.: Naša hrana.

1. Živila: cena, pridelek, hranilnost, uporabljena količina, mesečni nakup.

2. Iz moke pečemo kruh, iz mleka delamo sir (preračun).

3. Mati zmeša več vrst moke za kruh, kupi boljše in slabšo kavo.

4. Naš letni pridelek: skupni, na osebo; izvoz l. 1935.

5. Posoda za mleko, mast, olje, moko: prostornina, svoj. teža, cena, količina, Kavini primeski.

Pri delu so učenci spoznali nove računске načine: prvi odd. 6. š. l.: odstotne račune in zmesne račune; drugi odd. 7. in 8. š. l. pa preračun in sestavljene sklepne račune.

Šola dobi drva.

G. upravitelj pravi razredu: »Danes bi lahko zmerili drva, ki so zložena na dvorišču! 20 kub. sežnje v naj bi jih bilo!« Menda ni bilo greha, če smo ta dan skoro tri ure računali: merjenje, stare in nove mere, prostornina, cena, kdo plača, primerjava cen pri kmetu — v trgovini, na debelo — na drobno; prevoz, potrošnja; razne vrste drv in gorilna vrednost.

Dan štednje.

Prihranki posameznika pri nas in drugod. Vsak dan prihraniš 1 din, vsak mesec 40 din, na leto 300 din! Kaj so to denarni zavodi? Kaj so to obresti in kako jih računamo. Kako upravljamo denar? (Gizdavost, potratnost, pijačevanje: naš kraj zapije letno 550.000 din.)



Gozd, vir narodnega bogastva?

1. Les: debla, hloidi, deske, tramiči, tesan les:  $\text{m}^3$ , stare mere.
2. Zaslužek drvarjev in tesarjev: opravljeno delo, čas, zaslužek.
3. Gozdne ploskve, sajenje, prirastek.
4. Prodaja lesa: kako raste cena lesu od kmeta dalje. Primerjajmo zaslužek kmeta, delavca in prekupčevalca.

Ti primeri kažejo možnosti računске izrabe, ki pa pri podrobnem delu pod nobenim pogojem ne morejo vsi priti v poštev (glej prvi in zadnji primer). »Širina« dela se ne sme razbohotiti na račun »temeljnosti« dela.

Za tako delo in vežbanje so pa neobhodno potrebni številčni podatki: ceniki, tarife, tabele, zaslužek, svoj. teža, stat. podatki o občini, banovini in državi, podatki o prometu, uvozu in izvozu, o pridelkih, kulturne površine, davki itd. Tu naletimo na nekatere težkoče, ker je zbiranje takih podatkov zamudno, včasih celo pomanjkljivo. Smo sicer »veliki statističarji«, kake občne zbirke gospodarskih podatkov za ljudske šole pa le nimamo. Bolje je seveda, če so podatki, ki se z leti spreminjajo, novejši, a tudi z nekoliko starejšimi se da uspešno delati, če bi le bili zbrani in zgoščeni iz vseh panog našega življenja v primernem priročniku.

Lep primer take zbirke je »Bodenständiger Rechenunterricht« — Karl Dieze — Praga 1916. s statističnimi podatki iz l. 1913. Zbirka je razdeljena na gospodarsko-kulturne enote z bogatimi podatki in primeri za uporabo v obliki nalog.<sup>2</sup>

Pri tem nam silita v ospredje dve vprašanji. Kaj pa vaja in kaj »nova snov«, oz. učencem neznan način rešitve računskega problema ali nepoznana operacija pri tem hlastanju za »številčnimi romani«?

Biti si moramo na jasnem, da brez vaje nikakor ne gre, treba je celo temeljite vaje. Če opazimo — deca to tudi sama mnogokrat le predobro čuti — da kakšen računski način ne gre brezhibno, dasi je pravilno dojet, je treba vaje in zopet vaje. Ali ta vaja naj ne bo monotona, temveč zgrabiti jo je treba vedno z novih gledišč strnjenege dela. Pri večletnem delu v višji narodni šoli sem spoznal, da je bilo treba vaje, zlasti kar zadeva mere, včasih tudi operacije z decimalnimi števili, sklep, t. j. razumevanje razmerij cen — količino, množino — enoto — množino, čas — osebo — količino (premo in obratno), prostor — količino — težo in dr.

Da učenci te osnove na različnih življenjskih primerih pravilno pojmujejo, to je naloga vaje. Kadar pa bo vaja dovolj, se bo aktivna deca sama kmalu oglasila in zahtevala: »Dajmo sedaj pa to računati, kako pa bi to šlo!« Vaje je treba pri računstvu kakor pri jezikovnem pouku vsak čas, a to ne zaporedno, temveč v presledkih, kakor čutimo za to potrebo ali če to nanese delo samo. Prilike je treba izrabiti, da ni vaja prisiljena in dolgočasna.

Pa nova snov? Menda je to v računskem pouku najbolj zanimiva zadeva. Prvenstveno treba interesa, učenci naj čutijo notranjo potrebo, veselje, da bi računali. Brez učiteljeve pomoči seveda ne gre. Potov, kako se zbudi zanimanje za nepoznane računске načine, je mnogo, n. pr.

- a) Učenci sami stavijo problem, ker jih nekaj zanima, in pri tem naletimo na nepoznano. (Primer 7., I. odd.)
- b) Učenci izrazijo željo, da bi kaj novega računali. (Primer 3., II odd.)
- c) Naloga je kje že stavljena, pa jo želimo rešiti, oz. jo moramo rešiti.
- č) V nekaterih primerih bi bil mogoče umesten tudi tale način. V razrednem delu nastanejo v nekih presledkih momenti, ko je razred kot zajednica urtev in nesposoben

<sup>1</sup> Mnogi podatki, n. pr. pri zemljepisju, nas takoj silijo, da jih računsko obdelamo radi boljšega razumevanja. Tako: velikost, število prebivalcev, gostota, prirastek; pridelki, primerjava z našo državo, na glavo; površina, pridobitne površine, na glavo; izseljevanje; uvoz in izvoz itd.

<sup>2</sup> Dva gornja primera, t. j. »Naša hrana« in »Gozd, vir narodnega bogastva«, sta vzeta iz načrtnega razrednega dela, medtem ko pa sta ostala dva primerka (šola dobi drva — Dan štednje) iz priložnostnega šolskega dela. Zdi se, da je bilo zanimanje pri priložnostnih primerkih večje. Menda to ni slučaj, a vendar ne moremo odrekati načelnemu delu prvenstva.

<sup>3</sup> Učencem bi bil tak priročnik nujno potreben, ker bi olajšal delo in pospešil samostojnost pridobivanja in vežbanja. Učitelj pa bi potreboval pedagoško-didaktični priročnik, kjer bi bila prikazana struktura predmeta (v tem primeru računstva) in kako ga vključevati v sodobno šolsko delo.

za aktivno delo. Morda bi ga učitelj s spretno potezo vzbudil in potegnil iz tega »brez-zračnega prostora« tako, da bi stavil zanimiv računski problem z nakazitvijo: »Sem res radoveden, če bi znali to izračunati!«<sup>4</sup>

Kadar stavimo računске naloge, navajamo le podatke, izpuščamo pa označitve in smer rešitve. Pri mnogih nalogah je možnih več rešitev. Važno je to, da učenci sami račun zagrabijo ter iščejo, kolikere rešitve nudi posamezni računski problem. Torej: najprej označitev smotra, nato določitev poti do smotra ali kaj bomo izračunali in potem k a k o!

Naj sledi poskus praktičnega primera, kako se pridobitve učnega sprehoda (skupinskega dela) računsko približno lahko izrabijo. Navedli bomo le to, kar je v zvezi s številkami.

#### Naš vsakdanji kruh.

I. Ogled kmečkega mlina. Odhod ob  $\frac{1}{2}$  8. uri, povratek ob 10. uri. Učenci beležijo opazovanja in mlinarjevo razlago.

Uč. P.: Koliko pa zameljete na dan?

Mlinar: 250 kg zrnja!

C.: Koliko pa dobite moke od zrnja?

»Če več prinese, pa več nameljem!« se smeje hudomušno mlinar, o katerem pravi deca, da je od mlinskega ropota že oglušil. »Pa imam tam na steni tarifo, tisto poglejte!«

Učenci beležijo podatke.

M.: Koliko vam pa plačajo?

Mlinar: 20 din od 100 kg.

Uč.: Pa redno plačujejo?

Mlinar: Po moko kaj radi hitro pridejo, na denar moram včasih dolgo čakati.

II. Po povratku v razred se pogovorimo o sprehodu in si zabeležimo:

#### Naš obisk v kmečkem mlinu.

22. februarja 1936.

1. Kaj smo opazili v mlinu.

2. Kaj nam je povedal mlinar.

3. Mlinarjev zaslužek: dnevno zamelje 250 kg zrnja in dobi 20 din za 100 kg.

4. Tarifa:

Pšenica: a) 35 % 0gg	Rž: 70 % moke	Koruza: 70 % moke
35 % št. 4.	26 % otrobov	26 % otrobov.
26 % otrobov.		

b) 30 % 0gg	Za 100 kg zrnja sme računati 25 din ali 15 kg zrnja.
30 % št. 4.	
15 % št. 7.	
21 % otrobov.	

L.: Ta mlinar je pa bolj krščanski, on računa le 20 din od 100 kg.

Pri razgovoru je bilo od 38 učencev aktivnih 32, šest je nedoraslih ostali večini. Domače delo: Opazovanja podrobneje zabeležijo in skušajo sestaviti nekak načrt, kako bi to porabili v šoli.

III. Prihodnji dan sledi razgovor o učnem ogledu. Predvsem določimo, o čem bomo podrobno razpravljali v okviru načrta »Naš vsakdanji kruh«, kar da dovolj dela za prihodnje dni.

#### Računska izraba:

Po razpravljanju o moki, otrobih, o sestavinah zita, o vrstah moke in vrednosti posameznih vrst se razgovor zaokrene takole:

Kč.: Kakšen zaslužek ima mlinar?

R.: Dobi 20 din od 100 kg ali 15 kg zrnja!

Pl.: Kaj to pomeni: 15 kg zrnja?

Ma.: (II. odd.) To je 15 kg od 100 kg ali 15 %!

Pl.: 15 % od moke ali zrnja?

T.: Čigavi so otrobi?

Kč.: Mlinarjevi!

Mo.: O ne, od onega, ki prinese v mlin!

Be.: Mi smo dali koruzo v mlin, pa smo dobili le polovico moke nazaj in nič otrobov.

Ko.: Pa niste nič plačali, zato so si jih obdržali za mletev.

<sup>4</sup> Kot primer se seveda lahko porabi tudi kakšen drug — neračunski — življenjski problemček.

Be.: Smo plačali!

M.: Potem so vas pa »ofrnazili«. Sedaj pa že vemo, koliko moramo dobiti nazaj.

Uč.: To je cenik »Mlinarske zadruge«.

[C.: Ali je dobro, da imamo mline?

L.: Ali naj bi na žrmljah mleli? Zašli. Nekaj jih ugovarja, naj ostanejo pri stvari (računstvu).

B.: Koliko zamelje na dan? Kr.!

Kr.: 250 kg!

B.: Koliko dobi plačano?

J.: 20 kg od 100 kg!

B.: Povej račun! Kn.!

Kn.: Na dan zamelje 250 kg, od 100 kg dobi 20 din!

B.: Računaj!

N.:  $100 \text{ kg} = 1 \text{ q}$ ,  $250 \text{ kg} = 2,5 \text{ q}$ ;  $20 \text{ din} \times 2,5 =$

Uč.: Kako še drugače?

A.: Od 1 q dobi 20 din, 1 kg din 0,20;  $\text{din } 0,20 \times 250 =$

C.: Dajmo drugo uro računati dalje, pa težje račune!

N. (I. odd.): Mi bi pa računali o odstotkih!

Uč.: Dobro, bomo pa poskusili!

## 7.

Po odmoru.

Uč.: Nadaljujmo! Naj bi vsak oddelek zase ali ne? Računi za II. oddelek! (Molk.)

M.: Kmet dá v mlin 840 kg pšenice in 540 kg koruze. Kaj bi računali?

Ma.: Koliko dobi pšenične moke 0gg, št. 4., št. 7. in otrobov in koliko koruzne moke in otrobov ter koliko plača.

M.: Kaj pa še?

Mo.: Koliko gre v zgubo! (Sledi tiho delo.)

Uč.: In mi? (I. odd. — 6. š. l.)

Ne.: Jaz vem račun. Mlinar zasluži 245 din, 1 q mletve po 25 din.

A.: Saj računa le 20 din.

Ne.: Na ceniku je 25 din.

Pl.: Kaj bi računali? (Trenutek molka.)

C.: Koliko žita je zmlél! Kako bomo to računali?

H.: Za 1 q računa 25 din, za 245 din bo pa 25 din v 245 din. Računaj Fr.!

Fr.:  $245 \text{ din} : 25 \text{ din} = 9,8 \times = 9,8 \text{ q}$ . Razstavi. Ma!

(Pri merah smo se nekaj minut pomudili in osvežili.)

N.: Na ceniku pravi: 70 % koruzne moke. Kako pa mlinar ve, koliko mora vrniti?

Uč.: Ti bi torej rad vedel, koliko vrača! No, kaj bi to bilo 70 % ali 70 od sto?

C.: To je 70 kg od 100 kg!

Uč.: Pa 50 %, pa 15 %, pa 1 %? (Rešimo, nato sledi medsebojno izpraševanje, da razumejo, kaj to pomeni % ali od sto.)

Uč.: Mlinar pa ne melje le po 100 kg, on dobi včasih 400 kg, pa 700 kg, pa 50 kg, pa 150 kg in tudi 25 kg. (Rešujemo z lahkoto. Učenci zopet medsebojno rešujejo stavljenе naloge, n. pr. 40 % od 600 kg, 20 % od 450 kg, 10 % od 50 kg, itd. Pa stavi eden: 70 % od 460 kg in tu obstanemo.)

Uč.: No, kako bomo pa to rešili? (Molk.) Bom vam pa jaz pomagal. Boste videli, kako je to lahko.

Uč.: Kmetje dajo v mlin 100 kg (300 kg, 800 kg, 350 kg, 50 kg, 370 kg, 235 kg); moke pa dobijo le 1 %!

To kmalu razumemo in izračunamo. Nekateri imajo pomisleke, da je 1 % le premalo.

Uč.: Dobro! V mlin dajo 300 kg (460 kg) dobijo pa 70 % moke! Če bi dobili 1 %, to znate izračunati, sedaj pa dobijo 70 % moke! (Molk.)

C.: Če bi dobili 1 %, bi bilo 3 kg, 70 % je pa  $70 \times$  več.  $70 \times 3 \text{ kg} = 210 \text{ kg}$ .

Več: Sedaj pa že vemo: 1 % bi bil 4,60 kg, 70 % pa  $70 \times 4,60 \text{ kg} = 4,60 \text{ kg} \times 70 = 32,20 \text{ kg}$ . Saj to je čisto lahko, dajmo še računati!

Ne.: 26 % otrobov od 784 kg koruze! Računaj, L.!

1 % bi bil 7,84 kg,

26 % pa  $26 \times 7,84 \text{ kg} = 7,84 \text{ kg} \times 26 =$

Uč.: Da bo pa bolj enostavno, bi pa tako napisali:

1 % od 784 kg = 7,84 kg

26 % =  $7,84 \text{ kg} \times 26 =$

Več: Se več računov!

Uč.: Bi pa sami računali! Sestavimo nekaj računov! (Tako smo v pičlih 15 min. spoznali odstotne račune, sedaj je treba še vaje in vaje.)

## B.

Direktno delo z II. oddelkom:

Pri pregledu računov tihega dela se ugotovijo morebitni pogreški in se po potrebi razjasnijo. Površnost dela se pa skuša na življenjskem primeru ožigosati.

C.: Še take račune! Mlinar dobi v mletev 1840 kg rži, za delo si vzame 15 % zrnja. Kaj bi računali?

L.: Koliko dobi mlinar, koliko dobi kmet moke in otrobov in koliko se zgubi!

B.: Računaj mlinarjev zaslužek, Mo.!

$$\begin{array}{r} \text{Mo.: } 100 \% \quad . . . \quad 1840 \text{ kg} \quad \frac{92 \quad 3}{1840 \times 15} = 92 \text{ kg} \times 3 = 276 \text{ kg} \\ \quad 15 \% \quad . . . \quad ? \quad \frac{100}{2} \\ \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad 1 \end{array}$$

Mo.: Kaj bomo sedaj računali, K.?

K.: Moko in otrobe!

Ma.: Od česa bomo računali moko?

Ro.: Od 1840 kg.

Mi.: Kaj še, če je pa mlinar vzela 276 kg!

K.: Moramo to prej odšteti. Računaj, Sp.!

Sp.: 1840 kg — 276 kg = 1564 kg.

B.: Kaj je to?

Ro.: Moka!

Mo.: Ali res, B.?

B.: Ne, to je zrnje, ki ga bo mlinar zamlel za kmeta. Računaj dalje, Ko.!

Ko.: 100 % . . . 1564 kg Povej, kaj smo izračunali, Zg.!

70 % . . . ? ..

1 % = 15,64 kg.

70 % = 15,64 kg × 70 = 1094,80 kg.

Zg.: Kmet dobi 1094 kg ržene moke!

Slično se nadaljuje delo za izračunavanje otrobov in zgube. Pri izračunavanju zgube opozori učitelj, da bi jo lahko še na drug način dobili.

\*

Na teh primerih smo z vsemi hibami poskušali prikazati način, kako se pri računskem šolskem delu lahko odraža življenje. Naj bi to bil primer, ki kaže le neke možnosti, nikakor pa to ne more biti kak dovršen vzorec. Zanimiv bi morda bil tudi kakšen učni posnetek, kako se lahko »vežbalni pouk« včlenjuje v celotno delo, a za to nam primanjkuje prostora.

Absolutnega vzgojnega smotra ni. Vzgoja je prilagoditev biološkim in sociološkim danostim. Vzgajajmo pogumne in nadindividualistično se udejstvujče ljudi, nadindividualistično v socialnem in evgeničnem smislu.

A. Pietsch.

\*

Solsko izpričevalo v sedANJI obliki ravno tega ne dojema, kar je za učenca značilno in bistveno, ker o vzrokih njegovih uspehov ali neuspehov, o vzrokih, ki so za razumevajoče doumevanje otrokove zmogljivosti in njegovega nadaljnega razvoja neobhodno potrebni, kratkomalo molči.

Mr. A. Mühlberger.

\*

Glava brez znanja je trdnjava brez topov.

Napoleon.

\*

Noben otrok ne sme izgubiti vere v svojo bodočnost.

A. Adler.

\*

Svet obnoviti in izboljšati ter se v službi te naloge udejstvovati, ne da bi se preveč ozirali v preteklost, to je, kar nas današnje ljudi najbolj miče, kar nas navdaja z veseljem do življenja in kar vzbuja in mobilizira naše sile.

K. Zeidler.

## Alfred Adler — mrtev

V Abeerdenu na Škotskem je umrl v 68. letu starosti dunajski zdravnik za duševne in živčne bolezni ter ustanovitelj individualne psihologije, dr. Alfred Adler

A. Adler je danes širom sveta znan kot »oče čuta manjvrednosti«. Njegov nauk v zadnjih 20 letih ni samo obogatil osnovnih spoznanj psihiatrov, psihologov in poklicnih pedagogov, temveč je postal dragocen zaklad splošnosti. Praktični vzgojni uspehi Adlerjeve individualne psihologije so osvojili neposredno po svetovni vojni široke kroge ne le v Evropi, ampak tudi v Ameriki, ko se je Adler odločil, da stopi iz svoje delavnice in predavalne dvorane v pedagoškem inštitutu na Dunaju pred javnost z ustanovitvijo prvih javnih vzgojnih svetovalnic, da s tem opozori na potrebo istočasnega duševnega vplivanja na otroka, starše in učitelje. Pri tej akciji ga je vodilo načelo individualne psihologije, da od težko vzgojljivih otrok drži prema črta do nervoznih obolelih odraslih in da je zaradi tega nujno potrebno, mobilizirati vse činitele, ki imajo opravka z otrokom, ter predvsem bodriti malodušne in jim vlivati poguma v srce, če nočemo, da nam vsa povojna generacija v materialni bedi in duševnih stiskah propade.

Kar je za Adlerjev nauk najvažnejše in kar mu je zagotovilo tudi zanimanje najširših slojev, to je njegova preprostost in njegova uporabnost za splošnost. Najvidnejši znaki Adlerjevega nauka bi se dali strniti morda takole: Ta nauk je ustvaril ozračje življenjskega poguma, moči, poštenosti in optimizma namesto slabosti, obupa, malodušja in pesimizma. Adlerjeva tehnika vzgoje in duševnega vplivanja se brez nevarnosti lahko uporablja pri otrocih, njegov nauk o spoznavanju človeka je prav tako dragocen za posameznega laika v zasebnem življenju, kakor za vse v socialnem življenju se udeležujoče ljudi in končno je tudi uporaben za normalnega kakor za abnormalnega človeka. S tem seveda ni rečeno, da je Adler s svojo individualno psihologijo odkril edino zvečičavno metodo, kajti tudi nje ne moremo uporabljati za vse. Vendar je nesporno, da za disciplinsko, boljše rečeno za psihološko nalogo šole ni znan noben drug sistem, ki bi se le od daleč mogel primerjati z individualno psihologijo.

A. Adler zadnjih 5 do 6 let ni preživel v svoji domovini, temveč večinoma v Ameriki, kjer je na povabilo raznih univerz in znanstvenih ustanov imel vsako leto skozi več mesecev predavanja. Na newyorški Columbia-univerzi je ustanovil individualno-psihološko kliniko, ki jo je vodil kot njen ravnatelj. Na tej kliniki je še sedaj dnevno na stotine težko vzgojljivih otrok deležnih brezplačnega svetovanja in zdravljenja. Sploh je bila v Združenih državah Adlerjeva individualna psihologija z velikim navdušenjem in zanimanjem sprejeta. Enako kliniko je Adler ustanovil tudi v Detroitu. Na njegove klinične svetovalnice in njegova javna predavanja je bil vedno tak naval, da je po časopisnih vesteh morala policija v New Yorku ponovno posredovati, ker v dvoranah za 2500 in več poslušalcev za še večje število občinstva ni bilo prostora.

Od Adlerjevih del je danes pač njegova pred 10 leti izišla knjiga »Menschenkenntnis« najbolj razširjena. V tej knjigi razvija avtor na čudovito jasen in prikupen način svoj nauk o načelih racionalnega zadržanja za sodelovanje (kooperacijo) sposobnega človeka. Kakor rdeča nit se vije skozi njegova izvajanja zahteva: dajati pogum ter dvigati zajedniški čut. To delo se je prevedlo že v celo vrsto drugih jezikov in tudi v beograjski založbi »Kosmos« sta izdala Dvorniković in Gjurić prevod Adlerjevega »Spoznavanja človeka«. Od prejšnjih Adlerjevih del so temeljnega pomena še tale: »Über den nervösen Charakter«, »Studie über Minderwertigkeit von Organen«, »Praxis und Theorie der Individualpsychologie«, »Schwer erziehbare Kinder«, »Heilen und Bilden«, »Die Technik der Individualpsychologie« in zlasti njegova novejša knjiga za učitelje in vzgojitelje: »Individualpsychologie in der Schule«. Adler je bil tudi izdajatelj l. 1914. ustanovljenega časopisa: »Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie«.

Leta 1932. je imel Adler v Mariboru dvoje predavanj o individualni psihologiji in njenem pomenu za vzgojno in učno prakso, ki sta se vršili na pobudo tamkajšnje »Pedagoške centrale«. Vsi, ki smo imeli takrat priliko, z Adlerjem osebno stopiti v stik in se z njim razgovarjati, smo dobili neposredni vtis, ki ga imamo še danes, da je bil »oče čuta manjvrednosti« ne samo genialen in moder, ampak tudi v najlepšem smislu besede plemenit in dober človek, vedno pripravljen, pomagati sočloveku v njegovih duševnih stiskah in nadlogah.

Slava globokemu poznavalcu človeške duše, nesebičnemu človekoljuba in velikemu dobrotniku človeštva!



## † Gustav Vodušek

Dne 17. februarja t. l. je umrl v Trbovljah šolski ravnatelj v pokoju, Gustav Vodušek, ki je bil obenem tri desetletja okr. šolski nadzornik za okraj Brežice-Sevnica-Kozje in Laško ter župan trboveljski. Pokojnik je bil markantna osebnost, okoli katere se je dolgo sukalo vse javno življenje naše največje rudniške občine, mož, ki so ga dicile izredno velike sposobnost in vrline, kot vzgojitelja, organizatorja in upravnika.

Rojen je bil 17. julija 1859 v Vitanju pri Celju. Obiskoval je gimnazijo v Celju, učiteljske pa v Mariboru. Kot mlad, idealen učitelj je nastopil svojo prvo službo v Teharjih. Radi svojih odličnih sposobnosti je postal, komaj 23 let star, že nadučitelj na šoli v Globokem pri Brežicah. Od tam je bil premeščen v Hrastnik, a iz Hrastnika kot nadučitelj v Trbovlje-Vode in od tod v Trbovlje-trg, kjer je služboval 23 let kot ravnatelj deške in dekliske šole, in sicer od 1. oktobra 1892 do 30. junija 1924, ko je stopil v pokoj. Vsa njegova službena doba je znašala skupno 45 let, kar je nekaj izrednega.

Kako plodonosno je bilo pokojnikovo delovanje na šolskem polju, je razvidno že iz tega, da je kot okrajni šolski nadzornik z vso ljubeznijo in močnim vplivom skrbel za graditev novih šol. Kakor gobe po dežju so rasle nove moderne šolske stavbe. V Voduškovem področju se je zgradilo nič manj kot 46 šolskih poslopj, ustrežajočih vsem pedagoškim in zdravstvenim predpisom. Vzporedno z graditvijo novih šolskih stavb se je dvigal tudi šolski pouk v njegovim okrožju. Pač zlata doba razvoja slovenskega šolstva! V tistih časih, ko se je naš narod prebujal iz stoleine letargije, se je nadzornik Vodušek na merodajnih mestih z vso odločnostjo in izredno diplomatsko spretnostjo zavzemal za uvedbo slovenskega pouka na šolah, kjer se je takrat poučevalo izključno v nemškem jeziku. Velenemskim avstrijskim krogom to seveda ni bilo všeč, vendar je šolska oblast njegove vztrajne in pametne nasvete upoštevala ter dovolila pri pouku v šolah uvedbo slovenščine.

Za njegove velike strokovne, organizatorične in vsestranske sposobnosti ga je že rajna avstrijska vlada odlikovala z raznimi križci in kolajnami ter mu celo podelila naslov cesarskega svetnika.

S svojimi zvezami je dosegel, da v svetovni vojni ni bilo pri nas političnih preganjanj, kakor po drugih krajih. Leta 1905. je bil namreč izvoljen za župana trboveljske občine, ki jo je vodil z največjo previdnostjo do prevrata, kasneje pa več let kot gerent v jako razburkani povojni dobi. Imel je pri oblasteh velik vpliv ter je vedno dosegel uspehe, bodisi osebne, socialne ali gospodarske narave. Leta 1928. je bil zopet z veliko večino glasov izvoljen za župana v Trbovljah ter ostal na tem položaju do meseca maja 1934, ko je radi bolehnosti prostovoljno odstopil in se umaknil iz javnega življenja ter se popolnoma posvetil svoji ljubljeni družini. S ponosom je lahko zrl nazaj na svoje delovanje, na velike uspehe, ki jih je dosegel, posebno kot šolski nadzornik in župan. Dvig narodnega šolstva, ustanovitev zadrudne elektrarne in zadrudne posojilnice, nadalje ustanovitev meščanske šole v Trbovljah in zgraditev velikega modernega poslopja za njo, kakor tudi nova klavnica in hladilnica, novi tržni prostor in nešteto drugih javnih naprav so plod njegovega neumornega truda. Nastala bi cela knjiga, če bi hoteli količkaj podrobneje popisati javno delovanje Voduškovo. Blagopokojni Viteški kralj Zedinitelj Aleksander I. je odlikoval tega velezaslužnega moža za njegove vsestranske bogate uspehe na narodno-kulturnem in gospodarsko-političnem polju z redom Belega orla, z redom Jugoslovanske krone in z redom sv. Save IV. stopnje.

Ime Gustava Voduška se bo trajno ohranilo v lepem spominu ne le v Trbovljah, temveč tudi v splošni slovenski kulturni in politični zgodovini. Slava mu!

Josip Pečnik.

# Razgled

## Društvo pedagogov-akademikov

se je ustanovilo v Zagrebu. Društvo ima sedaj prvenstveno stanovski značaj, dokler se ne reši vprašanje nameščenja in položaja njegovih članov, a pozneje bo imelo čisto strokovno pedagoški značaj. Paragraf 2. pravil tega društva o namenu društva pravi: Društvo pedagogov-akademikov je čisto strokovno in stanovsko društvo. Društvu je namen, da širi pedagoško znanost pri nas, da dviga nivo našega pouka vobče in da si prizadeva, da pridejo na mesta, od koder se lahko primerno vpliva na reformo našega pouka, pedagogi-akademiki in da pedagogom-akademikom, ki so že bili v kateri koli službi, izposluje priznanje vseh pravic, ki jim pripadajo po njih kvalifikaciji in važnosti njihove stroke.

## Kam z absolventi višjih zavodov?

Vprašanje, ki postaja od dne do dne bolj pereče. — Doslej so subjektivni vzroki vodili mladino pri izbiri poklica. Čas je, da se tudi objektivno uredi dotok novincev k posameznim strokam. Treba je natančne statistike o številu službenih mest in proračuna o potrebi uradnikov v raznih strokah v bližnji bodočnosti. Če približno doženemo število učnih mest na osnovnih šolah, ne bo pretežno dognati število vsakoletnih prostih mest. Če produciramo več učiteljev, kot jih domovina rabi, potem zapravljamo dragoceno narodno bogastvo in ustvarjamo najbolj opasno falango za obstoječi red: nezaposleno inteligenco.

Komisija študijev društva prijateljev akademske mladine v Varšavi izdaja svoje »Materijale« v posameznih zvezkih, v katerih se obravnavajo posamezna vprašanja, kakor »Nameščenje mladine, ki je končala višje študije«, »Studije o delovnem trgu za ljudi z višjo naobrazbo«, »Skrb za akademsko mladino onstran mej« itd. Ali bi ne bilo dobro, če bi tudi pri nas začeli razmišljati o takih problemih?

## Zaposlitev avstrijskih učiteljev.

V Avstriji imajo 3744 stalno nameščenih učiteljev; pomožnih učiteljev je 413; neplaćanih praktikantov je 537; brez službe je 1340 učiteljev. Osiv. i Wych. VIII, 684.

## Učiteljski izpiti v Nemčiji.

Dosedanje določbe o učiteljskih izpiti v Nemčiji so razširili, dodavši jim naslednje zahteve: a) udejstvovanje v narodno-socialni stranki, b) obisk tečajev za telesno vzgojo in svetovni nazor, c) obvladanje novih učnih predmetov, in sicer nauka o dednosti, nauka o rasah, nauka o narodu in o letalstvu.

Osiv. i Wych. VIII, 687.

## Novo težave.

Kako se množijo težave pri zaposlitvi ljudi, nam pojasnjuje tale statistika: Češkoslovaška je imela l. 1934. samo 34.000 šest-najstletnih mladeničev, l. 1935. še manj, namreč 33.000; l. 1936. jih je bilo že 72.000, torej več kot dvakrat toliko kakor v prejšnjem letu (vojna!). — Za nastopno leto predvidevajo: 1937 — 77.000, 1938 — 78.000, 1939 — 77.000 in 1940 — 74.000. — Težave se kažejo tudi v šolstvu. Letos je bilo treba na srednjih šolah 165 paralelek več kot lani. Isto je bilo treba namestiti 310 novih profesorjev, kar je znatno zmanjšalo število nezaposlenih fiziofov.

## O spisovnem pouku v skupinah.

V »Vestniku« 1936, 236, najdemo zanimiv članek o skupnem spisovnem pouku.

Učitelj izbere snov, ki je vsem učencem znana in za vse zanimiva. Nato razdeli učence na skupine po 4 do 5 učencev. Vsaka skupina izdeluje temo skupno. Seveda je treba za to več stenskih tabel ali mizic.

Ko je spis napisan, hodijo posamezne skupine k drugim tablam in popravljajo spis. Vsak pogrešek označijo z vodoravno črto. Učitelj jim sledi in popravlja pogreške z navpično črto. Sledi poprava lastnega spisa, odnosno razprava o pogreških.

Pisec članka, A. Menšik, pravi, da se na ta način že v 4. šolskem letu najdejo učenci, ki spis doma še enkrat sami izdelajo. V višjih razredih pišejo slabši v skupinah, boljši pa sami zase. Pisec se hvali, da dosega na ta način krasne uspehe.

## Razvoj risanja na osnovnih šolah

je bil predmet risarske razstave v Brnu od 15. V. do 21. VI. l. l. Posamezne dobe so bile označene takole:

I. Novodobna osnovna šola od l. 1869. do konca XIX. stol. — Risanje postaja samostojen predmet.

Metoda: Do l. 1874. risanje po predlogah brez metodične izbire. Plastičnost se doseže po senčenju s svinčnikom ali z barvami. Od l. 1874. se poučuje skupno: a) po risbah na plošči, b) po diktatu, c) po spominu.

Vzbujanje estetičnega čuta; risanje na nižji in srednji stopnji po stigmah.

Tehnika: Grostorčno risanje (brez ravnila itd.). Riše se na skriljnatu ploščico, na papir, s svinčnikom in z vodenimi barvami.

Snov: geometrijski liki, pročelja predmetov brez perspektive.

Perspektivno risanje po modelih iz žice, sadre, lesa.

Od l. 1885. dalje:

**Metoda:** a) Risati se sme še po stigmah. b) Nadarjeni učenci rišejo po posebnih predlogah.

**Tehnika:** Dovoljena so ravnila in šestila.

**Snov:** K prejšnji se pridruži še stilizirani ornament s primernim poukom o obliki, barvi, stilu, uporabi ornamenta.

Prihaja stereometrija, začetki projekcije in nauk o stavbinskih slogih.

II. Od l. 1901. do draždanskega risarskega kongresa 1912.

**Metoda:** Po naravi: posamezni predmeti in skupine. Umetniška vzgoja.

**Tehnika:** oglje, pastel, čopič, svinčnik, pero.

**Snov:** Priroda. Rastline, žuželke, ptice, sesalci. Tip. geom. telesa. Uporabni predmeti. Stilizacija. Ornament. Kompozicija.

III. Od l. 1912. do l. 1928. (do VI. mednarodnega kongresa risarjev v Pragi).

**Metoda:** Po naravi, iz predstave in fantazije.

**Tehnika:** Svinčnik, ostro in plosko pero, čopič, oglje, krede, pasteli, izrezovanje, fiskala, barvasti škrob, batik, linolej.

**Snov:** a) študij žive prirode in predmeti resničnega življenja; b) moderni in narodni ornament; c) ilustriranje in spontano risanje.

IV. Od l. 1928. do danes.

**Metoda:** Risanje po predstavi, konstruktivizem, risanje po predmetih in po prirodninah. Skupno risanje, na srednji in višji stopnji tudi po skupinah ter individualno. Diferenciacija snovi.

**Tehnika:** Svinčnik, pero, čopič, montaža.

**Snov:** Geometr. oblike. — Prostorno risanje, praktično in tehniško vzgojno. Moderna arhitektura. Stanov. kultura. Posode. Moderna reklama. Crke.

Velika perspektiva na najvišji stopnji. Strukturalne študije po narodi. Geom. ornament; narodni ornament. Problemi barvne harmonije.

### Otroška lenoba.

Lenobe v navadnem smislu besede ni. Dosedanji pojem lenosti lahko istovetimo s »telesno« ali »duševno indispozicijo« ali pa z »nedostatinim zanimanjem«. Narava ne pozna lenobe in je ne ustvarja. Kjer je telo čvrsto in duša zdrava, kjer je zanimanje za kako stvar, tam ni lenobe. Lenoba v našem dosedanjem smislu besede je posledica psihičnih in telesnih dispozicij, ki so odvisne od nevrološkega stanja. — Najboljši lek proti lenobi je pametno odklanjanje ovir in didaktično vzbujanje zanimanja, kar hkrati podpira disciplino. Če otrok noče nositi bremen, sekati drv, razmišljati in pisati nalog, temveč se rajši igra, čita ali rešuje uganke,

potem je treba le vzbujati zanimanje za prvo vrsto del z vplivanjem na čut, voljo, intelekt. (Teorije i praksa I, 68.)

### Obrazovanje podeželskih učiteljev.

Bolgarsko šolsko ministrstvo se sedaj živo zanima za učiteljsko izobrazbo. Zadnjo jesen so v Sumli ustanovili novo učiteljske in sprejeli vanj 70 gimnazijcev. Dosedanji »Pedagoški zavod« so hkrati prestavili v Dupnicio, da bi se bodoči učitelji vzgajali v vaškem okolju.

\* \* \*

### Vzroki slabih uspehov v šoli.

Na Holandskem so imeli diskusijo o slabih uspehih v zadnjem šolskem letu. Nadzorniki so navedli za to nastopne razloge: preobkladanje mladine z učivom in preobširne učne načrte. Isto učivo se podaja vsem učencem ne glede na nadarjenost. Mnogi učenci se ne usposobijo dovolj, ker poslušajo radio in obiskujejo kino.

\* \* \*

### Avtoriteta in svoboda.

Angleški časnik The New Era je pri- nesel letos celo vrsto člankov o tem problemu. Absolutna svoboda otrok, popolna samouprava ali celo samovlada (selfgovernment) po ugotovitvah te ankete ni in ne more biti ideal; na drugi strani pa to tudi ni šola, ki temelji le na avtoriteti. Šola mora najti pravo razmerje med obema skrajnostima, med udeleževanjem otrok v šolskem življenju in med uveljavljanjem avtoritete. Če vzgajamo bodoče občane, moramo gledati na to, da je situacija v šoli naravna, kar pa nikoli ne bo, če dopuščamo otrokom, da o vsem sami odločajo. Saj tudi odraslim občanom zakon ne dovoljuje, da bi o vsem sami odločali, marveč so podrejeni raznim avtoritetam. Samouprava tudi ne sme posnemati uredb, ki so namenjene odraslim, kakor je n. pr. državna ustava itd., marveč mora otrokom le nuditi priložnost za udeleževanje, pri katerem bi se uveljavili njih sodelovanje in iniciativa. Samoupravnih oblik ni moči diktirati, ampak zrasti morajo iz šolskega osredja in iz šolskih potreb. — Če imajo učenci samoupravo, bi jo morali imeti tudi učitelji. Dokler to vprašanje ni rešeno, ni misliti na to, da bi se samouprava v našem šolstvu znatneje razširila.

\* \* \*

### Kolo in šola.

Pri nas je kolo postalo splošno vozilo odraslih. V drugih krajih prihaja mladina tudi na kolesih v šolo. A kakšna so ta kolesa! V Lancashireu na Angleškem so se potrudili učitelji in pregledali vsa kolesa svojih učencev. 55 % koles je bilo zelo pokvarjenih, zlasti so bile zavore izpod kritike. Da se preprečijo nesreče, so na šoli uredili majhno delavnico, kjer si dečki lahko sami popravijo kolesa.



## Knjige, časopisi in učila

Dr. B. Dragaš: *Otrok od sedmega do štirinajstega leta*, 230 strani. Ljubljana, 1937.

»Mladini, skrbnim staršem, pa vsem, ki se ukvarjajo z otroki in mladino.«

(Iz »Predgovora«.)

Te dni je zagledala beli dan knjiga, ki je čedna po obliki in dragocena po vsebini. Oče ji je dr. B. Dragaš, otroški zdravnik, in jo je v rokopisu končal že l. 1933., ob desetletnici »Zavoda za zdravstveno zaščito mater in otrok v Ljubljani«, kateremu načeluje. A »gospodarske razmere« so storile, da je knjiga izšla šele zdaj. No, človeku nekoliko odleže sveta jeza, ko vpricho prelepega daru, ki je bil položen na naš knjižni trg, vsaj lahko reče, da — »bolje ikada nego nikad!«.

Dr. Dragaš ni novinec pri stitih, ki bi jim s svojo »skromno knjigo« rad bil v »pomoč pri zdravstvu, vzgoji in dušeslovju, prehrani pa prvi pomoči pri obolenjih in neugodah šolskih otrok«. Saj je ta knjiga v resnici tretji del in pa organski zaključek iz pedološke trilogije »dojenček — predšolski otrok — otrok v šolski dobi«, ki s prvima deloma sega nekaj let nazaj v najmlajšo preteklost. In vrh tega uživa dr. Dragaš zelo dober glas v krogu »skrbnih mater«, katerim je že mnogokrat v javnih predavanjih z velikim pridom osvetljeval »otroka, ki počasi stopa pred prag življenja«.

Posebna slast za bralca in bralko je v tem, da iz Dragaševe knjige ne govori le zdravnik-specialist, ki bi lege artis v ordinaciji ugotavljal diagnozo ter pisal recepte, ampak hkratu zelo simpatičen nekdo, ki ima izredno fin dar za opazovanje neštetihih najrazličnejših problemov, ko otrok »zapušča domači prag in stopa v šolo« ter se v njem vrši »cela revolucija v telesnem in duševnem ozirju«. Je res, da knjiga mnogokaj prinaša o ustroju, delovanju in razvoju otroškega telesa, o prehrani, obleki in obuvalu, o boleznih (šolskih in nalezljivih) in pa o prvi pomoči. Toda v predgovoru Dragaševe knjige stoji tudi ta kar programski stavek: »Ne smemo pozabiti, da je človek precej produkt svoje vzgoje«.

Dragaševa knjiga vpije po obširnem ocenjevanju (Würdigung) ali pa po radijskem predavanju o njej. A spoštovani g. urednik je mogel v »Popotniku« utrpeti prostora le za kakih beri in reci 400 besed!

In v tej suhobedri edinšini bom pokazal samo na tista mesta (str. 24—39, 82—106), kjer pisatelj odkrito, pa vendar z občudovanja vrednim taktom govori »o zadevah in rečeh, o katerih se težko govori«. So to, skoraj bi rekel, sveta poglavja, saj zadevajo življenjsko moč mlade generacije in s tem

morda najbolj pereči problem našega naroda — poglavja o spolni godnosti dečkov in deklic, o neprijetnih plateh pubertete, o seksualnem pouku fantičev in dekličev. »Odkrito moramo pogledati resnici v oči in dobiti poguma, da te potrebne nauke na lep, primeren in fin način razložimo dozorevajočemu otroku«. Na lep, primeren in fin način! Naj bi te besede do ušes segle vsem tistim, ki se lotevajo težkih pedagoških tekstov, pa ne poznajo pedagoške abecede.

Skratka! Da je Dragaševa knjiga izšla takrat, ko je bil (1933) rokopis dovršen, bi ji bil prof. Matičević prav gotovo odkazal častno mesto v svojem mednarodnem svetu namenjenem poročilu »Jugendkundliches Streben und Forschen in Jugoslawien« (1935).

K. Ozvald.

**Maksim Gaspari, Letni časi. III. slika: pomlad.**

Učiteljski dom v Mariboru je po dolgem presledku izdal iz skupine »Letni časi« 3. sliko, ki nam prikazuje pomlad. Nalogo, ki jo je stavil založnik slikarju, je Gaspari tudi na tej sliki mojstrsko rešil.

Preobloženosti slike, ki je navadno glavna hiba takih učil, se je Gaspari kakor pri ostalih dveh letnih časih izognil s tem, da je razvrstil snov v pet posameznih skupin, ki so ločene z zadosti širokim obrobkom druga od druge tako, da lahko oko mirno motri posamezne prizore, ne da bi ga motile ostale slike.

Prva slika prikazuje pomladna opravila pri hiši in je najmanj naravna, saj je moral umetnik strniti na skromnem prostoru vse polno prizorov, ki jih v prirodnem življenju težko najdemo v tako idiličnem sožitju. Tudi bi bila tu hiša in čebelnjak lahko bolj naša in bolj Gasparijeva.

Na drugi sliki vidimo čiščenje travnikov v zgodnji pomladi. Prizor in pokrajina vplivata mirno in prav domače. Desno dekle z grabljami je pomaknjeno glede na ostale figure preveč v ospredje. Originalen je deček pri ognju.

Največja je srednja slika: Setev, brana, vinogradi, vas, jezercer in drugo. Mnogo posameznosti je zbranih tu v harmonično celoto brez nepotrebne navlake, pa vendar z izbrano snovjo za gledanje in opisovanje.

Najbolj folklorna in Gasparijeva je četrta skupina: Velika noč. Tu je slikar zopet prikazal svoj način, ki ga lahko opazujemo na stoterih slikah in sličicah, ki so vse enake, pa je vsaka drugačna in bolj ljubka in nova. Tu je vse naše, od »žegna« do cerkvice, pa od piirhov in raglje do raznašalcev posvečenega ognja.

Prav ljubka je poslednja slika: Na drevje je že zlezal zeleni Jurij. Zorna pomlad se zrcali v potočku in smeji iz gnezda na drevesu, pa kliče iz veselih grl rajajoče dece in pastirčkove piščalke.

Tretja slika »Letnih časov« je vredno nadaljevanje doslej izišlih slik. Zal, da se je izdaja za letošnji pomlad preveč zakasnila in da izhajajo slike sploh v prevelikih razdobjih. Vse pa razumemo, če pomislimo, da je za Učiteljski dom v Mariboru izdaja vsake posamezne slike velika žrtev, ki jo more preboleti le po daljšem odmoru. Zato bi bila dolžnost vseh osnovnih in meščanskih, pa tudi drugih šol, da si nabavijo »Letne čase« in izrinejo iz naših učilnic nič vredno tujo navlako, omogočijo deci, ki ne pozna našega podeželja, vpogled v naše kraje, naše delo in naše navade in se oddolžijo poživovalnemu založniku za velike žrtve.

»Letni časi« niso samo izborno učilo recimo za jezikovni pouk, ampak tvorijo dobrodošlo dekoracijo za večinoma puste in prazne stene naših šol, bodi v celoti ali v izrezkih, ki jih nudi založba, saj so te slike delo priznanega in priljubljenega umetnika, ki je posebno v podavanju naše pokrajine in domačega dejanja in nehanja edinstven.

D. H.

»Naš rod«, 6. in 7. številka. Izdaja Mladinska matica. 1936./37.

Tudi ti dve številki prinašata obilico raznovrstnega gradiva za vse tri stopnje ljudske šole. O. Hudales nadaljuje svojega »Ubežnika«, A. Ingolič pa priobčuje prva poglavja »Korenovega Lojza«, mnogo je še drugega in pestrega gradiva. Prijetno se bereta sličici »Vojna in mir«, ki rišeta drobno vsakdanje življenje otrok. Ko izide še osmi zvezek, bo imel ves letnik nad 300 strani res izbrane mladinske proze in poezije ter uspeših ilustracij. Sestavitelji novih ljudskošolskih čitank bodo lahko našli v raznih letnikih »Našega roda« dovolj primernega leposlovnega gradiva in sestavkov za šolske zbirke. Naj bodo tudi IX. letniku tega lista usojeni srečni dnevi in priznanje vse slovenske kulturne javnosti!!

A. S.

Pet let »Trboveljskega slavčka«. Uredil Drago Supančič. Natisnila Mohorjeva tiskarna v Celju. 1937., strani 44.

Ob 5 letnici obstoja in umetniško uspešnega delovanja »Trboveljskega slavčka« je izšla gornja knjižica. Prinaša kratke članke in spominske črtice raznih piscev (M. Klopčič, D. Cvetko, M. Mencej, K. Šuler i. dr.) ter podaja pregled plodonosnega dela, ki ga je izvršil A. Šuligoj s svojo »družino« na polju pevsko-zborovske kulture. Uvodnemu Mrzelovemu članku manjka slika Trbovelj. Prav je, da je oprema brošure prvovrstna in da je bogato založena z originalnimi posnetki iz zborovega življenja, saj bo

mnogo izvodov te knjižice šlo tudi v inozemstvo. Skoda, da radi tega niso izšli ob koncu knjige kratki izvlečki važnejših člankov v francoščini in nemščini. mp.

Vinko Möderndorfer: Koroške narodne pripovedke. Prvi zvezek. Natisnila in založila Družba sv. Mohorja, Celje, 1937., str. 68, za neclane broš. 9 din, vezano 15 din.

V. Möderndorfer nam skrbno zbira in sestavlja ljudsko pripovedno blago, ki še živi v ljudskem izročilu starih mamic in očancev s koroške strani. Največ se v teh domačih pripovedkah ponavljajo v raznih variantah sledovi, šege in običaji izza poganskih časov naših prednikov. V tej zbirki so pripovedke, ki govorijo o živalih in rastlinah, zaključuje jih nekaj legend. Reči moramo, da je zbiratelj ohranil tem pripovedkam preprosto narodno obliko in jasnost brez kakih svojevoljnih primesi. Citateljem in pa literarnemu historiku bodo prav prišle piščeve opombe in razlage o posameznih pripovedkah glede na njih postanek, čas in kraj pripovedovanja. Zelo dobre so tudi Stiplovske ilustracije v tej zbirki.

A. Si.

Milič P. Majstorovič: »Učiteljeva« bibliografija. Izdalo Jugosl. učiteljsko udruženje v Beogradu. 1935. I., str. 128.

Kot 5. zvezek »Pedagoške biblioteke« JUU v Beogradu je nedavno izšla »Učiteljeva« bibliografija, to je seznam sodručnikov, razprav, člankov in ocen, ki jih je prinesel beograjski »Učitelj« v dobi zadnjih 50 let svojega obstanka (1886—1936). Pri »Učitelju« je v tem času sodelovalo neposredno ali posredno skoro 1000 sodručnikov s svojimi prispevki; med temi sodručniki je pa komaj 20 slovenskih imen. »Učiteljevo« bibliografijo je urednik Majstorovič uredil kar po abecednem redu avtorjev, lahko bi jo sestavil tudi kako drugače. Vsekakor urednikovo delo ni bilo tako lahko. Govoriti o potrebi takih priročnih zbirk, bi bilo odveč, kajti rabi jih vsak, ki se kakorkoli udejstvuje v strokovni literaturi. Najlažji in pa tudi najcenejši način objave takih bibliografičnih zbirk je tak, da se sklepna številka letnika posveti temu namenu ob kakem jubileju revije (recimo ob 25, 30, 50 letnici obstoja lista). Če bi to storile ob kakih prilikah vse naše važnejše in vodilne revije (ne samo pedagoške!), bi tu pa tam ne bili v stiskah za strokovnimi bibliografičnimi podatki našega revialnega tiska. Nekatero naše starejše revije bi s takimi pregledi storile lepo uslugo slovenski bibliografiji, da bi kdaj pozneje laže prišli do enote zbirke. Morda bi se utegnila prej ali slej ena številka »Popotnika« posvetiti slovenski pedagoški bibliografiji v nekoliko bolj razširjeni obliki kakor je to storil letos beograjski »Učitelj« v svojem delokrogu?

—erj—

# Dodatek

## k seznamu knjig Pedagoške centrale v Mariboru.

Prirastek od leta 1929. do 1935.<sup>1</sup>

(Nadaljevanje.)

258. Knudsen K. A.: Lehrbuch des Dänischen Turnens, l. 1921., str. 333.  
259. Thiessen Hermann: Grundlage musikalischer Bildung, l. 1930., str. 70.  
260. Schecker Margarete: Fragen Landwirtschaftlicher Erziehung, l. 1929., str. 42.  
261. Lake H. Ch. - Welton L. - Adell J.: A General Science Workbook, l. 1930., str. 346.  
262. Köhler Elsa: Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht, l. 1932., str. 236.  
263. Pašek Robert: škola perspektivy, l. 1928., str. 62.  
264. Pöschl J. F.: Der Unterricht in der Volksschule. Die vierte Schulstufe, l. 1931., str. 498.  
265. Börner Albin: Drastische Umweltdeutung. Eine kindertümliche und volkstümliche Heimatkunde, l. ? str. 48.  
266. Haase E.: Die Himmelskunde in der Volksschule, l. 1929., str. 46.  
268. Andräss Erich: Kind, Geschichte, Geschichtsunterricht, str. 70.  
269. Zaninović M. Stjepan: Priručnik za školu rada, l. 1933., str. 239.  
270. Prüfer Ilse: Bitte erzähl' uns was! l. 1931., str. 32.  
271. Musilova - Příhoda - Musil: Čtení v elementarce, l. 1929., str. 128.  
272. Musilova - Příhoda - Musil: Čtení ve druhém roce, l. 1930., str. 48.  
273. Příhoda V. i. dr.: Studie o základních početních spojích, l. 1932., str. 135.  
274. Novak Alojzij: Lepenkarstvo, l. 1930., str. 99.  
275. Morgner Walter: Die Formen des physikalisch-chemischen Arbeitsunterrichts, l. 1928., str. 66.  
276. Walther Albin: Bitzeln und Basteln, l. 1929., str. 58.  
277. Kilpatrick W. H.: The project method, l. 1929., str. 18.  
278. Schrewe Ernest: Staatsbürgerkunde als Erziehungsunterricht, l. 1929., str. 53.  
279. Gaulhofer Dr. K. - Streicher Dr. M.: Kinderturnstunden,  
a) erstes Schuljahr, l. 1930., str. 57  
b) zweites Schuljahr, l. 1930., str. 57  
c) drittes Schuljahr, l. 1932., str. 75.  
280. Rothe Richard: Die menschliche Figur im Zeichenunterricht, l. 1931., str. 149.  
281. Hildebrand F. - Walther A.: Metallarbeit im Werkunterricht, l. 1928., str. 116.  
282. Rothe Richard: Der Weg zur Farbe, l. 1931., str. 70.  
283. Schwenzer Georg: Kindsgemässe Holzbearbeitung, l. 1930., str. 70.  
284. Příhoda Vaclav: Globální metoda v praxi, l. 1930., str. 95.  
285. Stein-Ehrlich: Kolektivní rad u savremenoj školi, l. 1933., str. 69.  
286. Otto E.: Allgemeine Unterrichtslehre, l. 1933., str. 320.  
287. Büniger W.: Gesamtunterricht und Arbeitsunterricht auf heimatlicher Grundlage, l. 1926., str. 250.  
288. Seidemann-Freud: Hurra, wir rechnen weiter, l. 1932., str. 59.  
289. Gogala dr. Stanko: Temelji obče metodike, l. 1933., str. 303.  
290. Lavrenčič Ivan: Igre in raznoterosti, l. 1934., str. 173.  
291. Leberecht Franz: Neue Wege des Schreibunterrichtes, l. 1926., str. 167.  
292. Ficker P.: Didaktik der neuen Schule, l. 1932., str. 299.  
293. Lavtar Lukas: Spezielle Methodik des Rechenunterrichtes, l. 1912., str. 195.  
294. Korejs J. a Novak J.: Elementární čtení a psaní metodou celků, l. 1933., str. 288.  
297. Pöschl J. F.: Der Unterricht in der Volksschule. Die erste Schulstufe, l. 1934., str. 395.  
298. Ettel Josef: Lehrstundenbilder aus dem neuzeitlichen Zeichenunterricht, l. 1928., str. 85.  
299. Seidemann F. - Stiebler G.: Arbeitsunterrichtliches Zeichnen.  
300. Van Dijk J.: Wie lerne ich zeichnen?  
301. Draeger F. - Breidenbach W.: Erziehung zum geographischen Denken, l. 1935., str. 141.  
302. Lindemann u. a.: Die Werkarbeit, l. 1924., str. 318.  
303. Brückl Hans: Gesamtunterricht. Erstes Schuljahr, l. 1933.  
304. Veigl Fr. u. a.: Die Volksschule, l. 1931., str. 362.  
305. Rössger K., Wittig H. u. a.: Gesamtunterricht, l. ?, str. 248,  
306. Blanckertz Minna: Was schenkt die Natur dem Kinde? Anleitung zur Naturbeobachtung und Beschäftigung, l. 1926., str. 80.  
307. Dottrens Robert: L'Enseignement de l'écriture nouvelles méthodes, l. 1931., str. 130.

(Se nadaljuje v prihodnjem letniku.)

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

### III. počitniški pedagoški tečaj v Mariboru

Pedagoška centrala v Mariboru priredi v dneh od 15. do 22. avgusta svoj III. počitniški pedagoški tečaj. Upošteva želje mnogih udeležencev, da bi bil tečaj krajši in da bi se mnogo časa dodelilo razgovoru, bo trajal samo 6 dni. Predavanja bodo po 2 uri dopoldne in popoldne, vsakemu predavanju pa bo takoj sledil razgovor, ki se bo lahko po želji udeležencev poljubno raztegnil ali skrajšal. Izkustvo pa uči, da je razgovor ploden samo takrat, če so se udeleženci poprej vsaj nekoliko že sami bavili z obravnavanimi problemi, zato prosi Ped. centrala, naj morebitni udeleženci že zdaj razmišljajo o stavljenih temah, zbirajo gradivo in pripravljajo svoje na lastnem izkustvu temelječe doneske.

Tečaj se bo kolikor mogoče dotikal aktualnih vprašanj v vzgojnem in učnem delu naše narodne šole ter se bo predvsem oziral na učno prakso, ki jo bo poskušal teoretski utemeljiti.

#### Predavanja:

1. Moderna šola v luči idealizma in materializma. — Ciril Drekonja.
2. Mladinoslovno raziskovanje šolske dece. — Dr. Sl. Popović.
3. Pedagoško delo srbskohrvatskih pedagogov v zadnjih letih. — Josip Demarin.
4. Karakterologija ter nje pomen za vzgojno delo. — Dr. Stanko Gogala.
5. Posebne naloge dekliške vzgoje v višji narodni šoli. — Anica Černejeva.
6. Teorija učnega postopka. (Od učnih slik do strnjene pouka.) — Gustav Šilih.
7. Letošnji pedagoški kongres v Parizu. — Ernest Vranc.
8. Vloga domoznanstva v sodobni narodni šoli. — Martin Mencej.
9. Obubožanje širokih ljudskih plasti ter njega posledice za vzgojo. — Josip Jurančič.
10. Izbrana poglavja iz didaktike računskega pouka. (Nova pota v začetnem računskem pouku, uporaba projektov, geometrijsko predočevanje kot nazorilo pri računskih operacijah.) — Fran Fink in Janko Pirc.
11. Problemi gospodarske geografije ter nje didaktika. — Albert Zerjav.
12. Rezultati dela v poskusnih razredih. — Jurančič, Kavčič, Ledinek.

Prijava za tečaj obenem z vpisnino 20 din, — ter željami glede stanovanja in prehrane se naj pošljejo najpozneje do 1. julija 1937. na naslov: Pedagoška centrala v Mariboru, drž. učiteljska šola.