

POŠTINA PLACANA V GOTOVINI.

POPOTNIK



ČASOPIS

ZA SODOBNO PEDAGOGIKO

5-6

LVII

1935-1936



Izhaja mesečno. — Letna naročnina Din 50.—.

VSEBINA:

I. 1. E. Spektorski: Pedagoški poizkusi Leva Tolstoja v Jasni Poljani. — 2. Dr. Stanko Gogala: Vzganjanje in dresiranje. (Konec.) — 3. V. Brumen: Obrazovalna vrednost pedagogike. — 4. Ernest Vranc: Utrinki z nadzorovanja. (Se nadaljuje.) — 5. Stanko Lavrič: Moja pot do življenjske šole. (Konec.) — 6. Martin Mencej: Trmast učenec. — 7. L. Hočevar-Megličeva: Dobrota kot vzgojno sredstvo k zločinom nagnjene mladine. — 8. Franjo Ciček: Tako zvana »težkoča« elementarnega razreda. — 9. Miloš Ledinek: Naši izseljenci.

II. 1. Učiteljski nacionalizem. — 2. Povsod šolstvo peša. — 3. Kaj očitajo ustnemu izpraševanju.

III. 1. P. Blonski: Pedologija u narodnoj školi. — 2. A. Defrančeski: Skupna nastava u teoriji i praksi. — 3. »Napredak«. — 4. Davorin Ravljen: Pot k mrtvim bataljonom. — 5. Vaclav Příhoda: Rationalisierung des Schulwesens.

LISTNICA UREDNIŠTVA.

Gosp. tov. E. Vranc nam je poslal sledeče pojasnilo s prošnjo, da ga objavimo v tej številki našega lista:

»V 1.—2. števu. »Popotnika« je bilo v »Utrinkih« omenjeno, da Zmago Bregant, avtor znanega »Elementarnega razreda«, še sedaj plačuje velik deficit te knjige. Po poznejših informacijah sem ugotovil, da je knjigo založil g. Novak, ravnatelj meščanske šole v Ljubljani, ki je prav tako gmotno žrtvoval za napredek našega šolstva.«

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

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

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

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

POPOTNIK

ČASOPIS ZA SODOBNO PEDAGOGIKO

LETNIK LVII. JANUAR-FEBRUAR ŠT. 5-6

PEDAGOŠKI POIZKUSI LEVA TOLSTOJA V JASNI POLJANI.¹

E. SPEKTORSKI

Ob 25 letnici njegove smrti.

Svicarski pedagog Charles Baudouin trdi, da je Tolstoj »spoznal samega sebe prav v svojih pedagoških idejah«. Dasi je tako pojmovanje pretirano, vendar ni dvoma, da Tolstoj nikoli ni ostal ravnodušen nasproti pedagoški problematiki. To ne pomeni, da se je po načelu *Behauptung gegen Behauptung* spuščal v tozadevno strokovno diskusijo, postavljajoč tujim dogmam svoje lastne nasproti. Tolstoj je služil *non scholae, sed vitae*. Kakor ni slepo sprejemal tujih doktrin »raznih Pestalozzijevcev« itd., tako tudi ni prizanašal svojim lastnim pristašem, v kolikor so pedantično napravljali iz njegovih idej ono, kar Angleži imenujejo *cant*. Pripravljal je za tisk brošuro »Proti tolstojevcem« in je govoril: »To je tolstojevec, namreč človek, čigar svetovni nazor je meni najbolj tuj.«

Vendar noben pedagog ne sme prezreti tega, kar je Tolstoj mislil in delal na svojem področju. Kot umetnik in kot moralist je bil Tolstoj v pravem odnosu prav s tistimi problemi, ki zanimajo vsakega pedagoga. Med njegova prva književna dela spada trilogija »Detinjstvo«, »Dečanstvo« in »Mladost«. V »Detinjstvu« je Tolstoj, takrat popolnoma neznan mlad oficir, zadivil ves čitateljski svet ne samo s pronicljivim umetniškim realizmom, nego tudi s tem, ker je naslikal življenje prav tako, kakor ga vidi deca. Tudi v poznejših svojih književnih delih se ni pokazal kot umetnik, kakršen je bil Goethe, ki mirno motri ljudi z neke parnaske višine. Prav tako ni kakor Dostojevski veroval, da se vsa, po Heinejevih besedah, »kleta« vprašanja popolnoma rešujejo, če se človek odreče svoji individualnosti ter se pridruži objektivnemu kosmosu in etosu. Tudi ni kakor tendenciozni književniki smatral, da so izvestne bolj ali manj politične ali socialne doktrine absolutne istine, odločilne za vsako, torej tudi za pedagoško aktivnost. Slikal je take ljudi, čijih vznemirjena vest imperativno zahteva, da se mučijo s problematiko popolnega človeka. V tem se zrcali ne samo priljubljeni motiv Tolstojeve umetnosti, nego tudi osnovna briga njegovega osebnega življenja. Ni mogel brezskrbno životariti. Mučil je samega sebe in druge ljudi, vprašujoč »kaj naj delamo« in »kako moramo živeti«.

Za takega človeka je življenje šola. In zares, Tolstoj je lahko primenil nase znani izrek grškega filozofa: »Staram se in vedno se učim«. Toda ni se zadovoljil samo s tem. Menil je, da mora učiti tudi druge ljudi. Popolnoma v skladu z nazori takratne ruske inteligence je veroval, da mnogo dolguje ruskemu seljaškemu narodu, ki je za ceno velikih žrtev omogočil, da izobražena elita postane kulturna.

¹ Gornji članek je napisal odlični ruski znanstvenik, univ. prof. dr. E. Spektorski iz Ljubljane, za naš list v srbohrvaščini in nas je avtoriziral za prevod tega članka v slovensščino. Op. u r.

Ali za razliko od Lavrova in Mihajlovskega, ki sta trdila, da se na najboljši način more oddolžiti narodu tisti, ki budi v njem revolucionarno mržnjo proti obstoječemu režimu in vero v odrešilno moč socializma, je Tolstoj shvatal svoj dolg kot povratek k narodu, s katerim skupno dela na individualnem samoizpopolnjevanju slehernega človeka.

Na ta način za razliko od tistih teoretikov, ki mislijo, da je temelj pedagogike ono, kar Nemci imenujejo Grundwissenschaft, politika, narodno gospodarstvo, sociologija, psihologija ali filozofija, Tolstoj navezuje pedagogiko na etiko. Taka orientacija pa zahteva, da se predvsem reši vprašanje o bistvu človekove prirode. Sombart trdi, da vsaka sociologija ima svojo antropologijo. Lahko bi se reklo tudi to, da vsaka pedagogika ima prav tako svojo antropologijo, ki je lahko trojna. Prvič, človeška priroda se lahko smatra kot tabula rasa, kot čista, ostrugana deska, ki nanjo vnanji vplivi pišejo dobre ali zle pismenke. Tedaj je pedagogika aktivna ali brez vsake sile, ker ima pred seboj mehki vosek in ne zadene na noben odpor. Drugič, človekova priroda se smatra kot zla ali pokvarjena. Tedaj pedagogika postaja ne samo aktivna, nego tudi nasilna, ker se mora vedno boriti proti upiranju dece. Tedaj dobro označuje zmago nad zlobo. In kakor vsaka zmaga se ono dosega s silo. Naposled, tretjič, človekova pridoda se smatra kot vedno dobra. Tedaj vsako zlo pride vanjo samo od zunaj in to na neki nasilen način, ko se ovira samonikli razvoj dobrih potenc. Tedaj pedagogika ali sploh ni potrebna ali se izvaja samo v strokovno pomoč detetu in učencu, v kolikor ona sama to zahtevata po lastni iniciativi. Tedaj se neha vsaka disciplina in ni več simbol pedagogike palica v učiteljevih rokah, sceptrum paedagogorum. Hierarhija se zamenja z anarhijo ali, po Rathenaujevem izreku, z akratijo.

Tolstoj se ni pridružil ne prvemu, nevtralnemu, ne drugemu, pesimističnemu pojmovanju, nego tretjemu, optimističnemu. In to je bilo povsem prirodno. Predvsem je bil Tolstoj odločen nasprotnik ne samo zločinskega nasilja, nego tudi pravične sile, ker si je dobesedno tolmačil evangelijsko zapoved, da se je treba upirati zlu. Zato mu je bila vsaka sila zoprna. Mislil je, da se celo dobro ne mora braniti zla z nasiljem, t. j. s slabim sredstvom. Razen tega je bil Tolstoj kakor vsi ruski slovanofili prežet z narodnjaštvom. Četudi je kot grof pripadal visokemu plemstvu, ni gojil do seljakov gosposke oholosti. Niti ni branil, kakor je to zahtevala teorija o razredni zavesti, svojih imovinskih in socialnih pravic. Povsem nasprotno je pripadal vrsti tako zvanih »plemičev, ki se kesajo«. Menil je, da je narod boljši od višjih razredov. Zato je oznanjeval in se zavzemal za »sprostitvev življenja kulturnih ljudi«. Mesto da inteligenca uči narod, je mislil, da se obratno ona mora naučiti pri narodu njegove prirodne in neizpačene modrosti. Medtem ko je težil za tem, kar Platon imenuje dorijsko harmonijo besed in dejanja, mu niso zadoščale samo take izjave, nego je skušal integralno se vrniti med narod. Tako je nastala znamenita Rjepinova slika, ki predstavlja grofa Tolstoja, kako v seljaški obleki orje njivo. Popolnoma v skladu s takim omalovaževanjem kulture se je Tolstoj naposled navdušil za Rousseauja in njegovega Emila. Rousseaujev vpliv na Tolstoja je bil globok in trajen. Ko je Tolstoj dovršil že 77 let, je pisal: »Od petnajstega leta moje starosti pa do sedaj je bil Rousseau moj učitelj. Rousseau in evangelij, to sta dva velika in dobrotvorna vpliva, ki sem se jima pokoraval v življenju.«

Glede na vse zgoraj navedeno postajajo razumljivi Tolstojevi pedagoški eksperimenti v Jasni Poljani. Leta 1861. so bili ruski seljaki osvobojeni tlačanstva. Ta reforma carja Aleksandra II. je dala novi pravec narodnjaštvu ruskih intelektualcev, ki se je iz sanjavega pretvorilo v poslovno. Černičevski stavlja vprašanje: »Kaj naj delamo?« Isto vprašanje stavlja tudi Tolstoj, samo v ostrejši obliki:

»Torej kaj moramo delati?« Še pred tem je Tolstoj zahteval, da je predvsem treba dati narodu prosveto. Skupno 22 leti svojega življenja je posvetil pedagoškim poizkusom in organizaciji šole na svojem posestvu na kmetih. Leta 1859. je ponovil ta poizkus. In kako se ne priznava brez ironije v »Ispovesti«, »čez leto dni, ko je bil zaposlen v šoli, je odpotoval v inozemstvo, da se seznanj z načinom, kako je mogoče, da človek poučuje druge ljudi, ko sam ne zna ničesar.« V Berlinu so mu ugajali večerni tečaji za rokodelce, zlasti so mu bile všeč vprašalne škrinjice. V Dresdenu je navezal stike z nacionalnim književnikom Bertholdom Auerbachom. S saškimi šolami ni bil zadovoljen: »Bil sem v šoli. Strašno! Molitev za kralja, batine, vse na pamet, zastrašena, deformirana deca.« V Kissingu se je Tolstoj seznanil z nečakom slavnega Fröbla, ki ga je osupnil s svojim zanikanjem obvezne narodne prosvete: ako je prosveta normalna, tedaj mora biti prav tako prirodna potreba, kakor je telesna hrana. Iz Nemčije je Tolstoj krenil v Francijo. V Marseilleu ga je iznenadila čisto mehanična učna metoda. Ali hkratu se je začudil temu ter ugotovil, da je francoski narod vkljub temu pameten, svobodoumen in resnično omikan. Vzrok temu je našel v dejstvu, da se ta narod razen v rednih šolah izobrazuje v kavarnah, gledališčih in čitajoč cenene knjige, na pr. Dumajeve romane. »Ali je tako izobraževanje dobro, to je drugo vprašanje; toda glejmo, to je tisto neprisiljeno, podzavestno šolanje. Koliko je jače od prisiljenega! Od prisilne šole je ostala samo despotska oblika skoraj brez vsebine.« Iz Francije se je Tolstoj zopet vrnil v Nemčijo. V Weimarju je temeljito proučil organizacijo Fröblovih otroških vrtcev. Razen tega se je kot književnik, ki mu je zlasti blizu proces ustvarjanja, zelo zanimal za pismene sestavke učencev. Dogovoril se je z nekim mladim nemškim matematikom, da pride v Jasno Poljano kot učitelj v njegovih šolah. V Berlinu se je Tolstoj seznanil s sinom slavnega Diesterwega. Ali razočaral ga je »brezdušni pedant, ki je mislil, da se s pravili in predpisi lahko razvijajo otroške duše.« Brž ko se je vrnil v Jasno Poljano, se je lotil pedagoškega dela. Osebnostno se udeležuje v šoli in to z njemu lastnim zanosom. Teoretično podlago tega dela tvori borba proti pedagoškemu siljenju (Zwang). »Ako je pritisk, pomeni to, da je tudi odpor. Čemu je treba odpora, ako narod brez dvoma teži po izobrazbi in se povsod sam po sebi uči?« Takšna abnormalnost more prenehati šele tedaj, ako šola postane »pedagoški laboratorij« in če se uveljavi njeno geslo: »Je samo en kriterij pedagogike in to je svoboda.« Torej »po našem globokem prepričanju je edina učna metoda izkustvo in edini kriterij pouka svoboda.« Tolstoj piše: »Dvomim, da bo ta misel, četudi preteče sto let, postala splošna pridobitev. Dvomim, da bodo po sto letih izginili vsi obstoječi zavodi: osnovne šole, gimnazije, univerze in da bodo nastali svobodni zavodi, ki jim je temelj svoboda naraščaja, ki se šola.« Vendar dosledno izvaja svoj program ter obvešča o tem čitateljski svet v časopisu »Jasnaja Poljana«, ki ga je zlasti v ta namen izdajal.

Tolstoj ni delal v kaki državni ali samoupravni osnovni šoli. Ustanovil je na svoje stroške popolnoma privatno šolo brez vsakega ozira na katerekoli obvezne programe. Po njegovih besedah je bila to šola za 40 malih mužikov. Deca prihaja v šolo, ne noseč ničesar »ne v rokah, ne v glavi«. »Nosi le samo sebe, svojo dovtetnost in prepričanje, da bo danes v šoli prav tako veselo, kakor je bilo včeraj.« Kakor v Weimarju se je Tolstoj zlasti zanimal in navduševal za otroške spise, v katerih je videl »rojstvo tajinstvenega cvetja poezije.« Rad in uspešno sodeluje pri otroškem književnem ustvarjanju. Težje gre stvar z zgodovino. O svojih tozadevnih poizkusih Tolstoj odkrito priznava: »Vse, kar sem delal, je bila čista neumnost.« To Tolstojevo delovanje je trajalo do pomladi 1862. leta. Ob tej priliki Tolstoj ironično piše v »Ispovesti«: »Vse leto sem se ukvarjal s šolami in časopisom. Utrudil sem se zelo. Zoprno mi je postalo spoznanje, da

nameravam poučevati druge ljudi, pa sam ne vem, čemu neki moram učiti. Zbolel sem in to bolj moralno nego telesno. Opustil sem vse in odpotoval sem v stepo k baškirom, da se nadišem zraka, pijem kumis (mleko od kobil) ter živim fizično življenje. Ko sem se vrnil, sem se oženil.«

Tako se je končala prva faza Tolstojevega pedagoškega delovanja. Druga faza obsega dobo od leta 1871. do 1875. Ko je skončal »Vojno in mir«, je zasnoval tako rekoč nekako otroško enciklopedijo, ki naj bi za razliko od nemške abstraktno in deduktivne metode nudila deci konkretno sliko stvarnosti in to na takšen način, ki bi bil kongenialen otroški duševnosti. Za to zamisel se je tako navdušil, da je celo prekinil pisanje »Ane Karenine«. Opravičeval se je takole: »Zopet sem v pedagogiki kakor pred 14 leti. Pišem roman, ali ne morem se odtrgati od živih ljudi radi opisovanja domišljavih ljudi.« Čital je najboljša dela iz svetovne umetniške književnosti. Hkratu je ponovil proučevanje seljaške dece. Kot plod tega izredno napornega dvojnega dela je izšla »Azbuka grofa L. N. Tolstoja« s štirimi čitankami. Pisatelj je priložil temu delu še »Splošne pripombe za učitelja«. Tu zopet ponavlja svoje tako priljubljene misli: »Da bi se učenec dobro učil, mora se učiti prostovoljno«; »ni treba, da se učenec boji kazni za slabo učenje, t. j. za nerazumevanje«; »ako učitelj združuje ljubezen do dela in do učencev, je to popoln učitelj«. Tolstoj opozarja na to, da se samo odraslemu učitelju zdi, da je lahko samo ono, kar je preprosto in kar najbolj splošno. »Učencu pa se nasprotno zdi kot lahko samo to, kar je sestavljeno in živo.« S takšnim pojmovanjem je Tolstoj postal nekak predhodnik moderne teorije sintetičnega ali kompleksnega pouka (»Gesamtunterricht«). »Azbuka« je imela ogromen uspeh. Do ruske revolucije je izšla v 25 nakladah s poldrugim milijonom izvodov. Prevedena je bila v celo vrsto tujih jezikov. Takšen uspeh je popolnoma razumljiv glede na to, da so bila poleg dobro izbranega gradiva za čitanje v čitanko sprejeta tudi takšna remek dela Tolstoja samega, kakor n. pr. pripovedka »Bog vidi resnico, ali je ne pove takoj.« V zvezi s pisanjem »Azbuke« je Tolstoj hotel ustanoviti za odrasle seljake »univerzo v opankah«, pa je naletel pri družbi na ravnodušnost.

Za tretjo fazo v pedagoškem delovanju L. Tolstoja smatrajo strokovnjaki tisto dobo v njegovem življenju, ko se je odločno posvetil problematiki osebne morale. V njegovih pismih iz tiste dobe se zrcali neka nova struja. Ne odreka se svoji veri v odrešilno moč svobode. Ali hkratu naglaša, da na eni strani obstajajo objektivni moralni imperativi, ki veljajo za vsakega človeka, na drugi strani pa da »je deca vedno v tistem stanju, ki ga zdravniki imenujejo prva faza »hipnoze«. S tem je opravičeno pedagoško vodstvo. To, česar se mora človek predvsem naučiti, je njegova moralna dolžnost. Tozadevne resnice so zapopadene v najboljših delih ljudskega genija. Zato Tolstoj pripravlja novo čitanko, namreč svoj sloviti: »Krog čitanja«.

Takšno je v najsplošnejših potezah pedagoško delo L. Tolstoja. Ono je izzvalo v strokovnih krogih žolčno polemiko, ki traja še do današnjega dne. Ta polemika se je stopnjevala po svetovni vojni, ko so skušali nekateri pedagogi na pr. Wyneken integralno preporoditi pedagoški optimizem s svojimi »svobodnimi šolskimi občinami« (freie Schulgemeinden). Večina pedagogov, ki priznava princip svobode, vendar dvomi, da je odrešilna samo ona in da ni potrebna oprezna in pametna disciplina. Navajajo slučaje, ki o njih pripoveduje ne brez razumevanja sam Tolstoj: namreč dogajalo se je, da so vsi učenci spontano odšli iz šole, ko je bil pouk še v polnem teku. In nihče jih ni niti omenjal. R. Hübner v svojem članku »Tolstojs pädagogische Versuche in Jassnaja Poljana«, ki je izšel v časopisu »Pädagogisches Jahrbuch« za leto 1928., I, postavlja nasproti anarhistu Tolstoju državnika Goetheja, ki smatra za temelj vsake pedagogike spoštljivost (Ehrfurcht)

in to trojno: proti onemu, kar je nad nami, t. j. proti Bogu; proti onemu, kar je pod nami, t. j. proti narodi; naposled proti onim, ki so poleg nas. Isti pisec očita Tolstoju, da jemlje dovršenost ali popolnost ne kot smoter in končni rezultat vzgajanja, temveč kot njegovo izhodišče. Herman Keyserling meni, da je vsako dete genialno, ali samo do sedmega leta starosti. Dotlej se mu lahko dá svoboda. Dotlej je opravičeno tudi načelo: *discat a puero magister*.¹ Prav tako tudi ruski filozof Nikola Losskij trdi, da je deca v pogledu intuitivnega, ne diskursivnega doumevanja stvarnosti bolj nadarjena nego so nadarjeni odrasli. Ali potem deca izgubi svojo originalnost. Tedaj je po Keyserlingovem mišljenju nujno potrebno, da se dete vključi v splošni ritem življenja. Prav tako tudi Sergej Hessen priznava, da nam je Tolstoj na »edinstven način v vsej pedagoški književnosti pokazal ne samo resnico, nego tudi laž ideala svobodnega vzgajanja.« Ali vsi, pristaši in nasprotniki Tolstojevih idej, so si edini v priznanju, da je bil Tolstoj velik tudi v pedagogiki. Kako resno je on sam jemal svoje tozadevno delo, se vidi iz tega, da je poleg vse svoje avtokritike na vprašanje svojega biografa Birjukova, »ali nikoli ni doživel trenutkov popolnega zadovoljstva«, odgovoril: »Da, doživel sem to, ko sem se ukvarjal z deco«.

VZGAJANJE IN DRESIRANJE.

DR. STANKO GOGALA

(Konec.)

V podrobni analizi vzgojnega procesa smo našli najprej zunanje prisva-
s v a j a n j e. Besedni izraz za to stopnjo ni dober, ker se na njej še ne izvrši prava asimilacija, toda stopnja sama je za bodoči proces prisvajanja zelo važna, saj se na njej gojenec na ta ali drug način seznanj z neko kulturno vrednoto, neko novo vzgojno smerjo, nekim življenjskim načinom itd., ki mu ga hoče pokazati vzgojitelj. Gojenec mora namreč najprej vsaj približno vedeti, kaj bi vzgojitelj rad od njega, k čemu ga hoče vzgajati in kateri vidik naj bi postal vodilen za njegovo življenje. Na tej stopnji nekako zunanje, periferno spozna vsebino vzgojnih smernic, bodisi da mu vzgojitelj z besedami pove svoje želje, ali da pride ob različnih dejanjih, ki so mogoče ravno nasprotna vzgojiteljevim navodilom, ali da spozna to po ukazih in zahtevah, ki bi hoteli njega ali pa koga drugega dresirati itd. Na stopnji zunanjega prisvajanja postanejo gojencu vzgojna smer in vzgojne vrednote toliko znane, da mu pride sploh do zavesti, kaj bi vzgojitelj rad od njega, da pač obstajajo razen vsega drugega v življenju še približno take in take vrednote in taki življenjski načini. Gojenec stopi še samo v zunanji stik z nečim izven sebe, kar bi hotelo uravnati in kar naj bi uravnavalo njegovo življenje, vendar pa spoznanih kulturnih vrednot in življenjskih navodil še ne pozna toliko, da bi se iz sebe odločil zanje, razen seveda v primerih, ko je vpliv tako močan in neposreden, da istočasno že tudi osebno pristno in močno doživi vrednost vzgojnih nasvetov in navodil in se zato v trenutku izvrši celotni vzgojni proces, ki seže do zadnjih globin gojenčeve osebe. Navadno pa ostane gojenec za sedaj še pri površnem in le zunanjem spoznanju tega, kar bi vzgojitelj in vrednote rade od njega in je ob njem za sedaj še osebno docela nezainteresiran in neodločen. (Po psihologiji »nepristen« način doživljanja.) Gojenec je sicer spoznal neko novo možnost odločanja, toda ostala je zanj v resnici samo možnost, ki pa ne preide v življenje, dokler se v globini gojenčeve duše nekaj ne zgane, kar ga za njega navduši in osvoji ter tako prisili, da se tudi odloči za novo možnost.

¹ Učitelj naj se uči od učenca. Prevajalec.

Tudi 2. stopnja vzgojnega procesa je še pretežno zunanja, vendar najde na njej nova vsebina že zveze z ostalo duševnostjo. Psihološko jedro te stopnje je izraženo v zakonitosti asociacije, ki ni pojav vezanja predstav, temveč splošen način združevanja doživljajev. Naše doživljanje se neprestano prepleta in veže med seboj ter obuja asociativno prejšnje doživljaje po znanih zakonih v vzgojnem procesu predvsem po zakonu sličnosti in razlike. Vzgojni vpliv postane močnejši, če se ponavlja in če se drugi, tretji in sledeči vpliv po sličnosti veže s prejšnjimi ter dobi v njih svoje potrdilo, svojo moč in vplivnost. Možna pa je še nasprotna zveza, da se namreč ob nekem vzgojnem vplivu oglasi po načelu različnosti vsebinsko drugačno doživljanje in nasprotna miselnost, ki se upira novemu vzgojnemu vplivu, hoteč ga oslabiti ter mu vzeti vplivnost. Ob nekem vzgojnem vplivu se lahko vzbudi celo že davno izvenelo doživljanje in miselnost, ki je bila v duševnosti že brez vpliva in nekako mrtva, pa stopi po asociaciji izzvana spet v življenje, ali pa postane neka miselnost, ki je bila že doslej življenjsko in praktično zelo živa in dejavna, tudi zavestna. Tako se dogaja, da dobi na stopnji asociacije vzgojni vpliv v gojenčevi duši izredno moč in potrdilo, ali pa ga dosedanje doživljanje oslabi ter izloči iz dejanskega duševnega vplivanja in dogajanja. Čim več sorodnih vezi najde vzgojni vpliv v duševnosti, čim večkrat se ponavlja ter veže tako celo sam s seboj, tem močnejši in vplivnejši postaja. Pa tudi asociativno izzvana različnost z novim vzgojnim vplivom, ki vzbudi v duševnosti samo odpor proti njemu, izzove vendar tudi zanimanje zanj in utegne se zgoditi, da vodi boj med starim in novim do naslednje stopnje vzgojnega procesa.

Vzgojni proces, kot sem ga doslej orisal, poteka mehanično in nekako stalno, po splošnih zakonitostih duševnosti. Manjka pa še sodelovanja osebe ali subjekta, ki prihaja do izraza šele v naslednji stopnji vzgojnega procesa. Na prvih dveh stopnjah je postal subjekt pozoren na novi vzgojni vpliv in na novo, še nepristno doživljanje, ki se vsiljuje v duševnost. Zdaj se vzbudi v njem kritičnost nasproti novemu vzgojnemu vplivu, zato ga hoče preizkusiti glede njegove vrednosti in pravilnosti. Kritičnost pa je lahko stvarno utemeljena, kar pomeni, da subjekt zato ne zaupa vzgojnemu vplivu, ker je iz nekega že prej sprejetega vpliva, doživetja ali spoznanja, torej od dosedanje miselnosti nastal stvarni odpor proti njemu. Kritičnost pa je lahko tudi samo osebna, kar pomeni, da nima subjekt nikakega stvarnega razloga proti vzgojnemu vplivu, je načelno nezaupljiv in hoče najprej preizkusiti, ne pa kar slepo verovati in sprejeti. Tako nastajajo pri sprejemanju vzgojnih vplivov radi stvarne in osebne kritičnosti problemi, ki včasih zelo mučijo človeka in ga silijo, da se odloči enkrat za eno stran, drugič za drugo, dokler ne najde končne odločitve. To občutenje in doživljanje nastale vzgojne problematike pa je za vzgojni vpliv le povoljno, saj se je začel pečati z njim subjekt sam, ki mu ta vpliv ne dá več notranjega miru ter ga venomer vznemirja in nadleguje. Brezdvomno ostane marsikaj vzgojni problem v gojencu še nerešen in je zato moč vzgojnega vpliva sedaj še zakrita in neizrabljena, vendar pa sega tem globlje v gojenčevo duševnost, čim intenzivneje se zanima zanj in čim več mu je do tega, da bi ga končno rešil in kako spoznal.

Kritičnosti sledi v vzgojnem procesu stopnja doživetja ali doživete normativnosti. Ker je ob vzgojnem vplivu nastali problem gojencu neprijeten in bi se ga rad kako rešil, ker ga nekako bode v duši, kakor kamenček školjko v telo, zato poskuša najti gojenec končno rešitev iz tega neprijetnega položaja. S pravilnostnega vidika skuša presoditi, ali ima nova vzgojna smer res kaj zase, ali je na njej res kaj vrednega in dobrega, ali pa je samo vzgojiteljeva zamisel in želja, povedana celo iz kakšnega določenega namena, iz njegovih predsodkov, iz tradicije itd. Presojanje nastale problematike v vzgojnem procesu ni razumsko, temveč

neposredno in doživetnostno ter hoče najti končno odločitev v pristnem in polnem osebnem doživetju vrednosti ali nevrednosti začutenega vpliva. Kdaj pa kdaj se zgodi, da se porodi gojencu hipoma novo, polno in pristno doživetje, in spoznanje, da je na vzgojnem vplivu res nekaj, da ima vzgojitelj prav, da je vpliv vreden in močan itd. V duši začuti in doživi, kar je prej samo brezosebno ogledoval in kar je dobivalo v njem le asociativne vezi. Po doživetju neposredno in osebno spozna, da bi bilo res prav tako, da je to, kar mu predlaga vzgojitelj, res prava vrednota, ki je ne uvideva le razumsko in ne sprejema le po vzgojitelju, temveč jo je osebno močno začutil ter intuitivno zagledal in pristno doživel. Zato se rešujejo na stopnji doživetja oni vzgojni problemi, ki so nastali na stopnji kritičnosti. To reševanje problemov seveda ni razumsko in pojmovno, temveč neposredno in osebno ter se izvrši po intimnem in toplem, polnem doživetju. Prvotno nepristni doživljaj o neki kulturni vrednoti in o nekem vzgojnem vplivu se je izpremenil v pristno doživeto in globoko občuteno spoznanje, kateremu sledi skoraj nujno gojenčeva odločitev za dejanja, primerna novemu doživetju.

Stopnja doživetja, ki je v vzgojnem procesu najvažnejša, izzveni torej v osebno osvajanje vzgojnega vpliva in kulturnih vrednot. Ko je subjekt doživel neko vrednoto in zagledal ob nji novo življenjsko smer, se nehote, povsem spontano in neposredno odloči zanjo. Z vsem osebnim bistvom in z vso osebno močjo se oprime novega doživetja; postavi ga v središče svojega doživljanja in življenja, začuti in občuteno hoče, da doživeta vrednota odslej tudi praktično urejuje njegovo življenje. Oseba torej osvoji novo doživetje in ga naredi s tem za praktično izhodišče svojega življenja in izživljanja, za del svoje miselnosti in svojega svetovnega nazora. Vzgojni vpliv je prodril do največje globine gojenčeve duševnosti. Iz doživete vrednote se je izpremenil v zelo močno in dejavno počelo osebnega življenja, ki je docela zavestno in za katero prevzema gojenec polno osebno odgovornost, ker se je sam odločil zanj. Zavestno osvojeni vzgojni vplivi dajejo odgovornost tudi vsem njegovim poznejšim, trenutno često podzavestnim dejanjem, ki izvirajo vendarle iz njegove vzgojenosti. Že znani psihološki proces vzgajanja sem na kratko razvil, da bi ob njem še enkrat pokazal bistveno razliko med vzgajanjem in dresiranjem. Primerjanje nam namreč pokaže, da imata oba načina človekovega oblikovanja prve stopnje tega procesa skupne, dočim zadnje zelo bistvene pri dresiranju manjkajo.

Tudi za dresiranje je zelo značilno, da je potrebna nekakšna »napoved smotra«, po kateri šele postane gojencu jasno, kaj zahtevamo od njega. Zato ima tudi dresiranje stopnjo zunanjega prisvajanja, toda pri tem oblikovanju je izraz »prisvajanje« še manj na mestu, saj ga tu prva stopnja niti ne uvaja, ker ga ne najdemo nikjer v poznejšem toku oblikovalnega procesa. Za dresuro pa je ta prva stopnja zelo važna in nujna, ker naj gojenec najprej dobro spozna svoje dolžnosti, ker naj mu pride takoj v začetku do zavesti, katera dejanja naj izvršuje in katera opušča, in ker naj čim prej spozna našo trdno voljo, da ga vodimo v to ali drugo smer. Vendar pa je pri dresiranju že na tej stopnji glede na vzgajanje ta razlika, da gojenca ne seznanja s širokimi in obsežnimi življenjskimi smernicami in kulturnimi programi, temveč mu skuša pokazati docela konkretne in posamezne, često samo njemu namenjene dolžnosti vsakdanjega življenja. Dresura namreč ne dopušča, da bi bil človek dresiran samo »na veliko« in v širokem okviru, dočim bi imel v tem določenem obsegu in v nakazanem življenjskem načinu vendarle svobodo izbire in odločanja za posamezna, konkretna dejanja. Dresiranje je nasprotno tako podrobno, da povsem omeji gojenca, da ga ne pušča nikjer in nikdar v negotovosti, temveč mu določa in nakazuje do zadnjih malenkosti natančno dolžnosti in dejanja, ki naj jih izvršuje. Dresirani človek naj ve ob vsaki priliki pose-

bej, kaj naj stori. Če se vendar pojavi nov položaj, naj se ne odloči in naj ne izvrši ničesar iz sebe, temveč naj se obrne na svojega »mojstra«, da dobi od njega novih, podrobnih navodil. Nujno je potrebno, da razložimo dresiranemu človeku povsem jasno in nedvoumno, kaj mora storiti sedaj, kaj v taki priliki, kaj v neki drugačni, kako naj se vede v neki družbi, kaj naj misli, kaj naj hoče, kaj želi, česa naj se izogiba itd. Zato je za tistega, ki vrši dresuro, v prvi stopnji procesa nenavadno veliko dela, saj bi moral imeti točno izdelan načrt za vse mogoče življenjske prilike. Vodi ga zavestno ali vsaj podzavestno načelo, da pusti dresiranemu človeku čim manj svobode in priložnosti, ob katerih bi mu prišlo na misel, da bi se mogel tudi sam odločiti.

Za proces dresiranja je še bolj značilna druga stopnja, stopnja asociacije, ki je sploh jedro dresiranja. Dresura je namreč tem boljša, čim bolj so se utrdile asociativne vezi in čim tesnejše so postale. Če upoštevamo najznačilnejši način dresiranja — takozv. »vojaško dresuro« ali »dril«, najdemo, da živi samo na račun asociativnih vezi. Neko povelje se ponavlja tolikokrat, da postane že kot povelje in kot besedni izraz dresiranemu človeku docela znano, da se navadi nanj ter se mu zdi že vsakdanja stvar. Razen tega pa se veže s poveljem asociativno še določeno dejanje, kretnja, gibanje itd., tako da se oboje stopí v skoraj nerazdružno celoto. To vezanje pa se tolikrat ponavlja, da stori končno dresirani človek določena dejanja povsem pasivno in mehanično, povelje enostavno izzove z njim asociirano kretnjo. Saj ni asociacija nič drugega kot duševna zakonitost, da se predstave in doživljaji sploh medsebojno tako vežejo, da vzbudi vsak izmed njih tudi ostale, čim se le pojavi v duševnosti. V našem primeru vzbudi in prikljče slušna predstava povelja, predstavo zahtevanega dejanja, ki vodi, ker je že neštokrat prešla pod vplivom povelja neposredno v dejanje, do realizacije. — To, kar se dogaja pri vojaški dresuri, se vrši tudi pri drugih. Skoraj bi smeli govoriti o nasilju predstav, n. pr. pri dresiranju v šoli, v družini in v družbi sploh, pri dresiranju živali itd., le da so te oblike mogoče manj dosledne in sistematične. Tudi očetovo, učiteljevo itd. dresiranje hoče, da sledi izraženemu ukazu takoj primerno dejanje. Da pa to dosežemo, se mora izvršiti najprej asociativno vezanje predstav, ki je tem močnejše in gotovnejše, čim večkrat se ponavlja. Asociacija je tako močna, da dresirani človek niti ne pomisli, da bi mogel ločiti ukaz od dejanja in da bi obstal kdaj samo pri ukazu. Pretrganje asociativne zveze se mu zdi nemogoče, pa tudi nedovoljeno, zato ima za edino dolžnost, da se pokori asociativnim zvezam. Dresirani človek je tako najprej pod vplivom teh zvez, pozneje pa se navadi na določena dejanja sama. Izvršuje jih zgolj mehanično, brez premisleka in brez osebnega sodelovanja. Tako vidimo, da je stopnja asociacije za dresiranje najvažnejša, čeprav jo najdemo tudi pri vzgojnem procesu. Dresurni vplivi se medsebojno dosledno označujejo, ker so sami v sebi dosledni, vedno enaki. Protivne asociacije dresiranje že v kali zatre, tako da ne pride do problematike.

Zato se dresiranje z asociativno stopnjo že tudi zaključi. Ta traja zelo dolgo, saj je za uspeh dresiranja, torej za dobro dresuro najbolje, če sploh nikdar ne preneha in da takoj spet nastopi, čim vidimo da popuščajo asociativne vezi, da dresurni vplivi pojenjujejo in da se začenja gojenec osamosvajati. Tega bi seveda ne bilo treba, če bi dopuščalo tudi dresiranje stopnjo kritičnosti. Toda velja celo obratno; dreser je v vednih skrbih, da bi dresiranec ne postal pozoren na to, kaj se godi z njim, in da bi se ne začel vpraševati, če je tudi prav, da izvršuje taka ali drugačna, samo naročena in ukazana dejanja. Čim bi se pojavila pri dresiranem človeku odpor in kritičnost, pa pritisne nanj z vso silo groženj in kazni ter ga prisili, da se zopet vda in prepusti njegovemu »vodstvu«. Navidezno se mogoče zdi, da kdaj upošteva tudi gojenčevo kritičnost in da je »gojenec« sam

tisti, ki se »odloča«. Toda še tako navidezno svobodo dopušča dresiranje samo tedaj, kadar je oblikovatelj že docela prepričan, da je dresiranje storilo svoje, da ima dresura popoln uspeh in da se gojenec sploh ne more drugače odločiti, kot se je navadil odločati pod njegovim vodstvom in vplivom. Zato stopnja kritičnosti iz procesa dresiranja absolutno odpade.

Isto se zgodi tudi s stopnjama doživetja in osebnega osvajanja. Ker pri dresiranju sploh ne nastane problem glede odločitve za neko dejanje in glede izbire življenjskega načina, zato tudi ne pride do možnosti samostojnega doživetja o vrednosti in pravilnosti kakega dejanja in do samostojnega odločanja. Pač je tudi pri dresiranju nekakšno doživljanje in pravilnosno odločanje, toda to je po asociativnih zvezah tako natančno določeno, da doživlja in se odloči dresirani človek vedno za pravilnost in vrednost ukazane in po navadi zmehanižiranega dejanja ter za predpisano odločitev, ki mu je postala dolžnost. Dresura je pač tako usmerjena, da izpade ob njej vsaka možnost samostojnega in stvarnega ter pravilnostnega presojanja in zato tudi možnost osebnega odločanja za neposredno doživeto dejanje. Dresirani človek se niti ne upa neposredno odločiti, ker zaupa le svojemu dosedanemu udejstvovanju, ki se je vršilo pod vplivom dresiranja. Subjekt ali oseba in vsa njena dejavnost je izključena iz procesa dresiranja in zato dejanj prav za prav sploh ne vrši dresiranec sam, temveč — kakor v sugestiji — človek, ki ga dresira, oziroma dresiranec kot avtomat. V tem smislu so dejanja dresiranega človeka res brezosebna in šablonska in on v resnici ne nosi odgovornosti zanje, čeprav so mu mogoče pridresirali tudi smisel, da je »odgovoren« za ta dejanja.

Primerjanje med vzgojnim procesom in med dresiranjem nam je torej pokazalo, da se oba načina človekovega življenjskega usmerjanja razlikujeta po tem, da odpadejo pri dresiranju najvažnejše in najosebnejše stopnje vzgojnega procesa. Dresiranje se vrši samo v perifernih strani človekove duševnosti ter sploh ne zadene njegovega osebnega jedra. To dejstvo pa nas vodi do edinega sklepa, da je dresiranje tako oblikovanje in usmerjanje človeka, ki je človeka nevredno, ker ostaja le v njegovi animalni duševnosti, ki jo ima skupno z živalmi.

Saj moramo uvaževati tudi to, da je edino človek med vsemi živimi bitji sprejemljiv za pravo vzganjanje. Živali imajo pač močno razvito gonsko življenje in so zato njihova dejanja neposredna in samo gonsko utemeljena. Razen tega se živali močno vežejo na določeni način življenja in udejstvovanja in so zato zelo sprejemljive za navajanje in za dresuro. Človek na drugi strani pa ima sposobnost razuma, razumskega spoznavanja in uvidevanja, ki mu nadomešča in dopolnjuje instinktivni način spoznavanja in odločanja. Razen tega ima človek še sposobnost doživljanja pravilnosti ali normativnosti, pride na vprašanja, ali je nekaj tudi prav in kako bi bilo mogoče še bolj prav, česar pri živalih prav gotovo ne najdemo. Tudi človekova sposobnost smotrnega razmišljanja in izbiranja ter sposobnost hotenja, t. j. aktivnost odločanja, pri katerem sodeluje celotni subjekt, odlikuje človeka pred živaljo in ga usposablja za sprejemanje vzgojnih vplivov. Ker je torej človek radi svojih duševnih in duhovnih sposobnosti edino vzgojljivo bitje, bi ga zelo poniževali, če bi ga ne oblikovali na ta način in bi ga z dresiranjem postavljali na stopnjo živali.

Človeka smemo edinole v z g a j a t i, ker mu samo tedaj puščamo njegovo največjo odliko — o s e b n o s v o b o d o, ki dela iz njega res človeka. Priznamo sicer, da je kdaj potrebno tudi dresiranje in da ne znajo vsi »vzgojitelji« vzgajati, vendar naj bi dresiranje nikdar ne zaključilo človekovega oblikovanja, njegovega duševnega razvoja in osebne rasti. Naš čas žalibog kljub vsem protestom proti tradiciji močno podpira dresiranje, ker hoče izenačiti ljudi in življenje. Vendar potrebuje bodočnost, zdrav in pošten razvoj življenja samo s v o b o d n e, v z g o j e n e

ljudi. Dresirani človek je prešablonski in presprejemljiv za vse, kar drugi od njega zahtevajo, življenje, ki naj bi se temeljito izboljšalo in postalo bolj pošteno, pa potrebuje ljudi, ki se bodo znali odločati samo po doživetju kulturnih vrednot. Zato smemo zaključiti z vero, da bo le vzgajanje izpremenilo življenje, in da bo mogel le vzgojeni človek izvršiti reforme, ki so same zase lepi, toda idealni »papirnati« načrti.

OBRAZOVALNA VREDNOST PEDAGOGIKE.

V. BRUMEN

Pedagogika (= pedagoška teorija) je svojevrstna in samostojna znanstvena disciplina, ki se od vseh ostalih znanosti loči že po posebnem predmetu svojega raziskovanja. Predmet pedagoške vede je namreč *v z g o j s t v o*, posebno kulturno področje poleg ostalih (znanstvo, umetnost, verstvo, politično in socialno življenje, gospodarstvo in tehnika...), ki je sicer z vsemi ostalimi kulturnimi oblikami v bistveni notranji zvezi, a se vendar ne sme zamenjati z nobeno izmed njih.

Iz vsake izmed ostalih kulturnih oblik klije in raste vedno znova vzgojstvo in za vsako ostalih kulturnih oblik je ravno vzgojstvo ona sila, ki pospešuje v vsaki taki obliki sami notranje življenje in rast. Tako n. pr.: izsledki v znanstvu silijo nekako znanstvenika in ljubitelja znanstva, da jih posredujeja širšim platem človeštva in še posebej človeškemu naraščanju, ki naj ob teh izsledkih dogradi lastno notranjo kulturno obliko, znanstvo pa prej ali slej obogati z novimi izsledki; to posredovanje se vrši v šolah in akademijah, na predavanjih, v knjigah in listih itd., znanstvo s tem kultivira človeški rod, skrbi pa tudi za svojo lastno »večno renesanso«. — Podobno se vrši v umetnosti in tudi v vseh ostalih vnanjih kulturnih oblikah: mladi rod raste v človekost ob kulturi, da služi njeni nadaljnji rasti.¹

Prva korenika vzgojstva je torej v tej tendenci vsakega kulturnega področja, ki se hoče razširiti, zaživeti v dušah ljudi in rasti samo v sebi. Druga korenika vzgojstva pa je v iskanju one *n o t r a n j e* kulturne oblike, ki jo hoče najti človek kot kulturno bitje in h kateri mu ostali ljudje (ki so v sebi to notranjo kulturno obliko že bolj ali manj našli in izoblikovali), pomagajo kot posamezniki ali kot kulturna zajednica. Mislim tu na tisti gon po izobrazbi, na katerega se opira vse vzgojstveno dejstvo in brez katerega bi to bilo docela neuspešno. Saj vzgoja nima namena, mladega človeka *p r e o b l i k o v a t i* in iz njega velikega, odraslega *n a r e d i t i*, ampak njegovo lastno notranjo kulturno obliko *i z o b l i k o v a t i*, njegovo človekost v njem *r a z v i t i*. In že »Sokrat je vedel, da pomaga vzgoja človeku le k samemu sebi, ko mu nudi snovi, ob katerih lahko postane, kar je.«²

Tako je vzgojstvo z dveh vidikov nekako osrednje kulturno področje. Prvič vedno znova kali in raste iz vseh *v n a n j i h* kulturnih oblik in jim vsem pomaga v njihovi lastni rasti, drugič pa pomaga pri iskanju *n o t r a n j e* kulturne oblike človeku, ki je edino kulturno bitje na svetu. Tako veže vzgojstvo oba faktorja: vnanjo kulturo in človeka, ki sta sicer medsebojno zavisna, kajti brez človeka bi ne bilo nikake vnanje (»objektivirane«) kulture, brez te kulture pa bi človek težko našel ono notranjo kulturno obliko, ki jo išče kot človek, to je kulturno zgodovinsko bitje.

¹ Spranger: Die Bedeutung der wissenschaftl. Pädagogik für das Volksleben, »Kultur und Erziehung«, str. 168 sl.

² Spranger: Kultur u. Erziehung, str. 228.

Seveda je tudi vzgojstvo samo ena izmed vnanjih kulturnih oblik, vendar je to ravno ona oblika kulture, ki je človeku v sedanjih kulturnih prilikah nekako bližja in ki ga šele uvaja v kulturo sploh. To uvajanje človeka v občo kulturo in v posamezna njena področja, ki pomaga človeku, da najde svojo pravo notranjo kulturno obliko ali svoj pravi človeški obraz, imenujemo oblikovanje, obrazovanje, vzgajanje človeka.

To oblikovanje pa se ne vrši le v ustanovah, ki jih imenujemo šole, vzgajališča, zavodi..., temveč povsod, kjer se stikata človek in kultura. Slednja lahko stopi v stik s človekom kot objektivna (vsaj z redkimi posamezniki-znanstveniki, umetniki, socialnimi, političnimi, verskimi preroki itd.), objektivirana (kot kip, slika, pesem, drama, knjiga, verski kult, obredi, socialni red...), ali subjektivna kultura (kot notranja kulturna oblika človeka, ob katerem se drugi človek oblikuje). Človek in kultura se torej stikata tudi izven šole pri predavanjih, recitacijah, koncertih, v gledališčih, muzejih, galerijah, cerkvah, v družini, občini, državi, v društvih, pri vsakdanjem delu, vsakdanjih odnosih med ljudmi itd. Zato vzgojstvo ne pomeni istega kakor šolstvo, temveč mnogo več, in pedagogika kot teorija vzgojstva ni le teorija o učnih načrtih ter morda še o redovanju in ukorih, temveč je veda o vseh oblikah obrazovanja človeka, o bistvu, ciljih in smotrih, osnovah, sredstvih in pomagalih obrazovanja. »Vrhovna naloga samostojne, dovolj globoko in široko zasnovane pedagoške teorije je ta, da — pojasni »skrivnost duhovnega včlovečevanja«.¹

Najvažnejše sredstvo obrazovanja so obrazovalne vrednote. Te pa so kulturne, to se pravi one vrednote, ki jih odkrivajo in objektivirajo posamezna kulturna področja. Vendar vsaka kulturna vrednota še ni obenem obrazovalna vrednota. Obrazovalna vrednota je samo ona kulturna vrednota, ki jo človek doživi tako, da se njega osebno dotakne, da mu pomaga pri izoblikovanju človeškosti. Obrazovalne vrednote pa imenujemo še formalne, kolikor se ob njih vadijo človekove sile, in materialne, kolikor kot vsebina pomagajo človeku pri njegovem lastnem včlovečevanju.

Vsaka kulturna vrednota ni že obenem obrazovalna vrednota, toda vsako kulturno področje vsebuje mnogo vsaj latentnih obrazovalnih vrednot, t. j. takih kulturnih vrednot, ki bi vsaj mogle izoblikovati in razviti v človeku njegovo človeškost, ko bi prišle z njim v pravi stik. Naloga pedagogov (a ne le poklicnih) je, da najdejo, rekel bi najplodovitejših takih vrednot, onih, ki pri obrazovanju največ izdajo. In res so pedagogi iskali obrazovalnih vrednot na vseh mogočih kulturnih področjih, v znanstvu celo v posameznih strokah, pozabljajo pa navadno na stroko, ki jo sami zastopajo, na pedagogiko.

Skušajmo pogledati, ali ima tudi pedagogika kot veda in učna stroka svojo obrazovalno vrednost in kakšna je ta vrednost! Ko pa poudarjam obrazovalno vrednost pedagogike, ne mislim poniževati ostalih strok, povedati hočem le, da vsebuje te in take obrazovalne vrednote — vsaj — tudi pedagogika.

Pedagogika je v e d a, o tem danes menda nihče več ne dvomi. Vsako ukvarjanje s katerokoli znanostjo učinkuje nujno obrazovalno, ker vadi in razvija sposobnosti in sile, ki tako ukvarjanje sploh omogočajo, obenem pa nudi smiselno celoto spoznatkov in resnic. Ob vsaki znanosti lahko učitelj vzbudi smisel za spoznavanje in znanstvo vobče in torej tudi ob pedagogiki.

Razen te obče obrazovalne vrednosti, ki pripada vsaki znanosti, pa vsebuje vsaka znanost tudi svoje posebne obrazovalne vrednote, tako v formalnem kakor v materialnem oziru.

¹ Ozvald: Kulturna pedagogika, str. 13.

I. Formalno obrazovalno vrednost kake stroke imenujemo njeno sposobnost, da vadi in stopnjuje sile in sposobnosti človeka, ki se s to stroko ukvarja. Tako stopnjevanje in krepljenje sil pa ni vredno že samo po sebi, ampak le toliko, kolikor pomore to človeku do novih vsebinskih obrazovalnih vrednot, kolikor služijo te sile človeku v praktičnem življenju in kolikor bi bil človek nekako okrnjen, ko bi ne razvili tudi teh njegovih sil, četudi mu neposredno ne služijo niti za prisvajanje novih vsebinskih obrazovalnih vrednot, niti v vsakdanjem življenju.

Ugotoviti formalno obrazovalno vrednost pedagogike, bi se torej reklo, najprej ugotoviti, katere človekove sile sploh zaposluje študij pedagogike. To pa ni tako lahko, zato bom poizkušal pokazati le na posamezne sile, ki se vadijo in šolajo (tudi) pri študiju pedagogike.

Takoj na prvi pogled vidimo, da je predmet pedagogike čisto svojevrsten predmet. Pedagogika hoče znanstveno premetriti in raziskovati kultiviranje človeka, ono nastajanje človekove notranje kulturne oblike, ki ga res lepo imenuje Ozvald »skrivnost duhovnega včlovečevanja«.¹ Pedagogika je torej ona veda, ki motri in raziskuje človeka v nastajanju in se na tem polju srečuje s filozofijo, ki je »načelni nauk o človeku in njegovem mestu v stvarstvu«.² Ali medtem ko zanima filozofijo predvsem neko — rekel bi — statično bistvo človeka, posveča pedagogika svojo pažnjo ravno nastajanju človeškosti v človeku. In če priznavam, da zahteva filozofija mnogo miselne ostrine za raziskovanje svojega predmeta, bomo morali vsaj isto priznati tudi pedagogiki. Pedagoški problemi so taki, da jim z običajnimi, zlasti s tkzv. prirodoslovnimi metodami često vobče ne moremo blizu. Zato je treba izšolati neko posebno spoznavno funkcijo, ki se naj imenuje intuicija, razumevanje, včutenje, vživljanje ali kakorkoli. In ob študiju pedagogike, ki ni in noče biti le kopica pravil za napravo učne slike, ampak se v resnici dotika najosrednejših problemov »včlovečevanja«, se ta svojevrstna spoznavna funkcija človekova prav gotovo šola.

V zvezi z nežnostjo te rasti v človeku je tudi silna borba za izraz. Saj je često težko povedati, kar človek spozna in misli, a vendar je lažje najti primeren izraz tam, kjer mislimo predvsem s pojmi in kategorijami. Težko pa je to pri motrenju včlovečevanja človeka, kjer odpove skoraj vsak pojem in vsaka kategorija. Pedagog nekako vidi ali čuti pojav v vsej živi povezanosti in pestrosti, težko pa ga pojmovno dojame, še težje besedno pove. Zato je razumljivo, da pedagogi ali silno težko pišejo ali pa se zatekajo k pesniškemu jeziku. — Če uvedemo učenca pedagogike res v jedro pedagoških problemov, bo to težavo kmalu tudi sam čutil. Tudi on bo moral trudoma iskati izraza, ko bo hotel povedati, kar sam opazuje in doživlja, in pri tem iskanju se mu ne bo izostril le čut za jezik in njegov pomen, ampak tudi za pedagoške probleme same. Saj jih bo moral vedno znova pretehtavati, kadar bo mislil, da je našel zanje primeren izraz, ali kadar bo v zadregi, katerega izmed več izrazov naj uporabi.

Kljub vsem težavam pa mora pedagog končno najti za svoje spoznatke pravega izraza. In najsi bodo še tako neizrazljivi. Kot znanstvenik mora tudi skušati spraviti vse spoznatke v pravi sistem. Najrazličnejše in skoraj enake pojave mora dobro razlikovati, opisovati, določevati, opredeljevati, primerjati in vezati ter svoje spoznatke urejati, kar zahteva precejšnje verziranosti v »logičnem« mišljenju in to verziranost tudi pospešuje. Kolikor skušamo tudi učenca uvesti v znanstveni sistem pedagogike, mu bomo šolali tudi logično «mišljenje».

S tem sem skušal pokazati vsaj v treh točkah formalno obrazovalno vrednost pedagogike kot znanstvene in učne stroke. Priznavam pa, da so vse te duševne

¹ Ozvald: Kulturna pedagogika, str. 13.

² Veber: podnaslov »Filozofiji«.

sile, ki jih pedagoški študij zlasti šola, že take, da mora imeti že precej formalne usposobljenosti, kdor se hoče teh in takih problemov lotiti in si take sile in sposobnosti še dalje šolati. O tem pa več pozneje.

II. Prehajam k materialni obrazovalni vrednosti pedagogike. To bom pojasnil, če se mi posreči, pokazati take vrednote, ki jih nudi študij pedagogike in ki res kot obrazovalne vrednote bistveno sodelujejo pri razvijanju človekove notranje kulturne oblike. Poudariti pa še moram, da je ta notranja kulturna oblika vrednota samo po sebi, ki jo hočemo oblikovati radi nje same in ne za druge smotre, kakor vadimo človekove sile in sposobnosti.

Pedagogika je veda o včlovečevanju človeka. Svojemu učencu ne kaže le notranje rasti človekove, temveč ga opozarja tudi na njen smisel in njeno vrednost. Zato bo le-ta začel motriti kmalu tudi svojo lastno notranjo rast in nastajanje svoje lastne notranje kulturne oblike. To bo njegovo rast gotovo pospešilo, zlasti pa še, ker bo lahko tudi sam skrbel za stik z onimi obrazovalnimi vrednotami, ki so njemu in njegovi »življenjski obliki« najprimernejše. Sam o izobrazevanju pa je najboljša pot do izobrazbe.

Učenec pedagogike pa bo tudi spoznal in umel pestro prepletenost medsebojnih vplivov, ki v človeku oživljajo razne vrednote. Tudi svojega lastnega vpliva na soljudi se bo zavedal ali ga bo vsaj slutil, in vzbudila se mu bo z avestodgovornosti za tvorbo lastne notranje kulturne oblike in za vpliv na soljudi. Saj bo vedel, da ob osebnosti in značaju rastejo osebnosti in značaji, da človeškost budi človeškost. Kolikor bo sam skušal najti svojo kulturno obliko, to se pravi, kolikor si bo prizadeval, da bo izobrazil samega sebe, bo vplival s tem tudi na tiste, ki bodo prišli z njim v notranji stik. Tudi drugim bo posredoval obrazovalne vrednote, ki jih je objektiviral sam v sebi. Ta odgovornost pa bo še večja obrazovalna vrednota, če učenec študira pedagogiko zato, da bo postal učitelj. Saj ne bo le nekako slučajno prihajal v stik z drugimi ljudmi, temveč bo to njegova najvišja služba, da bo pomagal do notranje kulturne oblike še ne izoblikovanim in to vsekakor v dobi, ki je za tako oblikovanje najvažnejša. Zavedal se bo, da mora biti najprej sam izobražen, kdor hoče oblikovati druge. Saj »vzgojitelji postajamo, ko se sami vzgajamo in na sebi opazujemo smisel požlahtnjevanja, polne človeškosti.«¹ In: »drugega lahko obrazuje le, kdor je sam izobražen človek: življenje se užiga ob življenju. Zato je fina in resnična misel Richarda Seyferta, da mora bodoči učitelj zavestno doživeti lastno obrazovanje.«²

Na istem prisluskuvanju »skrivnosti duhovnega včlovečevanja« pa je še nekaj, skoraj bi lahko rekel — zakramentalnega. To je tisto, po čemer je vzgojstvo notranje smiselno zvezano z verstvom (poleg vnanje vezi, da so namreč verske vrednote lahko tudi obrazovalne vrednote, kakor znanstvene, umetnostne, politične, gospodarsko tehnične...). Kakor nek oposečen je začuti človek pri motrenju notranje človeške rasti in to posvečenje mu pomaga lastno notranjo človeško podobo nekako metafizično dovršiti in utrditi. S tem posvečenjem šele dobi človek, ki je po svojem človeškem bistvu »nadprirodno, metafizično bitje«,³ svoj resnični nadprirodni človeški pečat. — Nikakor pa ne trdim, da se to ne more izvršiti drugače, ampak le ob študiju pedagogike, nasprotno vem, da marsikdo lahko preštudira veliko pedagoških knjig, pa do tega posvečenja ne bo prišel, marsikdo drugi pa pride do tega po čisto drugačni poti, toda le z izobrazbo (morda ob

¹ Spranger: Kultur und Erziehung, str. 229.

² Spranger: Gedanken über Lehrerbildung, str. 45.

³ Veber: Knjiga o Bogu, str. 246.

»večni ženskosti«, ob globoki socialni ljubezni, ob verskih doživetjih itd.). Trdim le, da more (vsaj v najugodnejših primerih) tudi pedagogika pomagati k temu.

Študij pedagogike pa lahko tudi močno vpliva na razvoj svetovnega nazora. Ker je pedagogika duhovna veda in se obenem s filozofijo ukvarja z osrednjim problemom duhovnih ved, s problemom človeka samega, je razumljivo, da bo svetovni nazor pedagoga antropocentričen. Človek mu je ona osrednja točka sveta in življenja, iz katere se da najlepše pregledati vse vesoljstvo, saj se prvič v človeku vse vesoljstvo zrcali in drugič dobiva od njega poseben pečat, z eno besedo: s stališča človeka gledano vesoljstvo postane okolje kulturnega bitja.

Ta antropocentrizem pa pomaga človeku premostiti tudi neko čisto sodobno nasprotje. Sodobni človek je ves razklan. V današnjem enako razcepljenem kulturnem življenju nikakor ne more priti do svoje podobe. Prav gotovo lahko pomaga do nje n. pr. verstvo ali npravstvo, toda vsak človek ne najde poti ravno v verstvo ali npravstvo. Pedagogika pa uči, da vsebuje vsaka vnanja kulturna oblika svoje lastne obrazovalne vrednote in da človek lahko izoblikuje svoj notranji kulturni obraz ob katerikoli izmed njih, namreč ob tisti, ki je njegovi duševni in duhovni strukturi — življenjski obliki — najprimernejša. Saj ne gre za te ali one kulturne vrednote same, gre za izobrazbo, to se pravi: v sebi izmirjeno, harmonično notranjo kulturno obliko človekovo. Postani to, kar si, namreč človek, to pa na način, ki je tebi primeren!

Z vsem tem pa še nikakor ne trdim, da gre pedagogiki nekaka »obrazovalna vseomogočnost«,¹ nasprotno je razvidno že iz prejšnjega, da se mora pedagogika družiti z ostalimi strokami. Če hočemo govoriti o obrazovalnih vrednotah, jih moramo najprej poznati. »Pedagogike same ni mogoče študirati kakor filozofije ne, ker je za obe že treba nekaj vedeti.«² Posebno pa še mislim, da bo pedagogiki v prid, če bo ostala v zvezi s filozofijo. Saj obe vedi družijo ono pravo človeško jedro človeka, ki ga filozofija motri v nekako statično-bistvenostnem pogledu, pedagogika pa v dinamično-nastajajočem. Zdi se mi, da tvori ravno študij filozofije najboljši in najpripravnejši uvod v pedagoški študij. V tem pogledu je naša pedagoška skupina na univerzi pravilno sestavljena, drugače pa je na učiteljskih, kjer se je poučevala filozofija (pa na koncu!) le eno leto (1930/31), medtem ko pouk v psihologiji in logiki, ki je tvoril nekak uvod v pravi pedagoški študij, vsaj v naših dneh ni imel na sebi mnogo filozofskega. Morda je vendar tudi to krivo, da v pedagogiki nismo mogli do jedra problemov, ampak smo ostali bolj pri obodnih, zgolj tehničnih, didaktično-metodičnih vprašanjih. Pravih pedagoških problemov nismo niti slutili.

Morda bi bilo najpametneje, če bi na učiteljskih začeli to skupino z občo psihologijo in logiko, a tako, da bi res šli do problemov. Temu naj bi sledil načelen nauk o človeku in njegovem pravem bistvu (nekaka filozofska antropologija), nato šele nauk o obrazovanju (izobrazba in njeno bistvo, pot do nje, obrazovalne vrednote, pedagoška psihologija kot psihologija vzgojstva z mladinoslovjem in s pedagoško sociologijo, teorija o vzgoji vzgojnika; zgodovina pedagogike). Namen teh strok pa naj bi bil v prvi vrsti: izobrazba bodočih učiteljev samih, v drugi vrsti pa šele: dati jim vpogled v bistvo dela, ki se mu mislijo posvetiti. Zato naj bi čisto nazadnje sledila potrebna tehnična vprašanja (običajne specialne metode, tisto strašno pusto vzgojeslovje — hodegetika itd.).

¹ »Bildungsmnipotenz«: Kerschesteiner: Theorie der Bildung, str. 104.

² Spranger: Gedanken über Lehrerbildung, str. 47.

H koncu še to: Na gimnazijah imajo danes tudi predmet, ki se službeno menda imenuje: osnove filozofije in s katerim navadno ne vedo kaj začeti. Navadno se načenjajo le posamezni problemi iz psihologije, logike, etike ali celo parapsihologije, večjega pomena za učenčev notranji razvoj in za njegovo izobrazbo pa ta predmet navadno nima. Da zanj ni razumevanja tudi pri višjih instancah, kaže dejstvo, da se mora ta predmet danes umikati drugim (etnologiji). In vendar bi se moral ravno pri teh urah izvršiti najvažnejši del izobraževalnega dela v šoli. Mislim, da bi ta predmet dobil nekoliko večji vpliv na notranjo rast učencev, če bi se filozofski problemi motrili bolj s pedagoškega vidika. To se pravi, da bi morali reševati življenjska vprašanja te starostne stopnje, obenem pa bi skušali opozoriti učence na »skrivnost duhovnega včlovečevanja«, saj to tajno zorenje učenca v tej dobi itak tudi zanima. Seveda bi jim bilo treba dati vsaj slutiti te centralne probleme, ne pa zaiti v tehnična vprašanja, ki gimnazijca še manj zanimajo ko učiteljščnika.

UTRINKI Z NADZOROVANJA.

ERNEST VRANC

(Nadaljevanje.)

V.

Kako je s šolsko kaznijo?

»V vsaki kazni je neko prokletstvo. Čim več jo rabiš, tem slabše je, tem bolj postaja potrebna, dokler pač ne uvidiš, da si moraš pomagati na drug način brez nje.«

Dr. Fr. Žgeč (»Spolna vzgoja« 1930.)

Nikakor ne smem iti mimo tega — sicer zelo delikatnega poglavja našega šolstva, zlasti dandanes, ko po fašističnih deželah uvajajo v šole spet — telesno kazen. Ta ukrep je sicer izzval odmeve širom kulturnega sveta, pa kaj ko »avtoritarnost« brez palice vzdržati ne more! Povsem naroden pojav za diktatorske oblastnike!

Pri nas se šolniki v uporabi kazni ne ujemajo: nekateri hočejo vzgajati s samo strogostjo, drugi samo z dobroto, tretji pa združujejo oboje. Ker pravilnika k šolskemu zakonu še ni, so v tem pogledu mnenja še precej »svobodna«.

Naj sledi nekaj misli o kazni iz vrst učiteljstva:

1. Kazen nikakor ni glavni vzgojni činitelj, ampak le pomožno vzgojno sredstvo, ki je potrebno zlasti takrat, če se otrok trdovratno upira vzgojnemu vplivu in če je brezčuten za višje nagibe kreposti. Ne da bi uporabljal telesno kazen, je učitelj vendar primoran, seči po nižjem vzgojnem sredstvu in otroka trše prijeti, ker se sicer hudobije niti ne zaveda.
2. Sem pristaš kazni, ker je treba lenobo, zanikrnost, laž, posirovelost, trmo in upornost preganjati le s kaznijo. Izkušnje mi kažejo, da se s kaznijo da gojenec poboljšati in ozdraviti. Prepirljivca ločim od drugih in ga posadim na poseben prostor. Lenuha pridržim v šoli, da píše določeno nalogo. Otrok se mora zavedati, da je kazen po-

sledica krivde, zato mora biti primerno stroga. Če je prerahla, je otrok ne čuti in se je ne boji. Starši od nas učiteljev zahtevajo, da njihove otroke telesno kaznujemo.

3. Sem mnenja, da je naš čas v vzgoji premehek in podpira mehkužnost. »Vse zlepa!« Ta parola podpira mehkočutnost, da bodo ljudje — mevže. Če vzgojiteljsko resnobo in ljubezen združujemo, potem »Šiba novo mašo poje«. Pametni, resni rabi šibe nikar ne odrekajmo vzgojne moči! Povejte, kako pa naj v razredu s 50, 60, 80 in več otroki kaj dosežemo?
4. Otroka, ki se pregreši, moram spraviti v zavest, da ni storil prav. Zlepa je nemo-goče! Saj razum še ni dozorel. Treba mu je dopovedati to po strožji meri, če besede ne zaležejo. Ono, kar mu je najljubše, mu je treba odtegniti vsaj začasno, pa bo razumel! Saj tudi za odrasle sistem kazni odteguje življenjsko ugodje, svobodo, čast, bogastvo. Izkušnje kažejo, da v miniaturni otroka prav tako poboljšamo: z grajo ga ponižamo, z izoliranjem mu omejimo svobodo, s telesno kaznijo (le v hudih slučajih) mu skratimo telesno ugodje. Marsikdo je učitelju v poznejših letih hvaležen za spravljanje na pravo pot. »Se bolj bi me morali!« mi je rekel nekoč bivši učenec, ki je zdrknil na stranska pota. Sam je uvidel, da je bilo še premalo strogosti.
5. O razmerju »nove šole« do kazni si nisem prav na jasnem. V neki povojni pedagoški knjigi sem brala: »Če otrok kljub prepovedi poškoduje to ali ono reč ali se nespodobno vede, ga posvari. Če ponovno to stori, ga krcni po prstih ali udari lahno na kraj, kjer mu udarec ne more škodovati. Otroku bo zajokal, a si bo zapomnil za drugič, da tega ne sme. Če je otrok trmast in nagajiv, reci mu, da mora iti v kot stat, ali pošlji ga v drugo sobo, kjer bo sam. Otroku bo zajokal, a če ga čez nekaj časa vprašaš, ali bo zopet priden, bo redno odgovoril: bom. V prvih letih otroku hudo de, če mu kakšno jed, posebno sladke reči, prepovemo vzeti ali jed vzamemo izpred njega. Za kazen mu lahko tudi odtegnemo igračko, ki jo ima rad. Uspeh ne bo izostal.« Iz tega bi človek sklepal, da je kazen nujna zahteva, važna za vsakega učitelja bolj kot najboljša didaktika. Kaj pravite?

Za razumevanje takih nazorov je treba vzeti v poštev današnje razmere v njih celoti: Ali kizmet časa ne sloni na plačilu in kazni? Saj se dandanes povsod »dobro plačuje in hudo kaznuje«, da se hudobni Mihci čimprej spremenijo v pridne Janezke. Toda — uspehi? Vsak dan umori, pretepi in pokolji širom naše domovine...

Pedagoška znanost zadnjih let išče nova vzgojna pota, ki bi odprla mladini bodočnost — brez kazni. Mnogo je učiteljev, ki so prežeti že tega duha, da ga čim uspešneje uveljavijo v šolski praksi. Tudi jaz sem jih našel sredi radostnega dela med deco veselih in smehlajočih se lic! Kaj pravijo?

1. Šolska kazen? Res mi je bila nekdaj potrebna, ko sem se smatral za vzvišenega »nadčloveka« v razredu. Takrat je bil moj prvi namen, da dosežem v šoli pokorščino, ponižnost in poslušnost. Ze pred leti sem se temeljito preusmeril. »Nadčlovek« je postal »sočlovek«. Nova vzgojna usmerjenost mi je odprla oči. Odurno kreganje, klečanje, zapiranje in pretepavanje sem zavrgel. S smiselnim postopanjem in pravilnim življenjem otroka v »šolsko družino« se je deca igraje naučila podrejeni svoje koristi koristim celokupnosti. Poslušnost je samoumevna nujnost in ne samo zunanja podoba »dobre vzgoje«, nikdar pa — končni cilj. Pri vsem tem moram dobro poznati otrokove dispozicije, zato otroka proučujem in ga skušam razumevati, ne pa ubijati v njem veselje in otroškost.
2. Sem proti kazni in dobro poznam metodo salezijanskega učitelja don Bosca. On je opozoril na dva vzgojna sistema:

Represalni sistem:

Učitelj stoji vedno za otrokom kakor s šibo v roki ter mu grozi: »Bodi priden, ne krši učnega reda, sicer — že veš, kaj te čaka!« Učitelj je policaj, ki išče prestopke. On je paznik, ki mora deco strahovati.

Temelj: strah.

Preventivni sistem:

Izhodišče za učiteljevo ravnanje je samo misel, kako preprečiti zlo. Kajti, kaj pomaga, kaznovati po prestopku? Učitelj se torej ne razgiblje šele po storjenem zlu, ampak usmerja vso svojo vzgojno spretnost in skrb k temu, da prepreči zlo. To pa doseže učitelj s tem, da otroka dobro zaposli, on pa kot skrben oče skrbi za deco, dokler ne morejo vladati sami sebe. Temelj: ljubezen.

3. Zelo dvomim, da bi kazen mogla otroku koristiti. Vzgoja je usmerjena na učinek v daljni bodočnosti, dočim kazen hoče učinkovati trenutno. S tem postane kazenski ukrep neko nepriravno poseganje v življenje osebnosti. Ali je pravica do poseganja v razvoj mladega človeka upravičena? Če preiskujemo razloge, ki danes dovedejo h kaznovanju, vidimo, da v mnogih primerih otroke kaznujemo za napake, ki so jih povzročile druge osebe ali pa nezdrave razmere okolice, v katero je usoda vrgla otroka. Za to vidijo učitelji in vzgojitelji le pojave, ne iščejo pa globljih vzrokov za »pregreške«! To naj pokažejo sledeči primeri:
- Ako se učenec v šoli rad pretepa, se je pač tepenja naučil od drugih oseb. Morda je bil sam tepen, morda je doživel mučenje živali, ali pa je z očetom obiskoval — rokoborbe. Kdo zasluži kazen za dečkov »pregrešek«?
 - Otroška narava je zelo nerazpoložena in polna trme, ki jo starši in učitelji večkrat smatrajo za »revolto«. Vzrok trme? Kazni, ki jih izvajajo vzgojitelji v jezi in nerazpoloženju nad otrokom.
 - Nepotrebno besedičenje, klevetanje in kletve so vedno le izraz posnemanja odraslih, ki se v navzočnosti otrok prepirajo in obrekujejo, včasih celo pretepaajo.
 - Laži so pri otroku vedno krivi le odrasli. Otrok izve šele od »velikih«, da lahko goljufa in laže. Otrok sam na sebi ostane pri resnici, ki pa ne ustreza vedno istinitosti. Kakor hitro pa vidi, da mu odrasli dajejo lažnive odgovore namesto resnice, da ga nagovarjajo h krivi napovedi starosti na železnici, da mu prigovarjajo govoriti neresnico ob priliki šolskih zamud, tedaj prične tudi on posnemati svoje vzornike, seveda ne tako rafinirano, kakor oni znajo obiti razne etične zakone oni »veliki«...
 - Nerednost, nesnažnost, netočnost zakrivijo največkrat domače razmere.
 - Zavist in sovraštvo povzročajo okolje. Otroci teme, ki dnevno vidijo, kako drugim sijajo solnce, postajajo zagrenjeni in zasovražijo — solnce. Nadarjenega učenca učitelj vedno hvali, nenadarjenega pa graja. Lepo oblečena učenka je predmet občudovanja, neznatno deklico pa le pomilujejo. Kadar se pa zbudi zavist ali sovraštvo ter povzroča morda celo tatvino, pa učitelji kaznujejo take »ekscese«, namesto da bi — pomagali otroku iz manjvrednosti.

Prav gotovo so podedovane zmožnosti in nezmožnosti potrebne upoštevanja, saj so te večkrat vzrok »pregreškov«. Toda smo li upravičeni, kaznovati otroka zaradi napačnih dispozicij? Nikdar in nikoli! Pomagati moramo otroku, a ne ga kaznovati!

4. Kako naj bi vzgajali brez kazni? Po mojem mnenju je dovolj sredstev, ki vplivajo sigurneje in varujejo otroško dušo pred razburjenjem in polomom. Stvaritev ugodnega okolja za šolsko mladež, ki je prepuščena sama sebi, je nujna zahteva, ki je danes težko izvedljiva. Prenapolnjene razrede je treba razbre-

meniti. Potrebna je obvezna oddaja duševno zaostale dece v pomožne šole, kjer se bode izognila čutu manjvrednosti in dobila zaupanje v lastne sile. Represalno usmerjenost je treba spremeniti v preventivno naziranje. Pregreškom je treba vedno poiskati vzroke. Ako je otrok nepreviden, smo pač premalo vežbali njegovo zmožnost za previdnost, ako je egoističen, ničemuren in skop, potem gotovo ni imel prilike, da bi se dovolj razvijale njegove socialne sposobnosti. Z razumevanjem je treba motriti otrokova dejanja in nehanja, sicer se že v zgodnji mladosti v srcu vsidra zavest, da so odrasli krivični, zato si je treba olajšati življenje in se izogniti izvestnim zakonom in normam... Namesto kazni — življenjsko pomoč! Verujmo v moč otroka in pomagajmo mu, da bo dober. Učitelj, ki je tudi vzgojitelj, zna otroka z zaupanjem v samega sebe dvigniti do poščenega člana človeške družbe, kjer laž, tatvino, sovraštvo itd. smatramo za slabost, ki se z medsebojno pomočjo da premagati. Kaznovanje pa dokazuje vedno le priznavanje lastne nemoči in nepoznavanje uspešnejših vzgojnih možnosti!

Navedena mnenja kažejo dva svetova: **strah — ljubezen.**

Prvi ustvarjajo v šoli prepad med učiteljem in otrokom. Učitelj je v svojem elementu šele takrat, če je treba ostro nastopiti: obraz temen, pogled nezaupen, nastop rezerviran in oprezen, tako da odbija s strahom. Učenec in učitelj hodita vsak záse po ločenih stopinjah, ne da bi se našla. — Druga skupina gradi zaupno in pristrčno razmerje, ki vse stori, da se učenec iskreno vda in zaupa svojemu učitelju. Avtoriteta stopi s svojega vzvišenega mesta in gre, ne da bi izgubila na svoji veljavi, prav med deco, da jo obdaja z neprestanim in ljubeznivim skrbstvom. To je šola — življenja!

VI.

Disciplina! Disciplina!

»Šola brez discipline je mlin brez vode, ali disciplina ne sme tlačiti, temveč mora učenca navajati k prostovoljnemu izpolnjevanju dolžnosti, tako da sta šiba in palica odveč.«

J. A. Komensky »Didactica Magna« l. 1633.

Svojevrsten pojav v povojnem gibanju za preusmeritev našega vzgojstva je boj za — disciplino. Zastopniki »železne discipline« izražajo »tehtne« pomisleke proti »zablodam« delovne šole, ki hoče — »zrušiti avtoriteto učiteljevo...«

Tako govore pristaši stare pedagogike, saj jim je strumna disciplina bistvo šolskega obratovanja! Citat Komenskega poznajo le do prve vejice, ostale najvažnejše misli pa ignorirajo! To so šolniki, ki slutijo pri otroku vedno le temno stran duševnosti in se zato obračajo do njega s splošnim nezaupanjem. To so »valpti, biriči in sodniki, ki stoje z bičem ali z golo pravičnostjo nad otroki« (Dr. S. Gogala »Temelji obče metodike« str. 131). Gre vendar za najfinejšo in najbolj občutljivo stvar, za otrokovo mlado dušo, ki je komaj v začetku svojega razvoja; v tej duši gre za njeno oblikovanje, ki naj ga izvrši učitelj. In kakor ni mogoče, da bi se fine snovi dotikali z grobimi prsti in da bi grabili fino tkanino cvetlic ali pa metuljev z medvedjimi rokami, tako zahteva tudi ravnanje in duševno dotikanje mlade duše notranjo finost in občutljivost učitelja.

Učitelj, ki se v globokem zaupanju do otrok zaveda, da bo z rastočimi dobrimi in zdravimi dispozicijami izpodrinil razne slabe lastnosti, ne bo tudi v disciplini nikdar okleval, ubrati tisto pot, ki je za razvoj »celega« človeka najbolj primerna. Da se to v veliki meri že dogaja, naj pokažejo poročila »s terena«:

Starejši učitelj, ki se je v povojni dobi preusmeril, ima sledeča izkustva:

»Moje stališče do discipline? Menda se v meni ni ničesar tako temeljito izpremenilo kakor moji nazori o disciplini v razredu. Priznati moram, da sem v začetku svoje službe nastopal proti deci zelo brutalno. To pa je bilo nam vsem v šoli privzgojeno. Avstrijski sistem je morda namenoma dvigal idejo absolutizma in imperializma. Tako smo živeli v trdnem prepričanju, da je učitelj v šoli — bog, kateremu se mora deca brezpogojno podrediti iz — strahu. V razredu je morala vladati tišina, popoln mir in red, ker je sicer sledila — kazen. Pozneje sem z lastnim študijem spoznal nesmisel takega početja! Kajti dokler smo učitelji imeli deca pred očmi, je tak sistem odlično uspeval; v naši ne-navzočnosti pa je bilo joj! Tolmačili smo to s skrajno razbrzdanostjo mladine, s pokvarjenostjo itd. Kazni so le trenutno zalegle. Zato smo uvedli strogo nadzorstvo vsaj tako dolgo, dokler je bila mladina v šoli. Nadzornik je šolo označil z »vzorno disciplino«. Po vojni sem se docela preorientiral. Iz razredov s sijajno zunanjo disciplino sem stopnjema ustvaril delovne zajednice s samovlado in samodelavnostjo. Prehod je bil težak, saj se mora človek mnogokrat boriti s samim seboj. Toda sprememba je velikanska: nekaj se mi je razred zdel kasarna, kjer imam »eksercic«, danes mi je delo v razredu razvedrilo med mladimi prijateljčki, ki me spoštujejo iz — ljubezni«.

Značilno priznanje šolnika, ki pogumno koraka z duhom časa!

Mlajša učiteljica je prišla do sledečega spoznanja:

»Pomen discipline so nam v učiteljišču s posebno vnemo vtepali v glavo. V šoli mora biti mir, zato ima učitelj vso oblast, da tišino brezpogojno ustvari. »Disciplina = tišina.« S to enačbo sem stopila v službo, saj je tudi pri nastopih v vadnici igrala važno vlogo. Že s samim tonom glasu je bilo treba prisiliti otroke, da mirujejo in pazijo, zlasti pri podavanju snovi. Tako sem si podzavesno pridobila sedanji osorni ton kakor večina vseh tovarišic. — Pred leti sem slučajno odkrila knjigo, kjer sem kot posebno doživetje brala odkrite besede o šolski disciplini. Toplo se je zavzemala za otroka, ki se hoče in mora gibati. Organi so v nežni dobi še nerazviti in kretati se morajo, da se snov v telesu lahko menjava. Otroci hočejo pripovedovati, radi bi zvedeli razne reči, tovariš bi rad pomagal tovarišu. Toda otrokom je vse to bilo večinoma zabranjeno, ker šolski red zahteva mirno sedenje in sprejemanje snovi tega, kar učitelj podava. Učitelj je poseobljena učenost v razredu, in vse je ničevno, čemur on ne pritrdi. Dostikrat nima učenec z učiteljevim visokim podavanjem nobenega stika. A revež mora mirno sedeti in poslušati, zunaj pa kliče otroka življenje v svobodo. Učitelj je ponosen na red v šoli, v resnici pa je ozračje — zadehlo... Učenec se čuti pod strogim nadzorstvom, saj učitelj vedno sumi, da hoče otrok skočiti »preko ojníc«. Vsako dejanje ocenjuje tak učitelj s tega ozkega, nepedagoškega stališča in radi tega ni nobenega medsebojnega zaupanja. Vse je prisiljeno, pusto, mrtvo. Ubogi otroci! Njihova mladostna doba se jim kvari, jemlje se jim veselje, vedra misel in sreča. Učitelj, kateremu je ideal trda disciplina, naj ne bo preponosen na svoj red v razredu. Vsak orožnik je sposoben za tako delo, za vzdrževanje takega reda, kjer vlada le pokopališki mir in kraljuje duševni spanec. (Pibrovec Leo v Popotniku 1929.) Te besede so mi dale pobudo, da iščem nova pota.«

Prepričal sem se, da dobra volja ni ostala brez uspeha! Ta učiteljica je domela aktivno sodelovanje otrok in taktno uravnala svoj odnos do dece. Razred je živahen, vendar je v njem več notranje discipline nego v razredih, kjer je doma smrtna tišina, zgolj z zunanjimi znaki miru in reda.

Mlajša učiteljica, ki se že ves čas službovanja bori s prenapolnjenimi razredi, takole tolmači svoje nazore:

»Citala sem, da je ideal moderne šole razred s 25—30 otroki. Pri nas jih imamo trikrat toliko! Težko je v takem razredu upoštevati gibalni nagon otrok, ko jih sedi po 5 ali 6 v eni klopi, zlasti če šola nima niti dvorišča, kjer bi se lahko v odmoru izživljali. In vendar zahtevajo predpisi brezpogojni mir kot znak dobre discipline. Pomagam si na ta način, da skušam otroke čim bolj zaposliti. Imam škatle s ploščicami, palčicami, fižolom, koruzo itd. Pokazala sem deci razne igre, nekateri si prinesejo glino, gubajo in si pripovedujejo povestice in doživljaje. Tako vlada tudi v odmorih nepri-siljen mir. Mislim, da je s problemom discipline ozko povezano vprašanje zaposlenja, zlasti še v prenapolnjenih razredih. Kjer se otrok med poukom ali v odmoru dolgočasi, pride neizbežno do konfliktov.«

Razočaran idealist pripoveduje:

»Disciplina mi je že za časa lastnega šolanja bila zoprna. Zato sem v učiteljski službi takoj sklenil, da »suženjstvo« odpravim. Zakaj bi še nadalje vzgajali ljudi brez volje in samostojnosti? Proč s klečaplazniki, hinavci in hlapci! — Zato sem v razred vpeljal svobodo s prosto debato, z ogledi in ekskurzijami v naravo, da ne bo deca več 5 ur mirno in tiho posedala. Prišel sem z upraviteljem v hud spor. Spet sem uvedel staro disciplino.«

Naivno početje je vsaka »reforma«, če ni zadostno fundirana na praktičnih izkustvih in teorijskih osnovah! S frazami ne moremo dvigniti šolstva, posebno ne v pogledu discipline! Še tako dobra namera propade, če ni v skladu z okoljem in če ni jasnih smernic za njeno izvršitev.

»Svoboda s prosto debato« ne sme biti anarhija! Če je v razredu nemir, ki je nezmisljen in nepotreben ter se debata vodi kar slepo brez pravega reda in če se učenci ne pokoravajo skupnosti, je to groba mistifikacija delovne šole, ki resnemu pokretu samo škoduje.

Zato je treba v pogledu discipline strogo ločiti:

Nekdaj:

Najbolj »discipliniran« razred je oni, ki se docela podredi učiteljevi oblastnosti. On je center, on priganja, on skrbi za vzdrževanje miru in reda v razredu. Ubogajo učenci iz strahu. Zavedajo se, da delajo za učitelja, zato je v razredu zveza le med učiteljem in učenci. On vprašuje, oni odgovarjajo. Medsebojno učenci niso v delovnih odnosih. Čakajo na pobudo učitelja, ki daje povelja. Učitelj je absolutist in diktator. Učenec brez discipline je junak v razredu, saj ga vsi občudujejo in častijo, ker se bori zoper učitelja in svobodo.

Znaki: prisiljena smrtna tišina, slepa pokorščina, duševni spanec.

Dandanes:

Disciplina izhaja iz razredne zajednice, ki je zavestno sožitje enakih sodelavcev. Čut skupnosti se izoblikuje v delu, redu, prijateljstvu, medsebojni pomoči in v veselju. Otroci spoznavajo, da se mora poedinec včleniti v življenje skupnosti, saj je plodno in koristno delo možno le tedaj, če vsakdo svoje interese podredi interesom skupnosti. Učitelj je voditelj zajednice, ki jim pomaga, da si priborijo avtoriteto reda, učitelja pa spoštujejo iz ljubezni (ne iz strahu!) Nedisциплиniran učenec je v očeh tovarišev škodljivec, ki ograža vso zajednico. Učitelj je organizator, psiholog in socialno čuteč človek.

Znaki: delovni šum je upravičen, medsebojna obzirnost, podreitev iz uvidevnosti, aktivno sodelovanje.

Prav pravi Kühnel: »Ko bi vendar že napočil dan, da bi se naši otroci smeli v šoli smejati! Na žalost imamo še danes vzgojitelje, ki vsak še tako nedolžen nasmeš strogo kaznujejo. Zlobni duh, ki smo ga že večkrat ožigosali, se noče umakniti. Kdo nam pomaga, boriti se proti njemu?«

VII.

Za § 44. zakona o narodnih šolah ali proti njemu?

»Nam lebdi pred očmi — sinteza največjega stila:
pedagoška simfonija.«

W. Albert.

Docela nedvoumno je zakon o narodnih šolah iz leta 1929. uveljavil notranjo preusmeritev šolskega pouka. Aktivno sodelovanje mladine in koncentracija sta glavni zahtevi, ki ju podrobno tolmači tudi okrožnica ministrstva za prosveto v Beogradu (ON br. 8185 z dne 5. II. 1935.), podana v izvlečku:

»Po § 44. Zak. o nar. školama naređuje se, da se nastava u narodnim školama mora rukovoditi načeloma koncentracije nastave i aktivnog učešća učeničkog, što znači da nastava mora biti radna i kompleksna.

Princip koncentracije ima se shvatiti ne u smislu Herbartove škole, već u smislu ukupne, tzv. kompleksne nastave, koju zahteva savremena pedagoška nauka.

Pomenutim paragrafom takode je zagarantovana tzv. radna nastava: sve što može učenik sam da pronade i stvori, mora se njemu prepustiti. Golo verbalno saopštavanje fakata nije metod nijedne škole, a najmanje osnovne škole. — Od pedagoške vrednosti samo je ono znanje, koje je učenik stekao sam pravom samoradnjom, koja je uvek u vezi s velikim svesnim naporom. Značaj svakoga postupka nalazi se u vlastitim doživljajima, koje učenik lično preživi pri savladivanju nekog nastavnog gradiva. Dosadanja nastava nije na onaj način postupala, jer je ona poznavala samo jedno sredstvo — govor: učitelj je davao znanje ustima preko ušiju, a učenici su to njemu žračali ustima. Danas savremena pedagogika iskorišćuje učenički aktivitet u najširem smislu reči i sva sredstva. Novi stupnjevi radne škole ne predstavljaju odvojene, posebne psihičke procese, kao što su to predstavljali Herbartovi »Formalni stupnjevi«, koji su se vezivali na pasivno primanje utisaka uprkos tome, što u duhovnom radu učestvuje psihička celina: i apercipcija, i apstrakcija, jer se obe funkcije neprestano protkivaju. Duša ne čeka, da dode treći Herbartov stupanj »asocijacija« pa tek onda »apercipcija«... Opažanje se ne može odvojiti od mišljenja i pokreta, već se jedno s drugim prepleće, protkiva i prožima. Sama priroda nastavne jedinice kazuje, kakve će biti faze i radni stupnjevi; unifikacija i formalizam jesu nemogući i štetni u obradi nastavnog gradiva.

Nije težište, da se u školi samo postigne uspeh, pa makar na koji način. Takvo mišljenje pedagogika odavno je osudila. Potrebno je znati, na koji način: pritiskom ili savremenim metodama. Školski nadzornici uzimaće u ocenu ova fakta uvek pri ocenjivanju nastavnika u školskom radu. U ovom pogledu treba, da vežbaonice svih učiteljskih škola prednjače.«

Vsekakor pomenijo te normativne instrukcije velik napredek za preusmeritev našega šolstva! Dandanes, ko vedno bolj spoznavamo mrzlično gibanje časa in odvisnost šole od razvoja človeške družbe,¹ stopamo v ostro nasprotje z nazira-

¹ Gl. moje članke v lanskem »Popotniku«!

njem, da bi stare šolske »vrednote« morale biti ohranjene kot »večna, neizpremenljiva resnica«. Še vedno nastopajo čuvarji Herbarta, močno zaverovani v preteklost in poudarjajoči »nedognanost« novodobnega »strujarstva«. Taki »starošolniki« pozabljajo, da je »stara« šola docela odgovarjala duhu in razmeram svojega časa, ne more si pa več lastiti svoje upravičenosti do obstoja danes, ko je svet krenil že daleč naprej. Jedro »nove« šole je v novi obliki življenja in ni samo metodičnega značaja!¹

Če se danes v pedagoškem svetu postavlja šolski ideal v vzgoji »celega« človeka, v aktivizmu šolske mladine in v strnjenosti pouka, potem imajo te ideje brez dvoma svoje korenine tudi v ustroju današnjega družbenega življenja, ki je v dinamičnem razvoju. Le pristaši statike morejo trditi, da je šola samo »izobraževalnica«, ki ji zadošča nekaj verbalističnega znanja. Izkušnje nam pa vedno bolj kažejo, da obilica znanja še ne napravi izobraženca, temveč prava osebnost bo šele tisti, ki zna pridobljene kulturne vrednote v življenju samostojno uporabljati ter svoje žitje in bitje usmerjati tako, da bo v prid človeški zajednici. Zajedniški čut, aktivnost v mišljenju in delovanju ter samostojno razumevanje okolja pa se ne dá pridobiti v šoli z »vezanim poukom«!

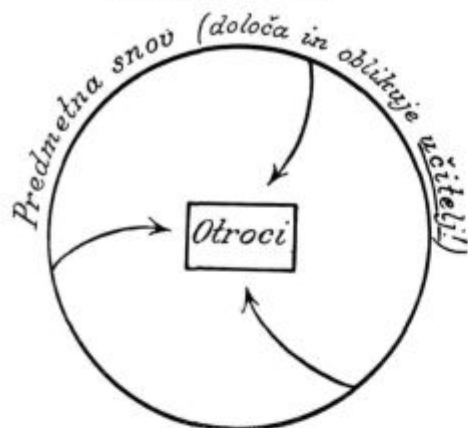
V nekem razredu srednje stopnje mi pokaže učitelj znanje učencev s tem, da ponove rjavega hrošča. Učitelj stavi okrog 20 (najbrž formuliranih) vprašanj. Deca sijajno odgovarja v običajnem tonu »stare« šole. V mislih si predstavljam to mladino v njenem kmečkem okolju. Ali bo morala res vedno odgovarjati samo na vprašanja? Ali jo je treba držati res vedno na povodcu? — Nepričakovano posežem vmes in otroško preprosto povem deci, da sem slišal na cesti nekoč 2 dečka, kako sta se razgovarjala o hrošču. Vse sta vedela povedati, kar sta slišala v šoli. »Tukaj imate lep šolski oder. Kako lepa bi bila igrica 2 pogovarjajočih se dečkov!« Nihče ni reagiral. Pri nas v predmestju že v 1. razredu kar planejo, kadar gre za dialoge. Tukaj pa tako mrtvilo! Učitelj se je opravičeval, da tega postopka ne pozna. Praktično sem pokazal izvedbo takega odgovora s ponavljalno snovjo. Otrokom so od veselja kar zažarele oči in spontano so zaploskali. Ko sem po 2 mesecih spet prišel »na obisk«, so se s samostojnimi dialogi o življenjskih situacijah znali že sijajno postaviti! Učitelj mi je hvaležno stisnil roko. Prepričal sem ga, da ima F. S. Finžgar prav, ko pravi, da se mora slovenski narod ostreti »mevž«...

Sodobni pouk in vzgoja morata poseči danes mnogo globlje: postati morata del realnega življenja, vsidrati se morata v okolje na vasi, v industrijskem kraju ali v mestu, zajeti morata vse kulturne vrednote in časovne pojave v njihovi vzročni odvisnosti! »Življenjski pouk« v obliki delovne zajednice s strnjenim snovnim prisvajanjem bo šele mogel zadostiti sintetičnemu pojmovanju sodobnosti v nasprotju s tendenco atomiziranja individualistične miselnosti razpadajoče družbe. To je tudi bistvo strnjenega pouka, ki se pri nas žal največkrat pogrešno tolmači. Nimam namena niti prostora, na tem mestu podrobno pojasniti svoje tozadev. stališče,² prikazati hočem le na 4 primerih iz prakse, kakšni učni postopki so danes v »modi« po razredih naše ožje domovine.

¹ Če torej kdo še danes trdi, da je § 44. zak. o nar. šolah »nedognan«, odklanja s tem notranje in v praktičnem izvajanju aktivno in življenjsko šolo. S tem pa nasprotuje duhu uradnih predpisov in greši zoper nje toliko bolj, če je uradna oseba na vidnem in odgovornem mestu v naši šolski organizaciji. Op. u r.

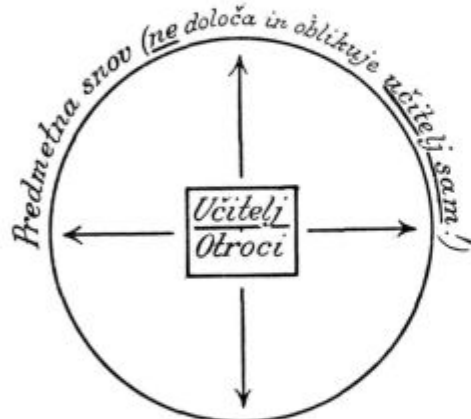
² Posebna knjiga »Teorijske in praktične osnove sodobne šole« izide med letom.

I. Predmetni pouk:



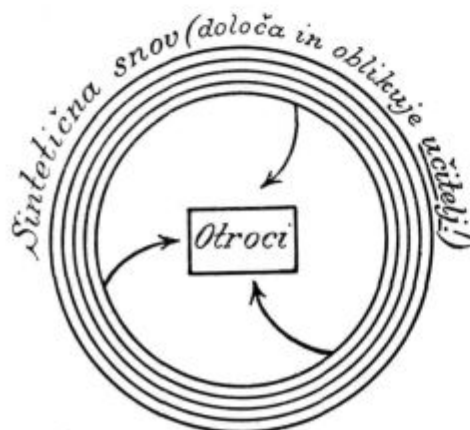
Učitelj ustvarja sam miselni krog enega predmeta v eni uri, sam podava in oblikuje vrednote po določenih stopnjah. Učna oblika je pasivna: delovne pobude daja učitelj, smoter napove učitelj, končne rezultate poda učitelj.

II. Delovni pouk:



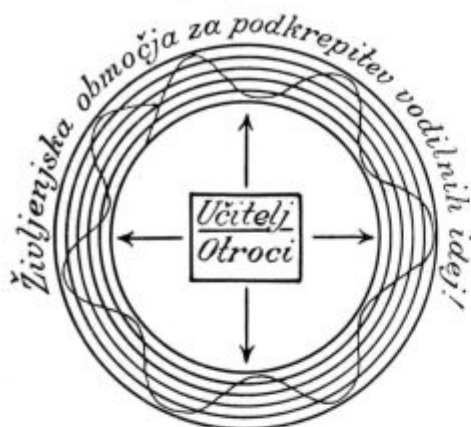
Učitelj skupno z otroki oblikuje obrazovalno tvarino posameznega predmeta. Učna oblika je aktivna: delovne pobude so otroške, učitelj organizira in usmerja, delajo večinoma otroci.

III. Koncentracijski pouk:



Učitelj ustvarja miselni krog enega predmeta, vzporedno vezanega z drugimi področji. (Rahla povezanost ali vzporednost!) Učna oblika je pasivna: delovna pobuda izhaja od učitelja, ki tudi sam podava in oblikuje vrednote.

IV. Strnjeni pouk:



Učitelj skupno z otroki zajema snov iz življenjskih območij, oblikuje kulturne vrednote in izčrpava časovne pojave v njihovi vzročni odvisnosti. Delovne enote (kompleksi) vsebujejo vedno vzgojno-izobraževalno jedro! Izhodišče, doživljaji in problemi. Prvo je vodilna ideja enote, za njeno podkrepitev se zbira učna snov iz raznih področij.

Učna oblika je aktivna, ki zahteva radi prepletanja snovi in oblikovanja v širino in globino višek delovne sile »delovne zajednice«!

(Prakt. prim. slede.) (Se nadaljuje.)

MOJA POT DO ŽIVLJENJSKE ŠOLE.

STANKO LAVRIČ

(Konec.)

Smo že v polnem obratu!

Naslednji dan: Dnevno poročilo o izvršenem delu, s poglobljanjem in razširjenjem pridobljenih pojmov. Predavanje k razpravi: »Nj. Vel. kralj Peter II.«

Slede event. prilična poročila ali prosta predavanja o pomembnih in zanimivih doživljajih, opazovanjih in ugotovitvah otrok, ki so jih napovedali na za to določenem listu, da smo stalno v stiku z življenjem, lahko pa se tudi preide k novemu dnevnemu delu na podlagi pridobitev prejšnjega dneva ali prejšnjih dni.

Učence je treba tudi opozoriti, da naj zastavljajo tudi aktualna vprašanja, katerih predmet naj bo vse, za kar ne najdejo pojasnila pri rednem pouku ali na podlagi svojega lastnega ugotavljanja, pa se jim zdi važno.

Aktualna vprašanja otrok so me včasih naravnost osupnila.

Prilična poročila, prosta predavanja in aktualna vprašanja razgrinjajo učitelju otrokovo dušo in njegove interesne sfere. Obenem pa v zvezi s predavanji k obravnavani tvarini izpopolnjujejo učno in vzgojno delo ter navajajo otroke k ambicioznosti in samoizobrazbi.

Kot sem že omenil, je zelo dobro, da učitelj tudi zainteresira deco za stvari, ki naj bodo podlaga njene posebne pozornosti, poročil in predavanj, pa tudi šolskih stvarnih razprav.

Da ostane pouk sistematičen in v skladu z določbami učnega načrta, tvorijo prilična poročila, prosta predavanja in aktualna vprašanja le tedaj izhodišče novih razprav (v možni koncentracijski vezi), če ustrezajo tem zahtevam.

Sicer pa prehajamo po daljših ali krajših pojasnilnih debatah in po event. zabeležbi bistvenosti k novemu dnevnemu učno-vzgojnemu delu na podlagi prejšnjih pridobitev, tako da je vse izobraževalno delo v stalni, nepretrgani zvezi.

Delovni program se razvija in izpopolnjuje: Na prvem mestu vsakodnevna dela je sedaj točka: Dvig slabših učencev; ugotovitev njihovega napredka. Učenci, ki so pokazali prejšnji dan pomanjkljivo

znanje iz tega ali onega predmeta, morajo najprej dokazati, da so ta nedostatek odpravili in dosegli potrebni nivo, ki bo izhodišče novega dela. (Navajanje k marljivosti, jačanju volje, vzbujanje samozavesti, individualna vzgoja.) Tega se je treba dosledno držati, pa bo uspeh siguren!

Na naši šoli se prav posebno posvečamo vzgoji slabičev, t. j. manj nadarjenih in lenih učencev ter učenk. Dobro se zavedamo, kako važno delo vršimo, če usposabljammo te zapostavljence s priloženim ali pridobljenim čutom manjvrednosti, odn. z apatijo za samostojno in socialno življenje. Tega bi se moral zavedati vsak učitelj sploh!

Da podžgemo samozavest slabših učencev ter jih usposobimo za samostojno izobraževanje, jim poverjajmo predavanja k obravnavani stvarini in razne opazovalne naloge ter jih navajajmo k čitanju dobrih knjig, o čemer naj nam ob primernih prilikah tudi poročajo.

Opazovalne naloge, čijih rezultati so često povod nujno potrebnim in pomembnim učnim razpravam, so važna šola za samostojno pridobivanje znanja. najpogostejše teme opazovalnih naročil so v mojem razredu: Izpremembe v prirodi. Tačasna gospodarska dela (in v zvezi z njimi naša mnenja, kritika ter event. preračunavanja). Življenje v trgu.

Stalno naj bi bili na vsakodnevem sporedu šolskega dela prilični vzgojni momenti, ki naj bi se vpletali neprisiljeno, vendar s poudarkom njihovega velikega pomena v razprave.

Največ učno-vzgojne stvarine, ki jo je treba predelati v šoli, nudijo: šolsko življenje in gospodarstvo, življenje in potrebe domačije, izpremembe v prirodi, lastna doživetja, opazovanja, presojanja, ugotovitve in mnenja učencev, ki prihajajo do izraza pri njihovih poročilih, predavanjih ter aktualnih vprašanjih, spominski dnevi važnih zgodovinskih dogodkov in slavnih mož ter ekskurzije.

Ekskurzije dajejo povod raznim važnim razpravam, ki imajo trdno konkretno podlago ter so kot v prirodi po lastnem doživetju pridobljena duševna lastnina otroka predmet njegovega živahnega zanimanja. Pri ekskurzijah morajo otroci predvsem vzdrževati strogo disciplino (kar glede na številne vtiske, ki odvrčajo njihovo pazljivost, ni tako lahko!) ter se vaditi pravilno opazovati in samostojno ugotavljati le značilne, pomembne bistvenosti.

Vedno pa moramo imeti pred očmi potrebo sistematike izobraževalnega dela in določbe učnega načrta za dotični razred. Samoobsebi umljivo je, da je treba pri vsem šolskem delu vsekdar upoštevati duševni nivo učencev in njihovo dovzetnost za razpravljano stvarino.

Se praktični pomen priličnih pobud šolskega izobraževalnega dela:

N. pr.: a) Krompir na šolski njivi je dozorel. Treba ga bo izkopati ob pravem času ter ga dobro shraniti na primernem prostoru.

1. Vzgoja umnega gospodarja: a) Splošno: Debatā glede sprave krompirja: Ob lepem vremenu; zračna, suha, temna klet. Pojasnilo: Na vlažnih plodovih prično gnilobne bakterije s svojim pogubonosnim delom. Bakterije ljubijo vlago in toploto. Temen prostor: V svetlobi se tvori v krompirjevih gomoljih solanin, ki je hud strup. Obvarovanje pridelka: Če okoliščine ne bodo dopustile, da bi spravili suh krompir in če preti nevarnost, da bi pričel gniti, ga bo treba posuti z apnenim prahom. (Utemeljitev postopka; otrok zahteva jasne predstave.)

b) Računstvo z geometrijskim oblikoslovjem: Na kolikšen pridelok krompirja smemo računati? (Rentabilnost.) Njiva trapezne oblike. Treba bo predvsem izračunati ploščino njive. (Višja stopnja: Ploščino raznih likov znajo že otroci izračunati ali vsaj njih večina.) Ponovilo, poglobitev pojmov: kvadrat, m^2 (= enota ploskovnih mer; treba bo izkopati krompir na $1 m^2$), pravokotnik, paralelogrami sploh, če-

tverokotnik, vzporedne stranice (11), koti () itd. Ker ima njiva trapezno obliko, bo lahko izračunati njeno velikost, če predhodno izmerimo dolžino, veliko in malo vzporednico. Utemeljitev s ponazorilom. Dva sklopljena trapeza dasta vzporednik. Pl. trapeza = $\frac{1}{2}$ pl. paralelograma. Pretvorba trapeza v . Druge trapezne oblike v naravi. Dolžinske mere. Na 1 m² se je izkopal n. pr. 2,92 kg krompirja. Praktično tehtanje. Uteži (kg, dkg, g). Cela in desetinska števila. Načrt njive v primernem skrčenem merilu. Katastrsko merilo in načrt v tem merilu. Računanje pl. njive. m², a, ha, oral. (Predstave.) Množenje z decimalnimi števili. Dokazi pravilne izvršitve računov. Množina pridelka. (Kg, q, t) Kg — dm³ l. Rentabilnost. (Preračun vrednosti pridelka in primerjava s stroški.) Pretvarjanje mer v večje in manjše enote. Družitev pridobljenih pojmov. Itd.

2. Poznavanje prirode, pouk o zdravju: Razvojni popis krompirja. (Po določeni dispoziciji.) Njega sestavine. Skrob, sladkor. Naša živila. Naša prebavila. O pravilni prehrani. O bakterijah in njihovi vlogi v našem življenju. Krompirju sorodne rastline in njih pomen za življenje in gospodarstvo. (Tobak, začimbne rastline.) Znaki sorodstva rastlin. (Samostojno popisovanje!) Itd.

3. Zemljepis: Domovina krompirja. Amerika in njen odnos do naše države in našega kraja. Oceani. Zemljepisni črteži. Ev. razdalja od nas do Amerike (določenega mesta). Potovanje v Ameriko. Itd.

4. Zgodovina: Vpeljava krompirja in tobaka v Evropi. Odkritje Amerike. Itd.

5. Praktična gospodarska znanja, vzgoja umnega gospodarja: Vzbujanje ljubezni do dela. Praktično: Sprava krompirja. Njegova smotrna uporaba. Rentabilnost svinjereje. Pridetek krompirja v Dravski banovini, državi, primerjava itd. Zboljšanje pridelka s pripravo zemlje, z gnojenjem in izbiro vrst. Itd.

6. Narodni jezik: Čitanje primernih sestavkov, odn. člankov (iz časopisov, strokovnih revij). Spis o krompirju, škodljivosti tobaka itd. Pismo interesentu glede pridelka krompirja. Slovnike in pravopisne vaje (po ugotovljeni potrebi). Itd.

7. Risanje: Razni četverkotniki v naravi. Načrti zemljišč po kat. mapi. Itd.

8. Vzgojno: O škodljivosti tobaka. O potrebi skromnosti in varčevanja. Itd.

9. Samoizobrazba: Primerna opazovalna naročila. Prosta predavanja o krompirju in njegovi uporabi ter izboljšanju in ohranitvi pridelka. Preračunavanje na podlagi domačih razmer, samostojno doma in v šoli po napovedi učencev. Itd.

Analogno: Pridetek koruze na šolskem vrtu in doma. Itd.

Ponavljam: Računstvo z geom. oblikoslovjem naj ima za prvi smoter vzgojo umnega gospodarja ter naj temelji na domačih ter krajevnih gospodarskih potrebah.

Vse t. zv. delo se mora vršiti točno po otrocih sestavljenem delovnem načrtu (dispoziciji). Da je znanje popolnoma sigurno, je treba vsepovsod dokazov o pravilni izvršitvi in temeljitega ponazorovanja. Računske naloge (problemi) naj bodo take oblike, da dajo boljšim učencem priliko do čim širšega lastnega nadaljnega samostojnega razvijanja, slabšim pa, da ugotove na podlagi računanja bistveno, najpotrebnejše. Besedilo le najpotrebnejše, vse pregledno! Samoobsebi je razumljivo, da se mora posebno to delo vršiti kolektivno. Na ta način se nudi učitelju prilika, da si zabeleži, kateri računski pojmi so še (nekaterim) otrokom nejasni, oz. manj jasni in ki jih bo treba pojasniti ter utrditi znanje s primernimi vajami do popolne sigurnosti. Splošno je treba pomniti: Ves pouk bodi tako urejen, da privede učenca do sigurnega znanja in da kar najbolj jači sile za nadaljnje lastno izobraževanje.

Znanje v računanju in geometriji se pa tudi izpopolnjuje z vsem ostalim poukom, torej pri vseh predmetih, kadar se nudi t. zv. potreba.

Snov za vzgojo umnega gospodarja iz računstva in geometrije, kakor nam jo nudi vsakdanje življenje, zlasti šolsko gospodarstvo, in ki obsega po učnem načrtu vse potrebne računске vrste in geom. pojme, bi bila n. pr. (za moj razred) sledeča:

1. Prodaja trave s šolskih travnikov: Pl. pravokotnika, trapeza, romboida itd. Ploskovne mere. Uteži. Odstotni računi. Risanje parcel v zmanjšanem, zlasti katastrskem merilu in primerjava po katastralni mapi. Vse štiri osnovne računске vrste. Rentabilnost. (Ohranjevanje žičnate ograje pri parku itd.) Itd.

2. Po napovedi otrok iz domačega gospodarstva: Preračunavanje umnega gospodarja ob košnji na travnikih trapezoidne in mnogokotne oblike: Pl. , trapezoida, nepravilnega mnogokotnika. Kot pod točko 1. in še n. pr.: Rentabilnost živino-reje ter v zvezi s tem rentabilnost pravičnega negovanja travnikov. Itd.

3. Prekrivanje streh (letos pri nas skoro povsod potrebno): Pl. pravokotnika, trapeza, trikotnika. Preračunavanje stroškov in rentabilnosti. Crteži streh in poslopij. Itd.

4. Naprava okroglih gredic v parku: Zmanjšanje pridelka trave; ev. povzročena škoda. Nasaditev gredic s cveticami. Črtanje kroga, kolobarja (pot okoli gredic), šesterokotnika, obseg in pl. kroga, pl. kolobarja, stroški za delo in cvetice. Itd.

5. Dovoz šolskih drv: Računi dobavitelja, drvarja, krajevnega šol. odbora. Točna izmera skladovnic (štiristr. prizme). Telesne mere. Prostornina skladovnice (štiristranične prizme). Vse temeljne računске vrste s celimi in des. števili. Ulomki in mešana števila ter njih pretvorba v dec. števila. Sestava računov prej navedenih 3 činiteljev. (Boljši učenci si zastavljajo n. pr. še samostojno vprašanja: Koliko bi smel veljati 1 m³ v gozdu? Koliko sme znašati prevoz drv do šole na 1 seženj? Itd.

(Pogosti slučaj! Utrjevanje znanja!)

6. Rentabilnost prodaje, odn. nakupa rezanega in obtesanega lesa: Telesnina štiristranih prizem. Pretvarjanje telesnih mer. Odstotni način. (Dobiček.) Vse temeljne računске vrste z raznovrstnimi števili. (Pogoste vežbe po napovedi učencev na podlagi domačih in krajevnih gospodarskih potreb.) Itd.

7. Dobava žagovine za šolske peči: Potrebna množina žagovine. Prostornina prizme s trapezno osnovno ploskvijo. (Jasli.) Prostornina valja. (Okrogle peči.) Pretvarjanje telesnih mer. Vse računске vrste. Pobuda za razne račune. Itd.

8. Gradba modernega gnojišča in hleva: Načrti, tlorisi. Preračuni materiala. Razmerja. (Beton.) (Betonirati tudi praktično na šol. dvorišču!) Preračuni stroškov; rentabilnost. Tel. raznih prizem: stene, oglati hlodi, trikotne in trapezne stene. Itd. Pobuda za razne račune.

9. Rentabilnost nakupa dreves (smrek, jelk) »na panju«: Koliko lesa odpade? (Tel. stožca.) Tel. valja, okrajšanega stožca in analogno vsake okrajšane piramide. Stroški prevoza, razžaganja v deske itd. Odstotni račun. (Odpadek na žagi, dobiček.) Itd. Vse povsod naj bi se pri izračunavanju rentabilnosti poudarjala potreba varčevanja, ki je temelj urejenega življenja. Obrestni in obrestnoobrestni računi. Preračunavanja hranilnih vlog učencev z obrestovanjem kot dokaz rentabilnosti naganjanja denarja v hranilnicah.

10. Uporaba sadja: Prodaja v četverkotnih zabojih (prizmah). Rentabilnost glede na stroške negovanja drevja. Naprava sadjevca: Prostornina soda. Itd.

11. Nov važen krajevni problem: Gradba nujno potrebnega vodovoda: Cel kompleks vsakovrstnih računov. Potreba vodovodne zadrage. Zadržni kapital. Amortizacija dolga. Itd.

Stalno naj bi bili na programih šol. izobraževalnega dela računski slučaji iz domačega in krajevnega gospodarstva po napovedi učencev.

1. Izpremembe v prirodi: N. pr.: Prvi jesenski dan.

I. Lastno mnenje razreda na podlagi poročil posameznih učencev (učenk).

II. 1. Zemljepisni pojmi: Oblika, lega in dvojno gibanje zemlje. Poldnevnik in vzporedniki. Zemljepisna lega. O soncu. Razdalja zemlje od sonca. Letni časi. Podnebje. Toplotni pasovi. Časovna razdobja: dan, ura, leto; teden, mesec. (Gibanje in izpremembe lune.) Koledar. Itd.

2. Postanek in razvoj zemlje. (Zgodovina.) Itd.

3. Poznavanje prirode: Jesenski pojavi v prirodi. O sončni svetlobi in nje učinkih. Oko. Spektralne barve. Barvnost teles. Fotografija. Vpliv sončne svetlobe in toplote na rastlinstvo. Biologija rastlin. Itd.

4. Pouk o zdravju: Varovanje oči. Obleka za razne letne čase. Vpliv sončne svetlobe na človeka (zdravega, tuberkuloznega). Vpliv sončne svetlobe na bakterije. O jetiki in drugih nalezljivih boleznih. Itd.

5. Računstvo in geom. oblikoslovje: Krog, elipsa. Koti in kotne mere. Ev. obseg in pl. kroga. Razlika v času med posameznimi kraji. Primerjava oddaljenosti lune in sonca z ekvatorjem. Računanje starosti in razdalje časovnih dogodkov. Pretvarjanje časovnih mer. Časovno aktualni računi iz domačega in krajevnega gospodarstva. Itd.

6. Narodni jezik: Primerni sestavki, oz. članki, spisi in pesmi iz okvira navedenih razprav. Slovnike in pravopisne vežbe. Itd.

7. Risanje: Razni okrogli predmeti. Načrti in tlorisi okroglih posod. Načrti vrtov z okroglimi gredicami. Razni jesenski motivi. Naši jesenski pridelki. Ev. ornamenti. Itd.

8. Petje: »Slepec«. »Sonce zgodaj gori gre...« Itd.

9. Vzgojno: Sočutje s slepci ter sploh s trpečimi ljudmi in živalmi. Zadovoljstvo z lastno usodo. Itd.

10. Navajanje k samoizobrazbi: a) Opazovalna naročila: Gibanje sonca (navidezno) in lune. Jesenski pojavi. Itd.

b) Prosta predavanja učencev (učenk) k obravnavani tvarini, da se poglobi in izpopolni pridobljeno znanje.

c) Važne zgodovinske obletnice:

N. pr.: Obletnica koroškega plebiscita. Neodrešena Koroška — naša narodna rana.

I. Zadevna razredna debata in poročila otrok.

II. A. Zgodovina: Pregled zgodovine slovenskega dela jugoslovanskega naroda; 1. Prvotna domovina. 2. Naselitev na sedanjem ozemlju. 3. Ustanovitev (2) slovenskih držav. 4. Umeščanje slovenskih vojvod na Gosposvetskem polju. 5. Izguba svobode. 6. Osvobojenje. 7. Ujedinjenje. (Nj. Vel. kralj Aleksander). 8. Koroški plebiscit; izguba slov. Koroške. 9. Rapalska pogodba; Izguba Primorske.

B. Zemljepis: Crtež in temeljit popis neodrešene domovine. Vaja v samostojnem popisovanju pokrajin, na podlagi predhodno pridobljenih potrebnih tz. pojmov. Itd.

C. Narodni jezik: Primerni čitalni sestavki, ev. časopisni in književni članki o neodrešeni domovini. Koroške narodne pravljice. Primerni spisi. Obred umeščanja koroških vojvod. (Uprizoritev.) O dramatiziranju. Pesmi iz neodrešene domovine in o njej. Slovnike in pravopisne vežbe. (Direktni govor in pretvarjanje v indirektnega.) Itd.

D. Računstvo: V zvezi z zemljepisnim poukom.

E. Risanje: Simboli naše svobode na Koroškem. (Vojvodski prestol, knežji kamen). Itd.

F. Petje: Koroške narodne. »Hej, Slovani, kje so naše meje...?« Itd.

G. Vzgojno: Domo- in rodoljubna čustva. »Ciril-Methodova družba.« »Bran i bor.« Itd.

H. Navajanje k samoizobrazbi: Prosta predavanja k navedenim razpravam, da se poglobi in izpopolni pridobljeno znanje.

Seveda ni s tem mišljeno, da bi se naj vršile vse v navedenih koncentracijskih okvirih našete možne razprave enako obširno in podrobno ter v predmetnem, odnosno razpravnem vrstnem redu. Treba bo poudarjati in temeljito obravnavati le najvažnejše stvari in okoliščine; za manj važne in take, ki bodo predvidoma stopile do večje veljave ob kakih drugi priliki, zadostuje čisto že pojasnjevanje in ponazorovanje na podlagi daljših ali krajših razrednih debat. Razne okoliščine pa prisilijo učitelja dostikrat k skrajšanju in izpremembi delovnega sporeda in obsega.

Takih zgledov kot izhodišče h koncentracijskim celotam, odn. k strnjjenemu pouku, ki naj nastajata neprisiljeno, v naravnem redu, bi se lahko še mnogo navedlo.

N. pr.: *Otrokovo prilično poročilo o srni.*

Otrok je videl srno, jo s polnim zanimanjem opazoval in zdaj v razredu ves srečen opisuje svoj doživljaj. Kot že prej omenjeno, bo potrebna zdaj kritika, pojasnjevanje, odnosno izpopolnitev poročila s sličnimi doživljaji in ugotovitvami učenčevih tovarišev in tovarišic, ali pa, če je v skladu tudi z določili učnega načrta in potrebami ostalega pouka, temeljita razprava na podlagi razporednih točk, ki se skupno določijo in po katerih naj se samostojno in smotrno popisujejo živali, n. pr.:

I. Kaj sem sam opazil, ugotovil in zvedel.

II. 1. Bivališče. 2. Organi, važni za bivališče. 3. Prehrana. 4. Organi, važni za prehrano. 5. Sovražniki in obramba. 6. Razmerje do človeka. 7. Sorodniki; znaki sorodstva.

Tudi samostojni popisi rastlin, rudnin in pokrajin se vrše po določenih razporednih točkah. Take razporedbe določujejo točno smer in način opazovanja, ugotavljanja ter popisovanja, tako da se učenci res stvarno izobrazujejo in ne silijo na stranpota nesistematičnega izobraževanja, kar bi se sicer tako lahko dogajalo pri svobodnem udejstvovanju mladine.

Potek vezave razprav v naravno zvezno celoto bi bil n. pr. sledeč: Še poznavanje prirode in pouk o zdravju: K točki »sorodniki«; Govedo. Prebavila goveda in naši prebavni organi. Naša prehrana. (Sirovo mleko lahko vsebuje bacile tuberkuloze.) O nalezljivih boleznih in varovanju pred njimi. Itd. Praktično gospodarsko znanje: Negovanje domače živine. Najprimernejša plemena za domači kraj. Negovanje travnikov. Moderna gnojišča in stranišča. Načrti zanje. Itd.

Računstvo z geom. oblikoslovjem: Preračun gradbe modernih gnojišč in primernih stranišč po načrtu. Rentabilnost govedoreje in živinoreje sploh. Varčevanje. Obrestnoobrestni račun. Itd.

Zemljepis: Pojasnila glede bivališč prežvekovalcev k točki »sorodniki«. Itd.

Zgodovina: Pastirski narodi v zgodovini starega veka. Vzroki selitve narodov. Ustalitev kot poljedelski narodi. Itd.

Vzgojno: Ljubezen do živali in njih pravilno negovanje. Sočutje s trpečimi. Ljubezen do domače grude.

Samozobrazba: Predavanja in poročila iz okvira navedenih razprav na podlagi lastnega opazovanja in ugotovitve otrok ter študija.

In aktualna vprašanja naše dece? N. pr.: Zakaj se pijancu tresejo roke? Tudi v tem slučaju ne bi bilo umestno golo pojasnilo. Dobro bi bilo, da bi se tudi ta slučaj izbral kot izhodišče obširnemu, eminentno važnemu učno-vzgojnemu delovanju. N. pr.: Alkohol. Produkcija alkohola in alkoholnih pijač. Brezalkoholne pijače. Vpliv alkoholnih pijač na živčevje. Živčni sistem. Vpliv alkoholnih pijač na razne organe. Tuberkuloza, posledica oslABLjenja telesa po alkoholu. Druge nalezljive bolezni in obramba proti njim. — Vzgojno: Materialne in moralne kvarne posledice uživanja alkoholnih pijač. Potreba vzdržnosti. Iz poročila in predavanja otrok na podlagi lastnih ugotovitev. Statistični podatki o porabi alkoholnih pijač v domači občini. Vzgoja k varčevanju. Itd.

V mnogih aktualnih vprašanjih zahtevajo otroci pojasnil v gospodarskih zadevah. N. pr.: Zakaj se je začelo sadno drevo sušiti? Kako odpravimo lesne zavrtče? Itd.

Učenec (učenka), ki zastavi aktualno vprašanje, mora najprej podati svoje lastno mnenje glede njegove rešitve, da se tako navaja k lastnemu opazovanju in mišljenju.

Ze iz opisanih slučajev je razvidno, da prihajajo po tej poti za življenje najvažnejše učno-vzgojne zadeve lahko mnogokrat do obravnave in sicer po potrebi v obliki obširnih in temeljitih razprav ali le krajših razrednih debat, tako da setvarina ne prestanto utrjuje, pogloblja in vsestransko veže ter da je možna izvedba prirodne koncentracije ne le v osnovni, temveč tudi v višji narodni šoli.

Samoosebi je umljivo, da se morajo vršiti vse učno-vzgojne razprave v okviru otroškega duševnega obzorja in da morajo biti zgrajene na trdni podlagi.

Sploh naj bi se vršil moderni pouk po načelih strnjene pouka. Pri obravnavi stvarine vsakega predmeta je treba v polni meri uvaževati tudi vse okolnosti, ki spadajo v okvir drugih učnih predmetov. Če se n. pr. pri računanju omenjajo zemljepisni, zgodovinski, prirodnoznanstvi in drugi pojmi, je potrebno, da se pri njih pomudimo ter jih primerno pojasnimo.

Prav po sistemu strnjene pouka,¹ temelječega na opisanih načelih moderne šole, je možno, da se skladno razvijajo vse prirojene otroške sile do kar največjega razmaha.

Ves navedeni učno-vzgojni način pa že v zadostni meri utemeljuje potrebo po okvirnih učnih načrtih in tudi po delovnih pripravah. Le pomislite, kako bi se moral zaleteti oni učitelj, ki bi hotel točno razporediti stvarino v podrobnih učnih načrtih po tednih in če bi mu vrhutega še manjkala potrebna prožnost! V kako silno zadrego bi ga spravljala prilična poročila, aktualna vprašanja in prosta predavanja otrok ter po šolskih oblastih zahtevane proslave obletnic znamenitih mož in dogodkov. Vse to pa kategorično zahteva harmonična zaokroženost učno-vzgojnega dela po tačasnih načelih in potreba stika šolskega udejstvovanja z življenjem in njegovimi potrebami.

Učne priprave naj bi bile tedenske in dnevne in sicer večidel le okvirne, da lahko dopuščajo učitelju prost razmah po potrebi.

Pri šolskem izobraževanju naj bi stopil učitelj, ki mora biti in ostati vedno duševni voditelj dela, kolikor le mogoče v ozadje. Navidezni voditelji dela (»so-voditelji«!) naj bi bili zaporedoma najboljši učenci in učenke. S tem in z dosledno zahtevo, da izvršujejo otroci vse ono delo, ki ga zmorejo, po možnosti popolnoma samostojno in da je vedno direktno zaposlen ves razred po medsebojnem opozarjanju na nepravilnosti, bodrenju in sploh po navajanju k uspešnemu delovanju, bomo kar najintenzivneje razvijali vse otroške sile in zmožnosti.

Pri vseh predavanjih, poročilih in popisovanjih naj bi otroci vedno zdržema govorili: Prekinitve bi motile logično zvezo misli. Kritike (medsebojne in lastne) naj bi sledile vedno izvršenemu določenemu delu.

V razredu mora ves čas vladati primerna disciplina, vzdrževana po učencih samih po načelu samovlade.

Priznana marljivi in sposobni učenci (učenke), »vzgojitelji-ce« jim pravimo, naj bi se neprestanto po lastni iniciativi prepričevali o uspehih svojih manj-

¹ Opozarjamo na razliko med koncentracijskim poukom in strnjnim poukom. Glej E. Vrančeve »Utrinke« na str. 119. in 120. te številke! Op. ur.

»sposobnih in manjmarljivih tovarišev (tovarišic) pred poukom in ev. med odmori, pri samostojnem ponazorovanju, pisanju in risanju ter jih navajali h kar najboljši izrabi njihovih sil.

Kolektivno delo že samo po sebi zahteva, da bodi glavna izobraževalna oblika v šoli — razredna debata, bodisi pri prisvajanju novega, zlasti pa še pri ponavljanju, izpopolnjevanju in druženju že prej pridobljenega znanja.

Trajne uspehe poizkušamo na naši šoli doseči s temeljitim ponazorovanjem — seveda vse po možnosti po otrocih samih! — s časovno in snovno zaokroženimi, zelo pogostimi ponovili obravnavane tvarine ob istočasni navezavi novih, analognih pojmov, z druženjem in s poglobljanjem pridobljenega znanja po predmetih in analognih ter pojmovnih zvezah, s prostimi razgovori iz posameznih učnih predmetov ter iz vse prisvojene tvarine, z vzbujanjem želje po napredku ter z usposobljenostjo za nadaljnje lastno izpopolnjevanje.

Enajstletna praksa po navedenih smernicah me je trdno prepričala, da učno-vzgojno delo more le tedaj biti uspešno, če je tesno naslonjeno na življenje in otroške interesne sfere ter s tem prepojeno z življenjsko svežostjo, ki ustreza otroški naravi, če se vrši po načelu samopridobivanja, izpopolnjuje s kolektivnim pojasnjevanjem in če ga vodi učitelj, ki je prežet tople ljubezni do svojega poklica, do mladine ter do napredka šole in naroda.

Vse te pogoje mora imeti življenjska šola, ki črpa svoje učno-vzgojno gradivo iz neusahljivega vira življenjskega okolja naroda, zlasti mladine, in ki ji nudi najboljša krepiča za življenjsko pot po geslu:

Iz življenja za življenje!

TRMAST UČENEC.

M. MENČEJ

Poizkus analize duševnega stanja.

Prave duševne bolezni, kakor so razne nevrastenije, histerija, melanholija itd., nastopajo v otroški dobi zelo redko; četudi imajo te duševne bolezni svoj prvotni vzrok v prvih letih življenja, kakor to dokazujejo novejši psihološki izsledki, pa nastopajo in se kažejo v svoji pravi obliki in vsebini šele v zrelejših letih. Ako srečujemo v osnovni šoli nenormalne slučaje (slaboumne, duševno zaostale in defektne učence), pa v ogromni večini ti niso psihopatičnega značaja, temveč v glavnem posledica konstitucionalnega, fiziološkega obolenja, anormalnosti v živčnem sistemu, predvsem v možganski skorji, ki je radi kateregakoli vzroka poškodovana. Kljub temu pa opazujemo često pri osnovnošolskih učencih v izvestnih trenutkih in ob izvestnih prilikah nenavadna duševna stanja, čudne »navade«, in to pri učencih s povsem normalno živčno konstitucijo in z zadostno razvitim intelektom. Srečujemo učence, ki se v izvestnih momentih, na videz brez vzroka, protivijo učiteljevi želji, izvesti kako nalogo, ali hote in namerno delajo nasprotno kakor ostali učenci in sicer se javlja to v pasivni (negativni) ali pa aktivni obliki, ki pa zavzema včasih že take meje, da kaže vse znake histerije.

Primer aktivne oblike: Učenec I. razreda N. N. v enem izmed naših industrijskih krajev, ki je rasel v skrajno nepovoljnih ekonomskih, socialnih, higienskih prilikah in družinskih razmerah, že takoj ob vstopu v osnovno šolo kaže nenavadno aktivno »trmo in samoglavost«. Šola mu je deveta briga in je za stvarno delo v razredu dosti indiferenten. Ko so razdeljeni zvezki za pisanje

in se učenci spravijo k delu, porine on zvezek od sebe s pripombo: ne bom pisal! Ako učitelj ne vidi in ne sliši njegove pripombe, jo učenec ponavlja z vedno bolj slišnim poudarkom. Ako ga vpraša učitelj po vzroku, gleda učenec topo predse in ne odgovori; navadno sledi prigovarjanje in vpeljavanje v delo, včasih z uspehom. Ko se drugič ponovi ista situacija, se učitelj ne zmeni zanj; kakor da ne opazi, dela z ostalimi učenci začrtano delo. Ko učenec vidi, da ni obrnil pozornosti na sebe, začne ovirati svoje sosede pri delu. Učitelj ga radi tega odstrani iz klopi. V tem slučaju se učenec vrže na tla. Učitelj, kakor da ne vidi, dela z ostalimi učenci naprej. Učenec začne biti z rokami, nogami in glavo ob tla in se meče po tleh proti učitelju...

Taki učenci, ne samo da ovirajo normalno delo v šoli, prinesejo s takimi nastopi v razred še to slabo lastnost, da v slučaju, ako se jim posreči njihov »aranga« in dosežejo svoj cilj, dobijo ostali učenci lepo priliko in zgled, kako doseči cilj s tako in slično situacijo.

Malejši glede na ves razred, zato pa nič lažji glede na učenca in nič manj zamotan za učitelja, je primer pasivne oblike, nazvan tudi negativizem. Daš učencu nalogo, ti v izvestnih prilikah popolnoma odpove, povesi oči, molči in stoji nepremično, kljub temu, da je sposoben in siguren odgovora. V drugem slučaju, pa nesiguren dane mu naloge, uporablja metode, ki skuša z njimi vzbuditi sočutje in se na ta način ogniti reševanju naloge. Tako si pomagajo nekateri z bruhanjem, drugi »dobijo« napade in na ta način izzovejo pomilovanje. V kolikor so taki slučaji pogostejši pri mali deci, so pa redkejši pri večjih otrocih, pri katerih se navadno izza navidezne upornosti in trme skriva izvestna slabost, navadno slaba volja.

Za pravilno poznavanje ljudi ni še zadosti, ako poznamo njihove duševne reakcije, ki se javljajo pri posamezniku, pa najsi bodo te v pozitivni ali negativni, aktivni ali pasivni obliki, ampak je tu potrebno še nekaj več in sicer: njihovo razumevanje in tolmačenje. Zato je treba poiskati objektivne in subjektivne vzroke take in slične reakcije, ki nastopa pri posamezniku, vprašati se po smotru in cilju, ki ga hoče posameznik doseči s tem početjem. Tu pa nam stare psihologije »faktorjev« in »duševnih moči« popolnoma odpovedo. Odpove tudi eksperimentalna psihologija, ki more le ugotoviti tako in slično stanje ter opisati njega potek kakor sejmograf vremensko stanje. Nimamo pa prav nič od tega, četudi še tako precizno ugotovimo, da nastopa pri tem učencu v tem momentu aktivna, pri onem pa pasivna trma, nimamo še prav nič od tega, četudi še tako natančno ugotovimo potek in razplet situacije, temveč je potrebno, da raztolmačimo in doumemo, zakaj nastopa taka reakcija in kaj učenec hoče s tem doseči, v kakem odnosu je ta njegov način, ta njegova metoda proti ostalemu njegovemu življenju in njegovemu ponašanju.

Da učenec ni kar brez nadaljnega razumljiv, je povsem očito, ker si je zavestno ali podzavestno pred svoja stremljenja navadno postavil masko. Pojmovali ga bomo šele, ako prodremo za njegove kulise. Za kulisami se odvija in razvija njegova življenjska šablona in njegova motorna sila. Tam imajo svoj votek njegove instinktivne želje, njih tajna stremljenja, nastala še v detinstvu, in prvih letih življenja, do koder moramo prodreti, nakar bomo šele mogli razumeti njegove duševne reakcije, njegov značaj, njegovo metodo in duševno os.

Da pa prodremo v zakulisno življenje otrokove duševnosti, pa ne zadostuje, da gledamo skozi naočnike starih psihologij, ki so jemale celotno duševno dogajanje kakor vsako posamično duševno funkcijo statično, kot nekaj stalnega, enkrat danega, temveč dinamično, v nastajanju in razvoju, kot rezultat konfliktov duševnih sil, notranjih nastavkov in vnanjih pogojev, ki so drug z drugim v borbi,

v dialektičnem nastajanju in razvoju. Ne v smislu tradicionalnega gledanja in ločitve duše od telesa, vsega psihičnega od materialnega subjekta od objekta, temveč v smislu psihofizičnega monizma, ko je treba vzeti pod mikroskop celotno osebnost, nedeljivo enoto, kako je ta nastajala in se razvijala. Tako gledanje pa nam omogočajo šele novejši izsledki psihoanalize, predvsem pa individualne psihologije; šele ta nam daje ključ za razumevanje, ko nam »pojasnjuje karakter, njegov elan (zanešenost) in telesno hotenje zasleduje razvoj vse do vzrokov v čas samoiskanja, človeka pokaže v rami poziciji (v detinstvu), ko trči skupaj s prvimi nasprotji vnanjega sveta in raziskuje, v kakšni obliki, sili volje in poizkusih se je vse to vršilo. V zgodnji otroški dobi si ustvarja človek svojo življenjsko šablono, svoj cilj, svoj življenjski načrt, kateremu zavestno — podzavestno sledi. Okvir mu daje obdajajoče življenje, organska in socialna sredina (socialno-ekonomski položaj družine, vladajoča kultura, navade, vzgoja itd.). Na osnovi te globoko fundirane notranje (ne prirojene, temveč v detinstvu pridobljene) razvojne linije (Bewegungslinie), se gradi celotna duševna zgradba. Vse želje, hotenja, način hoje, govora, ves krog misli, simpatije in antipatije, vse duševne reakcije odgovarjajo nemu stilu, potekajo v smislu te »idealne linije — vodnice« (Leitungslinie), ki je odločilna za vse življenje poedinca, za njegov karakter in njegove postopke.«¹

Individualna psihologija je prinesla dokaz, da »izvira razvojna linija človeškega prizadevanja končno iz spojitve čuta za skupnost in težnje po osebni premoči in da se oba ta osnovna faktorja pokažeta kot socialna tvorevina« (Prax. und theor. der Individualpsych.).² Osnovne votke celokupne duševne dinamike in značaja pa tvori hotenje za osebno veljavo in nadvlado v svrhu sigurnega položaja ter pozicije posameznika. Ta egocentričnost v človeku, konkurenca, boj za ugled, pa ima svoj protiutež ravno v čutu za skupnost, v čutu do sočloveka, za realnost, stvarnost, delo in odgovornost. Razvojna linija je rezultanta egocentričnega prizadevanja in čuta za skupnost in vsa duševna odstopanja in nenormalne reakcije niso nič drugega, kakor »samo napačen način življenja, zabloda, laž, ki jim posameznik zapade« pod silo razmer in položaja.

Omenili smo že, da je naš učenec N. N. preživljal svoja mladostna leta v skrajno nepovoljnih socialno ekonomskih prilikah. Družina stanuje v zaduhli luknji, otrokovo prenočišče je na kupu slame v kotu. Oče je dninar in vdan pijači, mati se bori za vsakdanji zaslužek, otrok je zanemarjen in le na pol oblečen. V glavnem je prepuščen le samemu sebi in pohajkuje cele dneve po cesti brez kakega nadzorstva. Tako socialno in kulturno okolje (položaj v družini, položaj nasproti drugim otrokom itd.) ustvarja vse prej, samo ne povoljnih pogojev za osnovo in razvoj karakterne »linije - vodnice« v pozitivnem pravcu. V njegovih mladih letih ni bilo nad njim budnega očesa in ne večje roke, ki bi ga umela primerno zaposliti (četudi samo v igri) in s primernim delom razviti v njem čut odgovornosti za

¹ Po Alfredu Adlerju: »Praxis und Theorie der Individualpsychologie«.

² Kdor bi se zanimal za študij individualne psihologije, pa ne obvlada nemškega jezika, mu toplo priporočam knjigo Aug. Cesareca: »Psihoanaliza i Individualna psihologija«, Zagreb 1932.

Za šolske praktike je pa »Nova pedagogija« v Zagrebu izdala poljudno pisano knjižico Vere Stein-Ehrlich: »Individualna psihologija u školskoj praksi«. (Minerva — 1934.) O p. pis.

Opozarjamo tudi na članek dr. O. Tumirza »Pomen psihoanalize in individualne psihologije za pedagogiko« v 8. številki »Popotnika« 1932-33, str. 225, dalje na odlomek »Svoje glavnost, jeza in trma« v razpravi »Sola in dom«, »Ped. Zb.« za l. 1933., str. 109, in končno na drobno knjižico Ade Beil »Das trotzige Kind«, ki je izšla v znani zbirki spisov: »Schwer erziehbare Kinder«. O p. ur.

stvarnost, čut za skupnost in do človeka. Skrajno egocentrično je usmerjen in kaže ta svoj egocentrizem ob vsaki priliki, pri pouku kakor v igri, pri hrani kakor pri delu. Njegova »linija-vodnica« ne poteka v življenjski borbi, konkurenci, v boju za ugled, v smeri socialne aktivnosti; svoje zapostavljenosti, svojega socialnega položaja, skratka: svoje minus pozicije ne skuša kompenzirati v delu, temveč uporablja v to svrhu druge metode in načine, da kompenzira svoj položaj. Ni dvoma, da je v prvih letih življenja s takimi in sličnimi metodami žel uspehe, posebno še, ako pomislimo, da je njegova mati, radi prezaposlenosti in skrbi za vsakodnevno življenje, bila prisiljena, ustreči njegovim potrebam, željam in trikom, ker je drugače ječal. Ker razpolaga s precejšnjo življenjsko energijo in voljo, kompenzira svojo minus pozicijo na aktiven in ne na pasiven način; ne uporablja metode, ki bi z njo vzbujal pri učencih ter odraslih sočutje za pomilovanje, temveč s povsem aktivnim trikom.

Kadarkoli pride učenec v tak položaj, da se oglasi v njem čut manjvrednosti (kaka opazka, ki se nanaša na njega, ne dobi ob odmoru mleka itd.), uprizoni takoj ali pa po preteku nekaj časa situacijo, ki hoče za njo vzbuditi pozornost učencev in učitelja, prigovarjanje in eventualne obljube. Ako se to zgodi, je njegov cilj dosežen! Arangema se mu je posrečil. Če sledi mesto tega kazni, imamo pred seboj spredaj opisano situacijo. S telesno kaznijo dosežemo ravno nasprotno, če se pa že momentano pokažejo uspehi, pa trajno prav gotovo ne; navadno izzovemo s tem še hujšo reakcijo, ako ne v tej, pa v drugi obliki. Kakor malemu »nasilniku« in »razbojniku« spremenimo s telesno kaznijo le njegovo metodo, način za doseg njegovega cilja, ker si potem pomaga s kakim drugim trikom, n. pr. z lažjo ali s čim sličnim, tako tudi v tem slučaju.

Ko začne naš učenec ovirati ostale pri delu, ga postavimo v kot. Učenec se vrže na tla in bije okrog sebe. Ako ga v tem položaju pustimo na miru in ostale zaposlimo tako, da se nihče ne zmeni zanj, bije ob tla toliko časa, da mu zmanjka življenjske sile, da se utruji in nato miruje. Nekajkrat to ponovi; ko pa uvidi, da s tem početjem ne doseže svojega cilja in smotra, temveč nasprotno, preneha, se vživi v delo in skuša z delom kompenzirati svojo manjvrednost. Dosledno postopanje v tem pravcu pri tem učencu mora nujno roditi pozitivne rezultate.

Kakor pa novejši psihološki izsledki in dognanja ne nudijo učitelju praktiku točnih navodil v didaktičnem smislu (in psihologija tudi nima tega namena), temveč »skuša razumeti dušo in vse duševne pojave s ciljem, da spremeni človeški značaj, kadar je zašel v protislovja ter prišel v konflikt z okolico in radi tega na stranpota«, tako tudi ni mogoče, generalizirati posamezna taka in slična stanja ter postopek aplicirati na vse take in slične reakcije. Sele poznavanje cilja, ki ga hoče v takem slučaju doseči posameznik, in razumevanje pa vpogled v zakulisno dogajanje, omogoča pravilen in umesten vzgojni postopek.

Vzgjajati pomeni: učinkovati na srca fistih, ki jih vzgajamo.

Na srce moremo dejstvovati le s hipnozo, s primerom. Ako vidi dete v starših ali učiteljih primer miroljubnosti, poslušnosti, delavnosti, samozatajevanja, vzdržljivosti, tedaj ta primer stokrat jače deluje nego še tako zgovoren in razumen pouk. Zato 99 % vzgoje ni drugega kot primer, poboljševanje in izpopolnjevanje lastnega življenja.

L. N. Tolstoj.

DOBROTA KOT VZGOJNO SREDSTVO K ZLOČINOM NAGNJENE MLADINE

L. HOČEVAR-MEGLIČEVA

Avtorica članka, ki ga tukaj priobčujemo, je sama bila v Ameriki in je z velikim zanimanjem sledila vzgojnim uspehom nekega ameriškega farmerja, ki je vse svoje življenje posvetil vzgoji pokvarjene mladine in čigar delo je ona sama dobro poznala.

Pred nekaj meseci je umrl v Ameriki farmer, Mr. John Reese. On ni bil ne milijonar, ne znanstvenik in ne izumitelj. John Reese je bil samo navaden človek, majhen po svoji šolski izobrazbi, a velik po svojem duhu ter globoki plemeniti duši. Bil je krušni in duhovni oče vsem ubožnim dečkom države Ohio, ki so že v rani mladosti pokazali, da bo težko napraviti iz njih dobre ljudi.

25 milj od mesta Cincinnati, države Ohio, je imel Reese svojo lepo farmo. Na tem svojem posestvu je imel stalno po 12 dečkov. To je bila zapuščena in že pokvarjena mladina. Bili so to dečki, ki niso nikdar imeli nobene vzgoje; učiti se niso marali, a prijeli za kako delo še manj. Potepali so se okrog zamazani in lačni, delali škodo, kjer so mogli, in zapeljevali v slabo še druge dečke. Oblasti so pošiljale te otroke v poboljševalnico. Farmer Reese jih je prevzemal od poboljševalnice in jih vzgajal na svoji farmi. Kadarkoli je čital, da se v tem ali onem mestu odloča pri sodnji usoda kakega mladega zločinca, se je hitro peljal tja. Ker so oblasti poznale Reeseja kot nedosegljivega vzgojitelja pokvarjene mladine, so mu rade prepuščale otroke.

Ko se je vračal od sodnije domov, je M. Reese celo pot govoril z dečkom, kakor da je njegov tovariš. Vse sta govorila, samo o tistem slabem dejanju, ki je dečka privedlo pred sodnijo, ne. Reese je pravil o svoji farmi, o lepih mladih kužkih, muckah, o teličku, ki ga tako težko pričakujejo vsak dan, o žrebetu, ki ga bodo sedaj morali začeti krotiti, o drobnih piščančkih in kokoših, ki znesejo toliko jajec, da jih imajo vsi v izobilju.

Reese je vedel, zakaj tako govori z otrokom. Največja želja vsakega mestnega dečka je, priti na farmo in videti krave, konje, zajčke, kokoši, ki so jih morda do sedaj videli samo na papirju. Posebno ubožni mestni otroci imajo le redkokdaj priliko, približati se farmi. Farma pomeni zanje neki posebni svet. Ko otrok zagleda domače živali, se ves razneži, ljubeče jih ogleduje in gladi. Od živali, ki jih lahko vzame v naročje, se ne more ločiti.

Ne visoko mestno obzidje, stroga disciplina, trdo delo in neljubeznivo ravnanje, temveč solnce, zrak, prijetno delo, svoboda, ljubeznivo ravnanje in dobra zdrava hrana, to bo otroke rešilo propasti, je rekel Reese.

Ko je pripeljal novega dečka domov, ga je najprej seznanil s svojo sestro, ki bo njegova teta. Nato mu je pokazal svojo farmo, živali in mu takoj dovolil, da se je malo poigral s svojimi tovariši. Takoj mu je podaril kako majhno živalco in mu povedal, kako mora skrbeti zanjo. Potem pa ga je peljal v družinsko sobo in je tam sklenil z dečkom nekak sporazum:

»Preden sva odšla iz mesta«, je govoril Reese, »sem zate naložil v hranilnico majhen znesek. Ta znesek pomeni zate začetek življenja. Brez denarja ne moreš ničesar ukreniti. Na moji farmi boš pomagal delati in če boš priden in dober, da bom imel s teboj veselje, ti bom delo nagradil. Zasluženi denar bom nalagal v hranilnico na tvojo knjižico, ki bo spravljena pri meni. Ko boš dorasel, boš imel toliko denarja prihranjenega, da boš lahko začel samostojno živeti. Če pa ne boš dober in mi boš povzročal skrbi, potem bom moral vsakokrat za kazen dvigniti nekaj tvojega denarja. Kričal ne bom nikdar nate, nikdar te ne bom zmerjal ali tepel. Če hočeš pobegniti iz moje farme, lahko to takoj storiš, jaz ti ne bom branil. Če pa se hočeš priključiti moji družini ter z nami delati in biti kakor moj dobri sin, tedaj ti povem, da boš ponosen sam nase, ko boš dorasel v moža.

Od 48 otrok, ki jih je Reese imel na svoji farmi, so bile tam samo 4 deklince. Otroci so pomagali pri poljskem delu, pri živini in gospodinjstvu. Reese je bil povsod z njimi,

a jim ni nikdar dal občutiti, da jih nadzoruje. Delo je bilo tako razdeljeno, da se je vsak zavedal svoje dolžnosti in odgovornosti. Farmer Reese ni nikdar rekel: »To je moje«, ampak »to je naše«. To je dalo otrokom zavest skupnosti in enakopravnosti. Delali so z veseljem, kakor da so njegovi lastni otroci.

Včasih, kadar se je pa farmerju le zdelo, da se kateri otrok čudno vede, in je slutil nevarnost, da mu mladenič pobegne, je podvojal svojo ljubezen in potrpežljivost. Poklical ga je k sebi in mu podaril telička ali žrebeta. Otrok ga je začudeno gledal. Ni mogel razumeti, zakaj je Reese obdaril ravno njega, ki je to najmanj zaslužil. Toda Reese je dobro vedel, kaj je storil. Deček ne bo pobegnil, ker se mu bo škoda zdelo, pustiti podarjeno žival. S seboj pa tako velike živali tudi ne more vzeti. Skrb za nego mlade živali bo odvrnila dečka od slabih misli. »Ko bo teliček dorasel,« je dejal Reese, »ga boš lahko prodal in denar naložil na svojo knjižico.«

Kadar pa kateri deček ni bil dober, ga je poklical k sebi in mu rekel: »Primoran sem dvigniti nekaj tvojega denarja iz tvoje knjižice, ker nisi bil dober.«

Otrok se mu je vrgel okrog vratu in ga lepo prosil, naj mu odpusti. Reese ni dvignil denarja in deček je bil dober.

Mr. Reese je vzgajal svoje otroke samo z ljubeznijo. Nikdar se ni jezil, nikdar tepel. Nikdar ni nobenega ponižal ali dal kateremu prednost. Na otroke je imel silen vpliv. V njegovem glasu je bilo toliko dobrote, da so otroci brez upora sledili njegovim naukom. Oblasti so bile presenečene nad njegovimi uspehi. Niti eden od vseh 48 otrok, ki jih je sprejel na svojo farmo, ni zgrešil poti, ki mu jo je začrtal njegov učnik.

Vsi Reesejevi gojenci so se izučili kakega poklica. Dokler so bili majhni, so obiskovali šolo v bližnji vasi, ko so odrasli tej šoli, so se vozili v mesto v višje šole. Vsi njegovi gojenci so bili dobri dijaki. Iz teh vrst so izšli zdravniki, odvetniki, novinarji, dobri farmerji in obrtniki.

Nekateri otroci so ostali na farmi do svojega 21. leta. Nekateri niso nikdar prestali biti Reesejevi otroci. Vračali so se nazaj na počitnice, preživljali so pri njem dobo brezposelnosti in obiskovali so ga pozneje s svojimi rodbinami. Pri odhodu iz njegove hiše v lastno samostojno življenje je Reese vsakemu izročil hranilno knjižico, na kateri se je po največkrat nabralo do 500 dolarjev.

Reese ni imel svoje rodbine. Gospodinjila mu je njegova sestra, ki je imela otroke prav tako rada kakor on. Večkrat je ponosno dejala: »Takih otrok, kakor so naši, ni nikjer.«

Otroci so morali imeti dosti in zdrave hrane. »Šele potem, ko se bo prerojilo telo, se bo prerojila tudi duša,« je rekel Reese. »Kaj morem pričakovati od bolehnega in sestradanega otroka?« Meso je bilo na Reesejevi mizi redkokdaj. Tudi Reese ga ni maral uživati. Imeli pa so gojenci v izobilju zelenjave, mleka, masla, jajec, sadja in črnega kruha.

Reese je bil šegavoresne narave. Humor ga ni nikdar zapustil, niti takrat ne, ko so gojenci najbolj preizkušali njegovo potrpežljivost. Kadar je jeza in ogorčenost nad kakim slabim dejanjem privrela do vrhunca, je molčal, njegov obraz je bil trd kakor kamen. S skrajnim naporom je spravljal iz sebe »ah«, potem pa se je široko zasmejal. Mirno je pritegnil k sebi dečka in mu z dobrotojnimi besedami objasnjal slabo stran njegovega dejanja. »Vsako slabo delo, ki ga boš napravil v življenju svojemu bližnjemu, bo v prvi vrsti tvoja nesreča. Biti dober, je tvoja največja obramba proti zlemu. Zlo, ki ga storimo drugim, se vedno povrne k nam nazaj. To si zapomni in bodi dober, ker je v tem tvoja sreča.«

Na svojem posestvu je zgradil Reese majhno šolo. Tu so se zbirali njegovi gojenci ob prostem času. In on jih je učil, kako bodo morali živeti. Pravil jim je o velikih možeh, ki so izšli iz ubožnih rodbin in so si sami s pridnostjo in vztrajnostjo ugladili pot v življenje in dosegli velike uspehe.

»Nikdar ne smete misliti samo nase,« jim je govoril Reese, »vedno morate imeti odprto srce za vse tiste, ki so manj srečni kakor vi.« Reese je hotel prevesti na svoje gojence tisto ljubezen in delo, ki ga je sam izvrševal. Kolikokrat je rekel: »Če ne boste v življenju taki, kakor sem vas jaz učil, če boste pozabili na moje nauke, bom zelo žalosten, ker je bilo vse moje delo zastonj. Zapomnite si, otroci moji, da se na svetu spleča samo, biti dober. Dobroto je treba gojiti in jo razmnoževati. To kar ste prejeli dobrega od mene, ni ne moja pravica, ne vaša dolžnost, da povrnete nekoč meni. A vaša dolžnost je, da daste vi nekoč to dobroto v katerikoli obliki nekemu drugemu, ki je bo potreben. V toliko vas obremenjujem za svoje dolžnike.«

Reese je doživel visoko starost, imel je pregled nad vsem svojim delom. Niti eden njegovih fantov se ni izneveril njegovim zlatim naukom.

Reese je zahajal vsako nedeljo v cerkev. Prav tako so storili tudi njegovi gojenci. Vsak je bil član dotične cerkve, kateri je po svoji veroizpovedi pripadal. Reese ni gledal ne na pokoljenje, ne na versko prepričanje. Njegova farma je bila mešanica narodnosti in verskih prepričanj. Ljudi, ki so po cele ure posedali po cerkvah, molili in prepevali, ni maral. »Ljudje naj dokažejo svojo pobožnost z dobrimi deli. Bog potrebuje od nas dejanj in ne samo besed, od katerih nima ne Bog ne človek ničesar. Molitev mora biti predvsem dobro delo. Koliko bolje bi bilo na svetu, če bi ljudje pojmovali molitev drugače. Toda tisti, ki časti Boga z besedami in se mu zahvaljuje za izkazane dobrote samo z molitvijo, se je poslužil najcenejšega sredstva. Molitev ga ne stane ne truda, ne denarja, ne nobene druge žrtve. Neizmerno velika je naloga vsakega človeka na tem svetu. Nihče ne bi smel živeti samo zase, nihče biti srečen na račun drugih ljudi.«

»Ko boste odrasli,« je govoril Reese svojim gojencem, »in boste šli svojo pot, se bo morda zgodilo, da prestanete biti člani vaših cerkva, ako bo to v skladu z vašo vestjo. Toda nikdar ne smete prestatiti živeti po naukih, ki nam jih je zapustil Kristus. Če boste sledili njegovemu nauku »Ljubite svojega bližnjega kakor samega sebe«, potem vam ni treba skrbeti, kaj bo na drugem svetu.

Farmer Reese je bil nekaj veliki oče vsej občini. V evidenci je imel vse brezposelne ljudi in ubožne družine. Preskrboval jih je z obleko in hrano. Imel je svojega zdravnika, ki je bil na razpolago vsem ubožnim.

Ko je nastala svetovna kriza in je zajela Ameriko prav tako močno kakor Evropo, je stopil v stike z vsemi podjetji in oblastmi države Ohio. Pogajal se je, naj se otvori kredit za javna dela, da bodo ljudje delali, namesto da bi prejemale podporo, ki človeka ponižuje in ga demoralizira. Privatnim podjetjem je svetoval, naj skušajo zaposliti čim več delavcev. Če ne gre drugače, naj skrajšajo delovni čas, da se pridobi delo in denar še za tiste ljudi, ki so tako dolgo brez zaslužka.

Reese ni nikdar nobenega človeka razžalil, nikdar nobenega ponižal. Sam je bil vedno enak najmanjšim in nikdar se ni čutil manj kakor kdo drugi. Prezmetnih ljudi ni maral. »Če kdo doseže v življenju visoko čast in veliko bogastvo, je to v prvi vrsti samo njegova sreča,« je rekel Reese, »a to mu še ne daje nobenih pravic, zahtevati od manj srečnih kakega posebnega spoštovanja in čiščenja. Njegova sreča ne sme biti drugim v nesrečo.«

Cenil ni ljudi po njihovem bogastvu ali njihovi visoki izobrazbi. Cenil je samo njihovo delo. Ali so delali samo sebi ali tudi v občo korist.

Tako je klasificiral ljudi ta preprosti človek, ki mu ni bilo treba ne velikega bogastva, ne znanja o pedagogiki, psihologiji ali filozofiji, da je izvršil v življenju tako plemenito delo.

Na svoj 78. rojstni dan je farmer John Reese prenehal živeti. Našli so ga mrtvega v njegovi mali šolski sobi. Ob času njegove smrti se je bilo njegovo premoženje skoro popolnoma porabilo. Njegovi gojenci so ga stali ogromno denarja. Plačila za oskrbo ni nikdar prejemal. V petdesetih letih njegovega dela za mladino se je tudi njegovo

zdravje izčrpalo. Zadnje čase je bolezen naglo napredovala. Upanja na okrevanje ni bilo.

Njegovega pogreba so se udeležile velikanske množice ljudi iz vse države Ohio. Za krsto je stopalo 48 njegovih otrok in njegova dva psa, ki ju je tako ljubil v življenju.

In zemlja je zakrila moža, ki je bil v življenju ena sama velika ljubezen do človeka-sotrpina. Takih ljudi, kakor je bil pok. Fr. John Reese, je na svetu tako malo, da jih nima niti vsak narod.

ZA ŠOLSKO DELO

TAKO ZVANA „TEŽKOČA“ ELEM. RAZREDA.

FRANJO ČIČEK

Kakor se sliši, dela največ preglavic v prvem razredu prehod od tiskanih pismenk k pisanim. To je bil tudi vzrok, da ponekod odklanjajo Fleretovo prvo knjigo, ki se bavi le z velikimi črkami in odpravi male tiskane črke ter pisano malo in veliko abecedo kar na dveh straneh.

Na prvi pogled bi človek res mislil, da je na ta način razporejeno gradivo elementarnega razreda nekak metodični pogrešek in nedostatek. Še posebno, če učitelj obravnava snov točno po knjigi od strani do strani, kakor je to bilo doslej v navadi. Takrat se mu res lahko pripeti, da zadene pri pisanih črkah na ovire, ki se ga drže kot balast vse leto, in da čuti posledice takega postopka pri pisanju celo v drugem in tretjem šolskem letu.

Vendar Fleretova prva knjiga ni prirejena po kakšni šabloni, tako da bi učitelj lahko samo pogledal, kaj pride danes ali jutri na vrsto, in bi bila stvar že v redu ali pa, da bi bil učitelj prisiljen, obravnavati učno snov tako, kakor jo predpisuje in zahteva knjiga, da bi namreč vse šlo nekako po enem in istem kopitu ne glede na individualne zmožnosti in lastnosti učencev. Nasprotno, Fleretova prva knjiga daje učitelju možnost od svobodnega in največjega razmaha v metodičnem smislu, tako da si vsak sam lahko izbere pot in način, kako priti do boljših uspehov. Ta p o i z k u s n a pot mu bo dala novih vidikov in smernic, marsikje bo »popravlil« samega sebe in po nekaj letih praktične preizkušnje si bo kolikor toliko na jasnem, ali je njegova metoda dobra ali pa se mu bo treba oprijeti druge.

Tako zvana težkoča elementarnega razreda, to je prehod od tiskanic do pisanic, obstaja v tem, da je prehod preveč viden in nenaden in da od elementarca preveč zahteva. Treba je torej ta prehod ublažiti, tako da se 1. elementarec ne zaveda, češ, sedaj je konec tiskanic in se začne pisanje, 2. da mu pisanje ni nekaj novega, ampak da se zaveda, da to prav za prav že zna, ker je to že delal. Na podlagi lastne preizkušnje priporočam tale postopek:

Obravnavati je treba i s t o č a s n o velike in male tiskance, kar otrokom ne dela nobenih težkoč. Posebno, če se obravnava veže na razmerje med starši in deco v družini: ata (mama) je velik(a), otrok je majhen. Tako ima tudi vsaka velika črka svojo majhno ali malo črko, na pr.: I i, U u, O o, A a itd. Ali se tolmačijo oblike malih črk iz velikih po Fr. Vogtovi »metodični kuhinji« (prim. Flere: Naša prva knjiga in njena raba, navodila učiteljstvu, str. 35, ali postopek, ki ga priporoča Flere na str. 37) ali na kak drug način, je odvisno od učiteljeve spretnosti. Glavno je, da to tolmačenje ni preveč dolgovozno, ampak kratko in jedrno, še posebno pri črkah, kjer ni nobenih večjih razlik, na pr. O, o, V, v, L, l itd.

Pri pismenem delu prerišujejo otroci sestavke točno po knjigi (velike črke) in potem iste sestavke z malimi črkami, kar sedaj ni več prerisovanje, ker je pač treba poznati male črke ali pa jih poiskati. Iščejo jih navadno v šolski stavnici ali v svoji zbirki narisanih ali izrezanih črk ali v kakšni knjigi (na pr. v Widrovi itd.). Na ta način si otrok dobro zapomni in vtisne v spomin obliko male črke, ki je sicer ne vidi pri obravnavi in čitanju v knjigi, vendar jo rabi vsak dan pri risanju in čitanju iz stavnice.

Po dosedanjih izkušnjah se ne rabi za obravnavanje velikih in istočasno malih črk v normalnih razmerah nič več časa, tako da se do božiča lahko predelajo vse črke. In če bi to ne bilo mogoče, ni to nobena nesreča. Laj hiteti ne! Tudi počasi se daleč pride.

Nekako mesec dni poprej, preden predelamo vse črke (nekako pri Ani, ko piše pismo Miklavžu), pridemo nevidno k pisanju. Do sedaj smo risali črke brez vsake

zveze med seboj: **mama, ata. Ana piše pismo** itd.

Sedaj jih v e ž e m o naknadno: **mama ata Ana piše pismo.**

Kmalu pridejo učenci sami do tega, da je naknadno vezanje nerodno in prepočasno in da je boljše in enostavnejše, če jih vežemo sproti.

Tako nastopi nekako v decembru risanje črk z vezavo. V poštev prihajajo znane besede in kratki stavki. To vezanje risanih črk zelo olajša prehod k pravemu pisanju. Saj si pridobi učenec že sedaj glavne in značilne poteze pisanic

(prim. **a a a, e e e, s s s** itd.).

Vezava črk v besedah je tisti čarodejni most od tiskanih do pisanih črk, ki odpravi vse težkoče, tako da pride pisanje tako rekoč samo od sebe. Ta postopek bi preprosto pojasnil tako:

NAJPREJ RIŠEMO VELIKE

Potem male

Nato jih vežemo

In pišemo.

NAŠI IZSELJENCI

MILOŠ LEDINEK

(Odlomek iz šolskega dela.)

Krajevne prilike: II. razred višje narodne šole, 6., 7. in 8. šolsko leto, od 39 otrok navzočih 37, ozir. 36. Predmestni šolski okoliš, starši dece po poklicu: 16 delavcev, 11 železničarjev, 4 upokoenci, 3 obrtniki, 3 trgovci, 1 drž. uslužbenec in 1 prevžitkar.

Predhodno delo: Obdelava skupine »Morje vir bogastva in borb«. Za to skupino so učenci izdelali podroben program (vodstvo učitelj). Skupina se je zaključila z delom izven programa, ki se je v končni fazi združila s predhodno skupino, t. j. jo je dopolnila.

»Izseljeniški dan«.

A.

I. Solski sluga prinese med delom v razred okrožnico in odlok kralj. banske uprave: »Izseljeniški dan«. Odlok prečitamo vsemu razredu:¹ 21. 12. posvetiti eno uro našim izseljencem.

L.: Z Milošem bova imela poročilo, toda ena ura bo premalo.

Uč.: 21. 12. je tudi šolska božičnica in zadnji dan pred božičnim odmorom. Kaj če bi imeli prej?

P.: Da, v petek bova imela poročilo. Kje bova pa dobila podatke?

Uč.: Tu imamo nekaj malega. Do četrta pa bi morala vrniti, da lahko pošljemo tudi v druge razrede. Mogoče bosta našla tudi v kakšnih koledarjih kaj primernega.

C. (pohaja tretje leto ta razred): Ravno prav! Bomo nekaj več slišali o izseljencih. Ze zadnjič smo pri zemljepisju mimogrede nekaj omenili: zakaj so se selili?

Odlok se je namenoma prečital takoj, dasi je bilo s tem delo prekinjeno, ki se je pa potem po 10 minutni zamudi nadaljevalo.

II. Pridobivanje: 1. Učenca L. in P. podasta poročili, ki se medsebojno dopolnjujeta. Učenci poslušajo in si delajo beležke.

2. Razgovor v svrhu razumevanja.

Učenci vprašujejo, a poročevalca, pa tudi nekateri drugi, pojasnjujeta. Učitelj prihaja v poštev v skrajni potrebi. Nekatera vprašanja: Kaj je to fond? Izseljeniški komisar, konzul, Rafaelova družba v Ljubljani² itd. Ob tej priliki se razvije tudi naslednji dvogovor:

M.: Ti si dejal, da je 354.000 slovenskih izseljencev. Kaj pa ostali Jugoslovani, ali se niso nič izseljevali?

P.: So se — posebno iz obmorskih kraških pokrajin, pa številki nisem imel. Porabil sem to, kar mi je g. učitelj dal, nekaj beležk, radio-predavanja in iz koledarja.

M.: G. učitelj, zakaj niso tam podatki za vso državo?

Uč.: Ne vem! Meni bi samemu bilo ljubo, da bi imeli najnovejše podatke za vso državo, a od kralj. banske uprave smo jih prejeli le za Dravsko banovino. Pa, če želite, vam lahko dam na razpolago stanje izseljencev za vso državo vsaj približno, ker so številke že starejše. (Učitelj beleži.)

L.: Zeli še kdo pojasnila?

3. Razgovor v svrhu poglobitve in istočasna razčlemba v delne probleme. a) Učenci se medsebojno vprašujejo, kličejo in odgovarjajo. Razgovor vodi učitelj, ki pa poseže vmes le tedaj, če je le-ta zašel na stranpot, če so potrebni podatki ali pa se utrga nit razprave, kar pa v tem primeru ni bilo potrebno. (Način razviden pod III. 2.)

b) Po razgovoru se razčlemba snovi zabeleži v obliki drobnih problemov na tablo. Narekujejo učenci, razred pazi na smiselni red.

Uč.: Kako bi dali naslov?

Več: Naši na tujem! Kako se godi našim izseljencem! Izseljenci. Naši izseljenci itd.

C. (ki je bila določena za napisovanje): »Naši izseljenci« je najprimernejši naslov.

Naši izseljenci.

1. Zakaj so se selili?
2. Kam in zakaj ravno tja?
3. Zakaj največ med 1880.—1930. letom?
4. Iz katerih jugoslovanskih pokrajin?
5. Kako se jim godi?

¹ Običaj je, da se vsi odloki, ki se tičejo razrednega dela, prečitajo vsem učencem.

² Pri pojasnjevanju se poročevalec ponesreči: »Rafael je bil ljubljanski župan in po njem ima družba ime!« Smeh! Učitelj popravi.

6. Zakaj se vračajo v domovino?
7. Kako skrbimo za nje?
8. Ali bodo ostali v tujini vedno Jugoslovani?
9. Posledice vračanja izseljencev!

10. Stanje:

- a) Doma: Jugoslovanov 14 milj., od tega 1.100.000 Slovencev;
- b) izseljenih: Jugoslovanov 1.100.000, od tega 350.000 Slovencev;
- c) podjarmljenih: Jugoslovanov 1.300.000, od tega 500.000 Slovencev.

* c) Po napisovanju se vse pridobljeno še enkrat snovno in smiselno pregleda v ponovnem razgovoru (reprodukcija), ki se pa naj kolikor mogoče naslanja na zabeleženo. Razgovor vodi učenc, ki mora paziti na to, da se vsako vprašanje dobro predela in eventualno ponovno pojasni. K temu se skušajo pritegniti tudi manj aktivni učenci. (Čas dela 60 minut z vmesnim odmorom.)

III. Izraža:

1. Uč.: Menda nam je sedaj to jasno!

Č.: Da! Sedaj pa dajmo računati odstotke! (7. in 8. š. l.)

Uč.: Kaj boš računala?

Č.: No ja! Koliko % nas je doma, na tujem, podjarmljenih. Koliko je 100%, M.?

M.: 100% so vsi Jugoslovani skupaj!

Uč.: Dobro! Pa bi potem to pokazali tudi v stolpcih.

N. (6. š. l.): Kaj bomo pa mi računali? (Molk!)

Č.: Prosim, dajmo izračunati, kolika bi bila gostota, če bi bili vsi Jugoslovani doma. Povej račun, T.! (Pri sklepanju se je opazilo, da posamezniki ne shvatajo pravilno sklepa: razmerje površine in števila prebivalcev. To se prihrani za rač. vajo.)

Pl.: Računajmo še za Slovence!

Č.: Ja! Potem bi nam pa pokazali, kako se to pove in pokaže s stolpci.

Uč.: Če želite, bomo pa to skupno izdelali z II. oddelkom. (Delo.)

Porabljen čas: 1 ura. — Odmor.

2. Uč.: Nadaljujmo!

M.: Citajmo iz čitanke »Pozdravljeni« od Ivana Cankarja.

Uč.: Pa dajmo! Kdo bo vodil?

L.: Naj vodi Č. (Citajo dvakrat.)

Č.: Bi se malo razgovarjali o tem berilu!

B.: Kaj pa pripoveduje tu pisatelj, M.?

M. (učenka se je preselila z dvorazrednice, je dobra in pozitivna delavka, samo hudo počasna in ji ne gre od rok.)

Č.: Pomagaj ji, Pl.! (Učenec ima izvrsten spomin in po redu obnavlja vsebino. To nekaterim ni prav.)

Č. (poseže vmes): Naši izseljenci so delali v Ameriki. Dobili so stroje, postali so odvišni in so jih odpustili.

K.: Koromandija — Amerika je dežela, kjer se je lahko veliko in naglo zaslužilo. Sedaj pa ni več tako.

R.: Ker niso imeli denarja, so jih natrpali na ladjo in pozneje na vlake, bili so brez vode in kruha.

Sp.: Ljudstvo je pravilo, da se cedi v Koromandiji med in mleko pa potice in kolači rasto po drevesih. (Smeh — zašli smo.)

Uč.: Č. je dejal prej, da so jih odpustili radi strojev.

N.: V naših tovarnah dela 1 delavec pri petih strojih.

Pl.: Dobili so en stroj in odpustili devet delavcev.

M.: Saj so nekoč brez strojev izhajali in delali obleko in orodje brez njih.

K.: Stroji so človeku v pomoč!

N.: Če so pa radi njih ljudje brez posla.

Pl.: Stroji so škodljivi!

P.: Kako pa boš danes brez njih? Kako bomo potovali, trgovali! Tudi klešče so stroj!

Več: Klešče že niso stroj!

P.: So, kaj ne, g. učitelj? (Učitelj pokima.)

C.: Klešče so stroj — vzvodi.

Uč.: So enostaven stroj, pa za te nam sedaj ne gre. V mislih menda imamo velike, sestavljene stroje.

C.: One stroje, ki so nepotrebni — ki so luksus — odstraniti, drugi naj ostanejo. Mlin je tudi stroj, kako boš pa mlet?

S. (največji nasprotnik strojev): Na žrmljah!

C.: To boš rabil celo večnost.

S.: Tovarniški stroji so delavcem škodljivi.

C.: Kdo bo pa stroje uničil? Delavci jih ne morejo, saj niso njihovi.

Uč.: Torej! K. pravi, da so stroji človeku v pomoč, N. in Pl. pa trdita, da so škodljivi, ker jemljejo delavcem kruh. Kdo je zato, da bi stroje odstranili, kdo za nje?

(Uspeh: 24 proti, 12 za stroje. Zvoni!)

M.: Škoda da zvoni. Brez strojev danes ne gre več.

Uč.: Danes ne bi končali, bomo jutri nadaljevali, da pridemo do končnega sklepa: za ali proti.

(Pospravljamo, v sobi je živahno, debate v dvojicah in trojicah. Še le 1/3 ure po zvonjenju pridemo iz razreda.)

Drugi dan:

Uč.: Nadaljujmo! Kdo bo vodil?

Več: P. naj vodi! (Zagovornik strojev, ki je prejšnji dan ostal v manjšini.)

P.: Kako je sedaj s stroji?

M.: Ali ne bi stroje uničili?

Pl.: Nekatero, ki jih ne rabimo.

C.: Tkalske stroje, avtomobile, vlak, aparate za slike, varilne aparate v stran! Bomo sami delali obleko in drugo.

B.: Kako boš delal platno brez stroja?

H.: Sadili bi bombaž in ...

M. (vpade vmes): Pri nas ne raste!

H.: Bi ga pa kupil!

K.: Kako ga boš pripeljal k nam, ni vlakov in ne avtomobilov pa tvojem.

C.: Vozili bi s konji in z voli, nosili s kamelami kakor v puščavi. Tam tudi ni vlakov.

N.: Tam ni treba, ko je redko naseljeno, pa viharji so in pesek, pa vode tudi ni.

Pl.: Če danes naenkrat ne bi bilo vlakov, ne bi mogli dovažati dovolj živeža, ker je pri nas ljudstvo gosto naseljeno, a samo v Mariboru bi bilo 3000 železničarjev brez službe.

Sp.: 3000 družin brez kruha.

Uč.: Imamo torej tri mnenja: Stroj je v pomoč! Stroj je škodljiv! Stroj delno koristi!

P.: Stroj je na vsak način potreben. Danes smo preveč razvajeni, ne moremo biti brez strojev.

M.: Tovarne delajo ceneje radi strojev, obrtnik pa propada. (Oče krojač.)

P.: Če bi z roko delali, bi bilo dražje.

P.: Čevlji niso dosti dražji pri čevljarju.

K.: Seveda, ko ne more in ne sme več računati. Konkurenca.

C.: Brezposelne podpore tudi stanejo, raje plačilo za delo.

N.: Tovarne imajo s stroji večji dobiček.

C.: Tovarnarji morajo tudi živeti: stroje morajo plačati, davke in delavce. (Oče prevžitkar.)

M.: Tovarnar ima prevelik dobiček od strojev.

N.: Delavci imajo škodo.

M.: Denar tudi delamo s stroji. Če ne bi imeli strojev, ne bi bilo denarja.

P.: Malenkost, brez denarja bi že živeli. Glasujmo zopet, bomo videli, kdo bi še rad bil brez strojev!

M.: Stroji naj ostanejo, brez njih bi bilo težko, a vsi delavci naj zaslužijo, njim so stroji v pomoč!

C.: Nekatere stroje uničiti!

S.: Vse stroje v stran!

(Uspeh glasovanja: za M. predlog 24; za C. predlog 11; za S. predlog 1 sam.)

R.: Učenjaki tudi zaslužijo, ko so stroje izumili in prodali.

F.: Pa delavci, ki stroje izdelujejo.

C.: Zakaj jemljejo kmečke delavce za majhen denar. Naj delajo na kmetih, tam manjka delavcev.

P.: Zakaj delata mož in žena, sta brez otrok in živita kot »mali bogec«.

S.: Moj oče zasluži le 450 Din, nas je 6, mora tudi mati delati.

T.: Tudi takih je dosti, ki imajo po dve, tri službe, drugi pa nič.

S. (edini proti strojem): Sem proti strojem! Saj bi lahko vse pridelali sami. Polja naj nam dajo! (Skoraj joče.)

Uč.: Predlagam konec razgovora. Verouk bo!

P.: Kako bi mi danes živeli brez strojev, ko smo komod.

M.: Vsi stroji ostanejo, a zaslužijo naj vsi delavci.

S.: Bo še več blaga kakor sedaj.

N.: Vsak naj nekaj zasluži, pa manj časa dela, da bodo imeli vsi delo.

(S. se ne potolaži, ostali se mu smejejo, učitelj ga skuša na raznih primerih pomiriti.)

Glavne misli o poteku razgovora:

a) Stroj pomaga delati.

b) Stroj je vzrok brezposelnosti.

c) Stroj je vzrok, da obrtnik propada.

č) Nekateri stroji so škodljivi.

d) Vsi stroji so škodljivi.

e) Stroj je koristen, a vsi delavci naj zaslužijo primerno, krajši delovni čas.

Za čitanje in razgovor sta se porabili dve uri.

3. C.: Citajmo še iz srbohrvatske čitanke »Izseljenici«.

B.

Snov se ni mogla niti dobro zaokrožiti, še manj pa vsestransko pregledati, ker je primanjkovalo časa. Potrebno bi bilo še najmanj dva do tri dni dela, da bi bila slika zaključena, treba bi še bilo zemljepisne obdelave in pregleda gospodarske plati izseljenišva in to glede na narod in izseljence same. Prezreti pa tudi ne bi mogli potrebnih računskih in jezikovnih vaj, kar se mora ob vsaki priliki piliti in vežbati. Globina dela ima vsekakor prednost pred širino, ki se pri nezadostni pažnji in prožnosti učitelja kaj rada razprede v nedoglednost in hlastanje po čim širšem zajetju kulturnih enot.

Vendar kaže tudi to poldrugo dnevno sicer okrnjeno delo neko notranjo enotnost in psihološko pot.

I. Zanimanje, ki nadomešča direktni osebni zunanji doživljaj, se je vzbudilo pri čitanju odloka in s ponudbo poročevalcev.

II. Pridobivanje. 1. Poročilo

2. Razgovor v svrhu razumevanja.
3. Razčlemba snovi — delni problemi.
4. Razgovor v svrhu poglobitve.
5. Pregled in dopolnitev.

Razčlemba in poglobitev se pri delu samem medsebojno tako tesno prepletata, da je težko ločiti drugo od druge. Značilno je, da se najprej motri in skuša doumeti celota, ki se šele potem analizira. Zato bi lahko pot dela označili tudi tako:

- II. a) 1. Doumevanje celote.
2. Razčlemba.
3. Pregled.

III. Izraba se je izvršila le delno in to računski in jezikovno, a tudi to le v zelo majhnem obsegu. Številčna izraba je temeljila delno — za sedanje stanje — na nerealnih statističnih podatkih, a ker ni bilo točnejših na razpolago, so tudi ti dosegli svoj delovno-vzgojni smoter. V kateri smeri bi bila izraba po širini še možna, je težko določno povedati, ker se v tem oziru med delom samim pojavljajo nove, mnogokrat nepredvidene delovne možnosti. Učiteljeva naloga je, da napelje zanimanje učenca in potem delo samo v pravo, t. j. v najaktualnejšo smer. Nekaj pa je, kar je za uspešno delo predvsem potrebno, t. j. zanimanje za delo sploh in za dotično snovno delo posebej.

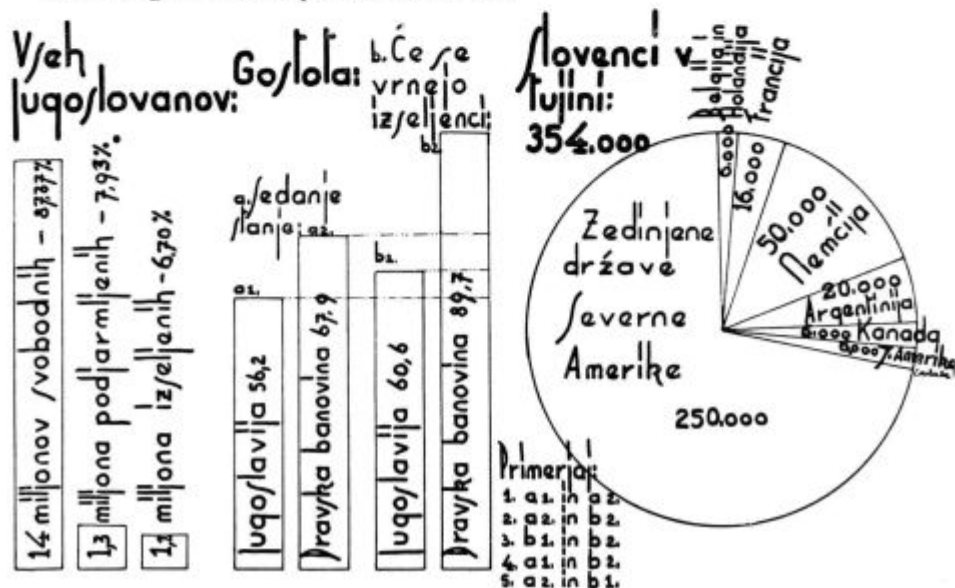
V ostalem pa je tu prikazan samo utrinek dela, ki je pri tej širini obdelave dosegel svoj višek zanimanja in izživljanja pri obdelavi Cankarjevega spisa: »Pozdravljeni«.

Da bo slika realnejša, je treba ugotoviti še dvoje:

1. Razgovori so bili mnogo obširnejši. Tu so navedena le najznačilnejša mnenja učencev, zato se čutijo med nekaterimi izjavami nekake praznote, ki jih pa v resnici ni bilo.

2. Razred je bil ta dan izredno aktiven, kar ni vedno tako. Vzrokov je več: ali ni zanimanja, ni pravega razpoloženja itd.

Poskus grafične ponazoritve:



Učiteljski nacionalizem.

O tem aktualnem vprašanju piše »Národná škola slovenská« v svoji lanski 5. štev. takole: »Doslej smo bili v nacionalnih zadevah zelo mlačni in malo bojevití. Manjka nam zdrave porcije nacionalizma, ki državljana pred svetom odkluje in ki ga radi nřega svet spořtuje. Ne mislim na nemřki, poljski, madjarski ali italijanski nacionalizem. Za kulturni narod pomeni le korak nazaj, ře neguje sovrařstvo in bojařeljni řovinizem. Nam zadostuje, ře se zavedamo, da smo poseben narod, da smo v zgodovini kaj zašlegli, in zlasti to, da smo na svoji zemlji pri vsej demokraciji svoji gospodarji, ki hoćemo z delom podpreti blagor svoje celote, oćetnjave, države. Ne bilo bi odveć malo tistega starega narodnjařtva, spoznanja, da si moramo v tem podati roke, da se tu neha vsaka razdvojenost in vsako strankarstvo, da moramo proti vsakemu tujcu in proti vsemu svetu najprej poudarjati naše řeřkoslovařko državljanstvo.

Ućitelj mora biti nacionalen, ne hitlerjevski, ali tudi ne mlaćen. Vzbuhati ljubezen do oćetnjave, negovati nacionalni ćut, to mora oćetvati iz vsega našega pouka. — Bodimo nacionalni, bodimo sovrařniki tujega razpihovanja in tujega vladohlepja, bodimo koristen element narodnega řivljenja, varuhi narodnega jezika in narodne države!«

Neizmerno nas veseli ta nacionalni kredó iz slovařkih učiteljskih vrst. Ne deliti, vezati je treba poedine dele iste ga naróda!

Povsod řolstvo peša.

V Italiji so řolski proraćun znižali za 123 milijonov lir. Sedaj imajo tam 107.309 ućnih oseb, in to 80% řenskih in 20% mořkih; 90.730 jih poućuje na ljudskih řolah, 10.131 na srednjih in 4342 na obrtnih řolah, ostanek se porazdeli na druge řole. Število mořk h v ital. učiteljskih vrstah vsako leto pada.

Število otrok na italijanskih řolah znaša 4.670.000; pol milijona otrok řole ne obiřkuje.

Minister řolstva je izdal naredbo, s katero prepoveduje nalićenim in napudranim učiteljicam vstop v řolo.

Na Holandskem je letos 908 absolventov učiteljř bez službe. Od leta 1933. do danes so zaprli 340 řol in poslali 942 učiteljev na razpoloženje. Pripravljajo se spremembe pokojninskega zakona.

Prav tako je tudi na Portugalskem mnogo učiteljev brez službe. Tam traja řol-

ska obveznost od 5. do 11. leta. Nezanje ćitanja in pisanja je tam kaj navadna stvar, vendar se radi tega nihće ne razburja. Od 1933. leta do danes so zaprli nekoliko stotin řol. 2/3 absolventov učiteljř sta ostali brez službe.

V Avstriji so izdali naredbo, ki odpravlja omožene učiteljice iz řole. Na samem Dunaju je bilo upokojenih 2000 omoženih učiteljic, in sicer so bile to take, ćijih može prejemašo mesečno 450 řilingov. Na prazna mesta je priřlo 350 novih učiteljev z mesečno plaćo 130 řilingov.

Na Poljskem je stvar oćividno malo huřša kot drugje. »Glos nauczycielski«, organ poljske učiteljske zveze, podaja mračno sliko o poljskem řolstvu. Od leta 1931. do 1932. je nazadovalo řtevilo učiteljev od 68.000 na 66.400, medtem ko je naraslo řtevilo ućencev malone za milijon. V posameznih razredih je do 240 ućencev namesto predpisanih 50. Po večini posećajo otroci enorazrednice. Zato pa tudi prav malo vařkih otrok more v srednje řole. Ker ni dovolj učiteljev, so najeli okoli 2000 učiteljskih praktikantov brez vsake plaće. Število analabetov raste. Zato so tuji vojařki kritiki ře večkrat opozarjali na dejstvo, da je na Poljskem za navadne vojařke naloge uporaben le ćastnik, medtem ko take stvari v drugih armadah opravljajo navadni vojaki. »Manj jeć, več řol; manj okovov, več svobodnega truda, manj dresure, več ućenja«, kliće »Polonia« poljskim polkovnikom. »Glos nauczycielski« konćuje s tole sličico: »Kolega, jaz noćem govoriti, jaz ne morem govoriti, imam řeno in otroke!«

Kaj oćitajo ustnemu izprařevanju.

1. Ni dovolj pravićno, ker dobivajo nekateri dijaki namenoma ali nehote teřza, drugi spet lařza vprařanja, medtem ko se red ravná le po toćnosti odgovora, a ne po teři vprařanja.

2. Nekateri ućenci se ne znajo primerno in dovolj hitro izrařati, drugi dobivajo tremo, kar povzroća, da slabše odgovarjajo kot predrzni ućenci. Sodba se ravná le po naćinu odgovora.

3. Izprařevanje zahteva preveć ćasa na řkodo drugega řolskega dela. Vsi vemo, kako nas izprařevanje zadržuje, kadar izprařujemo za letno oceno.

Ako kdo trdi, da je izprařevanje le ponavljanje snovi, utrjevanje in popravljanje predavanj, potem ne pozna otrok. (Idea 46/34.)

P. Blonski: Pedologija u narodnoj školi. Prevedo Rad. V. Teodosić. Štamparija »Sumadija«, Kragujevac god. 1935. Strani 148, cena brošir. 20 Din.

Kot sedmi zvezek v seriji publikacij »Društveno-prosv. pitanja«, ki jo urejuje in izdaja v Kragujevcu Drag. M. Mihailovič, je izšla pred meseci gornja knjiga znanega ruskega pedagoga-ideologa, čigar knjiga »Produktivna škola« je po vojni zaslovela daleč izven mej nove ruske države. Manj znana je bila med nami njegova »Pedologija«, prva stopnja, ki smo jo to pot dobili v dobrem srbohrvatskem prevodu v cirilici. Zdi se mi, da je ta knjiga pri nas prvi daljši prevod vsaj ene izmed večjih knjig P. Blonskega in s tem vred vsaj majhen odlomek iz zakladnice bogatega rus. povojnega pedagoškega slovstva, težko dostopnega v izvorni besedi.

Posebno prednost daje tej knjigi dejstvo, da je ta »Pedologija« pisana stvarno, praktično v pravem pomenu besede, neposredno za učitelje »na terenu«. Avtor navedene »Pedologije« prav nič ne »teoretizira« in se tudi ne mudi preveč s citati tujerodnih pedagogov, psihologov (razen pri razlagi testov, str. 100—111), kakor je to na zapadu že star običaj v pedagog. znanstvu, pač pa razpravlja in opisuje otroka, razred in šol. milje deloma le sam, na temelju lastnega raziskovanja ter v zvezi z najožjimi problemi vzgoje in pouka, življenjskih prilik in pogojev, v katerih živi otrok, mladina. Na primer: problem računstva na elementarni stopnji razlaga P. Blonski tako rekoč kompleksno, to je sociološko, psihološko, pedagoško-didaktično, v najširši povezanosti s stvarnostjo otroške prirode. Ne mislim sicer trditi, da prinaša knjiga jasnost ali pozitivno rešitev za vsak problem (tega navadno ne zmore niti največji avtor) ali pa da to in ono vprašanje iz posebne didaktike še ni bilo eksperim. dokazano v zapad.-evropskem pedagoškem krogu; da, nekateri izsledki Blonskega so lahko deloma še tudi sporni, še ne dovolj zanesljivi, toda način, oblika razpravljanja teh problemov je tako svojevrstno praktična, originalna kakor nalašč za učitelja-praktika, ljubitelja priročnih knjig in svetovalcev. O tem nas prepriča že razpored vodilnih tem in poglavij v zbirki. V ospredje svojih sestavkov stavlja Blonski navidezno čisto didaktične probleme, praktične smote, ki jih učitelj zasleduje pri svojem delu. Tako ima avtor n. pr. za elementarno stopnjo v prvi polovici knjige sledeča zanimiva poglavja: Zakaj otroci slabo pišejo? (Ružan rukopis, Pogrešan rukopis, Dečje književno stva-

ranje), Zakaj otroci slabo čitajo? (Mehanizam čitanja; Shvatanje pročitanog). Zakaj otrok težko računa? (Deseični sistem, Račun. nastava i merenje). Mnoge reformne misli in predloge podpira avtor z zanesljivim dokaznim materialom (elementarni petorni sistem računanja, prsti na roki, rimske številke itd.), med nami še deloma bolj malo znanim. Blonski precej ironično zavrača pouk v element. pisanju, čitanju v duhu metode normalnih besed (str. 50), ki jo smatra za novo izdajo »glaskovana« kot — metodično izmišljotino. Načelno se Blonski približuje globalistom in njihovim metodam. Pa o tem v knjigi sami več podrobnosti!

Drugi del knjige obravnava širše probleme otrokove rasti in njegovega zorenja v poznejših šolskih letih: njegovo dožemanje, spoznavanje in mišljenje, čuvstvovanje in ponašanje v različnih razvojnih stopnjah, dalje individualne razlike otroških delovnih tipov (str. 136.) in karakteristik. Svoja pedološka raziskovanja je Blonski izvajal na podlagi Binet-Bertovih (franc.-angl.) testov, o katerih govori tudi v tej zbirki. Navaja jih za otroke od 4. do 13. življenjskega leta. V tem poglavju bo našlo učiteljstvo kopico praktičnih navodil za merjenje duševne starosti otrok in za ugotavljanje inteligenčnega kvocienta (I. Qu) posameznih razredov. Tudi za izračunavanje fizičnega razvoja oziroma stanja otroka prinaša knjiga na str. 133. primerno formulo. Ugotovljene pedološke izsledke veže avtor vselej na didaktične probleme in smote kakor v prvem delu knjige. Vsako vodilno poglavje ima na kraju še serijo tem, ki bi jih naj učitelj v duhu te knjige sam dalje razvijal in jih dopolnjeval s prakt. poskusi v svojem razredu.

Morda bi se znal kdo čuditi, da se ime »delovne« šole v tej knjigi redkeje omenja, vsaj po nem. knjigah smo tega vajeni. Toda znaki prave aktivno-funkcionalne šole (samodelavnost, doživljanje, volitizem...) so avtorju te »Pedologije« dosti več kakor pa mnogim nemškim ekstremistom šol. manualizma. To je dokazal avtor s to knjigo v polni meri: njegovo razčenjevanje in uvaževanje stvarnosti otroške prirode v celotnem šol. obratu je visoko priznanje, da se nova ruska šola ne izživlja samo v politično-idejnim krogu, kakor to misli zapadni ljudski svet, temveč da upošteva tudi pedološke temelje in osnove znanstvene pedagogike v teoriji in praksi.

Imenovana knjiga je lep prevodni prispevek naši skromni pedološki literaturi.

A. Silvin.

A. Defrančeski: Skupna nastava u teoriji in praksi, Zagreb 1935. — JUU sekcija Zagreb, str. 108, cena 20 Din.

»Skupna nastava« (pri nas strnjena pouk) je problem, ki v zadnjih letih zelo globoko posega v naš pokret za sodobnejšo šolsko preusmeritev. Prvi poizkusi pri nas v Sloveniji so se pričeli kmalu po vojni, ko je pridrl val pedagoškega modernizma preko meja. V idejnem območju individualističnega družbenega razvoja so se postavljala gesla o »novi šoli« z delovnim principom in koncentracijo, ne da bi se dovoljno utemeljevala potreba novega šolskega življenja in bitja. Jedro nove šole ni v metodiki ali didaktiki, ampak leži mnogo globlje: časovno razdobje s svojo ekonomsko-socialno razgibanostjo zahteva sodobnejšo šolo, ki bo ustrezala ustroju družbe. »Nova šola« se mora vsidirati v dinamiko življenja in zajeti vse časovne pojave! Kajti neizprosna resnica je, da življenje vodi šolo, ne pa obratno! (Gl. moje »Utrinke« str. 119 in 120, kjer se obširno bavim baš s strnjnim poukom!)

Iz nejasnih premis povojne dobe je pogrnalo na drevesu »nove šole« mnogo divjih poganjkov, ki so intencije prave sodobne šole tolmačili po svoje. Tako se še danes izrazi »delovni pouk«, »koncentracija« in »strnjena pouk« zelo nekritično uporabljajo! Vzroki? Zaverovanost v absolutno vrednotenje pedagoških in didaktičnih krilatice, ne da bi jih postavili na temelje realnega življenja! In vendar je za spoznavanje bistva »strnjene pouka« nujno potrebna sociološka fundacija, ki prej ko slej uveljavlja načelo živega dogajanja tudi v oblikovanju sodobnega pouka. To je mnogo več kot vsaka »personalno-formalna strana skupne nastave i stvarno-materialna strana! Ni jedro strnjene pouka (v našem slovenskem smislu) totalnost in »zavorenost obrazovanja« kot n. pr. »Hrvatsko Zagorje«, kjer avtor iz celice secira vse mogoče, da končno pridobi celotno sliko pokrajine. Po naših izkušnjah je to običajni koncentracijski pouk, nikakor pa ne strjenost pouka! (Gl. str. 119 in 120!)

A. Defrančeski je v uvodu »skupno nastavo« utemeljil samo iz pedagoških in psiholoških vidikov, naslanjajoč se največ na W. Albertovo »Grundlegung des Gesamtunterrichtes«, dočim mu je docela neznana zelo razširjena Dr. H. Ohmsova teorija strnjene šolskega dela! Defrančeski je povsem prezrl vodilno vzgojno-izobraževalno idejo, ki mora pri vsaki enoti biti posebno vidna. Vsebovati mora smoter, ki se mu šele podredijo obrazovalne tvarine. Vsakemu šolskemu letu damo lahko posebno vodilno idejo. Ta se razdeli na več manjših 14 ali večnev-

nih delovnih enot s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji. Praktični primeri v II. delu Defrančeskijeve knjige pa dokazujejo, da v razvoju strnjene pouka avtor še ni doumel one stopnje, ki bi ustrezala duhu časa. Kako bi sicer mogel razpravam o apnencu, vetru in jajcu pripisati značaj »strnjene pouka«?! Po mojih 15 letnih izkušnjah je to le koncentracija, deloma celo z zelo pasivno učno obliko. Ali res mora učitelj dajati delovne pobude, napovedovati smoter in podavati tvarino?! Niti enega primera ni, kjer bi učenci skupno z učiteljem snovali delovni načrt, preden se lotijo dela! Za nas Slovence je že to samoumevno!

Visoko cenim pedagoške težnje borcev za novo šolo onstran Sotle, zato me je tem bolj razočarala Defrančeskijeva »Skupna nastava«, osnovana izključno na snovni sorodnosti obrazovalnih vrednot. Če naj dosežemo tudi pri nas uspehe »pedagoške sinfonije«, potem moramo kreniti na ono pot, ki je sodobnosti najbližja: »Velika in važna življenjska vprašanja v ospredje, ne pa vtepanjevale gole snovi, četudi je še tako lepo povezana!«

E. Vranc.

»Napredak«, časopis za pedagogiju. Uredniki: Dr. S. Čajkovac, Jos. Demarin in dr. St. Pataki. Izhaja v Zagrebu, mesečno. Letna naročnina za člane JUU 50 Din, za šole 60 Din. 1935. leto.

Naš zagrebški tovariš »Napredak« se je — kakor sodimo po lanskih številkah in njihovem pestrem inventarju — razmerno še precej srečno prebil do novega leta. Kazalo tem in sotrudnikov je precej številno, med njimi je mnogo znanih imen s sosednjega pedagoškega »megdana«. Tudi lanski letnik kaže, da je list zastopal in reševal poleg praktično - nastavnih problemov (Defrančeski, M. Demarin, Keler, Markovac, M. Robotič i. dr.), ki so učiteljem na »terenu« najbolj blizu, tudi več ožje teoretičnih vprašanj filozofsko-pedagoške in psihološke prirode. S tega področja omenjamo n. pr. članke »Priroda, kultura i odgoj« (Stj. Matičević), »Različiti smerovi pedagogije« (D. Trbojevič), »Odgojiteljska obzirnost« (Vuk-Pavlovič), »Psihol. osnovi aktiv. škole« in »Strukturna psihologija« (L. Ivančević), »Psihologija učitelja« (J. Demarin), »Psiholog. osnovi skupne nastave« (Defrančeski), »Doživljaj u istor. nastavi« (N. Zec) i. t. d. Glede na cilj in namen lista, ki mu je učiteljsvo najštevilnejši odjemalec, bi morda zopet priporočal, da bi nekateri sotrudniki (ne vsi) poedinih res teoretičnih tem ostajali v svojih prispevkih čim manj »akademski«, da, po obliki razpravljanja in razlaganja! Na ta način bo lažje zainteresirati širši čitateljski krog za višje teoretične probleme visoke znanosti. Radi nuj-

1 Gl. »Popotnik« 1934/35 str. 82!

nosti kritike in osvetljevanja sodobne pedagoške stvarnosti posebej še omenjam važen članek Br. Sučevića »Novi putevi u našoj pedagogiji«. Za ozdravitev naših šolskih in v prostvetnih prilik in razmer bi utegnili podobni kritični sestavki morda le kaj zaleči, če jih čitajo in razumevajo tisti, ki so jim namenjeni. V prihodnjem letniku naj »Napredak« le nadaljuje v tej smeri neglede desno ali levo, kajti dandanes se je treba boriti z neugodnimi razmerami ne samo pri »konferenčnih« debatah, temveč tudi v strokovni literaturi in to v družbi s širšo javnostjo. Nadejamo se, da posveti prihodnji letnik več strani kot doslej tudi raznim sociološkim problemom v zvezi s šolsko-reformnim pokretom, kajti »avtonomnost« pedagogike je treba pojmovati v realativnem smislu. Med Slovenci sta se lani oglasila v »Napredku« K. Ozvald z razpravo »Kako se da uspešno spoznavati struktura otrok« in G. Šilih z dvema krajšima člankoma. Vsekakor znamenje, da je pedagoški del Zagreba naklonjen izvorni slovenski besedi in misli! Naj ostane »Napredak« tudi v bodoče zvest glasnik in borec preporodnih stremeljenj in načel v naši pedagogiki, življenjsko poln, programatičen!...

Albert Žerjav.

Davorin Ravljen, Pot k mrtvim bataljonom. Izdala Vodnikova družba v Ljubljani za l. 1936.

Letos je imela Vodnikova družba še posebno srečno roko, ko je sprejela med svoje knjige za l. 1936. Ravljenovo delo »Pot k mrtvim bataljonom«.

Nekaj kratkih markantnih potez in ti gledaš obličje naše jugoslovanske zemlje: njeno radost, njen smeh, a tudi njeno resnobo in njene trde, skrbipolne gube.

Kakor da si ob pisatelju v vlaku: iz Zagreba hiti preko Karlovca proti Plasam. Tu doživiš prvi čudoviti pogled na Crikvenico in na morje v jutranji luči.

Dalje nizdol po vijugih! Brajdica — Sušak! Kako je Sušak opisan! V vsej živi bohotnosti pristnega pristaniškega mesta. Mladenič, ki veselo raste in cvete ob osamelih starki onkraj Rečine.

Ob pisatelju doživijo sveti večer 1920 na Reki, ko je D'Annunzio pokazal z ekrazitom, kako velja nekatere sklepe, ki so jih skovali tam v Rapallu 1920, udeležiti...

Srčno rad se pelješ s pisateljem dalje vzdolž naše obale in tja na Cetinje, od tu ponovno k morju — Budva! — pa vse dalje k mrtvim bataljonom na otoku Krk in Vid. Nazaj pa na Cavtat, otok Vis, Hvar, Krk in zopet na Sušak.

Vseskozi doživljaš z enako silo lepote naše zemlje ob morju in vso tragiko našega naroda, a tudi poveščanje njegovo. Vse sile, ki so ga hotele ugonobiti — benečanske,

turške in druge — so propadle, a narod: glej ga v sveži življenjski radosti, kako dela vztrajno doma in po svetu, odkoder pošilja pomoč svojcem in rodnim krajem, kamor se naposled vrača sam, da zre še z ugašujočimi očmi svoje ljubljeno morje!

Knjigo »Pot k mrtvim bataljonom« treba čitati počasi, premišljeno, da ti ostane bistvo vsakega poglavja. Čitaj jo pobožno in s tisto veliko ljubeznijo, s katero je zrl pisatelj naše ljudi in našo zemljo ter srkal vase silo in lepoto. Tako boš ohranil tudi podrobnosti v spominu. Vračal se boš iznova »K mrtvim bataljonom«, kakor se vrača žejni k viru.

Pisatelj nam odkriva umerjeno in v pesniško lepem jeziku zastor za zastorom. Ko si se poslovil z njim od gledanja, poslušanja in doživljanja, se ti zdi, da si osebno prepotoval našo obalo, njene prelestne otoke in zalive in preživel lepe, pa tudi strašne stvari, a naposled si zrl Vstajenje.

Spoznanje, ljubezen, vse je zraslo in se poglobilo v tebi. Vleklo te bo sedaj z magično silo, da pojdeš še sam gledat iz obličja v obličje naš Jadrana in se napatit sile tam, kjer so umirali tisočeri naši heroji in se tisočeri — z Aleksandrom, v katerem je živele utelešeno jugoslovansko — pripravljali na poslednjo borbo v presilnem hrepenenju po zasluženi jugoslovanski zemlji.

Knjiga »Pot k mrtvim bataljonom« zasluzi, da postane čitanka vsega jugoslovanskega naroda. Vredna je, da jo spravimo v vse naše osnovne šole, kjer naj bi bila — z nekaterimi izpremembami, oziroma opustitvijo nekih mest — berilo za starejšo šolsko deco.

Vem, prevelike so želje, a delo zasluži vsekakor pozornost, ker ima v sebi resnično veliko vzgojno silo kakor malokatero!

Ernest Sušteršič.

Vaclav Příhoda, Rationalisierung des Schulwesens. — Funktionelle Organisation des Schulsystems. — Übersetzt von Rud. Fischer. — Verlag A. Haase, Prag 1935.

Znamenita knjiga češkoslovaškega pedagoškega reformatorja, Vaclava Příhoda, »Racionalizace školství« (nje glavno vsebino sem poskušal podati v članku »Idejne osnove češkoslovaške šolske reforme«, »Popotnik«, 1934/35) je izšla pred kratkim tudi v nemškem prevodu. Prevajalec ugotavlja v predgovoru, da je ta knjiga temeljno delo celotnega šolskoreformnega gibanja na Češkoslovaškem. Zal je prevod dokaj skrajšan. Deloma manjkajo obsežna poglavja, deloma prinaša samo izvleček iz njih. Vkljub temu je knjiga tudi za nemško pedagoško slovstvo pomembna obogatitev, ker vodi s svojo širokogradnostjo k nadnarodnim razglediščem, ne da bi odvajala od zakoreninjenosti v lastnem narodu.

G. Š.

Razpis

za izdelavo učnega načrta za osnovne in višje narodne šole.

Deklaracija o smeri stanovske politike JUU, ki je bila enodušno sprejeta na glavni skupščini v Sarajevu, stavlja v dolžnost organizaciji, da se vglubi v probleme, katerih najboljša rešitev bo omogočila realnejše uspehe osnovnošolskega pouka in njegovo praktično korist.

Na osnovi smernic, izraženih v deklaraciji, in resolucije sarajevske glavne skupščine je glavni odbor JUU na seji 31. decembra pr. l. pretresal vprašanje novega učnega načrta, ki ga smatra za aktualno, dokler se pravilno ne reši. Sprejeti so bili sledeči sklepi:

»Da bi dobili sodoben praktičen učni načrt za osnovno in višjo narodno šolo, razpisuje JUU

natečaj

za izdelavo učnega načrta in odreja za najboljše delo 3 denarne nagrade. Prvo za Din 5000.—; drugo za Din 3000.—; tretjo za Din 2000.—. Odrejene so tudi 3 nagrade tiskane pohvale s tem, da se tudi ta dela natisnejo. Glavni odbor daje avtorjem popolno svobodo pri izbiri najboljšega sistema, s katerim bi se zagotovila sodobna vzgoja in pouk, ki sta potrebna jugoslovanski šoli. Poleg učnega načrta je treba izdelati tudi pojasnilo sistema, na katerem sloni učni načrt, in metodična navodila za njegovo izvedbo. Za natečaj se javljajo lahko člani JUU. Dela je treba predložiti do 1. julija t. l. Na ovitku je treba označiti »Za natečaj učnega načrta« ter priložiti v zaprti kuverti ime in točen naslov avtorja. Izbiro najboljših del bo izvršil poseben žiri, ki ga izbere izvršni odbor JUU. Dela bodo pregledana do 1. avgusta in nagrade dostavljene do 15. avgusta. Nagrajena dela ostanejo last JUU.

Glavni odbor JUU se zahvaljuje sekciji JUU za Dunavsko banovino, ker mu je v to svrhu stavila na razpolago Din 5000.— in je s tem omogočila hitrejšo izvedbo sklepa glavne skupščine. Apeliramo tudi na ostale sekcije, da po svojih proračunskih zmožnostih podpro to akcijo.

JUU objavlja ta razpis članstvu in ga poziva, da se udeleži natečaja.

Naprašajo se vse edinice JUU, da ta razpis priobčijo članstvu in omogočijo, da se natisne tudi v vseh strokovnih in stanovskih listih v poedinih banovinah.

V Beogradu, 23. januarja 1936, D. št. 1403.

Sekretar:
Milenko Lazić.

Predsednik JUU:
Ivan Dimnik.

UČITELJSKA TISKARNA

registrovana zadr. z omejeno zavezo

V LJUBLJANI

je najmoderneje urejena in izvršuje vsa tiskarska dela od najpreprostejšega do najmodernejšega. Tiska šolske, mladinske, leposlovne in znanstvene knjige. — Ilustrirane knjige v enobarvnem ali večbarvnem tisku. Brošure in knjige v malih in največjih nakladah. Časopise, revije in mladinske liste, račune, proračune, vabila, vizitke, jedilne liste, posmrtnice, žurnale. — Okusna oprema ilustriranih katalogov, cenikov in reklamnih listov. Lastna tvornica šolskih zvezkov. Šolski zvezki za osnovne, meščanske in srednje šole. Risanke, dnevnik in beležnice. Vse tiskovine za društva in šole (lepake, letake, izpričevala itd.) dajte v tisk Učiteljski tiskarni.

Zahtevajte cenike!

Najnižje cene!

LEPE KNJIGE,

PRAVE TISKOVINE,

**DOBRE ŠOLSKE IN
PISARNIŠKE POTREBŠČINE**

spadajo v vsako šolo, ki stremi za napredkom in hoče doseči uspeh.

**ALI STE SE ŽE PRESKRBELI
Z VSEM POTREBNIM?**

Še je čas, naročite hitro po učiteljski stanovski zadrugi na naslov:

KNJIGARNA

„UČITELJSKE TISKARNE“

Ljubljana, Frančiškanska ulica števil. 6

Maribor, Palača hranilnice dravske banovine