

POPOTNIK

ČASOPIS

ZA SODOBNO

PEDAGOGIKO

2

LVI

1934-35

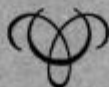


VSEBINA:

I. 1. Dr. Gogala Stanko: Psihološki donesek k problemu aktivnosti učencev v šoli. (Konec sledi.) — 2. Vranc E.: Iz življenja za življenje. — 3. Fink Fr.: L. Lavtar in njegova metoda. — 4. Zerjav Albert F.: O mladinski knjigi, kritiki in še kaj. — 5. Tavželj Jože: O negi glasu pri petju. — 6. Pirnat Viktor: Univerza na prostem. — 7. S. M.: Smoter podeželske šolske reforme.

II. 1. 100 letnica osnovne šole v Cetinju. — 2. Odkritje spominske plošče Davorinu Trstenjaku. — 3. Zdravniško mnenje o učencevih sposobnostih. — 4. Kmetijske šole na Poljskem. — 5. Kroj za dijaštvo. — 6. Šolski nadzorniki na Španskem. — 7. »Zlomljeni okovi.« — 8. Število posameznih učencev v posameznih razredih. — 9. Ptički brez gnezda v USA. — 10. Kazen za delodajalce v Franciji. — 11. Razredi za rešitev vida. — 12. Vzgoja vaše mladine ob mejah. — 13. Praksa absolventov čeških trgovskih šol v inozemstvu. — 14. Sprejemni izpiti za srednje šole v Franciji. — 15. Zdravstvo v bolgarskih srednjih šolah. — 16. Za zdravo zobovje šolskih otrok. — 17. Zakonoznanstvo v šoli. — 18. O pozornosti. — 19. Poizkusi za izboljšanje vzgoje značaja v ameriških šolah. — 20. K vzgoji otrokovega značaja. — 21. Sramežljivost in telesni nedostatki. — 22. Godba v saških šolah. — 23. Pouk v šivanju in kuhanju za dečke. — 24. Samovlada učencev in roditeljski sveti. — 25. Za »možato« vzgojo. — 26. Perzijsko šolstvo. — 27. Razvoj italijanskega šolstva. — 28. Nezaposlena mladina in skavtizem.

III. 1. T. Radivojevič: Osnovni pojmi zemljepisa. — 2. Dr. Fr. Higy-Mandič: Uzgojni domovi i nastava u prirodi. — 3. Salih Ljubunčić: Školstvo i prosvjeta u Cehoslovačkoj. — 4. 200 letnica rojstva avtorja prve ljudskošolske čitanke. — 5. Dr. Milan Ivšić: Smjernice naše gospodarske politike. — 6. Ed. Claparède: Le sentiment d'infériorité chez l'enfant.



Listnica uredništva.

Gosp. M. M., Šoštanj. Sklep redakcije je 15. vsakega meseca. Vaš prispevek pa smo prejeli šele 24. septembra, zato žal nismo mogli ustreči Vaši želji. V prih. številki gotovo!

»POPOTNIK« izhaja v zvezkih 15. dne vsakega meseca in stane na leto 50 Din, polletno 25 Din, četrtletno 12'50 Din; posamezni zvezki stanejo 5 Din.

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

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

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



NJ. VEL. KRALJ ALEKSANDER I.

Mrtev — umorjen — daleč od naroda in domovine, od premile kraljice in predragih otrok! Izkrvavel je v mislih na domovino, sporočivši nam Svojo zadnjo voljo: »Čuvajte Jugoslavijo!«

Besede izgube zvok in smisel spričo te grozne katastrofe. Solze, ki so lile iz oči nešteti tisočev, pripovedujejo več kot besede, ki bi jih mogli izreči mi o največjem vzgojitelju našega naroda!

Nema bol nam stiska srce ob grozni misli, da je zločinska roka pretrgala nit življenja Njemu, ki je imel tako globok smisel za socialne potrebe, za splošno zaščito in vzgojo mladine, ki nam je bil vzvišena podoba najvišjega in vendar tako discipliniranega dostojanstva, ki je bil vodilni državni pedagog in smotrni nosilec najvišjih izobraževalnih običajev in načel vse človeške skupnosti.

Pekoča in brezmejna bol, ki nam reže srce ob krsti velikega vladarja in državnika, bo trdno in globoko zasidrila našo nepogljivo zvestobo do Njegove žive, iz vroče ljubezni do domovine in naroda izvirajoče nepremakljive ideje edinstvene in neločljive Jugoslavije. Spomeniki iz kamena in bronca bodo še poznim rodovom pričali o naši veliki ljubezni in zvestobi do Njegovega dela, ki nas je združilo pod enim krovom in ki nam nalaga sveto dolžnost, da vzgajamo mladino v duhu narodnega in državnega edinstva in da v medsebojni slogi in vzajemnosti živimo in delamo za blagor in procvit Jugoslavije.

Slava Njegovemu spominu!

NAJ ŽIVI NJ. VELIČANSTVO KRALJ PETER II.!

POPOTNIK

ČASOPIS ZA SODOBNO PEDAGOGIKO

LETNIK LVI. ♦ OKTOBER 1934. ♦ ŠTEV. 2.

Dr. Gogala Stanko:

Psihološki donesek k problemu aktivnosti učencev v šoli.

I.

Za duha časa je značilno, da gredo usmerjenosti v raznih kulturnih področjih in v raznih znanstvenih panogah vzporedno, da se med seboj dopolnjujejo, da vzdržujejo druga drugo in da nudijo druga drugi stvarni material za upravičenost obstoja sploh, kot za upravičenost obstoja različnih nauk in teorij. V stvarni primer za takega danes obstoječega duha časa lahko navedem dve znanstveni panogi, ki sta si zelo sorodni, psihologijo in pedagogiko. Kakor je na splošno in tudi načelno res, da ni niti teoretičnega in še manj praktičnega pedagoškega dela brez pomoči teoretične ali pa mogoče še bolj potrebne praktične psihologije, tako dobimo prav iz moderne psihologije še posebno zvezo z moderno pedagogiko. Pod pojmom moderne psihologije si mislim tako zvano analitično psihologijo, ki ima svoje začetnike v Bolzanu, Brentanu in Meinongu in katero pri nas uspešno razvija Veber. Moderni pedagogi delajo sicer zelo radi zveze s tako zvano sintetično ali strukturno psihologijo, pa naj bo glede tega z mojim člankom podana majhna razlika. S pojmom »moderne« pedagogike prihajam zelo blizu zastopnikom zahteve po večji delavnosti otroka v šoli, čeprav bom poskušal pokazati samo *m i n i m u m*, ki ga upravičeno zahtevajo in pričakujejo. S to razpravo mislim podati načelni dokaz za nujnost otrokovega dela v šoli in s tem svoje načelno odklanjanje šole, ki jo v ekstremni obliki imenujemo »učilnico«. Je pa to obenem donesek k tako zvani pedagoški psihologiji, ki tvori prehod med pedagogiko in psihologijo.

Analitično dušeslovje imenujemo tisti način obravnavanja duševnih pojavov in duševnosti sploh, ki se ne ozira toliko na konkretno človekovo doživljanje, ne govori toliko o najrazličnejših in po možnosti o vseh duševnih pojavih in sposobnostih, temveč ugotavlja predvsem, če že ne izključno, *n e i z k u s t v e n a* razmerja med različnimi vrstami doživljanjev na eni strani, ter med doživljaji in svojstvenimi predmeti, ki nam jih doživljaji kažejo ali predočujejo, na drugi. Zato metoda analitičnega dušeslovja ni izkustvena, kar pomeni, da se njeno delo začne šele tedaj, ko ji konkretno dušeslovje, ki ga imenujemo tudi izkustveno, nudi material o tem, kaj vse premore človekova duševnost. Analitično dušeslovje začne sedaj z razčlenjevanjem različnih vrst doživljanjev, pokaže na njih posebne sestavne dele, ki so nujni za vsak doživljaj, bodisi da ga kdo doživlja ali ne. Po mojem mnenju je glavna zasluga te dušeslovne metode ta, da more podati zelo točne in jasne določitve o duševnih pojavih, da nas seznanjajo s stvarno platjo tega, kar občutimo kot plitvost ali kot globino naše duše, da prav posebno pokaže razliko med duševnimi in fizičnimi predmeti ter še razliko med doživljanjem in med osebo ali subjektom doživljanja. Če torej v tem smislu govorim o analitičnem dušeslovju, ga docela razlikujemo od dušeslovne smeri, ki je zelo sodobna in ima vsaj deloma podobno ime. Mislim na *F r e u d o v o p s i h o a n a l i z o*, ki tudi razčlenjuje duševnost, toda ne z namenom, da bi pokazala notranje in nujne ter zato stalne zakonitosti med doživljaji, ki ne potrebujejo od živega doživljanja

načelno nikakega posebnega potrdila, temveč hoče pokazati docela izkustveno zvezo med doživljaji, predvsem še med prejšnjimi in sedanjimi doživljaji, med zavestjo in podzavestjo in končno prav posebno med spolno in sploh nagonsko platjo človeka ter med njegovim doživljanjem.

V analitičnem dušeslovju pa je prav posebno važno razmerje med doživljanjem in med njegovim predočevanjem. To razmerje se nadaje iz dejstva, da skoro ni doživljaja, ni predstave, misli, čustva ali stremljenja, ki bi obstajalo samo v človekovi duševnosti kot tako ali drugače močen doživljaj. Na splošno torej ni doživljaja, ki bi ga s samim doživljali, ki bi imel svoje bistvo v tem, da bi bil s samim doživljaj, kos naše duše, naše bolj ali manj lepo in močno doživetje. Z doživljanjem segamo iz svoje duše v neki svet, ki ni ta duševnost sama, in v njem nekaj spoznavamo, uvidimo, vidimo, zagledamo, občutimo in podobno. Vsaka predstava je že po pomenu besede taka, da je ne doživimo samo kot predstavljaje, kot neko gledanje, tipanje, slišanje, fantazijsko gledanje itd., temveč si z njo vedno nekaj pred — stavljamo in sicer nekaj, kar ni ta predstava sama. Prav tako tudi misel ni samo to, da neko pristno prepričanje ali domnevo in dopustitev doživimo, temveč nam misel vedno pove nekaj novega o svetu okrog nas, o življenju in o ljudeh, s katerimi smo v zaželenih ali nezaželenih zvezah. Tudi čustva niso samo doživljaji, tako da bi bili ob njih samo veseli ali žalostni, da bi samo spoštovali ali zaničevali, da bi ljubili ali sovražili, da bi ocenjevali ali bili nevoščljivi, da bi zaupali ali bili usmiljeni itd., temveč nam zopet nekaj novega povedo o svetu izven nas, ki je ali dober ali zloben, zaupanja vreden ali nevreden, duhovno ubožen ali bogat, lep ali grd, prijazen ali neprijazen, prijeten ali neprijeten in podobno. Tudi stremljenja, želje in hrepenenja ne doživljamo samo, temveč skušamo vedno nekaj posebnega hoteti ali želei, kar se nam zdi vredno, ali pa skušamo nekaj novega odvrčati, kar se nam zdi nevredno.

Iz tega spoznanja nam dokazuje analitično dušeslovje, da je naše doživljanje res neka duševna mreža, ki jo »meče« človek ali v realno fizični ali v duhovni svet in ki prinaša nazaj v duševnost spoznanja ali pa zmote o najrazličnejših predmetih. To pa, kar nam doživljaji predočujejo, (pred naše oči postavljajo), imenujemo skupaj predočevance. (O tem glej Vebrove razprave!) Tako moramo torej ob doživljaju razlikovati vsaj dvoje, t. j. doživljaj sam in pa njegov predočevanec.

Razen teh dveh plati na doživljaju in v zvezi z njima pa je treba razlikovati še dvoje. Če nam namreč vsak doživljaj predočuje svojstveni predmet, potem je jasno, da mora biti doživljaj po svoji gradnji tak, da more to storiti. Imeti mora torej svojo posebno plat, pravimo ji tudi posebna funkcija, po kateri predočuje nekaj izven sebe. To plat imenuje analitično dušeslovje vsebino doživljajev. Če govorimo docela praktično, potem nam je vsebina misli n. pr. to, kar mi neka misel kot resnico ali kot spoznatek kaže, je vsebina predstave to, kar si tedaj predstavljamo, je vsebina čustva to, kar se mi pokaže pri čustvu kot vredno ali nevredno itd. Zato imenujemo vsebino doživljajev navadno to, kar nam doživljaji svojevrstnega kažejo in za kar naš duh obogati, ko z doživljaji nekaj spoznavamo. Če napišem n. pr. razpravo, pismo, pesem, roman itd., tedaj je to, kar je res napisanega, samo izražena vsebina mojih doživljajev, ki sem jih imel, ko sem te stvari oblikoval. Svojih doživljajev v teh oblikah neposredno ne morem izraziti in zato se nam večkrat, ko prečitamo svoje pismo, zazdi, da je tako čudno pusto in prazno. Saj je res tako, ker je ostalo le to, kar sem hotel povedati, ni pa več onega celotnega lepega in močnega doživetja, ki je dušo razgibalo, ko sem pismo pisal in radi katerega je imela tedaj vsebina posebno oboležje. Zato pa tudi nikdar ne vem, ali bo imela stvar, v kateri so izražene samo vsebine mojih misli ali čustev, tudi oni vpliv, o katerem bi bil gotov, če bi mogel dati od svojega doživljaja vse in ne samo vsebine.

In vendar je vsebina doživljajev izredno važna za razumevanje med ljudmi. Sicer tu ne gre za duševno razumevanje, t. j. za ono neposredno razumevanje raznih močnih doživljanj v duši drugega človeka, ki se na zunaj kažejo ali v njegovih gestah, ali v mimiki obraza, ali v potezah obraza, ali v očeh itd. Gre tu za duhovno razumevanje izraženih »misli«, težav, skrbi, prijetnosti, razočaranja, upanja itd. V vseh teh primerih ne izražam svojih celih doživljajev, temveč le vsebino teh doživljajev, vsebino svojih misli, svojih čuvstev in stremljenj. Povem to, kar mislim o kom ali o kaki stvari, izrečem svoje pomisleke, svoje ideje, potožim komu o svojih življenjskih ali tudi o teoretičnih problemih itd. Tedaj stopita v nekak stik dve ali celo več duševnosti, toda ne neposredno, zakaj most med njimi je ustvarila vsebina doživljajev, ki se da besedno ali kakorkoli drugače izraziti. Kako neprijetno nam je n. pr., če nas nagovori tujec v svojem jeziku, ki ga ne razumemo in bi nam rad dopovedal svoje misli ali svoje želje. Neposredno duševno razumevanje bi bilo v takem primeru pač mogoče, ker lahko zaslu-timo, kaj bi ta človek rad od nas. Če pa gre za bolj duhovne stvari, za prave izraze vsebin njegovih misli ali stremljenj, potem stojimo brez pomoči pred nerešljivo uganko in mu pri najboljši volji ne moremo pomagati. Tako sem poskusil kratko označiti vsebino doživljajev, kar bo za naš pedagoški problem izredne važnosti.

II.

Druga funkcija, ki jo moramo na doživljanju razlikovati in ki bo za naš problem prav tako važna, se imenuje v analitičnem dušeslovju dej ali doživljajski akt. Doživljaj je namreč razen tega, da z njim vedno nekaj spoznavamo in da je usmerjen na neki predmet v svetu izven nas, vendar tudi doživljaj, t. j. mi ga doživljamo. Res je, da z mislijo spoznavamo neke vrste resnice, res je pa tudi, da svojo misel doživimo kot prepričanje, kot domnevo, kot dopustitev itd. Prepričanje samo pa ni v nikaki zvezi s predočevancem, temveč je le svojevrstnost doživljanja. Kadar sem o nečem prepričan, doživim to drugače, kot kadar nimam prepričanja o tej stvari. Prepričanje je torej neka posebnost mojega doživljaja, katere drugače z besedo ne moremo izraziti, kot če ji rečemo prepričanje. Iz življenjske skušnje vemo vsi, da je v nas docela drugače, kadar za kom misli samo ponavljamo, ali kadar pri kaki drami z mislimi nekaj samo dopuščamo, ali kadar pri pravljici, ki jo pripovedujemo otroku, zopet nismo prav nič prepričani, da sta živela neka Janko in Metka itd. To so razlike med mislimi, kolikor jih mislimo in kolikor so to svojevrstni doživljaji. Tudi takrat vemo, da je naša misel kot doživljaj drugačna, kadar koga samo toliko poslušamo, kolikor hočemo razumeti, kaj nam hoče povedati, pa se sami s povedanim nikakor ne strinjamo in mu pozneje tudi jasno povemo svoje dvome o tisti stvari ali svoje pomisleke ali pa celo razloge, radi katerih se nam stvar ne zdi taka, kakor je on mislil. Take misli so sploh zanimive, ker so zelo komplicirane; ni to samo ena misel, temveč jih je kar cela kopicca, ki se »premetujejo« druga čez drugo, izginjajo, se pripravljajo, zopet prihajajo, se urejujejo itd. Pri vsem tem pa se take misli ločijo od ostalih po svojevrstnosti deja ali doživljaja, ne pa po posebnosti predočevanca.

Prav posebna razlika med doživljaji glede deja pa se nam pokaže, če ločimo še razumljene in nerazumljene misli. Ako neko dejstvo zares razumemo, ako vemo, zakaj je prav tako in ne drugače, ako neko resnico uvidimo, je to doživljajski docela drugače, kot če neko stvar z mislijo samo trdimo, ali jo samo ugotovimo, konstatiramo. Razlika med miselnim doživljajem, s katerim nekaj uvidim ali pa isto samo trdim, pa ni v nikaki zvezi s predočevancem in z vsebino misli, temveč le z mislijo samo in z njenim dejem. To, kar označimo večkrat z besedami »a-ha«, »posvetilo se mi je«, »sedaj pa že vem«, je nekaj posebnega na doživljanju samem in se tiče spet načina doživljanja.

Jedro doživljajskega deja pa bomo mogoče še bolj točno spoznali, če se spomnimo na razliko, ki jo doživimo ob predstavljanju, ob mišljenju, ob čuvstvanju in ob raznih vrstah stremjenja. Doživljaj, s katerim si nekaj samo fantazijsko predstavljamo, je kot doživljanje docela drugačen od onih, s katerimi o isti stvari razmišljamo. Zato pravimo, da se predstavljanje ali predstavnostni dej po svoji posebnosti razlikuje od mišljenja ali miselnega deja. Še mnogo jasnejša razlika pa je med doživljanjem misli in čuvstva. Tu nikakor ne gre samo za razliko, ki nastane, ker spoznamo enkrat pač neko resnico, drugič pa neko vredno stvar. Gre za razliko v doživljanju, ki je slabo izražena v tem, da je misel hladno ugotavljanje, čuvstvo pa duševno vznemirjenje in pretresenje. Čuvstvo naredi duševnost vsaj za trenutek bogato, razgibano, veselo ali žalostno. Pa tudi v okviru čuvstev samih najdemo zelo zanimive dejne razlike. Lahko jih označimo tako, da so nekatera čuvstva bolj banalno-telesnega, medtem ko so druga docela duhovnega značaja. To razliko začutimo lahko po izkustvu o lastnem doživljanju, če primerjamo n. pr. prijetnostno čuvstvo ob dobri večerji s finim estetskim čuvstvom ob poduhovljeni glasbi ali umetniškem plesu, ali s kakim etičnim, socialnim, znanstvenim ali religioznim čuvstvom ob duhovnih vrednotah dobrote, človečnosti, resnice, svetosti itd. Vsa ta čuvstva ločimo ne le glede na vredne stvari, ki nam jih kažejo, temveč predvsem glede na svojevrstnost doživetja, ali kot drugače pravimo, glede na doživljajski dej. Podobno razliko najdemo tudi, če primerjamo doživljaj čuvstva s kakim stremljenjem. Oboje ima zopet svojstveni dej in se tudi zato loči med seboj. Spet pa najdemo še posebne razlike v doživljajskem deju, če primerjamo razne vrste stremljenj kot doživetij med seboj. Če doživimo n. pr. željo, čutimo, da je to kot doživetje nekaj drugega, kot če doživimo kako stalno stremljenje, ali močno hrepenenje, in vse skupaj je še zelo različno od močne volje.

Ako gornji primeri za nas niso le besede in izrazi, temveč osebno spoznanje in pomoč za našo odločitvev glede teh razlik ob lastnem stvarnem doživljanju, potem čutimo pač tudi upravičenost važnega razlikovanja med dvema komponentama na vsakem doživljaju, ki jih imenujemo vsebina in dej.

III.

Ko prenesemo sedaj to važno razliko med vsebino in dejem na pedagoško področje, nas bo zanimal zdaj predvsem miselni doživljaj. Če naj sploh razlikujemo izobrazbo od vzgoje, moramo reči, da je za posredovanje izobrazbe največje važnosti misel. To velja tako za šolski način posredovanja, ki je nekako sistematično, čeprav včasih zelo malo uspešno izobraževanje, kot za izobraževanje iz drugačnih kulturnih virov. Vedno pa gre pri posrednem izobraževanju, ki ga vrši ali živ človek ali pa ga vrše njegova kulturna dela, za posredovanje izobrazbe preko misli. Misel je oni doživljaj, ki vanj izoblikuje učitelj svojo izobrazbeno vrednoto, resnico in spoznanje, idejo in uvidevanje in ki ga hoče posredovati svojemu učencu. Prav tako je misel oni doživljaj, ki naj ga po učiteljevi želji doživi učenec kot spoznanje, katerega mu je hotel učitelj izobrazbeno posredovati.

Pri tem miselnem posredovanju izobrazbe, vsaj kot se navadno vrši, pa moramo razlikovati več momentov. Najprej je važno, da izraža vsaka misel neko idejo, neko spoznanje, neko dejstvo ali neko resnico, za katero pri izraženi misli zares gre. Taka ideja ali resnica pa je mnogokdaj neizrazljiva, vsaj neposredno, in Cankar je rekel po pravici, da je komaj za vsako deveto stvar besedni izraz. Saj se ne godi samo pri višjem izobraževanju, temveč večkrat že na najnižji stopnji izobrazbenega posredovanja, da govorimo učencu o stvareh, za katere ni lahko najti besed, vsaj za otroka ne, kakršen je v tedanjem duševnem razvoju. Pa tudi v primerih, da imamo za izobrazbene ideje točne besedne pojme in izraze, moramo pri miselnem izražanju svojih izobrazbenih vrednot natančno ločiti be-

sedni izraz od tega, kar naj ta izraz pomeni in kar je res vsebina naše misli. Vedno nam je najprej v mislih ta ali ona ideja ali resnica, za katero šele iščemo besednega izraza, da bi jo posredovali kot izobrazbeno vrednoto tudi drugim osebam.

Ze na miselni vsebini, kot smo jo prej spoznali, ločimo torej idejo ali resnično miselno vsebino od besedne forme ali od pojmovnega izraza za tako idejo. Pri izobrazbenem posredovanju moramo torej vedno paziti na to, da posredujemo učencu zares miselno vsebino ali idejo, t. j. to, za kar pri naši misli gre, ne pa samo besedni izraz za neko vsebino. Premnogokrat se zgodi, da ostane učenec, ki izobrazbo sprejema, samo pri besedah ali samo pri besedni obliki, ne prodrje pa skozi besedni izraz do tega, kar je izobrazbeno vredno, do posredovane in izražene ideje ter resnice same. Tako sprejemanje in podajanje imenujemo po vsej pravici verbalizem, nad katerim tožimo, da so ga same besede, gole besede in prazne besede. Saj tudi odrasli večkrat poslušamo ali čitamo stvari samo tako, da ostajamo pri več ali manj znanih besedah, pa se ne potrudimo, da bi razumeli tudi stvarni pomen besed in prodrli do onega smisla, do idej, ki jih besede izražajo. Prav tako se tudi v šoli premnogokrat zgodi, da sprejme učenec le besedni izraz za neko stvar, se tega besednega izraza tudi nauči, mi pa mislimo, da je postala njegova prava posredovana izobrazbena vrednosta izobrazbena last.

Ta razlika med besedno obliko in med idejo nam postane prav posebno jasna, če si mislimo kot primer kako umetnino. V romanu, ki je res umetnina, n. pr. v Tolstojevi »Vojna in mir«, najdemo vse polno najrazličnejših prizorov in pogovorov med celo množico ljudi, ki so bolj ali manj važni. Toda dokler ostajamo samo pri posameznih prizorih ali pri »fabuli«, pri zgodbah in dogodkih tega romana, toliko časa še nismo dojeli umetnine. Zakaj vse te zgodbe in pogovori so oblike, besedne oblike, za katerimi se skriva ideja, radi katere je umetnik napisal svoje delo. Svoje ideje ni hotel in ni mogel neposredno izraziti, zato jo je kot umetnik oblikoval v romanu, kakor bi jo kdo drug v drami ali v sliki ali v glasbi, v znanstvenem delu ali v čem podobnem. Naša dolžnost pa je, če hočemo umetnika razumeti in umetnino dojeti ter doživeti, da se skozi to obliko, ki je včasih zelo pestra, »dokopljemo« do umetnikove osnovne zamisli ali do njegove ideje. Tedaj začutimo, kaj je gnalo umetnika, da je napisal vprav tak roman, začutimo idejni smisel umetnine in se čutimo od njega duhovno obogatene.

Isto razliko med obliko ali formo in idejo najdemo tudi pri znanstvenem delu. Tu so zopet najprej posamezne skupine besed le oblika za znanstvenikovo spoznanje, a tudi posamezni dokazi za neko trditev so le oblika, skozi katero se je treba »pregristi«, da dojamemo znanstvenikovo osnovno misel. Znanstvenik ima pač najprej svojo novo idejo, ki jo obleče v obliko najrazličnejših dokazov. Mi pa gremo navadno obratno pot, t. j. od izražene ideje do razumevanja ideje, razen tedaj, če smo znanstvenika neposredno in bolj intuitivno razumeli. Ako je oblika podane ideje slaba, se nam zgodi isto kot pri umetnini, da ostanemo le pri njej, do ideje pa sploh ne pridemo. Večini ljudi se itak rado zgodi, da ostajajo tako pri umetninah, kot pri znanosti samo pri obliki in sploh ne vedo, da se za njo skriva še nekaj, kar je v stvarnem pogledu najvažnejše in kar je bilo tudi kulturnemu tvorcu glavna vrednosta, ko je začel oblikovati.

Iz povedanega sledi za naš namen to, da je za resnično izobraževanje prehod od oblike do ideje nujno potreben, čeprav se oboje tiče samo doživljajske vsebine. Metodično vprašanje, ki se mi zdi zelo važno in ki je prvo glavno jedro tega razpravljanja, je sledeče: ali je zmožen storiti ta prehod zame kdo drugi, tako da bi ga od njega kratkomalo prevzel. Za šolsko življenje bi se glasilo to vprašanje takole: ali more izvršiti ta prehod učitelj na tak način, da ga učenec kratkomalo sprejme od njega. Edini odgovor je: ne. Kajti učitelj naj učencu neko resnico še toliko dopoveduje, naj rabi za tako delo še to-

liko najboljših besed, naj obleče dopovedovanje v še boljše življenjske primere, vedno se utegne zgoditi in se premnogokrat tudi zgodi, da ostane učenec kljub vsemu le pri besedni formi in sploh ne prodre do idejnega jedra, do smisla. Prav nič ne pomaga, če je učitelj neko stvar z a s e še tako popolno prisvojil in se je v s v o j e m izobraževanju dokopal od besednega do zadnjega stvarnega smisla. Učitelj je izvršil ta važni in nujno potrebni prehod le z a s e, za učenca ga nikakor ne more izvršiti. Kajti resnice same, ideje, spoznatka učitelj učencu ne more dati. Za to nujno potrebuje neko obliko, navadno primernih besed, a tisto važno dejanje, s katerimi skozi to obliko zagleda ali tudi samo začuti idejo, mora izvršiti učenec sam. Tu odpove učiteljeva pomoč pri izobraževanju popolnoma in če tega ne izvrši učenec sam, je izobraževanje brezuspešno, čeprav je vršeno še s tako voljo, še s tako ljubeznijo in še s takim notranjim ognjem. Tu ostane učitelj osamljen; korak do zagledanja izobrazbene ideje mora storiti učenec sam, sicer ne sledi učitelju, ostajajoč samo pri zunanji plati izobraževanja.

Za pravo izobraževanje je torej nujno potrebno, da se prehod od oblike do ideje, do resnice izvrši v učencu, ker bi bilo sicer šolsko delo le izgubljanje besed. Tako smo odkrili prvi psihološki razlog za nujnost sodelovanja učenca pri šolskem delu, ali za nujnost učenčeve dejavnosti pri šolskem in tudi drugačnem izobraževanju. Na kratko rečeno je ta razlog v dejstvu, da more učitelj učencu pri izobrazbenem prehajanju od nujne oblike do še bolj nujne ideje le pomagati, izvršiti pa ga more učenec sam. V tem vidim obenem eno najvažnejših oblik učenčevega šolskega dela, ki ostane delo, če postopa učitelj v šoli tako, da učenci sami in samostojno prihajajo do novih spoznanj, ali pa, če jim posreduje izobrazbo sam. Poudarjam, da je to delo za učenca nujen minimum, iz česar pa seveda še prav nič ne sledi, da bi moralo ostati tudi maksimum. Omenil sem ga predvsem iz želje po uvidevanju, da je pomen delovne šolske metode mnogo širši, kot navadno mislimo, in da se začenja že pri mnogo enostavnejših duševnih pojavih, kot smo se navadili poudarjati. Vsa učenčeva ustvarjalna dejavnost, ki je marsikje precej velika, marsikje pa radi osebne strukture zelo majhna, se šele gradi na tej najosnovnejši in zato najnujnejši učenčevi dejavnosti, katero mora imeti, če naj sploh sprejema izobrazbo. V nujni zahtevi po osebнем prehodu od izobrazbene oblike do vsebine, vidim torej načelni dokaz za nujnost učenčevega sodelovanja pri še tako pasivnem sprejemanju. Brezdvomno bi morali tudi tej najosnovnejši učenčevi dejavnosti posvečati v šoli več skrbi, kot smo storili mogoče doslej. To učenčevo in občečloveško dejavnost imenujem dojemanje stvarnega ali idejnega smisla izobrazbenih vrednot ter jo hočem ločiti od zgolj pasivnega sprejemanja besednega ali oblikovnega smisla, ki se izvrši enostavno z ušesnim ali očesnim razbiranjem besed in stavkov ter podobno.

Pri miselnem posredovanju izobrazbe od učitelja do učenca pa gre še za neko drugo zelo važno stvar, ki se tiče miselnega dejala ali akta. Če smo namreč že pri miselni vsebini mogli reči, da je od učiteljeve misli, ki naj daje učencu neko izobrazbeno vrednoto, posredljiva le oblika miselne vsebine, ne pa tudi ideja, potem nastane za nas sedaj novo pedagoško in metodično važno vprašanje. Ono zadeva miselni dej in se glasi: ali je dej misli, t. j. mišljenje (prepričanje, dopuščanje) posredljivo? Z drugimi besedami, ali je učitelju, ki doživlja neko misel kot prepričanje in kot razumljeno misel, sploh načelno dano, da posreduje svoj način mišljenja kot doživljanje tudi učencu. Če smo se glede pomena rabljenih besed razumeli, moramo pač zanikati tudi to važno vprašanje. Negativni odgovor sledi iz dejstva, da more učitelj neko misel še tako trdno doživljati kot prepričanje, učencu vendar tega prepričanja, kolikor je posebno in samo njegovo doživetje, ne more dati. Priznavam, da je v tem neka posebna tra-

gika za šolsko življenje, ki jo učitelj mnogokrat doživi in ki mu tudi najbolj teži njegovo šolsko delo. Res je zelo neprijetno in skoraj bi rekel »neumno-usodno«, da sem lahko o neki zelo važni resnici do dna duše prepričan, ne da bi mogel to prepričanje tako posredovati učencem, da bi tudi oni enostavno morali postati prepričani o tej resnici. Dogaja se pač, da učencem posredujem spoznanje na ta način, da jih oblikovno ali formalno, lahko tudi vsebinsko ali idejno sprejmejo, toda prepričanja, ki je najvažnejši akt za končno osvojitve ideje, ne morem posredovati, ker ga morajo učenci sami doživeti. Moje prepričanje je pač moje in ga žal ne morem kot svoje dožitve dati učencem.

To dejstvo ima svojo slabo in svojo dobro plat. Slaba se kaže v tem, da je učitelju vselej, kadar učenci ne doživijo takega prepričanja, kot ga jim je on hotel vzbuditi, zelo neprijetno, ker se mu delo pač ni posrečilo. Kaj pomaga ves učiteljev duševni napor in vse upoštevanje metodike ter didaktičnih navodil, če pa učenec sam ni iz sebe ustvaril akta prepričanja o posredovani izobrazbeni vrednoti. Dobro plat tega dejstva pa vidim v tem, da učitelju pri pravem izobraževanju ni treba biti samo pasivni posredovalec, saj ima opravka z živimi ljudmi, ki so ob njegovem delu lahko vsaj toliko samostojni, da pridejo ob njem sami do svojega prepričanja. Učitelju je s tem dejstvom dana možnost, da učence vsaj v najosnovnejših stvareh vodi do samostojnosti ter jih na ta način pripravlja za življenje, ki potrebuje samostojnih ljudi.

Tako smo spoznali drugo nujnost za učenčevo samostojnost v šoli, če naj ima šolsko delo kak uspeh in če ni zgolj učiteljevo delo. Pri izobraževanju namreč, s katerim posreduje učitelj učencem pravo osvojeno ali asimilirano izobrazbo, je nujno potrebno, da je dejaven učenec vsaj toliko, da doživi svoj dej ali akt svojega prepričanja. Od te dejavnosti edino zavisi, ali sprejema učenec neko izobrazbeno vrednoto kot svojo ali pa samo kot privzeto last svojega subjektivnega duha.

Nujnost, da učenec sam doživi pristni dej svojih misli, pa se nam še prav posebno jasno pokaže, če ločimo še razumljene misli od takih brez razumevanja. Tudi to je razlika, ki izvira iz posebnosti miselnega deja, ki je drugačen takrat, kadar nekaj zares razumemo in drugačen, kadar stojimo pred neko od učitelja posredovano resnico kot pred knjigo z devetimi pečati. Dasi smo o taki misli lahko pristno prepričani, ker nam je učitelj avtoriteta, vendar še ne moremo razumeti, zakaj bi bilo nekaj tako kot trdi učitelj. Pri izobraževanju pa gre brez dvoma za to, da doživlja učenec misli z razumevanjem, da ni prepričan kar »na slepo« in da pozna tudi stvarne razloge za svoje prepričanje. Učitelj dela gotovo vedno tako, da bi učencem svoje misli dopovedal, da bi jim razumljivo razložil razne resnice in da bi jim dejstva približal na način, iz katerega bi se učencem jasno pokazalo, da je res, kar trdi in da drugače biti ne more. Če razmišljamo o takem miselnem posredovanju izobrazbe, nam je tako blizu misel, ki navadno vprav radi njene bližine ne mislimo nanjo. Ta misel zadeva resnico, da učitelj razumevanja ne more posredovati učencem, pa naj bo v njem samem še tako veliko in popolno. On lahko le pomaga, da nastane razumevanje v učencih samih; razumeti pa mora vsak učenec zase. Kakor je ta stvar za učitelja zopet včasih tragična, ker pri najboljši volji in sposobnosti ne more učencev pripeljati do razumevanja svoje misli, tako je to vendar neizpremenljivo dejstvo, ki smo ga z druge strani lahko tudi veseli. Kako grozno mehanična bi bila šola in kako pasivno in neplodno bi bilo sploh duhovno življenje, če bi se moglo posredovati tudi razumevanje. Tako pa je vsak posameznik prisiljen, da dejavno sodeluje pri svojem duhovnem življenju vsaj toliko, kolikor mora dejstva in ideje, resnice in spoznanja razumevati sam ter se sam odločiti ali za njihovo pravilnost ali proti nji.

Iz življenja za življenje!

Beseda v prilog racionalizaciji šolskega dela.

»Prvi strahotni sovražnik, ki je nasilno posegel v moje življenje, je bila šola. Nič ni pomagalo, čeprav sem s trojno lažjo utekel že prvo uro iz jetnišnice s temnozelenimi klopmi, pošastno tablo in mrtvaško preplašenimi malimi jetniki, ki jim je kri zastajala v grobni tišini odrevenele pozornosti — nič ni pomagal beg, moral sem se vrniti nazaj in poslej mi je ostala za večne čase šola simbol nečesa mračnega, grdega, ubijajočega.«

Miran Jarc, Kresnice, V. letnik.

Besede sodobnega slovenskega pesnika tako hudo obtožujejo šolstvo, da bi moral prisluhniti vsakdo, ki mu skrb za mladino ni tuja. Strahoma se sprašujeta oče in mati ob čitanju pesnikovih očitkov: »Kako pa je danes v naših šolah, kaj delajo, kam hočejo?« Tudi mladina sama se ob pesnikovem razodetju ustavi s pomislekom: »Smo li res v krempljih najodurnejšega sovražnika?«

Taka in enaka vprašanja postavljajo vzgojitelje-šolnike v središče težavnega problema, ki od dne do dne glasneje trka na vrata naših učilnic.

Pred kratkim je nekdo zabeležil v »Učiteljskem tovarišu« trditev, da je šolska reforma pri nas doživela fiasko! Situacijo so baje pravočasno rešili oni »stari praktiki«, ki so uspešno trobili k umiku...

Po vsem tem bi mogli soditi, da je naše šolstvo tam, kjer je bilo za časa Mirana Jarca in da je pred leti dvignjeni prapor šolske reforme lepo spravljen v — ropotarnici.

Kakšna pa je zadeva v resnici?

Prepad med šolo in mladino

resnično obstaja na vseh stopnjah našega in tujega šolstva. Strokovnjaki trdijo, da je to »bolezen časa«. Tudi prof. Ozvald si pojav v svoji »Kulturni pedagogiki« tolmači povsem naravno:

»Neposreden stik dveh duš, vzgojevalčeve in gojenčeve, je v današnji šoli nemogoče zavoljo tega, ker šola čedalje bolj postaja »tovarna izobrazbe«, od katere se zahteva — ne »multum« (manj po vnanjem obsegu, pa zato nekaj globljega), temveč »multa«, t. j. v širino usmerjene in na vatef povprečne »Massenleistungen«. Sicer pa glavna ovira intenzivni šolski vzgoji prihaja odtod, da je šola v jedru svojega bistva — enostranska: normalno se obrača v prvi vrsti do intelekta, ki si ga prizadeva s premišljenim ukom oblikovati. Ji to šteti v zlo, ji oponašati »učilnico«, se pravi piskru očitati, da je črn.«

To je dragoceno priznanje, da je danes v bistvu šolskega »obrata« učenje predpisane snovi, ki je tudi glavno merilo za uspeh ali neuspeh v izkazu ali spričevalu. Tudi učitelj in profesor sta vezana na ogromno snov, ki se mora »predelati«, ker bi sicer strogo nadzornikovo oko moglo izvajati posledice... Skratka: »tovarna izobrazbe« mora dobro funkcionirati!

Ze v 1. številki let. »Popotnika« sem opozoril na spoznanje, da je šola kulturna stavba, ki sloni na ekonomskih in socialnih odnosih človeške družbe. Kakor

iščejo pravilnejšo obliko in vsebino življenja v vseh področjih gospodarstva in kulture, tako

iščejo pravilnejše oblike

šolskega dela tudi šolniki, ki so blizu splošnemu procesu prevrednotenja na vseh poljih sodobnega življenja.

Prilik za temeljito preusmeritev je bilo v preteklem desetletju dovolj, ni pa prišlo do sistematične reforme, izhajajoče iz položaja takratnega življenja naroda. Ko je tok reforme pridrvel k nam iz inozemstva, je stvar marsikoga omamila: medtem ko jo je večina a limine odklanjala, so se drugi oprijeli študija metodičnih fines posameznih predmetov, tretjim je dobrodošla socialna plat, vse pa je krepila in spodbujala misel, da bo nova »delovna šola« odrešila svet...

Res smo si že domišljali, da smo šolsko reformo prestali in dosegli »nivo, kjer se stikata stvarno življenje in šola«, kakor se je glasilo pred leti neko poročilo. Če sedaj nekdo razglaša novico o fiasku, vidimo v celotnem kompleksu šolske reforme vrtoglavo neskladnost. To tem bolj, ko smo — po mnenju nekaterih — še v dobi, ko se govori »pro in contra« šolski reformi in še najbrž ni prav sigurno, kdo bo — zmagal...

Da ne bo nepotrebne samoprevare, je potrebno, da odkrito

pogledamo resnici v obraz.

Važno je to glede na dejstvo, da se baš snujejo novi načrti in se preusmeritev našega šolstva bliža novi fazi razvoja.

Predvsem se moramo povzpeti do spoznanja, da šolska reforma sloni na spreminjenih gospodarskih, kulturnih in socialnih osnovah. Ker so te komponente življenja v večnem gibanju in valovanju, ne moremo govoriti o »prestani šolski reformi«, kakor tudi o nikakem »umiku« ali »porazu«.

Ponovno poudarjam, da šola po svojem bistvu ne more biti odločujoč faktor za boljšo bodočnost, zlasti če se izolira od resničnega življenja in gradi med štirimi stenami peščene gradove, ki se poderejo, čim stopi mladina v svet. Izkustva zadnjih let kažejo, da so

gospodarske in socialne razmere močnejše od vseh vzgojnih, нравstvenih, verskih in modroslovnih načel! Zato ni čuda, če si svet v današnjih težkih časih vedno bolj osvaja naziranje, da je gospodarska osnova danes tisti življenjski fundament, od katerega je odvisno vse duševno življenje človeka, vsa njegova duhovna rast in propast. Dobrota, ljubezen, zadovoljstvo, poštenost, socialni in narodnostni čut — vse je odrejeno po življenjskem blagostanju.

Večno poudarjanje duhovnosti se je izkazalo kot nesodobno in nevzdržno početje, kajti govoriti onemu, ki gospodarsko propada, samo o duhovnih dobrinah, se pravi zavestno zaradi naivnosti in demagoštva izbegavati realnosti.

Tudi v šolstvu se je treba — kakor v vseh ostalih panogah življenja — postaviti

na realna tla!

V časih, ko svetovna gospodarska kriza vdira v naše vasi, ruši domove in nevarno izpodkopuje stare ustaljene vrednote ter resno ograža naše ljudstvo, ne more biti več dvoma o potrebi preusmeritve našega šolstva!

Šola nikdar ne bi smela biti več oni »strahotni sovražnik, ki nasilno posega v otroško življenje! Stare metode ne zadoščajo več, kajti bile so »simbol nekaj mračnega, gnusnega, odbijajočega...«

Zato smo in bomo odklanjali vsak klic k umiku! Težke razmere nas silijo k odločitvam kot še nikoli poprej!

•

Ko gledamo majajoče se gospodarske in politične osnove v svetu, vidimo, da se podirajo z njimi tudi vzgojna in učna načela. Opažamo pa, da ostaja

načelo življenjske šole

nepremagljivo. Nasprotno! Princip življenjske bližine, ki je bil preje bolj v ozadju, prihaja v ospredje.

Življenje postaja oporišče in praktično izhodišče vsega šolskega dela! Ni to le metodični ukrep, ampak je pozitiven pedagoški princip, osnovan na prizadevanju, da se šola čim tesneje oklene življenja našega naroda. Še več: naša narodna šola mora

stopiti docela v službo naše vaške, industrijske ali mestne kulture,

vsidrati se mora z vsem svojim žitjem in bitjem v bitnost svojega okolja!

Neštete pedagoške razprave zadnjih let nam podrobno tolmačijo bistvo delovne šole. S tem dajejo mnogo pobud za vglabljanje v vzgojno teorijo, vneto odkrivajo kraljestvo otroka, zanemarjajo pa po večini socialne in ekonomske odnose sodobnega življenja, kakor da bi bila šla od vseh valov izoliran otok sredi razburkanega morja.

Zato je »delovna šola« brez poudarka življenjskega načela marsikje zabredla v iste grehe kot Miran Jarčev »strahotni sovražnik«. Prof. Matičević v svoji brošuri »Pojam rada i aktivnosti u radnoj školi« ne kaže zaman na te moderne spake v — delovni šoli!

Že oče »življenjske šole« (»Ecole pour la vie par la vie«) dr. Decroly je določil resničnemu življenju najvažnejšo mesto v šoli. On pravi: »V šoli morajo otroci občutiti stvarno življenje in se morajo z njim baviti. Vse, kar prihaja za šolo v poštev, bodisi kot pouk, bodisi kot veščina ali učni predmet, ne more imeti na deco toliko vpliva, kakor ga ima vsaka stvar, če je neposredno vzeta iz življenja. Vse drugo je abstrakcija, povsem suhoparno besedičenje, ki se absolutno protivi življenjskemu načinu dece same, prav tako pa tudi smotru šolskega dela. Kajti mi vzgajamo za življenje! Za življenje pa moremo pripravljati samo takrat, če smo resnično blizu temu življenju!«

To osnovno stališče dr. Decrolyja so si osvojili razni pedagogi in ga prevedli — z velikimi uspehi — tudi v prakso. Saj so bila vsa povojna leta na dnevnih redih mednarodnih pedagoških kongresov med drugim tudi poročila o Decrolyjevih šolah.

Ne nameravam presajati tujih vzorov v naše vrtove; navedel sem samo zgovorno pričò, da podkrepim idejo življenjske šole« z dejstvom, da je vzkliła tudi v tujini kot rezultanta procesa splošnega življenjskega prevrednotenja.

Danes je potrebno, da tej bistveni potezi dodamo še princip

racionalizacije.

Ta iznajdba 20. stoletja je sicer prišla sčasoma ob svoj dober glas. Saj gospodarstveniki trdijo, da se je gospodarska kriza poglobila baš zato, ker se je investiralo, organiziralo in fuzioniralo vse vprek. S tem se je zvišala produkcija, ne da bi se zvišal konzum. Nastala je brezposelnost, stari družabni red pa se ni premaknil s tečajev.

Taka je subjektivna sodba racionalnega gospodarstva. Druga — objektivnejša slika — osvetljuje problem docela drugače! Soglasno zavrača nesistematično organizacijo gospodarstva in se zavzema za »načrtno gospodarstvo«, ki daje današnjemu svetu dragocene nasvete. Načelo izhaja iz povsod znane »indolence« hišnih gospodarstev, ki delajo »tja v en dan«, t. j. brez načrta in obračuna. Razumna racionalizacija po načrtu — to je danes zahteva, ki je skladna z zdravilnim prizadevanjem gospodarskega kaosa širom sveta.

Prav tako se da sistem pametne organizacije prenesti v šolsko področje!

Racionalizacijo šole je izvedel

do vseh podrobnosti znani češki industrijalec čevljev B a t a, ki je vse šole v Zlinu uredil za otroke svojih delavcev. Šolstvo je docela vključil v svoje okolje, t. j. v čevljarstvo in industrijo, ki je tudi vrhovni vzgojni in izobrazbeni smoter otrok — bodočih tovarniških delavcev. Po načrtu spoznavajo produkcijo sirovin, organizacijo in metodo dela, eksport proizvodov, import sirovin, kemične, fizikalne, biološke in mehanične pojave vsega proizvodnega procesa.

Zanimiv poskus se je sijajno obnesel in je danes sankcioniran ter proglašen kot najsodobnejši tip moderne industrijske šole.

Pri nas

se še na nobeni narodni šoli nismo tako trdno vsidrali v milje. Klici po narodni šoli v družbi vaše kulture so izzveneli v »fantastične, ekstremne zahteve«, ki so baje — neizvedljive. Zato ostajamo raje pri »starih, preizkušenih smernicah«, kakor pravijo — stari praktiki...

In vendar je načelo življenjske bližine skupno z načrtnim šolskim delom povsem izvedljiva in legalna postavka v kompleksu preusmeritve našega šolstva!

Glavna naloga šole ne sme seveda biti gojitev znanja, temveč osrednji vzgojni in izobraževalni problem mora postati človek, sposoben za življenjsko pot.

Temu cilju morajo služiti minimalni učni in delovni načrti s strnjeno snovjo vseh življenjskih področij, kakor sploh ves šolski sestav strniti okrog življenja v domačem kraju.

Kako naj se izvrši racionalizacija šolskega dela?

Brez dvoma v skladu z izkustvi delovne pedagogike, vendar v pogledu tehnične razvrstitve snovi v najožjem kontaktu z življenjem.

Že v letnem izobrazbenem smotru se določi vsakemu razredu gotova vzgojno-didaktična naloga, ki se razprede v tedenske delovne enote. Načrt za tedensko delo pri vsaki delovni enoti sestavljajo učenci z učiteljem ter izbrano gradivo med tednom vsestransko izpopolnjujejo, zapisujejo, zbirajo podatke, iščejo itd. Ob koncu tedna napravijo »obračun« in ga primerjajo s prvotnim delovnim načrtom ter ugotavljajo novo pridobljene — življenjske modrosti.

Tako raste ob sodelovanju vseh, ob vsestranskem pretehtavanju in praktičnem izkoriščanju zgradba, ki je viharji življenja ne bodo prehitro zrušili.

Nekaj praktičnih primerov naj v prihodnjih številkah »Popotnika« pokaže potek šolskega dela, kakor se je resnično izvršilo. Ne v posnemanje, temveč v spodbudo!

•

Čeprav vedno bolj spoznavamo, da šola ni in ne more biti odločilni faktor boljše bodočnosti, nas vendar navdaja

pedagoški optimizem,

da bomo z dosledno strnitvijo šole z življenjem vendarle mogli ptroku dati šolo, ki bo — simbol nečesa lepega, koristnega in poživljajočega!

L. Lavtar in njegova metoda.

V preteklem šolskem letu smo slišali mnogokje o Lavtarju in njegovi metodi računskega pouka; njegove računice so izšle za 3. in 4. šolsko leto v novi obliki, za nadaljnje stopnje se take obetajo — skratka, učiteljstvo se je zopet začelo baviti z Lavtarjevo računsko metodo.

Ali je to upravičeno? Pred mesecem dni sem se razgovarjal s tovarišem, šolskim ravnateljem iz Avstrije, ki je bil tudi nekoč Lavtarjev učenec. Povedal mi je, da se tako on sam kakor tudi učiteljstvo njegove šole točno drži Lavtarjevih metodičnih načel za računski pouk in da so bili on sam in tudi vse učne moči, ki so na šoli, odn. so tam kdaj delovale, z uspehi izredno zadovoljni.

Sicer pa ni treba iti niti tako daleč! Kjer je pri nas še kak Lavtarjev učenec, gotovo dela v šoli po njegovi metodi in je prav tako z uspehi zadovoljen.

Da se doslej ta metoda še ni tako splošno upoštevala, kakor bi to zaslužila, je deloma utemeljeno v tem, da do lanskega leta ni bilo njegove metodike dobiti, deloma pa tudi v tem, da naša hitroživa pedagogika le težko razume, kako je mogoče ohraniti metodo toliko let svežo in uporabljivo. Zlasti drugi dvom sem slišal sam neštetokrat in sem ga moral vselej prav na podrobno zavračati. Morda ni odveč, da storim to na tem mestu še enkrat.

Lavtar je bil človek, ki ni le metodiko računskega pouka učil, ampak jo je tudi doživljal. Temeljito je poznal vso dotedanjo metodično literaturo najrazličnejših narodov, sam je bil rojen učitelj in z vnemo in zanimanjem je opazoval razvoj poedinih stopenj računskega pouka na vadnici moškega učiteljsišča v Mariboru ter na raznih drugih osnovnih šolah. V njegovem delu ni nikjer gole teorije, ni ga sestavljal pri »zeleni mizi«, ampak otrok sam in njegova sprejemljivost za računске operacije sta mu bili temelj in izhodišče. Niti besede ni napisal, ki bi slonela zgolj na teoretičnem premišljevanju. Česar ni poskusil v šoli in o čemer se ni sam prepričal, da je otroku primerno, tega sploh ni upošteval. Poleg tega je Lavtar zasledoval tudi splošni razvoj metodike, znana so mu bila moderna stremjenja pedagogike in uporabljal je iz njih, kar je sodilo v njegovo delovanje — ni čudo, da si je njegova računska metodika ohranila svojo svežost in svojo veljavo do današnjih dni.

V okviru tega skromnega referata opozarjam samo na to, kako je zagovarjal potrebo po domorodnosti gradiva (primeri in naloge) za računski pouk, kako je pobijal zgolj abstraktno računanje, češ, da je mehanizem sicer tudi svrha vsakega računskega pouka, da pa je do njega pot od konkretnih temeljev na podlagi izkustva in potreb življenja iz učenčeve neposredne okolice, iz vsakdanjega življenja in iz podatkov celokupnega pouka. Sele tako dobljena in pridobljena učna snov ima v sebi pravo življenje in usposablja učenca tudi za hitro in kolikor toliko mehanično računanje.

Lavtar je bil vnet zagovornik učenčevega dela pri pouku! Kolikokrat je poudarjal, da ima otrok kaj koristi samo od tega, kar si sam pridobi, kar sam dožene in sam pregleda. Ostro je grajal razvado učiteljev, ki baš pri računskem pouku radi učenca prepodrobno navajajo, ki mu radi »samo malo« pomagajo in so potem uverjeni, da je učenec sam izvršil delo, katerega so pa izvršili le oni sami. Tako postajajo otroci nesamostojni, zanašajo se na učiteljevo pomoč, polenarijo se in tedaj, ko bi morali res sami izvršiti kako računsko operacijo, pa si nikakor ne morejo pomagati.

Ali ni Lavtar v teh svojih prizadevanjih docela moderen?

Moderen je tudi njegov računski stroj, zveza 100 obročkov na enem drogu, ker je najpristnejši izraz teorije, da nastaja število z napredovanjem, odn. nazadovanjem v številni vrsti. Najnovejša metodika računskega pouka se je javila za tak način računskih strojev, kolikor pač računске stroje pri pouku sploh

upošteva. Niti Lavtar ni bil mnenja, da je računski stroj pri pouku vse, da bi bil on izhodišče in vežbališče za učence, ne, on je vselej stavil v ospredje računanje s konkretnimi predmeti vsakdanjega življenja, računski stroj mu je bila končna ponazoritev, že nekaka začetna abstrakcija in prehod na čista števila v smislu sistematičnega prikazovanja. Le tako je hotel biti razumljen v uporabi računskega stroja.

O podrobnih nadaljnjih Lavtarjevih idejah za razvoj računskega pouka v šoli tu ne bom govoril; kar se tega tiče, pokazujem na njegovo metodiko. Temeljiti in vestni študij te knjige bo dal učitelju najboljši vpogled v sestav Lavtarjeve metodike. Tukaj bi moralo veljati tudi za učitelja načelo, da si tak vpogled pridobi z lastnim trudom, ker bo imel le tedaj kaj pozitivne koristi.

Pač pa bi še rad povedal kaj o Lavtarjevih računicah. Take so, da se iz njih zrcali tudi njegova metoda. To dejstvo, ki ga smatram kot veliko vrlino, se mu je često očitalo. Rekli so, da so te knjige preveč metodizirane. Ali je to za učno knjigo res nedostatek? Ali ni taka knjiga želja vsakega učitelja? Ali mu ni v veliko pomoč in korist, če spozna kako dobro metodo že kar iz šolske učne knjige? S tem vendar ni nikjer predpisano, da se učitelj ne sme oddaljiti od tam začrtanih pravil, vidi pa vsaj eno jasno pot, ki lahko dovede do zaželenega uspeha! Računice, ki ne bi imele označene obenem metode — saj ima to več ali manj vsaka — bi bile le še zbirka primerov in uporabnih nalog, kar pa bi bilo za računico, ki jo ima tudi učenec v roki, vsekakor premalo.

Namen teh vrstic je bil, zopet pokazati na Lavtarja in na njegovo računsko metodo prav sedaj ob začetku novega šolskega leta, in to v živem prepričanju, da je dobra, v šoli zelo uporabna in da sigurno dovede do tega, kar v šoli pričakujemo, da se namreč učenec na lahek, prijeten in točen način priuči računanju. Tako je potem ustrezno učencu, učitelju in — nadzorniku.

Računice.

Dva namena sta predvsem, ki jima naj služijo računice v rokah učencev: prvič naj bi bile podlaga za domače naloge, drugič naj bi omogočale tiho zaposlitev učencev, ako se mora učitelj ukvarjati s posameznimi otroki ali oddelki. Ker sta oba smotra pri novem pouku zvišanega pomena, so po našem mnenju računice v rokah učencev ne samo koristne, ampak tudi potrebne. Zato ne soglašamo s tistimi, ki nočejo o računicah v šoli nič slišati, ampak bi radi vse prepustili otroku. Kajpada tudi mi radi priznavamo, da često nastopajo slučajni, ko računice ni treba, ko naloge iz stvarnega položaja in resničnega življenja tako rekoč same potekajo in so zaradi tega zanimivejše od vseh pobud, ki jih dajejo računice.

Ako pa se na eni strani zavzamemo za računice, moramo na drugi strani od njih zahtevati, da ustrezajo tistim metodičnim načelom, katerim stare računice niso zadoščale. Hočemo ta načela kratko strniti v naslednje stavke:

1. Računice morajo na vseh stopnjah nuditi učencem čim največ pobud za spoznavanje in shvatanje števil in računskih operacij.
2. Dajati jim morajo navodila, da samostojno formulirajo računске naloge, zlasti s tem, da pričete vrste sami nadaljujejo, pa tudi še v raznih drugih oblikah.
3. Izpodbujati jih morajo, da tu in tam samostojno iščejo razne načine za reševanje računskih nalog. Prav tukaj stare računice najbolj odpovedujejo.
4. Uvajati morajo učence v take stvarne položaje, ki jih silijo, da sami zastavljajo računске probleme.
5. Izpodbujajo naj učence, da zbirajo razne računске podlage, nuditi pa morajo tudi same obilo takih podlag.
6. Končno morajo izpodbujati učence, da večkrat cenijo, merijo in tehtajo.

Na podlagi teh načel ne bo težko, spoznati razliko med računicami, ki služijo le mehaniziranju in med onimi, ki pospešujejo razvoj osebnosti. (Dr. I. Kühnel, Der Neubau des Rechenunterrichtes.)

O mladinski knjigi, kritiki in še kaj.

I.

V kulturnem pregledu »Jutra« z dne 20. junija t. l. je objavil Božidar Borko zanimiv članek z naslovom »Kultura in mladina«, kjer ugotavlja, da je mladinska književnost pri nas po krivici zapostavljena. Drugi narodi ji posvečajo častno pozornost in nežno skrb. Mladinska književnost se je povzpela posebno v Rusiji in v Bolgariji na lepo višino. Ni mogoče trditi, piše B. Borko nadalje, da pri nas ne bi bilo zanimanja za mladinsko literaturo. Imamo vrsto mladinskih časopisov, dva slovenska dnevnikar prinašata tedenske mladinske priloge, že nekaj časa deluje Mladinska matica, ki je po nakladi prekosila marsikatero knjižno družbo za odrasle, pojavil se je poizkus šolskega časnika, a tudi samostojne knjige, ki jih izdajajo naše založbe ali samozaložniki, so sedaj številne.

Zapostavljenost se ne kaže v količini, gre za njene kvalitetne uspehe in neuspehe in gre za problem kritike mladinskih knjig in časopisov. Mladinski pisatelji nimajo nobenega pravega merila za uspešnost svojih prizadevanj, najboljšo merilo bi bila sodba dobrih kritikov. Kritik mladinske literature mora biti posebno tenkočuten poznavalec občinstva. Poznati mora mladinsko dušo v vseh njenih razvojnih stopnjah. Biti mora pedagog in estēt hkratu. Kritikova beseda naj bo v večji meri kakor posameznemu avtorju namenjena vsej mladinski književnosti, vsem, ki jo ustvarjajo. Samo taka kritika opravlja daljnosežno poslanstvo in vzpodbuja stvarjalne duhove. Takega kritika mi še nimamo! Včasih pišejo o njih le pedagogi, toda tu slišimo samo eno plat zvona. Res je, da imajo pedagogi pri tem besedo, a ne dosti večjo kot sociologi in etiki v literaturi odraslih. In prav zaradi svoje zapostavljenosti v literaturi je postala naša mladinska književnost idilično zakotje, kjer z nekoliko fantazije obdarjeni ljudje razpredajo stare pravljicne motive ali obravnavajo nov material popolnoma ad usum delphini, v pomožne vzgojne svrhe...

B. Borko končuje svoj članek s temle pristavkom: Ne dvomimo, da se v odilne glave v naši mladinski književnosti zavedajo potrebe boljšega in živahnejšega dela na tem področju. Če pregledamo n. pr. pravkar zaključeni letnik »Našega roda«, ki ga urejuje Jos. Ribičič, vidimo simpatično prizadevanje po kvaliteti in po razgibani, resnično živi mladinski literaturi. To stremljenje pa bo šele tedaj poplačano, ko bo problem mladinske literature stopil v ospredje kot važen literarni problem, ki ne bo zainteresiral samo pedagogov, marveč tudi kar največ stvarjalnojših pesnikov, pisateljev in kritikov.

II.

Marsikaj resničnega in aktualnega je v omenjenem Borkovem časopisnem članku, četudi se pisec ne spušča v podrobnosti posameznih vprašanj. Vendar nas nekoliko moti sledeča Borkova misel v stavku: »Včasih pišejo v mladinskih knjigah le pedagogi, toda tu slišimo samo eno plat zvona.« Mislím celo nasprotno: pri ocenjevanju mladinskih knjig in spisov prihajajo pedagogi vse premalo do besede, do odločilne besede v mladinski literaturi! Morda pretiramam? Da, malo je pri nas mladinskih knjig, ki bi se s polno pravico smele ponašati s tem imenom! Najbolj se to opaža v šolski literaturi, kjer prihaja pojem »mladinski«, oziroma pojem »pedagoškega duha« najmanj do izraza in veljave. Skoro vse naše strokovne »mladinske« knjige (realistična snov) boleajo za to rak-rano! Pišejo jih večinoma strokovnjaki, ki običajno nimajo časa ne volje, najbrže tudi ne znanja, da bi se poglobili v duševni milje otroka, mladine. V vseh strokovnih mladinskih knjigah in spisih realistične vsebine bi nujno moral biti delež in blagoslov pedagogov in dobrih metodikov na primerni višini in v razmerju s snovjo, ki jo obravnava knjiga ali posamezen spis.

Nekoliko boljši in bolj srečen je položaj v leposlovnem delu mladinske književnosti, kjer daje že sam pripovedniški značaj leposlovja beletriji prijaznejše ozadje in trdnejše temelje kakor pa navadna poučna knjiga za mladino. Toda tudi v mladinskem leposlovju bi bilo pogrešno, omejevali ali celo izključevati vlogo literarnih pedagogov, pedagoških posredovalcev ali oblikovateljev v posameznih panogah umetnosti in književnosti mlademu rodu. Splošno veljavno in utrjeno je načelo: s tistim trenutkom, ko je pisatelj ali sploh avtor srečno sklenil zadnji stavek v svojem delu, je kot umetnik dovršil svojo nalogo... in od tega hipa dalje ima besedo čitatelj, kritik, esteta, literarni zgodovinar, oziroma v našem slučaju, ko govorimo o mladinski literaturi, pedagog kot vsem prejšnjim enakovreden kulturni soudeleženec... in sicer kot pedagogizator določene književne dobrine v neke določene svrhe in cilje, ki vsem drugim niso toliko merodajni in odločujoči kakor prav pedagogu. Nesporno pa je dejstvo, da je »pedagogiziranje« umetnine in umetnosti in sploh vseh višjih kulturnih vrednot prav tako fin in delikat en posel, kakor je n. pr. umetniško ustvarjanje, in da bo temu najbolj kos tisti, ki sam nosi in čuti v sebi neko harmonično umetniško-književno občutje ali doživetje, seveda pristno in nepotvorjeno. Na tako pedagoško oblikovanje (pedagogiziranje) literature vplivajo in odločajo številne okoliščine in razni pogoji v različnem medsebojnem razmerju, na primer: značaj umetnine in teksta, posebni oziri umetniške, jezikovne, nacionalne... vzgoje (tendenca), določeni tip in smoter šole ter njen učno-izobraževalni načrt, razvojna stopnja mladine, ki ji je knjiga namenjena, in druge posebnosti širšega ali ožjega pomena. Vse te in podobne probleme si zastavlja pedagog bodisi kot urednik ali izdajatelj, sestavitelj ali založnik katerekoli mladinske izdaje, da doseže knjiga svoje posebne smotre in ožje cilje v kulturnem razvoju mladine. Mnogo opore in orientacije dajejo uredniku v tem odgovornem delu zlasti izsledki iz mladinoslovja in poznavanja mladinske psihologije, pa tudi lastne praktične izkušnje in doživetja »na terenu«. Med Slovenci se je najbolj uveljavil v tem smislu v mladinski literaturi P. Flere, med Hrvati pa S. Čajkovac s svojimi čitankami za hrv. narodne šole.

Še ena načelna pripomba, ki velja v nekem oziru le bolj za čisto beletrijo v mladinski književnosti.

Ni namreč najbolj modro, delati v leposlovju preveliko, oziroma preostro razliko med tako zvano »mladinsko« literaturo in literaturo odraslih, kakor da med njima ni nobene intimnejše zveze in sorodnosti. V leposlovju odriva namreč premočan poudarek mladinska, otroška... to literaturo v idilično zakotje in ji tako vsiljuje pečat manjvrednosti in nižje cene. Spomnimo se samo značilnih besed: *Kdor piše za mladino, naj nikar ne piše za mladino!*, ki vzbujajo prvi hip paradokсно trditev, pa se vendar nanašajo na leposlovno smer v mladinski literaturi. Da se da uspešno pedagoško uporabiti tudi običajna literatura odraslih, nam to dokazuje najnovejši slovenski čitanki za prvi in drugi razred gimnazij, v katerih so tako zvani ofic. mladinski in šolski pisatelji zastopani bolj v redkem številu. V vseh kulturnih državah se šole z velikim pridom poslužujejo posebnih mladinskih izdaj beletristike odraslih, seveda s primernimi uvodi, dostavki in komentarji. Pri nas pa še čaka belega dne mladinska izdaja Cankarjevih spisov in črtic o materi, domovini... Naša literatura od Vodnika do Cankarja in še dalje... je dovolj pestra in bogata (pa tuje literature v prevodih?), da bi utegnili iz te snovi izbrati in sestaviti moderne mladinske čitanke, leposlovne zbirke in antologije v šolske (razredno čtivo) in v privatno izobraževalne svrhe, samo začeti je treba po načrtu! Pri nas sta prirejela v založbi Učiteljske tiskarne mladinske izdaje klasikov Flere in Ejavec, toda le bolj iz splošnih umetniških vidikov kakor pa v ožje neposredne šolske svrhe.

Ponavljam: v sodelovanju z umetniki, kritiki in esteti imajo tudi izkušeni pedagogi in metodiki dovolj široko področje udejevanja in znanstvenega raziskovanja pri reševanju problemov naše mladinske knjige in besede. Pogrešno bi bilo, kakorkoli omejiti njihov vpliv v prerojenem pokretu mladinske literature ter jo morebiti zopet prepuščati dosedanji usodi in negotovosti, morda celo preziru in omalovaževanju nekaterih Parnasovcev.

III.

S takega stališča je treba presojeti in ocenjevati tudi književni program in delovanje Mladinske matice. V kolikšni meri se je Mlad. matica približala temu namenu in s kolikšnim uspehom, je poseben problem, za katerega se ožja javnost premalo zanima. Njene uspehe in neuspehe na mladinskem književnem polju meri javnost večinoma le bolj enostransko, to je s splošnega kulturno-umetniškega stališča, podobno kakor se ocenjujejo leposlovne knjige za odrasle v raznih beletrističnih revijah, namesto da bi ocenjevale knjižni program Mladinske matice s širšimi pedagoškimi vidiki v smislu zahtev in potreb sodobne šole in umetniške vzgoje.

Po dosedanjem sedemletnem delovanju Mladinske matice (1928.—1934.) lahko sklepamo, da hoče imenovana založba prvenstveno dvigniti domačo izvirno produkcijo mladinskih del na prosti konkurenčni podlagi (razpis nagrad), tako da med doposlanimi rokopisi izbira najboljše prispevke. Tako seveda zavisi književni program Mlad. matice edinole od uspehov vsakoletnega natečaja, manj ali zelo malo pa od lastnega založbinega programa, ki bi lahko bil bolj sistematičen in bolj vezan na potrebe šole in mladine. S tem pa ne mislim, da bi morala Mlad. matica izdajati kake abecednike ali računice in podobne učne knjige! Vkljub vsemu temu pa bi vendar ne bilo odveč in nepotrebno, če bi Mlad. matica skušala polagoma in postopoma prikrojevati svoj književni načrt ožjim potrebam šolske vzgoje in pouka, tako da bi lahko služile poedine knjižice morda le kot dopolnilo šolski literaturi vsaj kot domače, pomožno čtivo. Da, Ribičičeva slikopisna knjižica »Mihec in Jakec« (izredna izdaja) pred leti je bila morda nehote v gornjem smislu zajeta knjiga za vaje v čitanju in mišljenju. Druge knjižice imajo manjšo neposredno pedagoško uporabnost in slikovitost. Nadalje bi lahko Mladinska matica posvetila več skrbi tudi mladinskim izdajam raznih tekstov iz naše literature v obliki leposlovnih zbornikov in čitank, kakor je to storila založba z izdajo »Kresnic« l. 1932., ki so obsegale novejše mladinske pisatelje in književnike. Posebno uslugo in veselje bi seve storili mladini s ponatisom Erjavčevih »Domačih in tujih živali« v primernih mladinskih izdajah. Itd... Pa tudi s prevodi bi se naj Mlad. Matica po potrebi okoriščala in tako oplodila domačo književno produkcijo. Čemu neki potem govorimo in mislimo na rusko in bolgarsko mladinsko knjigo, ki je na lepi višini? Morda samo zato, da lahko kaj povemo in zapišemo v kritičnem trenutku? In če se že branimo z vso silo prevodov, vsaj toliko utegnimo, da vidimo in primerjamo, kako drugi narodi skrbe za mladinsko knjigo in v kakšni smeri prirejajo posamezne mladinske izdaje za književni trg in v šolske namene! Vse to so živi problemi književnega programa Mladinske matice! Problemi, ki se ne dajo tako lahko in enostavno rešiti z razpisi književnih nagrad, temveč s širšim sodelovanjem vseh, ki so zainteresirani za mladinsko knjigo s podrobno določenim načrtom že vnaprej. Torej — sotrudiški problem!

IV.

Še nekoliko besed o letošnjih publikacijah Mlad. Matice.

Letošnje »Kresnice« so delo otrok, saj so v njih objavljeni izvorni prispevki šol, mladine, po večini naročnikov »Našega roda«. O marsičem piše mladina: o veseljih in žalostnih dogodkih, o šoli in življenju v rodbinskem krogu, o domačih in tujih krajih (potovanja) i. dr. Posebno toplo so pisani prispevki o neodrešeni domovini, kar daje celotni zbirki poseben poudarek. Vmes so prispevki, ki pressegajo okvir običajnih šol. nalog in spisov. Morda je tu in tam opaziti večji ali manjši vpliv staršev, oziroma učitelja, vendar to ne zmanjšuje vrednosti mladinske zbirke. Med tekstom je mnogo sličic in ilustracij, delo samih otrok, zato so poteze še plahe in negotove. Pohvalno je omeniti to, da je uredništvo izpolnilo knjižico z realistično snovjo in s stvarno vsebino.

Kardeljevo »Potovanje skozi čas« je kratek oris gospodarske zgodovine za mlade ljudi. Pisec razlaga svoja poglavja s pri nas nekoliko neobičajnim zgodovinskim gledanjem na ljudski razvoj, kakršnega zaman iščemo v naših šolskih zgodovinskih priročnikih, kjer dominirajo še zmerom osebe, osebnosti in ideje. V resnici pa je ves družabno-duhovni progres (kulturni, politični, moralno-etični) posameznikov, skupin in narodov samo plod vsakokratnega gospodarsko-ekonomskega stanja in razvoja produktivskih sredstev in šele z njih izpopolnjevanjem se menja in preobraža duh časa in zakonitosti ljudske družbe. V toliko je nedvomno tak zgodovinski pregled posameznih dob in njenega gospodarstva koristen, dober in potreben.

Seveda je vprašanje, če bo mladina tudi razumela aktualno snov te knjižice. Vkljub temu, da je pisana popularno v obliki potovanja (učenjaka Vsemoč, letalo »Cas«), je še vendar premalo zanimivo sestavljena. Predmetna snov bi morala biti obdelana v obliki krajših epskih črtic, ki bi bile bolj določno vezane na čas, kraj in osebe v posamezni dobi. Nekam bolj pripovedniški značaj ima poglavje »Gospodarji in sužnji«, drugi sestavki so pa zopet težji. Manj razumljivo, ozir. celo neodpušljivo pa je, da pisec ali vsaj založba sama ni opremila te knjižice s slikami in ilustracijami. Spomnimo se samo slikovitih ilustracij Kosmosovih knjižic, pa nemških zgodovinskih čitank, kako slika dopolnjuje in podpira zgodovinski tekst.

Veliko manj uspeha pri letošnjih naročnikih bo imel Fr. Bevk z leposlovno knjižico »Tovariša«. S to povestjo je pisatelj zašel v staro pripovedniško snov nekdanjih mladinskih pisateljev, samo da je jezik bolj živ in sodoben. Celotna povest, ki je sicer vzeta iz neposrednega otroškega življenja v rodbini, s ceste... manjka ji pa živih dogodkov, zapletljajev in napetosti, je po vsem svojem značaju le bolj moralistična zgodba, vsebinsko malo zanimiva, če že ne dolgočasna za mladega prešernega človeka. Skromne povesti ne morejo poživiti niti likovno uspešne ilustracije Ksenije Prunkove.

Edo Deržaj je z letošnjimi »Kapljicami« poklonil mladini, mlajšim že tretjo slikanico. Povpraševanje za njo bo veliko med mladino. S pestrimi in številnimi slikami ponazoruje Deržaj krogotek vode, ozir. vodnih kapljic in to s precej bujno fantazijo in slikarsko tehniko. Verzificiran besedni izraz je prispevala Anica Černejeva, in sicer v tekoči formi. Med vsemi letošnjimi publikacijami je Deržajeva knjižica najbolj posrečena mladinska izdaja poučno-zabavne snovi iz prirodoznanstva. Na nižji učni stopnji bo lahko tudi služila kot dober pripomoček v pouku.

O »Našem rodu« kot mladinskem mesečniku pa so se vršile že med letom pogoste debate, ankete in celo polemike. Nihče ne taji, da »Naš rod« ni po svoji dosedanji smeri urejevanja reprezentativna mladinska revija z literarnim programom, vendar pa kot taka ne more izpolnjevati nalog in ciljev, ki bi jih mogel vršiti prožnejši sodobni mladinski tisk. Zato se je pojavil v učiteljskih vrstah nov pokret, katerega zastopniki in zagovorniki so hoteli razširiti tiskovno-književni program dosedanjega mesečnika tako, da bi ga preusmerili v mladinski časopis-tednik, ki bi naj služil mladini kot šol. priročnik s prinašanjem vsakovrstnega razrednega čtiva in gradiva v zvezi z letnimi časi in zunanjimi dogodki sveta in življenja, deloma tudi v zvezi z učnim načrtom narodne šole. V tem zanimivem gibanju za mladinsko-šolski tisk pa je zmogala kompromisna struja v tem smislu, da se obdrži še nadalje »Naš rod« kot revialen list mesečnik, pač pa da se primerno izpopolni z lažjim in aktualnejšim gradivom v posameznih številkah. S tem še seveda ne bo storjen pravi korak k reformi našega šolsko-mladinskega tiska v tisti meri, kakor ga dandanes zasluži problem tiska v naši kulturni javnosti in sploh šolskem obratu! —

O vrednosti mladinske knjige bi prav za prav lahko sodil otrok sam, če bi le znal svojo sodbo jasno in pravilno formulirati in utemeljevati. Ali ne delajo naše komisije za mladinsko slovstvo navsezadnje računa brez krčmarja, ko omejujejo svoje kritično de'lo na to, da izbirajo mladinsko čtivo v smislu literarno izobraženih odraslih? (Scharrelmann)

Tavželj Jože:

O negi glasu pri petju.

Vsa lepota petja zavisi od pravilnega nastavka glasilnih organov pri petju. Točno zadevanje tonov, tako zvano »prima vista« petje, da celo absoluten posluh pevcu prav nič ne koristi, ako njegov glas ne zveni in ne more zaradi nepoznanja funkcije glasilnih organov izraziti z glasom svojih čuvstev. Nasprotno pa lepo in čisto petje stopnjuje veselje do petja in je pevcu v sodobnih težkih časih mnogokrat najizdatnejša in tudi edina uteha.

Glas sestavljajo in oblikujejo trije činitelji: pljuča, glasilni organ in resonance. Pljuča dovajajo za tvoritev tona potrebni zračni tok, ki povzroča tresenje glasotvornic. Tako nastali ton v ustni in nosni votlini pojačamo, zaokorožimo in mu dodamo še izrazito zvočno barvo.

Zrak vdihavamo iz higienskih in pevskih ozirov vedno le skozi nos. Pljuča pa moramo z vajo usposobiti, da nam služijo kot rezervoar, ki nas zanesljivo in po naši volji oskrbuje z zrakom. Za petje ne zadostuje ona običajna količina zraka, ki jo vdihnemo pri navadnem dihanju. Sodelovati morajo vsi deli pljuč, kar se dogaja edinole pri globokem dihanju. Izvedemo ga tako, da potisnemo najprej trebušno prepono navzdol, nato pa napolnimo še spodnje stranske dele pljuč z zrakom. Čim večjo količino zraka sprejmejo vase pljuča, dlje lahko vzdržimo ton, a je hkrati z večjo prostornino prsnega koša dana tudi podlaga za izdatnejšo resonanco.

Glasilni organ je nameščen v jabolku. To sta dve v njem povprek napeti kožni gubi, čijih spodnja robova se ob pritisku zraka iz pljuč treseta. Ker na ta način nastane glas, se imenujeta glasotvornici. Zgornja dva robova kožnih gub ob tresenju spodnjih dveh (glasotvornic) tudi vibrirata in glas samo pojačujeta. Vmesni prostor med glasotvornicama je glasilka. Od njene velikosti zavisi tudi višina tona. Čim daljša je glasilka, tem nižji je ton, ker sta tedaj glasotvornici najmanj napeti in vibrirata v vsej svoji razsežnosti. Čim krajša je glasilka, tem višji je ton in močnejše so napete glasotvornice, ki se v tem primeru treseta samo ob robovih.

Višina tona vpliva tudi na lego jabolka. Pri visokih tonih se jabolko dviguje, medtem ko se pri nizkih tonih pogreza. Najnižjo lego zavzema jabolko pri zdehanju, najvišjo pa pri požiranju. Prekomerno dviganje in pogrezanje jabolka onemogočuje enotnost v tonski tvoritvi. Lega jabolka naj bo torej pri petju nekako srednja, to je ona, ki jo zavzame jabolko tedaj, ko odpremo usta. Pri visokih tonih se sicer jabolko nekoliko dvigne, ali z voljo in vajo lahko ta gib precej omejimo.

Pri pevskem pouku pazimo predvsem na smer, v kateri mora izhajati zračni tok kot nosilec tona iz glasilnega organa na prosto. Izhodna pot mora biti kratka in brez ovir. Prva ovira se pojavlja neukemu pevcu že v žrelu. Navadno je preozko, preveč stisnjeno in daje zračnemu toku napačno izhodno smer. Zrelo razširimo z vdihom tik pred tvoritvijo tona. S tem mu damo dovoljno razsežnost in pravo pozicijo za ton. Odtod drsi tonska struja v ustno votlino. Pri pravilni nastavi organov je struja usmerjena na trdo nebo za sekalci v zgornji čeljusti preko spodnjih ustnic na prosto.

V ustni votlini oblikujemo ton. V njej se nahajajo važni organi, ki glas polepšajo in zaokrožijo, a nasprotno z napačno pozicijo teh organov tudi poslabšajo in mu dodajo značilno kvarno primes. Pot iz žrela navzgor vodi v nosno votlino, ki jo zapira nebni jeziček, prirastel na mehko nebo, ki se imenuje tudi jadro. Ako se mehko nebo pri petju premalo ali celo nič ne dvigne, potem vodimo ves zračni tok v nosno votlino. Tako nastane zoperni nosni ton. Ne smemo pa istovetiti nosnega tona z nosno resonanco. Kljub pravilni nastavi jadra in jezička uha ja vedno še odtonek tonske struje v nosno votlino, ki pa povzroča edinole istočasno tresenje v tej votlini in ton samo ojačuje in mu dodaja blagglasno zvočno primes.

Izraziti vpliv izvaja na ton lega jezika, ki naj bo praviloma vedno ravna. Njegova konica sega in se rahlo oslanja na vznožje zob v spodnji čeljusti. Ako

jezik v korenu dvignemo in ga vzbočimo, zapremo tonski struji prost izhod iz žrela. Ton se oblikuje in zastaja v goltancu in se zato imenuje goltni ton. Za uho je neprijeten in je neestetičen. Odpravimo ga edinole s pravilno držo jezika. Če jezik le nekoliko dvignemo, udarja tonska struja na mehko nebo, ki kot podaljšek trdega neba omejuje ustno votlino. Sestavina trdega neba je koščena, medtem ko je mehko nebo kožnato. Ton, ki se oblikuje na mehkem nebu, je šibkejši, manj zvočen in zamolkel. Za odstranitev nebnega tona moramo uravnati in iztegniti jezik. Tedaj drsi tonska struja dalje in udarja za koreni sekalcev zgornje čeljusti na trdem nebu. Pri tem imamo občutek, kakor da je vsa ustna votlina napolnjena z nihajočim zrakom. Trešenje preide zaradi trdne resonance na trdnem nebu v nosno in še višje v čelno votlino. Nosna in čelna resonanca ton še bolj pojačata. Čim več resonance, tem jačji je ton.

Na spodnji ustnici se ton dobro odbija, ako jo nekoliko napnemo, kakor to storimo pri smehljaju. Konice zob zgornje ustnice morajo biti proste in zato zgornjo ustnico malce dvignemo. Siroka drža ustnic daje tonu jasnost in sijaj.

Vsi organi morajo ohraniti tudi med petjem svojo naravno prožnost. Mnogo pevcev potiska spodnjo čeljust navzgor in njeno muskulaturo krčevito napenja. Nasprotno naj bo spodnja čeljust vedno za malenkost umaknjena. Okorelost njene muskulature odstranimo, ako pojemo isti ton dalj časa in skušamo medtem premikati spodnjo čeljust na levo in desno.

Upoštevaajoč lego glasotvornic tik pred tvoritvijo tona, razlikujemo dvoje vrst nastavka. Kadar za glasotvornicami takoj po vdihu glasilko trdno zapremo, tvorimo ton sunkoma. To je trdi ali tudi »glotis« imenovani nastavek glasotvornic. Temu nasproten je mehki nastavek, pri katerem sta glasotvornici toliko razmaknjeni, da lahko še zrak tik pred tvoritvijo tona uhaja skozi glasilko. Radi tega imenujemo ta nastavek tudi nastavek z dihom. Trdi nastavek daje tonu lepši blek in zvočnost, a delovanje glasotvornic zelo obremenjuje. Z dosledno uporabo trdega nastavka poškodujemo glasotvornici. V prednašanju uporabljamo radi različne izrazne vsebine izjemoma oba nastavka. Sicer pa skušamo doseči nekako srednjo pot in se le glede na izraz približujemo bolj ali manj enemu, odnosno drugemu nastavku. Iz pevsko vzgojnih ozirov naj sprva uporabljajo oni pevci, katerih glas je po naravi bolj trd, mehki nastavek, ostali z brezvočnim glasom pa se naj poslužujejo trdega nastavka. Takoj po dosegu zaželenega uspeha se je treba približati sredini med obema nastavkoma.

Ves potek tvoritve tona obstoji najprej iz globokega vdiha, s katerim vsa pljuča napolnimo z zrakom; takoj po vdihu zrak v pljučih za trenutek zadržimo, da se muskulatura umiri. Tik pred nastavkom tona potegnemo še kratek dih v žrelo, da se razmakne in v žrelni votlini ton zaokrožimo in pojačamo. Pri pravilni nastavi organov drsi tonska struja neovirano dalje in udarja ob trdo nebo. Ker tvorijo organi od glasilke in do izstopa tona na prosto nekako obliko cevi, jih imenujemo s skupnim imenom nastavna cev. Za pravilno nastavo nastavne cevi zaokrožimo ustnice in dajmo jeziku lego, kakor da bi hoteli odpihniti prašek s knjige, nato ustnice polagoma odprimo, vse druge organe pa obdržimo v isti legi kakor prej. Na ta način si polagoma uvadimo nastavno cev na pravilen nastavek. Udarjanje tonske struje na trdo nebo ter pritegnitev nosne in čelne resonance pa je neizvedljivo, če sta jezik in čeljust v togi drži. Glava naj ne bo nikdar preveč visoko vzravnana, temveč raje nekoliko upognjena.

Globoke tone v vseh glasovnih legah tvorimo s sodelovanjem celih glasotvornic po dolžini in širini. Ob teh tonih čutimo resonanco globoko v prsni, celo do kolkov. Ta način tvoritve tonov daje tonom nekaj skupen značaj in se imenuje prsni register. Višje tone proizvajamo samo še z robovi glasotvornic, medtem ko debelina glasotvornic tu ne prihaja v poštev in je docela pasivna. Čim višji je ton, tem bolj se glasotvornici na enem koncu zblížujeta in krajšata glasilko. Te

tone tvorimo v srednjem (vratnem) registru. Imenovati bi se moral po vsej pravici vratni register, ker se pri teh tonih omejuje resonanca večinoma na vrat. Pri prav visokih tonih sta glasotvornici že do polovice zaprti in je glasilka zelo majhna. Visoki toni so tudi močnejši, ker jih tvorimo z večjo silo zračnega toka. Svojo resonanco dobe visoki toni v glavi in se radi tega imenuje ta način glavin register.

Najvažnejša sta prsni in glavin register. Oba lahko uporabljamo tudi v legi srednjega registra. Z uporabo prsnega registra pri tonih, ki pripadajo že srednjemu registru, zelo pridobi ton na jakosti in bi ga zato uporabljali pri ff petju. Za pp petje v legi srednjega registra s pridom uporabljamo glavin register. Običajno greše pevci s pretirano rabo prsnega registra v višjih tonih, ker hočejo imponirati z močjo svojega glasu. Ta pogreška kvarno vpliva na gibkost in blaglasnost visokih tonov. Hkrati se s tem zanemarija nizka lega in so začetni toni registra brezzvočni in šibki.

Začetnik naj prične z vajo tvoritve tonov v nizki legi. Ta lega organe najmanj napreza in utruja ter nudi manj možnosti za nepravilno uporabo glasila. Šele po osvojitvi pravilnega nastavka v nizki legi naj polagoma širi tonski obseg vedno više. Temu naj sledi vaja v naraščanju in pojemanju tonske moči, pri kateri zlasti pazi, da pri izpreminjanju tonske moči ohranjaš isto tonsko višino. Običajno neuki pevci z naraščanjem moči tudi zvišajo tonsko višino, a jo obratno znižujejo pri pojemanju, kar zelo kvari čistost intonacije. Pravilen nastavek tona v višjih legah pridobimo z vajo,



ki naj se ustrezajoči glasovni legi pevca primerno transponira. Vajo pojemo v več variantah: a) vse tri tone pojemo z enako tonsko močjo (f in kasneje tudi p, odnosno pp); b) srednji najvišji ton naraščamo in pojemamo; c) z uporabo različnih registrov.

Vaditi moramo vedno z obzirnostjo do glasilnega organa, ki ga ne smemo predolgo utrujati; rajši kratke vaje, a večkrat na dan. Čas pred zajtrkom in takoj po jedi ni primeren za vajo. Organe moramo primerno utrditi z večkratnim grgranjem in umivanjem vratu z mrzlo vodo. Vratu ne zakrivajmo s težkimi kožuhi, ker se pomehkuži in je bolj podvržen prehlajenju. Dobra telesna konstitucija, zlasti zdrava in dobro razvita prsa mnogo prispevajo k lepoti in moči glasu. Uživanje alkohola in nikotina škoduje glasilu. Predvsem pa se mora pevec navaditi na dosledno vdihavanje zraka skozi nos!

S pravilnim negovanjem in s pravilno uporabo glasila bomo oblagodarili šolsko mladino z marsikatero urico čistega mladostnega veselja, ki bo, ko doraste, z ljubeznijo in zanimanjem do petja rada stopala v vrste pevskih zborov in razširjala našo lepo pesem.

Napačno pojmovanemu delovnem pouku je aktivnost edina osnovna oblika za pridobivanje izobrazbe. Ne smemo pa pozabiti, da se otrok izbrazuje tudi izven šole in da trajno aktivno sodelovanje nikakor ne ustreza njegovi naravi. Smisel delovnega pouka nikakor ne zahteva nepretrgane aktivnosti otroka od 8.—12. ure, temveč hoče, da pridejo vse osnovne življenjske oblike za pridobivanje izobrazbe do svoje veljave; le koliko je učenc pri tem osebno udeležen, je aktivno delaven.

Maks Reiniger.

Univerza na prostem.

Približno 150 km od Kalkute se nahaja vseučilišče, ki se ne da primerjati z nobenim drugim na svetu. Spočetka se zdi le uresničenje estetskega domisleka, pa je v svojih učnih uspehih vendar tako učinkovito, da je bodo nekoč morda še imenovali skupno z Oxfordom, Heidelbergom, Harvardom in Sorbonno.

Je to Santiniketan, indijska visoka šola na prostem.

Nekako pred tridesetimi leti je ustanovil pesnik Rabindranath Tagore santiniketansko šolo kot oživotvorjenje staroindijske sholastične tradicije, ki ji je bil namen, naj mislec spoznava ničevost življenja le v gozdni samoti. Prvo pobudo za ustanovitev te šole je dala Tagoreju nepozabna bol, ki jo je utrpel kot otrok med sivimi kamenitimi stenami strašne, puste šolske sobe: »— kjer se občuti le ožina zamrežene bodočnosti in revščina pohabljenih življenjskih možnosti — — —«.

V nenaseljenem predelu Bengalije, na zapuščenem samotnem posestvu svojega očeta je našel prostor za uresničenje svojega šolskega ideala.

Solsko posestvo — vrste senčnega drevja nad blesteče zelenimi poljanami — leži sredi stroge pokrajine rdečih peščenih gričev in kamenitih reber, posejanih z redkimi, bornimi datljevimi palmami.

»Pesnikova« šola, kakor nazivljajo Tagoreja ne le njegovi učenci, temveč vsa Indija, se je razvijala postopoma iz prav skromnih početkov. Z vsakega potovanja po Evropi ali Ameriki se je vrnil pesnik z novimi načrti. Najprej je obstajala le deška šola, nato ji je bil priključen zavod za raziskavanje orientalske kulture, za tem slednjic zavod za zapadno-vzhodno sodelovanje in tovarštvo — prosto vsem plemenom, barvam in veram.

Ko sem prišel v Santiniketan, pripoveduje E. O. Hoppé, je bilo kasno popoldne in učne ure mnogih malih skupin učencev pod drevjem so se pravkar končale. Prvotno sem imel vtis nastavljene mi slike, tako namenoma slikovit se je zdel pogled na učenke, ki so v svojih pisanih sarijih prihajale po parku. Rumeni budhisti, dekleta v modrem in škrlatu, fantje v belem, so se nenadno gnetli v telesni h igrah, v jiu-jitsu in v plesu z meči.

In ko je napočil mrak, je sledila za vse, za učence in učitelje, »ura premišljevanja«. Ta vsakovečerna vaja v koncentraciji ni nikaka »ura«, traja le deset minut. Deset minut nepretrganega molka, deset minut, v katerih se vsakdo vdaja z vso možno intenzivnostjo le svojim najljubšim mislim, deset minut polnega doživljanja samega sebe, da se čas raztegne v uro. V Tagorejevih lastnih besedah: »Vernost ne raste v nedeljskih in delavniških službah božjih. Vernost je resnica popolnega samodoživetja, težišče našega pojmovanja neskončnosti in uspeva le v popolnem brezdelju, na prostem, v čistem zraku, v najglobljem miru prirode.« »Ura premišljevanja« se vrši na prostem ali v povsem prazni in neokrašeni stekleni šolski kapelici.

Cas po večerji je posvečen razgovoru, izmenjavi misli, razpravljanju vseh z vsemi o umetnosti, književnosti, časovnih vprašanjih, napredku sveta. Te debate so neverjetno mnogostranske in vzpodbudne, saj jih ne oživljajo le zakladi edinstvene šolske knjižnice, temveč še bolj raznovrstnost naziranj, ki jih zastopajo obiskovalci iz vsega sveta. Resnično: tam najdete ob vsakem času obiskovalce iz vsega sveta, in sicer obiskovalce najintelektualnejših tipov.

Ko sem bil jaz tam, pripoveduje nadalje Hoppé, sem naletel na mladega Američana, novinarja, ki se je že šest let klatil po svetu in se povsod vedno uživel v domačine: v Santiniketanu je hodil prepasan z dotjem, indijskim pokrivalom ledij. Dalje je bila tam neka nemška gospa, ki je imela in vodila v Frankfurtu ob Meni popolnoma moderno šolo; in neka Francozinja z ameriško potovalno ustanovo; Rusi, Japonci, Angleži najduhovitejše vrste. Tagorejev tajnik Charahtwarty je poročen z Danko, ki je prišla šele nekaj mesecev prej v Indijo, postala Hindu, nosi kastovski znak in se pokaže le v sariju in sandalah.

Tagorejeva univerza je dostopna vsakomur, a pod dvema pogojema: popolna vzdržnost mesa in verska strpnost nasproti vsakomur. Ni pa to morda le šola verstva, modroslovja in ljubezni do človeštva. Tudi vsak praktični studij, od umetnosti do poljedelstva, od književnosti do graditve stanovanj in cest, se tam lahko goji. Štirje glavni zavodi vseučilišča so predvsem sledeči:

Zavod za proučevanje sanskrita, indologije, budhistične literature, islamskih in zoroasterskih nauk; umetniška šola, ki jo vodi Abindranath Tagore, in glasbena šola, ki jo upravlja Dinendranath Tagore (»pesnik« sam je zložil in ugledil dva tisoč bengalskih pesmi, ki jih tam predstavljajo v zapadno pisavo not!) in slednjic »College«, ki služi predvsem modernim socialnim in političnim studijam. Najvišja vodilna misel Collegea je: svetovni mir v sporazumu sveta.

Dr. Tagore označuje kot cilj svoje šole: — popolno svobodo duha; oblikovanje človeka, ki ne obstane v polžji hišici navad; zdrav razum, ki se more okrečiti le v razkošju narave; vero v večnost življenja vrednega življenja.

S. M.:

Smoter podeželske šolske reforme.

I.

Kadarkoli razpravljamo o vprašanju »Kaj hoče šolske reforma?«, ne smemo prezreti naše podeželske, zlasti niže organizirane šole, skozi katero gre večina našega naroda in ki zaradi tega zasluži, da ji posvetimo posebno skrb in pozornost.

V naši prosvetni politiki in pedagogiki se je podeželsko šolstvo dolgo časa močno zanemarjalo. Državni prevrat in reformna pedagogika nista na tem nič izpremenila. Šele v najnovejšem času se je začelo v tem oziru obračati na boljše.

Iz te zanemarjenosti je nastala huda kriza v izobrazbi kmetijskega ljudstva, ki je koncem koncev korenina naše gospodarske krize na deželi.

Ne da se namreč tajiti, da kulminirajo vsi agrarno-politični problemi v vzgoji in izobrazbi kmetijskega ljudstva. Vprašanje, kako zvišati produkcijo našega kmetijstva, je vprašanje izobrazbe. Beg z dežele je večinoma beg pred nevednostjo, pred pomanjkljivo izobrazbo.

To spoznanje, ki pa ni edino, nas sili k pedagoški obnovi podeželja. Dobi zanemarjenosti mora slediti doba najjačje aktivnosti. Dvigniti vzgojo in izobrazbo kmetijskega ljudstva, to je danes najnujnejša naloga reformne pedagogike in prosvetne politike. Poleg mestne pedagogike in mestne prosvetne politike morata priti tudi vaška pedagogika in vaška prosvetna politika do polne veljave. Povzdiga kmetijske izobrazbe mora biti za nas splošna narodna zadeva in najvažnejša izmed vseh narodnogospodarskih nalog in melioracij, nasproti katerim mora vse drugo stopiti v ozadje.

Pedagoška obnova podeželja pa se mora pričeti z obnovo vaške šole, ki mora postati temelj kmetijske kulture. Vaška šola je danes edini kraj načrtnega izobraževalnega dela. Nihče pa ne more trditi, da vaška šola po svojem današnjem ustroju povsod predstavlja primerno podlago za svoj nadaljnji razvoj. Ta šola namreč nima lastnega obraza ali lastne življenjske oblike, temveč je le miniatura slika ali kopija mestne šole. Zato je njena kriza tako velika, zato ne more zadoščati zahtevam, ki jih moramo upravičeno staviti do nje.

V zadnjem času — kajpada le na posameznih mestih — vidijo to krizo in nekateri prijatelji podeželske šole bi ji radi odpomogli z raznimi reformnimi predlogi. Ali skoraj vsi ti predlogi koreninijo v miselnosti propadajoče podeželske šole. Dvigniti hočejo podeželsko šolo deloma s centralizacijo, deloma z metodičnimi reformami. V sedanjem stadiju reforme, ko nam postaja vse bolj jasno, da je vsa naša ljudskošolska izobrazba nastopila pot najgloblje preorientacije, se taki reformni predlogi ne dajo več zagovarjati. S šolskimi kasarnami in šolskimi avtobusi, kakor jih ponekod propagirajo, se vprašanje podeželske šole in s tem problem izobrazbe kmetijskega ljudstva ne da rešiti. Tudi s samimi metodičnimi reformami se podeželski šoli ne more pomagati. Pri reševanju tega problema ne smemo obtičati v posameznih perifernih vprašanjih, temveč moramo prodreti do njenega jedra in od tam iskati načelne rešitve.

Vaško šolo dvigniti bo le tedaj mogoče, če se posreči, da se ji dá lastna življenjska oblika. To je smoter podeželske šolske reforme.

Ako pa naj vaška šola dobi lasten obraz, mora ta šola princip domorodnosti in življenjske bližine uresničiti do kraja. To pa pomeni izpremembo njene izobrazbene vsebine, to se pravi, odpovedati se bo morala tisti zastareli primitivni sistematiki, po kateri se ves šolski pouk razčlenja na posamezne predmete, kar je glavni vzrok, da je vaška šola postala kraj poleg življenja in da je nastala neka napetost med šolo in življenjem, pod katero

danes trpimo in ki je do sedaj ni bilo mogoče ublažiti. Da je ta napetost v podeželski šoli največja, je povsem naravno. Tukaj pa so tudi dani boljši pogoji za njeno ublažitev nego v mestni šoli. Zato mora vaška šola pri reševanju te naloge prevzeti v odlično vlogo. Vaška šola mora vse svoje vzgojno in izobraževalno delo vpletati v delo in življenje vaškega občestva, v katerem se prepleta tudi vse življenje otrok v igri in delu. Biti mora v najtesnejši organski zvezi z domorodnim prilikam vaškega življenjskega kroga, iz njih mora črpati svoje delovne snovi in po njih se mora ravnati pri oblikovanju svojega šolskega življenja.

Ta preosnova pa je le tedaj mogoča, če nadomestimo učne predmete s pravilno pojmovanim strnjjenim poukom in če si v ta namen izdelamo poseben izobrazbeni in delovni načrt. Le na ta način se bo vaška šola lahko okoriščala z izobrazbenimi vrednotami vaškega življenjskega kroga, le tedaj bo vsaka šola po posebni legi in strukturi svoje vasi lahko imela svoj čisto posebni značaj, ker bo poleg specifično kmetijskih potreb, ki so navadno zelo različne, lahko upoštevala zlasti v mešanih vaseh tudi druge gospodarske in tehnične potrebe vaščanov.

Problem strnjjenega pouka, ki je do sedaj še nerešen, pa ni edina pot do podeželske šolske reforme. So še drugi problemi, ki so prav tako pereči, ki pa o njih v okviru tega članka ne moremo podrobno razpravljati, zato jih omenjamo le mimogrede. Taki problemi, ki izvirajo iz nove izobrazbene ideje, so zlasti trije: 1. reorganizacija šolskega pouka v ožjem smislu, 2. podaljšanje šolske obveznosti in 3. organizacija novega šolskega življenja na vasi. (Kaade, Landschulreform.)

K temu naj pripomnim samo tole: Kar se tiče podaljšanja šolske obveznosti, imam tukaj v mislih razvoj in organizacijo naših kmetijsko-nadaljevalnih šol. Kmetijsko nadaljevalna šola je po svojem bistvu vzgajališče za vse mladostnike podeželja, ki pripadajo različnim poklicem. Ta šola torej ni samo kmetijsko-poklicna, temveč mešano-poklicna šola, saj kaki $\frac{2}{3}$ kmetijsko-nadaljevalne šole obiskujočih učencev ne spadata v te šole. Zato bi prav za prav moral razvoj kmetijsko-nadaljevalne šole kreniti drugo pot. Ker je ta šola po svojem bistvu in po svoji nalogi del podeželske šole, nima kot posebna šolska naprava pravice do obstoja, temveč bi se morala nadomestiti s tem, da bi se šolska obveznost podaljšala za 1 ali 2 leti (9. in 10. šolsko leto). Ker pa za to pri nas ni zakonite podlage, se mora za sedaj podeželska šola tudi brez podaljšanja šolske obveznosti notranje tako preosnovati, da bo v svojih višjih letnikih lahko nadomeščala tudi nadaljevalne šole vseh vrst v krajih, kjer teh šol ni.

Iz vsega tega pa je razvidno, da je vprašanje šolske obveznosti tudi za nas zelo pereče in da bistveno posega v reformo podeželske šole.

Kar se pa tiče organizacije novega šolskega življenja na vasi, bo vaška šola le tedaj lahko vršila svojo nalogo, če se bo zavedno včlenila v njeno okolje ter iz njega črpala svoje najboljše moči, če bo torej z vzgojnimi silami njenega občestva v čim tesnejši zvezi.

Ta včlenitev v organizem vaške občine je odločilnega pomena za rast in razvoj svojstvene vaške šole. Vse šolsko življenje mora koreniniti v vaškem občestvu. Šola se mora globoko zasidrati v občini in mora starše in preko tega vse vaščane včleniti v šolsko zajednico ter jih prikleniti k sodelovanju.

Starše in javnost pedagogizirati, svojstveni vaški šoli ne bo težko, ker njeno šolsko delo korenini v vaškem življenju ter nudi na ta način mnogo prilike za pogostejše in tesnejše stike z vaščani, ki si s tem pridobijo globok vpogled v šolsko življenje ter polagoma spoznavajo, kako se šola približuje življenju in domorodnim prilikam. Vse to pa vzbuja v njih zanimanje za šolo. Če se potem na ta način vzbujeno zanimanje na večernih roditeljskih sestankih z obravnavo

vzgojnih in šolskih vprašanj še poglobi, bo nova vzgojna ali šolska zajednica rasla in se razvijala, zlasti če se poleg tega primerne moči iz vrst mladostnikov in odraslih te šolske zajednice še pritegnejo k raznim opravilom v šoli in izven nje.

Od takega sodelovanja, ki združuje *d o m, v a s i n š o l o* v nekako *d e l o v n o z a j e d n i c o*, bodo imeli vsi udeleženci največjo korist. To medsebojno dajanje in jemanje, izpolnjevanje in oplajanje je za rast *s v o j s t v e n e* vaše šole nujno potrebno in tudi ni nič manj važno za izvenšolsko življenje otroka in za družinsko in vaško življenje sploh.

Tako bo nastalo *ž i v o o b č e s t v o* z bogatim in plodnim šolskim življenjem. Položen v to šolsko življenje, bo pridobil tudi *p o u k*. Če bomo dali šolskemu delu na vasi tak okvir, bo šola postala kraj pristnega mladinskega življenja in vsestranskega življenjskega razvoja, postala bo *o b č e s t v e n a š o l a* v širokem in globokem pomenu, v kateri bo *s a m o u p r a v a* učencev izvedljiva.

Tako šolsko življenje bo s svojim domorodnim poukom napravilo iz vaše šole *k u l t u r n o s r e d i š č e*, saj bo taka šola vplivala daleč preko mej šolskega zemljišča na vso vaško zajednico: *v z g o j a* mladine in *i z o b r a z b a* odraslih bosta organsko rasli iz nje. In le tako, če se bodo izkoriščale *d o m a č e* obrazovalne vrednote, bo vzrasla iz domačih tal *s v o j s t v e n a* vaška šola, ki bo imela drug obraz nego mestna šola. Taka šola bo premagala krizo v izobrazbi podeželja in bo največ pripomogla k temu, da se poglobi, oplemeniti in ozdravi podeželsko življenje.

Pot do vaše šole z lastnim obrazom se ne da normirati in šematizirati, ta pot mora biti na vse strani široko odprta. Vsaka šola mora rasti in se razvijati iz enkratnih prilik, le tedaj bo imela svoj lastni obraz. Če bomo po tej poti premagali tisto napetost med šolo in življenjem na vasi, bodo prenehale pritožbe zoper našo narodno šolo, podeželsko ljudstvo se bo začelo zanimati za svojo šolo, vzljubilo jo bo in rado podpiralo.

II.

Velika in znamenita je za nas vzgojitelje doba, v kateri danes živimo, saj se nam je treba odločiti za stvari, ki so usodnega pomena za nadaljnji razvoj našega šolstva. Doseči pa se ne more nikoli pravi in velik uspeh, ako naš pokret ni podprt z vero in zaupanjem sodelavcev, z vero in zaupanjem vsega učiteljstva. Ako pa naj reforma kaj velja, mora zapustiti široko pot splošno abstraktnega ter se prilagoditi posebnim razmeram in potrebam lastnega naroda in lastne države in prirojena mora biti za živega človeka.

Tri gesla karakterizirajo novo šolo: *d e l o v n a*, *ž i v l j e n j s k a* in *e n o t n a š o l a*. Za *d e l o v n o* idejo so pri nas tla že pripravljena, zato se ta ideja tudi na naših šolah polagoma uresničuje, medtem ko se pri izvajanju *ž i v l j e n j s k e š o l e* še borimo z velikimi težkočami. *O e n o t n i š o l i* pa pri nas sploh ne more biti govora, če pregledamo na pr. samo učne načrte za meščanske šole.

Pri podeželskih in mestnih šolah se mora uveljaviti daleč segajoča *d i f e r e n c i a c i j a*, da se zadosti posebnosti otroka in krajevnim razmeram. Težkoče pri pouku v oddelkih bo treba premagati s sredstvi *i n d i v i d u a l n e p s i h o l o g i j e*.

Novi šoli je treba tudi novih učnih knjig; delovna ideja, samostojnost učencev se mora z njimi uresničiti. Potrebno bi bilo novo postopanje pri aprobaciji šolskih knjig. Izdati bi se moral normalni seznam najpotrebnejših učil za narodne šole, izboljšati in popraviti bi se morali aparati za prirodoznanski pouk, da bi ustrezali sodobnim zahtevam, nujno potrebni so nam sezname dobrih mladinskih knjig, radio in projekcijski aparat se morata vključiti v pouk v delovni šoli itd.

Da se dvigne družinska vzgoja in da se bolj podpreta higienska in moderna vzgoja, so nam potrebne roditeljske organizacije; s posečanjem pouka od strani staršev se bo dvignilo zaupanje do šole in starši bodo bolj cenili učiteljevo delo.

Tudi učiteljska izobrazba je nujno potrebna reforme. V tem oziru je sedaj učiteljstvo navezano na samopomoč. Vprašanje učiteljske izobrazbe tako dolgo ne bo rešeno, ozir. tako dolgo ne sme zginiti z dnevnega reda, dokler ne bodo popolnoma likvidirala naša učiteljišča in dokler se ne ustanovijo pedagoške akademije. Splošno izobrazbo si mora bodoči učitelj pridobiti na kaki srednji šoli, strokovno izobrazbo pa na pedagoški akademiji. Samo s tem bo dana možnost, da se učiteljska izobrazba postavi na zdravo podlago. Glavna reforma pa bo dosežena šele tedaj, ko se bo vse učiteljstvo duhovno preorientiralo.

Stojimo na pragu globoke in vsestranske regeneracije našega narodnega šolstva. V najkrajšem času dobimo nove učne načrte. V inštrukcijah k novim učnim načrtom se prvič uradno priznavajo načela delovne šole. To vest bodo sprejeli z velikim navdušenjem in zadoščanjem vsi oni, ki so v neutешljivem hrepenenju po čem boljšem spoznali nedostatke stare šole, pa si še niso bili povsem na jasnem, katera nova pota naj uberejo, da dosežejo visoki smoter, ki jim je v jasni luči lebdel pred očmi. Ti načrti pomenijo torej nekako odrešenje in osvobojenje za vse napredno usmerjeno učiteljstvo, saj odpirajo v svojih inštrukcijah ideji delovne šole pot na široko in nikjer ni sedaj več nepremagljivih zaprek za njeno uresničenje. Upravičene želje in zahteve učiteljstva, izražene ob priliki preizkušeni njihovih številnih predhodnikov, se bodo pri dokončni redakciji gotovo upoštevale — to vsaj pričakujemo — tako da bodo dokončni učni načrti lahko zdržali vsako stvarno kritiko.

Z dokončnimi učnimi načrti bo prišla tudi pri nas prva faza šolske reforme do nekega zaključka. Slediti pa ji mora takoj druga, še važnejša faza šolsko-reformnega dela, t. j. presajanje v učnih načrtih zasidranih novih idej v šolsko prakso.

Sedaj se nudi tudi našemu učiteljstvu najlepša prilika, da pokaže, ali je novim idejam doraslo. Učiteljstvo naj sedaj dokaže, da ima šolska reforma v njem trdno zaslombo in oporo, zato pa mora tudi podpirati tiste, ki reformo vodijo. Taka reforma se navadno prične pri poedincih. Potem se nadaljuje v anketi, v komisiji in v ministrstvu, ali izvesti jo morajo živi ljudje. »Reforma v praksi se prične, ako učitelj stopi zjutraj v svoj razred s trdnim namenom, da ne bo več poučeval po stari metodi.« (Veleminsky.) Notranja svoboda je potrebna pri vsaki reformi. Prav tako je potrebna smotrna organizacija pedagoškega dela. Iznebiti se je treba nezaupanja v lastno moč, starega čuta manjvrednosti se moramo otresti; zdrava samozavest bo tudi našo šolo dvignila na visoko stopnjo. Pedagoški jezik je mednaroden, delo je splošno. Vsi narodi morajo napenjati svoje sile, vsi se moramo združiti v istem cilju, da z združenimi močmi premagamo skupnega sovražnika: nevednost. Pri šolskem delu tudi ne sme biti razlike med starimi in mladimi. Prvi naj prednjačijo s svojimi bogatimi izkustvi in zreliimi nazori, drugi s svojimi svežimi silami in svojim mladostnim ognjem. Star je, kdor ni sposoben za razvoj, najsi bo po letih star ali mlad. Pravi učitelj mora biti večer učenec.

Nesporno je, da pomeni nova usmerjenost do vprašanj šolskega pouka novo obremenitev učiteljstva, nesporno pa je tudi, da pomeni ta nova usmerjenost tudi večje vrednotenje učiteljskega dela, narodne šole in učiteljskega stanu. Stremljenje po obnovi pouka pa bo le tedaj uspešno, če se bo učiteljstvo vedno v polni meri zavedalo svoje nove naloge, ki izhaja iz pravilnega pojmovanja delovnega pouka. Poučevati v novem duhu se namreč pravi, vzbujati in razvijati v otroku vse dobre kalin dragocene zmožnosti ter jih pretvarjati v žive, produktivne sile.

In tu je predvsem potrebno, da učitelj tudi v samem sebi vzbuja in razvija take sile. In potem, da presoja vse svoje ukrepe pri šolski vzgoji in šolskem pouku z vidika, ali resnično služijo temu namenu. Vsak hip si mora znati odgovoriti na vprašanje svoje vesti, ali je njegov pouk sposoben, vzbujati in razvijati otroške sile, z odločnim da ali ne. S takim izpraševanjem svoje vesti mora svoje delovanje sam nadzirati in kontrolirati. Po tej poti bo najlaže vrgel raz sebe tiste sponе, v katere ga morebiti še vklepajo stare šege in navade. Na ta način bo v samem sebi zbujał in razvijal nove sile in bo s tem stopnjeval in krepil svojo samozavest. Svojega dnevnega dela ne bo več občutil kot breme, temveč ga bo izvrševal kot prosto in radostno ustvarjanje.

Le tako delo je človeka vredno, samo to nas sprošča, osrečuje in dviga.

Naj torej nihče dalje ne okleva! Poizkusiti je treba v lastni delavnici! Za to veliko delo so nam potrebni številni šolski poizkusi. V tem pedagoškem valovanju, v teh pozitivnih borbah in v doseženih uspehih, ki so plod tega duhovnega življenjskega boja, je vendar toliko lepega in vzvišenega, da se trud v resnici izplača.

Vsaka novost mora imeti sovražnike, ker se obrača proti starim tradicijam. Borba je vedno in povsod potrebna, samo da nasprotna usmerjenost ne sme iti predaleč, da zdrave sile ne omahnejo in da se našemu šolstvu ne povzroči s tem nedogledna škoda.

V tej veliki dobi naj bi današnja učiteljska generacija ostala pedagoški živa, kakor je bila do sedaj, in naj bi na tem področju zastavila vse svoje sile za obnovo in resničen preporod našega narodnega šolstva v smislu našega gesla: Vse za otroka, ki je bodočnost našega naroda!

Tovarištvo.

»Moja prva služba je bila na šoli, ki jo je vodil neki star nadučitelj,« pripoveduje nergač. »Mož je imel neko posebno navado. Ko smo zjutraj prihajali v šolo in če je bilo lepo vreme, je stal pred vrati šolskega poslopja. Ne, da bi ravno pazil, ali prihajamo točno ob $\frac{3}{4}$ 8., vendar je kazal tukaj pred vrati nekako odmerjeno dostojanstvo. Navadno smo se pri njem ustavili ter si pripovedovali brezpomembne novice. Nadučitelj nas je molče poslušal. Vse na njem je kazalo, da hoče varovati: distanco. Če je potem hripava ura odbila $\frac{3}{4}$, je umerjeno korakal z nami po stopnicah v prvo nadstropje. Z vsako stopnico pa se je slika izpremenila, naš vodja je postal prijaznejši in boljše volje, začel je pripovedovati novice iz jutranjega lista in ko smo prestopili zadnjo stopnico, je že napravil kak dovtip, ki pa ni bil vsakdanji. Tako smo redno prišli med smehom v prvo nadstropje in na hodniku potem ni bilo več nobenega nadučitelja, učitelja in podučitelja, ampak bili smo še samo tovariši, enaki med enakimi. »Prispeli smo v svoje delavnice in vsi smo sedaj pomočniki, ki opravljamo enako delo in vršimo iste dolžnosti,« je dejal nekoč in nam s tem izdal ključ za svoje zdržanje. »Da, naše stopnice!« To je bila pri nas krilatica in neradi smo šli po njih navzdol, če se je kdaj bilo treba javiti v pisarni v pritličju. — Starega gospoda krije že davno zelena ruša, ali stopnic ne pozabim nikoli, stopnic do pravega tovarištva!« tako je pripovedoval nergač. — »Ali si pogoltnil kos zraka, okuženega z voditeljskim bacilom?« ga vpraša tovariš enake starosti. »Ne,« godrnja nergač, »hočem samo reči, da je treba najprej iti po stopnicah navzgor, preden se lahko pride navzdol.« Temu so se vsi prizanesljivo nasmejali, le nergač je ostal popolnoma resen. (»Freie Schulzeitung« 3/1933.)

100 letnica osnovne šole v Cetinju.

Meseca septembra t. l. so proslavljali 100 letnico obstoja cetinjske osnovne šole, ki jo je leta 1834. ustanovil vladika Rade Petrovič Njegoš. Ob tej priliki so obenem blagoslovili novo zgrajeno osnovno šolo, ki je dobila naziv »Prestolonaslednika Petra«. Novo šolsko zgradbo krasijo spominska plošča, ki jo je odkril zastopnik Nj. Vel. kralja. V govoru, ki ga je imel ob tej priliki mestni načelnik, se je posebej poudarilo, da so staro osnovno šolo posejali Nj. Vel. kralj Aleksander kakor tudi knez Danilo in kralj Nikita črnogoroski. V prvih štatutih te osnovne šole je pesnik vladika Rade Njegoš odredil, da se izostanek iz šole more opravičiti le tedaj, ako učenec prinese vsaj eno odsekano turško glavo.

Po zagreb. »Novostih«.

Odkritje spominske plošče Davorinu Trstenjaku.

Ob prisotnosti preko 400 učiteljev iz vseh krajev naše države in mnogo naroda je bila 16. septembra t. l. na griču »Djed« blizu Kostajnice svečano odkrita spominska plošča velikemu našem pedagogu in navdušenemu rodoljubu Davorinu Trstenjaku.



Razni govorniki in predstavniki državnih oblasti, med njimi predsednik Ivan Dimnik, ki je v imenu Jugoslov. učit. udruženja položil na spominsko ploščo lavorjev venec, so v vznešenih besedah in izčrpno orisali življenje in delo pok. Trstenjaka, ki predstavlja ne samo odličnega pedagoga, nego tudi neumornega nacionalnega delavca. »Trstenjak ima v svojih mislih in v svojem srcu vse jugoslovenske narode, vso jugoslovensko družino. Rojen je kot plemenski Slovenec,

svojo izobrazbo si pridobiva v hrvatskih šolah in kot zrel človek deluje med Hrvati in Srbi. Trstenjak je proučeval jezik, običaje in narodne umetnine vseh delov našega naroda in je tako imel dovolj prilike, da si pridobi znanstveno prepričanje, da so objektivni elementi, tako prirodni kakor duhovni, ki karakterizirajo narod, identični pri vseh delih jugoslovenskega naroda ne glede na pleme in vero. Davorin Trstenjak ni dajal samo teoretski izraza svojemu jugoslovenskemu nacionalizmu, ampak je tudi s svojim praktičnim in literarnim delovanjem krepko utiral pot temu nacionalizmu in je tako pripravil veliko delo narodnega osvobođenja.«

Po zagreb. »Novostih«.

Zdravniško mnenje o učenčevih sposobnostih.

V Wirtembergu je prosvetna oblast odločila, da mora šolski zdravnik vsakemu učenecu, ki izstopi iz ljudske šole, izdati strokovno mnenje, za katero obrt ali za kateri posel je fant najbolj sposoben. Mojstri so dolžni, se ozirati na zdravnikovo izpričevalo. (Bull. B. I. D'E. 1933, 3.)

Kmetijske šole na Poljskem.

Poljska je imela lani 125 nižjih in 8 srednjih kmetijskih šol. Od prvih je bilo 77 moških in 48 ženskih, od drugih 6 moških in 4 ženske. Privatnih je bilo 25 nižjih šol in 2 srednji šoli. (Ošwiata 1933, 5.)

Kroj za dijaštvo

je uvedlo z ukazom od 30. maja 1933 poljsko prosvetno ministrstvo in sicer iz pedagoških, estetičnih, zdravstvenih in družabnih razlogov. Obleka nalikuje kroju mornarskih častnikov. Cepice so za razne šole razne barve in nosijo kovinaste znake za razne stopnje in razrede. Leta 1934. se uvedejo enake obleke, leta 1935. tudi enaki plašči. (Ošwiata 1933, 6.)

Šolski nadzorniki na Španskem

po novih določbah ne smejo biti birokrati, marveč le prijatelji in svetovalci učiteljev. Ob svojih posetih morajo vzbujati ne le pri učiteljih, ampak tudi pri starših zanimanje za vzgojno vprašanja. Paziti mora o na estetično obliko šole, ker je v znatni meri od nje odvisen tudi nastroj v šoli. Nadzornikova skrb mora tudi biti pospeševanje stikov šole z domom, vneto sodelovanje pri vzgoji otrok. (Bull. du Bureau Int. D'Educ. 1933, 3 trim.)

»Zlomljeni okovi«

se imenuje trimesečnik, ki ga izdajajo učenci jetniške šole v Hoogstratenu (Belgija). Tudi uredniki so jetniki. Smoter lista je samo-vzgoja in krepitev volje za samoobvladanje. Šola je bila ustanovljena pred 12 leti in je nastala kot plod dela pravosodnega ministra

Vandervelda za reformo ječ. Šola je hkrati tudi laboratorij za ugotovitev novih metod za vzgojo in poboljšanje kaznjencev. Vzgoja je predvsem individualna, a tudi socialna. (Bull. Du Bureau Intern. D'Educ. Genève 1933, 3 trim.)

Število naših učencev v posameznih razredih dela preglavico tujim pedagoškim listom. Opiraje se na zadnjo proračunsko razpravo, prinašajo ti listi senzacionalne vesti o prenapoljenosti naših razredov. Tako piše »Schweizer Erziehungs-Rundschau« v št. 12. letniku 1933, da imajo naši razredi 100 do 150 učencev, ne da bi navedli, koliko je takšnih razredov v naši državi. — Zato je treba slučajne nedostatke na področju našega narodnega šolstva točno označevati, da se take reči ne posplošujejo in potem ne priobčujemo v tujih listih kot argument proti naši kulturnosti.

Prički brez gnezda v USA,

ki nimajo ne doma, ne staršev ne šole, so dosegli strašno število. Cez 200.000 teh najrevnejših od revnih se potika po velikanskem področju Zd. držav kot »trampci« — pohajči, potepuhi, ki hodijo od kraja do kraja in se živijo na svojo roko, z delom in zločinom. Polne so jih mestne ulice in državne ceste, polni domovi za reveže. — V Novem Yorku samem živi okoli 2 milijona ljudi v najhujši bedi in stanju v brlogih, ki ograjajo človeško zdravje. Cez četrtilijona 10 do 13 letnih otrok se peha za zaslužkom, čez 1/2 milijona 14—15 letnih je zaposlenih v obrti brez najmanjše daljnje izobrazbe in vzgoje. 212.000 bolnih otrok nima zdravnika, 392.000 otrok boluje za tuberkulozo. (Schweizer Erz. Rundschau 1933, V., št. 11.)

Kazen za delodajalce v Franciji,

ki zaposlujejo deco v šolski dobi, znaša po novem zakonu 11 do 100 frankov; hkrati izgubi delodajalec za dobo 1 do 5 let državljske pravice.

Razredi za rešitev vida.

Sight-Saving-Classes so uvedeni že v 119 občinah USA. Na univerzi v Chicagu, na učiteljskem kolegiju kolumb. univerze v Novem Yorku in na državnem učiteljskem kolegiju v Buffalu so bili tečajji za učitelje in nadzornike razredov za slabovidne otroke. (School Life 1933, 187.)

Vzgoja vaške mladine ob mejah

povzroča v novejšem času Nemcem v Vzhodni Prusiji obilo skrbi. Zdi se jim, da običajna dosedanja vzgoja nemškega vaščana ne zaleže dovolj v obmejnih krajih, kjer bi res prvovrstna šola morala znatno razširiti kulturno obzorje nemške omladine. — Nam je ta nemška skrb dober nauk. Ali imamo pov-

sod ob naših mejah prvovrstno šolo? Ali skrbimo za izdatnejšo kulturo obmejnega kmeta, ki ga bo usposabljala za važno poslanstvo branitelja »meje«? (Zeitschr. für päd. Psych., 1933, 34.)

Praksa absolventov čeških trgovskih šol v inozemstvu.

Na kongresih v Amsterdamu (1929) in v Londonu (1932) je Mednarodno društvo za trgovsko vzgojo ugotovilo, da teoretska izobrazba za trgovino z inozemstvom ne zadostuje; dopolniti jo mora praktično poznavanje uvažajočih in izvažajočih držav. — Češka je izrazito industrijska država, ki mnogo izvaž. Za njo bi bilo zlasti važno, da ima na tujih tržiščih svoje ljudi, ki bi prodajali njeno robo. Zato je prosvetno ministrstvo dalo iniciativo, da so kuratorji čeških trgovskih šol izdelali načrt za sistematično izvežbanje absolventov trgovskih šol v inozemski trgovini. Ustanovili so fond, iz katerega bodo najboljši absolventi trgovskih šol dobivali stipendije za potovanje v inozemstvo. Tako so prvi učenci odrinili že leta 1933. na Nemško, Angleško in Francosko. Brez dvoma bo trud obilo poplačan. (Revue Intern. pour l'Ens. Commercial 1933, st. 14.)

Sprejemni izpiti za srednje šole v Franciji

obsegajo: 1. Ponovitev vsebine prečitane članka po diktiranih vprašanjih. 2. Dva računa z uporabo enostavnih problemov iz sistema mer in uteži. (Manuel Général 1933, 13.)

Zdravstvo v bolgarskih srednjih šolah.

Naredba od 22. sept. 1933 določa, da morajo vse srednje šole imeti šolskega in zobnega zdravnika. Kjer teh zdravnikov ni, vršijo to službo krajevni zdravniki za mesečno odškodnino 500 lejev. (Učilsten pregled 1933, 41.)

Za zdravo zobovje šolskih otrok.

Csl. zobni zdravniki v Pragi so ustanovili društvo za negovanje zob šolske mladine. Odslej naprej bodo sistematično v vseh čeških šolah brezplačno negovali zobovje otrok. Potreba je skrajna. 95 % čeških otrok in 95 % čeških vojakov ima pokvarjene zobe.

Zakonoznanstvo v šoli.

Ravnatelj dr. Schmerling pravi, da bi se v vseh šolah druge stopnje, pa tudi v zadnjih razredih ljudske šole moralo poučevati kot obvezni predmet zakonoznanstvo, in sicer bi prišla v poštev predvsem kazenski in civilni zakon. Vsak državljan bi naj vedel, kaj mora, kaj sme in kaj ne sme storiti. Tudi bi bil tak korak važen za razvoj pravnega čuta in logičnega mišljenja. (Berufs-Erziehung 1933, 234.)

O pozornosti

pravi J. Wintsch, da je v celoti ni, ampak da obstajajo le pozornosti za posamezne vrste občutkov (vizuelna, avditivna itd.); pa tudi te posamezne vrste pozornosti se menjajo po posebnem interesu in čutni razpoložnosti individuuj v raznih dobah. (Child Development 1932, 90.) * * *

Poizkusi za izboljšanje vzgoje značaja v ameriških šolah.

V državi Connecticut imajo poseben urad za vzgojo značaja, ki razpošilja informacije, kako je treba pospeševati pravilni razvoj značaja dečkov in deklic. Tako ravna tudi v državi Nebraska. Nje šolski urad razpošilja troje brošur: 1. navodila za učitelje za vzgojo »mladih vitezov«, 2. brošuro »Klubski voditelj« z navodili za vaško mladino, kako je treba sestavljati programe za lasne klube, 3. brošuro za starše, ki jih seznanja z njih dolžnostmi pri vzgoji otrok. (School Life 1931, 67.) * * *

K vzgoji otrokovega značaja.

C. G. Woodhouse je izprašal 63 mater in 51 očetov, ki so izvrstno vzgojili svoje otroke, kakšna sredstva so uporabljali pri vzgoji. Starši so poudarjali važnost lastnega nagiba (initiative), samozavesti, zaupanja v samega sebe, vztrajnosti in drugih v življenju potrebnih kreposti. Prav tako so poudarjali potrebo strogih nraštvenih načel. Matere so se tudi zavzemale za pomožnost, očete manj. Pač pa so več pripoznavali potrebo čuta za čast, spravljivost in nesebičnost. (Child Development 1932, 29.) * * *

Sramežljivost in telesni nedostatki.

Otrok se sramuje, da bi izdal kako telesno hibo, zato jo skrbno skriva. Naglušno dete se rajši pretvarja, da je raztreseno in nepazljivo, kakor da bi priznalo svoj nedostatek. Tako tudi nič ne pomaga, če kratkovidno dete še tako opozarjamo, naj ne približuje knjige preveč svojim očem. Saj ne vidi, če je knjiga bolj oddaljena, a priznati tega dete neče. Tako je tudi z drugimi hibami. Vzgoja se torej ne more zadovoljiti z izpovedjo otrok, marveč mora te izpovedi eksperimentalno preizkušati. * * *

Godba v saških šolah.

Saško šolsko ministrstvo je odredilo, da morajo po vseh osnovnih in srednjih šolah učitelji negovati godbo na raznih glasbilih. Pridobiti se morajo starši, da kupijo otrokom potrebna godala. Izdatke je treba kriti z zbirkami in prebitki koncertov. Do konca leta morajo šole o predmetu poročati ministrstvu. (Verordnungsblatt 1933, 76.) * * *

Pouk v šivanju in kuhanju za dečke.

V deški meščanski šoli v Zlinu so uvedli poizkusni pouk iz šivanja in kuhanja, in sicer kot obvezen predmet. (Věstnik 1933, 10.) * * *

Samovlado učencev in roditeljske svete

so odpravili v hamburškem šolstvu. Učitelji, zlasti pa šolski vodja je spet prva avtoriteta na šoli; šolski vodja ima pravico, nadzirati učiteljevo delovanje, da lahko sam odgovarja za duha in mišljenje svoje šole. (Hamburger Tageblatt 1933.) * * *

Za »možato« vzgojo.

V Hamburgu so na devetih državnih deklških srednjih šolah zamenjali ravnateljice z ravnatelji. Tudi na osnovnih šolah so zamenjali vseh 19 voditeljev z voditelji. Le v gospodinjstkih šolah imajo še voditeljice, sicer pa nikjer več. (Lehrerinnen, 1933, 156.) * * *

Perzijsko šolstvo

zelo napreduje. Od leta 1921. do danes je naraslo število šol od 612 (55.000 učencev) na 3643 (182.000 učencev). Temu primerno raste tudi proračun za šolstvo in sicer se je dvignil od 770.000 tomanov v l. 1921. na 2.670.000 tomanov v l. 1932. (Times Ed. S. 1933, 186.) * * *

Razvoj italijanskega šolstva.

Glavni upravitelj osnovnega šolstva v Italiji je izdal številke o porastu osnovnih šol v zadnjem desetletju. Nastalo je 12.000 novih šol in zgradili so 16.000 novih šolskih poslopij. Od 112.083 razredov s 86.000 učitelji je naraslo število razredov na 147.696 z 98.000 učiteljev. Največ prirastka šol kaže jug. Od 4.936.734 otrok jih hodi resnično v šolo 4.383.185. Zato tudi pada število analfabetov. Od 50% jih je na jugu Italije le še 10%. (Przegľad Ped. 1933, 134.) * * *

Nezaposlena mladina in skavtizem.

Na shodu angleških voditeljev šol so zastopniki skavtskih organizacij predlagali, naj se mladina brez posla obvaruje moralne propasti s skavtizmom. Ze sedaj je na Angleškem 200.000 dečkov, za katere ni moči najti posla. Do leta 1937 jih bo 600.000. Da se med to mladino širi zločinstvo, se da pojasnjevati z njenim hrepenenjem po pustolovščinah. Ker pa skavtizmo streže takim nagnjenjem, je moči v njem vzgajati nezaposlene v ljudomile in dobre narodnjake in državljane. Dosedanjih 11.200 skavtskih družin ima 477.423 moških članov, v kolonijah pa 372.288. V vsem je torej 853.206 britiskih fantov pod skavtskimi zastavami. (Times Ed. S. 1933, 170.) * * *

T. Radivojević: Osnovni pojmi zemljepisa. Za srednje šole v Dravski banovini priredil Karl Prijatelj. Založila knjigarna Tome Jovanovića in Vujića v Beogradu, Zeleni Venac, 1933, str. 102 + 68, cena 35 Din vezano.

Vsekakor radi pomanjkanja primernih slovenskih zemljepisnih učbenikov so začasno uporabljali Radivojevićevo učno knjigo »Osnovi geografije« na mnogih naših šolah v Dravski banovini v izvirni srbohrvatski izdaji. Toda tudi tako so bile težave s knjigo, ker učenci v tej dobi še ne obvladajo v zadostni meri srbohrvatskega jezika, najmanj pa strokovne geografske terminologije. Tako se je odločil prof. K. Prijatelj, da je zadnjo XXIV. izdajo Radivojevićeve geografije prevedel na slovenski jezik, s čimer je bilo ustrezno učenecem nižjih srednjih šol in pa učiteljem zemljepisja v raznih zavodih. Pripomnim še to, da je bil ta učbenik preveden tudi na nemški in madžarski jezik za naše manjšinske šole, tako da je avtor teh knjig za geografijo poznan malodane vsem šolam v državi.

Navajeni naših učnih knjig, ki podajajo predpisano učno snov običajno v bolj suhoparni obliki in v enostranski znanstveni perspektivi (jednat slog — definicije, neživljenjsko pojmovanje snovi, redke slike in slaba oprema), smo s to izdajo, oziroma s prevodom presenečeni predvsem zato, ker je strokovnemu delu knjige priključena daljša zemljepisna čitanke v obsegu 67 strani. V tej geografski čitanki se nahajajo številni članki, potopisi in sestavki, ki obravnavajo v prijetni epični obliki mnoge geografsko-prirodne zanimivosti (Pot v vsemirje. Orkan v Afriški pustinji, Med Eskimi itd.), ki so v posredni ali neposredni zvezi s problemi in izsledki strokovnega dela knjige — geografskim učbenikom. Po našem mnenju so te zemljepisne črtice na tej stopnji pouka (nižja sred. šola, meščanska in višja narodn. šola) velike pedagoške važnosti in praktične vrednosti, ker nudijo spoznavanje v življenjsko-stvarni luči, osredotočeni na določeni geografski objekt ali problem brez teoretiziranja in drugih abstraktno-logičnih pripomočkov pouka. Vse premalo se še zavedamo, da rešuje dober potopisni tekst razmeroma na najpreprostejši način problem nazornosti in doživljanja v zemljepisnem pouku, kolikor je pač to mogoče storiti v šolskih prostorih na podlagi knjige in literature sploh. Naravno — največ zaležejo — osebni izleti! Radi tega obeta Radivojevićev zemljepis v primeri z našimi dosedanjimi učbeniki napredek in boljši kvalitativni uspeh v zemljepisnem pouku, če bo znal učitelj v zadosti meri izkoristiti snov čitanke, oziroma življenjsko-potopisno metodo v pouku. V to

pa nekoliko dvomimo iz razloga, ker priveditelj slovenske izdaje »radi prekratkega časa« — kakor sam pravi v uvodu — ni prevedel čitanke v slovensčino, temveč jo je sprejel v slovensko izdajo v izvirniku z izgovorom, da se lahko učenec pri zanimivem čitavu čitanke sam ali pod nadzorstvom in vodstvom strokovnega učitelja izpopolnjuje v zemljepisu in srbohrvaščini. Toda kako neki, ko je v srednji šoli uveden strokovni sistem pouka? Na drugi strani pa je namen čitanke ta, da se ž njo koristi učitelj zemljepisja v geografske, ne pa v jezikovne svrhe (celo druga oseba). Tako je splošna in neposredna uporaba čitanke pri geografski uri — minimalna.

Sestavki in črtice, ki jih vsebuje čitanke, so večinoma srbohrvatski prevodi iz angleščine in francoščine. Mnogi prijetno in gladko pisani za razredno čtivo! Zal radi jezika težje dostopni šolarjem na predvideni učni stopnji. Ni pa izključena individualna uporaba teh člankov in črtic.

Strokovni del knjige je na prvem mestu in šteje 102 str. teksta v slovenskem prevodu. Kolikor je pač original dopuščal, so redke definicije, oziroma definicijam slični opisi. Strokovne snovi je v knjigi res mnogo, da jo bo težko intenzivno obdelati v celoti, to je v obsegu knjige in čitanke. Za tako izbrabo snovi na delovni podlagi je tudi premalo tedenskih učnih ur na razpolago. Razen čitanke prijetno iznenadi človeka knjiga tudi radi tega, ker je zbirka bogato opremljena s slikami, ilustracijami, izvirnimi fotografijami, skicami in zemljevidi, da učbenik v tem oziru prekaša mnogo drugih šol. zbirki in knjizic. Tako je skoro vsa snov grafično obdelana in ilustrativno (vizuelno) pojmovana, s čimer se olajšuje in krepi pouk. Pohvalno moram omeniti dejstvo, da prinaša knjiga mnogo slik naših krajev in naših prirodnih zanimivosti, tudi slovenskih (Bohinjsko jezero, Kranjsko gora, Sav. nj. splavarji itd.), saj je geomorfološko lice naše države in njenih predelov dovolj pestro in bogato klasičnih primerov. Lepo uvaja avtor učence tudi v čitanje zemljevidov in kart glede na situacijo kakor tudi relief zemeljskih površin.

Četudi ni knjiga namenjena narodnim šolam, bo vendar lahko služila kot metodičen pripomoček posameznim učiteljem v višjih narodnih šolah.

— A. F. Silvin. —

Dr. Fr. Higy-Mandić, Uzgojni domovi i nastava v prirodi. Nova pedagogija, nakl. knjiz. Minerva — Zagreb 1934. — Str. 65.

Znani zagrebški mladinoslovec ter pokretnik in vodja »šumske šole« v Tuškancu pri Zagrebu, dr. Mandić, je te dni izdal v ediciji »Nova pedagogija« zanimivo razpravo, v kateri seznanja javnost z važnim mednarodnim pedagoškim pokretom, ki teži za

prenosom šole, odn. pouka iz zatohlih šolskih sob v svežo prirodu. Lična knjižica uvodoma prav informativno, čeprav na kratko prikazuje in karakterizira glavna moderna pedagoška stremjenja, odn. najpomembnejše struje ter prehaja po bežnem zgodovinskem pregledu vzgajanja v prirodi k obema, iz modernih pedagoških nazorov vzniklima poskusoma njegovega uresničenja, k podeželskim vzgojnim domom in šumskim šolam. Obširno poroča posebno o prvih. Počeniši s »The New School« v Abbotsholmu prikazuje skoro nekoliko preobširno nemške »Landerziehungsheime« in slične ustanove, katerih početniki so bili: Lietz, Geheeb, Wyneken, Luserke i. dr. v raznih krajih Nemčije. Avtor se posebno ogreva za Geheebovo vzgajališče v Odenwaldu, ki se zares smatra kot najvzornejša ustanova te vrste. Druga oblika vzgajanja v prirodi, šumske šole, osnovane bolj iz higiensko-pedagoških razlogov za slaboino, anemično deco, zavzema drugo polovico knjige. V raznih kulturnih državah (v bližini velikih mest!) je teh šol na več in eno imamo celo v naši državi, namreč v Tuškancu, kjer razpolaga od letos z lastno leseno zgradbo t'k ob gozdu in večjim zemljiščem, ki je dar zagrebške mestne občine. V posebnem, za nas najzanimivejšem poglavju se točno poučimo o načinu življenja v tej šoli, o uspehih in o učnem in vzgojnem delu, temelječem strogo na izsledkih moderne pedagogike Deco redno antropološki merijo, tehtajo, preizkušajo s testi. O uspehih glede telesne rasti, ki so prav lepi, nas pouči tabela na str. 48/49. (Pri Nadi Š. znaša razlika kajpak 20,7 in ne 2,07!) Iz umljivih razlogov se v šumski šoli posebna pažnja posveča igri. Radi večje jasnosti nas avtor v tem poglavju na kratko, toda izčrpno seznanja z raznimi teorijami o igri, nato pa poroča o igrah v zagrebški šumski šoli, ki potekajo povsem v skladu z njenim prirodnim okoljem. Posebna odlika M. knjige je toplota, s katero je pisana, in jasnost, s katero obrazlaga avtor tudi težja vprašanja. Prepričan sem, da bo našla tudi med nami mnogo bravcev, njegova šola pa mnogo posetnih kov.

Gustav Šilih.

Salih Ljubunčić, Školstvo i prosvjeta u Čehoslovačkoj. — Biblioteka »Škole rada«, zvezak II/III. — Zagreb 1934. Naklada A. Brusina nasl. V. i M. Steiner. — Str. 88, cena Din 16.—

Neumorni pedagoški delavec in publicist, Salih Ljubunčić, poklanja jugoslovanski pedagoški javnosti zanimivo razpravo o češkoslovaškem šolstvu, pri čemer je njegov glavni namen zgoraj poudarjena emancipacija od izključnega uživanja nemške pedagogike. Sod'm, da si je izbral edino pravo pot: ako se že moramo ogledovati kje drugod — a čisto brez tega ne opravijo niti večji narodi — pogledjmo si predvsem na odlični višini stoječe vzgojstvo bratskih slovanskih naro-

dov, med katerimi nam je češkoslovaški iz mnogih ozirov najbližji.

V svoji prijetno pisani knjižici poroča avtor najprej o poučni ekskurziji zagrebških učiteljev po Češko-Slovaški od 14. do 29. maja 1933, kjer so si na licu mesta ogledali napredek njenega šolstva po preobratu. V posebnem poglavju prikazuje nato podrobneje razvoj poedinih šolskih kategorij, osobito osnovne in meščanske šole, bolj na kratko, žal, govori o nameravani reformi učiteljske izobrazbe. Poglavje »Školske zgrade« nas pouči o šolskih poslopijih, ki so — kar je novo zgrajeni — urejena najmoderneje, z razredi, pretvorjenimi v delavnice, s krasnimi društvenimi in gimnastičnimi dvoranami. Kot primer navaja med drugimi tudi Masarykovo šolo v Zlinu, sedežu Batove čevljarke industrije. Mnogo se br'gajo Čehoslovaki za mladinsko skrbstvo v higienškem, socialnem, nacionalnem in obrazovalnem pogledu, na kar avtor opozarja. Najvažnejše poglavje Ljubunčićeve razprave pa je »Praška pedagoška reforma«, s katerim se tudi zaključuje. Uvaja ga kratek pregled češkoslovaške pedagoške preteklosti, v katerem se spominja Komenskega in drugih velikih pedagogov. Podprt z ogromno, pod črto navedeno literaturo, prikazuje avtor glavne komponente reforme, ki jo vodi vsaj idejno, dr. Vaclav Přichoda. (O tem simpatičnem pedagogu svetovljanskih pogledov, ki je znan tudi mnogim našim učiteljem kot predavatelj na svoččasnem tečaju »Ped. centrale« v Mariboru, bo »Popotnik« še v tem letu prinesel obširnejši članek!) Ljubunčić navaja kot osnovne misli praške pedagoške reforme (posnete v glavnem po Přichodovi knjigi »Racionalisace školství«) socialno konsolidacijo in racionalizacijo, kvantitativno in kvalitativno diferenciacijo pouka — a uresničuje se naj v svojevrstni enotni šoli (po smeri obrazovanja diferencirani, po odnosu do predmetov elektivni); ki bi se po Přichodovem predlogu zgrajala tako: trivium (osnovna šola) s 4 do 5 šol. leti, kolenium (mešč. š.) s 4 l., atheneum (srednja š.) s 4 l., akademija (visoka šola) s 4 l. V ozkem okviru tega poročila ni mogoče prikazati tudi didaktičkih in vzgojnih načel praške reforme, kot značilnost naj navedem samo, da mora po Přichodi nova šola izhajati od specialnih interesov in sposobnosti učencev, ki se obrazujejo na kulturnem ozadju.

Informativna in v živem slovanskem duhu pisana knjižica je vsekakor vredna topllega priporočila.

G. Š.

200 letnica rojstva avtorja prve ljudsko-šolske čitanke.

Pred 200 leti je bil rojen Friderik Eberhard Rochow, ki ga lahko smatramo za zaslužnega nemškega šol. organizatorja in pobornika splošne kmetско-podeželske izobrazbe v duhu tedanjih filantropinističnih idej in nazorov. Udejstvoval se je tudi kot

pedagoški pisatelj ter je v svojih spisih zagovarjal mnogo še danes veljavnih in perečih načel in zahtev. Tako se je vneto potegoval za obveznost šolskega pouka in obiska, za higieno šolskih prostorov in zadostno opremo učilnic (učila), za naturalna stanovanja učiteljstvu in za primerna šol. zemljišča, za višjo naobrazbo učiteljstva (Unterricht für Lehrer in niederen und Landschulen, 1772.) in za materialno izboljšanje učiteljskega stanu (na 100 letnih tolarjev) in življenja. Posebno skrb je posvečal tudi pomenu in vlogi materinščine v pouku kakor tudi omejitvi učne snovi v smislu koristnosti in »otroške bližine«.

Leta 1776. je spisal prvo ljudskošolsko čitanko za nemške ljudske šole s simpatičnim naslovom »Der Kinderfreund«, v kateri je skušal med prvimi v — šolski knjigi zagovarjati stališče otroka, njegov interes in razvoj. Vseh 97 sestavkov, ki jih je razporedil v pet poglavij: zgodnja mladost v roditeljski hiši, izven rodbinskega kroga, pobožnost in pogreški odraslih, razni sloji in poklici, pojavi v naravi, je spisal sam. Po današnjem merilu je književna oblika njegovih člankov sicer skromna, vsebinsko so sestavki tudi versko in moralno tendenčni, vendar je bil ta Rochow »Otroški prijatelj« prva resnejša in premišljena oblika čitanke za ljudsko-šolsko uporabo v takratnih razmerah.

Za nas Slovence pa je še zanimivo dejstvo, da smo komaj dve leti po izidu Rochowe čitanke, to je že leta 1778., dobili v slovenščino predelano izdajo Rochowega »Kinderfreunda« z imenom »Drugo berilo« pod naslovom »Vodenje sa brati«. To je naša prva slovenska čitanka, vsebinsko sorodna Rochowi čitanki (skoro isto čtivo!). Naslov »Drugo berilo« je ta čitanka obdržala zato, ker je bil tedanji abecednik kot Prvo berilo predstopnja poznejši čitanki »Vodenje sa brati«. Njen avtor oziroma prireditelj je bil Blaž Kumerdej (1738. do 1805.), ki je bil nekaj časa tudi okrožni šolski komisar v Celju in pozneje v Ljubljani. Tako smo dobili Slovenci prav za prav po posredni zaslugi Rochowa svojo prvo čitanko v ožjem smislu te besede, dve leti za Nemci.

P. s.: Dobro in koristno bi bilo, da bi katera naša stanovska ali pedagoška organizacija prevzela skrb in nalogo: zbirati vse naše učne, šolske in mladinske knjige, zbirke in učila, s katerimi se je služila naša šola od prvih početkov šolskega tiska do danes, kajti vprašanje takega muzeja je naše važno kulturno vprašanje. Tudi za študij naše pedagoške preteklosti! —Až.—

Dr. Milan Ivšič, Smjernice naše gospodarske politike, Zagreb 1934.

Avtor podaja v tej knjigi smernice za prostovno celotnega našega jugosl. gospo-

darskega položaja. Z ogromnim narodnogospodarskim znanjem, ki z njim dr. Ivšič, pisatelj znanstvenih narodnogospodarskih del, razpolaga tudi v francoskem jeziku (n. pr. Les problemes agraires en Jugoslavie, Paris 1926), obravnava celotni kompleks naših narodnogospodarskih problemov. Jedro ozdravitve našega gospodarskega položaja mu je vpostavitve ravnotežja med proizvodnjo in potrošnjo. Z državno pomočjo in zasebnim sodelovanjem se mora naša kmetijska proizvodnja racionalizirati, mlada jugoslovanska industrija pa dvigniti. Po Ivšičevih nazorih ni jedro našega gospodarskega napredka samo sklepanje ugodnih vnanje-političnih in trgovskih pogodb, gospodarstvo bomo temveč morali rešiti posebno v tem, da si poleg kmetijstva ustvarimo samoniklo domačo industrijo, ki bo kmetu poceni preskrbela rokodelske in tehnične pripomočke in konsumirala njegove odvišne pridelke. Ivšiču je torej ideal smotrno narodno gospodarstvo (Planwirtschaft), seveda ne v komunističnem, ampak v pravilnem zmislu. V sedanjih razmerah centralizacije industrije kot posledice strojne produkcije mora država bolj nego kdaj sovplivati na pravilni in socialni razvoj celokupnega narodnega gospodarstva.

Dr. Jos. Jeraj.

Ed. Claparède, Le sentiment d'infériorité chez l'enfant. — Cahiers de Pédagogie expérimentale et de Psychologie de l'enfant, no 1. — Institut des Sciences de l'Education, Genève. 1934. — 28 p. gr. format. — Fr. s. 1'50.

V založbi znamenitega pedagoškega inštituta v Zenevi je pričela izhajati mnogo obetajoča pedagoška edicija (naročnina za 5 zvezkov znaša 5 švicarskih frankov), namenjena v prvi vrsti obči pedagoški orientaciji, hkrati pa obravnavanju poedinih važnih pedagoških problemov. I. zvezek te edicije prinaša odlično razpravo o čuvstvu manjvrednosti pri otroku izpod peresa slavnega ženevskega psihologa Claparèda. Zanimiva je posebno za tiste, ki so v ajeni motriti čuvstvu manjvrednost zgolj z vidika Adlerjeve individualne psihologije, a za vsakega pedagoga je pomembna, ker ne ostaja samo pri teoriji, nego daje nasvete za praktično vzgojo. Drobna, toda vsebinsko bogata knjižica se končuje z ugotovitvijo: mnogo važnejše je, da ne raniš duše, kakor da ne raniš telesa.

Navedeno edicijo in njen 1. zvezek priporočam vsem, ki vsaj deloma obvladajo francoščino (študijo odlikuje preprost in jasen slog!), da se na ta način prične v tem listu že ponovno poudarjana in priporočana delna emancipacija od nemške pedagogike, ki nam more nuditi vedno manj, odkar se je tako močno odmaknila od doslej uvaževanih in izvajanih, mednarodno priznanih vzgojnih načel.

G. Š.

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, dnevniki 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 6

MARIBOR
TYRŠEVA 44