

XXXII. Z V E Z E K

**PEDAGOŠKI
ZBORNİK**

LJUBLJANA 1936

XXXII. ZVEZEK

PEDAGOŠKI ZBORNIK

SLOVENSKE ŠOLSKE MATICE

ZA LETO 1936

UREDIL

DR. K. OZVALD

LJUBLJANA

1936

VII 36480 r

VII 36480 r



030024251

Vsebina.

	Stran
Dr. Vinko Brumen: Ob stoletnici Stritarjevega rojstva	5
Dr. A. Gosar: Osnove sodobne socialne vzgoje	21
Univ. prof. Aleksander Maklecov: Osebnost zločinca in njegova kazenska odgovornost	34
K. Ozvald: Pedagoški pogled na mladostnika, ki je zapadel kazenskemu paragrafu	48
Dr. Stanko Gogala: Narodni učitelj in narodna šola	60
Vlado Schmidt: O bistvu in nalogah psihotehnike	78
Dragotin Cvetko: Glasbena kultura v slovenskem vzgojstvu	102
Albert Žerjav: Problem učnih knjig s stališča življenjske šole	126
Jan Šedivý: Češkoslovaško šolstvo	147
Etbin Boje: Ljudevit Stiasny — šolnik, pisatelj in človek	167
V. B.: Znamenito predavanje	171
Kronika	174

Dr. Vinko Brumen, Ljubljana:

Ob stoletnici Stritarjevega rojstva.

(1836—1936)

Mnogokrat in radi pravimo, da Slovenci nimamo zgodovine. Resnica je, da nismo nikdar v krvavih bitkah razdirali in ustanavljali držav, ne sosedom vsiljevali mirovnih, nenapadalnih in »prijateljskih« pogodb, ne zaslužnjevali tujih ljudstev, jih tlačili ter jim jemali njihovega jezika, da bi jim vsilili svojega, ne izžemali množic ter z njihovimi žulji in krvjo gradili utrdb, palač, cerkva..., ki bi se ves svet zanimal zanje. Resnica pa je tudi, da si je naše ljudstvo kljub najbolj neugodnim prilikam, v katere nas je vrgla usoda, kljub temu, da smo v vseh »velikih« sporih bili vedno le najpasivnejši činitelj, o katerem so odločali drugi, ki je služil drugim in njim gradil in lepšal mesta in stavbe: s težavo, a vztrajno ustvarjalo lastno kulturo. V tem času, ko smo služili drugim ter s svojim znojem in krvjo gnojili tuje kulturne njive, smo kakor kočarji, v mraku in ponoči ter zjutraj pred odhodom na tlako, le z motiko delali na svoji njivi. Nebo pa je blagoslovilo našo njivo, na njej je blagoslovilo naš trud in naš napor. V tem »ponočnem« delu je skrita naša zgodovina in sicer taka, da nas je pač ni treba biti sram.

Ljudstvo je človek v velikem. In človek pač vse življenje teži za svojo dovršitvijo. Kar je najboljšega v njem, to hoče izoblikovati in razviti do čim višje popolnosti, naj se tega vedno zaveda ali ne. S pesnikom bi mogli reči: vsakdo teži za tem, da bi prišel »do svoje podobe«. A ta pot je strma in težavna, razen tega zavaja popotnika mnogo stranskih steza.

Kakor posameznik tako tudi ljudska celota po svoje teži, da bi prišla do svoje podobe. Izraz in uspeh tega teženja je tisto silno prizadevanje, ki ga imenujemo kulturno življenje in snovanje. Pri tem pa je treba dobrih vodnikov, ki posameznikom in vsemu ljudstvu kažejo pravo pot. Taki vodniki

so narodni vidci in preroki: umetniki, znanstveniki, politiki, socialni in verski reformatorji... Vsakdo, ki odkriva nove vrednote in ideje, pomaga posameznikom in ljudstvu na poti do prave podobe, vsak tak je v nekem oziru vzgojitelj in pedagog.

Vsako ustvarjalno delo je tako obenem tudi pedagoško delo. Kdor odkriva kulturne vrednote, budi v soljudeh in potomcih živo težnjo, da bi se s pomočjo teh vrednot prebili do svoje najvišje popolnosti. Med takimi kulturnimi delavci, ki so slovenskemu ljudstvu ustvarjali in prinašali najrazličnejše kulturne vrednote, zavzema častno mesto tudi Josip Stritar. Mimo njega ne more naša kulturna zgodovina, ki je zgodovina naše borbe za pravo človečanstvo v slovenski podobi, za uspešno sodelovanje v kulturnem zboru narodov.

Seveda je najprej dolžnost zgodovine slovenske književnosti, da premotri in preceni Stritarjevo delo za našo kulturo. Pa ostale stroke ne morejo mimo njega in tudi pedagog se mora ustaviti pri njem, kakor se mora ustaviti pri Trubarju, Prešernu, Slomšku, Levstiku, Cankarju, Kreku in še marsikaterem drugem našem narodnem preroku in voditelju, ki so vsi postavljali kvadre naše kulture in krčili pot, po kateri hodimo in iščemo »svojo podobo« mi — kot posamezniki in kot ljudska celota. Da pa je bil Stritar tudi pedagog v običajnem pomenu besede, bo skušal pokazati ta spis.

Josip Stritar je bil sin onega slovenskega kraja in rodu, ki ga navadno imenujemo klasičnega. Prirodni temelj pokrajine in rodu nista nikjer toliko vplivala na rast slovenske kulture kakor tukaj. Prvi oblikovalci slovenske besede in postavljalci temeljev vsej slovenski kulturi so bili Dolenjci. Trubar je bil celo Stritarjev najožji rojak. Tudi pozneje je dala Dolenjska slovenstvu mnogo kulturnih tvorcev, dasi so pri gradnji slovenske kulture tedaj že sodelovali i ostali rodovi.

Če vemo, da je vsaka kultura izraz duše tistega ljudstva, ki je kulturo ustvarilo, moramo priznati, da je slovenska kultura v svojih temeljih izraz dolenjske duše. Najbolj nam to kaže ona kulturna tvorba, ki najvidneje loči ljudske kulture drugo od druge, to je književni jezik. Saj je v resnici naš književni jezik zrastel nekako iz vseh slovenskih narečij,

toda dušo mu je vdihnilo dolenjsko narečje in ta duša preustvarja ostale jezikovne prvine v svojem duhu.

To se pri književnem jeziku najbolj vidi, velja pa prav tako za vsa ostala kulturna torišča. In prav zaradi tega, ker so nas Dolenjci v kulturnem razvoju prehiteli in so oni vkopali temeljne kamne naši kulturi, je naš kulturni duh še vedno precej dolenjski. Le tako se da razlagati, zakaj so tudi v našem poznejšem kulturnem življenju odnesli Dolenjci levji delež, posebno še v leposlovju.

Mladi Dolenjec že od vsega početka laže vraste v slovensko kulturo, ker je bližja tistemu prirodnemu temelju, iz katerega je tudi sam izšel. Zato se ob njej tudi laže šola in razvije ter razmahne svoje kulturno hotenje. Ko pa doraste in dozori, se najde že sredi kulture, kjer lahko takoj sam poprime in pomaga graditi dalje.

Za sina kakega drugega slovenskega rodu je stvar vendarle malo drugačna. Mladi »Prlek« ali sin kateregakoli nedolenjskega rodu se šola ob kulturi, ki je sicer slovenska, ni pa tako izraz onega prirodnega temelja, iz katerega je sam zrastel, kakor pri Dolenjcu. Zato nastopi neko trenje v kulturni rasti, zaradi katerega njegova izobrazba ni tako organska kakor pri Dolenjcu. Ko doraste, ne more povsem točno izražati svojega kulturnega hotenja, če ni dovolj genija, da bi upal zasekati v ledino in tudi tvegati, da se morda ob njej kulturno ubije.

V preteklosti je bila ta razlika še večja, ker se osrednja slovenska stvariteljnost še ni toliko oplodila s kulturnim hotenjem obrobnih rodov, ker še ti niso po svoje sodelovali pri gradnji skupne slovenske kulture. Zato tudi s tega vidika razumemo, zakaj je na pr. Vraz nihal med slovenščino (dolenjščino ali vsaj kranjščino) in ilirščino (štokavščino); saj njiju nobena ni bila povsem prikladno izrazilo njegovi prirodni kulturni volji. Za svoje kulturno delo ni imel primerne izrazila, pa je izmed možnih iskal primernejšega. Po tem pa tudi umejemo, zakaj Vrazovi rojaki tako dolgo niso mogli vidno sodelovati pri skupnem slovenskem kulturnem delu; sedaj pa, ko sodelujejo, delajo večinoma v znanosti in drugih kulturnih panogah, ne pa toliko v umetnosti, zlasti v

leposlovni ne, kjer je stik med prirodnim temeljem in izrazilom dokaj tesnejši (intimnejši).

Zato moramo tudi pri Stritarju naglasiti, da je izšel prav iz onega slovenskega kraja in rodu, ki je slovenski kulturi najbolj vtisnil svoj pečat. Tako je mnogo laže našel pot do kulturnih virov in do svojega ljudstva kot glavnega nosilca kulturnih sil (da pustimo v stran vodstvo Levstikovo, ki je itak bil tudi sin istega rodu). Česar se je pri ljudstvu naučil in kar je pridobil v stiku z njim, to je odnesel s cveta slovenskega duha. Nikjer drugje ne bi imel prilike, da bi slovenskemu ljudstvu pogledal v take globine, kakor v tem klasičnem kotu slovenske zemlje.

To je bila važna sestavina Stritarjeve lastne izobrazbe. Dičila pa ga je še druga, prav tako važna. Nadarjeni mladenci in mož se je tudi mnogo učil ob kulturah ostalih ljudstev. Šola mu je v tem oziru mnogo dala (zlasti študij klasične filologije), še več pa popotovanje po Evropi. Toliko sveta je videl in spoznal malokateri Slovenec. Zato pa je tudi le malokdo tako bogato oplodil svojega duha in svojo kulturno stvariteljnost, kakor Stritar. Če je bila njegova stvariteljnost sicer šibkejša kakor pri marsikaterem drugem našem voditelju, pa mu je ta razgledanost po svetu in tujih kulturah dala vsaj neko nadomestilo za stvariteljsko moč.

Vsekakor je Stritar prinesel s svojih poti polno naročje »zakladov duha«, ki jih je preoblečene in podoživete lahko ponudil svojemu ljudstvu. Ni naša naloga, da raziskujemo, koliko je bilo v njegovem delu izvirnega. V tem spisu si le nekoliko oglejmo, koliko je Stritar oblikoval slovensko ljudstvo in kako je to storil.

Stritar je bil pedagog po naravi. To izpričuje skoraj vsaka vrstica, ki jo je napisal. Pa je tudi imel tisto, brez česar si pravega pedagoga še misliti ne moremo: trdno vero v boljšo prihodnost. Komur manjka te vere, mora v svojem prizadevanju obupati, saj le ta vera daje človeku vedno in vedno iznova pogum, da se trudi in premaguje za preke, ki mu hodijo na pot.

Stritarja je odlikovala vera v poslanstvo človeštva, zlasti preprostega ljudstva, posebej še v poslanstvo slovanstva,

mladine in ženstva. Ko se je moral boriti za svoje nazore s samozvanimi ljudskimi voditelji, je zlasti v ostrejših svojih spisih pozival ljudstvo, naj pogleda, kdo ga vodi in naj se otrese tega vodstva. Ves čas je učil sočutje s trpečimi in celo naglašal, da je glavna pesnikova naloga izražanje svetobolja, bolesti, ker je ta svet solzna dolina, polna bolečine in žalosti. V tem je šel celo čez okvir človeštva. Sebe je slikal, ko je pisal o Zorinu: »Sercé njegovo je bilo za vesoljno človeštvo; kakor svoje, čutil je njegove bolečine; čutil nepopolnost človeške nature, čutil neskončno, neizmerno terpljenje, ki je po vsi zemlji razlito. Bolečine vsega človeštva, ali boljše: vsega stvarjenja — saj terpi tudi žival — bile so mu lastne bolečine...« (Zvon, 1870, 2). Zato je ponovno grajal tudi vsako surovost do živali, na pr. surovost voznikov, ki pretepajo konje ali vole, da bi bolj potegnili. »Če je kdo tu vreden šibe ali biča, je surovež, ne pa uboga žival, ki tudi brez pretepanja, kakor je videti, prav z veseljem stori, kar more.« (Zimski večeri, 106 sl.) Pri vsem tem pa ni docela enačil človeka in živali, dasi ju je često in rad primerjal ter je na pr. naglašal pasjo zvestobo v primeri s človeško nezvestobo. Zavedal pa se je tudi razlike med človekom in živaljo. Bistvo ji je videl v socialnem čutenju. »Žival ne misli, kako se godi drugi živali; mirna, zadovoljna, srečna je samo, če je zadostila svojim potrebam... Človek ne vidi samo sebe na sveti; brat mu je, kedor nosi njegovo podobo. Vesel ne more biti sam, če vidi brata terpeti. Vé, da, če njemu pomaga, sebi pomaga. Posameznik je ud velike družine, zvezane v sreči in nesreči. Zanj živet, zanj terpeti, njej ako treba, svojo srečo žertvovati, to si šteje v dolžnost. Kedor ne misli tako, ta nij vreden človeškega imena...« (Zvon, 1870, 179.) Ta socialni čut naj bi odlikoval človeka v stvarstvu. Toda Stritar je tudi vedel, da je človek le prečesto slabši od živali in da je žalitev za žival, če človeka opsujemo z njenim imenom. Saj »zver plane serdita na zver, razterga jo v trenutji s kervavimi zobmi; kratek je bil boj, kratko terpljenje premagane živali. A človek! On zbere vse moči svojega uma — in té nijso majhene — da izmisli in iznajde svojemu bližnjemu bolečine, ki ga bodo najhujše skelele, ki

bodo najdalje terpele. Gorjé mu, kedor pade v njegove kervoločne roke!» (Zvon, 1870, 196.)

Iz tega spoznanja se mu je rodil klic po pravi človeškosti. Hotel je zaklicati človeštvu, kakor vojni spomenik ob Marni: »Ljudje, bodite človeški!» In prav zanimivo je, da je pot do tega morda tudi on videl tam, kjer marsikateri naš sodobnik: v vegetarianstvu, dasi ga ni izrečno učil. Mislil je pač, da bodi človek človeški tudi v odnosu do živali; zato naj jih ne pobija in ne uživa, tako si bo človeškost najbolj očeval. Saj itak »néma človek nikakoršne pravice, klati in jesti živali, katere imajo ravno tisto pravico živeti in svojega življenja se veseliti, kakor on. Gerda surovost in brezserčnost je to, da si hrani človek s posiljeno, prezgodnjo smertjo nedolžnih živalij svoje življenje. Ko bi se človek odvadil té sramotne hrane, potem bi se mu pač s časom ohladila in umirila razjarjena kri, katera ga žene, da kervoželnejši od kervavega tigra divjá na svojega bližnjega.« (Zvon, 1870, 133.)

Sočutje s trpečim človeštvom in tudi živalstvom, pravo bratstvo med ljudmi, pomoč trpečim, to je učil Stritar. Veroval je, da bo človeštvu vznikla lepša doba — a k temu bo pomagalo zlasti slovanstvo. V Slovanih je videl najblažje ljudstvo na svetu, morda tudi ono ljudstvo, ki je največ trpelo (raja!). Prepričan je bil, da si končne zmage na svetu ne bodo priborili tisti, ki neprestano rožljajo z orožjem in hočejo s strahovanjem pa s silo doseči pokorščino drugih ljudstev; zmagal bo, kdor se bo boril z resnico, pravico in ljubeznijo. Slovan ne more biti strah svetu ko Džingiskan, ker je preblag, a prav zato bo končno ta svet premagal. »Najblažji narod zmaga svet naposled, a ne moč surova, roj siromakov, polk neštet, z njim bo, in zmaga bo njegova... Rešitelj svetu bodi ti, Slovan, najblažji med narodi; nov evangelij se uči, ti njega blagovestnik bodi!» (Drobiž, 45 sl.) Rešitev bo prineslo slovanstvo svetu, ne novih okov, in pa »krivici vojsko, krotkim mir, pravico vsem« (Drobiž, 47).

Pa tudi tu si Stritar ni vezal oči. Ostro je motril temne strani v slovanstvu in jih je tudi šibal. Zlasti Slovencem jih je mnogo povedal. Preden mislijo na zedinjeno Slovenijo, naj se Slovenci sami zedinijo, da ne bo šest misli, kjer je

pet glav (Drobiž, 24, 27). Nato se naj naslonijo na Hrvate, ki itak govore isti jezik ko Slovenci, le malo drugače zatezajo (Zimski večeri, 114). Ni ga pa tudi zadovoljilo razmerje med Hrvati in Srbi. Bolelo ga je, da »Serb Hervata čerti, Serba sovraži Hervat« (Zvon, 1876, 305). Svetoval jim je, naj se bratje spravijo in se skupno bore proti skupnemu sovražniku.

Ker tudi v slovanstvu ni bilo vse, kakor bi moralo biti, je Stritar iskal oporišča svoji veri vsaj v mladini. Blagroval je vsakogar, kdor je mogel v domači deželi učiti mladino. Veroval je, da te še ni okužil smrtni strup in da je še vneta »za vse, kar lépo, blago je in sveto« (Priatelj, antologija, 111). Tej mladini je naročal, naj si bistri um in blaži srce, naj ljubi domovino, vse ljudi in človeške rodove, naj brez hinavstva in laži hodi skozi življenje. Od slovenske in slovanske mladine je pričakoval, da se bo za svoje ideale tudi plemenito borila. Učil jo je: »Nikdar te v boju slepa strast ne vódi, ne moti te, kaj dela ona stran; orožje v svetem boju sveto bodi, srce naj čisto bo in čista dlan!« (Antologija, 178.)

A tudi mladina ga je razočarala, zato je i njej posvetil nekatere med »Dunajskimi soneti«. Z bolestitjo v srcu je klical satirika tudi nad njo: »Ne pozabi mi tudi naše ‚jeunesse dorée‘, zlate ali pozlačene mladine; ne bode ti je treba iskati, povsod je je dovolj. Šopiri se po ‚Zvezdah‘ in boulevardih, po salonih in plesiščih; vsi so enaki ti pobabljeni gizdalini; zgrabi enega, kateri ti pride prvi v roke, vzdigni ter pokaži ga zbranemu ljudstvu, rekoč: ecce homo! To je človek, to je mož!« (Zvon, 1870, 269.)

Zadnje, kar je Stritarju še ostalo, je bila vera v ženstvo, v tisto ženstvo, ki vsaki stavbi podpira tri ogle. »Žena misli na vse in skrbi za vse...« (Lešniki, 83). Kot gospodinja skrbi za hišo, tudi kadar gospodar na to pozabi, kot žena podpira moža v življenju, kot mati se žrtvuje za otroke in jih ščiti tudi pred očetom, dasi ji on le prerad očita potuho, kot hčerka streže svojim staršem in kot sestra pomaga bratom. Zato nič ne škodi, če včasih malo hlače nosi. Toda biti mora prava in cela žena, »zares žena, popolnoma žena in samo žena« (Zvon, 1876, 164). Le taka je človeštvu »prikazen, ki mu je priplavala z nebes, da mu prinese tolažbo, mir, srečo,

da se zateka k njej v stiski in težavi, da ji toži svoje bolečine, da si počije v njenem mehkem naročju, truden, preganjan, nesrečen.« A »kaj je ženska brez ženstva? Kaj je cvetica brez dišečega cveta? Zelišče, trava, hrana govedi! Da, ženske same ne vedó, kaj je njihova prava vrednost, njihova prava moč, da je le prerade iščejo v stvaréh, katere so pravemu možu vredne posmeha, ali še celo zaničevanja!« (Zvon, 1870, 84, 99.) Tako se je Stritarju zdel »narobe svet«, če »ženska moškega posnema, v krčmi pije in kriči; napihuje se, prevzema, kar preseza nje moči. Skoraj bomo doživeli, da bo kuhal mož in prá!; predel, pel bo pri zibeli, žene svoje bo se bál. Žena v zборе bo hodila, kjer volitve se vrše; v zbor državni bo volila in v deželni zbor — žené.« (Lešniki, 8.) Nekatere izrodke je celo prav ostro bičal (v literarnih in pasjih pogovorih), a končno je le priznal: »Če ženske dan denašnji nijso, kakoršnih si želimo, ali imamo moški pravico, ostro jih soditi? Kaj nijsmo sami krivi, če ne vseh pa vsaj mnogih in ne najmanjših njihovih napák? Vsako ljudstvo, pravijo, ima vlado, kakoršne je vredno; tako ima, dejal bi, tudi moštvo v vsacem časi ženstvo, kakoršnega je vredno. Začnimo torej pri sebi!« (Zvon, 1870, 99.)

Stritar je bil pedagog in je imel vero v boljšo prihodnost. Veroval je v zdrave sile v človeštvu, te sile pa je treba buditi in krepiti, treba se je izobraževati. A začetek in jedro vse pedagoške modrosti je zadel s kratkim pozivom: začnimo pri sebi!

Ko smo si ogledali nekatere temelje Stritarjevih pedagoških nazorov, premotrimo še nekaj podrobnosti! Umeje se, da tukaj ne moremo iti v potankosti, zajeti je treba le bolj po vrhu.

Stritar je vedel, da človekov razvoj zavisi od njega samega in od zunanjih prilik. S posebnim veseljem je slikal v svojih spisih zlasti fante, ki so si upali vzeti svojo življenjsko usodo v roke in sami stopiti na življenjsko pot (Janko Božé v »Jagodah«, Martinek Hodnik v »Zvonu« 1880 itd.). Prav tako pa je rad vodil svojim junakom na pot ljudi, ki so jim pomagali pri vstopu v življenje (Pavletu v »Lešnikih«, župniku v spisu »Sestra« v »Zimskih večerih«). Celó

z onimi dogodki in pripetljaji je računal, ki človeka nepričakovano srečajo v življenju in včasih kar usodno spremene njegovo bitje in žitje. Takih usodnih naključij je v njegovih spisih vse polno.

Toda čeprav je Stritar cenil osebni napor za doseg zaželenega smotra, vendar je tudi rad motril vpliv zunanjih okolnosti na človekov razvoj. Že prvo vzgojo v rodbini je visoko cenil, videč v njej še zlasti prvo in glavno dolžnost matere. Kakor pogosto v življenju, so tudi v Stritarjevih spisih očetje radi pretrdi, prenagli in celo krivični, ker mladega bitja ne razumejo. Skoraj v vsakem primeru nastopa mati kot posrednica med očetom in otrokom, a mož ji pri tem rad očita, da daje potuho. To misel najdemo na mnogih mestih, a naravnost pretresljiva je tožba otroka, ki je oče »grdo« ravnal z njim in poleg tega še tako strahoval ženo, da se ni upala potegniti za sina: »... mati ne ravna ravno grdo z menoj, ne morem reči; ali preslabi so, da bi se potegnili zame — o kako bi jim bil hvaležen!« (Zimski večeri, 120.)

Drugo vzgajališče otrokovo je šola. Tudi njeno prizadevanje je Stritar znal ceniti. Miloval je otroke, ki ne obiskujejo šole. Grajal pa je napačno šolanje. Zlasti je zanimivo, da je cenil samodejavnost, ki jo danes toliko naglašamo, in je zavračal ono vsiljevanje učiva, ki ga je primerjal pitanju gosi. Prav tako pa je terjal od šole, naj ne uči le tehnike branja, temveč naj učence tudi navaja na to, da bodo v resnici brali dobre knjige. To mu je bilo že zaradi tega važno, ker je na knjigi gradil nadaljnjo izobrazbo.

Tudi to je vedel Stritar, da je učitelj duša šole in mora zato biti zares pravi človek, če hoče, da bo njegova šola kaj prida. »Samo dober človek more biti dober učitelj. Kdor nima te lastnosti, naj se rajši poprime kakega drugega stanú; za učitelja ni ustvarjen.« (Lešniki, 175.) Sam se je hvaležno spominjal učitelja Ivanetiča z ljubljanske normalke, ki je bil sicer strog in raskav, tudi tepel je, a je znal vsakega učenca njemu primerno voditi. »S svojimi učenci ni ravnal z vsemi enako, po enem kopitu; vedel je, kako je treba prijeti tega, kako onega. Grajati je znal, kjer je bilo treba, prav na debelo... Ali znal je tudi pohvaliti in po-

vzdigniti mladega človeka in ga osrčiti, kjer je videl boječnost, pa dobro voljo.« (Lešniki, 171.)

S šolo človekova izobrazba še ni dovršena. Postavljeni so le temelji, ki naj se na njih prava življenjska vzgoja šele gradi. Pristno življenje vsebuje obilico obrazovalnih sil in s temi je tudi Stritar računal. Zlasti pa je naglašal vzgojno važnost društev in dobrega beriva. Posebno važnih obrazovalnih sil tudi za odrastleca je Stritar videl v zakonskem in družinskem življenju. V tem oziru bi se iz njegovih spisov dala sestaviti skoraj posebna zakonska pedagogika. Že iz tega, kar smo slišali, lahko uganemo, da je tu posebno cenil prizadevanje in vpliv žene.

Stritar je cenil tudi vlogo verstva v življenju. Kajti »lahko živi, lahko umira, kdor vero, upanje ima; to ga tolaži, to podpira: Gorje človeku brez Bogá!« (Lešniki, 35.) Vera se ne da nadomestiti z ničimer; »za glavo znanstvo pač imaš, a to ni srcu tolažilo« (Drobiž, 41).

Rad je naglašal vzgojo k treznosti, kajti »hudobni, peklenški duh, po imenu alkohol, tiči v vsaki opojni pijači, posebno pa v tistem nesrečnem žganju, ter preži kakor pajek na muho, da bi zlezel v človeka, da bi mu ostrupil in končno pogubil dušo in telo«. (Zimski večeri, 168.) Zlasti se je boril proti pitju žganja, a dopuščal je zmerno pitje vina, tudi mladini.

Nadalje se je Stritar boril proti kletvi, vihravosti, neodločnosti, laži, ovaduštvu; naglašal pa je možatost, poštenost, hvaležnost, skromnost, usmiljenost, sočutje s trpečimi.

Dopuščal je tudi šibo kot vzgojno sredstvo, čeprav je bil vesel, da je minil čas, ko je igrala še glavno vlogo v šoli, »da so z njo iztepavali trmo, porednost, lenobo in druge napake iz otrok«. Saj »šiba je neumna, pametna pa bodi roka, ki jo drži. Če ne opraviš nič z dobro, ali pa tudi z ostro besedo, potem poskusi v božjem imenu s šibo. Še vola ali konja izpridiš z nepremišljenim tepežem.« (Lešniki, 170, 174.)

Zanimive misli je napisal Stritar tudi o domovinski in narodni vzgoji. Ljubezen do domovine je seveda naglašal, a ne ljubezni za vsako ceno, kajti »svetó služimo sveti domovini!« (Spisi I, 300), skrbimo pa tudi, da bo vredna ljubezni. V narodnostnem oziru je zagovarjal čim tesnejši stik

z ostalimi Slovani. A čeprav je smatral, da Slovenci in Hrvatje govorimo isti jezik, le Hrvatje ga malo drugače zatezajo, vendar se je boril proti nekakemu ilirizmu svoje dobe in tudi proti nauku, da »slovenščina naj ostane, v njej pišimo knjige za prosto ljudstvo; kar nas je izobraženih, gosposkih ljudi, govorimo, pišimo in berimo — hervaščino!« Zdel se mu je »ta nauk silno nevaren in poguben... Začeli smo svoje narodno izobraževanje na široki podlogi; prosto ljudstvo smo probudili iz narodne nezavesti; v prostih sereih ima naše mlado slovstvo svoje korenine; in to je edino pravo, ako hočemo, da naj se nežno drevesce krepko razvija in obilen sad obrodi! Popustimo slovenščino, tako izgubimo ljudstvo!... Naše ljudstvo se pogrezne zopet nazaj v prejšnjo narodno nezavest in omikani svet, katerega smo vendar nekoliko pridobili, omikani svet bo bral kakor nekdanj — nemško!« (Zvon 1878, 383).

Tudi v tem oziru mu je bil glavni nagib pedagoški: skrb za najširše ljudske plasti, saj je bilo ljudstvo njegova »stara ljubezen«. (Zvon, 1876, 160.)

Stritar je bil po naravi jagnje. Z ljubeznijo in potrpežljivostjo je izražal svoje nazore, z mehko roko je odpravljaj napake. Toda okoliščine so ga primorale, da je segel tudi po trših ukrepih. To se je izvršilo zlasti pod Levstikovim vplivom, ki je — po Prijateljjevih besedah — zredil »vitorogega ovna« tudi iz Stritarja (Antologija, 57).

Že po izdaji »Klasja«, kjer je Stritar vnovič odkril Prešerna, sta z Jurčičem snovala nov organ za buditev umetniškega okusa in kulturne zavesti — satiričnega in humoriističnega šaljivca »Pavliha« (Antologija, 24). Hudo pa je Stritarju zavrela kri, ko je pri izdajanju »Zvona« trčil na nasprotnike od vseh strani. Drugo polovico prvega letnika je napolnil skoraj s samo satiro. Najhuje je tepel s »Pasjimi pogovori« pa s »Triglavanom s Posavja«. Na koncu leta je »Zvon« ustavil, a ko so ga nasprotniki še dražili, je odgovoril s tremi »Preširnovimi pismi iz Elizije« in s tremi sno-piči »Dunajskih sonetov«.

Sedaj ni štedil s trdimi besedami, ki sicer niso šle rade iz njegovega peresa. Psoval je nasprotnike s črno druhaljo,

sleparji, evnuhi, slovenskimi Abderiti in podobnimi izrazi. V tretjem »Preširnovem pismu« se je norčeval iz prvaških nazorov o umetnosti, zlasti iz njihove zahteve po »koristni« poeziji: »Kaj gracij trojica, kaj muz mu zbor je? Melpóména pleve naj, pegaz naj orje! Po cvetnem pisanem polju ga vodi, kaj bode sená, po glavi mu hodi; pomladnji ko gledata gozd v zelenjavi, deské se in hlodi valé mu po glavi; ko solnce zamaknjen zreš padajoče, vzdihuje ti: Jutri bo spet prav vroče... In pesem — kaka poskočna, okrogla edina gospodi goditi bi mogla. Umetelnost jim je ljuba in draga samo, če jim prebavljati pomaga...« (Antologija, 132 sl.). Vendar »Prešeren« ne upa, da bi se ti spreobrnili, kajti tudi sam se je moral za življenje boriti z rovtarji in Abderiti, pa je spoznal, da »s tako zalego ni govoriti«. Če je mladina tudi taka, potem je treba obupati.

Še huje je Stritar zarohnel v »Dunajskih sonetih«. Norčeval se je iz »osmega zakramenta« — »svetega poprvačenja«, kakor je nazval sprejem v ljubljansko bratovščino prvakov. Ta zakrament da je podeljeval obilost modrosti, da se članom bratovščine ni bilo treba ničesar učiti. Norčeval se je iz namere, da v Ljubljani izdado »Naučni slovník«, češ, da mu niso dorastli in je taka namera le pri nas mogoča, a »drugod ne bere maš cerkovnik«. Tudi osebno je napadal prvake. Pa o uku slovenščine v šoli je govoril, ki da ne sme biti »pusta, neprebavna hrana«, le sklanjatev »ribe« in »raka« ter vobče samo slovnica. Norčeval se je iz take literarne zgodovine, ki daje na eno stran Prešerna in vse pesnike, ki so peli o ljubezni, kot subjektiviste, na drugo stran pa ostale s Koseskim na čelu kot objektiviste. Prav tako je smešil politiko, ki je mislila, da ji je vse dovoljeno, kar vodi k cilju: hinavstvo, zavijanje, prekanjenost, krivitev resnice, obrekovanje, laž in vobče vsaka grdobija. Prepričan je bil, da »slabó ne more dobrega roditi« in da »svet bodi sam, kdor sveti stvari služi«. Bičal je oportunistvo, ki misli in ravna po načelu: »Ta stvar je lepa, dobra res v principi, a zdaj ne gre, neugodne so razmere; to je grdó, a dobro v tem je hipi«. Ti pojavi zgolj politične miselnosti, ki ne pozna nikakih drugih ozirov, so mu bili nad vse zoprni.

Ko je pošteno ošvrkal stare in prvake, se je lotil še mladine, ki ga je pustila in se potuhnila. Od »mlade Slovenije« je pričakoval lepše bodočnosti, a mladina ga je razočarala. Očital ji je, da je na Dunaju, v dijaških letih, še idealna, se strinja z vsem lepim, sovraži prvake in se pošteno pripravlja na boj. Ko odide v življenje, pa se skisa, postane druge vere in drugega duha, ne da več od sebe poštene besede, misli le na trebuh in sklepa puhle kompromise.

Tudi ob nemškutarje se je obregnil mimogrede, saj niso bili nič boljši; vendar je njihove napake lažje prenesel kakor pa napake domačinov. Hotel je, da bi bili sami poštenjaki, potem šele bi imeli pravico, da terjamo poštenost od drugih. Vendar pa je zameril nemškutarjem, da so njegove očitke zlorabljali za borbo proti slovenstvu. Pojasnil jim je, da on šiba sicer napake neke stranke, zvest pa je domovini. Zato tudi prosi »prestavljačka«, naj bo njegovim sonetom milostljiv in naj jih ne pači v strašne nemške prevode.

Z nekakim pravičnim srdom je Stritar namahal vse svoje nasprotnike, ljubljanske prvake, mlade filistre in nemškutarje. A »vitorogi oven« niti v satiri ni mogel povsem zatajiti, da je po naravi jagnje. Bal se je, da je morda kaka puščica koga po krivici zadela, ker se mu je v jezi roka preveč tresla. Izjavljal je, da mu je bilo to delo bridko, a zdelo se mu je potrebno. Kaj raje bi govoril iz srca v srce, celo objel bi prvake, če bi s tem kaj dosegel. Saj je želel miru, častil in ljubil bi rad, ko bi mogel koga, ko bi bil med prvaki kdo, ki bi bil zares vreden časti in ljubezni.

Tudi pozneje se je Stritar še opravičeval. Marnu je pač naslovil besede: »... bilo mi je samo za stvar; da pa ni vselej mogoče človeku, kakor bi želel, ločiti osebe od stvari, to sami dobro veste; kedor se enkrat v javnost poda, terpeti mu je mnogo, kar ni prijetno, to pa jaz dobro vem... besede so merile na vsakega, kedor je enako ravnal; in res se je oglasil nek drug gospod, da je on tisti!... Odpustiva si torej, blagi gospod! kar sva si morebiti, nehotoma, žalega storila...« (Zvon, 1876, 15).

Stritar je dolgo vrsto let služboval kot domači učitelj v raznih družinah. Pozneje je stopil v državno službo kot sred-

nješolski profesor. Njegovega dela v teh službah ne moremo presojati. Bolj dostopno je njegovo prizadevanje, da nam vzgoji dober pisateljski naraščaj ter da pouči slovensko ljudstvo in književnike o bistvu umetnosti in njenem pomenu za kulturo.

Za vzgojo pisateljskega naraščaja se je trudil Stritar na Dunaju v nekakem »literarnem seminarju« (Priatelj). Zbiral je okrog sebe dunajske slovenske študente in jim razlagal svoje misli o leposlovju. Iz tega seminarja je izšel potem tudi njegov »Zvon«, ki si je med glavne namene štel »tudi tega, da zbuja mlade moči, da bi bil ta list neko središče literarnega življenja« (Zvon, 1870, 126). Nazadnje pa se je moral še boriti z isto mladino, ki je izšla iz njegove šole, a je zatajevala svojega učitelja, čim je odšla z Dunaja. Zato ji ni prizanesel v »Dunajskih sonetih«.

Svoje nazore o bistvu in pomenu umetnosti je razlagal Stritar že v spisu o Prešernu (»Klasje«), nato v Janežičevem »Glasniku« in v dunajskem »Zvonu«. Ti sestavki vsebujejo najrazličnejše stvari. V njih govori načelno o umetnosti, včasih smeši drugačne nazore, se opravičuje zaradi nekaterih ostrejših besed, zagovarja lastne poglede, kadar jih kdo napada, uči zopet mlade pisatelje pa ocenjuje književna dela, ki so izšla ali mu jih je kdo poslal v oceno.

Še enkrat pa se je Stritar obrnil neposredno k slovenskemu ljudstvu in še zlasti k njegovi mladini, ko ji je po Družbi sv. Mohorja poslal četvero svojih »knjig za odrastlo mladino«: »Jagode«, »Zimske večere«, »Pod lipo« in »Lešnike«. V njih je zbral najrazličnejše blago: pesmi, uganke, dramatične prizore, povesti, spomine, živalske pogovore in drugo. Z vsem tem pa je hotel mnogo bolj učiti, kakor v prejšnjih spisih. Vedel in videl je, da ni vse prav med ljudstvom, prepričan pa je bil, da se vse to dogaja le iz nevednosti, ne pa iz hudobije. A »zoper nevednost imamo zdravilo, to je pouk. Tega nam je treba! Pouk v cerkvi, šoli, kjer je prilika. Jaz si mislim to stvar tako. Ker je zdaj v vsaki hiši vendar vsaj en človek, ki zna čitati, bi se dalo veliko storiti s knjižico, ki bi jo izdala vlada ali kaka družba. Skrbeti bi bilo treba za to, kakor že, da ta knjižica pride v vsako družino. V tej knjižici naj bi bilo razloženo...« pač vobče vse,

kar je treba vedeti ljudstvu, da se svojih napak otrese. Tak namen je imel Stritar, ko je po Mohorjevi družbi posvetil slovenski mladini svoje štiri knjige.

Najčistejša umetniška tvorba je tudi v teh zbirkah njegova pesem, dasi tudi ta dobiva čim dalje bolj didaktični značaj, čeprav je Stritar sam didaktično poezijo nekoč nazval »premagano stališče« (Zvon 1870, 239). Stritarjevi naravi je pač bolj godil izrazito pedagoški pravec dela.

Povsem didaktični so Stritarjevi dramatični prizori. V te je dal pravi zaklad raznih nauk, namenjenih prav tako odrastlim kakor mladini. Značilno je, da se skoraj vsi ti prizori dogajajo v rodbini in da v njih Stritar zlasti rad prikazuje pedagoško in socialno vlogo žene kot matere, soproge, hčerke, sestre. Posebne dramatične zgradbe v njih ni in je Stritar svojim naukom dal dramatično obliko pač le zato, da bi bila vsebina teh knjig pestrejša.

V živalskih pogovorih je Stritar ponovno pokazal svojo ljubezen do živali. Tukaj opozarja, da imajo tudi one svoje posebno življenje, da čutijo in trpijo, trpijo le prečestokrat zaradi človeške surovosti. To misel rad naglašča tudi v pesmicah.

Nekako težišče svojega pedagoškega snovanja in prizadevanja je položil Stritar v povesti. V njih slika rast fantov, ki so se morali postaviti na lastne noge ter so se kljub zli usodi, kdaj pa kdaj s pomočjo dobrih ljudi, častno uveljavili v življenju. Janko Božé je tak fant, ki je po očetovi smrti odšel iz domače revščine na Dunaj, preživel sebe in vzdrževal doma mater, dokler obema ni rešil domačije. Pavle je bil sirota, ki je po smrti staršev prišel v službo, se izučil trgovanja ter prevzel po svojem gospodarju trgovino.

Posebno mesto med Stritarjevimi mladinskimi povestmi pa zavzema »Griški gospod«. V njej je oblikoval Stritar svoj najlepši pedagoški sen. Griški gospod se je nastanil na deželi in »... vrtnariti je hotel... ali... ne samo sebi na veselje in kratek čas...«, v svojem rojstnem kraju se je hotel naseliti ter tu učiti svoje rojake, kako si naj pomagajo v svojem siromaštvu« (Pod lipo, 76 sl.). Zato je živel čisto med kmet-skimi ljudmi in z njimi, zlasti pa se je posvečal vaški mladini. Z »Griškim gospodom« se je Stritar sam v duhu naselil

v naši vasi, gojil je sadno drevje in redil čebele, izprehajal se je po gozdu in vaške paglavce je lovil, ko so stikali za ptičjimi gnezdi, utapljali mačice, mučili živino, dražili ubožce ter uganjali še druge take in podobne paglavske norčije. Kregal jih je in svaril, nazadnje pa jih je vabil na svoj dom. Tu jih je gostil in učil, razkazoval jim je sadovnjak in čebelnjak, pel jim je in godel na gosli, pa tudi njih je učil peti svoje pesmi. Tudi stare ljudi je zbiral okoli sebe, zlasti siromašne, da so mu s svojo življenjsko modrostjo in skušnjo pomagali vzgajati vaški drobiž.

Tako si je zamislil pokoj tisti Stritar, ki je izšel iz dolenjske vasi, pa si nabral »zakladov duha« po vsej Evropi; ki je hotel svoje bogastvo dati tudi ljudstvu, pa so ga zavrnil voditelji; ki je na Dunaju vzgajal mlade inteligente, pa so ga zatajili. Med ljudstvo samo je hotel iti, med vaško mladino si je hotel izbrati svoje apostole in sicer najrevnejše in najporednejše. Iz njih je hotel napraviti nekak kvas, ki naj bi prenovil in prerodil vse ljudstvo.

Dr. A. Gosar, Ljubljana :

Osnove sodobne socialne vzgoje.

Vprašanje socialne vzgoje je v naši dobi izredno važno in pereče. Danes namreč nič več prav ne zadošča, ako so ljudje tako vzgojeni, da ne ubijajo, ne ropajo in kradejo, ne goljufajo in kar je še takih in podobnih pregreh zoper moralne zapovedi in posvetne zakone, ki urejajo naše odnose do drugih ljudi. Tudi ni dovolj, ako poleg tega izpolnjujejo krščansko zapoved ljubezni do bližnjega, kakor jo navadno pojmujejo, ter delijo drugim miloščino, jim vobče po svojih močeh pomagajo v vseh najrazličnejših težavah in stiskah.

Vse to je brez dvoma velevažno in potrebno. Vendar danes samo s tem še ne bi izpolnili v polni meri svoje družabne dolžnosti, ne bi bili dovolj dobri udje človeškega občestva. Danes potrebujemo ljudi, ki bi se čutili notranje, srčno priklenjene na družbo, oziroma na poedine družabne skupine ter bi bili pripravljeni posvetiti jim vse svoje moči.

Vpoštevati je namreč treba, da so se v naši dobi družabne razmere proti prejšnjim časom znatno, reči smemo, prav bistveno spremenile. Prej so ljudje živeli vključeni predvsem le vsak v svojo rodbino oziroma rodbinsko zadrugo. V tem okviru so se izživljali in mimo tega so bili nekoliko tesneje navezani zlasti le še na svoje sosede, hočem reči, na prebivalce svoje srenje oziroma vobče svojega kraja. Pa še te vezi so imele zanje največ praktičnega pomena na splošno le, kolikor je šlo za varnost in obrambo pred vnanjimi sovražniki. Kakšne druge, življenjske ali, recimo raje bolj določno, eksistenčne povezanosti in medsebojne odvisnosti izven rodbinskega kroga, bi v teh razmerah skoraj ne našli.

Danes pa je vse to bistveno drugače. Rodbinska zadruga, kjer se je človek lahko prej popolnoma izživljal, kjer je imel

zagotovljeno primerno življenje, je danes po večini že razpadla. Na njeno mesto je stopila rodbina, ki je sicer še vedno tista osnovna celica, kjer se človek rodi in vzredi ter se v njej tudi za življenje pripravlja in usposablja; toda prave življenjske možnosti danes rodbina človeku večinoma ne daje in mu je ne more dati. Komaj prične mladi človek odraščati, gotovo pa, ko doraste, mora iz ožjega rodbinskega kroga ven med druge, po večini tuje ljudi, kjer se vseprek bije najhujši boj za vsakdanji kruh, neredko kar na življenje in smrt.

Tako smo danes na splošno vsi ljudje primorani živeti v širšem družabnem objemu ter se tamkaj boriti za svoj obstanek. Težišče družabne povezanosti in odvisnosti, v katero smo neizogibno obsojeni, je prešlo od rodbine in rodbinske zadruge na širše družabne skupine, v prvi vrsti na državo. Tu, v tem okviru smo danes vsi, tudi tisti, ki so še lahko ostali na svojem domu, navezani na družbo in smo vprav življenjsko odvisni od družabnih razmer. Prav zato smemo reči, da ni moderni človek po večini nič več sam svoje sreče kovač, temveč je njegova usoda v največji meri odvisna od družbe in njene ureditve.

Res mora tudi sodobni človek predvsem sam zase skrbeti, se mora v prvi vrsti sam truditi in mučiti, kako si bo življenje olajšal. Toda vprašanje, ali in v kakšni meri bo to resnično dosegel, ne zavisi samo od njega, temveč so v zelo veliki meri odločilne povsem druge, družabne razmere in okolnosti.

Velja pa tudi obratno. To je: danes ni nič več vseeno, kako vsak posamezni človek sam zase živi, ako le drugih neposredno ne ograža, jim neposredno ne škoduje. Nasprotno, kakor zavisi življenje in blagostanje vsakega posameznika v veliki meri od družbe in družabnih razmer, prav tako je tudi za družbo važno in pomembno, kako posamezni ljudje živijo ter z lastnim življenjem in ravnanjem neposredno ali posredno vplivajo na njeno življenje in njene razmere.

Kratko smemo torej reči: Življenje sodobnega človeka je v zelo veliki meri podružabljeno, socializirano ter se vsak dan bolj podružablja, dobiva vsak dan bolj družaben značaj in pomen. Prav zaradi tega pa je največje važnosti,

kako so ljudje socialno vzgojeni, kako pojmujejo svojo družabno vlogo ali funkcijo, zlasti, kako se zavedajo svojih družabnih nalog in dolžnosti. Očito je namreč, da je danes vsaj kolikor toliko pravičen in zadovoljiv družabni red mogoč edinole med ljudmi, ki so zares prežeti pravega socialnega in občestvenega duha ter sami prostovoljno in z vnemo izpolnjujejo svoje družabne naloge in dolžnosti.

. . .

Največja zapreka pravega socialnega mišljenja in stremjenja, skratka pravega socialnega duha v naši dobi je pomanjkanje pravega socialnega duha, reči hočem organičnega, oziroma bolj točno občestvenega gledanja na družbo in družabno življenje vobče. Danes prevladuje povsod še staro individualistično pojmovanje, ki mu je družba prav za prav le vsota poedincev brez prave notranje povezanosti, ki bi jih organično spajala v različne višje družabne enote. Na mestu tega poznamo danes v prvi vrsti le interesno skupnost ljudi enakega socialnega položaja. Zaradi tega se zdi, kakor da je sodobna družba sestavljena po večini le iz nasprotujočih si socialnih razredov, ki se med seboj borijo za premoč in prevlast, ne pa iz organičnih družabnih skupin, kjer ima vsak poedinec posebno socialno nalogo ali funkcijo, tako, da lahko šele vsi skupaj v vzajemnem sodelovanju zares dobro služijo skupnemu smotru občestva, obči blaginji.

Naravna posledica takega, neorganičnega oziroma neobčestvenega gledanja na sodobno družbo je, da smo si različni ljudje danes največ le tuji, da mislimo skoraj dosledno le vsak sam nase in na svoje osebne koristi, nimamo pa pravega smisla za skupne, družabne oziroma občestvene cilje, potrebe in zahteve. Zato velja domala v vsem družabnem življenju naše dobe morala tujcev (Briefs) in tisti, ki je bolj nemoralen, ki bolj brezobzirno išče povsod le svoje lastne koristi, tudi bolje uspeva, se mu bolje godi.

Dokazov, da je res tako, bi lahko našteali, kolikor bi hoteli. Pomanjkanje pravega občestvenega smisla in duha se kaže povsod, v zasebnem in javnem življenju, v kulturnem,

zlasti pa v gospodarskem in političnem delovanju. Da, celo družinsko življenje je danes le prevečkrat izgubilo prejšnji izrazito občestveni značaj ter je postalo le bolj pogodbeno, skoro bi rekli poslovna zadeva.

Če vse to premislimo in preudarimo, se nam pač dovolj jasno pokaže, kako potrebna je v tem pogledu zares temeljita sprememba vsega našega mišljenja in stremljenja. Drugače bi se zaman trudili, da bi mladi rod vzgojili v pravem socialnem, oziroma občestvenem duhu ter ga pripravili, da bo zares vestno izpolnjeval svoje družabne funkcije. Z golim poudarjanjem družabnih nalog in dolžnosti, ki jih imamo vsak po svojem stanu in družabnem položaju, se to vsekakor ne da doseči. Treba je te dolžnosti notranje utemeljiti ter jih prikazati kot nekaj nujnega in po sebi umljivega. Zato pa se moramo popolnoma otresti starega individualističnega mišljenja ter se povzpeti do pravega organskega in občestvenega gledanja na družbo in družabno življenje vobče.

Le nekaj zgledov naj omenim. Koliko sodobnih izobražencev na pr. se zaveda, da so si mogli pridobiti vse tisto znanje, ki se z njim tako radi ponašajo ter menijo, da jim daje neke pravice, edinole radi tega, ker so drugi ljudje stoletja in tisočletja pred njimi z največjim naporom vseh svojih sil iskali in nabirali novih spoznanj ter na ta način množili kulturne zaklade svojega naroda in vsega človeštva? Ali kateri moderni izobraženec, ki se naslaja ob najbolj izbranih kulturnih delih svojega naroda in svetovne literature, ter se pri svojem delu opira na največja znanstvena odkritja in spoznanja, se kdaj spomni pri tem vseh tistih silnih duhovnih in fizičnih naporov in žrtev, ki so jih ravno največji duhovi skoraj brez izjeme položili na altar sodobne človeške kulture in napredka? In končno, kateri sodobni izobraženec se prav zaveda, da je bilo za ves ta kulturni razvoj in napredek človeštva, njegovega naroda in tudi njega samega potreba velikih materialnih žrtev, ki so jih za to utrpele ponajveč široke plasti preprostega »nekulturnega«
ljudstva.

Tu treba zastaviti vzgojne sile in mlademu rodu od vsega začetka kazati, koliko tega, kar danes znamo ter premoremo, pač dolgujemo vsem tistim znanim in neznanim prednikom in sodobnikom, ki so vsak po svoje prispevali in še danes prispevajo k današnjemu kulturnemu stanju poedinih narodov in vsega kulturnega človeštva vobče. Pokazati treba, kaj pomenijo za napredek posameznih narodov in celokupnega človeštva veliki pesniki, pisatelji, znanstveniki in iznajditelji, ter prav posebno še, koliko napora, žrtev in trpljenja je mnogokrat naloženega v poedinih njihovih delih, koliko so se morali mnogi od njih za svoje ideje boriti, zanje trpeti in tudi umirati.

Prav tako moramo posebej spominjati in opozarjati, koliko gmotnih žrtev je bilo treba in jih je treba zlasti še danes, da se sodobna kultura vzdržuje, raste in napreduje. Mlad študent v srednji šoli in zlasti še na univerzi, uporablja nešteto dragocenih znanstvenih pripomočkov, pa mu največkrat sploh ne pride na um, da bi pomislil, koliko vse to stane, kaj še, koliko gmotnih žrtev je bilo treba, preden so vsi ti znanstveni pripomočki, ki jih danes kot nekaj samo po sebi umljivega uporablja, vobče nastali. Če bi imel že od mladih let razvit pogled za take stvari in bi ga tudi pozneje kdo na to opozarjal in k temu navajal, potem bi bilo pač nemogoče, da bi še mislil, kot je to danes običajno, da si je svoje znanje, svoj stan in socialni položaj pridobil tako rekoč izključno sam z lastnim naporom in lastnimi sposobnostmi. Potem tudi ne bi mogel nič več smatrati svojega znanja in družabnega položaja za nekak privilegij, ki mu daje pač pravico do boljšega in udobnejšega življenja, ne nalaga pa mu nikakih posebnih družabnih nalog in dolžnosti. Nasprotno, zavedal bi se, da si je prav s tem, ko se je povzpел v vrste izobražencev, nakopal nasproti lastnemu narodu in družbi vobče velik dolg, ki ga lahko poplača samo na ta način, če vse svoje znanje in sposobnosti postavi v njihovo službo, jih žrtvuje delu za občo blaginjo.

Posebno važno in kočljivo je vprašanje socialne oziroma občestvene vzgoje glede na gospodarsko plat modernega družabnega življenja.

Že to je silno važno, ker je moderno socialno vprašanje v zelo veliki meri krušno vprašanje. Z drugimi besedami se to pravi, da zadeva vprašanje boljšega in pravičnejšega družabnega reda v prvi vrsti gospodarsko življenje in njegove probleme. Še večjega pomena pa je dejstvo, da je ravno med sodobnimi gospodarstveniki najmanj takih, ki bi si bili res svesti svoje socialne funkcije in s tem združenih družabnih dolžnosti.

Kateri moderni industrijec, veletrgovec in finančnik na pr. misli pri tem, ko opravlja svoje gospodarske posle in na ta način množi svoje imetje, da ima vse to njegovo zasebno gospodarsko ravnanje ali bi vsaj moralo imeti, kljub pridobitnemu značaju, vendarle še drug, višji smisel, da bi moralo vsaj posredno služiti občin narodno-gospodarskim ciljem in potrebam, ali kar kratko, da bi moralo služiti obči blaginji? Ali, kateri moderni delodajalec se prav zaveda svojih dolžnosti nasproti svojim delavcem in nameščencem ter jim ne prepušča, da si šele sami v ostrem boju izvojujejo, kar bi jim moral po vsej pravici sam radovoljno dati? Ali obratno, kateri delavec oziroma nameščenec si je danes resnično svest svoje naloge v podjetju, kjer dela in služi, da bi jo sam prostovoljno tako izpolnjeval, kakor bi bil v resnici dolžan to storiti? In končno, kateri konsument ali potrošnik se danes vsaj malo zaveda, da ni vseeno, za kaj in koliko izdaja, ko nasprotno vsak troši, če ima, lahkomišlno in bahavo, kakor da v resnici za vse to nikomur ne odgovarja, oziroma, kakor da se vse to nikogar drugega ne tiče?

Takih in podobnih zgledov, kjer se popolno pomanjkanje pravega socialnega oziroma občestvenega mišljenja v sodobnem gospodarskem življenju jasno kaže, bi lahko našli še mnogo.

Deloma je tega kriv moderni menjalni gospodarski sostav sam, ker sili človeka, da zastavi v svojem gospodarstvu vse svoje sile samo za to, da bi čim več pridobil. Naravna posledica tega je namreč, da mu nujno zmanjka časa in smisla za to, da bi se poglobil tudi v družabni značaj in

pomen svojega gospodarstva. Poleg tega pa je tudi napačno zgolj liberalno kapitalistično pojmovanje modernega gospodarskega življenja in njegovih problemov zelo mnogo pripomoglo k temu, da se v njem ni ukoreninilo in uveljavilo pravilno socialno gledanje na poedine važne gospodarske pojave.

Tu je za uspešno socialno vzgojo mladega rodu še prav posebno potrebno in važno, da mu glavne in najvažnejše družabno-gospodarske probleme pred očimi v pravi luči.

Zelo bi se namreč motil, kdor bi menil, da je v modernem, tako izrazito pridobitnem gospodarskem sestavu mogoče, pripraviti ljudi do tega, da bodo prav ravnali, že samo s tem, če poudarjamo, kako bi moralo tudi danes vse gospodarstvo služiti čim popolnejšemu zadovoljevanju človeških potreb, ali na pr., da bi moral vsak delavec oziroma nameščeneec prejeti za svoje delo toliko, kolikor potrebuje za primerno preživljanje svoje rodbine itd. itd. Vse te in druge take socialne zahteve glede modernega gospodarstva so sicer v jedru pravilne, nimajo pa same v sebi tiste prepričevalne moči, da bi se ljudje dejansko po njih ravnali — posebno še, ker prevečkrat tega v resnici ne morejo storiti. Če hočemo, da bo v modernem gospodarskem življenju zavladal pravi socialni duh, moramo najprej dobro razložiti, kaj je v tem gospodarskem sestavu nujno, tako rekoč bistveno in kaj je postransko in nebistveno, pa zaradi tega tudi spremenljivo. Tu, v tej smeri mora prava socialna vzgoja zastaviti svoje sile, če hoče, da bo vsaj približno dosegla svoj namen.

Samo en primer naj omenim. Moderno gospodarstvo je prav po svojem bistvu menjalno, se pravi, da je nujno naravnano na čim večji dobiček. Vsak poskus, pripraviti ljudi do tega, da bi se v svojem pridobitnem gospodarstvu načelno ravnali po kakih drugih, bolj socialnih vidikih, bi ostal nujno brez uspeha. Vendar to ne pomeni, da bi morali vedno in povsod brezobzirno iskati le čim večji dobiček, morda celo v očito škodo drugih ljudi in celote. Nasprotno tudi v okviru pridobitnega načela

je še dovolj možnosti za uspešno in dobro gospodarjenje, ki je tudi z vidika celote neoporekljivo in obče koristno. Prav zaradi tega je naloga pravilne socialne vzgoje, da ljudi opozarja na vse tiste naravne meje, katerih v svojem stremljenju po čim večjem dobičku ne morejo prekoračiti, ne da bi s tem celoto oškodovali, čeprav se morda ne da zanesljivo reči, kdo in za koliko je bil radi tega prikrajšan. Seveda nam bodo te meje postale zares jasne šele tedaj, če se bomo tudi v gospodarstvu otresli prevladujočega skrajno enostranskega individualističnega gledanja in mišljenja, ki nam zastira pogled, da ne vidimo prav niti najbolj očitih socialnih dejstev in okolnosti modernega gospodarskega življenja.

Le nekaj takih dejstev in okolnosti naj zopet omenim: Gotovo je n. pr., da je zemlja s svojimi dobrinami namenjena vsemu človeškemu rodu, za to, da bi mogli vsi ljudje primerno človeka dostojno živeti. Radi tega bi moral biti vsak človek v tej ali oni obliki primerno deležen dote, ki nam jo daje narava sama. Kdor pa ima znatno več naravnih gospodarskih dobrin, nego jih res zase potrebuje, se po pravici ne bi smel nič več smatrati za popolnega lastnika vsega tega, temveč je lahko le še nekak oskrbnik, ki je dolžan svoje imetje uporabljati v občo korist.

Isto velja, če je kdo v večji meri deležen tistih silnih množin kapitala, ki se je v teku rodov nabral v človeški družbi, pa bi hotel s tem razpolagati, kakor da je to zgolj njegova zasebna lastnina, ki zanjo nikomur ne odgovarja. V resnici moramo tudi tu reči: Čim več ima kdo, tem manj je vse to zares njegovo, toliko bolj je dolžan upravljati to svoje imetje v skladu z občimi narodnimi in družabnimi interesi.

To so tiste naravne meje glede zasebne lastnine in njenih pravic, ki jih čutimo in razumemo vsi, pa se pod vplivom modernega liberalnega mišljenja tako redko spomnimo nanje. Moderni človek je največkrat tako vzgojen in tako nastrojen, da mu vzbuja čezmerno imetje v tujih rokah pač le zeleno zavist ter ga navdaja z željo, kako bi postal tudi sam tega deležen, ne sproži pa v njem vprašanja, za kaj in

kako se vse to uporablja, čemu služi. Tu, v tem pogledu čaka moderno vzgojo silno važna naloga: da bi namreč vcepila novemu rodu pravilno pojmovanje lastnine in njene socialne funkcije.

Druga, nič manj važna točka se tiče vprašanja potrošnje, zlasti še potrošnje brezdelnih dohodkov od kapitala. Po modernem liberalnem naziranju smo vajeni vedno le gledati in vpraševati, koliko kdo ima, ne menimo pa se, kaj s svojim imetjem in zlasti še, kaj s svojimi dohodki počne, za kaj jih uporablja in troši. Kdor v popolnem brezdelju bogato in razkošno živi, pa vse pošteno in morda kar dobro plača, je v naših očeh pač vsega zavidanja vreden, drugače pa je lahko obče spoštovan in uvaževan ud človeške družbe. In vendar nam zdrava pamet pravi, moderna gospodarska znanost pa nam to na vsej črti potrjuje, da moramo prav vse, kar v svojem življenju rabimo in uporabimo, na en ali drug način pridelati in izdelati. Z drugimi besedami se to pravi, da vsi skupaj živimo le od določene, omejene zaloge vsakovrstnih dobrin. Zato pa je jasno: kolikor manj prispeva ta ali oni s svojim delom k tej zalogi, toliko več morajo delati drugi, in kolikor več kdo od te zaloge v kakršnikoli obliki prejme, toliko manj ostane za vse druge.

Če pretvorimo to v denarno gospodarsko obliko, bomo rekli: Celokupni dohodki, s katerimi v okviru poljubnega narodnega gospodarstva vohče razpolagamo, so morda sicer neznani, vendar so v vsakem trenutku določeni in omejeni. Zato velja tudi tu: Kolikor več kdo od teh skupnih dohodkov prejme, toliko manj ostane za druge, in kolikor več jih potroši zase, za svoje osebne namene, toliko manj jih je na razpolago za druge ljudi. Z eno besedo: naj gledamo na moderno gospodarstvo v starem naturalno-gospodarskem ali v modernem, denarnem smislu, v vsakem primeru velja, da končno živimo le vsi iz ene in iste sklede, in kolikor več eden iz nje zajame, toliko manj ostane za druge.

Tako gledanje na potrošno plat modernega gospodarstva ni niti najmanj boljševisko ali komunistično, temveč je povsem realno, tako kot nam kaže te pojave sodobna gospodarska znanost. Je pa tako gledanje brez dvoma socialno silno plodovito in zmožno vzbuditi ljudem pravilno pojmovanje teh velevažnih, lahko rečemo osnovnih pojavov modernega gospodarstva.

Takih in podobnih primerov iz sodobnega gospodarskega življenja bi lahko našli še več. Povsod pa bi našli, da zavisi možnost prave socialne vzgoje predvsem od pravilnega, zares občestvenega gledanja na temeljne gospodarske pojave. Naj spomnim n. pr. le še na probleme in težave modernega mezdne razmerja.

Dokler gledamo na to razmerje liberalno, individualistično ter skušamo le, kako bi določili nekak ključ za to, kaj naj bi delavec oziroma nameščeneec od svojega gospodarja po pravici prejel, toliko časa je ta problem vobče nerešljiv in nemogoče je, da si delodajalec pa njegovi delavci ne bi stali sovražno nasproti. Vse drugače pa postane, ako si posamezno pridobitno podjetje zamislimo kot organsko gospodarsko enoto, ki lahko edinole ob vzajemnem, zares občestvenem sodelovanju vseh aktivnih udeležencev, gospodarja pa raznih delavcev in nameščencev tudi dobro služi svojemu namenu. S tega vidika se nam pokažejo glavni in najtežji problemi modernega mezdne razmerja v povsem drugačni, skoraj bi rekel, novi luči. V tem primeru namreč delavci in nameščenci niso nič več zgolj najete, plačane tuje delovne moči, temveč postanejo docela bistven organ te občestvene tvorbe. Posledica tega pa je zlasti ta, da delavca ali nameščenca ni mogoče po tem pojmovanju nič več kar tako izplačati in odpraviti iz podjetja, ker zrašča vedno tesneje z njim ter postaja vedno bolj neodpravljaljiv in neodstranjaljiv.

Seveda bi bilo prazno upati, da se bodo že samo radi drugačnega gledanja na te probleme stvari prav uredile in bodo kar same po sebi odpadle vse najhujše težave modernega mezdne oziroma službenega razmerja. Toda osnovo, ki je edino na nji mogoča zares zadovoljljiva rešitev teh vpra-

šanj, nam tako občestveno gledanje na moderna podjetja vendarle nudi ter s tem odpira pot do prave socialne vzgoje obojih, gospodarjev in delavcev oziroma nameščencev.

* * *

Se o socialni vzgoji s pogledom na sodobno politično življenje in delovanje naj dodam nekaj pripomb. Jedro problema je v bistvu isto kot v prejšnjih dveh primerih. Tudi tu velja: Dokler stojimo na stališču običajnega demokratičnega, strogo individualističnega pojmovanja družbe in družabnega življenja, toliko časa je nemogoče, da bi vzbudili v ljudeh pravi smisel za obče družabne cilje in potrebe, toliko časa je le naravno, ako jim je pravi smisel vsega javnega delovanja lastna korist in čast ali v najboljšem primeru korist stranke, ne pa celote, recimo naroda in države.

Če hočemo, da bo ljudem, ki stopijo v politično življenje, glavni namen njihovega javnega delovanja služba občim, narodnim, državnim in splošnim socialnim blaginjam, potem jim moramo najprej v zares občestveni luči pokazati, v čem je bistvo in pravi smisel naroda oziroma države ter drugih političnih korporacij.

Na podlagi običajnega demokratičnega pojmovanja smo namreč bili vajeni videti v državi le nekako ustanovo, ki je dolžna skrbeti za red in mir ter za varnost državljanov na znotraj, za obrambo na zunaj in morda še do neke mere za pospeševanje kulturnega in gospodarskega življenja. Nismo pa se znali prav povzpeti do spoznanja, da je država, vsaj kolikor ustreza stvarnim geografskim, kulturnim ter gospodarskim okolnostim in potrebam, dokaj več, da je organizirana, občestvena tvorba ljudskega sožitja. Zato tudi nismo mogli prav spoznati in razumeti, da je država več kot navadna vsota trenutno živečih državljanov, in zlasti še, da ima sama svoj poseben življenjski smoter, ki je vzvišen nad smotrom vseh trenutno živečih državljanov.

Naravna posledica takega individualističnega pojmovanja države je bila, da smo sicer mnogo govorili o domovinski ljubezni, nismo je pa znali prav utemeljiti in ljudi zanjo vžgati. Nasprotno, običajno navduševanje za do-

movino se je le prevečkrat zdelo prazno, nič prepričevalno ter je prav radi tega ostalo jalovo. Vse drugače pa zveni in vse drugačen smisel ima beseda o domovini in naših dolžnostih do nje, ako gledamo na narod in državo z zares občestvenega vidika, ako jih zares občestveno pojmuje. Kajti šele v tej zvezi nam postane zares jasno in očito, kako tesno, vprav življenjsko smo navezani nanje, kako se v njih organsko med seboj dopolnjujemo ter na ta način vsi skupaj vzajemno služimo obči blaginji.

Konkretnih zgledov in primerov za to bi lahko navedli dolgo vrsto. Tu naj omenim le še, da ima pri nas tudi tista nesrečna zmeda, zaletavanje in omahovanje v vprašanju našega državnega in narodnega edinstva v veliki meri svoj izvor v pomanjkanju pravega občestvenega pojmovanja naroda in države. Če bi si bili v tem pogledu res na jasnem, ne bi bilo mogoče najti med Slovenstvom in Jugoslovanstvom nikakega načelnega nasprotja, marveč bi uvideli, da more biti prava vsebina in pravi smisel občestveno pojmovanega našega državnega in nacionalnega edinstva predvsem le v tem, da se Slovenci, Hrvatje in Srbi čutimo kot nosilci jugoslovanske državne ideje, da smo vsi trije skupaj tisti temelj, ki na njem stoji Jugoslavija. Vse druge zablode in načelne težave na eni in drugi strani pa bi same po sebi odpadle.

* * *

Tako torej vidimo, da je temeljna osnova socialne vzgoje na vseh področjih zares dosledno organsko oziroma občestveno pojmovanje družbe in družabnega življenja vobče. Samo iz pravega občestvenega mišljenja in duha je mogoče vzbuditi v ljudeh smisel za vse najraznovrstnejše družabne potrebe in zahteve ter jih tako vzgojiti za dobre ude človeškega občestva.

Seveda se moramo pri tem varovati, da ne zajdemo v drugo, individualističnemu gledanju nasprotno skrajnost. Zavedati se moramo, da so končno le ljudje, posredinci, ki tvorijo različne občestvene skupine in v njih delujejo. Družina, občina, dežela, narod in država, vse to so same velevažne tvorbe ljudskega

sožitja, tvorbe, ki so po svojem družabnem značaju in pomenu visoko vzvišene nad interese vsakokratnih njihovih udov, ki pa vendarle obstoje, žive in delujejo edinole po svojih udih in ne morda obratno, kakor uči kolektivizem, češ, da je družba, oziroma da so poedine družabne skupine prvotne in je posamezen človek le njihov produkt, ves vanje vključen in samo od njih odvisen. Resnica je sredi med obema skrajnostima, individualistično in kolektivistično. Glavni smisel in pomen pravega občestvenega pojmovanja družbe je ravno v tem, ker omogoča pravilno, organsko sintezo poedinca in različnih družabnih skupin. Vprav tako, občestveno gledanje na odnos poedinca do družbe in njenih glavnih skupin pa je edina naravna in trdna osnova prave socialne vzgoje.

Jasno je seveda, da bi tudi najpopolnejša, iz najbolj dosledno občestvenega gledanja na sodobno družbo izvira-joča socialna vzgoja imela le malo uspeha, ako ne bo svojih vzorov in zahtev oprla na idealistično pojmovanje življenja, njegovih ciljev in nalog. Iz materialističnega gledanja na življenje in svet, ali recimo raje bolj določno, iz materialistične življenjske filozofije se vsaj na splošno ne moremo povzpeti do pravega občestvenega mišljenja in zato tudi ne do prave socialne vzgoje.

Univ. prof. Aleksander Maklecov, Ljubljana:

Osebnost zločinca in njegova kazenska odgovornost.*

Ne samo kriminalisti teoretiki in praktiki se zanimajo za zločin. To zanimanje opažamo tudi med širšimi sloji ljudstva. Ta interes je pa, žal, pogostokrat površen in enostranski. Če občinstvo napolnjuje do zadnjega kotička sodne dvorane ob senzacionalnih sodnih razpravah, če s posebno slastjo bere podrobna časopisna poročila o različnih grozodejstvih ali pa kriminalne romane, če rado gleda filme s tako vsebino: vse to seveda ne pomeni, da kažejo ti ljudje resno zanimanje za zločin kot psihološki in socialni pojav. Nasprotno, v takih primerih gre često zgolj za zunanjo ali celo za bolezensko radovednost brez globlje podlage.

Pažnjo uvidevnega človeka, zlasti še izobraženca, bi morala vzbujati druga, bolj važna in odgovorna plat vprašanja. Kaj je zločin, kakšni so njegovi vzroki? Zakaj država izvršuje kazensko pravosodstvo ter vzdržuje kaznilnice in druge podobne zavode? Kakšni so pogoji odgovornosti za storjeni zločin, zlasti z ozirom na zločinčevo osebnost?

Pričujoča razprava obravnava vprašanje o zločinčevi osebnosti v sodobnem pravu. Kazensko pravo se je do zadnjega časa pojmovalo kot skupnost pravil, po katerih sledi zločinu kot pogoju kazen kot pravna posledica. V novejši dobi se kazenskemu pravu v tem, ožjem pomenu besede pridružujejo še drugi predpisi, ki mu dajejo širši obseg. Tako pozna novi kazenski zakonik kraljevine Jugoslavije iz l. 1929 tri vrste sankcij ali pravnih posledic kaznivih dejanj, ki se določajo radi zaščite države, družbe in poedincev pred zločinom. To so: kazni, očevalna sredstva in sredstva popljševalne vzgoje.

Kazen je pred vsem povračilo za storjeno zlo, ki mora vsaj simbolično ustrezati storilčevi krivdi.

* Predavanje v Društvu jugoslovanskih akademikov v Mariboru.

Na novo uvedene osebne očevalne odredbe so namenjene storilcem, ki so posebno nevarni za družbo.¹ To so zakrknjeni povratniki, pri katerih se je izvrševanje kaznivih dejanj pretvorilo v navado ali celó v sredstvo za preživljanje ali poklic, nadalje delomržne osebe, to je nevarni postopači, poklicni berači itd. Skupini nevarnih zločincev pripadajo tudi nevarni umobolni in psihopatični zločinci in zločinci, ki so kronični pijanci.

Naš kazenski zakon predvideva več vrst očevalnih odredb zoper take občenevarne subjekte: pridrževanje po prestani kazni, oddaja v prisilno delavnico ali v zavod za prisilno zdravljenje ali v zavod za zdravljenje pijancev, prepoved zahajati v krčmo in še druge.

Glede otrok do 14. leta, ki sploh ne spadajo v območje kazenskega prava, so predvidena »vzgojna« sredstva, ki niso niti kazni niti očevalna sredstva, temveč so povsem samostojna vrsta sankcij.² Za porabo vzgojnih sredstev nista odločilni niti potreba po povračilu z zlom za zlo niti potreba po očuvanju družbe pred nevarnimi osebami z ukoreninjenim zločinskim značajem. Vzgojne odredbe so neke vrste nadomestilo zanemarjene domače vzgoje. Najvažnejše med njimi so, poleg sredstev domačega in šolskega strahovanja, še ukor, odpust na preskušnjo, oddaja v zavod za vzgajanje, za mlajše mladoletnike pa še oddaja v zavod za poboljševanje.

Vpraša se, kako naj presojava odgovornost poedinih zločincev pred kazenskim zakonom? Kaj naj služi za merilo pri določitvi in odmerjanju kazni in drugih prisilnih sredstev, predvidenih v kazenskem zakoniku?

V tem pogledu so se v zadnjih desetletjih nazori globoko izpremenili. Staro kazensko pravo je izhajalo iz predstave, da je zločinec človek s povprečno razsodnostjo in s povprečno

¹ Podrobneje gl.: A. Maklečev: Očevalne odredbe v sistemu modernega prava. Slovenski pravnik 1932, št. 1—12.

² Podrobneje gl.: A. Maklečev: a) Pravna narava vzgojnih odredb zoper otroke in mlajše maloletnike. Zbornik znanstvenih razprav IX. b) Država in družba v borbi zoper zločinstvenost mladine. Naša doba 1931, št. 10. c) Kriminalno-pedagoški smotri v mladinskem pravu. Slovenski pravnik 1929, št. 1—6.

odporno močjo. Po pojmovanju stare »šole« je kazenska odgovornost odgovornost za dejanje človeka vobče brez nadaljnje diferenciacije. Storilčeva krivda, tako so mislili prej, se izraža le v poedinem dejanju. V zločinu je osredotočeno vse tisto zlo, zoper katerega se hočemo boriti. Storilčeva osebnost se je upoštevala prej le toliko, kolikor se je zrcalila v poedinem dejanju. To, kar se je zgodilo pred zločinom in česar je pričakovati od storilca v bodočnosti, za sodnikovo sodbo načeloma ni bilo odločilno.

V zadnjih desetletjih 19. in v začetku 20. stoletja pa je kazensko pravo, zgrajeno na omenjenih načelih, doživelo resno in globoko krizo. Vzroke tej krizi je treba iskati pred vsem v spoznanju, da so se prejšnji načini borbe zoper zločinstvo izkazali kot nezadostni. Naraščanje zločinov vobče, zlasti še stopnjevanje števila »povratnikov« ter zločincev iz navade in poklica je zgovorno pričalo o tem, da staro kazensko pravo ni bilo kos svoji nalogi.

Nove smernice kazenski zakonodaji naše dobe lahko označimo kot težnje, da se kazensko pravo psihološki poglobi in pa da se kazenska odgovornost prilagodi posebnosti ali individualnosti zločinca (individualizacija kazenske represije).³

Moderno kazensko pravo ne smatra več storilca kaznivega dejanja za nekakšno abstraktno figuro, temveč za živo bitje z vsemi podedovanimi in privzgojenimi lastnostmi. Vsako dejanje, tudi zločinsko, je odraz osebnosti, ki živi in se udeje v danem okolju, pod določenimi pogoji kraja in časa, pod vplivom notranjih in zunanjih vzrokov ali činiteljev. Vse bolj in bolj se prepričujemo, kako pravilen in globoko psihološki zasnovan je stari rek: *Si duo faciunt idem, non est idem* (če dva storita isto, ni isto).

Tudi novo kazensko pravo priznava, da ima kaznivo dejanje že kot tako, prav tako pa tudi njegove posledice, velik pomen z ozirom na storilčevo kazensko odgovornost. Pri določitvi stopnje te odgovornosti se kazensko pravo slej

³ Gl. A. Maklecov: Osebnost zločinca v modernem kazenskem pravu. Zbornik znanstvenih razprav VII.

ko prej ozira na pomen pravnih dobrin, ki so oškodovane ali ogrožene s kaznivim dejanjem. Toda po novejših nazorih dejanje ni edino merilo kazenske odgovornosti. V tem pogledu je karakteristično, da ima drugo poglavje novega jugoslovanskega kazenskega zakonika, ki vsebuje osnovne določbe o kazenski odgovornosti, naslov: »Kaznivo dejanje in storilec«.

Moderno kazensko pravo ni več zgolj seznam ali spisek kaznivih dejanj in tehnično navodilo za sodnika glede odmerjanja kazni. Zločinčeva osebnost, nagibi njegovega dejanja, njegova nagnjenja in značaj, njegova pripadnost temu ali drugemu tipu zavzemajo čim dalje tem večje mesto v kazenskih zakonikih. S tem je naloga kazenskega sodnika in upravnikov kazenskih pa podobnih zavodov postala mnogo bolj odgovorna kot nekdej.

Pri ugotovitvi subjektivnih vzrokov kaznivega dejanja si lahko začrtamo bolj ozke ali bolj široke meje. Omejimo se lahko le na ugotovitev, da je dejanje storjeno naklepoma, se pravi z védenjem in hotenjem, ali pa iz malomarnosti, če ni prišlo vmes golo naključje, ki odgovornost izključuje. Gremo lahko tudi dalje v svojem raziskovanju subjektivnih vzrokov izvestnega zločina ter skušamo dognati, iz kakšnih nagibov je nastalo kaznivo dejanje, kaj je neposredno vplivalo na voljo storilca, na njegovo odločitev. Morda i s tem nismo zadovoljni in vprašujemo: ali je izvestno dejanje tipično in značilno za storilca, ali je v skladu z njegovimi nagnjenji, s stalno usmerjenostjo njegove volje, ali pa je nasprotno nekaj izjemnega, česar prav od tega človeka, po vsej njegovi preteklosti, nismo mogli pričakovati. Končno moremo iskati vzroke dejanja v storilčevem značaju, v pododgovanih dispozicijah itd.

Novo kazensko pravo upošteva vse one psihološke momente, s katerimi se označuje osebnost zločinca in ki razodevajo notranjo sliko psihološke vzročnosti. Nekateri izmed subjektivnih vzrokov zločinčeve odločitve so, rekli bi, bolj zunanji, drugi pa segajo globlje v storilčevo duševnost. V vrstnem redu jih lahko označimo kot nagib (motiv), nagnjenje in značaj.

Predhodnik novejših naziranj o nagibu kaznivega dejanja za kazensko odgovornost je bil angleški filozof Bentham (1748—1832). Razlikoval je socialne in antisocialne nagibe ter predlagal, naj se nagib upošteva pri določitvi mere in celó vrste kazni. Toda njegove zahteve niso našle svoj čas zadostnega odmeva. Šele v drugi polovici 19. in v začetku 20. stoletja se posveča temu vprašanju večja pažnja.

Govoreč o nagibu dejanja, izloča pravo iz celokupnosti motivacij, ki so vplivale na odločitev človeka, da stori zločin, le majhen odlomek, v katerem vidi neposreden vzrok hotenja. Dejanja iste vrste izvirajo lahko iz različnih nagibov. N. pr. nagib morilcu je lahko maščevalnost, koristoljubje, ljubosumnost ali pa bramba zoper napad, usmiljenje z bednim stanjem umirajočega v primerih »evtanazije« itd. Umske in čustvene sestavine v nagibu so nerazdružljive, ker gola predstava pač ne utegne biti vzrok hotenja.

Kolikor se zakonodaja ozira na kriterij nagiba, da bi se kazni prilagodila posebnosti zločinca, označuje te in te nagibe kot nečastne, nizkotne ali zavržne ter jim stavi nasproti nagibe, ki nimajo takega negativnega obeležja.

S tem se uveljavlja v kazenskem pravu merilo odgovornosti, ki ima izrazito moralni ali etični značaj.⁴

Zakonodajalec zasleduje seveda pred vsem ta smoter, da se družba zaščiti pred zločini. Mora pa računati tudi s tem, da je kazenska zakonodaja hkrati močno sredstvo moralne vzgoje ljudstva. To še ne pomeni, da zakonodaja istoveti pravo in moralo, ampak da ne zanikuje zveze med njima. Čim bolj ustreza vsebina kazenskih zakonov obče priznanim moralnim zahtevam, v tem večji meri izvršuje svoje socialno in vzgojno poslanstvo. Pomniti pa je treba, da moralni moment ni edino merilo, ki je odločilno za opredelitev pomena in teže kaznivih dejanj. Nagib kot tak načelno ne izključuje kaznivosti, temveč vpliva po večini le na odmero kazni.

Napačno pa je mnenje, ki ga je branil znani italijanski kriminalist Enrico Ferri, češ da so socialno-politični nagibi

⁴ Gl. k temu: A. M a k l e c o v: a) Kriminalna sociologija in etika. Slovenski pravnik 1936. b) O pojmu in nalogah kriminalne politike. Zbornik znanstvenih razprav X.

vedno altruistični, nesebični, četudi se dejanja, storjena iz takih nagibov, izvršujejo v odvratnih, nasilnih in krvavih oblikah.⁵ Tako enostransko pojmovanje zanikavamo najodločneje.

Za presojo pomena, ki ga ima nagib z ozirom na kazensko odgovornost, je važna dalje ugotovitev, da nagibi poedinih dejanj niso vedno tipični za storilca. Saj tudi človek plemenitega mišljenja in dobrega značaja utegne včasih podleči slabemu nagibu in narobe ravna hudoben človek ponekod iz poštenih nagibov. Zaradi tega ni nagib v vseh primerih zanesljivo merilo za kazensko odgovornost.

Naš novi kazenski zakonik iz leta 1929 upošteva nagib dejanja pri odmerjanju kazni vobče; ako pa ima sodnik pravico, da izbira med dvema ali več vrstami kazni, se izreče strožja kazen, če je poteklo dejanje iz nečastnih nagibov. Eden izmed pogojev za priznanje olajšav pri izvrševanju kazni je ta, da se ni dejanje rodilo iz nečastnih nagibov. Zavržni nagib zločina utemeljuje včasih njegovo uvrstitev med težje kazniva dejanja iste vrste, dočim opravičuje uvaževanja vreden nagib ponekod uvrstitev zločina med mileje kazniva dejanja itd. Iz določb posebnega dela našega kazenskega zakonika, ki govori o kaznovanju različnih zločinov, se vidi, da smatra naš kazenski zakonik za nečastne nagibe zlasti koristoljubje, zlobnost in škodoželjnost, izkoriščanje nuje koga drugega in pod. Vsekakor moramo označevati nagibe kot nečastne z občečloveškega moralnega stališča, a ne s stališča kakega družabnega razreda, stanu ali še ožje socialne skupine. Kot uvaževanja vredne, oziroma ne nečastne smatra naša nova kazenska zakonodaja čisto politične motive, usmiljenje, odpor zoper neupravičeno izzivanje od strani poškodovanca, obrambo pravic in upravičenih interesov in pod.

V najnovejšem času nas je psihologija in zlasti še Freudov psihoanalitični nauk opozoril na to, da obstojajo

⁵ »Das politisch-soziale Verbrechen ... auch wenn es in abscheulichen, gewalttätigen und blutigen Formen auftritt, ist immer (!) von einem altruistischen Bevegggrund bestimmt.« Enrico Ferri: Die Reform der Strafjustiz in Italien. Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft 1920, str. 485.

razen zavestnih še »podzavestni« nagibi.⁶ Posebnost teh skritih, oziroma podzavestnih motivacij tiči v tem, da se jih ne zaveda niti storilec sam. Človeška dejanja, tudi zločini, so čestokrat determinirani po motivih, ki si med seboj nasprotujejo.

Za predhodnike psihoanalitični koncepciji nagibov je treba smatrati najgloblje pisce romanov in dram. Dovolj, ako navedemo kot zgled svetovno znani roman Dostojevskega »Zločin in kazen«. Zločin Razkolnikova, ki je usmrtil in oropal staro oderuhinjo, slika ruski pisatelj kot rezultanto silno zamotanih motivacij, ne pa kot prostaški zločin iz koristoljublja.

Omenili smo, da celó zločinec sam pogostokrat ne more točno odgovoriti na vprašanje: »Zakaj si to storil?« To je pač razumljivo! Kajti tudi storilec ni zmožen do konca pojasniti svojega dejanja, razkriti ga do najglobljih podzavestnih vzrokov. Saj tudi njemu čestokrat niso znane dinamično najbolj dejavne podzavestne motivacije. Psihoanalitiki izvajajo iz tega tudi praktične zaključke, ki utegnejo imeti pomen za metode kazenske preiskave. Ni namreč prav, če sklepamo iz vsakega protislovja, v katero zabrede zločinec, da je premeten in trdovraten. Znatno število človeških dejanj izvira v resnici iz nasprotujočih si motivov. Zavestni motivi so le tenka plast tako zvanih racionalizacij. Z drugimi besedami, storilec jih ustvarja šele pozneje, že po storjenem dejanju, da bi se opravičil pred svojo lastno vestjo.

Obsodba ali odmera kazni v tem ali drugem psihološko bolj kompliciranem primeru se nam včasih zdi nepravilna, dasi ne bi znali natančno povedati, v čem tiči vzrok našega nezadovoljstva. V resnici pa se to dá pojasniti s tem, da sodba ni upoštevala nezavestnih ali podzavestnih momentov v storilčevi duševnosti.

Značilen je končno nauk o »transpoziciji« motivov, se pravi, da nekateri motivi lahko povzročajo dejanja povsem druge vrste kot so motivi sami. Tako je to, če recimo kdo

⁶ Gl. A. Maklecov: a) Psihoanaliza in kazensko pravo. Ljublj. Zvon 1931, št. 3. b) Problem zločina i psihoanaliza. Arhiv za pravne i društvene nauke 1934, št. 5.

ne izvrši tatvine iz koristoljubja, temveč iz že prej obstoječega čuta svoje krivde, oziroma ker hoče pretrpeti kazen za druge svoje pregrehe ali pa zaradi simboličnega pomena, ki ga ima ukradeni predmet za storilca itd.

Nagib ali motiv dejanja je vsekakor le eden izmed virov za spoznanje storilčeve osebnosti in le eden izmed kriterijev za določitev stopnje njegove kazenske odgovornosti. Le v tem, bolj omejenem obsegu ima nagib svoj pomen v sodobnem kazenskem pravu. Že omenjeno dejstvo, da utegnejo biti nagibi za storilca tipični in tudi bolj slučajni ter atipični, opravičuje sklep, da nam nagib dejanja v vseh primerih ne razodeva trajnih svojstev zločinčeve osebnosti.

Treba je torej poseči še globlje v zločinčevo duševno življenje in ta poglobitev nas vodi k pojmom nagnjenja in značaja.

Pojem nagnjenja je širši od nagiba, pa ožji od značaja. Nagnjenje je svojstvo storilčeve duševnosti, ki je zanj posebno značilno ter vpliva na njegovo ponašanje ne samo v poedinih primerih, temveč vobče. Sem spada na pr. povečana spolna občutljivost, huda čustvena razdražljivost, delomržnost, nagnjenje do izgrediv in pod. Za kazensko pravo so bistvena zlasti ona nagnjenja, ki pričajo o nevarnosti človeka za pravni red.

Naš kazenski zakonik jemlje storilčevo zločinsko nagnjenje v poštev pri odmeri kazni in še posebej pri določitvi očuvalnih odredb zoper posebno nevarne zločince. Tako se po našem pravu pridrževanje po prestani kazni porablja zoper trdovratne povratnike, če se dá sklepati po storjenih dejanjih in po njihovem življenju, da so nevarni za javno varnost. Pogoj, da se zločinci delomržneži po prestani kazni dajo v prisilno delavnico, je ta, da nagibajo k izvrševanju kaznivih dejanj. Če zločinec nagiba k pijančevanju ali pa, kadar pije, k izgrediv, predvideva naš kazenski zakon posebne očuvalne odredbe: oddajo v zavod za prisilno zdravljenje pijancev in prepoved, zahajati v krčmo.

Naloga, ki jo stavi sodobna kazenska zakonodaja sodniku pa organom za izvrševanje kazni in očuvalnih odredb, nam kaže torej splošno težnjo, kolikor le mogoče spoznavati

storilčevo osebnost. Idealni cilj bi bil, doumeti celotni značaj storilca, se pravi, njegovo osebitost v pogledu na miselnost, hotenje in čustvovanje. Čim jasnejša nam je slika zločinčevega značaja, v tem večji meri utegnemo tudi vplivati na zločinca s sredstvi kazenske in očuvalne represije.

Človeška dejanja imajo raznotere vzroke. Vsi ti vzroki se dajo porazdeliti v dve veliki skupini. Eni temeljijo v storilčevi duševnosti in v njegovem značaju, drugi pa se nahajajo nekako izven njegove osebnosti. Pojavljajo se ali kot skušnjava ali pritisk od zunaj ali pa vplivajo kot bolezenske motnje.

Čim manjša je udeležba takih zunanjih vplivov in v čim večji meri se dá dejanje razložiti s storilčevim značajem, tem bolj odgovarja dejanje njegovemu notranjemu bitju, tem večja je verjetnost, da bo svoja zla dejanja ponavljal. Kajti tak človek nosi nagon k temu v sebi samem. Zadostuje včasih povsem neznamenit povod, da stori kaznivo dejanje. Iz tega sledi, da mora biti kaznen tem strožja, čim bolj korenini kriminalnost v storilčevem značaju. In nasprotno bodi kaznen tem milejša, čim manj je udeležen storilčev značaj v dejanju, čim bolj stopajo v ospredje vzroki, ki so tuji storilcu in se mu ne morejo očitati, na pr. beda, stiska, slaba vzgoja, izredna skušnjava in pod.

Naša nova kazenska zakonodaja se ne ozira samo na nagibe kaznivega dejanja in na zločinska nagnjenja, marveč v izvestnem obsegu tudi na celotno storilčevo osebnost, na njegov značaj. Kjer dopušča zakon izbor med dvema ali več vrstami kazni, se izreče strožja vrsta kazni, če očituje kaznivo dejanje hudobni storilčev značaj.

Pri mlajših maloletnikih (od 14. do 17. leta) mora sodnik dognati poleg dejanja in stanja stvari vse, česar je treba za oceno individualnosti mlajšega maloletnika, stopnjo duševne in moralne zrelosti in njegovih življenjskih razmer, pa tudi vseh drugih razmer, v katerih in zbog katerih je storil kaznivo dejanje. Zaradi tega sme zaslišati sodnik po potrebi tudi roditelje ali zakonitega zastopnika, duhovnika, učitelja, gospodarja in zdravnika mlajšega malolet-

nika, nadalje skrbstvena in upravna oblastva, društva in zavode, ki so imeli posla s tem maloletnikom, itd.

Za določitev vzgojnih odredb proti otrokom in mlajšim maloletnikom ima njihovo stanje in svojstva njihove osebnosti mnogo večji pomen, ko pa storjeno dejanje. Potrebo po učinkovitejših vzgojnih ukrepih, kakor je na pr. oddaja v zavod za vzgajanje, razodeva za *zanemarjenost*, se pravi, tako stanje, da je mladostnik prepuščen samemu sebi ali slučajnemu vplivu okolice, da ostaja brez primerne nadzorstva od strani staršev. Vzrok zanemarjenosti pogostoma tiči v zunanjih okolnostih, na pr. če mladostnik nima staršev ali če sta oče in mati primorana, iskati zaslužek izven doma. So pa tudi žalostni primeri, ko so zanemarjenosti svojih otrok krivi starši, varuhi itd. Francoski pisatelj Georges Bonjean je posvetil temu vprašanju celo knjigo pod značilnim naslovom: »*Enfants revoltés et parents coupables*« (uporni otroci in kaznivi starši).

Drug moment, ki se neposredno tiče osebnosti maloletnega zločinca, je njegova *moralna pokvarjenost*, ki je najčešče posledica otrokove zanemarjenosti. Včasih pa je vzrok taki pokvarjenosti v podedovanih svojstvih, v degeneraciji in pod.

Dočim govori naša kazenska zakonodaja z ozirom na odrastle osebe o zločinski nagnjenosti, o storilčevem hudobnem značaju, o nenavadno močni in zavržni volji, porablja glede na otroke in mlajše maloletnike od 14. do 17. leta izraz — *moralna pokvarjenost*. To je tudi razumljivo, kajti volja, nagnjenja in značaj maloletnika, ki se nahaja v stadiju naravne nepopolnosti duševnega in нравstvenega razvoja, vse to še ni dokončno izoblikovano.

Osebnost storilca se mora uvaževati ne samo za določitev stopnje njegove kazenske odgovornosti, temveč tudi za izvrševanje poedinih kazenskih sankcij. Vodilno načelo pri izvrševanju kazni na prostosti je v tem, da se izvršujejo ločeno, med drugim tudi po *posebnosti* obsojene osebe, in se jemlje v poštev tudi storilčeva *individualnost*.⁷

⁷ Pedagoški je važna ugotovitev, da je ideja o socialni reklasaciji zločincev zvezana z novejšo smerjo *socialne pedagogike*. Nekateri kriminalisti proglašajo celo kot vodilno geslo pri izvrševanju

Če hočemo res računati z zločinčevo osebnostjo v kazenskem pravu, potem je treba izkoristiti v posebne svrhe kazenskega pravosodstva to, kar se v psihologiji označuje kot nauk o značaju ali karakterologija. V vseh panogah znanosti opazamo namreč težnjo, da se človekova osebnost poštevata kot neka celota.⁸ Moderna psihologija odklanja atomistično pojmovanje duševnega življenja ter se preoblikuje v nauk o osebnosti. Psihijatrija razlaga nekatere duševne bolezni kot spremembo osebnosti in medicina vobče prehaja od analize posameznih bolezenskih simptomov k proučevanju celotne duševno-telesne konstitucije individua. Tudi v kriminologiji in v kazenskem pravu ne smemo kaznivega dejanja več motriti kot abstraktno kršitev predpisov kazenskega zakona, temveč ga moramo ocenjevati tudi kot odraz ali izliv osebnosti. Razen dejanja je važno tudi tisto, s čimer se označuje storilčeva osebnost. Le na ta način pridemo do pravilne ocene zločinčeve krivde in nevarnosti ter dobimo čim bolj zanesljivo oporišče za pravično in smotreno določitev kazni in očitvalnih sredstev proti odraslim zločincem ter vzgojno-poboljševalnih sredstev proti maloletnikom, ki so zagrešili kazniva dejanja.

Uredbe, ki jih je izdalo naše pravosodno ministrstvo, priznavajo važen pomen usposobljenosti vzgojiteljskega osebja v zavodih za maloletne delinkvente. Vzgojitelji in celokupno drugo osebje morajo biti prvovrstni po svoji strokovni izobrazbi, praktičnem znanju, vzgojiteljski spretosti, pa tudi po izpričani ljubezni in dokazanem zanimanju za vzgajanje in poboljševanje otrok in mladine (§ 22 uredbe

kazni »die Eingliederung des Strafwesens in die soziale und pädagogische Bewegung der Gegenwart«. Gl. Hilde Ottenheimer: Sozialpädagogik im Strafvollzug, 1931, str. 2. Prim. tudi: M. Liepmann: Der Strafvollzug als Erziehungsaufgabe, 1927. E. Ellger: Der Erziehungszweck im Strafvollzug. J. Nagler: Das Erziehungsproblem im modernen Strafvollzug, 1926. W. Bleidt: Strafvollzug als Erziehungsangelegenheit. Handwörterbuch der Kriminologie, 1935, str. 712 in nasl. Curt Schumann: Grenzen und Möglichkeiten einer Erziehung im Strafvollzug. »Die Justiz« 1929. Bd. V. Wines-Lone: Punishment and Reformation, 1919.

⁸ Gl. A. Maklecov: Biološki pravac u modernoj kriminologiji. Arhiv za pravne i društvene nauke 1932, št. 1—2.

ministra pravde z dne 18. januarja 1930, št. 5298). V to svrho se v nekaterih državah ustanavljajo posebni dopolnjevalni tečajji za vzgojitelje s predavanji iz kriminalne psihologije itd. To bi bilo nujno potrebno tudi pri nas, ker sicer ne bomo kos odgovorni nalogi, ki jo stavi naša nova zakonodaja o mladini.⁹ Smotrni organizaciji poboljševalne vzgoje maloletnikov je pogoj posebna izobrazba vzgojiteljev.

Zahteva, da se zločinčeva osebnost štejeva pri določitvi njegove odgovornosti, predpostavlja torej razširitev nalog kazenskega sodnika. Poudariti pa je treba ob tej priliki, da zasleduje kazensko pravosodstvo praktične smotre. Sodnikovega delovanja ne smemo zamenjati s povsem znanstveno teoretičnim raziskovanjem. Težko je ugovarjati trditvi graškega kriminalista Adolfa Lenza, da tiči v vsakem zločinu potencialno celotna zgodovina rodu, plemena, naroda in celó človeštva. Toda kam bi prišli, če bi zahtevali od kazenskega sodišča, da nam dožene vso zgodovino zločina, ki ji ni konca! Sodišče mora imeti pred očmi v glavnem svojstva psihofizične osebnosti in značaja storilca, ki so bistvena za posebne smotre kazenskega prava. To so okolnosti, ki vplivajo na krivdo zločinca, odnosno svojstva značaja, ki pričajo o storilčevi nevarnosti za pravni red. Po drugi strani pa so to svojstva, na katere se dá vplivati s sredstvi kazenske represije v najširšem smislu besede. Pomniti je treba, da ima pač tudi individualizacija v kazenskem pravu svoje meje in ne more iti tako daleč, kot na pr. v pedagogiki ali medicinski terapiji. Saj je tudi izbor sredstev pri kaznovanju in očuvanju v kazenskem pravu nujno omejen, čeprav nudi ravno v zadnjem času veliko večjo

⁹ Gl. k temu: Erik Wulffen: Kriminalpädagogik, 1915. J. Klug: Kriminalpädagogik, 1930. Kurt Bondi: Pädagogische Probleme im Jugend-Strafvollzug, 1925. Van Dühren: Die erzieherische Tätigkeit des Jugendrichters v zbirki: Die erzieherische Beeinflussung straffälliger Jugend, 1927. Fr. W. Förster: Schuld und Sühne, 1920 (zlasti poglavje: Die amerikanische Kriminalpädagogik). Skala: Zavodi za vaspitanje dece i mladjih maloletnika sa gledišta savremene kriminalne pedagogike. Beograd 1934. A. Maklecov: Kriminalno-pedagoški smotri v mladinskem pravu. Slovenski pravnik 1929, št. 106.

možnost izbire, kajti poleg kazni so uvedena še sredstva očuvanja in poboljševalne vzgoje.

Še nekaj besed o »tipih« zločincev! Ako prevladuje pri storitvi zločina vpliv zunanjih okolnosti (beda, izredna skušnjava), dejanje samo pa ni v skladu s storilčevim značajem in njegovim doslejšnjim vedenjem brez prigovora, imamo opraviti s »priložnostnimi« zločinci. Nasprotno pa, če so zločinska nagnjenja globoko ukoreninjena v storilčevem značaju, gre za zločinca »po stanju«, za kronično kriminalnost. Posebna vrsta teh zločincev so zločinci iz navade in poklica.

Naš novi kazenski zakonik ne vsebuje sicer formalne razvrstitve zločincev v posamezne skupine ali tipe, v bistvu pa jih brez dvoma razlikuje. Tako na pr. uvršča v posebno skupino maloletne kršitelje kazenskega zakona ter omenja posebej zanemarjene in moralno pokvarjene otroke in mlajše maloletnike (gl. zgoraj). Iz določb našega kazenskega zakona o pogojni obsodbi se vidi, da je ta dobrotla namenjena priložnostnim zločincem, glede katerih se dá osnovano pričakovati, da se bodo v nadaljnjem tudi brez izvršitve obsodbe vzdrževali kaznivih dejanj. Isto velja za »posebno lahke« primere kaznivih dejanj, če je namreč storilčeva krivda tako neznatna in so posledice dejanja tako malopomembne, da vobče ni potrebe za kaznovanje.

Naš kazenski zakonik pozna tip zločincev povratnikov. Izmed njih pa ima za posebno nevarne one, ki so storili kaznivo dejanje iz sorodnih nagibov, kakor pri prejšnjem dejanju. Vrsti zločincev iz navade ali poklica pripadajo tisti, ki izvršujejo kazniva dejanja »obrtoma«, »profesionalno«, »iz navade«. Storitve dejanja iz navade pomeni, da se je to ali ono zločinsko nagnjenje pri storilcu tako ukoreninilo, da mu le-ta podleže ob vsaki kolikor toliko ugodni priložnosti. Skupini nevarnih zločincev pripadajo slednjič oni, proti katerim so predvidene osebne očuvalne odredbe. To so nepoboljšljivi povratniki, poklicni delomržeži, nevarni umobolni in psihopatični zločinci, nevarni kronični pijanci ter osebe, ki zlorablajo nameroma ali zavoljo velike nepazljivosti svoj poklic ali obrt.

Skušali smo na kratko označiti nove težnje kazenske zakonodaje. Njih vodilna ideja je ta, naj se pri določitvi kazenske odgovornosti poštevata ne le posamezno kaznivo dejanje, temveč tudi nagibi, nagnjenja in značaj storilca. To pomeni nedvomen napredek v primeri s prejšnjo, zastarelo zakonodajo ter obeta državi večji uspeh v njeni borbi zoper zločine.

Država se nikoli ne bo odrekla dolžnosti, se zoperstaviti zločinom. Pri izvrševanju te težke in odgovorne dolžnosti pa moramo stremeti za tem, da se združi načelo pravičnosti z načelom smotrenosti, kolikor je to vobče dosegljivo v človeškem pravosodju.

K. Ozvald, Ljubljana:

Pedagoški pogled na mladostnika, ki je zapadel kazenskemu paragrafu.

Ein Lehrer, der nicht strafen kann,
gesellt sich endlich zum Verbrecher...

(Goethe: Faust.)

Fr. Milčinski je v Zabavni knjižnici Slovenske Matice (1912) objavil spis, ki je bil zares novost v našem leposlovju in bralca sili k hvaležnosti. So to »Mladih zanikarnežev lastni životopisi«. Posebni čar teh životopisov je v tem, da so jih, in sicer po naročilu, napisali mladoletniki sami, »ki so grešili zoper kazenski zakon in so prišli v pest pravice«. Iz psiholoških in socialnih razlogov jim je avtor prava imena zavil v haljo anonimnosti in tako pač prvič izročja svojo literarno vizitko 8 svojevrstnih fantičev pa 1 deklič: »Barabe« sin, Tatič in pijanica, Ljubljanska srajca, Bolnega rodu, Sraka (deklič), Potepin izpod Pohorja, Beraček, Brez ljubezni do svojcev, Moja navadna mesečna bolezen.

Galerijo teh klasičnih avtoportretov končuje Milčinski z besedami: »Tako po vrsti izpovedujejo zgodovino svoje propalosti. Teh mladih zločincev pretkanost, predrznost, nevarnost nam vzbujajo grozo; usmiljenje pa nam vzbujajo razmere, v katerih so vzrastli. In iz obeh teh čutov, iz usmiljenja in iz groze se rodi prepričanje, da je zoper to bolj in bolj se širečo zanikarnost mladine treba pomoči in boja, ne le v prilog mladini, ki je dostikrat le nedolžna žrtev razmer, ampak v prvi vrsti v obrambo človeški družbi, ki jo ogrožajo mladi zločinci.«

Te besede so slika, ki na moč realistično prikazuje kos živega življenja iz naše današnje družbe. Nič olepševanja ni v tej sliki, a prav zato ne more ostati brez učinka. Kakor egiptovska Sfinga strmi mameč vate zamišljeni obraz te slike, da ne moreš umakniti oči pred njenim pogledom, ter

nam vsem »molče trobenta« vprašanje: quid faciendum? Da, kaj nam je storiti? Kako se z uspehom lotiti tukaj »pomoči in boja«? Tudi to je vprašanje, ki bi pravi odgovor nanj današnji dan ne bil preplačan niti s celim kraljestvom.

Najbolj izdatna življenjska modrost, taka, da ti res s pridom svetuje, ko sam ne veš, kaj bi, je mnogokrat silno preprosta, da bi se človek kar zavzel ob njej, češ, saj se to prav za prav razume samo po sebi. Zdi se mi, da je to tako tudi glede na razvozlavanje tistih živih vprašajev, ki stopajo ne samo pred kazenskega sodnika, temveč tudi pred vso družbo in njene interese kot — mladi zločinci. Pravim namreč, da bo uspehe tukaj dosegal posamič in skupno le tisti, ki pozna različne nujnosti, velike in male, katerim se človeška družba zdaj tako zdaj zopet drugače odziva.

V vseh časih ni ljudem dan čut potrebe in tudi ne sposobnost, da bi samemu sebi ali drugim gledali globlje v dušo. »Prosvetljena« doba na pr. je bila v jedru plitva doba. Sedanjemu stoletju je »psihologijo globine« odkril Sigmund Freud s svojo psihoanalizo ter so jo potem drugi še poglobljali. In tako se današnji dan ne branimo tudi o kaznjencu reči: »Ecce, homo!« — tudi on je človek, ves kar ga je, čeprav ognjen v raševino kaznjenca! I v njegovem bitju in žitju se jasno odraža dvojje plasti, ki nam jih Ivan Cankar »iz dna« človeške duše takole nazorno prikazuje: ena je bolj periferna, kjer »od vseh strani in na vse strani brizga pohlepnost, škropi zavist, pljuje sovraštvo« — a druga, globoko centralna, kjer je vsak človek »visok v svojih mislih, plemenit, brez zlega in hinavščine v svojih čustvih, čist, nesebičen, brezmejno vdan v svoji vesoljni, vsako božjo stvar tesno objemajoči ljubezni«. In tudi za razmajani duševni organizem zločinca velja tisti veliki zakon o ravnovesju sil.

A kaj neki se dogaja v dušah takrat, ko je kdo izvršil tak in tak zločin, prejel zanj kazen in ko to kazen odslužuje? To vprašanje pomeni v glavnem isto, kar vprašanja: kaj je bistvo kazni in pa kako učinkuje kazen?¹

¹ Mnogo pobude k razmišljanju o tem prinaša knjižica: Gerhard Ledig, Philosophie der Strafe bei Dante und Dostojewski. 1936. — Ali pa Suse Schwarzenberger, Die Bedeutung der modernen Erziehungswissenschaft für das juristische Strafproblem. 1933.

V jedru je kazen od tretje osebe (sodnika) odmerjeno plačilo, ki ga ta in ta človek prejme zato, ker je komu povzročil tako in tako škodo. Osnova kazni je po takem misel zadoščenja, ne pa maščevanja, ker maščevanje obsega le dvoje oseb: škodovalca in oškodovanca. Zadoščenja hoče »človeška narava«, se pravi blaginja živih bitij v tem ali onem kolektivu (v rodbini, poklicu, stanu, narodu, državi) za povzročeno škodo, ne pa te ali one vrste etična ideja, na pr. pravičnost.

In kako učinkuje kazen? No, kazen je duševni strelovod za odvajanje sovraštva in zagrenelosti na svetu. Kajti s kaznijo je dana možnost, da se obnovi etično ravnotežje med zločincem in oškodovancem, ki ga je prvi porušil s svojim zlim dejanjem. Dinamika, ki se udejstvuje v kaznovanju, pa je tale! V bistvu kazni je, da obrne zločincu notranji pogled v »zaklenjeno kamrico«, to je v najbolj osrednji del njegove osebe ter mu daje priložnost, da se s kesanjem očisti svojega sovražnega mišljenja proti oškodovancu; a oškodovancu, ki je dobil zadoščenje (in hkratu vsem, ki čutijo z njim: sorodnikom, tovarišem, somišljenikom...), je zločinčevo kesanje razlog za — odpuščenje in spravo. Vrh tega pa kazen lahko postane kaznjencu nagib ali motiv za njegovo bodoče dejanje in nehanje, na primer za poboljšanje ali za strašilo.² Zato pa »smrtna kazen«, ki kaznovanega uniči, vsaj z etičnega vidika nima pravice, se imenovati kazen.

To je nekak shematičen prikaz duševnih funkcij, ki so v akciji, kadar se kdo po sodnikovem pravoreku pokori za tisto, kar je storil komu zlega. Toda vsak shema je nekaj votlega, brez žive polnosti ter te samo opozarja, da moraš paziti na to in to in to, kadar bi rad tu ali tam dojel kako enotno celoto. Posebno tanjših razlik, ki so možne in ki v živem primeru lahko imajo prav važen pomen, ne more shema nikdar doseči. Zato pa je realne možnosti treba kar se da poštovati, če hočemo, da se nam res razodenejo tiste

² Gl. M. S c h e l e r, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. II. 1916. Str. 372—381 in str. 325.

žive sile, ki jih lahko kliče na dan ter usmerja kazni in kaznovanje.

Zlasti pa ne smemo iti mimo dejstva, da se vse to, kar človek vedé ali nevedé doživlja v duši, ne jemlje iz iste ravni. Saj že Platon naglaša, da je naše bitje in žitje zakoreninjeno v različnih plasteh »človeka«. Najbolj vnanja je tista plast, ki ji on pravi »epithymía« ter trdi o njej, da je vdelana v spodnji život; je to čutna ali gonska plast, ki jo največ polnita spolni gon in pa lakot imetka. Druga, že bolj notranja plast je »thymós« (življenjske energije) in se nahaja v prsih. A globoko notranja je tretja plast; Platon ji pravi »nus« (kulturotvorna razumnost) in jo namešča v glavi. Sodobna psihologija je v strukturi ali sestavu naše biti ugotovila še četrto, povsem centralno plast, kjer ima svoj stržen etično dostojanstvo človeka.

»Strukturna« psihologija, ki proučuje take plasti in se krepko razvija, je postala zelo čvrst temelj poznavanju človeka ter je v novo luč postavila posebno etične in pedagoške probleme. Göttingenski psiholog in pedagog Herman Nohl pa je pokazal, da jo lahko z najboljše pridom vprašamo za svet tudi glede na smisel kazni.

Zločin, ki ga je kdo zagrešil, prihaja iz te ali one izmed omenjenih plasti, kar naj pokažejo sledeči primeri. Pred vežnimi vrati je nekdo prislonil kolo in se izgubil v hišo. Fantiča, ki pride mimo, kar hipoma popade misel, da bi si kolo »izposodil«. S sokoljimi očmi pogleda okrog sebe in ugotovi, da je »zrak čist« — in že je sfrčal na tujem »Puchu« tam za vogal. Tatvina je tukaj izpočeta v obodni plasti hipnega poželenja, ki ga je dečaku vžgala »lepa priložnost«. — Ako ljubosumna žena krade z jezikom čast svoji sosedu, je to zlo dejanje, ki je vzkliko iz druge, nekaj globlje, »vitalne« plasti opravljkine osebe, se pravi iz tiste plasti, od koder se jemlje reakcije na užaljeno samočutje. — Zdravnik, ki bi z malomarnim postopanjem povzročil pacientovo smrt, bi bil kriv hudega dejanja, ki prihaja že iz precej globoke, »kulturotvorne« plasti človekovega bitja in žitja. — In kdor je prelomil dano besedo, je izvršil podlost, ki se je vzela iz tistega najbolj notranjega, duhovnega mesta v besedolomni osebi, od koder bi pač pričakovali le

»fairness«. Zato pa krivde, ki so si jo različni ljudje nakopali s svojim zlim dejanjem, ne presojamo po istem merilu, temveč imamo na pr. podleža za drugače in tudi za mnogo hujše krivega, nego pa recimo vročekrvne vaške pretepače, ki so se v krčmi sprli in pohabili tovariša.

Povsem podobno pa je od zločinov, ki se dogajajo, pri z a d e t a zdaj ta zdaj druga človeška plast poedinca ali javnosti. Tisti, ki mu je mladi zlikovec ukradel kolo, se čuti zadetega v svoje hlepenje po imetku. — Kdor druge v nič deva, se s svojim jezikom dotika tujega, v častičutju zakoreninjenega ponosa. — Uradnik, ki zanemarja svoje dolžnosti, zadeva s tem v javno moralo, ki je ljudem vkopana v kulturotvorno plast njihove duše. — A podlež s svojo neznačajnostjo buta v etično dostojanstvo tega ali onega človeka.

Pa tudi to je treba poštovati, da vsaka izmed prizadetih plasti v duši oškodovanca drugače r e a g i r a na storjeni zločin. Kdor je bil okraden, zahteva povsem naravno, da tat prejme plačilo za svoj zločin. — Užaljena čast hoče zadoščenje, kar ni isto s povračilom v prejšnjem primeru. — Kdor se je pregrešil zoper veljavno moralo svojega stanu, ga ta zajednica izloči iz svojih vrst, ali bolje rečeno: s svojim nekulturnim dejanjem se je sam izločil iz kulturne zajednice. A ta izključitev ni povračilo in tudi ne zadoščenje. — In prav tako, če je kdo s tem, kar mi je storil hudega, trčil v etično jedro moje osebe in v meni nekaj, če hočem ali ne, zahteva od zločinca — pokoro za njegov zločin, a ne poplačila in tudi ne zadoščenja.

In slednjič si moramo s te strani pogledati še zločinca, ko prestaja svojo k a z e n. I njegova duša se namreč lahko v različnih plasteh odziva na kazen, ki se mu je prisodila. Tako ga kazen na pr. zgrabi za čutno plast njegove osebe, ko mu z zaporom jemlje možnost, da bi poljubno stregel svojemu poželenju, zlasti še gonu po jedi in pijači ali pa spolnemu gonu. — S tem, da mu kazen za toliko in toliko časa vzame osebno čast, ga osramoti ter tako pristriže v tisti plasti, ki je podzidana s človeško nečimernostjo. — Do kulturotvorne plasti mu seza kazen toliko, kolikor ga izloči iz

kulturnega sožitja z drugimi ljudmi. A najgloblje ga prime s tem, da mu vzame tisto pravico in dostojanstvo, ki pritiče samo svobodnemu človeku: da bi sam o sebi odločeval.

Nikar pa teh plasti ne smemo nemara vzeti za četvero povsem samostojnih etaž, podobnih recimo predalom v omari za perilo. Analitično ali razčlenjujoče pojasnjevanje česa je marveč vsekdar plodovito le tedaj, če hkratu podaja roko — celotno usmerjeni sintezi. V resnici so omenjene plasti samo različne funkcije v telesno-duševnem bitju človeka, ki je v istini v slehernem momentu enotna celota in kjer je »vse v zvezi z vsem«. Zato pa tisto, kar doživlja zločinec takrat, ko izvršuje zlo dejanje ali ko se zanj pokori v kaznilnici ali pa ko se oškodovanec čuti tako in tako prizadetega po njegovem zločinu: ni odziv samo ene izmed teh plasti, temveč gre vsikdar za celega človeka.

In tako Nohl upravičeno opozarja na dejstva, ki so tukaj psihološka in etična nujnost. Resnica je namreč, da kultiviranje človeka vedno bolj priteguje duhovno plat njegovega bitja k sodelovanju v dejanskem življenju na malo in na veliko. Le pomislimo, v kaki, nam današnji dan skoraj nerazumljivi obliki se je prejšnje čase vršilo kaznovanje zločincev! Toda kljub poglobljanju ljudskega bitja in žitja v teku stoletij in tisočletij ne prezirajmo na moč važnega dejstva, da je in bo tudi ostal človek vendarle samo — »človek«. Če ti na pr. kdo docela neutemeljeno očita neznačajnost, te kajpa zbode v najglobljem, etičnem jedru tvoje osebe. Toda kaj ni v tem primeru hkratu zadeta v tebi i tista čisto periferna plast, v kateri ima svoje korenine povračevalni instinkt? In kaj ni izzvana obenem tudi plast tvojega častičutja? Saj ti pač povračevalni instinkt vseskozi naravno všepetava zahtevek, da žaljivec prejmi plačilo za žalitev, a v imenu zadete časti čutiš v duši potrebo in zahtevaš tudi, naj dá zadoščenje, ker bi si ga sicer ti samolastno poiskal. — Vidimo torej, da se nikar ne oglasi samo tista plast, v kateri te je zločinec neposredno zadel, ampak nekam simpatetično tudi ostale — vsaka v svojem jeziku.³

³ Gl. H. Nohl, Der Sinn der Strafe. »Die Erziehung«. 1. Jahrg. (1925). Zlasti str. 30—33 in pa str. 37.

A tudi zločinec je »človek« v vsem pomenu te besede, reči hočem, ne morebiti samo »zver«, temveč i bitje — s človeškim dostojanstvom, najsi bi ga bil še tako oskrnil s svojim zlim dejanjem. Zato pa ga kazni, ki se mu prisodi, ne bi smela prijemat i le v telesnih plasteh (zapor, post, trdo delo...), ampak bi morala imeti tudi taka svojstva, ki se gajo do najglobljih, duhovnih viter njegove osebe. Saj je pač značilno, da kaznjenci kaj radi naglašajo: »tudi mi smo ljudje«. S tem pa ni rečeno drugega, nego da bi kazni naj vsebovala tudi — p e d a g o š k o ali vzgojevalno funkcijo.⁴

V z g a j a t i koga se pravi, buditi v njem čut lastne odgovornosti za svoje osebno (individualno) dejanje in nehanje ter mu pomagati, da bi čim bolj organsko rasel v skupno (kolektivno) življenje ljudi po raznih kulturnih zajednicah kakor so: rodbina, fara, občina, poklic, stan, narod, cerkev, država. A vse to se da vršiti tudi v okviru pametnega kaznovanja. Res, da si kazni ne moremo misliti brez kaj »represije«, saj jo zahtevajo tehtni psihološki in socialno-politični razlogi: pravni čut ljudstva in zaščita družbe. Toda samo pritisk ne zadostuje, treba je istočasno i »zidati«, to je podpirati in dvigati šibke sile. Kaj plodu bo kazni obrodila samo tedaj, če je v glavnem k o n s t r u k t i v n a (gradeča), se pravi, če si prizadeva obsojencu pomagati, da bi našel pot nazaj v normalno sožitje z drugimi, iz katerega se je sam izključil s svojim zlim dejanjem; in pa če ga tako preoblikuje, da bi prej ali slej mogel vnovič po svoji vesti in veri o samem sebi odločevati ter bi tako zopet pridobil svobodo, ki jo je zapravil s tem, da je zapadel kazni. Skratka: omogočiti obsojencu »resocializacijo« — to bodi cilj káznilniške pedagogike.

Na opisani način poteka zlo dejanje in njegove posledice, če je s kazenskim zakonikom prišel navzkriž odrastli človek, se pravi vsaj 21 let star moški ali ženska. Toda ali velja ista »energetika« tudi takrat, ko se je proti kazenskemu § pregrešil m a l o l e t n i k, to je fant ali dekle med 14. in 21. letom. No, že iz prej omenjenih lastnih životopisov »mladih zanikarnežev« je razvidno, kak »tiček« ali »tičica« stoji

⁴ Gl. H. F i n k e, Der Rechtsbrecher im Lichte der Erziehung, 1931.

pred kazenskim sodnikom. In kaznilniški duhovnik Stade, ki je na glasu ljudomile duše, piše v svoji knjigi »Aus der Gefängnisseelsorge«, da se v zločinih maloletnikov čestokrat očituje kar vražja pretkanost (rafiniranost), čisto jasna zavest o protizakonitosti njihovega dejanja in pa najbrezobzirnejše okvare tujih pravic, da se človek vpraša, kako je mogoče kaj takega.

A čujmo: »Pripeti se pogostoma, da mladi grešnik kleči pred sodnikom, se joka, obljublja poboljšanje — in solze, kes, obljube: vse je pristno in ni hlinjeno; pa prestopi prag sodne hiše in vse je pozabil in čez eno uro ali dve je že zopet v starem grehu! Potem smo seveda sila ogorčeni nad zani-karnostjo in nepoboljšljivostjo mladega človeka, češ, ve, kaj ni prav, ve, kaj ga čaka, pa le greši! Zato lop po njem! — Ne razumemo mladega grešnika in — niti ne potrudimo se, da bi ga razumeli!« (Milčinski.)

Da, »razumeti« maloletnika ali maloletnico, ki sta trčila ob kazenski paragraf, to je tukaj beseda na svojem mestu in ne pomeni nič manj, nego čim točneje doumeti, kako je nastal njun greh (modus crimina operandi). A zlato jedro takemu razumevanju mora biti uvidevanje, da je maloletniški zločin produkt iz dveh svojevrstnih faktorjev: eden je starostna stopnja storilčeva, drugi pa »svet« (okolje), v katerem sta fant ali dekle rastla.

Ozir na starostno stopnjo bi imel biti nenehni aide-mémoire vsem, ki jim je poverjeno kaznovanje maloletnikov. Glede tatvine na pr. govori kazenski zakonik (§ 314) takole: »Kdor odvzame tujo premično stvar drugemu z namero, da bi pridobil z njeno prisvojitvijo sebi ali drugemu protipravno imovinsko korist, se kaznuje zbog tatvine, če vrednost ukradene stvari ni večja od 1000 dinarjev, s strogim zaporom do enega leta, če pa je vrednost ukradene stvari večja od 1000 dinarjev, s strogim zaporom in z izgubo častnih pravic«. Kdo bi dvomil, da je pravnim določbam s tem besedilom pač v mislih preudarni odrastlec, ki ima samega sebe dovolj v oblasti! Toda kako neki ustreza temu zahtevku bitje, ki še ni godno, ampak se nahaja v tistem čisto posebnem stanju svojega včlovečevanja, ki mu pravimo »vihrava« (predpubertetna) in »pubertetna« doba. Odrastleci

vse premalo poštujemo, da ni trdne volje vobče, se pravi take, ki bi vzdržala v vseh življenjskih položajih, in prav tako tudi ne presodnosti, ki bi brezpogojno v vseh položajih ukazovala volji. »Nikdo izmed nas ne ve, kako bi se obnašal v najhujši stiski ali v skrajni strasti. Kajti samega sebe poznaš le glede na take normalne odnose, kjer sta se uvidevanje in hotenje že spojila v trdne oblike«. (Spranger.)⁵ Da se maloletniško dejanje in nehanje kaj rado odigrava v obliki »kratkega stika«, kdaj pa kdaj celo »v neki furiji«, to je prelepo izrazil Milčinski v besedah: »Mladi človek bi bil rad pošten, ali ugodna prilika, vabeča izkušnja premagata z močnimi vtiski vse pomisleke, zatemnita vse prejete pouke in svarila, zakrijeta pogled na posledice — in določita dejanje.« Saj še odrastli morilec Razkolnikov (v Dostojevskega romanu z istim imenom) takole preznačilno razmišlja o zločinu: »Skoro slehernemu zločincu odpove v trenutku dejanja hotenje ali preudarek ter na mesto enega in drugega stopi čisto otroška lahkomiselnost, zlasti v onem hipu, kjer bi najbolj bilo treba premisleka in previdnosti.«

Pa tudi s tem bi se moralo pri presojanju maloletniških deliktov skrbno računati, da je tak zlikovec v silno veliki meri to, kar so iz njega napravile vnanje okoliščine (»atmosfera«), v katerih živi, zlasti pa pomanjkanje toplega »gnezda« v prvih letih po rojstvu in pozneje družčina v šoli, v delavnici, v društvu. Prezgovoren zgled je tisti iz vrste »mladih zanikarnežev«, ki sta ga oče in mati dala v rejo k teti na Dolenjsko, da jima ne bi oviral zaslužka. In ko se, 6 let star, vrne, sta mu roditelja bila tuja, on pa njima. Zato je čez leto dni ušel nazaj k teti. Ona pa ga je poučila in poslala zopet domov, kjer ga je oče odslej vse preveč oblikoval z jermenom. Zato jo je, 13 let star, iz strahu pred slabim izpričevalom ob koncu šolskega leta pobrisal s sošolcem peš v Trst in sta se vrnila šele čez pet dni. Ko je bil Stanko star 14 let 9 mesecev, je s sekiro vlomil v očetovo omaro, ukradel roditeljema vse prihranke, to je nad 2000 kron,

⁵ E. Spranger, Männliche Jugend. Handbuch der Jugendpflege. Heft I, 1. Teil, str. 50.

zraven še delavsko knjižico očetovega pomočnika in pobegnil v Trst, kjer je kmalu zapravil ves denar. Slednjič so ga prijeli na Reki in zaprli. V zaporu je imel 8 tovarišev: eden menda ubijalec, ostali pa tatovi, ki so ga učili, kako se krade. Ko se je vrnil v Ljubljano, je zagrešil več tatvin ter je za zadnji vlom v 16. letu prejel zasluženo plačilo — 13 mesecev težke ječe.

Ni pa nemara tako, da bi globoko in pravo razumevanje maloletnega zločinca bilo isto, kar zagovarjanje. »Če opravičujem mlade grešnike«, tako piše Milčinski v Uvodu k njihovim lastnim životopisom, »ne zagovarjam jih ne, še manj pa, da bi jih postavljaj izven zakona in njegove brige, češ, naj delajo, kar hočejo. Nasprotno! Ker so slabejše volje, so še bolj potrebni vzgojne brige nego drugi. Okrepiti jim je treba voljo do pravega! Temu služijo razna sredstva. Poglavitno je, da so dobra in uspešna; kako jim je ime, je manj važno, in če se kateremu izmed teh sredstev pravi kazen ali celo zapor ali ječa, zaradi tega ga še ni zavreči. Tudi sodna kazen, smotreno izvrševana, je vzgoja.«

To je res živa, globoka psihologija. In bilo bi do tal zgrešeno, če bi hoteli kako omedlno »vzgajanje« rabiti na mestu kazni. F. W. Foerster je točno povedal, da se pristno vzgojno dogajanje ne vrši samo tamkaj, ko v tej ali oni obliki direktno opravljaš pedagoški posel, ampak da ima včasih še izdatnejši vzgojni učinek, če koga na pr. trdo zgrabi usoda, če ta ali oni ali ona trči ob močnejše življenjske sile, če kdo objestneža rezko zavrne itd. Kajpa sodna kazen ne sme biti zgolj odmerjanje in izvrševanje »represij«, kjer bi sodniki bili »bolj pravniki kakor ljudje«, a kazen izvršujoči nameščenci sama vojaška strumnost in drugo nič, vse po geslu — fiat iustitia, pereat mundus! Kaznovanje bodi marveč pozitivno naravnan, plodovit ukrep: priprava za vzgajanje in pa uvod v vzgajanje.

Vsak otrok in mladostnik ima »pravico« do vzgoje, tudi maloletni zločinec, saj je i on bitje, ki se šele razvija, ter prav zato vzgoje potreben, ker še ni »povsem razvit in odgovoren« ali pa je čestokrat hudo asocialen in moralno manjvreden. Zato se njegovo kaznovanje izvršuj z vidika vzgoje, ki naj takemu zločincu pomaga do tega, da se bo zavedel

odgovornosti za sleherno svoje dejanje in nehanje ter bo se mogel čim uspešneje uvrstiti na primerno mesto v kulturnem življenju naroda. Iz tega pa hkratu sledi, da ima država pravico maloletnika kaznovati, saj je njena dolžnost, da ga vzgaja, se pravi, tako postopa z njim, da bo spoznal ter spoštoval pomen in avtoriteto tistih nadosebnih moči, ki so nad njim.⁶

Za plodno kaznovanje po pedagoških načelih pa bi kaznilniški oddelek za maloletnike najprej potreboval — pravih vzgojevalcev, reči hočem takih, ki so ali »rojeni« vodniki mladine ali pa so se za svoj preodgovorni posel dovolj pripravili ob študiju znanstvenega mladinoslovja. Takih torej, ki ustrezajo zahtevku, kakor ga je postavil znameniti kliničar, ko je rekel, da je dober zdravnik lahko le oni, ki je — dober človek. Poklicani so pač samo tisti, ki zmorejo na pr. spoštovanje tudi pred osebo mladega zlikovca, ki si znajo pridobiti njegovo zaupanje in ki jim je zlasti še svojska ljubezen do tega, kar je »božjega« v vsakem človeku. Kar neskončna mera take ljubezni je vzgojevalcem za kaznilniškimi zidovi potrebna kot vsakdanji kruh. Le ne zamenjavaj se ozdravljajoča in oživljajoča ljubezen s puhlim dvojakom — z jalovo sentimentalnostjo.⁷

V »Ptičkih brez gnezda«, ki jih je napisal Milčinski in so pravi pedagoški biser, varstveni sodnik takole nebeški preprosto čevljarju Pircu osvetljuje njegovo vzgojno metodo, ko je prišel naznanjat, da mu je sinko pobegnil:

»Mojster Pirc, ne smete preveč zameriti fantu. Ušel je, ker ga nič ne veže na dom — samo zaradi strogosti in batin otroci ne uha-jajo. Da vas nima rad, ni sam kriv, ljubezen ne prihaja na ukaz, niti je ne dajeta kri in rojstvo. Glejte, oče in mati nista tista dva, ki sta kot starša vpisana v krstni knjigi; resnični starši so oni, ki se ukvarjajo z nebogljenim bitjem, da iz njega vzrede in vzgoje človeka! Koliko daje tako dete posla in skrbi, koliko trpljenja! Pa blaženo to trpljenje, zakaj iz njega se rodi ljubezen: ljubezen staršev, ki greje, varuje, prizanaša, in ljubezen otroka, ki čuti tod svoje gnezdo in zavetje! Nič ne dvomim, kam je vaš fant pobrisal: nazaj v svoje gnezdo in to je — pri teti!«

⁶ Gl. C. Bondy, Pädagogische Probleme im Jugend-Strafvollzug. 1925, str. 10.

⁷ Gl. F. W. Foerster, Strafe und Erziehung. 1913.

Kaj ni to hkratu nedosegljiva lekcija o živih silah ljubezni vsem tistim, ki jim je po poklicu izročeno kaznovanje maloletnikov in maloletnic?

V z g a j a j o č i h duš bi nujno potrebovali v vsem izvrševanju kazni: na celotnem torišču, od prvega do zadnjega mesta. A docela izgubiti bi se moralo iz tega tako na moč resnega kraja sleherno ravnanje, ki ga rodi slepo naključje, plitva samovoljnost, ta ali ona zgolj specialistovska modrost. Naj bi res tako bilo, kakor piše mlad belgijski jetnik v kaznilniškem (francoskem) listu: »Odslej v jetniški šoli ni več obsojencev pa stražnikov, temveč mladi fantje, ki delajo pokoro za svojo krivdo, in pa možje s srcem, ki jih podpirajo ter ravnaajo v njihovem prizadevanju.«⁸ Da, možje s srcem! Se pravi taki, da jim še ni zamrznila možnost za doživljanje sočutja. Kaj ko bi jim mogle ob stran stopiti še: ž e n e — s svojim zlatim, to je materinsko uravnanim srcem!

⁸ Gl. B o n d y, l. c., str. 30, op. 31.

Dr. Stanko Gogala, Ljubljana:

Narodni učitelj in narodna šola.

Ves svet je zajel duh nacionalizma, pa bodisi absolutnega, ki vidi v svojem narodu ali pa v narodu sploh edino kulturno in življenjsko vrednoto, ali pa duh prave nacionalnosti, ki tudi čuti vrednoto svojega naroda, jo hoče zato do dna spoznati, po možnosti poglobiti, razširiti in razviti, najmanj pa, kar želi storiti, je to, da jo hoče ohraniti. Pri tem pa ne zaide v skrajnosti in enostranosti. Tudi v šolo je zašel narodnostni duh in zato naj bi jih imenovali narodne šole, učitelje pa narodne učitelje, kar torej ne sme pomeniti le sinonima za ljudsko ali osnovno šolo in njenega učitelja, temveč naj izraža načelo domorodnosti, kot ga naglašata sodobna pedagogika in ki mora prevevati delo naše narodne šole. Kljub vsem besedam smo vse premalo narodnostno vzgojeni, vse premalo narodnostno čutimo in zato je potrebno, da postane tudi šola vir narodnostnega duha, ki bi tu prehajal od učitelja na mlade generacije in v njihovih dušah gojil to, kar je pristno narodnega, budil ljubezen do lastne narodnosti ter posredoval živo občutenje njene vrednosti. Mogoče smo res prenesli v naše narodno življenje v novi državi marsikaj, kar ni v skladu s svobodnim razvojem narodne kulture. Držijo se nas sledovi kulturnih vplivov drugih narodov in to tem bolj, čim kulturnejši so bili vplivi, ki smo pod njimi živeli. Važno bi bilo za nas, da bi spoznali našo narodnost v čistini, da bi vedeli, kaj smo brez kulturnih in političnih primesi drugih narodov, kaj je naše narodnostno bistvo, naš narodnostni duh in kaj je tisto, kar je med vsemi narodi dano samo nam in brez česar bi bilo celotno človeško spoznanje o objektivnosti in stvarnosti nepopolno. Gre torej najprej za občutenje, a dalje za izoblikovanje takih strani naše narodnosti, ki tvorijo našo narodnostno individualnost in ki so enkratne ter se zato nujno in bistveno razlikujejo od posebnosti drugih narodnosti. Kaki bistveni narodnostni elementi se utegnejo tako skrivati med ostalimi in tujimi,

kakor se morejo prvotne in pristne barve skrivati pod drugačnimi in poznejšimi. Nam pa gre v narodnostnem osamosvajanju za zagledanje takih pristno naših narodnostnih elementov, ki so se mogoče že preveč skrili, ali pa se v zvezi in pod vplivom ostalih narodov začeli spajati z elementi tujih narodnosti ter prevzemati neke lastnosti in odtenke, ki so zanje nepristni, nebistveni ali celo kvarni.

To je osnovno stremljenje našega narodnostnega gibanja, ki hoče pokazati sebi in svetu take smeri in posebnosti svojega narodnega kulturnega gledanja, na katere bi naj postali pozorni in ponosni, da bi jih za naprej branili in ohranjevali čiste in nedotaknjene, pa jih vendar izpopolnjevali z novimi, ki so v bistvu našega naroda, pa so mu zaenkrat še skrite in neizrabljene.

Pri tej važni narodnostno-kulturni nalogi pa ima razen naših kulturnih delavcev, znanstvenikov, umetnikov, narodnih gospodarjev, politikov in podobnih zelo važno in odlično mesto tudi šola in ne na zadnjem mestu prav osnovna. Toda nam ne gre za razliko med stopnjami šol, temveč za šolo sploh, v kolikor zasluži ime narodna šola in v kolikor naj bo njena vzgoja narodnostno zakoreninjena. Šoli je namreč dano, da izoblikuje tudi ono stran duha na mladem človeku, ki je najosnovnejša v življenju posameznika, ozko vezanega s celoto in miljejem, v katerem se rodi in ki jo imenujemo narodnostni duh. Videli bomo, da je ta duhovna poteza sploh osnovna poteza človekovega duha in da vpliva tudi na ostale, na etično, socialno, religiozno, gospodarsko, politično, umetnostno itd.

Če hočemo smiselno govoriti o narodni vzgoji, o narodni šoli in o narodnem učitelju, naj bi nam bila v mislih vsebina pojma narodnost. Narod pomeni za razliko od narodnosti resnično in realno skupino več poedincev, katere nujno veže ista narodnost kot nekaj začetnega in prvotnega, na čemer se šele gradi narod. Narodnost pa pomeni tistega svojstvenega duha ali svojstveno duhovno usmerjenost posameznega člana naroda, po kateri se loči v spoznavanju, mišljenju itd. od člana drugega naroda in šele preko njega tudi duha vsega naroda. Narodnostni duh je idealnega značaja, ni realno prijemljiv in ga ni mogoče ugotavljati na

take načine, kot jih uporablja prirodoslovje. Zanj je značilno tudi to, da je vir kulture, reči smemo celo: edini vir svojstvenih narodnostnih kultur. Znano nam je, da moramo razlikovati dve vrsti kulture. O b j e k t i v n a je dana sama po sebi in je od človeka nezavisna. To je kultura kot sestav objektivnih resnic in idej, objektivnih vrednot in dolžnosti, ki jih človekov duh šele spoznava in »ustvarja« po svojih spoznanjih znanost, umetnost, gospodarstvo, religijo, etičnost, politiko itd. Tako se gradi nova kultura, ki je last človekove duševnosti in jo zato imenujemo njegovo osebno kulturo, ali v kratko njegovo kulturnost. Med obema vrstama kulture je torej važen vmesni akt človekove duševnosti, ki ga imenujemo spoznavanje pri pojmovno dojemljivih ter doživetje pri vrednostnih predmetih objektivnega sveta.

Prav pri tem spoznavanju in doživljanju je važen činitelj tudi narodnost. Vsak človek je vezan pri spoznavanju objektivne kulture 1. na svoje spoznavne sposobnosti kot pripadnik vrste človek, 2. na svoje narodne lastnosti in posebnosti, 3. na svojo individualnost ali svojstvenost svoje osebe, 4. na objektivno kulturo samo in 5. na svojega doseďanjega duha, t. j. na spoznanja, ki so se po doživljajih in njihovih vsebinah (kot jih imenuje a n a l i t i č n a psihologija), nabrala v njegovi duševnosti. Vsi navedeni činitelji so zelo važni in nobenega ne smemo kar mimogrede označiti za manj vrednega med ostalimi. Vendar pa nas v tej zvezi zanima najbolj prav narodnostni vidik, radi katerega smo rekli, da dobi vsaka resnična kultura narodnostno potezo. Točneje rečeno pomeni to, da dobi vsako kulturno delo neko svojstveno potezo, po kateri bi mogli ob točni analizi in pri dobrem poznanju narodnostnih svojstvenosti določiti, ne da bi poznali avtorja, kateri narodnosti pripada to delo in njen avtor. Saj bi mogoče res ne mogli umsko in pojmovno ugotoviti, da ima ena narodnost takšno in takšno, druga pa drugačno prizmo, skozi katero gledata in vidita na različne načine eno in isto objektivno kulturo. Vendar je človeku, ki na pr. veliko bere in ne vidi samo zunanosti kulturnih del, temveč se poglobi tudi v način in v svojstvenost gledanja ter

zagledanja obravnavanih stvari, nekam neposredno in intuitivno dano, da začuti narodnostno svojstvenost kulturnega dela. Ne sme nas motiti osebna ali individualna svojstvenost kulturnega tvorca, temveč moramo preko te posebnosti prodreti do splošnega narodnostnega okvira, v katerem so možni še različni osebni načini, ki bi ne bili možni izven določenega narodnostnega okvira, čeprav bi jih ustvarjal in oblikoval isti človek z isto individualnostjo. S tem nočem reči, da ne vpliva osebnostna nota tudi na narodnostno, temveč postavljam samo obratno trditev, da namreč narodnostna značilnost in posebnost določilno in tehtno vpliva na osebnostno. S tem sem izrazil že znano resnico, da ima vsaka narodnost svojstveni način gledanja objektivnosti, radi česar je nujno, da ustvarja svojstveno narodnostno kulturo, ki je rezultat in efekt posebnega gledanja resnic in dejstev, lepote in idej itd. Za nas mora biti samo po sebi uvidevno, da je vsako kulturno spoznanje narodnostno (seveda tudi osebnostno itd.) barvano, kar pa seveda ne izključuje znanstvene objektivnosti kulturnega spoznavanja. Saj je objektivnost spoznavanja le v približevanju k resničnosti in stvarnosti ter v stremljenju, da bi po svoje prišli do resnice in do pravilnosti, ki ima svoj izvor v stvarnosti.

Glede te idealne narodnosti torej, ki sem jo poskušal označiti, ima tudi šola svoje važne dolžnosti, če hoče postati in biti res prava narodna ali bolje »narodnostna« šola in če hoče vršiti nalogo, ki ji je s tem imenom stvarno dana. Jasno je, da izvirajo iz narodnosti tudi za učitelja, ki hoče postati pravi narodni učitelj, važne dolžnosti, ki so mnogo bolj konkretne in življenjske kot pa dolžnosti šole, zakaj le učitelj oživlja duha šole in mu odpira pota v resnično življenje. To bi bil prvi pomén pojmov narodni učitelj in narodna šola.

Preden pa podamo pozitivno vsebino teh dveh pojmov, jo poskusimo povedati na negativni način. Narodna šola ne nastane enostavno tako, da neko šolo krstimo s tem imenom, kakor tudi nekdo še dolgo ni kristjan, če je samo krščen. Pa tudi to še ne daje narodne šole, če hodijo v njo le otroci ene in iste narodnosti, tako da bi postavljali narodno

šolo v nasprotje z manjšinsko. (Seveda je lahko tudi manjšinska šola po svoje narodna ali pa ne.) Golo dejstvo, da so vsi učenci po svojem rojstvu, po svojih očetih in materah iste narodnosti, je še mnogo premalo, da bi smeli njihovo šolo imenovati narodno. Saj bi v tem smislu smela imeti to ime tudi, če bi hotela otroke narodnostno izkoreniniti, kar pomeni, jim vzeti to, kar so prinesli z rojstvom kot nekako naravno dedščino s seboj. Prav tako je važno pripomniti, da tudi učitelj še dolgo ni narodni učitelj, če je samo član nekega naroda in ga veže tudi z učenci narodna pripadnost. Tudi dejstvo, da je nastavljen na narodni šoli, ki bi hotela gojiti narodnostnega duha, ne more zadostovati. Zakaj utegnilo bi se vendar zgoditi, da bi tak učitelj ne čutil in ne doživljal v sebi narodnostnega duha in ga zato tudi ne mogel dajati drugim ter ga v njih vzbujati.

Že ta negativna določitev nam da slutiti, da je pomen narodne šole in narodnega učitelja tako velik in globok, da bi ga naj postal vreden vsakdo izmed nas ter dajal to vrednost šoli, kjer vrši svojo kulturno nalogo. Narodna šola pomeni v bistvu kulturno ustanovo, ki goji narodnostnega duha, ki je nekako duhovno ognjišče narodnostnega čuta in narodnostne kulture in kjer se užiga v dušah mladine doživeti narodnostni duh, ki je ves spojen z osebo in z vsem osebnim bistvom posameznika. Narodna šola je torej kratko rečeno oblikovalnica narodnostnega duha v dušah mladine, pa tudi v dušah učiteljev.

Zato nalaga narodna šola tudi učiteljem važne dolžnosti, saj se dobro zaveda, da svojega namena ne more doseči, če bi bil njen narodnostni duh zaprt v črke in v besede njenega programa, njenih smotrov in sredstev. Samo tedaj oživi duh narodne šole in le tedaj se oživotvarja njen namen, če živi narodnostni duh v dušah posameznih učiteljev, če je njihova osebna last in doživeta vrednota. Zato zahteva narodna šola in važen problem narodne vzgoje od narodnega učitelja izredno mnogo.

Najvažnejša je zahteva po učiteljevem narodnostnem duhu, kar pomeni najprej njegovo resnično in pristno spoznanje tega, kar imenujemo svojstvena na-

rodnost. Imeti narodnostnega duha pomeni torej poznati svojo narodnost, njene svojstvene in samo enkratne značilne poteze, dalje kulturo, v kateri se na najbolj izrazit način izraža narodnostni duh, poznati dejanja in odločitve, v katerih se že iz preteklosti kaže naša narodnost, razlikovati svojstveno naše narodnostne poteze od narodnostnih potez drugih narodov, ki so mogoče močno vplivali na naše narodnostno bistvo, poznati naše velike kulturne tvorce in kulturna dela, ki so bila in so nekaka realizacija narodnostnega duha in podobno. Učitelj naj torej ne hodi slep mimo stvari, ki mu utegnejo biti prikrite, ker so vsakdanje, ker jih nosi tudi v sebi in ker živi sredi njih. Saj vemo, da poznamo najmanj, kar nam je najbližje, kar srečujemo vsak dan, in mimo česar hodimo danes. Navadno je treba šele opozorila od drugod, da opazimo in začutimo posebnost in vrednost stvari, ki so za nas tako vsakdanje. Tako se utegne zgoditi tudi učitelju, da gleda samo na daleč in na široko, stvari pa, ki so najbližje, ne vidi, ker se čuti kar eno z njimi. Tudi z narodnostjo utegne biti tako, saj je tako intimno naša last, da je del nas samih in da je ni brez žive osebe kot ni žive osebe brez nje.

Če naj postane učitelj v pravem pomenu narodni učitelj, je gotovo vse premalo, če samo podzavestno dela in živi v narodnostnem duhu. Treba mu je resničnega in zaveznega pogleda ter spoznanja za to, kar imenujemo narodnostna last in narodnostna kultura. Zato narodnemu učitelju narodnost ne pomeni prazne besede in fraze, ki jih je tako kruto, a vendar upravičeno bičal naš Cankar. Njegovo spoznanje narodnosti naj ne bo niti razumsko in logično, izzvano morda po dejstvu, da je danes moderno in napredno, govoriti in razpravljati o narodnostnih vprašanjih. Njegovo spoznanje narodnosti naj bo njegova notranja, »srčna« in osebna zadeva, radi lastne osebne potrebe naj skuša prodreti čim globlje v skrivnost tistega pogleda za splošno kulturo, kakršen se je izoblikoval v naših dušah. Zato naj bo učiteljev študij posebnosti lastnega naroda po možnosti poglobljen, kar pomeni tudi podroben in natančen. Naj se ne zadovolji samo s splošnimi označbami, kot na pr.

da se kaže narodnost v narodni pesmi in v narodni umetnosti, v narodnih šegah in navadah, narodnih pregovorih in rekih, v svojstvenosti jezika, pojmovanja itd. Dasi je vse to res in že tudi to spoznanje nekaj pomeni, je vendar še vse premalo, ako bi nekdo, kdor hoče postati narodni učitelj, v teh šablonskih besedah zajel narodno svojstvenost in jo znal le z njimi izraziti. Takih besedi se je mogoče tudi naučiti in vendar ne bomo rekli, da človek, ki zna take in podobne splošne izjave, zares pozna narodno dušo in narodnostno-kulturne poteze. Treba je mnogo več.

Treba je s svojim osebnim duhom pronikniti v narodno pesem in s srcem občutiti ono njeno posebnost in lastnost, ki odjekne v duši tako, da jo začuti in sprejme kot našo. Treba je dalje resnega in podrobnega študija naših narodnih umetnin, dokler ne zagledamo v njih estetskega izraza našega svojstvenega narodnostnega duha. Treba je neposrednega pogleda za svojstvenost živih narodnih šeg in navad, ne le za zgodovinski ter razvojni pomen muzejskih spomenikov naše preteklosti. Ni zadosti, da znamo na pamet nekaj narodnih pregovorov in da se bahamo s takim znanjem, temveč se je treba vživeti v duha teh pregovorov, spoznati iz njih in v njih duhovitost našega človeka, razen tega pa še njegovo miselnost in gledanje na svet in življenje ter na človeka. Tudi naš jezik nam ne sme biti samo slučajno izrazno sredstvo, temveč ga moramo gledati tako, da najdemo njegovo narodnostno estetsko in dušeslovno svojstvenost. Jezik nam mora pomeniti neposredni izraz naše duše, v katerem na najintimnejši, toda tudi na najlažji in najbolj doživet način izražamo to, kar smo posebnega in kar je svojstveno našega. Zato je vse premalo, če narodni učitelj samo dosledno uporablja naš jezik in še to mogoče nepravilno, brez upoštevanja njegovih zahtev, posebnosti in njegovega blagoglasja. On mora jezik resno študirati, se vživeti v njegovo psihologijo in spoznavati ob velikih tvorcih in oblikovalcih našega jezika njegovo mnogoličnost, lepoto, notranje blagoglasje in harmonijo. Prav tako je mnogo premalo, da bi samo z besedo poznal svojstvenost narodnostno značilnega pojmovanja najrazličnejših življenjskih in kulturnih pojavov, temveč je treba podrobne poglobitve v ta problem in

medsebojnega primerjanja, n. pr. našega pojmovanja dobrote, pravičnosti, človečnosti itd., s pojmovanjem teh stvari pri drugih narodih. Seveda to še dolgo ni vse, kar bi se dalo povedati o spoznavanju narodnih svojstvenosti, vendar že omenjene zahteve pričajo, da delo narodnega učitelja ne sme biti površno opravljeno in mimogrede, njegovo znanje o narodnosti ne samo knjižno, od drugod pobrano, temveč mora biti dejavno in osebno ter stvarno in podrobno. Na ta način šele bo lahko vršil narodni učitelj nalogo, ki jo mu nalaga narodna šola in v nji zahteva narodne vzgoje.

Druga važna zahteva, ki jo stavlja narodna šola na narodnega učitelja, je v notranji zvezi s prvo in bi se brez izpolnjene prve sploh ne mogla uresničiti. To je zahteva po učiteljevem vrednotenju ali po spoznanju notranje vrednosti narodnosti in njenih svojstvenih potez. Smiselno je ta zahteva utemeljena v dejstvu, da je za narodnega učitelja in za človeka, ki naj ne bo samo narodnostno izobražen, temveč tudi vzgojen, in ki naj vzgaja tudi druge v narodnostnem duhu, mnogo premalo samo spoznanje narodnostnih lastnosti. Saj se utegne zgoditi, da kdo zelo dobro, stvarno in podrobno pozna narodnostno posebnost lastnega ali kakega tujega naroda, a je kljub temu ne vrednoti in ne smatra za vredno, da bi jo cenil in ljubil. Za narodnega učitelja pa je treba, da stopi v stik z lastnim narodom po svojem duhu in po svoji duši, tako da spozna svojo narodnost, pa jo tudi ceni in ljubi. Saj je to kar naravna stvar, če ima le učitelj v sebi živega in pristnega narodnostnega duha. V takem primeru niti ne more ostati čustveno hladen in ravnodušen, temveč se ob spoznavanju lastne narodnosti nujno prebudi v njegovi duši čustvo ljubezni, spoštovanja in občudovanja. Zakaj čim podrobneje poznamo lastno narodnost, tem več vrednot najdemo na njej.

Stvar pa je še ta, da se ljubezen do lastnega naroda ne vzbuja le ob stvarnih vrednotah, ob posebnostih in lepotaht jezika, ob duhovitosti pregovorov, ob globini pojmovanja, ob etičnih in moralnih kvalitetaht naroda, temveč se vzbudi to čustvo že ob samem dejstvu, da je to naša narodnost. Saj je mogoče, da ima kaka druga narodnost še več stvarnih vrednot od naše, toda nje ne ljubimo tako iskreno, ker pač

ni naša. Utegne se tudi zgoditi, da spozna tujec zelo dobro svojstvenost naše narodnosti, ne da bi se ob spoznanju njenih posebnosti in vrednot zbudilo v njem kako posebno vrednotenje ali ljubezen do nje. Smisel tega čustva je zelo dobro zadel odgovor otroka v »Našem rodu«, ki je izrazil, da ljubi svojo domovino, ker je pač njegova in se pri tem ni pustil zapeljati od očetovih namigavanj na lepote in drugačne vrednote domovine. Dobro domneva, da je v stvarnem pogledu marsikje še mnogo lepše, pa vendar tam ni njegova domovina, ki je torej ne ljubi radi lepote in vrednot, temveč enostavno zato, ker je domovina. Isto velja za narodnostno ljubezen, ki bi se pokazala in se kaže tudi do takih narodnosti, ki imajo manj kulturnih in notranjih vrednot od drugih. Ljubezen do vsega, kar je narodnostno našega, je torej posebno čustvo ljubezni in vrednotenja, ki se tiče samo tega, da je naša in da smo v tem nekako na »svojem«.

Ljubezen in vrednotenje lastne narodnosti pa ne sme biti narodnemu učitelju samo priučena ter zato nepristna, kar pomeni, da učitelj ne sme hliniti in le na zunaj kazati ljubezni, dočim bi ostala njegova duša osebno hladna in nezainteresirana. Sicer sta ljubezen in vrednotenje res tako spontana in samosvoja, da se javljata sama po sebi in da se nikdar ne moremo prisiliti k doživljanju ljubezni ali sovraštva ali kakega podobnega čustva. Zato je res, da tudi ljubezni do lastnega naroda ne moremo pristno doživljati, kadar bi to sami hoteli. Kljub temu pa velja, da se po dušeslovnih zakonitostih pravo in globlje vrednotenje sploh pojaviti ne more, če ni izpolnjen pogoj: spoznanje tega, kar naj se mi pokaže kot vredno. Zato je podrobno spoznavanje narodnostnih svojstvenosti res nujni pogoj za utemeljeno in pristno ljubezen do naroda.

To pa je samo ena pot do narodnostne vrednostne usmerjenosti in ljubezni, pot preko spoznanja narodnostnih posebnosti in odlik. Razen nje pa se mora zavedati učitelj, ki naj goji to ljubezen v otroških dušah, še druge važne poti, po katerih more vzljubiti človek svojo narodnost tudi neposredno, že kar vnaprej, brez posredujočega spoznanja. To je ljubezen, ki jo doživlja naš preprost človek in ki jo lahko doživlja tudi otrok, čeprav še ne more spoznati

prikritih in finih narodnostnih potez. On pač ljubi svoj narod, ker živi med njim, ker se čuti neposredno kot njegov del in ker mu je tak odnos do naroda prirojen. To je sploh najosnovnejša oblika narodnostne ljubezni, in če pogledamo globlje, najdemo, da se tudi prej omenjena vrednostno utemeljena narodnostna ljubezen gradi šele na tej prirodni in neposredni. Zakaj tudi spoznavanje svojstvenih potez lastnega naroda mora biti nekje utemeljeno in mora imeti svoj psihološki razlog. Ta razlog in pogon za spoznanje je prvotna, najpreprostejša ljubezen do naroda, ki je dana menda vsakemu človeku in katere ne sme izpodriniti in ne more nadomestiti s a m o utemeljena ljubezen. Ta preprosta ljubezen do naroda je mnogo naravnejša, zato tudi trdnjša in drži celo tedaj, ko bi druga ljubezen mogoče že prenehala, ker bi ne našla dosti razlogov za svoj obstoj, ali pa bi se mogla vsaj zmanjšati, ker bi se ravnala po utemeljenosti in po številu razlogov.

Tako naj se tudi ljubezen narodnega učitelja do njegovega naroda gradi na tej preprosti in naravni ljubezni, ki je in bo najtrdnjša podlaga za vso narodnostno vzgojo v šoli. Na njej naj se zanj kot kulturnega in zrelega človeka ustvari še kulturno utemeljena ljubezen, ki je v premem razmerju s spoznanjem svojstvenih potez naroda in je bolj duhovnega značaja.

Tretja važna zahteva, ki jo stavlja narodna šola narodnemu učitelju, je dalje, da naj tudi on g o j i in p o v e č a v a narodnostnega duha v svoji duši in v dušah drugih ljudi. Ta zahteva je v bistvu nesmiselna, če nista uresničeni obe ostali zahtevi. Zakaj gojiti v nekom narodnostnega duha pač ni mogoče, če sploh ne poznamo stvarnega jedra in bista kake narodnosti. Saj bi mogla postati sicer tudi gojitev tega duha le besedna in frazasta, ne pa resnična in pristna. Prav tako učitelj ne bo občutil potrebe, da bi gojil svojega narodnostnega duha, če je ravnodušen do njega, če ni spoznal in občutil njegove vrednosti in še prav posebno, če ga ne ljubi neposredno in že prirodno. Le ljubezen do lastnega naroda more siliti učitelja, da goji tega duha in pomaga ohranjevati svojstvenost svojega naroda. Seveda pa je ta notranja in

duhovna sila tako osebna, da ni treba nikakega zunanjega nasilja.

S samo ljubeznijo do naroda pa seveda še ni nujno vezana gojitev narodnostnega duha. Kajti taka ljubezen bi bila lahko samo čustveno sentimentalna in bi ji manjkalo vsake o s e b n e d e j a v n o s t i. Gojitev narodnostnega duha pa pomeni človekovo dejavnost, ki se ne zadovolji s spoznanjem svojstvenih potez in z občutenjem vrednosti lastne narodnosti. Kakor pri umetnosti ali pri religiji ni zadosti, da človek samo spoznava in priznava umetnostne in verske vrednote ter resnice, temveč je treba za živo umetnostno in versko vzgojenost, da poedinec dejavno goji svojega umetnostnega in religioznega duha, tako naj tudi narodni učitelj dejavno goji svojo narodnostno kulturnost. Kakor je mogoče še vedno pomnožiti in poglobiti umetnostnega in religioznega duha, tako je mogoče to tudi pri narodnostnem duhu.

Zahteva po gojitvi narodnostnega duha pomeni torej, da naj se učitelj ne zadovolji samo z enkrat spoznano narodnostjo in z enkrat občuteno ljubeznijo do lastnega naroda, temveč da skuša trajno in vsestransko zasledovati razvoj lastnega naroda, ki je vendar živ organizem in se kot tak neprestano razvija ter kaže vedno nove ali doslej še neizrazite poteze. Ker je bistvena stran naroda njegova svojstvena kultura, pomeni gojitev lastnega narodnostnega duha tudi spremljanje razvoja narodne kulture, pred vsem pa onih poedinih del, umetnin, znanstvenega raziskovanja, socialnih in etičnih izrazov ter odločitev, v katerih se na posebno izrazit način kažejo narodne poteze. Narodnostna kulturna dela naj nam ne pomenjajo samo umetnostne ali znanstvene ali kake drugačne vrednote, temveč bi naj ob njih vedno znova občutili tudi narodnostnega duha, ki naj postaja v nas vedno globlji, izrazitejši in bolj živ. Zato naj se učitelj ne zadovolji samo s tem, da prečita kdaj pa kdaj kak kulturni pregled o delih, ki so v zadnjem času pri nas izšla in ki pomenijo obogatitev naše kulture, temveč naj skuša čitati in študirati dela sama, tako znanstvena kakor umetnostna. Tako se ne bo samo splošno znanstveno in umetnostno kultiviral, temveč bo gojil tudi svojega narodnostnega duha in postal boljši in vrednejši »narodni učitelj«. Seveda naj izbira

dela, ki so polna narodnostnega duha in naj skuša tako črpati iz teh kulturnih del, da mu bo postala jasna svojstvenost, ki jo je dala delu prav tvorčeva narodnostna struktura. S tem seveda nočem reči, da naj bo učitelj tako kulturno ozek, da bi pri kulturnih delih pazil samo na to stran, zanemaril pa bi važno znanstveno ali umetnostno ali socialno vsebino kulturnih del. Opozoriti sem hotel samo na to, da naj bo njegov pogled odprt tudi za take stvari in da naj zato ne prezira naših narodnih kulturnih del. Naj ne bo narodnega učitelja, ki bi ne čital in študiral stvari, ki pri nas izhajajo in v katerih se razen drugega kaže tudi naš narodnostni duh. Zahteva po gojitvi narodnostnega duha je torej zahteva po intenzivnem in osebno dejavnem spremljanju razvoja naše narodne kulture.

Svojega narodnostnega duha lahko razvijamo in gojimo dalje v osebнем stiku z našim preprostim narodom, v katerem je ostala narodna duša še nepokvarjena in obvarovana pred težjimi vplivi tujih narodov. Kdor zna iz besedi in dejanj našega kmeta čitati to, kar je pristno našega, bo na ta način prišel do največje globine svoje narodnosti in jo bo najbolj toplo občutil. Začutil bo tudi, da raste in se oživlja ob tem njegov osebni narodnostni duh. Kakor čutimo namreč ob mladini, da se znova obuja naša mladost, tako čutimo ob preprostem narodu, da se poživlja naš narodnostni duh, ki je mogoče že preveč utrpel pod tujimi vplivi. Zato je res upravičena zahteva, ki jo stavlja narodna šola na svojega učitelja, da ne spoznava in ne ljubi samo svoje narodnosti, temveč da vedno znova goji in poživlja svojega narodnostnega duha.

S tem v notranji zvezi je dalje zahteva, da naj narodni učitelj tudi ohranja in brani svojega narodnostnega duha in svojo narodnost. Ta zahteva pomeni najprej, da se čuti notranje član svojega naroda in da stoji verno in budno na braniku njegove svojstvenosti. On je kot narodni učitelj nekak čuvar lastne narodnosti, pa ne le pri samem sebi ter pri osebнем narodnostnem duhu, temveč tudi na zunaj, pri drugih in pri celem narodu. Njegova narodnost naj bi mu bila toliko vredna in do nje naj bi čutil tako pristno ljubezen, da jo bo skušal na vsak način ohraniti v vsej njeni svojstve-

nosti in ne bo dopuščal, da bi se kaka poteza ali lastnost, ki je za narod bistvena, izgubila odnosno postala manj izrazita. Učitelj, ki je tako vraščen v svojo narodno kulturo, nikakor noče, da bi ta kultura prenehala ali se zamenjala za kako drugačno. Kulturno ustvarjanje lastnega naroda mu je tako pomembno, da se ne more zadovoljiti s spoznanjem in z ljubeznijo do te kulture, temveč jo skuša še naprej ohraniti v vsej čistosti in nepokvarjenosti. To velja tudi tedaj, če bi mogla zamenjati kulturo njegovega naroda celo močnejša, starejša in večja kultura drugega naroda. Saj smo že rekli, da ima narodnost to posebno vrednost, da je pač »naša«, in te nam ne more dati nobena druga narodnost in narodna kultura. Pravi narodni učitelj bi hotel po primerjanju s kulturami drugih narodov dvigniti, poglobiti in pomnožiti kulturnost lastnega naroda, ne bi pa dopustil, da bi v korist kakega drugega naroda propadla ali zaostala kultura njegovega.

Zahteva po ohranjanju narodne kulture pa nalaga učitelju še to, da se bori proti prevzemanju kakih takih znakov in lastnosti, ki bi bistveno izpremenile njegovo narodnost in jo približale narodnosti kakega drugega naroda. Dobro ve, da bi se na ta način mogla izvršiti asimilacija ali prisvojitve lastnega naroda in njegovih svojstvenosti po tujem narodu, da bi od lastne narodnosti ne ostalo nič več. Spet je postranskega pomena, ali je kultura onega naroda, ki bi si prisvojil duha naše narodnosti, večja ali manjša od naše. Saj ne gre samo za stvarne vrednote, temveč pred vsem za dejstva, da je narodnost »naša« in torej nam dražja in vrednejša. Če nosimo v sebi živega narodnostnega duha, se bomo v še tako razviti in bogati tuji kulturi počutili vedno kot tujci. Zato naj bi vsak človek, posebno pa kulturni delavec in narodni učitelj, skušal na svoj način preprečiti zastanek in propad lastne narodnosti ter naj bi dejavno delal za njen nadaljnji obstoj in razvoj. Glede narodnosti ni mogoč kompromis, da bi bil volk sit in ovca cela«; narodnost ali obstaja neokrnjena taka kot je v čistini, ali pa je sploh ni, čeprav so ohranjeni njeni ostanki v kaki drugi narodnosti. Saj nam ne gre za narodnostne »spomenike« in mrličke, ki bi pričali o nekdanjem obstoju in nekdanji slavi, temveč nam gre za ohranitev ž i v e

narodnosti, ki je kulturno tvorna sila in se za to ne da kar tako asimilirati od kakega drugega naroda in od njegove visoko razvite kulture.

Za nas je tako pojmovanje narodnosti in nalog »narodne šole« še tem važnejša, ker smo predolgo živeli v politični odvisnosti od drugih narodov in smo se pri tem nehote navzeli njihove kulture in njihovega narodnostnega duha. Zato je tem potrebnejše, da očistimo svojo narodnost vseh teh nepotrebnih tujih primesi ter jo zagledamo in ohranimo v vsej njeni čistini, v kateri naj šele prav začne svoje kulturno ustvarjanje in življenje. Seveda moramo najti tudi pravi odnos med našo narodno kulturo in med kulturo drugih narodov. Ni se nam treba ozkosrčno zapirati pred kakršnokoli pravo kulturo. Naša kulturna dolžnost je celo, da jo spoznavamo in uživamo, saj bi mogli postati sicer kulturno izolirani, kar bi bilo zopet močno negativno. Vendar pa naj bi ne sprejemali s kulturnimi vrednotami vase duha te kulture na tak način, da bi postal s tujerodnimi narodnostnimi potezami v sebi naš duh. Spoznanje tuje kulture naj nam služi pač za to, da razlikujemo tujo kulturo od naše, da ne postanemo kulturno enostranski in da dobimo nove kulturne vidike, ne smemo pa se pustiti tako prevzeti od tega duha, da bi ga naredili za svojega in da bi izpremenil ali izpodrinil našega. Zato je treba, da že imamo v sebi našega čistega narodnostnega duha, in sicer v toliki meri, da naš duh asimilira in prisvoji kulturnost drugih narodov. Asimilacija se bo izvršila sama od sebe v nas, če bomo imeli v sebi živega narodnostnega duha in če ga bomo ob naši kulturi stalno gojili. Kdor pa bi preziral lastno kulturo in se močno zavzemal za tujo, bi mogel stopnjema uničiti ali vsaj izpremeniti svojega narodnostnega duha in bi bil narodni učitelj le po imenu, po svoji narodnosti pa »pobeljen grob«, ker bi sploh ne imel narodnostne samobitnosti.

Končno pa zahteva narodna šola od narodnega učitelja še nekaj, kar ne zadeva le priprave za učiteljevo kulturno posredovalno šolo, temveč njegov učiteljski poklic sam. Narodni učitelj svojega narodnostnega duha tudi razdaja in vliva v duše onih, ki se med njimi vzgojno in izobrazbeno udejstvuje. Zanj zato ni zadosti, da samo v njem živi narod-

nostni duh, ker ni samo človek, temveč mora istega duha vzbujati in poživljati s svojim šolskim in izvenšolskim delom tudi v drugih, ker je prav narodni učitelj. Saj ne more pomeniti pojem »narodni« učitelj nič lepšega in vzvišenejšega kot to, da se učitelj izživlja v svojem narodnostnem delu, v gojenju narodnostnega duha v dušah otrok in odrastlih. To je tudi edino pravilni pojem, saj združuje narodni, t. j. narodnostni učitelj v sebi človeka, katerega naloga je, da kulturno izobražuje in vzgaja, nekako nad njo pa še naloga, da narodnostno vzgaja in izobražuje. S tem sem hotel povedati, da je namen narodne šole dvojen, čeprav je spojen v enega. Prvi namen je splošno in stvarno izobraževanje ter vzgajanje v vseh mogočih kulturnih panogah. Drugi namen pa je narodnostno izobraževanje in vzgajanje, ali oblikovanje narodnostnega duha v mladini. Oba namena pa se združujeta v enoto, ker ju učitelj ne izpolnjuje ločeno in vsaksebi, temveč mu je stvarno izobraževanje in vzgajanje obenem sredstvo za narodnostno. Njegovo narodnostno vzgojno delo v razredu je lahko namreč neposredno ali pa posredno. Neposredno je tedaj, kadar učitelj mimo učnih predmetov in ne glede nanje vzbuja v učencih narodnostnega duha, jim pomaga pri spoznavanju narodnosti, vzbuja v njih ljubezen do naroda ter stremljenje po gojitvi in ohranitvi bistveno narodnih poretov in lastnosti. To se utegne goditi ob posebnih prilikah: ob narodnih praznikih, na izletih, v izvenšolskih pogovorih ali tudi med šolskim časom, ko porabi učitelj kako ali vsaj nekaj minut samo za to, da govori o narodnostni ljubezni, o ljubezni do domovine, do našega jezika, do naših velikih ljudi in kulturnih delavcev, ali pa kadar s svojimi dejanji in nastopi pokaže svojega narodnostnega duha ter ljubezen do lastnega naroda. Posredno pa porablja učitelj svoje učne predmete in posamezno snov te ali one ure za to, da govori tudi o narodnosti, o narodni preteklosti, o lepotah naših krajev, o življenju naših ljudi in vzbuja ob tem v otroških dušah ljubezen do naroda.

Če učiteljevo narodnostno vzgojo nekoliko opredelimo, moramo reči, da naj obsega tudi v šoli oboje: čim točneje in podrobnejše spoznanje narodnosti in čim toplejšo in

pristnejšo ljubezen do naroda in domovine. Za oboje ima učitelj, kateremu tako delo ni samo naloženo, temveč izvira iz dna njegove duše, vse polno priložnosti, ki gredo seveda mimo, če jih dejavno ne išče, ne izrablja in ne pripravlja. Saj zadostuje včasih samo toplo izrečena beseda, samo kratka misel, ki se otrokove duše tem močneje dotakne, čim bolj je že od prej pripravljena na sprejem narodnostnih vzgojnih vplivov.

Pri vsem tem pa ne smemo prezreti, da narodni učitelj ni samo šolski učitelj mladine, temveč naj bi bil tudi vodja odrastlih. Kot tak naj izrablja najrazličnejše življenjske prilike za narodnostno vzgojo in za poglobljanje narodnostnega duha v ljudeh. Ne smemo pa prezreti, da je narodnostni duh v naših ljudeh precej razvit in da bi zato ne bilo prav, če bi hoteli nastopati, kot da jim prinašamo nekaj docela novega in tako vrednega, da morajo sprejeti. Narodno vzgojno delo učitelja med narodom predvsem ohranja in kulturno pogloblja že obstoječega narodnostnega duha ter ono prirodno in elementarno ljubezen do domovine, ki je v preprostem človeku mogoče večja kot v njem samem. Iz te ljubezni poskuša vzbuditi željo po spoznavanju narodnosti in kulturno utemeljeno ljubezen do naroda. Našim ljudem naj bi pokazal učitelj pred vsem, da je narod kulturno tvoren in naj zato sprejemajo in spoznavajo narodnostnega duha tudi iz kulturnih del. Pesmi in povesti, drame in romani naj ne bodo samo prijetna fabularna snov za našega človeka, ki se ob njih veseli živih dejanj in opisanega življenja, temveč naj mu iz njih zadirha tudi pristni in svojstveni narodnostni duh.

Končno naj omenim še dolžnost narodnega učitelja, ki je mogoče najpomembnejša za narodno šolo. Z njo bi hotel izraziti celo bistveno stran narodne šole, ki je po mojem mnenju v tem, da ne sme biti mednarodna ali internacionalna šola v tem smislu, da bi bila povsem podobna šolam na Nemškem, v Franciji, Rusiji in celo na Japonskem ali kjerkoli. Mednarodna stran šole je dana z dejstvom, da ima šola opravka s stvarnostjo različnih predmetov, ki imajo svojo objektivno in za vse narode enako lice. Risanje, pisanje, čitanje, računanje, petje, stvarni pouk, zgodovina, do-

moznanstvo itd., vse to mora poučevati učitelj katerekoli narodnosti na bistveno enak način, čeprav bo vsak govoril v svojem jeziku in dajal prednost zgodovini in stvarnim predmetom lastne domovine. Danes pa, ko med seboj precej p o s n e m a m o moderno šolo, je postala naša šola nekam na splošno mednarodna in bi mogel v njej učiti tudi tuje-rodec, če bi se le naučil našega jezika. V pravi n a r o d n i šoli mora biti to nemogoče, ker ima take narodne svojstvenosti in upošteva take narodne lastnosti, katere bo začutil in zato dajal samo po naše n a r o d n o s t n o č u t e č u č i t e l j . Narodna šola mora postati pri vseh predmetih, pri nacionalnih in ostalih, polna narodnega duha, upoštevati mora narodno pristno miselnost, njegovo modrost in bistrournost, njegovo socialnost in pravičnost, njegovo pojmovanje lepote, njegovo gospodarsko usmerjenost, njegovo pojmovanje koristi, njegovo sebičnost in ljubezen do bližnjega, njegovo vernost in njegovo politično usmerjenost, njegovo zanimanje za javne in državne zadeve, njegovo pojmovanje družine, šole, Cerkve in človeka, njegovo pojmovanje bogastva in revščine, njegovo moralnost in poštenost, njegovo uvidevanje in razumevanje drugih, njegovo sposobnost podrejanja in voljo gospodovanja, njegovo ocenjevanje doslednosti in kompromisa, njegovo maščevalnost, njegovo občutenje prava in pravice, svobode in priznanje avtoritete, njegov odnos do oblasti in gosposke, njegovo štedljivost in skromnost, njegovo pojmovanje ponižnosti, njegov ponos itd. To so nekatere strani narodnostnega duha, ki mora prevevati našo šolo, če hočemo, da bo postala res narodna. Sicer bo le bled odsev tega, kar bi morala biti, ker bo životarila le od lepih besedi o narodu in bomo pač v nji poučevali v narodnem jeziku. Zato se glasi glavna zahteva narodne vzgoje na narodnega učitelja, da naj ustvari tako šolo, ki bo z a j e m a l a i n ž i v e l a iz pristnega narodnega duha in b o d a j a l a i n p o s r e d o v a l a tega duha tudi mladini, ki mora postati zdrav ter narodnostno živ in močen nositelj narodnosti. Saj se nam utegne sicer zgoditi, da bomo vzgojili in oblikovali v naših šolah mladino, ki bo postajala vedno bolj splošno svetovno izobrazena in tako vzgojena, da se bo čutila povsod doma, da ne bo več zakoreninjena v lastnem

narodu in bo torej breznarodna. To se v neki meri na žalost že dogaja in prav v tem vidim tragiko, o kateri zadnji čas toliko pišemo in tožimo, da nimamo lastne inteligence. To je mogoče še preozko rečeno, kajti reči bi skoro smeli, da nimamo več pravega našega človeka, ki bi še pristno narodno čutil in doživljal. Res je sicer, da je preprosti človek še vedno močno narodnostno zakoreninjen, toda še tu se moramo dobro zavedati, da postaja naš delavec vedno bolj mednarodno usmerjen, pa ne samo politično in strokovno, temveč tudi kulturno in osebno. Tej tendenci raznarodovanja naj zastavi pot narodna šola, ki naj začne zopet močno poudarjati narodnostnega duha, pa ne samo v besedah in na splošno, temveč s srcem in v podrobnem delu. Zato je učitelj še prav posebno dolžan, da v sebi goji narodnostnega duha in ga daje šoli, preko nje pa tudi mladini, ki naj postane polnovreden in notranji ter duhoven član svojega naroda. Šola naj s svojim kulturnim delom ne odtuja mladih ljudi narodu, temveč naj jih kulturno tako oblikuje, da bodo postali zavestni nositelji narodnostnega duha, da bodo spoznavali svojo narodnost in jo radi iskrene ljubezni do nje skušali ohraniti v svojih dušah in v naši kulturi.

Narodna šola, narodna vzgoja in narodni učitelj so v ozki medsebojnosti in odvisnosti. Mogli bi jo izraziti tako, da je narodna vzgoja možna le v narodni šoli in to samo preko narodnega učitelja. Učitelj naj postane na ta način narodni učitelj, da bo gojil v šoli narodnostno vzgojo ter s tem ustvarjal živo narodno šolo. Ni narodne vzgoje in narodne šole brez narodnega učitelja in samo on more dati šoli pristnega in živega, dejavnega narodnostnega duha.

Vlado Schmidt, Brno:

O bistvu in nalogah psihotehnike.

Geheimnisvoll am lichten Tag
lässt sich Natur des Schleiers nicht berauben,
und was sie deinem Geist nicht offenbaren mag,
das zwingst du ihr nicht ab mit Hebeln und mit Schrauben.

(Goethe: Faust.)

I.

Devetnajsto stoletje imenujemo stoletje tehnike. Naše stoletje pa se da imenovati stoletje organizacije. Zakaj? Tehnika je s svojim napredkom zelo globoko posegla v strukturo družbe. Ob silnem razmahu tehnike pa je razvoj organizacije zaostal. Posledice te nesorazmernosti se kažejo na najrazličnejše načine, a najbolj v gospodarskih, socialnih in političnih krizah.

Organizacija je praktični izsledek stremljenja, da bi kakršnokoli dejavnost uredili po določenih, že v naprej postavljenih principih. Prizadevamo si, najti med poedinimi stopnjami dela in poedinimi deli družbe tako soglasje, da bi bil izsledek za vse čim najboljši. Pri tem jemljemo na pomoč znanost kot skupek objektivnih spoznanj. Tako je nastala znanstvena organizacija, ki je v jedru analiza, načrt, znanstveno vodstvo, sistem in kontrola dela. Znanstvena organizacija dela se ne uveljavlja samo v poedinih podjetjih. Ponekod usmerjajo tudi celotno državno gospodarstvo po njenih principih (Roosevelt, ruska petletka, korporativni režim v Italiji itd.).

V tem razvoju novega gospodarskega mišljenja zavzema človek vidnejše mesto kakor kdajkoli poprej. Naj motrimo delo s kakršnegakoli stališča, z gospodarskega ali socialnega, psihološkega ali fiziološkega, vedno stopa v ospredje naše pažnje človek, ali kakor pravimo — l j u d s k i č i n i t e l j.

Napredek tehnike v zadnjih desetletjih in stremljenje, da bi izdelali čim več blaga — to je povzročilo po vsem svetu »obdobje racionalizacije«. S pomočjo tehničnih sredstev skušamo doseči v najkrajšem času z najmanjšimi izdatki čim

večji delovni uspeh. Ta pospešeni delovni in proizvodjalni tempo stavlja človeku posebne zahteve. S stališča znanstvene organizacije dela pa zahtevamo to in to tudi glede na odnos človeka do dela z namenom, da bi delovni človek postal osrednja točka pozornosti v interesu zdravega, srečnega ter zadovoljnega naroda in ljudi. Hočemo, da bi bil človek v pozitivnem, prijateljskem odnosu do dela. Delo mu ne bodi nujno zlo, marveč sredstvo za izpolnitev težnje, prispevati kaj koristnega za interes celote. Da to dosežemo, je treba urediti odnos delavca (ročnega in duševnega) do njegovega ljudskega okolja, do delovnega vodstva, do načina zaposlitve, do njegovih skrbi in zmožnosti, do njegovega prostega časa in podobno — skratka celo mrežo vprašanj, ki ustvarjajo resnično življenje v delu in v obdobjih med delovnimi dolžnostmi. Tu nam ne gre za nikakšne zamotane teorije, ampak za to, da bi s p r a k t i č n e g a v i d i k a preudarili, kakšna je situacija človeka v delovnem procesu in kako se da v danih okoliščinah olajšati njegov položaj.

Predmet znanstveni organizaciji dela je vloga in mesto delovnega procesa (v najširšem smislu) v celotni strukturi družbe. Delovni proces pa sestoji iz dveh faktorjev: eden je objekt dela, ki je lahko snovni ali duhovni, a drugi je človek kot subjekt dela. Z delovnim človekom se v smislu znanstvene organizacije dela ukvarjata pred vsem psihotehnika, ki ni nič drugega, nego psihologija v službah gospodarskega in kulturnega življenja, in fiziologija dela. Sociologija in filozofija dela se ne ozirata na konkretno obliko posrednih nalog in zahtev dela ter nam za to nudita razmeroma malo pripomočkov, prilagoditi delo človeku in človeka delu.

II.

Sedaj, ko poznamo mesto, kjer se včlenja psihotehnika v gospodarsko in kulturno mišljenje našega časa, si lahko njene metode in naloge kaj podrobneje ogledamo.

Psihologija ima kot znanost dolgo preteklost in kratko zgodovino. Eden od redkih zgodovinskih momentov v njeni preteklosti je spoznanje, da celotno življenje človeka (politično, socialno, gospodarsko in kulturno) močno zavisi od

duševnih faktorjev. Iz tega spoznanja se je rodila psihotehnika.

V praktičnem življenju gre v prvi vrsti za uspeh. Danes nam psihotehnika lahko postreže z metodami, s katerimi se dado objektivno ugotoviti duševne zmožnosti človeka, in nam je tako mogoče, ga prideliti odgovarjajočemu delu ter tako dvigniti njegov uspeh. Psihotehnika je namreč isto, kar »tehnična psihologija«. »Tehnična« pa pomenja tukaj praktična, v praksi porabljena psihologija. Bilo bi torej napačno, če bi kdo domneval, da je psihotehnika le psihologija, ki jo porabljamo samo v tehniki v ožjem smislu, na pr. pri izbiri delavcev za industrijsko proizvodnjo. Industrijska proizvodnja je samo ena, čeprav zelo važna panoga psihotehnike. Njen glavni problem je problem dela, toda ne le v industrijah, temveč tudi v obrtih in inteligenčnih poklicih.

Psihotehnika je sodobna znanstvena oblika praktičnega dušeznalstva. Če hočemo človekovo dejstvovanje kakorkoli usmerjati, moramo najprej poznati njegove zmogljivosti, nagnjenja, zmožnosti, svojstva, značaj itd. Zato se uveljavlja psihotehnika povsod tam, kjer je potrebno človeka psihološko presoditi, ne glede na to, kakšne smotre pri tem zasledujemo. Doslej je bilo praktično dušeznalstvo, če odštejemo velike in redke izjeme, predmet diletantizma in šarlatanstva (na pr. neznanstveno izvajana grafologija). Psihotehnika je izraz stremljenja, da se postavi dušeznalstvo na stroge, točno dognane temelje in napravi iz njega znanstvena psihodiagnostika. Res je, da moramo na tem polju še mnogo storiti, če hočemo izpolniti vse naloge, ki jih življenje stavi psihotehniki. Metode in spoznanja, ki si jih je psihotehnika v teku svojega razvoja pridobila, pa nam ne dajajo samo upanja za bodočnost, temveč jih lahko že danes s pridom mnogostranski porabljamo.

Današnje psihotehnične metode (psihotehnologija) so tako specialna stroka, da jih ni mogoče popularizirati v nekaj stavkih ali na par straneh. O njih se da podrobno razpravljati samo v strokovnih psihotehničnih publikacijah. Ne bom torej opisoval metod, marveč samo princip, iz katerega izhajamo pri porabljanju teh metod.

Ime »psihotehnika«, ki je precej nesrečno izbrano, ne sme voditi k napačnemu mnenju, da je bistvo psihotehnike v porabljanju bolj ali manj kompliciranih strojev in aparatov, s katerimi preizkušamo sposobnosti in svojstva ljudi z namenom, jih uspešno prideliti odgovarjajočemu poklicu na podlagi številke ali krivulje, ki nam jo je aparat pokazal. Ali pa celo, da bi imeli za te in te poklice take in take aparate, češ, če je oseba, ki si želi neki poklic, preizkušnjo na odgovarjajočem aparatu prestala, je za ta poklic sposobna, v obratnem primeru pa ne. Taka ta stvar ni! Je sicer res, da so bile v začetku, ko so psihotehniko porabljali v tovarnah, kjer so se je posluževali inženirji, psihotehnične preizkušnje nekaj podobnega. Ta psihotehnika pa je že davno doigrala in je morala doigrati iz razumljivih razlogov. Človekova duševnost namreč ni nekaj prijemljivega, kar bi se dalo s stroji zajeti. S tem pa še ni rečeno, da ti in ti aparati, vsaj v nekaterih področjih psihotehnike, ne bi imeli pomena.

Največ nalog, s katerimi se srečava praktični psiholog, zahteva, da bi izhajal od vsestranskega poznavanja osebnosti. Na pr. svetovanje za neki poklic zahteva jasno in živo sliko o človeku, ki bi si ga rad izbral. Ne gre pri tem le za ugotavljanje zmožnosti na nekakšnih aparatih. Za svetovanje glede poklica je marveč potrebno raziskati poleg vsega ostalega tudi značaj človeka, njegovo čustveno življenje, nagljenja, interese, nazore, življenjske cilje in podobno. Je treba presoditi, kako vse te strani med seboj soglašajo in v kakšnem odnosu so do dosedanjega načina življenja. Poznati moramo okolje, v katerem je človek zrastel, važna doživetja, ki so ustvarjala njegove interese, pogoje, v katerih so se razvijale njegove zmožnosti in značaj.

Psihotehnični aparati imajo samo ta namen in v tem je njihova vrednost, da »sprožijo«, povzročijo tako in tako reakcijo, ki daje psihotekniku priložnost, da ugotavlja svojstvenost duševnega izražanja preizkušene osebe.

Imamo na pr. aparat, kjer poizkusna oseba daljšo dobo pritiska na močno kovinsko pero ter tako dokumentira zmogljivost, ki zahteva mišično energijo in močno voljo. Aparat preizkuševančevo zmogljivost omogoča in registrira. Pritisk

roke se avtomatično zaznamuje na rotacijskem bobniču in tako vznikajo razne dinamografske krivulje.

Do semkaj aparat. Psihotehniku pa preostaja bistveno delo: dobljene krivulje pravilno interpretirati in porabiti za celotno poznavanje človeka. To ni lahka naloga! Krivulje so namreč od človeka do človeka zelo različne. Tudi pri takih osebah, kjer smo na pr. s predpoizkusi dognali, da je njih mišična energija približno enaka. Kajti dinamografska krivulja je sinteza fizioloških in psiholoških činiteljev (grobo povedano: energija mišic plus energija volje). Do zanesljivih fizioloških in psiholoških zaključkov nam pomaga šele primerjanje tega »simptoma«, se pravi dinamografske krivulje — z drugimi karakterističnimi znaki osebe. Šele iz njih celotne konstelacije se dajo izvajati zanesljivi zaključki.

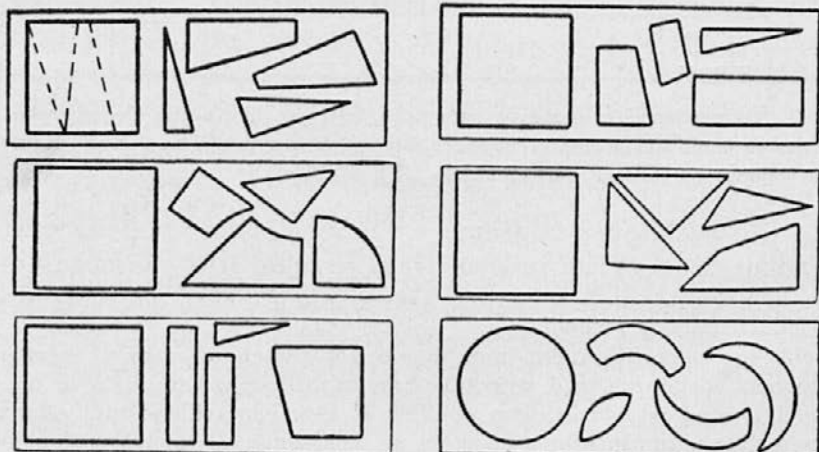
Bistvo psihološkega eksperimenta je v tem, da postavimo razne osebe pred iste situacije. Aparat nam ne more nuditi več, negoli določeno situacijo, na katero oseba reagira. Psihotehnika pa se začne šele tam, kjer te reakcije in simptome analiziramo. Analize ne more izvršiti aparat, temveč samo psihotehnik. Čim boljši psihotehnik, tem manj aparatov bo potreboval.¹ Mnogokrat je za psihotehnika obnašanje preizkuševanca pred aparatom važnejši migljaj, kakor pa rezultat, ki smo ga na podlagi preizkušnje z matematično-statističnimi metodami izračunali. Žalostno bi izgledala poklicna svetovalnica, kjer bi se »psihotehnik« ne zavedal ogromne odgovornosti svojega dela ter bi brez dovoljnega zanimanja in ljubezni kakor slab obrtnik odpravljaj »primer« za »primerom« in se pri tem zadovoljil s številko, ki mu jo pokaže aparat. Znani psihotehnik W. Poppelreuter celo zahteva, da posadimo novega

¹ Kako globoko je zakoreninjen predsodek o aparaturni in mehanični podlagi psihotehnike, se najlepše vidi skoro povsod tam, kjer ustanavljajo novo poklicno svetovalnico. Glavni problem jim je, kako bodo preskrbeli dovolj aparatov in ne, kako bodo našli za vodstvo svetovalnice strokovno izobraženega človeka. Zdi se jim samo ob sebi umevno, da lahko psihotehnične preizkušnje v svetovalnici opravlja — kot postransko zaposlitev — profesor ali učitelj in se ne zavedajo, da bi to bil prav takšen diletantizem, kot če bi poverili učitelja, naj vodi stavbo mostu!

učenca psihotehnike v prazno sobo, kjer naj brez vsakih aparatov preišče deset ljudi. Če napravi več ko dve napaki, naj kar obesi psihotehniški poklic na klin. Četudi ne moremo s Poppelreuterjem v polni meri soglašati, bomo vseeno priznali, da tudi za psihotehniko velja geslo: pravi človek na pravo mesto!

Srednje mesto med spontanim duševnim izražanjem in zmogljivostjo preizkuševanca pri aparatih zavzemajo tako zvani *t e s t i*. To so točno premišljene naloge, s katerimi ugotavljamo razne duševne zmožnosti preizkuševanca. Na sliki 1. (glej spodaj) vidimo v zelo zmanjšanem merilu del četrte strani enega od treh testov za ugotavljanje mehanično-konstruktivne zmožnosti. Naloga je: razdeli črtkajoč geometrični lik (kvadrat, krog), ki se nahaja na levi strani, na dele, ki so narisani desno od kvadratov in kroga. Gre torej za zmožnost dojemanja prostornih odnosov. Za vsako rešeno nalogo dobi oseba po 1 točko. V testu je 56 takih nalog. Možno je torej doseči 0 do 56 točk. Mehanično-konstruktivna zmožnost se v tem testu »meri« s številom točk, doseženih v 15 minutah. Tak test izgleda kakor igra. Laika utegne enostavni značaj nalog zapeljati k mnenju, da je bistvo psihotehnike v takem testiranju, ki ga lahko vrši vsakdo po enostavnih instrukcijah ali pa tudi brez njih in da bi si podobne teste lahko prav za prav tudi sam izmišljal.

Slika 1.



V resnici pa je omenjeni sistem rezultat šestletnega dela nekoliko desetih znanstvenikov, katerih izsledki so zbrani v obsežni publikaciji (Donald G. Paterson: Minnesota mechanical ability tests, Mineapolis, 1930, 586 strani). V njem je z vseh strani raziskan psihološki pomen in praktična vrednost tega testa. Tabela 1. kaže, kako soglaša v eni skupini preizkušanih oseb praktična poklicna kvalifikacija iz delavnice z diagnozo zmožnosti, podane na podlagi preizkušnje z mehanično-konstruktivnim testom. Iz nje razvidimo, da je tisti, ki je dosegel pri psihotehnični preizkušnji najlepší uspeh, tudi v poklicu najboljše ocenjen, a slabič pri preizkušnji se je tudi v praksi slabo obnesel.

Tab. 1.

		Izdelek v mehanično-konstruktivnih testih						Celotno število primerov
		F	E	D	C	B	A	
Praktična kvalifikacija	A					1		1
	B			1	6	8		15
	C		1	6	21	7		35
	D		8	14	9	1		32
	E	1	6	6	2			15
	F	1	1					2
	Celotno število primerov	2	16	27	38	17	0	100

Vsak vajenec je vnesen v tisto polje, kjer se stikata obe njegovi oceni. Tako je imelo na primer 14 vajencev isti uspeh D v praksi in v testih, samo en vajenec pa je imel v testih oceno D, a v praksi B.

To soglašanje izražamo s »korelacijskim koeficientom« (nekaj drugega kot procenti!), ki je tukaj 0.68.² V omenjeni publikaciji je poleg ostalega preračunano nekaj sto različnih

² Korelacijski račun porablamo v psihotehniko, kadar hočemo dognati soglašanje med psihotehnično kvalifikacijo kandidata in njegovim uspehom v izbranem poklicu. Z njim ugotavljamo tudi odnos med dvema zmožnostima, če se na pr. vprašamo, ali je visoka stopnja

korelacij, s katerih psihotehnik spozna, kakšni so odnosi med mehanično - konstruktivno zmožnostjo (kakor jo doženemo s tem testom) in raznimi vrstami dela, raznimi duševnimi pa tudi socialnimi pojavi itd. Šele takrat, ko poznamo vse te odnose, lahko test v psihotehnični praksi s pridom porabljamо. Kakor mora poznati inženir lastnosti materiala, s katerim dela, tako mora tudi psihotehnik poznati učinkovitost svojih metod; pozna jih tedaj, če dožene koeficient njih diagnostične zanesljivosti in vrednosti.

Če ima neki test dobro korelacijo s prakso, če je zanesljiv, če ima dobro diagnostično in prognostično vrednost na pr. v Ameriki, v Londonu ali v Pragi, še s tem nikar ni rečeno, da bo vse to veljalo za ta test tudi recimo v Ljubljani. Vsak test in vobče vsak psihotehnični pripomoček za ugotavljanje najrazličnejših posebnih zmožnosti in inteligentnosti je marveč treba prilagoditi miljeju, v katerem ga porabljamо.

Poklicne svetovalnice ne moremo ustanoviti tako, kakor na pr. svetovalnice za matere z dojenčki. Ko ustanavljamо poklicno svetovalnico v novem miljeju, moramo na podlagi predhodnih preizkušenj izdelati metode, ki odgovarjajo tamkajšnjim razmeram ter določiti norme in merila za presojanje zmožnosti tega prebivalstva. Šele takrat, ko smo spoznali inteligenčni standard ljudi ter prilagodili metode geografskemu, socialnemu, kulturnemu in gospodarskemu miljeju (tako delo traja 6 do 10 mesecev), lahko začne poklicna svetovalnica poslovati za javnost. V psihotehničnem inštitutu v Pragi so preizkušali železničarje tamkajšnje direkcije. Korelacija s prakso je znašala: 0.861. Ko so z istimi metodami, ki so seveda prilagojene praškim prilikam, preizkušali železničarje železniške direkcije v Brnu, je znašala

kake zmožnosti v zvezi z visoko, oz. nizko stopnjo neke druge zmožnosti. Korelacijski račun porabljamо tudi za overovljanje in primerjanje diagnostične vrednosti testov, na pr. kateri od večih testov s prakso najlepše soglašа. Med dvema spremenljivima znakoma je popolno soglasje, če znaša korelacijski koeficient $r = +1$; indiferentnost $r = 0$, in popolna kontrakorelacija $r = -1$. Korelacijski koeficient $r = 0.68$ izraža visoko stopnjo soglašanja.

korelacija s praktično poklicno kvalifikacijo mnogo manj: 0.673. (Encyklopedie výkonnosti, str. 228.) Ta primer nam zelo zgovorno dokazuje vlogo miljeja in nujnost, prilagoditi psihotehnične metode danim prilikam.

Ko smo tako pridobili psihotehnične pripomočke, lahko pričnemo s psihološkim delom v ožjem smislu. Bistvo psihotehnikе kot psihodiagnostike je opazovanje duševnih pojavov v njih medsebojni odvisnosti. Ker tako ena metoda kontrolira drugo, dobiva psihotehnična sodba zadostno utemeljitev. V tem se bistveno razlikuje psihotehnika od šarlatanskega dušeznalstva, na pr. od grafologije ali frenologije. Ne da bi podcenjeval grafologijo, kolikor se opira na znanstvene temelje (Klages!), vendar pa ne morem priznati znanstvenega pomena grafologom, ki prakticirajo bravurno diagnostiko oseb na daljavo iz pisem in ki prisegajo na to *e d i n o m e t o d o*. Jamstvo zanesljivosti je le v smotreni kombinaciji metod. Ekstremnost se posebno v psihotehniku kruto maščuje.

Sedaj bo menda razumljivo, da ne gre, postaviti človeka pred nekoliko preizkušenj in na podlagi izračunanih izsledkov odločati o njegovi usodi. Kako globoko je zakoreninjen ta predsodek, dokazuje najlepše stereotipni ugovor celo izobraženih ljudi: »Izsledek psihotehnične preizkušnje ne more biti zanesljiv, ker je morda imela oseba, ki smo jo preizkušali, tremo in ker se zmogljivost ljudi lahko menja iz dneva v dan.« Ali v resnici spada prav raziskovanje konstantnosti glede na zmogljivost k najbistvenejšemu delu psihotehniku. Diagnostično vrednost pripisuje preizkušnjam šele takrat, ko že spozna koeficient njihove zanesljivosti in porablja samo takšne preizkušnje, ki so pri večkratnem ponavljanju dale izsledke, kateri med seboj soglašajo. Toda vse to je sekundarnega pomena v primeri z glavnim principom: da za presojanje človeka nikoli ne zadostuje en simptom, zmogljivost ali pojav, temveč njih medsebojna zveza, odvisnost — skratka osebnost kot celota. Nagibanje k tremi, bojazljivost, nezmožnost se hitro prilagoditi novemu miljeju, razburljivost itd., vse to prav tako spada k faktu »osebnost kot celota«, kakor tista zmogljivost ali lastnost, ki smo jo pri preizkušnji ugotovili. Psihotehnik bi moral biti duševno slep,

da vsega tega ne bi upošteval. Pri ljudeh z nevrotičnimi nagnjenji, z duševno labilnostjo, ali pri pubertetniku, ki še ni duševno izravnal, je treba zmogljivost in tudi druge duševne pojave povsem drugače presojati, ko na pr. pri človeku s harmoničnim »ciklotimnim« temperamentom, ki se lahko prilagodi in takoj najde duševni kontakt. Imamo pa tudi priprave, s katerimi lahko afekte strahu in nagnjenosti k tremi posebej raziskujemo.

V zvezi z zgornjim ugovorom bi omenil, da se srečuje danes psihoteknik v javnosti z dvema nasprotujočima si naziranjima: s popolnimi dvomljivci na eni strani in s pretiranimi nadami na drugi. Resnica leži v sredi. Psihoteknika nam daje danes možnost, z dovoljno zanesljivostjo rešiti celo vrsto praktičnih problemov. Ostaja pa še vedno dovolj takih, katerim z današnjimi metodami še ne moremo do živenga. Glavna stvar je, da se psihoteknik zaveda tako možnosti, ki jih naj čimbolj izrabi, kakor tudi mej svojega dela, ki jih naj z nadaljnjim raziskovanjem vedno bolj širi. Dobro bi bilo, če bi se tega zavedali tudi tisti, ki izrekajo o psihotekniki svoje mnenje.

III.

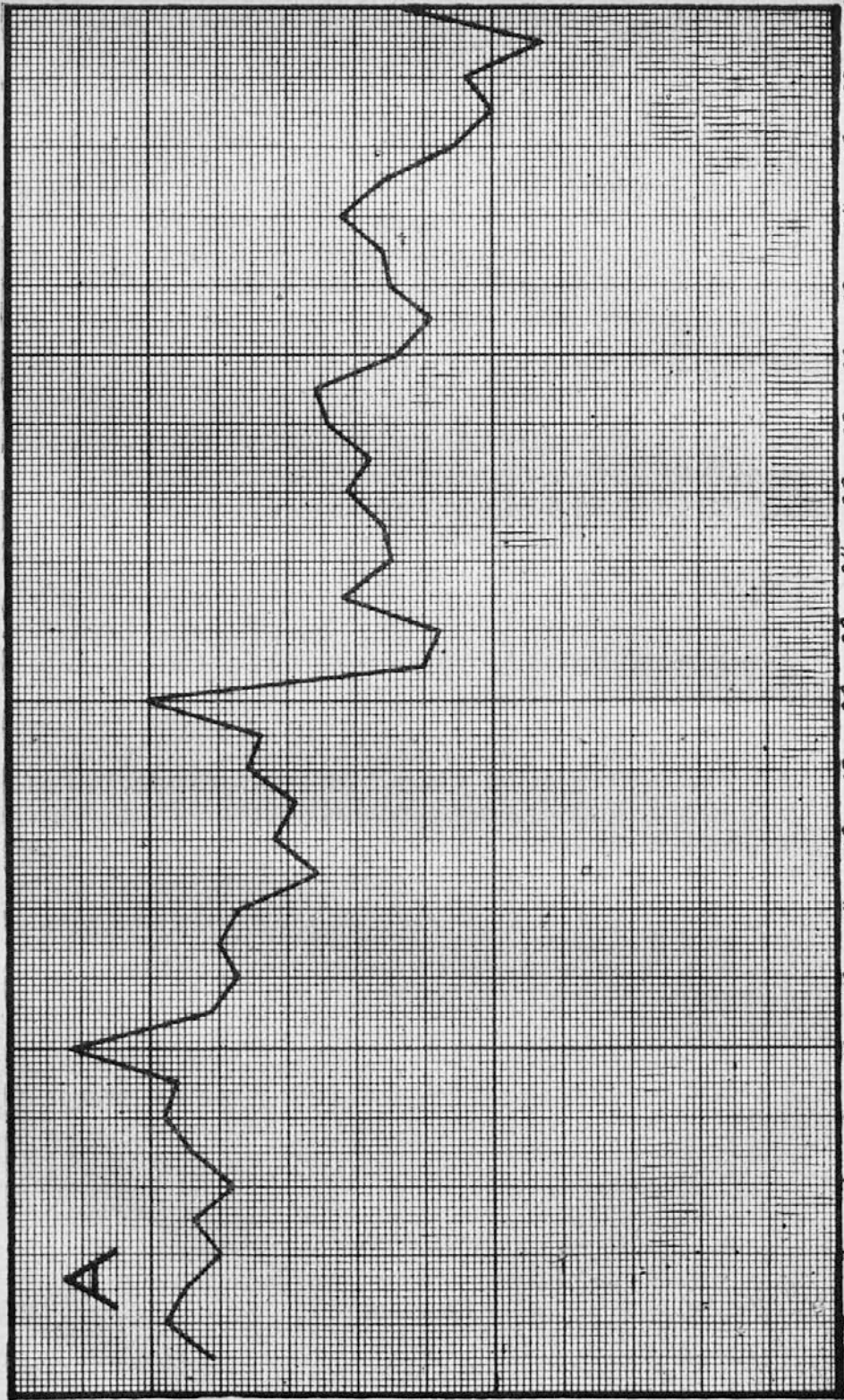
S poštevanjem v gornjem poglavju omenjenih zahtev in metodičnih omejitev si še na kratko oglejmo delovno področje psihotehnike. Danes nam psihoteknika nudi pomoč pred vsem v industriji, obrti in šolstvu. Na vseh treh področjih jo porablamo kot izbiranje za poklic in kot poklicno svetovanje. Izbiranje za poklic vršimo, kadar s psihotehnično preizkušnjo doženemo, je li kandidat zmožen vršiti poklic, ki si ga je že sam izbral. To se dogaja na pr. takrat, ko pošlje podjetje, tovarna ali mojster tistega, ki se poteguje za službo, v psihotehnični institut s prošnjo, naj ga psihoteknik preizkusi in na podlagi preizkušnje delodajalecu poroča, koliko je prosilec dorastel zahtevam dela. Če pa pride v poklicno svetovalnico absolvent nižje gimnazije s prošnjo, da mu svetujemo, ali naj nadaljuje gimnazijo, ali naj prosi za sprejem na učiteljišče, ali pa naj se raje loti kakšnega obrtniškega ali trgovskega poklica: tedaj govorimo o poklicnem svetovanju. V velikih centrih, na pr. v Pragi vrši

A

100"

50"

2 4 6 8 10 12 14 16 18 20 22 24 26 28 30 32 34 36 38 40

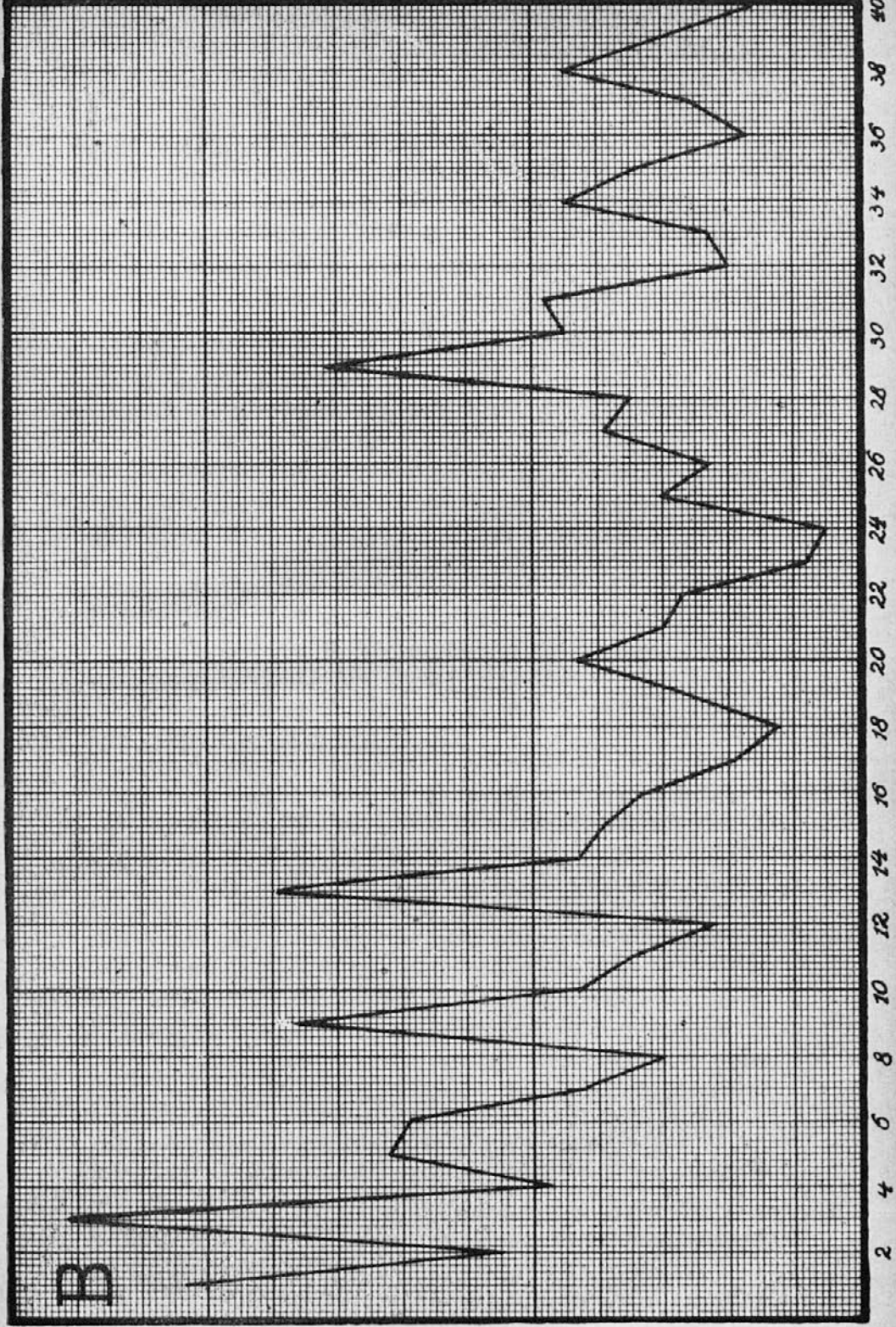


B

150"

100"

50"



izbiranje za poklic psihotehnični institut, poklicno svetovanje pa poklicna svetovalnica. V psihotehničnem institutu se poleg tega ukvarjajo s teoretičnimi problemi, vendar pa tudi tu zasledujejo praktične cilje. (V tem se delo psihotehničnega instituta razlikuje od dela v institutu za eksperimentalno psihologijo.) V manjših mestih vrši obojno poslovanje en sam zavod pod tem ali onim imenom, samo da leži poudarek na izbiranju za poklic ali na svetovanju za poklic. Razlika med psihotehničnim institutom in poklicno svetovalnico ni torej toliko, kot bi človek sklepal iz zvoka imen, posebno še, ker izbiranje za poklic mnogokrat preide v poklicno svetovanje.

Poglejmo si praktični primer izbiranja za poklic na področju industrijske psihotehnike! Izberemo se naj delavke za tekstilno tovarno. Imamo nalogo, kjer je treba čimprej prevleči papirnat trak skozi luknjice podolgovatega kosa tanke pločevine. Vsega skupaj je 40 takih kosov. Naloga zahteva nekaj koncentracije in precejšnjo gibčnost prstov. Ko je delavka gotova z enim kosom, ga natakne na stojalo, s čimer se avtomatično vključi električni tok. Priključeni aparat registrira, koliko časa je potrebovala delavka za vsak poedini kos.

Na obeh sledečih diagramih kaže delovna krivulja A: dobre delavke, B: slabe delavke.³ Tu je razlika vsekakor šolsko jasna (boljša delavka ima vobče krajši delovni čas in večjo konstantnost delovnega tempa). Navadno pa krivulje niso tako enostavne in je težko sklepati iz njih o delovni zmožnosti delavke. Ti sklepi lahko temeljijo na čisti, neposredni psihološki analizi delovne krivulje ali na matematični. Krivuljo je namreč možno na več načinov z ozirom na njene poedine znake matematično karakterizirati in dobiti tako večje število »delovnih indeksov« (delovnih značilnosti). Je vprašanje: kateri teh delovnih indeksov ima največjo diagnostično vrednost. Da to dosežemo, postopamo takole:

³ Na vodoravno os diagrama so naneseni poedini kosi. Nad vsakim je poleg njega ravna črta, katere dolžina odgovarja številu sekund, ki jih je potrebovala delavka, da je dovršila nalogo na vsakem kosu. Vrhovi poedinih črt so med sabo zvezani, s čimer je nastala krivulja, kakor jo vidimo na tem diagramu.

1. Preizkušamo takšne tekstilne delavke, ki so že dolgo zaposlene in o katerih vemo, kako so se v praksi obnesle.

2. Za vsako delavko nam tovarna izpolni vprašalno polo o njenih delovnih zmožnostih (kvaliteta in kvantiteta dela, pozornost pri delu, pravilnost delovnega poteka itd.).

3. Z delovnih krivulj teh delavk izračunamo pri prej omenjeni nalogi razne delovne indekse.

4. Raziščemo, kateri izmed teh psihotehničnih indeksov najlepše soglaša s praktično usposobljenostjo delavke v tovarni. Indeks soglaša takrat, kadar je na pr. velik pri dobrih delavkah, majhen pri slabih in srednje velik pri povprečnih. To število se mora torej skladno, vzporedno menjati z razlikami v praktični poklicni kvalifikaciji. Ko najdemo ta soglas, smemo trditi, da ima psihotehnična preizkušnja diagnostično vrednost, ker se da iz nje sklepati o praktični sposobnosti delavke. Psihotehnika postopa tu kakor vsaka druga empirična znanost. Ko so ugotovili, da se živo srebro ob naraščajoči toploti širi, so mogli smatrati širjenje živega srebra za znak naraščajoče toplote tudi takrat, ko je subjektivno niso občutili. Prav tako v psihotehniki. Ko smo spoznali medsebojni odnos med to in to psihotehnično preizkušnjo pa praktično kvalifikacijo v poklicu, lahko z izsledkov te preizkušnje sklepamo o poklicni kvalifikaciji, že preden nekdo poklic izvršuje. Iz diagnoze poklicne zmogljivosti prehajamo na prognozo poklicne zmožnosti. V tem postopanju je razlog za praktični pomen psihotehnike pri izbiranju za poklic.

5. Šele sedaj lahko začnemo s preizkušanjem še nezaposlenih delavk in izberemo za to delo najzmožnejše.

Seveda ne odločamo na temelju ene same preizkušnje, temveč na temelju cele skupine preizkušenj, ki z medsebojnim soglašanjem dvigajo zanesljivost prognoze. Vsako teh preizkušenj overovimo na prej opisani način. Pri vsem tem delu pa ne smemo zanemariti zahteve, o kateri sem razpravljal že prej in ki sem jo na koncu tega poglavja strnil pod 3. (glej str. 100).

Psihotehnik preizkuša torej svoje pripomočke, preden preizkuša z njimi ljudi. Pa tudi s tem še njegovo delo ni

končano, ker mora svoje metode stalno kontrolirati. Šele takrat, ko ve, kako se je njegovo postopanje v praksi obneslo, ga lahko izboljšuje in dopolnjuje.

Tab. 2.

		Praktična kvalifikacija				
		1	2	3	4	5
Izidek psihoteh. preizkušnje	5				1	
	4			1	1	
	3			3	1	
	2	2	3			
	1	3	2	2		

Po vzorcu šolskih redov: „5“ je najslabša kvalifikacija, „1“ najboljša.

Iz protokola psihotehničnega instituta v Bratislavi posnemamo primer kontrole, ki so jo izvršili nekaj časa po preizkušnjah knjigoveških vajencev. Svetovanje in izbiranje za poklic koristi pred vsem poedincu, ki prihaja v institut iz lastnega nagiba. Je pa tudi v interesu vseh panog obrti, da dobijo čim boljši naraščaj. V Češkoslovaški republiki zahtevajo skoro vsa večja podjetja in tudi obrtniški mojstri od prosilca za službo ali namestitev izkaz, da je psihotehnično preizkušnjo uspešno prestal. Navadno prosilec ne dobi službe, če ga je psihotehnični inštitut kvalificiral kot popolnoma nesposobnega. Tab. 2. (kor. koef. : $r = 0,674$) nam kaže (glej zgoraj), da v 10 primerih psihotehnična sodba popolnoma soglaša s sodbo mojstra. V nadaljnjih 8 primerih je med psihotehnično in praktično poklicno kvalifikacijo razlika za 1 stopnjo. V 2 primerih je razlika za 2 stopnji. Največje nesoglasje je torej v tem, da so v inštitutu označili dva bodoča vajenca za dobra, ki pa ju je mojster pozneje kvalificiral

kot »primerna«. Toda niti enkrat se ni dogodilo, da bi se vajenec z dobro psihotehnično kvalifikacijo v praksi sploh ne obnesel. V 90 % primerov je torej soglašanje med obema kvalifikacijama popolno ali vsaj zelo sorodno. Tabela bi bila še zgovornejša, če bi bili v njo vneseni tudi tisti, o katerih je institut izjavil, da so nesposobni. Ker pa ti niso bili sprejeti, je primerjanje nemogoče.

Rad bi se izognil nesporazumu. Morda ima kdo vtis, da dela psihotehnik le v interesu delodajalca in ne tudi v interesu delovnega ljudstva. Socialni pomen psihotehnike je ravno v tem, pokazati vsakemu tisti poklic, ki je njemu in njegovim zmožnostim najbolj prikladen. Če je kdo primoran izvrševati poklic, ki ne zaposluje vseh njegovih zmožnosti in ki tudi njega kot človeka notranje ne izpolnjuje, ga občuti kot prokletstvo. Prav tako tisti, ki zahtevam poklica ni dorastel. Šele takrat, kadar je pravi človek na pravem mestu, je lahko izvrševanje poklica podlaga človekovemu zadovoljstvu. Dodeliti pravega človeka pravemu delu pa ni edina naloga psihotehnike. V industrijski psihotehniki govorimo tudi o njeni predmetni strani. Gre namreč za prizadevanje, analizirati različne delovne procese, pred vsem v tovarnah, in jih urediti tako, da bi odgovarjali duševnim dispozicijam zaposlenih. V tem smislu ni psihotehnika sestaven del tehnične racionalizacije, temveč skoro da njeno nasprotje. Strokovnjak, ki ima nalogo, podjetje tehnično racionalizirati, se na pr. vprašuje, kako bi mogel s pomočjo tekočega traku zvišati zmogljivost ljudi. Psihotehnik pa si ne prizadeva samo prilagoditi človeka delu, temveč tudi delo človeku. Skuša torej dognati, kako je možno s tekočim trakom zvišati zmogljivost ljudi brez škodljivih psihičnih posledic za delavca. Ali pa, kako vpliva monotonost dela ob stroju na človeka, kako je urediti presledke med delom, itd. Psihotehnika posveča pozornost ljudskemu činitelju dela in skuša prilagoditi delovni proces delavcu tako, da bo opravil zahtevano delo ob najmanjši potrošnji energije.

Važen kos psihotehničnega torišča je svetovanje pri vstopu v to ali ono vrsto šole in pri prestopanju iz ene šole v drugo. Tukaj se cilj psihotehnike glasi: človeku prikladen poklic. Težko je namreč absolventu te in te šole svetovati

primeren poklic, če ugotovimo, da si je že šolo napačno izbral. Najprej pravilna vzgoja, nato prava šola in končno pravi poklic. To so trije momenti, ki so v tesnem odnosu in jih mora tudi psihotehnika respektirati. Svetovanje za poklic mora olajšati že svetovanje pri izbiri šole.

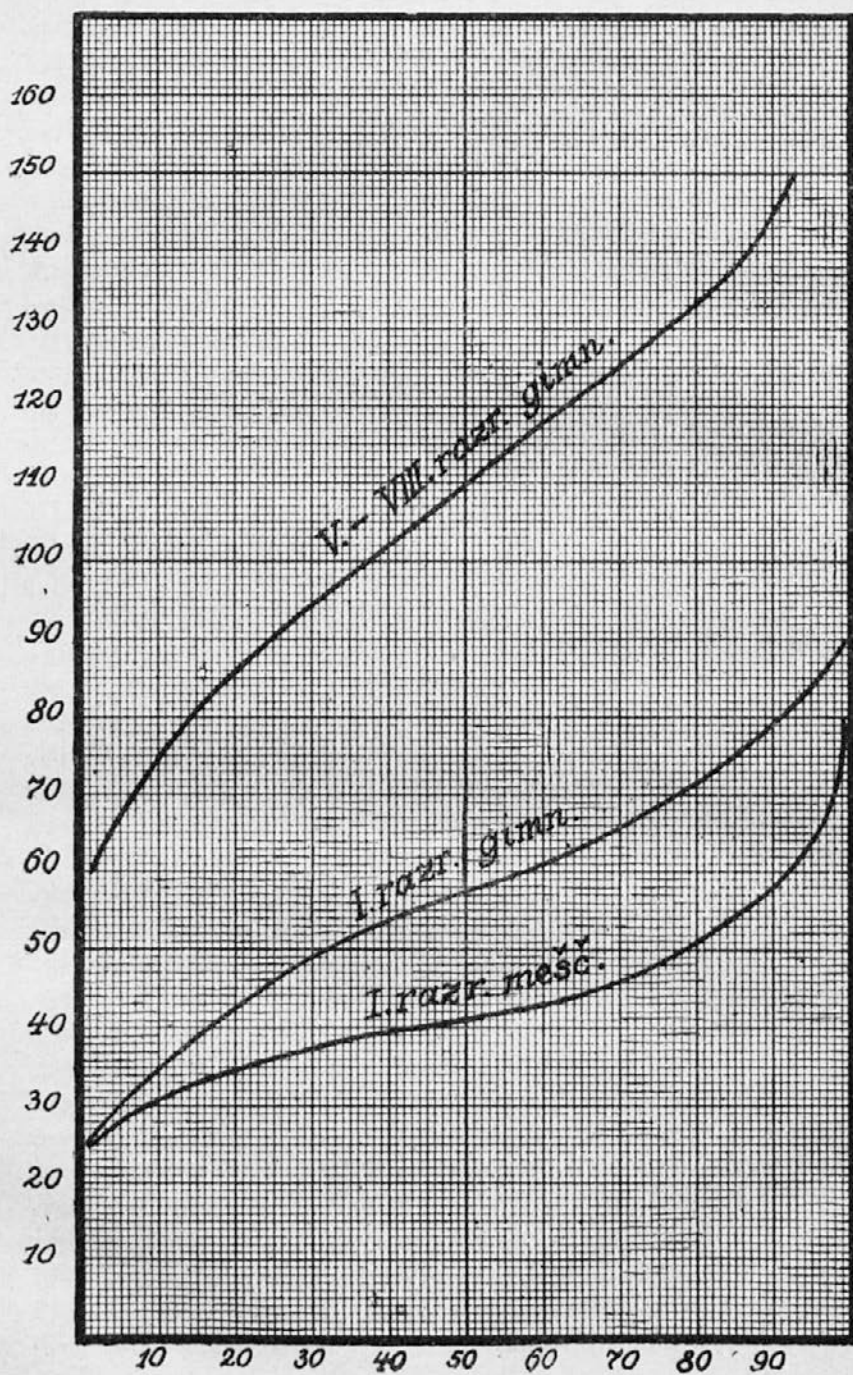
Imamo ljudi, na srečo so v manjšini, ki iz konservativnosti ali iz drugih razlogov, ali pa tudi kar »iz principa« odklanjajo sodelovanje psihotehnike pri izbiranju šolske izobrazbe. Pravijo, da se z izbiranjem nadarjenih za srednje in posebno za višje šole omejuje osebna svoboda. Ta bi se morala po njihovem mnenju na vsak način čuvati, čeprav imamo že danes šole, ki so prenapolnjene z nenadarjenimi dijaki. Ne upoštevajo, da s tem ves nivô šole pada, kar brez potrebe ovira hitrejši razvoj nadarjenih. Pozabljajo tudi, da zahteva po sortiranju ljudi, ki nameravajo v šole, ne izhaja od psihotehnike, temveč iz današnjega gospodarskega, socialnega in kulturnega položaja. Psihotehnika hoče samo pomagati, da se bo to izbiranje vršilo res na znanstveni način, objektivno in pravično. Pri tem ji gre pred vsem za to, da čim bolj omeji naval nenadarjenih na srednje in višje šole. Izdajanje šolskih spričeval je nazadnje tudi omejevanje osebne svobode in ima še to slabo lastnost, da utegne biti nepravično, ker se pač učitelj lahko moti. Prav tako je lahko nepravičen sprejemni izpit, posebno še, ker polaga važnost na priučeno snov in ne na zmožnosti. Psihotehnika noče nič več, nego omejiti to nevarnost nepravičnosti s tem, da korigira učiteljevo sodbo s stvarno utemeljeno diagnozo zmožnosti. Noče biti nikaka instanca, ki bi odločala o usodi poedinca, temveč stvarna korektura v interesu pravičnosti. Ravno psihotehniki so tisti, ki dopovedujejo šolskim činiteljem, učiteljem in profesorjem, da ne gre pripisovati psihotehničnim izsledkom absolutne vrednosti, temveč da jih je upoštevati samo kot en vidik za presojanje dijaka poleg mnogih drugih, se pravi poleg šolskega uspeha, pridnosti, zanimanja za šolo, rodbinskih razmer, miljeja itd. Razumljivo pa je, da z uvajanjem stvarnih in pravičnejših vidikov za presojanje poedincev ni ustrezno ljudem, ki jim je sistem protekcije sestaven del svetovnega naziranja. Tu ne preostaja

drugega, nego ugotoviti, da pomeni v tem smislu psihotehnika delitev duhov. Treba se je odločiti ali za stvarnost in pravičnost in torej za psihotehniko ali za neodgovorno izživiljanje osebnih egoizmov brez ozira na skupnost in torej proti psihotehniki.

Svetovanje za srednješolski študij vršimo na podlagi izsledkov v inteligenčnih testih. Preden pričnemo ta posel praktično izvajati, moramo vedeti, kakšen je inteligenčni nivo raznih šol, se pravi: kakšna je inteligentnost tistih dijakov, ki že študirajo. Da se to dožene, moramo vršiti inteligenčne preizkušnje na vseh tistih šolah, za katere bomo kedaj svetovali. To je glavno in prvo delo vsake na novo ustanovljene poklicne svetovalnice. Za pojasnitev naj nam služi sledeči diagram. Tu so zbrani izsledki inteligenčnih preizkušenj v I. razredu meščanske šole pa v I. in v V.—VIII. razredu gimnazije. (Izvleček iz obsežnejšega diagrama o inteligenčnem nivoju šol v Bratislavi.)

Na vodoravni osi je zbranih 100 dijakov postopoma od najslabšega do najboljšega. Če potegnemo od kateregakoli dela te osi navpično črto do krivulje za določeno šolo in od presečišča vodoravno črto, lahko razberemo na merilu na levi strani, kakšno število točk je imel ta dijak med 100 dijakov v inteligenčnem testu. Na pr. 50. dijak (to je oni, ki se nahaja na sredi stočlenske vrste) v prvem razredu meščanske ima v testu 41 točk, medtem ko ima 50. dijak v prvem razredu gimnazije 57 točk. Podobno: 10. dijak v prvi meščanski ima 30 točk, 20. ima 34 točke. Ali z drugimi besedami: 90 dijakov od 100 v prvi meščanski ima v testu od 30 točk navzgor, 80% ima 34 točke ali več, 50% ima 41 točko ali več, 20% ima 51 točko ali več, 10% najboljših ima 58 točk ali več, 100., torej najboljši dijak, ima 80 točk, najslabši, torej 1., ima 22 točki.

S tega diagrama takoj razvidimo, kakšno je dejansko stanje te ali one duševne zmožnosti, v našem primeru splošne inteligentnosti, na raznih šolah. Tak diagram daje dokaj prilike za razmišljanje. Pokaže nam na pr., da ima 20% najmanj inteligentnih dijakov v prvi meščanski v inteligenčnem testu izsledek 22—34 točke. Če bi naj bila gimnazija res elitna šola za bodoče duhovne delavce, bi na njej ne smelo biti nobenega dijaka s tem številom točk, ki že v meščanski re-



prezentira zelo podpovprečno inteligentnost. V resnici pa vidimo, da je v gimnaziji takih kar 10%! Pa še mnogo drugih premisleka vrednih zanimivosti nam kažejo te krivulje. Le mislimo si, kako mora potekati pouk v prvi, kjer sedi poleg dijaka z mentalno (duševno) starostjo 9 let, dijak z mentalno starostjo 14 let.⁴

Oba dijaka sta po rojstnem listu enake starosti, kar je bil zadosten razlog, da sta bila dana oba v isti razred. Kar zadeva razumske zmožnosti, pa je med njima razlika, kakor med povprečnima dijakoma 9-ih in 14-ih let. Res je treba čestitati pedagoški umetnosti srednješolskega profesorja, ki zna premostiti prepad petih let duševnega razvoja in učiti na pr. matematiko tako, da mu lahko sledijo možgani 9-letnega in da to zanima tudi možgane 14-letnega fantiča.

Bistveno pa je, da nam je ta psihološka statistika varno vodilo v praksi. Pred začetkom šolskega leta se v svetovalnici vsak dan primeri, da pripeljejo starši otroka, ki je končal ljudsko šolo, in prosijo, da bi jim svetovali, naj li gre v meščansko ali v gimnazijo. Recimo, da doseže otrok pri inteligentni preizkušnji 41 točk. S statističnih krivulj za obe šoli takoj vidimo, da je dijak v prvem razredu meščanske s tem številom točk ravno povprečen in lahko torej obiskovanje te

⁴ Z »mentalno« starostjo izražamo duševno razvitost doraščajočega in dorastlega človeka. Kakor se razvija z leti telo, tako tudi duševnost. Obojni razvoj pa ne poteka vedno vzporedno. Duševni razvoj lahko prehiti telesnega ali obratno. Inteligentnost človeka izražamo z »inteligentnim kvocientom« (IQ), ki ga dobimo, če delimo mentalno starost (MS) z življenjsko, kronološko starostjo (ChS):
$$IQ = \frac{MS}{ChS}$$
 Če je števec večji od imenovalca, se pravi, če je duševna razvitost večja kakor je normalno na tej starostni stopnji, je IQ večji kot 1. V tem primeru govorimo o nadpovprečni inteligentnosti. Če je števec manjši od imenovalca, je duševna starost ostala za telesno. IQ je kdaj pa kdaj manjši kot 1; inteligentnost je tedaj podpovprečna. S številnimi poizkusi so dognali, da se IQ v različnih starostnih dobah le malo spremeni. Edina izjema so psihopati (duševno labilni ljudje). Zato ga lahko smatramo za »indeks inteligentnosti«. Kako se prevede število točk, doseženih v inteligentnem testu na mentalno starost in s tem ugotavlja IQ pri odrastlih, je posebno poglavje psiholoških in statističnih metod, ki jih porabljamo v psihotehniki; o teh pa na tem mestu ne morem razpravljati.

šole dopustimo. V prvem razredu gimnazije pa jih je 82%, ki so inteligenčno izkušnjo boljše prestali. V tem zavodu bi po takem povečal število tistih podpovprečnežev (18%), ki z njim vred vanj ne spadajo.

Psihotehnika ne vrši prognoze uspeha na tej ali oni šoli, temveč diagnozo zmožnosti za to ali ono šolo. Ne napoveduje, kako bo dijak v šoli uspeval, ampak nam pove, je li z m o - ž e n, da bo šolo uspešno obiskoval. Nikjer ni rečeno, da bi nadpovprečno inteligentni dijak moral imeti tudi nadpovprečni uspeh in podpovprečni dijak podpovprečnega. Saj je znano, da imajo mnogokrat najinteligentnejši dijaki komaj zadovoljiv šolski uspeh. Vemo tudi, da se je mnogo ljudi, ki so se pozneje proslavili s svojimi zmožnostmi, komaj prerilo skozi šole. Zmožni pa so bili že takrat, ko so še obiskovali šolo — in to bi jim bil psihotehnik tudi povedal.* Več razlogov je, ki nam lahko pojasnijo to nesoglasje med inteligentnostjo in šolskimi uspehi. Tukaj igra važno vlogo tudi pridnost, vztrajnost, domače razmere, odnos do šole in profesorjev in ne nazadnje tudi — sreča. S psihotehničnimi preizkušnjami, ki so jih izvršili skoro v vseh kulturnih državah (v posebno velikem obsegu v Ameriki, Angliji in Nemčiji), so dognali, da je kljub temu v dobri polovici vseh primerov za uspevanje v šoli odločilna inteligentnost. Korelacijski koeficienti med inteligenčnimi preizkušnjami in šolskim uspehom se gibljejo namreč povsod vsaj med 0'50 — 0'60. Pozabiti pa tudi ne smemo, da je današnja srednja šola prilagojena povprečnim dijakom in zato ni čudno, če nadpovprečnega dijaka danes vse drugo prej zanima ko njegova šola. Inteligenčne preizkušnje pred vstopom v šolo so eno izmed redkih sredstev, s katerimi se da dvigniti inteligenčni nivô šol. Kadar bo to storjeno, bo tudi soglašanje med inteligentnostjo in šolskimi uspehi mnogo večje.

* Sloviti pedagog F. W. Foerster je bil v gimnaziji vedno — »zadnji«. V svoji najnovejši knjigi (»Alte und neue Erziehung«, 1936, str. 162) poroča, kako je ob vsakokratnem razdeljevanju izpričeval slišal stereotipne besede: »Foerster hat es wieder verstanden, sich den letzten Platz zu sichern«. In dodaja: »Alles lachte, ich auch, und schlief weiter.«

Tab. 3.

		Intelligenčni kvociient		
		1·34—1·25	1·24—1·14	1·13—0·87
Šolski uspeh	1·2—1·7	6	5	
	1·8—2·4	4	4	4
	2·5—4·0		4	6

Tabela kaže odnos med IQ in šolskim uspehom. Najboljši red je 1, najslabši 4.

Tabela št. 3 (gl. zgoraj) nam kaže, kakšen je odnos med predhodno inteligenčno preizkušnjo in poznejšim šolskim uspehom. (I. B razred drž. realne gimn. v Bratislavi, letnik 1931/2). Z nje razvidimo: 60% dijakov, po psihotehnični preizkušnji zelo zmožnih, ima nadpovprečni šolski uspeh, 40% ima povprečni in noben dijak nima podpovprečnega uspeha. Od manj inteligentnih dijakov jih ima 60% podpovprečni uspeh, 40% dijakov povprečni in nobeden nadpovprečnega. Srednje zmožni dijaki so razvrščeni po vseh treh kategorijah približno enakomerno. Podobno razdelitev najdemo tudi v ostalih razredih. Na temelju večletnih izkušenj odsvetujejo v psihotehničnem inštitutu v Bratislavi obiskovanje srednje šole dijakom, pri katerih so ugotovili IQ pod 1·05. Izkušnja je namreč pokazala, da ima na bratislavskih deških srednjih šolah (realna gimnazija in realka) 89% dijakov, ki jih je psihotehnični inštitut spoznal za manj zmožne, podpovprečni uspeh in samo 11% uspeh, ki se nekoliko dviga nad povprečnost. Če torej ugotovimo pri bodočem prvošolcu IQ = 1·05 ali manj, lahko že na temelju tega izsledka (v Bratislavi!) povemo staršem z 90 procentno verjetnostjo, da bo imel otrok podpovprečni uspeh, in zato študij na srednji šoli odsvetujemo. Saj je vendar boljše, da je nekdo dober obrtnik, kakor polovičarski intelektualec. Pri tem delu nam gre, lahko rečem, za načrtno gospodarstvo z duševnimi zmožnostmi naroda.

. . .

Vsebinsko zadnjih dveh poglavij sem izbral tako, da smo spoznali 5 važnih principov psihotehnike, kakor jo pojmu- jemo danes:

1. Aparati, ki jih porabljamo v psihotehniki, nam nu- dijo le to in to »situacijo«, na katero preizkuševanec reagira. Te reakcije pravilno analizirati in razlagati pa je ena izmed glavnih nalog psihotehnika.

2. Vsak psihotehnični pripomoček moramo prilagoditi onemu geografskemu, socialnemu in kulturnemu miljeju, v katerem ga porabljamo.

3. Na podlagi izsledka v enem ali tudi v večih testih (apa- ratih) ne smemo sklepati o poklicni usposobljenosti, oziroma nezmožnosti, dokler ne vemo, v kakšnih odnosih so zmogljivi- vosti človeka, od katerih je zavisel uspeh, oziroma neuspeh v testih (aparatih), z njegovim ostalim značajem.

4. Tehtnost, zanesljivost, diagnostično in prognostično vrednost testov moramo preizkusiti na tisti skupini ljudi, za katero jih nameravamo porabljati.

5. Psihotehnik naj kontrolira, kako so se njegove odlo- čitve v praksi obnesle.

IV.

Da se je psihotehnika v praktičnem življenju tako raz- mahnila, je poleg dejanske pomoči, ki jo nudi v borbi za čim boljši življenjski uspeh, v precejšnji meri zasluga njenega i d e o l o š k e g a momenta.

V razpravah s področja psihotehnike srečamo čestokrat geslo: »Zmožnim prosto pot! Pravi človek na pravo mesto!« To se pravi, da naj bodo za vstop v poklic odločilne zmož- nosti in sposobnosti — in ne politično ali stanovsko svatovsko oblačilo. To naziranje ne pozna narodnostnih in državnih mej; je izraz skupne zahteve po socialni pravičnosti, je na znanstvena tla prenesen davni sen ljudi, da bi bilo vsakemu dano, kar mu gre. Skupni cilji so rodili enotno gibanje: fran- coski, češki, nemški psihotehniki delajo roko v roki z ame- riškimi in angleškimi ter doživljajo pri tem prijetno zavest, da se borijo za vzvišen socialni cilj. Poklic psihotehnika iz- raža, pa tudi zahteva celega človeka in v veliki meri določa njegov pogled na svet. Tolažbo in zadoščenje pa nudi psiho-

tehnika vsem onim, ki so jih v življenju po krivici potisnili ob stran. Če bi bile dane vse možnosti, da se izkoristi vrednost njenih izsledkov za najširši krog ljudi, bi bilo manj zagrenelcev.⁵ Posebno še, ker se ne obrača samo na zmožnost človeka; kaže mu pot, ki je prikladna tudi njegovemu značaju ter v zvezi s tem njegovemu biološkemu in socialnemu okolju. Ni naključje, da se je vzporedno z razvojem psihotehnikе razvila znanost, ki se da imenovati higiena duševnega življenja (mental hygiene) in ki se ukvarja z vprašanji, kako zagotoviti človeku duševno zdravje.

Več kakor pred dvema tisočletjema je pripisoval Plato filozofom vodilno vlogo v državi. Ta načrt se nikoli ni uresničil, če izvememo Masaryka. Filozofija je ostala abstraktna znanost. Vidna znamenja pa govore, da utegne podobno vlogo, kot jo je Plato določil filozofiji, prej ali slej prevzeti praktična psihologija.

Odločilnega pomena za človeško družbo je bilo razdobje, ko se je uveljavil princip delitve dela. Danes se nahajamo v razdobju, ki ni prav nič manj pomembno, živeč v času, ko je treba misliti na znanstveno organizacijo dela. In če se zavedamo dejstva, da je subjektivni faktor dela človek, nam pač ne bo težko spoznati, kako važni delež gre psihotehniku pri zdravljenju in ozdravljenju družbe.

⁵ V zavodu za zanemarjene mladostnike v Kaiserebersdorfu pri Dunaju so dognali, da je pri 70 % mladostnikov, ki so prišli navzkriž s kazenskim zakonikom, pomagal povzročiti ta konflikt napačno izbrani poklic! (Comptes rendus de la VIII.^e conférence internationale de psychotechnique, str. 367.)

Dragotin Cvetko, Ljubljana:

Glasbena kultura v slovenskem vzgojstvu.

Donesek k zgodovini naše pedagogike.

I. Uvodne misli.

Slovenski narod je tesno povezan s petjem in poje ob vsaki priliki: v cerkvi in gostilni, doma in na polju, ob žetvi in košnji, na veselici in tudi na sedmini; bodi žalost ali veselje — narod poje, da bi dal duška svojim čustvom, ki so prepolna, da bi jih mogel skrivati ali potlačiti.

Smisel in veselje za glasbo ni izrečna posebnost našega naroda. Narodovi glasniki pa so, polni nacionalnega duha, v dobrem namenu prisojali Slovincem posebno glasbeno stopnjo in so to poudarjajoče trdili, na pr.: »Ni pa jih tudi na svetu ljudi, ki bi rajši peli, kakor Slovenci...«¹ itd. Res je, da radi pojó in tudi slovijo po tem, kakor je pisal P. pl. Radics: »Die Macht der Musik wurde in unserem Lande (Krain — sploh v Slovenskej) schon in den frühesten Zeiten gefühlt, und es ward auch ferner hin hier die Muse der Tonkunst stets mit aller Liebe und Begeisterung empfangen, selbst in Tagen bitterer Noth und harter Bedrängnis. Das Volk von Krain (sploh slovensko ljudstvo) liebt es, seinen Gefühlen im Gesange Ausdruck zu geben, und sind die Arien unseres Volksgesanges nicht selten kunstreich, und die Stimmen, namentlich die weiblichen, so schön, dass schon oft weitgewanderte Touristen erstaunt innehielten, wenn ihnen plötzlich aus den Kirchen hoch droben der Choral entgentönte, glockenhell und rein, aus den Kehlen unserer Landschönen.«²

Smisel za glasbo in petje pa opažamo prav tako pri drugih narodih, seveda v različnih stopnjah in svojevrstnostih, pač po okolju, ki poleg prirojenih nastavkov odločilno sovpliva na duševni razvoj poedinca ter celote. Iz mnogih izvajanj nacionalno razgibanih naših mož pa bi utegnili napáčno pojmovati ta smisel in veselje kot posebnost ali še boljše posebno lastnost; kajti kolikor bi bila slovenska sposobnost, toliko bi v svojem smislu bila tudi nemška, ruska ali

katerakoli druga. »Posebnost« ne dovoljuje normalnega stopnjevanja, zato moramo ta pojem uporabljati previdno. Nekateri znanstveniki^{2a} ne vidijo v izredno močnem javljanju neke sposobnosti kakšne »posebnosti«, temveč razvojni pojav, ki nastane takrat, ko se na podlagi stopnjevane vzgoje, vaje itd. dvigne dana sposobnost nad povprečno mero. Tako razlagajo genija, tako »čudežnega otroka« in so jim te »posebnosti« nadnormalno stopnjevanje danih nastavkov.

Tudi v našem primeru smemo govoriti le o različnih stopnjah smisla in veselja za glasbo; istočasno pa ugotavljamo, da je ta stopnja v našem narodu zavoljo »prirojene pevoljubnosti«³, ki je itak eden izmed osnovnih pogojev za muzikalnost in jo zato Druzovič pretirano označuje kot »nekako skupno svojstvo vseh Slovanov«⁴ dokaj visoka. Ne strinjam pa se s trditvijo, da je »slovenski jezik za petje kakor nalašč ustvarjen«⁵ kar odločilno itak ne zmanjšuje narodove muzikalnosti, niti je pri nas v primeri z drugimi bolj »melodioznimi« jeziki merodajno ne dviga.

Dejstvo je, da zavzema slovenski narod neko muzikalno stopnjo, ki ne dovoljuje presojanja in določevanja po subjektivnih vidikih; naš narod je pel, poje in še bo pel, kako in kaj, je vprašanje zase. V teku svojega življenja si je ustvaril bogat zaklad narodnih⁶ in v poslednjih desetletjih tudi umetnih pesmi, ki se vse (zlasti narodna pesem) po svojem individualnem obrazu ločijo od tvorb drugih narodov in to zavoljo drugačnih pogojev in različno stopnjevane muzikalnosti. Zavoljo nastale glasbene kulture in pa glasbeno-vzgojnih ter obrazbenih funkcij je povsem umljivo in nujno, da je prav tako, kakor v vzgojstvu ostalih narodov, našla glasba odmeva tudi v slovenski praktični in teoretični pedagogiki.

II. Začetki glasbene vzgoje pri nas. Razvoj do l. 1860.

Petja ni smatrala za učni predmet niti šolska uredba iz l. 1774, niti ona iz l. 1805. Da je in kaj je ljudstvo takrat pelo, povedo mnoge pesemske zbirke, ki so izšle na koncu 18. in v začetku 19. stoletja ter so se vse pele v slovenskem

jeziku.⁷ Pesmi so peli zlasti v cerkvi, popularizirale pa se niso; morda jih je kateri šolnik porabljal tudi v šoli. Med ljudstvom so se pele seveda tudi narodne pesmi, ki so takrat še obstojale v verni celoti, kar pričajo obširne zbirke, ki so nastale pozneje in bi se v drugačnem položaju ne mogle ohraniti. Že v 16. stoletju je bilo petje učni predmet v protestantskih šolah; Luther je dajal glasbi posebno važnost ter jo je poleg teologije smatral za najvažnejše vzgojno sredstvo.⁸ Protestantska vzgojna načela in sredstva so se uveljavila tudi v slovenskih protestantskih šolah in pod tem vplivom so tudi nastale Trubarjeve duhovne pesmi.⁹ V katoliških šolah petje ni imelo mnogo veljave in tudi ni bilo učni predmet; nedvomno pa so posamezni učitelji zadnjih stoletij v svojih šolah z učenci tudi peli. In kot je bila »vprav gojitev glasbene umetnosti kakor žarek svetlega solnca mračni srednjeveški šoli, v kateri je sicer neusmiljeno gospodarila palica«,¹⁰ tako se je utegnilo petje v naših šolah gojiti po dobi protestantizma tja do druge polovice 19. stoletja in še dalje. Vse po usmerjenosti in celotni strukturi tiste dobe so kajpada porabljali pred vsem cerkvene in šele kasneje tudi svetne pesmi; saj nam je vobče celotno šolsko delo zadnjih stoletij umljivo tem bolj, če poznamo višino in stanje tedanjega šolstva in učiteljstva.¹¹ Petje, če in kolikor se je poučevalo, je bilo v takratni dobi nesistematično in zgolj priložnostno; manjkalo je šolskih pesmaric, uradnih predpisov ni bilo in učitelji niso bili ne pevski ne vobče dovolj izobraženi. Čeprav so bili orglavci, največkrat niso bili glasbeno podkovani in so v šoli učili le to, česar se jim je po naključju zahotelo. Zbog pomanjkljive splošne in posebne učiteljske izobrazbe kajpa niso znali niti vpričo danih razmer niso mogli didaktično in metodično pravilno zgrabiti celotnega pouka. Še mnogo bolj kakor predpisani »predmeti« je ves ta čas bilo žrtev zapostavljanja, diletantizma ter nepoznavanja vzgojne vrednosti nepredpisano petje.

Pedagoških prizadevanj za slovensko glasbeno vzgojo vse tja do štiridesetih let 19. stoletja ni bilo. Kaki poedinci, ki so se dvignili nad tedanjo višino, niso prišli do izraza, resnejših stremeljenj in uspehov na tem polju ves čas ni bilo videti. Nihče ni

skrbel za to, kaj bodo ljudje peli in kako; in posebne glasbene vzgoje, ki bi navajala k izbiri lepega ter kazala pot do estetskega uživanja vsaj v najširšem smislu besede, prav tako ni bilo.

Da bi pokazal osnovno pot v izbiri pesmi, je Matija Ahacelj izdal svojo pesemsko zbirko¹² s tole iskreno željo: »Lepo vas prošim, ljubi brati in sestre slovenskiga rodu, posebno vas mladenče in mladenčice (deklice)! opustite vse nesramne, vmazane, kláfar-ske ino nespodóbne pesmi, katerih je sama peklenska hudoba po svojih pomagavcih toljko na svet (kak ljuke v pšenico) zasjala...«,¹³ s čimer je tedanje stanje dovolj jasno in krepko prikazal. V njegovi zbirki so sodelovali Slomšek, Andreas, Krumpak, Vodušek, Urek, Globočnik, Hašnik, Lipold, Jarnik, Volkmer in Sevšek ter obsega večinoma svetne pesmi s poudarjenim religioznim tonom. Kakšnemu namenu naj bi služile, dokazujejo vsem pesmim (razen »resnicam v pravljicah«) pridejani dvoglasni napevi.¹⁴ Nekatere pesmi so otroci in odrastli prav gotovo radi prepevali in ta ali ona je celo ponarodela, ker se je približala narodnemu čustvovanju; a druge, polne zdihovanja in pokore, menda niso kdo ve kaj vlekli. Te pesmi pa so peli tudi v šolah in v celovškem bogoslovju je Slomšek za pevski zbor bogoslovcev posvetne pesmi izbiral iz Ahacljeve pesmarice.¹⁵

Zbirka, ki je bila nekako posvečena Slovencem («... vé m, da lépe pesmi radi po jete, ino z petjam sebi kratek čas, drugim pa veselje delate, Bogu pa čest in hvalo dajate«¹⁶), je prva sistematična pesmarica skoraj samih posvetnih pesmi. Zasledovala je določeni, v širšem smislu glasbeno-vzgojni smoter: dati mladini ter odrastlim primernih pesmi, ki naj ugodno vplivajo na vsakogar in hkratu služijo religioznemu namenu. Posredno pa je Ahacljeva zbirka pomagala vsem, ki so imeli s petjem opravka, k urejeni izbiri ter pravilnejšemu gledanju in razumevanju petja in njegovih nalog. Začetna zbirka je zbudila priznanje in zanimanje; v glasbeno-pedagoškem pogledu pomeni nekak

uvod v pravilno motrenje glasbene, zlasti pevske vzgoje ter njenih problemov. Teoretskega dela na polju glasbene vzgoje v tej dobi seveda še ni bilo, saj ni bilo za to sposobnih ljudi ne pedagoških revij; zanimanje pa je rastlo šele v osnovah in se polagoma stopnjevalo zlasti z vedno močnejšo nacionalno zavestjo. Sicer pa tudi na ostalih toriščih pedagoških problemov ni bilo pri nas v tisti dobi ne posebnega zanimanja ne uspehov.

Izredno pa je naglašal vzgojno vrednost petja A. M. Slomšek, ki je nadaljeval naloge Ahacljeve zbirke. Njegovo prizadevanje na tem polju je bilo že po obliki smotno; in če so prej, ko pevski pouk ni bil predpisan, peli le ponekod in je ta pouk zavisel od posameznih bolj ali manj muzikalnih učiteljev, se je s Slomškovim dejstvom številu šol in učiteljev, ki so se navduševali za šolsko petje in sploh glasbo, zelo dvignilo. Niti Slomšek niti poznejši delavci na glasbenem polju tja do konca 19. stoletja niso bili teoretično usmerjeni raziskovalci, temveč so skušali probleme glasbene vzgoje reševati praktično; njihova izvajanja so zato plod praktičnega delovanja v glasbeni kulturi ter očitujejo izrazito ljubezen do petja. Članki so jim prepojeni s čustvenimi izlivi in so v marsičem vplivali na njihov odnos do glasbe. Značilen dokaz je Slomšek sam, ki zavoljo velike ljubezni do petja ni mogel nikjer mimo pesmi; vso njegovo znano knjigo »Blaže in Nežica«¹⁷ preveva pesem, na koncu mnogih lekcij pojo učenci pesem, prilagojeno učni snovi, na pr. v V. lekciji »Mladenča perve in posledne želje«,¹⁸ na koncu X. lekcije »pesem od razvujzdaniga sveta«,¹⁹ na koncu XXII. poglavja »večernico«²⁰ itd. Čeprav pesmi niso posebno stregle otrokovi duševnosti (bile so med njimi religiozne, moralizujoče itd.), je vendar pomembno, da je Slomšek dal petju takšno mesto na koncu pouka, kakor ga ima molitev v začetku pouka.²¹ Pri izbiri snovi moramo še pomisliti na dvojje: da takrat primernih otroških pesmi še ni bilo in jih torej še ni mogel porabljati, in pa da je bil Slomšek pred vsem metodik, a mnogo manj didaktik. Važno je, da je petje, čeprav še ni bilo učni predmet, v njegovi šoli vendarle zavzelo odlično mesto. Tudi v knjigah »Življenje,

srečen pot«²² in »Keršansko devištvo«²³ je dodal nekaj pesmi, v zadnji celo z napevi; to tudi dokazuje, kakšen pomen je pripisoval glasbi in kako je pojmoval njeno vzgojno funkcijo. Religiozno smer njegovega glasbeno vzgojnega smotra pa bomo natančno spoznali kasneje.

Da bi dal deci primernih pesmi, ki bi se lahko porabliale tudi v šoli, je določil pesmim v »Drobtinica«²⁴ lasten oddelek »Slovenska gerlica«, ki »v domačim logi rahlo poje, povabi spevati vse brate in sestre svoje«;²⁵ priobčene pesmi so razni skladatelji deloma uglasbili, da so služile pravemu namenu — petju, zlasti v šoli. V I. letniku (1846) je Slomšek razvrstil pesmi v: Pesme ljubeznive matere, Pesme za dobro voljo, Pesme za kratek čas in Pesme za pobožnost; v II. letniku so bile natisnjene »Pesme za otroke«,²⁶ veren izraz Slomškovih vzgojnih prizadevanj, ki se posebno ostro odražajo v VI. letniku (1851): takrat so bile prvič v slovenski šolski pevski literaturi priobčene »šolske« pesmi,²⁷ ki so bile tudi po vsebini šolske (V ponedeljek pred šolaj, V ponedeljek po šoli itd., za vsak šolski dan v tednu). Pridani so bili napevi, katere so v šoli često peli in so našli odmeva tudi v »Šoli veseli lepega petja«.

V uvodu »Slovenski gerlici« je Slomšek določil nalogo učitelja pri pevskem pouku tako: »Mladino lepo peti učiti in pa čednosti saditi naj bo učitelov vedna skerb. Za poskušno jim šopek šolskih pesem podamo«.²⁸ Smoter glasbene vzgoje mu je torej estetski in npravstveno religiozen.

Nadaljujoč Slomškove misli glede na mesto petju, je pisal J. Humar: »Delavniška in nedelska šola je kaj pripraven kraj za petje, naj bi naučitelji kak četert ure u to porabili, pa le kakor plačilo, ako so otroci lepo pri miru in pazni, kder šole ni, po dokončanem otroškem nauku«.²⁹ Humar je jasno v Slomškovem smislu povedal, kje je mesto petju, smatral pa ga je le kot »plačilo« in tako izgleda, da sicer ni bil dober poznavalec ali pa pristaš Slomškovih glasbeno vzgojnih stremljenj.

Kasneje je »Slovenska gerlica« propadala in po svoji pevsko-vzgojni funkciji daleč ni bila več tako pomembna, kakor prva leta, ko ji je bil glavni pobudnik, sodelavec in

urednik še Slomšek. L. 1867 je pod uredništvom Fr. Lampéta popolnoma utihnila in dobila kot nekak nadomestek v »Slomškovih drobtinicah«³⁰ »Berilo podučno in zabavno«, kjer so se sistematično priobčevale razne pesmi brez napevov in jih zato v petju učitelji torej niso mogli porabljeni.

Idejno je bil Slomšek glede pevskega pouka mnogim kasnejšim piscem in praktikom vodja. Svoje pojmovanje nalog in vrednosti petja je sicer povsem nesistematski, a vendar z veliko ljubeznijo in globino podal v sestavku »Pesem sladek glas« in s svojimi mislimi nakazal občne osnovne vidike še danes nerazvite slovenske glasbene pedagogike. »Slajše reči na svetu ni, kakor je pesem lepa. Milo mati poje, ki zible dete svoje; med pesmi dete mehko zaspi. S petjam si otroci kratek čas delajo, kedar veselo procesjo peljajo; ne vejo za revšino tega sveta. Dobre volje si kmetič žvižga in pôje, orač na polji, kosec na travniki; v pesmih ne čuti težavniga dela. Prepeva si rokodel med svojim orodjam, in delo mu teče iz pod rok gladko kakor vesela pesem iz serca. Poje gredo serčni vojšaki nad sovražnika v boj; v pesmih jim raste serce... V samoti si poje popotnik, de ga ni strah; poje v vozi jetnik, bolnik na posteli svoje dolge noči, ter si žalosten srotej kalno serce vedri. V svetih pesmih se molitva pobožnih kristjanov k nebesam vali... Pesmi le tamo slišati ni, kjer ni poštenih ljudi«, saj jo je tudi namenil »vsim ljubim Slovincam ino Slovenkam, ki so dobre volje ino pa pošteniga serca.«³¹

Bogate misli so intuitivno privrele avtorju iz pedagoške notranjosti ter so po svoji vsebini močno učinkovale na smer in delo poznejših slovenskih šolnikov. Po dotedanjem Slomškovem prizadevanju na pevskem polju ter z ozirom na njegovo glasbeno nadarjenost in občo izobrazbo lahko sklepamo, da so te misli v glavnem originalne. Z njimi je jasno oblikoval svoje pojmovanje: glasba naj vpliva estetsko, religiozno, očiščevalno, npravstveno, blažilno in razvedrilno ter naj daje notranjo moč — sami, za pedagoške uspehe izredno pomembni vplivi! Prav tako mu je važna v nacionalnem pogledu, ki ga zelo

živo in ostro podčrtava (gl. op 1). Ob teh svojih mislih je podal Slomšek mnogo globlje smoter in bistvene naloge petja kakor 22 let kasnejši uradni predpis, ki je sicer po vsebini kazal veliko podobnost Slomškovim izvajanjem. Slomšku je bilo veselo in lepo petje, ki ima vse prej omenjene funkcije, zlasti estetsko, religiozno in nacionalno, na moč važno vzgojno sredstvo, ki je po njegovi zaslugi dobilo primerno mesto tudi v šoli, kajti »slovenska šola, ki ne poje, prvič ni slovenska, drugič sploh ni šola«. ³²

Dosleden samemu sebi je Slomšek kazal zanimanje za petje vsepovsod v javnem in zasebnem delovanju; kot spiritual je na pr. imel v celovškem bogoslovju pevske vaje, »da bi zadostno izvežbani bogoslovci pozneje kot duhovniki razširjali slovensko pesem, in to potom cerkve in šole«. ³³ Pri sklepnih izpraševanjih in vizitacijah so občim izpitom sledili še pevski; vse njegovo delo je zelo vplivalo na tedanje učitelje in v »Novicah« leta 1849 hvali poročevalec učitelje, »ki se po vsej moči trudijo, petje Slovencev dvigniti na višjo stopnjo«, kar je bila precej Slomškova zasluga. Zraven pa obsoja, »da so tudi taki učitelji, ki kljub temu, da je zaukazano po pouku zapeti kako pripravno pesmico, tega ne store«. ³⁴ Iz tega je razvidno, da so glede petja že neke odredbe obstojale. In res: l. 1851 je deželni šolski nadzornik Fr. Močnik v učnem načrtu za glavne šole zahteval tudi petje, l. 1853 pa je Slomšek izdal naredbo, da morajo distriktni šolski nadzorniki v letnih poročilih ordinariatu javljati tudi o šolskem petju. ³⁵ Skoraj v istem času pa pospeši napredek pevskega pouka tudi uvedba petja kot neobveznega predmeta v gimnazijah in realkah; ³⁶ kmalu zatem, l. 1862, je izšla tudi naredba tržaškega c. kr. namestništva, ki sicer ni uvajala stroge obveznosti, ampak določevala: »In allen Volksschulen wird der Unterricht im Gesange nach Möglichkeit zu ertheilen sein« — in je s tem ugodno vplivala na dvig pevskega pouka. ^{36a} Razvoj je šel naglo dalje; da bi povečal skrb za šolsko petje še bolj, je Slomšek določil premije onim učiteljem, ki bi se v tem oziru posebno izkazali. ³⁷

Spoznanje, da ima petje veliko vzgojno in obrazovalno vrednost, je napotilo Slomška, da je za pospeševanje šol-

skega petja pripravljaj primerno zbirko dobrih pesmi z napravi za cerkev in šolo. V to svrhu sta mu služili Ahacljeva zbirka in »Slovenska gerlica«, ki nje sistematična ureditev dokazuje, da je to izdanje pripravljaj že dalje časa; tudi »duhovnikom in učiteljem je priporočal, naj zbirajo dobre narodne in cerkvene pesmi.«³⁸ Tako je dozorela in l. 1853 izšla Slomškova zbirka »Šola vesela lepega petja za pridno šolsko mladino«, ki je po sistematiki, jasno načrtanem, že iz naslova razvidnem smotru in celotni arhitektoniki pomembna šolska pesmarica, iz katere spoznamo njegov odnos in stališče do petja. Ves uvod preveva nekak tih, podzavesten boj med didaktičnim in metodičnim principom; Slomškova izvajanja kažejo, da je že začutil otrokovo duševnost kot primarno izhodišče glasbeni vzgoji. Kajpada ne moremo od njega zahtevati današnje pedagoške usmeritve; v njem je prevladal metodično orientiran pedagog: objektivni vidiki so mu v izbiranju snovi prvi. Uvodne misli te zbirke so v bistvu iste kakor v uvodu »Slovenski gerlici« l. 1847. Pesmarico je izročil načrtanemu namenu, češ: »Nate jih torej čednih pesmic lično zberko za šolo in za doma ... Lepa pesem je božji dar!«³⁹ In kakor jo je podaril vsej slovenski mladini, tako jo je predal tudi njenim vodnikom: »Nate šopek sbranih pesmic tudi Vi, učitelji blagi; naše mladine prijatelji blagi, Vašemu težavnemu poklicu zelen rožmarin! Hočete šolo s lepim petjem greti, bodo Vam deca veselo v šolo hodili in se radi učili; veliko bolj lahko Vam bo. Dobra volja potrebuje dobrega vina, da jo oveseli, dobra šola pa lepega petja, da jo oživi!«⁴⁰ — Govoril je povsem v smislu svojega pevskega vzgojnega smotra, petje mu je neka moč, ki daje notranji pogon ter oživlja. Zlasti poslednji pravkar navedeni stavki so močno didaktično naglašeni in se zelo bližajo našemu sodobnemu razumevanju.

»Šola vesela lepega petja« prinaša šolske pesmi, pesmi veselih otrok in poštene zdravičke. »Šolske pesmi« so iste kakor v VI. letniku »Drobtinic« in budijo spoštovanje do šole; vsebina ima v mislih le šolsko življenje in psihološki pogled pravi, da teh pesmi otroci najbrž niso peli s posebnim veseljem. Bolj odgovarjajo psihološkimi zahtevkom »pesmi veselih otrok« in »poštene zdravičke«, ki so mladini

hotele namestiti »kláfarske« pesmi; vsem 50 pesmim so dodani napevi. Zbirko je Slomšek skušal prilagoditi slovenskim razmeram in kljub temu, da so po naslovu označene za šolske pesmi, se po vsebini niso omejevale na to in to starostno dobo. V tem času še ni bilo tipične otroške in mladinske pesmi, kakršna nastaja danes; zato Slomškova pesmarica pač ni mogla biti urejena po naših merilih. — Zanimivo je vprašanje originalnosti v zbirki priobčenih Slomškovih tekstov in napevov, pa ne spada v ta tema in zahteva posebnega raziskovanja.⁴¹

Petja Slomšek ni uvrstil med večšine, ker teh v svoji šoli vobče ne pozna;⁴² petje samo mu ni bilo poseben predmet, temveč se je, služeč svojemu visokemu smotru, porabljalo na koncu pouka. S takšnim razumevanjem petja je Slomšek pokazal, da mu je vse kaj drugega ko večšina in je tako pred mnogimi desetletji spretno povedal, za kar se še danes glasbeni pedagogi srdito borijo: da petje ni večšina! In če bi mu petje bilo učni predmet, sem po njegovem pojmovanju petja prepričan, da bi ga uvrstil med »umetniške« predmete.⁴³

Pogled na vse ogromno Slomškovo delo v glasbeno-vzgojnih prizadevanjih nudi plastično sliko njegove plodovitosti. Po vsej pravici mu pripada mesto prvega praktičnega slovenskega glasbenega pedagoga, ki je za svoje pisano in ustno delo želel mnogo sadov; začel je smotrno orati ledino tega še neobdelanega polja in v tem oziru vplival na vse v isti pravec usmerjene potomce več desetletij naprej. Čeprav njegovo delo na glasbenem odseku pedagoških vprašanj ne daje popolne psihološke slike, čeprav svojih misli ni teoretski utemeljil z izklesanimi definicijami, čeprav ob svoji izrazito religiozni, nacionalni in v pedagoškem pogledu metodični usmerjenosti ni podal vsestransko pravičnega in odgovarjajočega pojmovanja — pa ima vendar za razvoj pevske in v širšem smislu glasbene vzgoje v slovenskih šolah zelo velik pomen. Tej vzgoji je položil konkretne temelje, se po globini in smeri svojih misli približal sedanji ideologiji in v poedinih točkah celo skladal z njo, bil idejni in praktični vodnik stremljenj za dosego prave šole veselega in lepega petja ter je s svojimi

pedagoškimi uspehi v glasbeni vzgoji v marsičem omogočil in pospešil naslednjo fazo tega razvoja. Tisto fazo, ki v bistvu zasleduje iste smotre, kakor jih je postavil on, in ki v svojem razvoju doseže kljub oviram na tem, iz različnih važnih vzrokov zapostavljenem in neuvaževanem kulturno-pedagoškem področju lep napredek. Temelji so stali, razvoj glasbene vzgoje se je skušal vzporediti ostalim pedagoškim enotam in slediti odslej obćim pedagoškim tendencam.

III. Od l. 1860 do vstopa v novo stoletje.

Možnost razpravljanja o pedagoških poskusih na glasbenem torišću so povečali nastajajoći časopisi in glasbene ter pedagoške revije. Te so vse začele izhajati po l. 1860 in so nudile prostora tudi tem vprašanjem, ki so stvarno podlago dobila zlasti l. 1869 z uvedbo petja kot obveznega učnega predmeta v ljudskih šolah,⁴⁴ kateremu se določuje za razred ena tedenska ura (tudi za IV. razred nesamostojnih nižjih realk, združenih z glavnimi šolami⁴⁵). S tem je petje dobilo tudi svoj uradni okvir in se mu je določil smoter tako: »Uk v petji ima nálog, glasóvni čut buditi, otrokom estetično omiko ter oblaževanje src pospeševati in domorodne misli oživljati...«⁴⁶ Tako se je učiteljem odkazal začrtan delokrog; učni smoter iz l. 1870 se v bistvu ne razlikuje od Slomškovega programa ter pozna estetsko, etično in patriotsko nalogo pevskega pouka, v marsičem pa je ožji od Slomškovega. Z zakoni iz l. 1869 in 1870 se začne za petje tudi uradno življenje, ki v marsičem pospeši njegov razvoj.

Podobnost, odnosno enakost uradnega učnega smotra s Slomškovim vodi k zaključku, da so se dosedaj nepoučeni, pa tudi že zainteresirani učitelji naslonili v šolskem pevskem delu posebno na Slomška, ki je posredno itak vplival na uradni učni smoter in ki je že konkretno podal svoje misli ter pokazal, kako si zamišlja realizacijo svojih nazorov in ciljev. Pri tem pa so zasledovali tudi splošni pedagoški razvoj in v zvezi z njim pojmovanje glasbenega, oz. pevskega pouka nekoliko razširili ter še bolj poglobili. Enotne smeri v pedagoško-pevskih prizadevanjih ves ta čas ni bilo, reform

tudi ne; delo se je skoraj povsem omejilo na metodično stran, kajti doslej jim še razen Slomška nikdo ni govoril, kaj in kako naj poučujejo.

Učni smoter iz l. 1870 je določil, da »višje učilnice naj uče peti na podlagi notnega sistema (Notensystem)«,⁴⁷ o katerem so v tistem času v zapadni Evropi nastali že razni nazori in metode. Zato je vsebina mnogih člankov iz te dobe pri nas govorila o tem vprašanju, ki je povzročilo veliko zmešnjavo, saj učitelji niso vedeli, katero metodo naj uporabljajo. Zlasti so se zavzemali za Paris-Galin-Chevéovo številčno (relativno ali transpozicijsko) pevsko metodo, ni pa manjkalo tudi zagovornikov raznih drugih metod (na pr. Hentschlove »vzporedne« metode, ki zahteva istočasno metodično in pesemsko obravnavo).⁴⁸ Seveda so pisali in govorili tudi o tem, ali je petje po notah vobče potrebno ali ne, kdaj naj se začne itd.; vsa ta vprašanja so vzbudila mnogo zanimanja tudi v naslednjem stoletju in celo v najnovejši dobi. Članki glasbeno-vzgojne vsebine so izhajali v: UT od l. 1861 dalje, SU 1874 —, Pp 1880 —, letopisih SSM 1904 —, CG 1880 —, pa tudi v N 1860 in 1864, SN in novejših časopisih pa revijah⁴⁹ ter so pomagali k nadaljnjemu razvoju pevskega pouka.

Omenil sem že, da so si bile takrat načelne misli zavoljo še ozke usmerjenosti skoraj enake; najvišji cilj jim je v glavnem etični, ki si pri mnogih avtorjih podreja estetskega. Četudi to enostransko pojmovanje ni bilo pravilno, vendar je velik napredek dejstvo, da se je prejšnje pojmovanje glasbenih nalog (razveseljevati in ugajati!) vedno bolj umikalo pravemu motrenju. Vzgojitelji so začeli spoznavati in poštovati tudi širše funkcije glasbe. Uvideli so na pr., da ima pesem »na domišljijo človeka toliki upliv, da si zamore po njenem navodu sam razne lepe reči domišljati«, da »upliva tudi na človeški um...« in da je slednjič petje ono sredstvo, »po katerem se društveno življenje pričinja, krepi in oživlja«. ⁵⁰ Tako so poleg drugih glasbenih funkcij v svojih priložnostnih člankih slovenski pisci spoznali še umsko in široko pojmovano socialno funkcijo glasbe; a svojih izvajanj niso posebej utemeljevali, kajti teoretiki niso bili. Sami in pod vplivom pomembnih avtorjev so dospeli do svo-

jega mnenja in ga takšnega tudi podajali. Spoznali so, da petje služi obči ljudski izobrazbi; zato bodi naloga učitelja, da »ljudi raznih stanov... združuje v pevskih vajah, da se zamorejo s petjem razveseljevati... Tu je polje, na katerem še on razen poduka v kmetijstvu najlaže svoj izobraževalni poklic zunaj šole nadaljuje in tako blažilno na splošno omiko ljudstva upliva«. ⁵¹

Tako se je pomen glasbe, zlasti v dejstvomovanju poedincev, močno dvignil in se je ta rast poznala tudi v šoli, kjer se je pevski pouk uravnaval načrtno; pa tudi izven nje, kjer so se posebno v dobi, ko je nacionalna zavest rastla, osnavljali pevski zbori in pomagali dvigati narodno kulturo. Petje je polagoma dobivalo pravo ceno, kar dokazuje vsebina številnih stvarnih doneskov v tedanjih časopisih in revijah, pa tudi »Popotnika«, ki je l. 1890 poleg nagrad za razprave iz učnih predmetov razpisal tudi nagrado za razpravo iz petja. Pevski pouk so skušali prilagoditi našim domačim razmeram: domu, rodbini, šoli, narodu, igri, telovadbi, domovini, cesarski hiši in cerkvi, ⁵² le otroku še ne; tedanje pedagoško stanje še do te osrednje točke ni prodrlo in je razumljivo, če še ni pravega vidika za izbiranje pesmi ter uravnavanje pevskega pouka v takratni dobi. Skrb za povzdigo pevskega pouka so poedinci stopnjevali in zato se Stegnar upravičeno pritožuje, da je »v pripravljalnici samo 1 ura petju odmerjena, na učiteljišči za gosli štirim razredom skupaj 8 ur, za petje 6 ur«; ⁵³ in tako so bili učitelji glasbeno pač pomanjkljivo izobraženi ter so ovirali napredovanje pevskega pouka.

Pisci člankov v raznih revijah in časopisih največkrat niso navajali, kdo je na njih vplival in odkod so zajeli marsikatero svojo misel. Njihovi članki pa kažejo poleg originalnih potez še dvojni vpliv: Slomškov ter vpliv tujih glasbeno- in obče-pedagoških teoretikov in praktikov, stremljenj in struj. S. Hauptman kar pravi, da po Slomškovi smrti ljudstvo pogreša »v petju pravega budnika« ⁵⁴ in tudi pisci novejših dobe so se še vedno naslanjali na Slomškova preprosta izvajanja, ⁵⁵ ki so po vsebinski globini važna tudi za sodobno smer glasbene vzgoje.

Vrednost petja je sicer pri poedincih rastla in si je v šoli pridobila zakonito veljavo, vendar pa vobče v praksi ni dosegla pomembnih uspehov. Pevski pouk se je šabloniziral, metodični poudarek se je pretiraval, učitelji so bili v glasbi pomanjkljivo izobraženi, posebne podpore in vzpodbujanja od strani šolskih oblasti ni bilo. Tradicionalno pojmovanje in nerazumevanje je pač oviralo, da bi se petje dvignilo na svoje pravo mesto. Posamezni vzgojitelji-glasbeniki so tožili pa verovali v bodočnost: »Terdno je moje prepričanje, da pride enkrat čas, ko se bode pomen glasbe in posebno petja za izrejo in izoliko mladosti bolj spoznal, nego danes, in da bodo načela zdrave pedagogike tudi kedaj zavladata v pevskem pouku na naših ljudskih šolah«. ⁵⁶ Kljub vsemu napredku je bilo petje v slovenskih ljudskih šolah (in še bolj v srednji šoli, kjer je bilo neobvezno!) nepomemben, stranski učni predmet, pravi pastorek proti ostalim predmetom. Zato so bili šolski uspehi tem bolj odvisni od muzikalnega učitelja, ki se je petja oprijel z veseljem, ljubeznijo in razumevanjem.

Doba od l. 1860, odnosno od l. 1869 pa do novega stoletja, ko so nastopile vsestranske reforme, pomeni organsko nadaljevanje prve faze; je to začetek sistematičnega in realnega delovanja v pevski vzgoji pri Slovencih. Prej položeni temelji so se sedaj utrdili, pojmovanje se je razširilo ter poglobilo. Napredek pa ni zgrabil vseh, ki bi tu morali voditi — učiteljev, temveč v glavnem le ozki krog onih, ki so se že po svoji duševni usmerjenosti oklenili petja in sploh glasbe; vsi drugi pa so le množica onih (»der vielzuvielen«), ki jih je zakon prisilil k izvrševanju — dolžnosti. Tem šolnikom petje ni bilo prav nič drugega nego »veščina«, prava obrt, kjer so s pravili poskušali doseči isto kakor na pr. v računstvu, ker so pozabili ali pa niso vedeli, da se umetnost ne meri z istim koptom in da ne veljajo za njo iste metode kakor za »realije«. Pomembnih uspehov, razen razširjenega pojmovanja ter metodičnih poskusov, ta doba ne izkazuje; vzgojni smoter petja je ostal ves čas vsaj de jure isti, kajti redke izjeme niso preoblikovale celote. Če vobče smem govoriti o smeri, pa ugotavljam, da so zavoljo potreb iskali tu pa tam, kar je onemogočilo enotno delovno črto. Tako je

napredek pevskega pouka v slovenskem vzgojstvu bil v tej dobi le delen, vendar pa tolikšen, da je ostro nasprotje stanju prvih desetletij in majhen dvig od stanja ob koncu šestdesetih let preteklega stoletja.

IV. Novi vidiki na glasbenem torišču slovenskega vzgojstva. Razvoj do danes.

Pedagoške reforme 20. stoletja so temeljito vplivale tudi na glasbeno in posebej pevsko vzgojo. Nastala so nova metodična in didaktična načela, teoretska in praktična glasbena pedagogika ter tudi psihologija sta se preusmerili v novi pravci. I njiju je prepojil klic, ki je hotel v tečajih preobrniti pedagogiko in psihologijo: »vom Kinde aus!« In v istem času, ko so se v naših pedagoških revijah pojavljali reformni članki, zasledimo tam tudi glasbeno-vzgojne sestavke v smislu novih stremljenj. Prvič se je pri nas pojavila zahteva, »navajati mladino k umevanju muzikalnih lepot«,⁵⁷ ki je določno izzvenela v članek »k reformi petja v ljudski šoli«,⁵⁸ kateremu se pozna vpliv I. muzikalno-pedagoškega kongresa na Dunaju l. 1912. Avtor pravi, da je treba »urediti predmet na zdravi podlagi glasbenih nagonov otroških«, zahteva »razvijalno-psihološki« postopek in v smislu novega pojmovanja želi, »naj bo (glasba) v službi vsestranske in harmonske odgoje«. ⁵⁹ Tako je D r u z o v i č, ki ob koncu prejšnjega in v prvih letih novega stoletja še ni bil tako usmerjen, prvi in malone osamljen v naši muzikalno-pedagoški literaturi, pod vplivom novih pedagoških struj, znanih glasbenih pedagogov (Jöde, Daleroze in še dr.) ter svetovnega muzikalno-pedagoškega reformnega vala skušal po novih načelih reformirati naš pevski pouk. Vkljub novim stremljenjem pa je v praksi, zopet razen pri poedincih, pevski pouk ostal v bistvu neizpremenjen. Glasbeniki in drugi so tožili o nazadovanju pevskega pouka,⁶⁰ eden je celo pripisoval krivdo, da izumira narodno petje, »modernim posvetnim težnjam« ter »prehitremu preokretu v moderni glasbi«,⁶¹ kar kajpa ne more biti osrednji vzrok nazadovanju pevskega pouka, kajti glasbena politika pač ne vpliva odločilno na dviganje

in padanje občne glasbene vzgoje, temveč, in to le v omejenem smislu, obratno!

Naši redki zastopniki glasbeno-vzgojnih teženj so že družili pojma glasba in samodelavnost, kar se je, in sicer z mnogo večjo praktično doslednostjo, že izvajalo na ostalih pedagoških področjih. V ospredje so postavili didaktični moment in tako tudi na zunaj vidno pokazali svojo smer:⁶² *pevski pouk naj se reformira v smislu stremljenj in smotrov delovne šole*. Vedno bolj se je uveljavljala težnja po uradni priznanju enakovrednosti petja proti ostalim »predmetom«; ta težnja pa je zares ostala zgolj težnja, ki se do danes še ni in se, znamenja govore, menda še ne bo tako kmalu realizirala. Petje je kljub temu, da je pedagoška vrednost glasbe (in vobče umetnosti) za doseg obrazovalnega ravnotežja izredno važna in potrebna, kljub pedagoškim reformam, ki pa so dovedle do najrazličnejših nepravilnih tolmačenj »delovne« šole in sicer zavoljo nerazumevanja in napačnega pojmovanja, kaj je bistvo in naloga pevskega pouka — še vedno predmet, ki se ne zdi vreden resnega znanstvenega pretresa.

Pisci glasbeno-pedagoških člankov so bili vsi kolikor toliko iste smeri. Približno v istem času ko v »Popotniku«, so se tudi v »Slovenskem učitelju« pojavili sestavki v smislu novih, tudi za glasbo veljavnih pedagoških načel.⁶³ Ves ta čas pa se je nadaljevala problematika petja po notah v ljudski šoli — do danes. Zlasti je nudila prostora temu vprašanju tudi za nas važna zagrebška glasbena revija »Grlica« (revijalna zbirka omladinske muzike),⁶⁴ ki je v izbiri nastajajočim mladinskim zborom namenjenih mladinskih pesmi zavzela odlično mesto. Poleg tega je prinašala posebne članke (na pr. o glasbenih manirah, tehniki in umetnosti sestavljanja programa), tolmačila skladbe po vsebini in izrazu, dajala metodična navodila za pevski pouk in s svojo anketo »Ima li se u osnovnim školama pjevanje učiti po notama?« ter podobnimi prispevki privzela poleg muzikalne še zelo širok značaj glasbeno-pedagoške revije.⁶⁵

Že z uvedbo petja kot učnega predmeta (l. 1869) je nastala potreba po šolskih pesmaricah, ki so nato kmalu in dokaj številno izhajale. Njihova izdanja so povečale mnogo-

kratne spremembe učnih načrtov in metod, rastoče zanimanje za pevski pouk in razmah glasbenega življenja; tako se je število šolskih pesmaric, pevskih šol s teoretskimi navodili, mladinskih spevoiger itd. v novejši dobi močno zvišalo, kar je lep uspeh naše mladinske glasbe⁶⁶ in z njo v zvezi tudi napredek glasbenega vzgojstva. Saj se v novih zbirkah vedno bolj uveljavljajo sodobni pedagoški principi, glasbo in tekst avtorji prilagajajo otrokovi duševnosti, zavedajoč se dejstva, da pravi pevski pouk pomaga k razvoju učenčevih tvornih sil.

Celotna smer prizadevanju slovenske novejše dobe v glasbeni vzgoji je dvojna: teoretska in praktična.

Teoretska se javlja v metodično-didaktičnih poskusih in načrtih,⁶⁷ zlasti pa se odraža v slovenski teoretski pedagogiki, ne sicer povsod specielno za glasbo, temveč za umetnost vobče. Prav teoretski pedagog O z v a l d pravilno ugotavlja: »Da je pravi bitek umetnosti res doživljanje, to je še do polpreteklih časov prelepo in živo izpričevala tista veja umetnosti, kjer duša najbolj neposredno stopa na dan — petje«;⁶⁸ s to ugotovitvijo je kar najjasneje prikazal tvorno vrednost petja. Podobno je spoznala slovenska pedagogika, da »umetniška (bolje: umetnostna!) vzgoja v ljudski šoli ne sloni samo na risanju in njega sorodnikih, nego se opira še na drug nič šibkejši steber, na petje...«,⁶⁹ kajti glasba ima imenitno prednost, »... da se obrača naravnost na srce ter je tedaj v prvi vrsti poklicana, da tvori blagodejno ravnovesje proti prebohotnemu intelektualizmu« (B e ž e k).⁷⁰ Misli in smotri, ki so se rodili v tujih glasbenopedagoških in občih pedagoških izvajanjih, so močno vplivali tudi na slovensko pedagogiko: tudi ona je začela glasbi in vobče umetnosti posvečati večjo pozornost in se zanimati za njeno vzgojno vrednost.⁷¹ Sestavki in razprave s tega pedagoškega področja so marsikdaj po globini sicer odlični in slonijo na najnovejših psiholoških dognanjih; so pa ob pogledu na ogromno polje glasbene pedagogike pogosto le utrinki, ki kažejo začetek razumevanja teh, doslej ob stran potisnjenih pedagoških vprašanj.

Praktična stran naših prizadevanj pa se ostvarja v šoli in izven nje. Semkaj spadata dva tipa šolstva: oni, ki

hoče predvsem vzgajati k umetnostni produkciji ter reprodukciji (glasbene šole), in drugi, ki bi mu naj bila mar vzgoja k umetnostnemu uživanju, ki pa ne bi smel izključevati ostalih nalog, sledeč temeljni nalogi glasbene vzgoje: pomagati pri vzbujanju tvornih sil mladega bitja v skrbi za vsestranski ustvarjalni razvoj (ljudska, meščanska, srednja in strokovna šola). Iz potreb, umetnostnih razvojnih tendenc in teženja po čim višjem glasbenem življenju v svrhu izpopolnitve narodove vzgoje ter izobrazbe pa se je začelo zlasti v drugi polovici 19. stoletja sistematično delovanje izven šole ter je dobilo obliko v pevskih zborih; ti so rastle drug za drugim in danes je malone v vsakem slovenskem šolskem okolišu pevski zbor.

V našem stoletju, ko se je reformni val zgrnil nad otrokovo življenje od rojstva pa do adolescence in ko se vedno bolj dviga vrednost umetnostne vzgoje, pa so se začeli ustanavljati med našo šolsko mladinski zbori,⁷² ki so razgibali mlade duše, jim dali možnosti za izraz notranjih vsebin, pospešili dvig praktične glasbene vzgoje pri Slovenicah, da so se čudili mednarodni krogi⁷³ in so dosegli vrhunec v »Trboveljskem slavčku«. Delovanje mladinskih zborov je zvezano z vsemi funkcijami, ki so lastne glasbeni vzgoji in tvorijo vrhovni smoter. Pravilno pojmovanje in izpolnjevanje teh funkcij in nalog pa je v odnosu s celotnim vzgojnim področjem in pomeni v vsej tej celoti le eden prepotreben člen, ki ne sme manjkati, če naj vzgojno-obrazovalno polje ostane zares harmonična enota. Tako je bila in je vzgojstvena naloga mladinskih zborov, ki jih moramo po smislu in smotru ostro ločiti od pedagoško in glasbeno negativnih »harmonikarjev«, pedagoški zelo pomembna ter je v slovenski glasbeni vzgoji in posredno v vsem slovenskem vzgojstvu važno sredstvo za doseg kulturno-pedagoškega smotra. Nagli in uspešni razvoj slovenskih mladinskih zborov je tako na glasbeni kakor na pedagoški veji tega področja prinesel velik napredek in dal tudi pobudo za mladinske koncerte,⁷⁴ ki pa niso dosegli namena niti po vsebini niti glede na poslušalce (bili so večinoma odrastli!).

Vobče izkazuje novejša doba močan dvig v praktičnem pa tudi v teoretičnem pogledu, čeprav glasbena vzgoja še

daleč ni stopila na mesto, ki ji pripada. V pedagoškem oziru vzgoja slovenske novejšje dobe ni doživljala vseh tistih reform, ekstremov, zmot in peripetij kakor ostala vzgojna področja. Tudi ni imela mnogo zastopnikov, temveč je bil krog njenih delavcev razmeroma majhen, deloma zato, ker so med »umetnostnimi« predmeti nekateri risanje stavili pred petje in obrnili pozornost predvsem tja.⁷⁵

V. Glasba v slovenskem vzgojstvu danes.

Najnovejša doba je organsko nadaljevanje prejšnje; ni pa kakšen mejnik, kajti obe dobi sta si v bistvu povsem enaki in omenjam najnovejšo fazo le zaradi nekaterih značilnosti.

V pedagoških revijah naših dni se pojavlja le redko drobec iz glasbeno-pedagoškega delokroga. Med tem, ko se v inozemstvu vršijo mednarodni glasbeno-pedagoški kongresi (Praga l. 1936!) in se poudarja vsestranska vrednost glasbe; med tem, ko prav tako v inozemstvu prihajajo na knjižni trg pomembne glasbeno-pedagoške in psihološke razprave: je ta stran v slovenski literaturi skoraj prazna, petje pa stopa v šoli vedno bolj v kot ter se mora umikati drugim predmetom.⁷⁶ »Državni oblasti sami ni veliko do pevske izobrazbe; zaradi tradicije jo še nekako milostno dopusti, v Belgradu jo štejejo celo k 'veštinam' (ročnostim) ... Tako životari na vseh šolah od ljudske do gimnazije življenje druge vrste, in če tisti profesor nima volje, znanja in veselja, da iz lastnega nagiba kaj več naredi, tedaj ostane dijaku ta ura zapisana kot ena najbolj praznih, pustih in dolgočasnih.«⁷⁷ Besede iz l. 1924 veljajo še danes in ne morem dovolj naglasiti, da je v pevskem pouku ves uspeh odvisen od resničnega učitelja, sicer bo postalo petje »veščina« tudi de facto kakor je de jure. Naši glasbeni vzgojniki so že v preteklosti ostro nastopili proti zastarelemu tehnično-mehanskemu pojmovanju petja⁷⁸ in pisali o »umetnostni vzgoji«,⁷⁹ kar je bilo pravilno ter je odgovarjalo nalogam in bistvu glasbene pedagogike. Vzgoja k umetnosti in z njeno pomočjo bi naj namreč budila in razvijala v vsakem človeku ležeče muzikalne nastavke in potrebo po umetnost-

nem doživljanju, uživanju ter tvorjenju; to pač ne more spadati v delokrog »veščin«! Deloma je napačno pojmovanje umetnostnih predmetov posledica celotne dobe, »ko so postali vpričo enostranske razumske izobrazbe naravni estetski instinkti človeka nesigurni«⁸⁰ in bi jih bilo treba spraviti v ravnotežje. Dejstvo je, da je naš pevski pouk danes nazadoval in sicer: v primeri s prejšnjimi smotri (na pr. s Slomškovim in z onim iz l. 1869), v primeri s pevskega pouka inozemskega šolstva in v primeri s smotri drugih učnih predmetov naših šol. Sedanji učni smoter pevskega pouka predpisuje za naše ljudske šole to: »Razvijanje posluha in glasu za samostojno petje, zbujanje zanimanja in ljubezni za pesem, zbujanje in ojačevanje estetskih in rodoljubnih čustev s pesmijo.«⁸¹ V bistvu mu je enak tudi smoter za višje narodne šole.⁸² Nasprotno pa na pr. avstrijski ljudskošolski zakon iz l. 1920 in 1927 pravi, da je naloga glasbenega pouka skrb za razvoj muzikalnih lastnosti (!) otroka in mu je učni princip otrokova samodejalnost.⁸³ Tako pojmovani smoter mnogo bolj prodira v bistvo in vrednost glasbene vzgoje ter ne dopušča mehničnega pojmovanja. Še mnogo ožji pa je smoter pevskega pouka za naše srednje šole, češ: »Cilj nastave pevanja ima tri zadatka: prvi, najvažniji i osnovni zadatak je vaspitanje sluha; on je temelj drugom i trećem zadatku lepom pevanju i samostalnom pevanju (pevanje po notama)«.⁸⁴ Če bi ne bilo estetskega naglasa, bi v tako formuliranem smotru izpadle vse funkcije glasbene vzgoje in bi dobil videz načela »l'art pour l'art«. Pojmovanje, smoter in ureditev pevskega pouka je v vseh naših šolah pomanjkljivo in zahteva popolne reforme. Če bi ne bilo prizadevanja in resnega dela posameznikov, bi vkljub sodobnim zahtevam in nazorom, ki naglašajo enakovrednost znanosti in umetnosti za dosego harmonične izobrazbe, morali ob resničnem sedanjem stanju ugotoviti — padeč, nazadovanje šolskega petja in pevske izobrazbe vobče. Zato pa bo treba s pravilnim pojmovanjem globin muzikalne pedagogike in tudi psihologije poskrbeti, »da ta del ljudske kulture ne ostane zakopan, naše narodno življenje pa okr-

njeno tam, kjer iz njegovega stebila poganja najlepši, najbolj dehteči cvet.⁸⁵

Sodobna glasbena vzgoja je po svojem območju, vsebini ter smotru organska združitev preteklega in sedanjega pojmovanja. V slovenski pedagogiki predstavlja danes idejno eno smer, ki združuje teoretsko in praktično vejo v istem smislu kakor v predhodni fazi. Ne v teoretskem in ne v praktičnem pogledu ne izkazuje izklesane glasbene pedagogike ter — psihologije. Ko razvojna dinamika na drugih pedagoških področjih neprestano narašča, je na tem polju danes ista kot v pretekli dobi in je celo nekoliko padla. Zato že z razvojnega vidika pa z avoljo uspehov naše mladinske pesmi in utemeljene kulturne važnosti glasbene vzgoje raste vedno bolj potreba, da dobi glasba v slovenskem vzgojstvu svoje pravo mesto ter se po pedagoški plati enakovredno uvrsti med ostale kulturno-pedagoške vrednote. To šele bo pravo nadaljevanje linije, ki so jo idejno začrtala že začetna slovenska stremljenja v glasbeni vzgoji⁸⁶ in se jim je izpolnjujoče pridružila tudi razvoju prilagojena novejša doba.

O p o m b e.

¹ Slomšek, Drobtinice 1847, str. 249, uvod v »Slov. Gerlico«.

² Cit. po P. pl. Radiesu v Frau Musica in Krain, Laibach 1877, v knjigi Fr. Rákuše, Slovensko petje v preteklih dobah, str. 5—6.

^{2a} Prim. na pr. Spranger, Psychologie des Jugendalters, R. Müller-Freienfels, Erziehung zur Kunst i. dr.

³ Druzovič, A. M. Slomšek in njegov pomen za razvoj glasbenega življenja ..., CG, I. 59, št. 9/10, str. 129.

⁴ Druzovič, Posebno ukoslovje šol. pevskega pouka, II. izd. 1927, str. 3.

⁵ N 1849 in Druzovič, isto, str. 86.

⁶ Gl. zbirke, na pr. K. Štrekelj, Slovenske narodne pesmi; St. Vraz, Narodne pesmi ilirske; M. Ahacel, Pesme po Koròškim ino Štajarskim znane (1833) ter dolgo vrsto ostalih zbirk in razprav.

⁷ N. pr. Andohtlive pesme na u'se taille s. Maše, Erben 1756; Osem inu šezdeset sveteh pesm..., 1755, potem še druge izdaje leta 1776, 1795 in 1880; Pesme k tem opravili te svete meše (iz nemškega prestavil Leopold Volkmer), 1783; prva Ahacljeva izdaja l. 1833 itd. Gl. SB, (I. del), str. 374—382.

⁸ R. Müller-Freienfels, *Bildungs- und Erziehungsgeschichte II*, str. 63.

⁹ Ene duhovne peisni, katere so skuzi Primoža Truberia vta slouenski yezik istolmačene..., 1563.

¹⁰ V. Bežek, *Občno vzgojslovje z dušeslovnim uvodom*, str. 262.

¹¹ Beri I. poglavje Brumnove knjige »Blaže in Nežica«!

¹² M. Ahacel, *Koroške in Štajerske pesmi 1852*; prva zbirka je izšla že leta 1833., gl. op. 6 in 7; uporabljal sem izdaji iz let 1838. in 1852.; predgovora v teh dveh izdajah sta si v bistvu enaka.

¹³ Isto, str. 5–6, 1852.

¹⁴ Isto, 1838 in 1852, priloga.

¹⁵ Druzovič, CG, l. 59, št. 9/10, str. 130.

¹⁶ Matija Ahacel, zbirka 1852; predgovor str. 5 v izd. 1838.

¹⁷ Slomšek, *Blaže ino Nežica v' nedelski šoli*, 1842.

¹⁸ Isti, *Življenja srečen pot*, str. 320.

¹⁹ Ahacel, izd. 1838, str. 39.

²⁰ Isto, str. 11.

²¹ Prim. Brumen, *Blaže in Nežica*, 1936, str. 77.

²² *Celovec 1837*; pesmi: *Keršanskiga mladenča perve in posledne želje* (str. 320–322), *Lepa veselica nedolžniga mladenča* (323–324) in *Mladenčov tovaršija* (324–326).

²³ »... ki so jih spisali mladi duhovni v' Celovski duhovšnici«; glavni avtor je bil Slomšek sam in tu priobčil pesmi: *Pšem neveste Jezusove* (169–171), *Hvalen bodi Jezus Kristus* (172–173), *Češena si Marija* (174–176); na zadnji strani je dodal napeve.

²⁴ Izdajati jih je začel Slomšek leta 1846.

²⁵ Motto *Slovenski Gerlici*.

²⁶ *Razdelitev Slov. Gerlice* ni bila stalna, temveč se je izpreminjala; v V. letn. so tudi n. pr. »osolene« pesmi.

²⁷ Tudi Ahacel je deloma mislil isto, vendar je svoje pesmi splošno namenil mladini in odrastlim.

²⁸ VI. letn. *Drobtinic*, str. 237.

²⁹ *Drobtinice*, letn. IX., str. 244.

³⁰ Ta naziv dobijo leta 1863.

³¹ *Drobtinice*, II, str. 249.

³² Slomšek! Prim. Druzovič, *Posebno ukoslovje*, II, str. 3.

³³ Druzovič, CG, isto, str. 130.

³⁴ N 1849 in Druzovič, *Posebno ukoslovje*, II, izd., str. 186.

³⁵ Istega leta je izšla »Šola vesela lepega petja« in se je po tem odloku z dne 16. II. 1853, št. 274/2, močno uveljavila.

³⁶ Za gimnazije leta 1849., za realke leta 1851.

^{36a} UT, 1862, str. 173.

³⁷ J. Kosar, A. M. Slomšek, *Fürstbischof von Lavant*, 1863, str. 198/9.

³⁸ F. Kovačič, A. M. Slomšek I, str. 158/9.

³⁹ Slomšek, *Šola vesela lepega petja*, 1853, str. III–IV.

⁴⁰ Isto.

⁴¹ Z informativnega vidika opozarjam na razpravo J. Glaserja, Literarne predloge in paralele, ČZN XXVII, str. 106, kjer govori o nastanku Slomškove pesmi »Veselja dom« sledeče: »Veselja dom' je značilen primer za način, kako je Slomšek tuje predloge oblikoval po svoje; dobil je od njih pobudo in vzel iz njih to, kar mu je prijalo, vse drugo pa je izpustil in nadomestil z lastnim; v našem primeru je to storil v toliki meri, da je njegova prepesnitev bolj strnjena, bolj iz enega kova ter v večji meri vzbuja vtis resničnega in neposrednega doživetja ko izvirnik sam«.

⁴² Gl. Brumen, isto, str. 78.

⁴³ Sodobna zahteva!

⁴⁴ Državni ljudskošolski zakon iz leta 1869.

⁴⁵ Prestave natiskov iz Državnega zakonika 1869, str. 348—351.

⁴⁶ Državni zakonik, ukaz od 20. VIII. 1870, § 59, str. 229.

⁴⁷ Isto, str. 229.

⁴⁸ Prim. članke: Pp 1885 (Podkrajšek); SU 1875 (Weiss); UT 1861 (Adamič), 1884 (Jakelj), 1887 (Jakelj-Foerster); CG 1881 (Jakelj), 1883/4 (isti) itd.

⁴⁹ Gl. Slovstveni pregled v Druzovičevem Posebnem ukoslovju, II. izd., str. 89—91.

⁵⁰ Š -, O gojitvi petja, Pp 1881, II.

⁵¹ Isto.

⁵² Jamšek, Pouk v petji, UT 1887.

⁵³ Stegnar, Kako se goji petje po selskih ljudskih šolah, UT 1878.

⁵⁴ Hauptman, V šolo narodno pesem, Pp 1889, str. 223.

⁵⁵ N. pr. Druzovičev članek, Dve glavni nalogi šol. pevskega pouka, Pp XLIII.

⁵⁶ P. H. S(attner), Petje v šoli, CG III, str. 35.

⁵⁷ Druzovič, Narodna in umetna pesem v ljudski šoli, Pp XXXI, str. 300.

⁵⁸ Isti, Pp XXXIII, str. 14 in ss.

⁵⁹ Isti, str. 14 in 15.

⁶⁰ P. Kozina, Kako sem poučeval petje, Novi akordi 1913, str. 42.

⁶¹ J. Tomišek, O nazadovanju šol. petja, Pp XXXVII, str. 73 in ss., pos. 81.

⁶² Druzovič, Petje v delovni šoli, Pp XLIV.

⁶³ Prim.: Umetnost v življenju otrokovem, SU 1902 (brez navedbe avtorja).

⁶⁴ Izhajati je začela leta 1933.

⁶⁵ Gl. n. pr. Grlica, I. zv., str. VII; II. zv., str. XVIII—XIX; III. zv., str. XXXII—XXXIII; IV. zv., str. LV itd.

⁶⁶ Gl. seznam v Druzovičevem Posebnem ukoslovju II, str. 92—98.

⁶⁷ N. pr.: Druzovič, Posebno ukoslovje petja v ljudski šoli (1906) in — šolskega pevskega pouka (isti, 1927); Gerbič, Metodika pevskega pouka (1912); Fink, Posebno ukoslovje pouka v elementarnem razredu (1921, 1923).

⁶⁸ K. Ozvald, Kulturna pedagogika, str. 127.

⁶⁹ V. Bežek, Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom, str. 259.

⁷⁰ Isto, str. 260.

⁷¹ Prim. še: Gogala, Temelji obče metodike, str. 267/8 in Schmoranzer J., Umetniška vzgoja, letopis SŠM 1905.

⁷² V širši obliki so obstajali že dolgo poprej.

⁷³ Na turnejah »Trb. slavčka«, zlasti pa na mednarodnem glasbenem pedagoškem kongresu v Pragi, aprila 1936.

⁷⁴ Začeli so se žadnja leta v Ljubljani.

⁷⁵ Saj takrat, ko so pisali o umetnosti, naštevajo le kiparstvo, slikarstvo, poezijo in celo telovadbo (!), medtem ko glasbo obravnavajo navadno izven tega okvira, kar je pač čudno naziranje, ki izvira iz nezumevanja in nepoznanja. Gl. n. pr. Pp XXX (ciklus o umetnostni vzgoji), Pp XXXII, Pirnatov članek: Umetnost pa ljudska šola.

⁷⁶ V gimnazijah in realkah je obvezno le v I. in II. razredu; isto velja po najnovejši odredbi iz leta 1936 za meščanske šole.

⁷⁷ A. Dolinar, O pevski izobrazbi, Pevec IV, str. 29.

⁷⁸ Gl. na pr. Druzovičev osnutek učnega načrta za petje na mešč. šolah, Pp 1923 i. dr.; letopis SŠM 1910 (o glasb. vzgoji z ozirom na učiteljska in sred. šole); prim. tudi Bežek, Občno vzgojeslovje, § 136.

⁷⁹ N. pr. Schmoranzer, Umetniška vzgoja, let. SŠM 1905.

⁸⁰ R. Müller-Freienfels, Erziehung zur Kunst, str. 1.

⁸¹ Učni načrt za osnovne šole, 1933, str. 17.

⁸² Začasni učni načrt in program za višjo narodno šolo, 1932.

⁸³ Prim. Faganelijev članek: Muzikalna vzgoja na Dunaju, Pp. I.

⁸⁴ Učni načrt za srednje šole.

⁸⁵ A. Dolinar, isto, Pevec IV, str. 39.

⁸⁶ Prav za prav smemo govoriti pri nas le o pevski in šele v širšem smislu o glasbeni vzgoji.

K r a t i c e :

UT = Učiteljski tovariš; SU = Slovenski učitelj; Pp = Popotnik; SŠM = Slovenska šolska matica; CG = Cerkevni glasbenik; N = Novice; SN = Slovenski narod; SB = Slovenska bibliografija; ČZN = časopis za zgodovino in narodopisje.

Albert Žerjav, Maribor:

Problem učnih knjig s stališča življenjske šole.

Die Erziehung zum Buche ist in unserem heutigen papierenen Zeitalter eines der brennendsten Probleme der Didaktik geworden.

H. Itchner.

Vseh osemnajst let, odkar obstoja naša država, se nismo podrobno mnogo bavili s problemom šolskih ali učnih knjig. To važno, ne samo finančno-materielno, temveč tudi nacionalno-politično, posebno pa kot kulturno in pedagoško vprašanje smo tiho in mirno prepuščali v kakršnokoli rešitev privatni iniciativi, posameznim knjigarnam in založbam, uradnim in neoficialnim šolskim piscem, ki so imeli bolj ali manj »proste roke« pri pisanju in sestavljanju šolskih knjig. V dobi zadnjih desetih, petnajstih let so se pojavile na našem knjižnem trgu številne šolske, učne in pomožne knjige raznih vrst, imen in izdaj, o katerih je potrebno in nujno, da spregovorimo nekaj temeljnih besed in misli, kajti raznim šolskim avtorjem ni bilo pri pisanju vselej vodilno merilo: pedagoško-kulturna kvaliteta šolske knjige, ampak jim je bil dostikrat glavni cilj in namen: prehiteti druge avtorje in tako spraviti knjigo čimprej na trg, v promet. Že prej pa so si znali na merodajnih mestih izposlovati z različnimi zvezami in stiki potrebno službeno odobrenje ali vsaj upanje, da se to zgodi. Mislim, da ni pretirano mnenje, ki se dandanes pojavlja v širši javnosti, da je sestavljanje in izdajanje šolskih knjig pri nas navadna trgovska zadeva in da med šolsko knjigo in kakim drugim industrijskim izdelkom ni kdo ve kako velike razlike.

Ne samo na učiteljskih zborovanjih in strokovnih kongresih, tudi v pedagoških listih, revijah in časopisih smo doslej posvečali problemu učnih ali šolskih knjig vse pre-malo pažnje in stvarne kritike. V našem pedagoškem tisku zasledimo kvečjemu samo kratke beležke o šolskih knjigah z običajnimi pohvalnicami in priporočili avtorjevih znancev ali prijateljev, toda v temeljito oceno in presojanje učnih knjig se je le malokdo spuščal. Kakih posebnih daljših razprav in spisov o smotrih in ciljih moderne šolske literature pa sploh nimamo v naših pedagoških listih, zato tudi niso mogli imeti razni sestavljalci šolskih knjig kakih novih »oprijemališč« pri pisanju svojih knjig. Ni bilo pravih navodil ne k r i t i k e, šolski avtorji so se lahko opirali samo na učne načrte, ki pa sami niso bili najboljši. Razne šolske knjige niso niti plod pedagoške prakse in avtorjevih izkušenj, temveč so zgrajene tudi na spekulativnih podatkih in predpostavkah avtorjevih.

Ko je bila lani napovedana u n i f i k a c i j a in m o n o - p o l i z a c i j a šolskih knjig, se je ob tej priliki marsikaj govorilo in pisalo o učnih knjigah, toda skoro povsod so prezrli notranjo p e d a g o š k o plat tega vprašanja. Najvažnejšo besedo so imeli pri tej priliki po večini samo trgovski krogi: knjigarnarji in založniki, tudi politiki, manj glasni in odločilni pa so bili šolniki in pedagogi. Po mojem mnenju je dovršen del debate ob napovedi »podržavljenja« šolskih knjig izzvenel v zahtevo, da se pri sestavljanju in izdajanju šolskih knjig in zbirk ohrani »status quo«, kar se mi pa ne zdi dobro in koristno, kajti vsako javno kulturno delovanje mora biti dobro pripravljeno in organizirano. S posebnim poudarkom velja ta zahteva tudi za izdajanje šolskih knjig in tekstov. Naš šolsko-književni trg je treba na novo organizirati, problem šolskih knjig pa obravnavati kot k u l t u r n o - p e d a g o š k o zadevo v duhu sodobnih pedagoških, psiholoških in didaktičnih načel in zahtev.

1. O učbenikih ali učnih knjigah na splošno.

Wer wenig weiss, der wird den ganzen Kram auslegen, wer viel, der führt das Kind auf immer kürzeren Wegen. *Rückert.*

Solche begriffliche Wüsten und Öden müssen wir in blühende Gefilde verwandeln.

G. Rusch.

Detailliere, motiviere, verkindliche — sind die drei Grundsätze der pädagogischen Kunst überhaupt.

H. Scharrelmann.

Kakršna je šola v svojem sistemu, taka je tudi njena učna knjiga, deloma tudi obratno.

Po šolskih knjigah, če jih znamo dobro brati, lahko zasledujemo in ugotovljamo ožjo zgodovino šolstva, zlasti pa razvojne oblike pouka, kajti vsaka učna knjiga vsebuje v praksi vpodobljeno stanje takratne pedagogike in didaktike, vezane na določeni šolski predmet. Po starih slovnica in čitankah lahko lepo mirno zasledujemo na primer nekdanji jezikovni pouk, po računicah didaktiko računskega pouka v preteklosti itd. Zato so učne knjige iz raznih časov in krajev in od raznih ljudi važen pripomoček in dopolnilo pri študiju zgodovine šolstva, predvsem šolske prakse. Vsekakor zanimivo bi bilo zasledovati razvojno linijo šolskih knjig in učil, na primer od sv. pisma in najstarejšega katehizma do današnje moderne šolske knjige, toda tak pregled bi že segal v poseben spis. Na tem mestu se moramo zadovoljiti s tem, da na splošno ugotovimo, a) kakšne vrste učnih knjig se pojavljajo dandanes na našem šolskem trgu, b) kakšnim ciljem in namenom služijo te knjige v šolskem pouku in c) na kak način se navadno sestavljajo pri nas taki šolski priročniki. Upam in verujem, da bom pri obravnavi teh vprašanj pogodil tudi mnenja in zaključke svojih bralcev! Moje ugotovitve pa ne bodo veljale samo za kako določeno vrsto šolskih knjig, temveč za vse vrste učnih zbirk in tekstov, kajti mnogi naši pisci, sestavjalci in avtorji presojujejo in rešujejo problem šolskih knjig po večini z istih ali vsaj podobnih perspektiv in stališč. Težko bi bilo najti bistvene razlike! Spoznali bomo, da se pri vprašanju učnih

knjig še nismo mnogo premaknili, oziroma oddaljili od stare šole učilnice, četudi prav radi govorimo in se hvalimo s svojim šolskim napredkom in z moderno pedagoško znanostjo. Ni smela trditev, če pravim, da velik del naših šolskih knjig nima nobenega pravega stika s cilji in nalogami delovne pedagogike in življenjske šole. Nasprotno: naša šolska literatura ni kvalitetno in ideološko dosti boljša od tiste, ki je bila pred 30, 40 leti v službi takratne šole in vzgoje. Napredovali smo prav za prav samo s številom šolskih knjig (večji izbor) in z razširitvijo učne snovi (razvoj znanstvenih panog), deloma tudi z opremo knjig (več slik, ilustracij, boljši papir), duh in značaj šolskih tekstov pa se ni veliko spremenil ali bistveno izboljšal. Mnoga novejša didaktična in pedološka načela pa so v šolskih knjigah deloma še neizrabljena in površno prikazana: v šolskih tekstih še vedno prevladuje pedagoški herbartizem. Tudi v knjigah najnovejšega datuma!

Če hočemo na splošno označiti smer in značaj naših današnjih šolskih knjig za katerikoli učni predmet (zgodovina, zemljepis), tedaj lahko rečemo, da so razne šolske knjige še vedno v pravem pomenu besede »Lehrbücher« ali po naše »učbeniki« — za zemljepis, zgodovino, prirodopis, fiziko itd. Besedo »učbeniki« ali »učne knjige« poudarjam zlasti zato, ker imam v mislih modernejšo in ugodnejšo obliko šolske knjige in sicer problem »Arbeitsbucha« ali delovne knjige ali delovnega priročnika, ki ga želim pozneje obravnavati bolj podrobno v posebnem poglavju. Učbenikov imamo več vrst, raznih tipov in stopenj, bolj izrazite (naše slovnice, računice) in manj izrazite učbenike, četudi nosijo na zunaj (na platnicah) simpatičnejše naslove, v resnici pa so samo »učbeniki« ali »učne knjige«: zbirke šolskih lekcij in izvlečkov, suhoparnih dispozicij in pregledov.

Dotaknimo se vprašanja, kakšnim namenom lahko služijo taki učbeniki pri šolskem pouku. Že samo njihovo ime nam polaga odgovor na jezik: prisvajanju in utrjevanju snovi in gradiva, ki se v šoli obravnava ali predava. Večina naših sedanjih »učnih« knjig služi v prvi vrsti utrjevanju oziroma ponavljanju že znane snovi, torej vaji,

ki kaj rada preide v mehanično prisvajanje, v reprodukcijo in v učenje »na pamet«. Zemljepisno, zgodovinsko, prirodoznanstveno gradivo je že nalašč v te svrhe prikrojeno in sestavljeno, da služi v čim bolj preprosti obliki ponavljanju, reproduciranju. Posebno v srednji šoli, kjer ne utegnejo (?) predmetni učitelji v svojih urah mnogo ponavljati, postajajo »učbeniki« lahko »vzorne« ponavljalne knjige za dijake. Radi tega je in tudi mora biti — učno gradivo (Prüfungsstoff) v učbenikih zelo jedrnato, logično in dispozijsko razčlenjeno v odstavke in poglavja ter jezikovno formulirano v obliki dedukcij in rahlejših definicij, toda brez podrobnejših razlag, utemeljitev in podobnih podrobnosti. Nemci pravijo takim brezkrvnim tekstom »Leitfaden«, zdi se mi, da po pravici! Naše učne knjige so po svojem bistvu prav za prav samo debelejši repertoriji za posamezne predmete, saj so tudi sestavljene prvenstveno v take namene: ponavljanju že v šoli obravnavane snovi, deloma za učenje na pamet ali vsaj v okviru »prostega pripovedovanja«. Za druge svrhe (delovni pouk, delovne skupine v razredu, samodelavnost učencev) so dosednji priročniki bolj težko uporabni, saj učencev ne navajajo v delovne metode in tehnike podrobnega šolskega dela v posameznih predmetih. Kakih posebnih izsledovalnih metod, vzorcev in primerov ne moremo zaslediti niti v srednješolskih učnih knjigah, kvečemu v priročnikih za fiziko, kemijo in matematiko, kjer zahteva način obravnave induktivno pot razlaganja. V šolskih tekstih ostalih strok pa prevladuje po večini zgolj dedukcija namestu analize, zaključki namestu podrobnega opisovanja in razlaganja, zato se taki učbeniki približujejo po svoji »inventarni« vsebini in obliki predmetnim leksikonom.

Enako zanimivo je tudi vprašanje, kako se navadno sestavljajo taki in podobni šolski učbeniki. Vzemimo za primer tri različne zgodovinske učne knjige. Ena je na primer pisana za višjo gimnazijo, druga za meščanske ali nižje strokovne šole, tretja pa za potrebe narodnih šol. V navedenih knjigah poiščimo na pr. tekst o Ljudevitu Posavskem ali Dušanu Silnem ter primerjajmo vse te vzorce tekstov med seboj. Kaj lahko opazimo? Zgodovinsko

gradivo je navadno obdelano ali še boljše »ekscerpirano« po kaki debelejši znanstveni knjigi, deloma tudi po monografijah, učni tekst za meščanske šole po gimnazijski knjigi, tekst za narodne šole pa po kakih meščanskošolskih učnih knjigah. Ne trdim, da sestavljajo vsi šolski pisci svoje knjige na tako preprost način, lahko pa rečem, da so mnogi učbeniki navadno le bolj ali manj spretni *ekscerpti* ali *izvlečki* snovi iz druge, tretje... roke, četudi se navajajo kot samostojna, »originalna« dela. Pretežni del šolske snovi, ki je zbrana v učnih knjigah, izhaja tako rekoč iz istega vira (znanstvene knjige); razlikuje se navadno samo po dolžini poglavij in številu stavkov, v drugih ozirih pa ne veliko. Ekscerpiranje in krajšanje snovi ter zunanje prilagajanje tvarine zahtevam učnih načrtov, to je dandanes še vedno priljubljena oblika ustvarjanja in sestavljanja mnogih šolskih priročnikov, zato so si tudi podobni kakor jajce jajcu. V raznih šolskih knjigah težko zasledimo originalne metode pisanja ali oblikovanja šolske tvarine, prevladuje epigonstvo raznih stopenj. V primeri s šolskimi avtorji hodijo pesniške in pisateljske osebnosti v literaturi dosti bolj samostojna (osebna) pota. O različnih pisateljskih strujah v šolski literaturi težko govorimo; razna pedagoška in didaktična načela se izražajo bolj očitno samo pri sestavljanju *abecednikov* in podobnih zbirk za elementarne razrede, drugod razlike niso tako močne in otipljive.

Na tem mestu moram omeniti še eno značilnost šolskih učbenikov kot posledico ekscerpiranja. V mnogih šolskih tekstih prevladuje zgolj znanstveni moment: vidik *stroke*, *predmeta*, ki ga obravnava knjiga. S stališča *odrastlega* človeka in *znanstvenika* se opisujejo zemljepisni, zgodovinski, prirodoznanstveni... problemi in pojavi in to celo v knjigah za osnovno šolo, kjer stroga znanstveno-predmetna sistematika znanja še ni na mestu, kajti na tej stopnji otrok še ni zrel za abstraktno in deduktivno mišljenje. Vsaj v tistem obsegu ne, kakor to mislijo nekateri šolski avtorji, ki gledajo na otroka teleomorfistično (*Claparède*). S tem pa nikakor ne rečem, da se otroku ni treba »učiti«, da mu ni treba misliti ali sestavljati svojih misli v

urejene celote; toda vse to naj se vrši v mejah in možnostih razvojnih stopenj, prirodno in psihološko, ne pa nasilno ali s pomočjo slabih ocen. Pedološki poudarki morajo biti primerno zastopani v vseh šolskih knjigah in tekstih, vsaj tja do »male mature«. Prezgodnja ali samo znanstvena klasifikacija predmetov v šolskih knjigah znižuje doživljajno moč pouka ter vodi učence v verbalizem.

Prva leta po vojni je bilo čutiti v novoustanovljeni državi močno pomanjkanje primernih šolskih knjig, ki bi odgovarjale novim kulturnim, nacionalnim in državljanskim zahtevam in razmeram. Povpraševanje po knjigah je bilo več let večje kot ponudbe, tudi število šol in razredov se je vidno množilo in rastle. Na kako posebno pedagoško kvaliteto šolskih knjig ni bilo časa misliti. To prvotno pomanjkanje šolskih zbirk in priročnikov (zlasti na strokovnih šolah) so hoteli avtorji ublažiti na ta način, da so sestavljali knjige za več vrst sorodnih šol, ne pa samo za en tip šole. Pokazalo pa se je, da na pr. gimnazijska knjiga ne more uspešno hkratu služiti »sorodnim« šolam, torej tudi drugim gospodarjem, četudi se v njej skuša upoštevati ena in druga stran »sorodne« šole. Več takih knjig je še deloma danes v šolskem prometu, čeprav so že davno odpadli njeni nekdanji, morda upravičeni razlogi. Idealno je, da ima vsaka vrsta šol svojo lastno šolsko literaturo, prikrojeno posebnemu šolskemu tipu in namenu.

Mislim, da sem v tem poglavju podal nekaj glavnih hib in splošnih nedostatkov, katerim v večji ali manjši meri podlegajo naše učne knjige ali še boljše rečeno: učbeniki za posamezne predmete. Ponavljam, da so mnogi sedanji učbeniki suhoparni izvlečki gole znanstvene snovi, prikrojene nalašč za ponavljanje v duhu stare šole. Brez stalne učiteljeve pomoči v šoli in njegove temeljite razlage se učenci sami bolj težko služijo s teksti v opisanih priročnikih razen pri ponavljanju, ko jim knjiga ne podaja kakih novih resnic in spoznanj. Znani nemški pedagogi: Scheiblhuber, Scharelmann, Weirich, Linke i. dr. so že pred 20 ali 30 leti zahtevali temeljito revi-

zijo učnih knjig in šolskih spisov. Tudi pri nas postaja vprašanje reforme šolskih knjig dan za dnem vedno bolj pereče. V kakšnem smislu in obsegu, o tem bom razpravljal v naslednjih poglavjih, kolikor nam pač dosedanja izvajanja še ne dajejo točnejše slike, oziroma poti v reformo.

2. Pripombe k našim zgodovinskim in zemljepisnim učnim knjigam.

»Geschichte ist zum Schauen bestellt!«

W. Schremmer.

»Denn eben wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.«

Goethe.

Ustavimo se najprej pri naših zgodovinskih učnih knjigah. Misliti in govoriti o šolskih zgodovinskih tekstih, kakršne lahko najdemo v raznih čitankah in predmetnih učbenikih, pomeni razpravljati o posebni didaktiki zgodovinskega pouka, kajti kdor se ni podrobno seznanil z reformnim pokretom v zgodovinskem pouku, ne more dovolj kritično soditi o sedanjih zgodovinskih priročnikih, ki delajo dijakom zlasti iz nižjih razredov mnogo težkoč in preglavic. Učenci se sicer živo zanimajo za zgodovinske pojave in dogodke, bero prav radi krajše in daljše zgodovinske povesti in romane, toda do šolskih priročnikov za zgodovinski pouk nimajo pravega veselja. Učbeniki za zgodovino so jim pretežki, razni dogodki se prenašlo menjavajo ter prehitvevajo drug drugega, da jim ne utegnejo prav slediti. Čas in prostor jim pri branju ležita v negotovosti. Take in podobne ugovore sem slišal iz ust učencev in »malih maturantov«. Na tem mestu se bom pri obravnavi šolskih zgodovinskih tekstov omejil samo na najvažnejše pripombe in pomisleke, ki bi jih naj upoštevali sestavljalci novih knjig.

1. V šolski zgodovini prevladujejo problemi in dogodki iz ožje politične zgodovine, dočim se gospodarsko, družabno in pa kulturno ozadje posameznih zgodovinskih dogodkov omenja samo mimogrede, v zelo skrčenem obsegu. Tri

četrtnine šolske zgodovine je politične zgodovine; tako razmerje je za stopnjo narodne in nižje srednje šole nepravilno. Radi tega zagovarjam iz čistih pedagoško-pedoloških razlogov primerno depolitizacijo šolske zgodovine¹ in njeno naslonitev bolj na gospodarsko-kulturno zgodovinsko področje. Razen tega šolske knjige vse premalo upoštevajo zgodovino človeškega dela, orodja, iznajdb in strojev ter zelo pičlo pojasnjujejo nastanek, razvoj in stanje življenjskih problemov v sedanosti. Za strogo hronološko in sistematično razporejanje zgodovinskih dogodkov mladina pred 13. oz. 14. letom še ni dorastla.

2. Radi slabega upoštevanja psiholoških momentov se je v zgodovinskih tekstih bujno razvila frazeologija. Naj navedem par takih primerov iz šolskih knjig za narodne šole.

»Kot bogato trgovsko mesto je postajal Dubrovnik vedno bolj samostojen. Posebno od takrat, ko je dobil svojo nadškofijo. Po bizantinski in normanski nadoblasti, to je za časa križarskih vojn, je priznal beneško nadoblast.«

Nastopajo kar tri »nadoblasti! —

»Dušan Silni je povzdignil trgovino in rudarstvo.« Kako se je to zgodilo? Sam kot otrok ljudske šole nisem mogel razumeti, kaj so »kranjski deželni stanovi«. —

»Madžari so porabili vsako priliko, da so se vtikali v bosanske razmere.« — »Po smrti kralja Tvrtka je začela njegova država razpadati.«

Kakšne so bile bosanske razmere in kako je država razpadla, o tem knjiga ne piše. —

»Velikega pomena za politični razvoj Slovencev so bili tabori pod milim nebom, na katerih so reševali zadeve o narodni svobodi in enakopravnosti.«

Za 10-letnega otroka preveč abstraktno! —

Že ti primeri nam kažejo, kako se v zgodovinskih tekstih kopičijo težki državno-pravni in politični pojmi:

¹ Gl. članek: Mladinoslovje v zgodovinskem pouku. Popotnik, 1935./36., št. 6.—8.

oblast carigrajskega patriarha, vpliv narodne cerkve, podrediti nadškofiji v Splitu, odreči se pravicam do Hrvaške, neodvisnost notranje uprave itd. V takem »znanstvenem« jeziku vendar ne smemo govoriti otrokom, če hočemo, da nas razumejo. Vsak tak pojem zahteva daljšo konkretno karakterizacijo vsebine, temeljito razlago. Posebno tako snov je treba pedologizirati.

3. Razne zgodovinske knjige so po obilici zgodovinskih podatkov, oseb, imen in letnic podobne registrom in slovarjem, ker beležijo zgodovinska dejanja, pojave in osebnosti samo v obliki kratkih notic in brzojavnih stavkov. O enem dogodku razpravljajo na pr. v dveh, treh vrsticah, o zgodovinski osebi v poldrugi vrsti, o kulturnih razmerah v dveh, treh vrsticah itd. Včasih nastopa na eni sami strani zgodovinske knjige po petnajst do dvajset zgodovinskih oseb, iz raznih delov sveta, v nekaterih vrsticah kot prijatelji in zavezniki, pozneje pa kot najhujši medsebojni nasprotniki in sovražniki. Niti v debelih romanih ne nastopa toliko junakov in dogodkov hkratu kakor v zgodovinskih tekstih za šole, kjer prihaja epizoda za epizodo, dogodek za dogodkom v sklenjeni vrsti. Narodni pesnik na pr. opiše kak zgodovinski dogodek s sto, dve sto verzi, šolski avtor opravi to s 4—5 vrsticami v svoji knjigi. Taki izvlečki ne vzbujajo jasnosti in doživetij v zgodovinskem pouku. Že pred 30 leti je zapisal znani reformator zgodovinskega pouka Scheiblhuber karakteristični stavek: »Die Kinder wollen nicht Geschichte, sondern Geschichten aus der Geschichte!« V teh besedah je načrtan že lep del programa za sestavljanje zgodovinskih priročnikov za razne stopnje narodne šole. Težje partije iz zgodovinske snovi je treba stopnji primerno epizirati, Linke zagovarja kar novelizacijo važnejših zgodovinskih dogodkov. Uvedba zgodovinskih čitank je že prvi poskus k izboljšanju zgodovinskega pouka. Nekateri srbsko-hrvatski učbeniki to že deloma upoštevajo.

Naj zadostujejo te kratke opombe o šolskih zgodovinskih tekstih. V marsičem slični pristavki veljajo tudi za geografske knjige, saj jih po navadi pišejo isti avtorji kakor zgodovinske priročnike.

Med drugimi bom omenil posebno značilnost šolskih geografskih tekstov. Ves naš zemljepisni pouk, kakršen se pač izraža v učbenikih za šole, je prav za prav samo neke vrste p o k r a j i n o p i s j e, kjer se opisuje le bolj z u n a n j e lice posameznih pokrajin in držav (orografija, hidrografija), manj točno in jasno pa se označuje v šolskih tekstih notranja gospodarsko-ekonomska, s o c i o l o š k a struktura narodov in držav, to je notranje bitje in žitje ljudstva, razredov in stanov. Oglejte si samo šolske tekste o sodobni Španiji! Zato bi bilo potrebno razširiti geografsko snov tudi v šolskih knjigah z elementi g o s p o d a r s k e geografije ter s te perspektive presojati probleme ljudskih skupin in državnih zajednic. »Mi se ne držimo negativno proti stari šoli«, pravi neki ideolog življenjske šole, »samo radi nedostatkov njenih metod nas manj zadovoljuje njena kulturna vsebina, njen program!« Geografijo, kolikor se odnaša na človekovo, l j u d s k o življenje, lahko uspešno proučujemo samo tedaj, če jo obravnavamo tudi v njenem z g o d o v i n s k e m razvoju, to je v zvezi z zgodovinskimi zaključki in utemeljitvami. Med zemljepisjem in zgodovino bi sploh moralo biti tesnejše razmerje.

Poglavje zase tvorijo geografske karte in š o l s k i a t l a s i. Med sestaviteljem oziroma prirediteljem geografske karte in avtorjem zemljepisne knjige naj bi bilo ožje sodelovanje, navadno pa delata vsak po svojem načrtu. Veljati bi moralo načelo, da geografska knjiga izpopolnjuje to, česar zemljevid sam ne more povedati ali pojasniti. Nekateri prireditelji hočejo na šolski karti zabeležiti vse zemljepisne podatke: fizično, politično-upravno, gospodarsko in kulturno sliko pokrajine, države, zato so taki zemljevidi za šolske svrhe težko čitljivi, nepregledni. Na čim nižji stopnji se uporablja karta, tem p r e g l e d n e j š a mora biti, četudi utegne biti včasih ta preglednost na škodo znanstvene točnosti in preciznosti. Niti šolski atlasi niso najbolj srečno izdelani. Posebnega atlasa za slovenske ljudske šole že več let nimamo na razpolago, četudi je stalno povpraševanje po njem s strani učiteljstva. Vsak šolski tip naj ima svoj pedagoško-didaktičnim potrebam ustrezajoč šolski atlas. V njem naj bo tudi primerna statistika, različni dia-

grami, ponazoritve in podoben geografsko zanimiv drobiž za podrobno šolsko delo ali za individualno zaposlitev učencev, kajti mnogi kartografični znaki zahtevajo še posebna pojasnila in razlage.¹

3. Moderni šolski priročniki.

»Unterricht ist Selbstdarstellung.«

H. Hschner.

Mislim, da sem v prejšnjih dveh poglavjih nakazal glavne hibe in pomanjkljivosti naših šolskih knjig. Ne trdim sicer, da veljajo navedene pripombe v enaki meri za vse vrste učbenikov, toda vkljub temu so dosedanje učne knjige bolj ali manj ponavljalne knjige za šolski obrat v duhu stare šole. V tem odstavku pa se moramo lotiti novega vprašanja: kako si zamišljamo moderno obliko šolskega priročnika in kakšno službo naj vršijo te nove knjige v delovnem pouku življenjske šole.

Problem nove in boljše šolske knjige izvira oziroma se tesno naslanja na probleme in zahteve moderne pedagogike in didaktike, zlasti pa na potrebe novih učnih oblik in delovnih tehnik v podrobnem šolskem delu. Nova šola, če jo pojmujeemo zgolj didaktično (kar pa ne zado-
stuje!), postavlja v ospredje šolskega dela in življenja samodelavnost ali vsaj sodelavnost učencev, zahteva, da posegajo v proces pouka tudi učenci sami, da postajajo aktivni udeleženci (vsak hip to ni mogoče doseči, niti pri vsakem učen-
cu!) v šolskem delu, sotrudniki v razredni zajednici. S tem pa ni rečeno, da učitelj v taki šoli ne sme nič razlagati ali »predavati«, ali pa da se naj učenci izživljajo samo po svoji volji. Nasprotno, učiteljeve naloge in njegova odgovornost v delovno poudarjeni šoli je še večja in težja kakor v šoli učilnici, četudi včasih samo nadzira in vodi delo razrednih skupin brez besed ali glasnih ukazov. Načelo: zaposliti učence po individualnih sposobnostih, da delajo na določenem gradivu in po projektih čim bolj samostojno in tvorno (res pravi študij), to stališče zagovarja najbolj

¹ Gl. A. Žerjav: Poglavje o šolskih zemljevidih in atlasih. Potnik 1935./36., št. 3.—4.

odločno znana Dalton-Plan metoda, uvedena v nekaterih ameriških in angleških šolah. Zato je razumljivo, da so v takih šolah morali prelomiti s tradicijo pisanja starih učbenikov in repeticijev, ki imajo čisto svoje določene naloge in namene.

Za hip se še vrnimo k tem knjigam. Učbeniki kot šolske knjige prinašajo, kakor sem rekel, že do kraja izgotovljeno, v stavke, sestavke in poglavja formulirano snov: jezikovno, logično in dispozicijsko obdelano. V takih učnih knjigah je že sam avtor (pisec) opravil vse to, kar bi morali v aktivni šoli učenci sami izdelati in izvršiti, v šolskih in izvenšolskih urah. Tako ne preostaja učencem nič drugega, kakor da ponavljajo učenci samo avtorjeve (ne svojih) misli, sklepe in zaključke iz šolske knjige, posebno še tedaj, če v šolskih urah prevladuje »predavalni« sistem pouka. Take vrste učbeniki silijo dijake v reproduktivni pouk celo tam, kjer ni na mestu, in ne dajejo možnosti in prilik za aktivno udeležbo pri pouku. Sedanja »učna« knjiga — in to je njena velika pomanjkljivost — ne nudi učencem oziroma dijakom skoro nobenega pravega delovnega materiala za kolikor toliko samostojno (individualno) obdelavo določenih problemov. Nudi jim samo učne posnetke in izvlečke, same zaključke in sintetične slike, ne uvaja pa učencev v delovne metode in tehnike za pridobivanje novega gradiva in novih spoznanj. Na določenem delovnem gradivu naj učenec razvija svojo delavnost s tem, da zbira in urejuje delovno snov, jo razčlenjuje in postavlja v sisteme, izvaja svoje zaključke in sodbe. Kar dijak lahko stori sam, oziroma razredna skupnost, tega naj ne podaja brez potrebe avtor knjige namesto učenca, to je moderno didaktično pravilo za sestavljanje primernih šolskih knjig. Tudi iz svoje življenjske prakse vemo, da knjiga (revija) v prvi vrsti služi za pridobivanje novega znanja, ne pa morda samo za ponavljanje že znane snovi, kakor se to bolj ali manj tako dela po mnogih šolah. Na misel mi prihaja zaključek, da izobražen ni samo tisti, ki nekaj ve, ampak tudi tisti, ki ve najti to, česar še ne zna. Sedanje »učne«

knjige teh nalog ne zmorejo v pravem obsegu, deloma samo nekatere knjige za fiziko, kemijo in matematiko upoštevajo navedene principe. Namesto starih »ponavljalnih« knjig (srbski izraz — potsetniki) prihajajo v novi šoli v poštev posebne delovne knjige (Arbeitsbuch) ali delovni priročniki. N. pr. delovna knjiga za prirodopisni, zemljepisni, jezikovni, računski... pouk, kjer je razmeroma manj dokončnih rezultatov iz kakega predmeta, zato pa več delovne tvarine in snovi v nekem bolj »surovem« stanju, več nalog, vzpodbud in vaj za samostojno obravnavanje določenih učnih enot. Ne mislim na kako katehetiziranje učne snovi po znanem kopitu: vprašanje — odgovor..., pač pa na bolj izsledovalni način obravnave šolske tvarine v knjigah samih. Kot primer delovnih knjig (bolj za samouke) omenjam na tem mestu »angleško zemljepisno priročno zbirko »Columbus Regional Geographies« od Leona Brooksa in Roberta Fincha (Junior series 1—4 in Senior series 5—8, izšle v Londonu, IV. knjiga leta 1931.), kjer je učna snov obravnavana bolj na izsledovalni podlagi, da se učenec lahko sam neposredno zaposli in ukvarja s knjigo. Knjiga sama navaja učence k delu ter jih vodi na metodičen način od problema k problemu. Skratka: uvaja jih v študij, ki je lahko šolski ali domač. Na svojih študijskih potovanjih sem imel priliko videti še več drugih primerov (dunajskih, čeških, nemških) takih delovnih knjig za razne predmete in reči moram, da nekatere ne nosijo zaman svojega imena. Dostavljam pa, da je težko dati popolnoma definitivno obliko delovnih priročnikov ali pa si natančno predstavljati njihove vzorce za posamezne predmete, kajti razni dosednji primeri delovnih knjig so šele bolj ali manj poskusnega značaja (zlasti v srednji Evropi) ter v stalnem proučevanju, posebno na reformnih šolah v Č. S. R. Toda že dosedanje češke delovne knjige in zbirke kažejo, da je njihova uporabnost neprijemno večja in ugodnejša kakor z učbeniki starega tipa, čeravno se vse tovrstne knjige še ne približujejo docela idealom modernih šolskih praktikov in teoretikov. Tudi ni mogoče kar čez noč ustvariti kak popolnoma nov tip šolske knjige, ki bi mogel zadovoljiti hkrati najrazličnejše za-

stopnike in predstavnike na področju šolske reforme. Vendar smatra večina modernih metodikov problem delovne knjige kot šolskega priročnika za edino pravilno pot do reforme šolske literature. Problem delovne knjige postaja ideal šolske bodočnosti tudi pri nas, čeravno o tem še ni bilo prave besede ali debate v našem pedagoškem tisku.

Po kakšnih vidikih je torej treba sestavljati delovne priročnike in kakšne cilje naj zasledujejo delovne knjige? Na to vprašanje, kolikor se ga nismo dotaknili tu pa tam že v prejšnjih izvajanjih, lahko zaporedoma odgovorimo z I. H a u d e k o m, ki je s sodelovanjem H ü b n e r j a in K i t t e l a sestavil v l. 1927.-1931. zbirko priročnikov »S c h a f f e n u n d S c h a u e n« (Statni nakladatelstvi v Prage), kjer je skušal sodobna didaktična stremljenja praktično razviti in jih obdelati v obliki priročne knjige. Po I. H a u d e k u mora delovna knjiga ustrezati sledečim zahtevam:

1. Razvijati mora sile in ne sme obremenjevati spomina.
2. Ne sme nuditi dokončnih rezultatov, ki zavajajo v memoriranje, temveč naj daje vzpodbudo za samodelavnost učencev.
3. Dopuščati mora učitelju in učencem prosto gibanje in osebno izbiro glede na čas, način obravnave in zaporednost dela. Zadoščati mora individualnosti.
4. Ne sme se omejevati na kako stroko v ožjem smislu (problem strnjene pouka?), temveč mora dajati pobude za vsestransko motrenje ter mora podpirati stike s sorodnimi predmeti.
5. Navaja naj učence k opazovanju z vsemi čutili, logičnemu mišljenju, previdni sodbi in točnemu zaključevanju kakor tudi k jasnemu jezikovnemu izražanju.
6. V jezikovnem pogledu naj bo jasna in lahko razumljiva. Naj se neposredno obrača k učencu ter naj ga stavlja v središče dela.
7. Vzbuja naj veselje in zadovoljstvo v vsem šolskem času in naj bo učencu vodnik k samostojnemu in plodnemu občevanju s knjigami sploh. Delovna knjiga naj vzgaja učenca za samouka.

Ne mislim se spuščati v podrobnosti Haudekovih zahtev, ki ne dopuščajo kompromisne oblike med učbenikom in de-

lovno knjigo. Nekatere njegove zahteve niso popolnoma sprejemljive (točki 3, 4) ali vsaj ne v dobesedni obliki. Težko si predstavljam šolsko knjigo, ki bi n. pr. ne nudila nobenih »dokončnih rezultatov« iz posameznih predmetov. Posebno za ponavljanje in utrjevanje so tu pa tam potrebni natančno določeni vzorci in teksti, ki si jih učenci sami ne morejo izluščiti iz delovne tvarine ali pa bi si jih površno ali napačno ustvarili. Tudi v delovnih knjigah mora biti taka snov, ki je potrebna za — memoriranje.

Se par besed o delovnem materialu. Vzemimo za primer računstvo v višji narodni šoli ter primerjajmo dosedanje računice z računsko delovno knjigo. Znane računice vsebujejo poleg golih računskih primerov in vaj tudi še lepo število uporabnih nalog, ki pa navadno začinjajo takole:

»Nekdo (kdo?) kupi, proda ... x blaga (kakšnega?) po ...« itd.

Uporabne naloge so v računstvu potrebne, toda zakaj jih avtor računice sam sestavlja in jih do kraja formulira v bolj ali manj neživljenjsko računsko uganko? Zakaj ne bi učenci sami sestavljali računskih uporabnih nalog, sami si zastavljali računске probleme? Čemu jim avtor računice prihranjuje ta trud? Če si zna učenec sam sestaviti računski problem, je to lahko že precej sigurno znamenje, da ga bo znal tudi rešiti. Znati si sestavljati računске probleme, se pravi, znati kalkulirati, misliti, presoјati. Včasih je celo težje sestaviti si pravilen računski problem, kakor pa golo seštevanje, množenje ali deljenje (ki pa je tudi potrebno!). V dobro sestavljeni računski uporabni nalogi je lahko mnogo modrosti in iznajdljivosti duha, v njej je že lahko zapaden majhen življenjski načrt. Računstvo, oziroma računica v dosedanji obliki ne usposablja učencev za take naloge in namene, ker dopušča učencem samo polovico dela, rešitev naloge (računске operacije), sestavljanje problema pa je opravil že sam avtor knjige. Nova računska delovna knjiga pa naj bi vsebovala po večini le različne in življenjsko istinite računске podatke, to je računski delovni material, segajoč v raznovrstna življenjska, go-

spodarska in kulturna področja. V tako računsko delovno gradivo spadajo: zanimive statistike, železniški in avtobusni vozni redi in ceniki, seznam in vrste trgovskega blaga, procentne tabele, kubične računice (merjenje lesa), praktični računski obrazci in primeri, diagrami in podobna tvarina v bolj »surovem« stanju. Na tem materialu naj se učenci navajajo zlagati podatke v lažje in težje (sestavljene) računске probleme, naj sami kalkulirajo... in šele na to naj rešujejo zastavljeni problem z deljenjem, seštevanjem, kvadriranjem in podobnimi računskimi tehnikami. Seveda mora biti računska delovna knjiga tudi primerno ilustrirana. Tako sestavljena računica dopušča tudi učitelju široko metodično svobodo, učenca pa lahko vodi k samostojnemu delu.

Tako v računstvu. Kako pa je z delovnim gradivom iz drugih predmetov? Iz vsake znanstvene stroke ga je sicer dovolj na razpolago, toda biti mora nalašč šolsko uporabno, lahko razumljivo in praktično. Zelo napačen bi bil zaključek, če bi kdo mislil, da mora delovno predmetno gradivo (n. pr. v zgodovini: zgod. viri, pripovedno štivo, sinhronistične tabele) popolnoma nadomestiti redno učno snov v šolskih knjigah, pač pa naj tak priročen delovni material vsaj izpopolnjuje obvezno učno snov, naj jo ilustrira, podpira, razširja in pogloblja. Po potrebi se lahko učno gradivo družijo z učno snovjo v eni in isti knjigi, ali pa je zbrano, kar je še boljše, v posebni priročni knjižici. Včasih bo delovno predmetno gradivo (zgodovinski viri) lahko služilo bolj heurističnim (raziskovalnim), včasih pa zopet bolj ilustrativnim šolskim namenom. To zavisi od dozorelosti učencev na posameznih šolskih stopnjah, pa tudi od strukture poedinih predmetov.

4. Sestavljanje in ocenjevanje šolskih knjig.

Za zaključek še tudi o tem nekaj besed.

Doslej je bila praksa, da je učno knjigo sestavljala en sam avtor, še več; on je lahko spisal včasih kar celo serijo knjig za eno ali več vrst šol v državi. Tako je naraščalo sicer

število šolskih knjig in zbirk, manj pa se je pazilo na njihovo didaktično kvaliteto. Ves ta konkurenčni boj med posameznimi avtorji in založniki ni prinašal kekega vidnega izboljšanja naši šolski literaturi. Pisanje oziroma izdajanje šolskih knjig ni bilo prav organizirano. Če je kak rokopis količkaj odgovarjal zahtevam učnega načrta, ni bilo z uradnih strani kakih posebnih ovir, da bi knjiga ne izšla oziroma se ne uporabljala v šoli. Vkljub — rekli bi — poplavi učnih knjig (zlasti na srbohrvatskem knjižnem trgu) smo leto za letom čutili nujno potrebo po načrtni organizaciji sestavljanja, ocenjevanja in izdajanja učnih knjig za vse vrste šol, vendar si tega ne želimo tako kakor je to predvideno pri nas z Uredbo o monopolizaciji učnih knjig, ki je izšla l. 1929.

V modernih državah (Č. S. R., Dunaj) so skušali rešiti problem avtorstva na ta način, da je sodelovalo pri pisanju šolskih priročnikov več ljudi. Splošen in podroben načrt za eno ali več knjig iste šole je izdelala navadno ožja delovna učiteljska zasednica (poluradna komisija) ali kak poseben odsek učiteljev reformnih šol. Šele po tem dogovoru je začel uredniški odbor zbirati primerno gradivo za knjige, ki so ga istočasno preizkušali v razredih, da so tako lahko ocenili njegovo didaktično vrednost. Zbrano gradivo so pred končno redakcijo pregledali še posebni poročevalci iz strokovno-znanstvenih, jezikovnih in stilističnih ozirov... in šele tedaj je postal rokopis ugoden za tisk. Tak »kolektivistični« sistem sestavljanja učnih knjig je ugodnejši in solidnejši kakor individualistični, ker temelji na večjih izkustvih. Podobne postopke bi bilo možno uveljaviti tudi pri nas; oblast sama bi lahko v sporazumu z učiteljskimi in profesorskimi organizacijami ter pedagoškimi društvi podpirala sestavljanje in delovanje takih redakcijskih odborov za pripravljane novih šolskih knjig. Posebno poudarjam potrebo, da sodelujejo pri sestavljanju učnih knjig tiste osebe, ki so na višku ne samo v strokovnem in pedagoškem znanju, ampak da tudi poznajo celotni sistem in obrat tiste šole, za katero sestavljajo šolski priročnik. Poleg teh kvalifikacij

morajo imeti tudi širše literarno-estetsko obzorje. kajti le na tak način se lahko odpravi »diletanstvo« pri sestavljanju šolskih knjig.

Vsaka država si prisvaja pravico, da odobrava ali odklanja šolske knjige. Naš sedanji sistem ocenjevanja šolskih knjig potom glavnega prosvetnega sveta ni najbolj dober in posrečen. Učne knjige za narodne in meščanske šole ocenjujejo (oziroma dajo svoje mišljenje ministrstvu) po večini samo srednješolski in pa univerzitetni profesorji na sejah Glavnega prosvetnega sveta. Med temi ocenjevalci se nahaja navadno samo po en zastopnik narodne ali meščanske šole tako, da ta dva ne tvorita niti prave manjšine. Niti posebna naredba o ocenjevanju in izdajanju šolskih knjig iz l. 1929, ki še sicer do lanskega februarskega razpisa učnih knjig ni bila docela izvajana, ne prinaša nobenih bistvenih sprememb v dosedanji praksi. Tudi po tej uredbi imajo še vedno v komisijah vodilno besedo srednješolski in univerzitetni profesorji. Za ocenjevanje šolskih knjig in zbirk naj bi se ustanovil pri prosvetnem ministrstvu poseben, bolj ali manj samostojen pedagoško-študijski odsek (ki bi bil lahko tudi del šolsko-reformnega oddelka v ministrstvu), kjer bi poslovale ožje komisije za odobravanje šolskih knjig in rokopisov, posebej za narodne in meščanske ter srednje in strokovne šole. V teh komisijah naj bi sodelovali poleg službenih predstavnikov ministrstva še stalni pedagoško, strokovno in literarno kvalificirani zastopniki posameznih šol in zavodov. Tak pedagoško-študijski odsek (najbolje v zvezi s šolsko-reformnim oddelkom v ministrstvu) naj bi skrbel za izdelavo učnih načrtov in za javen razpis rokopisov za šolske knjige, naj bi jih odobral, stalno zasledoval probleme in razvoj moderne šolske literature pri drugih narodih, določeval, kakšne in katere knjige naj se na novo sestavijo in koliko let naj ostajajo v veljavi, a izdajo odobrenih rokopisov pa bi potom licitacije oddajal najboljšim zasebnim ponudnikom in založnikom. Niti napovedana unifikacija šolskih knjig (isti primeri knjig za vse šole

istega tipa v državi) pri nas ni na mestu, kajti uvaževati je treba določene zgodovinsko utemeljene, pokrajinske, socialne in kulturne posebnosti poedinih delov naše države. Na pr. čitanka za dalmatinske šole ne more biti ista kakor za šole v žitorodni Vojvodini. V šolskih knjigah, posebno v onih za elementarno šolstvo, morajo biti poudarjeni problemi domorodnosti (Bodenständigkeit); pred vsem velja to za šole v dravski banovini. Za izdajo šolske knjige bi torej prihajali v poštev tile pogoji in zahteve: javen razpis šolskih knjig, študijsko-pedagoška komisija za pregled in oceno rokopisov, javen natečaj za izdajo knjige in slednjič privatna založba šolskega priročnika. Tudi bi ne bila slaba misel, da bi se na združni podlagi in na iniciativo društev »Sola in dom« ustanovila samostojna združno-zasebna založba za izdajanje šolskih knjig, ki naj bi uravnovešala cene knjigam in drugim šolskim potrebščinam. Šolska oblast naj zahteva od zasebnih založništev, da bodo vse na novo izišle učne in šolske knjige ustrezale vsem tehničnim, higienskimi in praktičnim zahtevam dobre mladinske knjige. Tudi v teh pogledih naj bi bile šolske knjige na višku, ne pa samo didaktično.

Mislím si že: Marsikdo utegne začudeno prebirati gornje misli in predloge o didaktični, tehnični in organizatorni plati reforme šolskih knjig. Posebno pa radi tega, ker podajam proti pričakovanju bolj »črno« sliko dosedanjega sistema reševanja šolsko-mladinskega tiska in štiva, pa tudi zato, ker morda slikam za naše razmere (!) le preveč idealno podobo novih šolskih priročnikov ter da jim v isti sapi prerokujem preveč rožnato bodočnost.

V svoj zagovor pa naj pripišem tole: problem učnih knjig in šolskih priročnikov postaja pri nas tako važen in vsakdanje pereč, da se ga je treba lotiti ne samo na površju ali na zunaj (polovičarske reforme), temveč naravnost pri koreninah. Reformo našega mladinsko-šolskega tiska je treba izvesti vsestransko, posebno pa v tistih točkah, ki imajo svoje mladinoslovno in didaktično opravičilo. Ti razlogi pa so tako obsežni, da zahtevajo prav za prav celotno spremembo sedanjega sistema pisanja, ocenjevanja in izdajanja šolskih knjig. Nimam sicer

namena trditi, da so moji predlogi edin izhod, oziroma edina rešitev problema šolske knjige ali da drugih poti do reforme sploh ni. Poudariti hočem, da naj to, kar sem napisal, predstavlja samo dobro zamišljen prispevek k debati, ki se je lani tako enostranko razvijala ob priliki napovedanega »podržavljenja« šolskih knjig. Ljubša mi je načrtna organizacija izdajanja in sestavljanja šolskih knjig, četudi bi ne bila v vseh točkah najbolj idealna, kakor pa popolnoma svobodno, deloma tudi neznanstveno ali celo diletantsko reševanje problemov šolskega tiska po dosedanem načinu. Če smo že do sedaj zapravili milijonske vrednosti narodnega premoženja dostikrat za kvalitetno slabo šolsko robo, potem smemo biti tudi toliko pogumni, da se ne ustrašimo novih žrtev in postavk za nove, boljše in sodobnejše knjige.

Nekaj pa smatram kot predpogoj za ugodnejši razvoj in pedagoški napredek naše šolske knjige: boljši učni načrti, ki ne bodo silili učitelje vseh vrst v didaktični materializem, številčno manjši razredi, temeljitejša pedagoška izobrazba učiteljstva in pa ločitev prosvetne uprave od politične. Skratka, svoboden razmah in razvoj naši šoli! Dokler si pa v teh zadevah še nismo dovolj na jasnem, je lahko vsak načrt ali predlog o kakršnikoli rešitvi našega šolsko-mladinskega tiska samo »glas vpijočih v puščavi«. S celotnim sistemom šolstva je namreč zvezana tudi usoda šolske književnosti!

Nekaj dopolnilne literature:

M. Senkovič: Otrok in knjiga. Pedagoški zbornik, XXX. zv. 1934.

Ž. Djordjević: Udžbenici. Glasnik jugoslov. prof. društva, knj. XVI./3. zv. 1936.

S. Ljubunčić: Školsko čtivo. Pedag. zbornik, XIV. zv. 1927.

L. Sušnik: Učne knjige za moderne jezike z literarno-snovnega vidika. Glasnik jugosl. prof. društva XV. 9. zv. 1935.

I. Haudek: Buch und Schule. Pädag. Jahrbuch, Reichenberg, Č. S. R. 1932.

L. Scheuch: Die Stellung des Buches in der Arbeitsschule.

Razne nemške didaktike.

Jan Šedivý, Maribor:

Češkoslovaško šolstvo.

Tisočletni kulturni in politični razvoj ozemlja in narodov sedanje češkoslovaške republike je vtisnil vsemu češkoslovaškemu šolstvu svoj pečat. Razlike med vzhodom in zahodom pa so vedno bile in so še sedaj na vseh področjih tako velike, da jih ni mogoče prezreti ob še tako površnem pregledu. Na zahodu so med Čehi približno enake kulturne in življenjske razmere, kakor pri nas; na vzhodu med Slovaki in zlasti Ukrajinci v Podkarpatski Rusiji pa je kakor drugod tudi v šolstvu mnogo pojavov, ki so tuji našemu pojmovanju in jih treba zato natančneje objasniti. Na kratko odmerjenem prostoru se omejujem v glavnem le na zunanji razvoj, ker bi podrobnejši opis notranjega razvoja z vsemi reformami in reformnimi poskusi zahteval posebno študijo. Dober pogled v najnovejše reformno gibanje nudi češkoslovaška številka Popotnika (LVIII, št. 1—2). Letos podam radi pičlega prostora v glavnih obrisih samo razvoj češkega šolstva, prihodnje leto pa naj sledi zgodovina in sedanje stanje šolstva na vzhodu češkoslovaške republike. Šolstva narodnih manjšin se dotikam le toliko, kolikor je v zvezi s češkim ali slovaškim.

Češko šolstvo.

Začetki češkega šolstva segajo v dobo, ko se je med Čehi razširjalo krščanstvo, ki je pognalo močne korenine šele tedaj, ko se je oznanjalo v domačem jeziku. Prvi slovanski oznanjevalci Kristusovih nauk so bili obenem tudi prvi učitelji. Sv. brata Ciril in Metod sta takoj po svojem prihodu v Velikomoravsko osnovala šole za vzgojo duhovniškega naraščaja. Ker jima nemški škofje niso hoteli posvetiti učencev v duhovnike, sta se odpravila z njimi v Rim, kjer so ju prijazno sprejeli. Ko se je po bratovi smrti vrnil sv. Metod kot nadškof, je dalje organiziral šolstvo v svoji nadškofiji. Takih šol s cerkvenoslovanskim učenim jezikom je moralo biti več, ker se sicer ne bi moglo slovansko bogoslužje tako naglo razširiti po vsej Velikomoravski, ki je obsegala tedaj tudi vse češke pokrajine. Ko je Svetopolk izgnal Metodove učence, so jih zamenjali nemški duhovniki. Pod pritiskom razmer so ustanovili kmalu tudi oni šole za vzgojo domačih duhovnikov. Poučevalo se je v latinskem jeziku. Že v 10. stoletju je bila latinska šola na Budči, kjer se je baje učil tudi sv. Vaclav. V 11. stoletju je ustanovil več samostanov pravkar naseljeni benediktinski red; pri njegovem samo-

stanu v Rajhradu se omenja šola že leta 1048. V tem času je slovela zlasti latinska šola pri praški stolnici sv. Vida. Polagoma so nastale šole pri vseh kapitljih in samostanih, a po vseh večjih krajih so bile posejane »župnijske« šole. Povsod so poučevali samo duhovniki. Pri kapitljih je imel po en kanonik dolžnost, da se je brigal za šolstvo in ga nadziral.

Višjo izobrazbo si je bilo mogoče pridobiti edino v tujini. Že zgodaj se javlja poskus ustanavljanja višjih šol. Italijan Henricus de Iseria je, prišedši v Prago okrog l. 1270, ustanovil svetno šolo, ki bi naj nudila višjo izobrazbo. Kralj Vaclav II. je hotel proti koncu 13. stoletja osnovati vseučilišče, a mu je to preprečilo plemstvo. Šele Karel IV. je mogel s papeževim dovoljenjem ustanoviti v Pragi univerzo, hoteč napraviti iz svoje prestolnice tako središče na vzhodu, kakor je bil Pariz na zahodu. Zavoljo univerzitetne uredbe pa so imeli na njej Nemci izumetničeno večino, kar so Čehi tem težje prenašali, čim bolj so se Nemci vmešavali v verske spore na univerzi zbog husitstva. S kutnohorskim dekretom je kralj Vaclav IV. l. 1409 odpravil na trhljih nogah slonečo nemško večino in izročil univerzo Čehom, za katere jo je ustanovil Karel IV.

V dobi cvetoče trgovine v 12. in 13. stoletju so ustanavljali po čeških mestih tudi mestne šole, ki so se razlikovale od ostalih že po tem, da učiteljev ni nameščala cerkev, ampak mestni svet iz vrst neduhovnikov. Učni načrt je bil prilagojen potrebam trgovskih in obrtniških slojev. Imenovali so jih partikularne šole. Toda tudi na njih je vladala latinščina. Zato so ustanavljali posebne pripravnice v češkem jeziku, ki so se imenovalle nizke, male ali češke šole in so bile nekake predhodnice osnovni šoli. Iz teh mestnih partikularnih šol je bilo mogoče nadaljevati študije na univerzi kakor po končanih študijah na cerkvenih šolah.

Razen javnih šol je bilo v Pragi še toliko zakotnih zasebnih, da se je govorilo, da ima toliko šol kakor hiš. Oblastva so jih skušala zatrei, toda vse najstrožje prepovedi niso zalegle.

Spremembe v takem stanju šolstva je povzročil humanizem, ki so ga uveljavili med Čehi Melanchtonovi učenci šele tedaj, ko se je to gibanje že združilo s protestantizmom. Praška univerza je poklicala za profesorja grščine Matevža Kolina, kmalu pa še več drugih. Humanizem je prinesel na univerzo bolj znanstvene metode in poglobil zlasti uk na artistični, to je sedanji filozofski fakulteti, ki je pripravljala za bogoslovni, pravni in medicinski študij. Ko so Čehi zamenjali husitstvo, ki so zanj kot za svojo narodno vero krvaveli v boju z Nemci več ko sto let, z nemškim protestantizmom, tedaj je ostala katoliška le še petina prebivalstva. Šolstvo je prešlo v tej dobi po večini v svetne roke.

V burni dobi verskih bojev je nekaj svojevrstnega na šolskem polju ustvarila verska ločina z imenom »Jednota bratrska«. V začetku se je strogo držala nauk svojega ustanovitelja Petra Chelčičkega († 1460). Ta je oznanjal nauk »ne protivi se zlu«, obsojal vsako vojno in se boril proti razkošju: v svoji vnemi po obnovi verskega življenja v duhu prvih kristjanov je enako obsojal tudi šolstvo, kakor je v začetku to delalo tudi protestanstvo. Ko pa je v 16. stoletju postal škof čeških bratov ali Jednote bratrske učeni Jan Blahoslav, tedaj so češki bratje pod njegovim vplivom postavili tudi šolstvo v službo svoje vere. Njihove šole so gojile zlasti petje v češkem jeziku. V pesmi verske vsebine so zivali svoje verske nauke, s pesmijo so skušali izboljšati нравno življenje in gojili spomin na slavne dobe češke zgodovine. Nekatere njihove šole so bila prava prosvetna žarišča, zlasti šola v Kralicah, kjer so izdali češki bratje od 1579 do 1593 v lepem živem narodnem češkem jeziku celotni prevod sv. pisma. Na šolah čeških bratov je deloval tudi njihov škof Jan Amos Komenský. Toda po zmagi Habsburžanov nad Čehi na Beli hori l. 1620 se je začela reakcija, ki je onemogočila Komenskemu, da bi mogel reformirati češko šolstvo v duhu svojih nazorov.

Pred belohorsko bitko je bila v protestantskih rokah večina šolstva pa tudi praška univerza. Stalni spori med profesorji in pomanjkanje denarja so povzročili propadanje univerze. Zato ni čudno, če jo je po belohorski bitki, ko se je začela borba proti protestantstvu, kralj Ferdinand III. izročil jezuitom, ki so združili univerzo s svojo šolo. Odslej nosi praška češka univerza uradni naziv »Univerza Karlova - Ferdinandova«. Tudi na ostalih šolah so kmalu nato prevzeli pouk jezuiti in drugi redovi: piaristi, benediktinci in premonstrati, dočim so se šolski bratje omejili na nižje šolstvo.

Šolskih bratov je bilo polagoma premalo, da bi lahko odprli šole povsod, kjer se je pokazala potreba. Poučevali so na njih tudi dosluženi vojaki in študenti, ki niso mogli končati študij, pogosto pa celo obrtniki. Pouk se je omejeval samo na branje, pisanje, računanje in verouk. Učenje na pamet in hude telesne kazni so bile glavni sestavni del učne metode. Primanjkovalo je učnih knjig, šolski prostori so bili nezdravi in tesni, učitelji pa slabo plačani.

Na moderni temelj je postavil češko šolstvo šele prosvetljeni absolutizem. Hoteč dvigniti prosveto najširših slojev, je smatral šolsko reformo za nujno potrebno. Cesarica Marija Terezija je poklicala v ta namen takoj po nastopu vlade nizozemskega zdravnika Gerharda van Swietena, da je v duhu Beriellijevih predlogov reformiral avstrijske univerze. Ustanovili so nove stolice, bolje razdelili predavanja in postavili posebne

študijske ravnateljje, ki so morali skrbeti, da so se predavanja redno vršila. Pravna fakulteta je postala strokovna šola za vzgojo državnih uradnikov. Bogoslovna je posvečala večjo pozornost novi filozofiji in modernim sodobnim gibanjem. Omejili so latinščino v korist nemščine. Filozofske kurze so spremenili v tem smislu, da so tvorili prehod med srednjo šolo in univerzo; kot obvezne predmete so jim določili filozofijo, matematiko, prirodopis in fiziko.

Srednje šole so dobile najprej novi učni načrt, po odpravi jezuitskega reda pa so jih tudi na novo organizirali. Gimnazije so imele od leta 1775 pet razredov. Prvi trije so bili gramatični, ostala dva pa humanistična. V prvih dveh razredih se je vršil pouk v nemščini, v ostalih pa v latinščini. Razen verouka je poučeval razrednik vse predmete v svojem razredu. Gimnazijski ravnatelj je bil vsakokratni okrajni glavar, ki ga je na šoli nadomestoval prefekt. Ker so bili narodni jeziki iz šole izključeni, so bile gimnazije v resnici nemške šole.

Največje zasluge pa si je pridobila Marija Terezija za osnovno šolstvo. L. 1774 je poklicala iz Prusije zahanjskega opata Johanna Ignaca Felbigera in še istega leta je izdala njegov načrt šolske organizacije kot splošno šolsko naredbo. Kakor za vso Avstrijo, je veljala ta tudi za češke dežele. Po vaseh in trgih, zlasti pa pri župnijskih cerkvah so ustanavljali odslej osnovne šole, ki so jih imenovali trivialne šole ali *trivialke*. Otroci so se učili v njih verouka, branja, pisanja in računanja, na deželi pa tudi kmetijstva. Šolska obveznost je trajala od 6. do 12. leta, toda na deželi so mogli biti otroci deloma oproščeni rednega pouka in so obiskovali v tej dobi samo nedeljske šole.

Ta doba je dala tudi Čehom nekakega našega Slomšeka. Je to bil Ferdinand Kindermann (1740—1801), župnik v Kaplici, ki je postal pozneje šolski nadzornik in nazadnje litoměřicki škof. V svoji vnemi za dviganje prosvete med ljudstvom in za izboljšanje šolstva je uvajal v trivialke tako imenovane industrialije, to je pouk v preji, pletenju, šivanju, gojenju sviloprejk, čebelarstvu, v delu na vrtu, na polju in na kmetškem dvorišču ter v kuhinji. Ta Kindermannov tip delovne šole se je iz češke razširil v Nemčijo, Italijo, Španijo in Rusijo. Toda učitelji niso imeli v teh predmetih dovolj teoretične in praktične izobrazbe in zavaljo prenizke prosvetne stopnje je bilo ljudstvo še preveč konservativno; zato se Kindermannova delovna šola ni obnesla; od nje so se ohranila samo ženska ročna dela. S svojimi reformami pa je vzbudil Kindermann tudi zanimanje in ljubezen do šole v najširših ljudskih slojih in dosegel, da je bila mreža osnovnih šol ob koncu vlade Marije Terezije mnogo gostejša v čeških deželah kakor v ostalih habsbur-

ških pokrajinah. Dočim je bilo v tem času v avstrijskih nemških pokrajinah ter v Galiciji in Sedmograški po uradni statistiki le 3370 šol in jih je obiskovalo 157.000 otrok, je bilo samo v čeških deželah 2753 (!) trivialk s 85.000 učenci, tako da je že vsak četrti šoloobvezni otrok hodil v trivialko.

V smislu Felbigerjevih reform so ustanovili v čeških pokrajinah do konca vlade Marije Terezije 31 glavnih šol, ki so pripravljale za praktične poklice. Kot učni predmeti so bili uvedeni razen onih na trivialkah: latinščina, zgodovina, zemljepis, prirodopis, stilistika, aritmetika, geometrija in risanje. Učni jezik je bil v čeških krajih češčina. Norma l k e z razširjenim učnim programom glavnih šol so bile na češkem ozemlju 3 in sicer v Pragi kot glavnem mestu češke, v Brnu kot glavnem mestu moravske in v Opavi kot glavnem mestu šleske dežele. Kakor v ostalih habsburških deželah, so tudi tukaj vzgajale normalke obenem še učitelje za trivialke. Odslej namreč ni mogel postati več učitelj nikdo brez predpisane šolske izobrazbe in brez spričevala normalke.

Ko je po Mariji Tereziji prevzel vlado cesar Jožef II., je hotel prav iz šole ustvariti glavno oporo za ponemčevanje in centralizacijo države. Vse glavne, srednje in visoke šole so morale biti odslej samo nemške. Judom so dovolili dostop na srednje šole; počitnice so določili na čas od 15. julija do 31. avgusta. Prehod med srednjo šolo in univerzo so bili dvoletni filozofski kurzi. Na češkem ozemlju sta bila samo dva in sicer v Pragi in Litomyšlu. Jožef II. je centraliziral tudi bogoslovja, ki so še edina obdržala latinski učni jezik. Ustanovil je namreč generalne seminarje za več škofij skupaj.

Jožef II. je s svojimi reformami zelo razburil duhove. Njegov naslednik Leopold II. jih je skušal pomiriti ter je večino teh reform preklical. Na šolskem področju je odpravil ne samo generalne seminarje, ampak je ustanovil tudi deželne šolske svete, ki so se imenovali študijski konsesi. Razen zastopnikov univerz, gimnazij in glavnih šol so jih tvorili izvoljeni prisidniki. Razpravljali so o učenem načrtu, disciplini, šolskih knjigah in metodah ter pošiljali svoje predloge dunajski dvorni študijski komisiji. Čehom je vlada dovolila leta 1791 ustanovitev s t o l i c e z a češki jezik na praški univerzi. Za prvega profesorja je bil imenovan Fr. Pelcl, ki pa je začel predavati šele l. 1793. Češki jezik je prodril v s r e d n j e šole komaj l. 1800 in sicer na litoměřicki gimnaziji, kjer je začel češki narodni buditelj Jos. Jungmann poučevati češčino kot neobvezni predmet.

Za cesarja Franca I. (1792—1835) je izdal l. 1805 in naslednje leto tudi uveljavil njegov vsemočno kancelar Henrik Rottenhann »šolski kodeks«, ki je izročil šolstvo d u h o v š č i n i. Župniki so nadzirali trivialke svojih župnij in poročali cerkve-

nim oblastvom in okrajnim glavarstvom o uspehih in morali učiteljstva, dekani pa vse šole v svoji dekaniji in kanonik sholastik v vsej škofiji. Ta kodeks je prinesel tudi to novost, da so dotedanje normalke vzgajale samo bodoče učitelje. Zato so dobile ime »vzorne glavne šole«. Za trgovsko, obrtno in vobče gospodarsko izobrazbo po mestih pa so odslej skrbele novo ustanovljene realke. Kodeks je hotel dvigniti tudi izobrazbo starejših učiteljev, ki niso prišli iz vzornih glavnih šol. Za pomožne učitelje trivalk je določal trimesečni, za učitelje glavnih šol pa šestmesečni tečaj.

G m o t n i p o l o ž a j učiteljev je bil zelo slab. Zato so bili učitelji navadno tudi organisti. Kljub prepovedim so si pomagali na ta način, da so često svirali pri porokah in plesih v gostilni. Učitelji trivalk niso imeli pravice na penzijo. Ko niso mogli več opravljati službe, jim je oblast dodelila pomožnega učitelja, ki je dobival dve tretjini plače, dočim je eno tretjino vlekli stari učitelj do smrti. Vdove so dobivale podporo od občine; bila pa je zelo nizka.

Dekleta so obiskovala trivalke, samostanske in tudi glavne šole, če je bilo kaj prostora odveč. V večjih mestih so ustanavljali tudi posebne dekliške šole. L. 1828 je bilo v vsej Avstriji 15.871 trivalnih šol z 21.647 učitelji, v češki in Moravski (za Šlezijo manjkajo podatki!) pa že 5055 trivalk, 62 dekliških in 62 glavnih šol. Povprečno je stal državo vsak učenec letno 15 krajcarjev. Celo na Dunaju ni imela niti ena trivalka lastne zgradbe.

Z naraščajočo narodno zavestjo se vedno bolj oglašala zahteva, naj se uvede v šole češki jezik. Že v tridesetih letih preteklega stoletja so zahtevali češki deželni stanovi, naj bi se vsaj verouk poučeval v srednjih šolah v češčini. Odbor Muzejskega društva v Pragi je vložil l. 1832 pri vladi spomenico, kjer zahteva, naj se uvede češčina v nižje šole kot izključni učni jezik, v srednjih šolah vsaj deloma, na univerzi pa se naj poleg stolice za češki jezik ustanovi še posebna stolica za češko književnost. Podobne zahteve so se ponavljale večkrat, zlasti pa v revolucijskem letu 1848, ko so z velikega zborovanja v Pragi pod vodstvom dr. Braunerja poslali na Dunaj deputacijo, ki je zahtevala enakopravnost češčine z nemščino v šoli in uradu. Ta zahteva je bila tem važnejša, ker je tedaj obiskovalo v češki že 97 % šoloobveznih otrok ljudske šole. Otroci so se navzeli v šoli tudi že ljubezni do knjige. Ko so namreč prišli češki vojaki z generalom Radeckym v Italijo, so ustanovili tam že svojo knjižnico.

L. 1848 so odpravili v Avstriji dvorno študijsko komisijo in ustanovili ministerstvo za u k. Posebna ministerska naredba je proglasila osnovne šole za narodne ustanove in

določila, da je na njih materinščina učni jezik. Radi odpora ponemčenega in nemškega učiteljstva se je češčina le s težavo uveljavila na glavnih šolah, čeprav je bilo na pr. l. 1857 med 13.836 učenci pravih Nemcev samo 688.

Potreba praktične izobrazbe in priprave za obrtniške, trgovske ter sploh gospodarske poklice je rodila l. 1849 nesamostojne realke, ki so jih za razliko od pravih ali samostojnih realk imenovali tudi meščanske šole. Četrty razred glavnih šol so namreč razširili za dva ali tri letnike, ki so kot nadaljevanje glavne šole ostali še dalje v zvezi z njo in imeli istega ravnatelja.

Spremenila se je tudi vzgoja učiteljskega naraščaja. Od l. 1849 so ustanavljali dvoletne kurze, v katere so sprejemali nad 16 let stare absolvente dveh ali treh gimnazijskih ali realčnih razredov. Taki češki učiteljišči sta bili v Pragi in Litomyšlu, dvojezično pa v Budjejevicah. Ti dvoletni kurzi niso vedno krili potreb in tako so včasih dovolili tudi enoletne kurze. Češki enoletni kurzi so bili v Mladi Boleslavi, dvojezični pa v Chrudimu in Plznu.

Avstrijski konkordat iz l. 1855 je podredil šole cerkvi. Odslej so mogli učiti samo katoliški učitelji in profesorji. Pri imenovanju šolskih nadzornikov je moral cesar upoštevati predlog pristojnega škofa in šolske knjige so morale imeti potrditev tudi cerkvenih oblastev. Že l. 1864 pa se je začelo močno gibanje za ločitev šole od cerkve. Tri leta pozneje je izdal prosvetni minister Leopold Hasner, bivši profesor praške univerze, zakon, da sta znanost in vzgoja svobodni in da ima vsakdo pravico ustanavljati vzgojne zavode. Naslednjega leta je že vzel cerkvi nadzorstvo nad šolstvom in ga izročil državi, ki je obnovila, odnosno na novo ustanovila deželne, okrajne in krajne šolske svete. Država je odslej tudi sama nastavljala učiteljstvo in tako je bil konkordat dejansko ukinjen. Ti zakoni pa so bili le nekaka priprava na temeljni zakon o osnovnem šolstvu iz l. 1869, ki je z manjšimi spremembami ostal v veljavi vse do konca svetovne vojne. Osnovne šole so postale interkonfesiionalne, uvedlo se je več novih učnih predmetov, izboljšale so se učne metode, uzakonila se je osemletna šolska obveznost (dasi so bile mogoče izjeme), učiteljem so se izboljšale plače in ustanovile so se meščanske šole po vseh večjih krajih.

Vse do svetovne vojne pa je bilo v čeških pokrajinah zelo slabo rešeno vprašanje vzdrževanja šol. Radi odpora plemstva niso namreč uvedli šolskih doklad, kakor v drugih deželah, ampak je bila tudi v osnovnih šolah šolnina, ker so tako plačevali plemiči znatno manj ali pa nič, dočim bi jih doklade precej zadele v živo.

Proti koncu preteklega in v začetku našega stoletja je postajalo zlasti osnovno šolstvo sredstvo za ponemčevanje,

posebno v Šleziji in na Moravskem. Na podlagi neke naredbe opavskega deželnega šolskega sveta iz l. 1872 se je uvedla nemščina v vse šlezke češke in poljske šole že v najnižjih razredih, dokler ni v višjih razredih popolnoma izpodrinila materinščine. Tik pred svetovno vojno so si Čehi sicer tudi v Šleziji že marsikje izsilili svoje pravice, vendar je bila v vasi Polanka z 2595 češkimi in 67 nemškimi prebivalci osnovna šola v 5. razredu že popolnoma nemška. V Šleziji se je odtujilo češkemu narodu letno okrog 10.000 otrok. Šolski nadzorniki so bili v tej deželi sami Nemci in v deželnem šolskem svetu samo eden Čeh, dasi je imela Šlezija tudi po uradni statistiki slovansko večino.

Ponemčevanje s pomočjo šolstva se je končalo šele po svetovni vojni, ko je nastala Češkoslovaška republika. Tako je ostalo na pr. v Třebiču na štirih nemških šolah skupaj samo 15 otrok, v Ivančicah v štirih razredih 23, v Taboru na celi šoli samo 9, v Chlumu pa celo samo 3 učenci in še ti so bili sinovi tamkajšnjega nemškega učitelja.

Češko osnovno šolstvo v Češkoslovaški republiki.

Po ustanovitvi lastne države so Čehi in Slovaki iskali novih poti tudi v šolstvu. I češkoslovaško prosvetno ministerstvo je dalo izraza duhu nove dobe. Zavedajoč se, da je prava demokracija ena izmed najvažnejših pridobitev češkoslovaške samostojnosti, je skušalo dati vzgoji tako smer, da bi bili državljani sposobni za demokracijo in tudi nje vredni. Zato je »mali šolski zakon« iz l. 1922 uvedel državnoznanstvo in državljansko vzgojo, a v najvišjih razredih osnovne in meščanske šole se seznanjajo otroci tudi s češkoslovaško ustavo. Ta zakon je uvedel kot obvezne predmete tudi za dečke ročna dela, dekliško telovadbo in pouk v domačem gospodarstvu. Verouk je ostal sicer obvezen za vse, če niso starši brez veroizpovedi ali pa člani kake veroizpovedi, ki ni v češkoslovaški priznana; vendar pa se lahko vsak učenec na željo staršev osvobodil verouka. Na šolah z učnim jezikom narodnih manjšin se poučuje tudi češki jezik. Učnometoda je v okviru zakona svobodna. Do konca šolskega l. 1931/32 je dopuščal mali šolski zakon na enorazrednicah v enem razredu največ 65 otrok, a na ostalih šolah 70; od l. 1932/33 pa se je znižalo to število na 50, odnosno 60. Če je na kaki šoli več ko šest razredov, se razdeli šola na posebne deške in dekliške razrede. Pri izbiri prosilcev za definitivna mesta sta merodajni v prvi vrsti starost in kvalifikacija, šele v drugi vrsti pa rodbinske razmere in težave na prejšnjem službenem mestu.

Češkoslovaška vlada je tudi zadovoljivo in pravično rešila vprašanje manjšinskega šolstva. Po tako imenovanem Metelkovem zakonu iz l. 1919 se lahko ustanovi javna osnovna

šola v vsaki občini, kjer je bilo zadnja tri leta povprečno vsaj 40 šoloobveznih otrok, če ni v šolskem okolišju javne šole s tistim učnim jezikom, ki je materni jezik teh 40 otrok. Na ta način se je ustanovilo mnogo čeških šol v narodnostno mešanem ozemlju, kjer je morala prej češka deca obiskovati nemške šole.

V najnovejšem času se ustanavljajo pod vplivom praškega vseučilišnega docenta dr. Vaclava Přihode p o i z k u s n e š o l e. Ustanove se lahko povsod, kjer izjavi več učiteljev iste šole šolskemu nadzorniku željo, da hočejo delovati v duhu najnovejših metod. Učitelj skuša doseči z vsemi otroki vsaj minimalni program. Nadarjenejšje loči v razredu od ostalih in jim primerno razširi učno snov. Sposobnosti učencev in učenk se preikusijo s testi. Pri šolah obstojajo knjižnice, ki se stalno dopolnjujejo. Učenci in učenke sami vodijo posebno kartoteko o tem, koliko del se je prebralo in kdo je prebral največ. Na posebnih šolskih zborovanjih učencev, kjer šolarji pod vodstvom predsednika poglobljajo in dopolnjujejo znanje, se skušajo prepričati, če so prebrano snov tudi res prebavili. Kdor pazljivo prebere največ, dobi posebno nagrado. Po vseh novejših šolskih poslopijih, ki rastejo kakor gobe po dežju, so prhe in dvorane za zborovanja šolarjev in za njihova društva. Nekatere šole vzdržujejo tudi kuhinje za svoje šolarje. Starši prispevajo prostovoljno v denarju ali pa v naturalijah. Siromašni otroci dobe na ta način tečno hrano, razvajenejši pa se navadijo na skromnost, a v vseh se goji čut skupnosti ter smisel za snago, ker si morajo sami streči. Kuhinja pa nudi dekletom tudi priliko, da dobe v kuhanju praktični temeljni pouk.

Število šol naglo narašča tudi v vzhodnih krajih, ki so bili pred svetovno vojno zelo zanemarjeni. Tako je bilo v preteklem šolskem letu 15.246 osnovnih šol z 45.038 razredi. Na njih je poučevalo 45.044 učiteljev in učiteljic 1.831.645 šolarjev.

Meščanske šole.

Češke meščanske šole se smatrajo za nadaljevanje osnovne, kamor vstopijo učenci po 5. šolskem letu. Že pred vojno jih je bilo v čeških pokrajinah zelo mnogo, 884; zlasti na Moravskem in v Šleziji pa so bili Čehi zelo prikrajšani. Na Moravskem je bilo poleg 95 nemških le 144 čeških meščanskih šol, dočim so jih imeli Nemci v Šleziji kar 30, Čehi pa samo 6. Zakon je namreč zahteval, da mora biti v vsakem okraju vsaj ena meščanska šola. Tako na pr. ni bilo mogoče doseči, da se ustanovi češka meščanska šola za 14.000 čeških otrok v češkobudjevoviškem okraju, ker je tam že bila nemška meščanska šola za 1700 nemških otrok. Sedaj ima Češkoslovaška že 1924 meščanskih šol z 437.720 učenci pa 10.702 razredoma in 12.756 učitelji. V kra-

jih, kjer so meščanske šole, jih morajo obiskovati vsi tisti učenci, ki niso v kaki srednji šoli. Za razliko od naših imajo samo tri razrede. Toda večina jih ima še posebni nadaljevalni tečaj, ki ga vzdržuje navadno občina, in tako so v resnici štiri-razredne, čeprav ne po zakonu. Ti nadaljevalni tečaji pripravljajo učence za vsakdanje potrebe obrtnega in trgovskega stanu.

V šolskem l. 1929/30 so poleg enotne meščanske šole, ki se lahko deloma prilagodi krajevnim razmeram, začeli ustanavljati pod vplivom dr. Vaclava Příhoda p o s k u s n e r e f o r m i r a n e m e š č a n s k e š o l e, ki je za njih zlasti značilna raztegljivost učnega načrta. Příhoda misli namreč, da mora biti meščanska šola dostopna vsem, ker more razmeroma le malo dece na srednje šole. Zato se učni načrt čim bolj prilagodi posebnostim učencev. Kjer so paralelke, se združijo po možnosti enako nadarjeni učenci in za manj nadarjene se učna snov skrajša. Šola je v čim ožji zvezi s praktičnim življenjem, od učitelja pa zahteva, da se do skrajnih mej žrtvuje za mladino in jo skuša vsestransko razumeti. Iz nove meščanske šole bi se naj izcimila tista šola, ki bi dajala zaključno znanje in uvajala v življenje, obenem pa omogočala najnadarjenejšim, da bi lahko prestopili na srednjo šolo. Zato je z reformo meščanske šole v tesni zvezi tudi reforma srednje šole.

U r n i k m e š č a n s k i h š o l.

Predmet	Tedenskih ur imajo							
	dečki				deklice			
	Razredi							
	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
Verouk	2	2	2	—	2	2	2	—
Učni jezik	5	5	4	5	5	5	4	5
Drugi deželni jezik	3	3	3	4	3	3	3	4
Zemljepis in zgodovina	3	3	3	3	3	3	3	3
Prirodoznanstvo	3	3	4	4	3	3	4	4
Računstvo in knjigovodstvo	4	4	4	4	4	4	3	4
Geometrija in geom. risanje	1	2	3	3	1	1	2	2
Risanje	3	3	3	3	2	2	2	2
Deška ročna dela	1	1	1	1	—	—	—	—
Dekliška ročna dela in gospodinjstvo	—	—	—	—	3	4	5	5
Lepopisje	1	—	—	—	1	—	—	—
Petje in glasbena vzgoja	1	1	—	—	1	1	1	—
Telesna vzgoja	2	2	2	2	2	2	2	2
Državoznanstvo	1	1	1	1	1	1	1	1
Skupaj	30	30	30	30	31	31	32	32

Razširjeni pouk :

I. II. III.

(Lat., franc., angl. ali kak slovanski jezik)

— — 4

Kot neobvezne predmete je mogoče obiskovati po 2 tedenski uri tudi petje, v III. razredu pa še godbo, strojepisje ali steno-grafijo.

Učiteljišča.

Avstrija je reorganizirala učiteljišča l. 1886. Kdor je hotel vstopiti v učiteljišče, je moral biti 15 let star in obvladati predmete, ki se poučujejo na meščanskih šolah. Letniki so bili štirje. Učili so se: verouk, pedagogika s praktičnimi nastopi, učni jezik, eventualno še materni jezik, zemljepis, zgodovina, matematika, prostoročno risanje, prirodopis in prirodoznanstvo, kmetijstvo, lepomis, petje, godba, ženska ročna dela in telovadba. Ta načrt se je l. 1891 toliko spremenil, da so somatologijo in higijeno poučevali zdravniki.

Kljub napredku v vseh panogah in področjih se doslej ni posrečilo doseči temeljite reforme učiteljišč, kar najbolj kaže urnik.

Letnik	I.	II.	III.	IV.
Verouk	1	—	—	—
Pedagogika in nastopi	—	3	5	10
Učni jezik	5	5	4	4
Zemljepis	2	2	2	2
Zgodovina	2	2	2	2
Računstvo in geom. risanje	4	3	3	2
Prirodopis	2/3	2/3	2	1
Fizika in kemija	3/2	3/2	2	2
Kmetijstvo	—	—	1	—
Lepomis	1	—	—	—
Risanje	3	3	2	2
Petje	2	2	2	2
Goslanje	2	2	2	1
Telovadba	2	2	2	2
Ročna dela	—	—	2	2
Drugi deželni jezik	3	3	3	2
Skupaj	32	32	34	34

Prirodopis se poučuje v prvem polletju 2 tedenski uri, v drugem 3, fizika in kemija pa narobe.

Iz želje po globlji obrazbi je učiteljstvo samo l. 1921 ustanovilo v Pragi in v Brnu dvoletno pedagoško šolo, ki je namenjena pred vsem učiteljem. Tema zasebnima šolama so se kmalu pridružili visokošolski tečajji za naobrazbo učiteljskega naraščaja za meščanske šole. L. 1929 so odprli še v Brnu zasebno enoletno pedagoško akademijo, v Pragi pa zasebno dvoletno pedagoško fakulteto. Minister dr. Dérer je l. 1930 ustanovil na državne stroške še enoletno zasebno pedagoško akademijo v Bratislavi.

Srednje šole.

Sedanji tip gimnazije z osmimi razredi je ustvarila v Avstriji naredba iz l. 1849, ki je stopila v veljavo šele l. 1854. Razširila je pouk prirodoslovnih predmetov tudi do nižjih razredov in od prejšnjega filozofskega dvoletnega kurza z imenom licej je ohranila samo logiko pa psihologijo v VII. in VIII. razredu. Zakoni in naredbe so uvedli v sedemrazredne realke l. 1874, 1875 in 1898 tudi žive jezike, v gimnazije pa l. 1891 risanje in lepopis.

Na češkem pa so nastale tudi realne gimnazije, nekak posredovalni tip med gimnazijo in realko. Prvo realno gimnazijo je ustanovil l. 1862 na stroške občine Tabor Vaclav Křížek. Prvi trije razredi so se strinjali z gimnazijskimi, od tretjega razreda pa so imeli učenci realne gimnazije z realčani skupne vse predmete razen klasičnih jezikov in filozofije. V osmem razredu se je natančneje obravnavala zlasti grška in rimska zgodovina. Kmalu so se razširile po vsej Avstriji, proti koncu stoletja pa je začelo njih število naglo nazadovati. Zato jih je minister Marchet l. 1908 reorganiziral po vzoru realnih gimnazij v Nemčiji, ki so se razvile iz realk. Odpravil je grščino, katere se je mogel prej učiti dijak namestu francoščine.

Istočasno z reformo realnih gimnazij je avstrijska vlada obljubila ustanovitev reformnih realnih gimnazij in izdelala za nje učni načrt. Nižji razredi so bili kakor na realki, v višjih pa je dobila mnogo ur latinščina. Češkoslovaška je prevzela torej klasične, realne in reformirane realne gimnazije ter sedemrazredne realke, ki so pri nas dobile osmi razred.

V šolskem l. 1934/35 je bilo v češkoslovaški 29 klasičnih, 151 realnih in 52 reformiranih realnih gimnazij, dočim je bilo realk 85. Ohranile pa so se še tudi 3 reformirane realne gimnazije »dječinskega« tipa. Večje reforme srednjega šolstva so se izvršile l. 1927.

Učni načrt na klasičnih gimnazijah je po tej reformi sledeči:

Razred	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Verouk	2	2	2	1	1	—	—	—
Učni jezik	4	4	4	4	3	3	3	4
Nem., odn. češki jez.	4	4	4	4	3	3	2	2
Latinščina	6	6	6	6	4	4	4	5
Grščina	—	—	—	—	6	6	6	6
Zgodovina	—	2	2	2	3	3	3	3
Zemljepis	2	2	2	2	1	2	2	3
Matematika	4	3	3	3	3	3	3	2
Prirodopis	2	2	—	2	2	2	2	2
Kemija	—	—	—	2	2	2	—	—
Fizika	—	—	3	2	—	—	3	4
Filozof. propedeutika	—	—	—	—	—	—	2	2
Risanje	3	3	2	2	—	—	—	—
Lepopis	1	—	—	—	—	—	—	—
Telovadba	2	2	2	2	2	2	2	2
Skupaj	30	30	30	30	30	30	32	32

Na realnih gimnazijah je v nižjih razredih isti učni načrt kakor na klasičnih. A v višjih ima tole obliko:

Razred:	V.	VI.	VII.	VIII.	Skupno v vseh 8 razredih
Verouk	1	—	—	—	8
Učni jezik	3	3	3	4	29
Nemški ali češki jezik	3	3	2	2	26
Latinščina	4	4	4	5	41
Francoščina ali angleščina	6	6	4	4	20
Zgodovina	3	3	3	3	18
Zemljepis	1	2	2	3	13
Matematika	3	3	3	2	24
Prirodopis	2	2	2	2	12
Kemija	2	2	—	—	6
Fizika	—	—	3	4	12
Opisna geometrija	—	—	2	2	4
Filozofska propedeutika	—	—	2	2	4
Risanje	—	—	—	—	10
Lepopis	—	—	—	—	1
Telovadba	2	2	2	2	16
Skupaj	30	30	32	32	244

Na »reformiranih« ali »reformnih realnih gimnazijah« je v nižjih razredih isti učni načrt kakor v nižjih razredih realk. Zato naj sledi najprej učni načrt za češkoslovaške realke.

Razred:	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Skupno v vseh 7 razredih
Verouk	2	2	2	1	1	—	—	8
Učni jezik	6	4	4	3	4	3	4	28
Nemščina	5	3	3	3	3	2	2	21
Francoščina	—	4	4	4	3	3	3	21
Zgodovina	2	2	2	3	2	2	3	16
Zemljepis	2	2	2	2	2	2	3	12
Matematika	4	3	3	4	4	—	5	27
Prirodopis	2	2	—	3	2	3	3	12
Kemija	—	—	—	3	3	2	—	8
Fizika	—	—	3	2	—	4	4	13
Opisna geometrija	—	2	2	3	3	3	2	15
Filozof. proped.	—	—	—	—	—	—	2	2
Risanje	4	4	3	2	3	2	2	20
Lepopis	1	—	—	—	—	—	—	1
Telovadba	2	2	2	2	2	2	2	14
Skupaj	30	30	30	32	32	32	32	218

Reformne realne gimnazije, ki se imenujejo za razliko od pravih realnih gimnazij ali realnih gimnazij A tudi realne gimnazije B, se razlikujejo od realk samo v višjih razredih, kakor kaže naslednja razpredelnica učnih predmetov:

Razred:	V.	VI.	VII.	VIII.	Skupno v vseh 8 razredih
Verouk	1	—	—	—	8
Učni jezik	3	3	3	4	30
Nemščina ali češčina	3	3	2	2	24
Francoščina	4	4	3	3	26
Latinščina	5	4	4	4	17
Angl. ali ital. ali kak slov. jezik	—	—	4	4	8
Zgodovina	3	3	3	3	18
Zemljepis	1	2	2	3	13
Matematika	3	3	3	2	24
Prirodopis	2	2	2	2	12
Kemija	2	2	—	—	6
Fizika	—	—	3	4	12
Opisna geometrija	—	—	2	2	4
Filozofska propedeutika	—	—	2	2	4
Risanje	—	—	—	—	10
Lepopis	—	—	—	—	1
Telovadba	2	2	2	2	16
Skupaj	30	30	32	32	244

Ko je prevzel prosvetno ministerstvo Slovak dr. Ivan Dérer, je izpolnil zahteve modernih pedagogov. Ne da bi čakal, kako se bo obnesla srednješolska reforma iz l. 1927, je ustvaril l. 1930 enotni tip srednjih šol na ta način, da je izenačil prva razreda vseh srednjih šol. Tako je v duhu moderne pedagogike odložil za dve leti odločitev za posamezne srednješolske tipe, ko se dijaki in starši ob izkušnjah prvih dveh let že laže opredelijo z ozirom na učenčeve sposobnosti. Latinščino, odnosno francoščino je preložila Dérerova reforma v III. razred in tako se je srednja šola zelo približala tudi meščanski, obenem pa je olajšan prehod z meščanske šole na srednjo. Uveljavila se je Dérerova reforma v šolskem l. 1930/31.

Razred:	I.	II.
Verouk	2	2
Učni jezik	5	5
Nemški, odn. čsl. jezik	4	4
Zgodovina	1	2
Zemljepis	2	2
Matematika	4	4
Prirodopis	3	3
Risanje in lepopis	4	4
Telovadba	2	2
Skupaj	27	28

Razen teh predmetov je relativno obvezno še petje (2 uri), neobvezni pa sta dve uri pouka v ročnih delih.

Po tej reformi se je povečal naval na srednje šole v škodo meščanskih. Obljubljena reforma ostalih razredov srednjih šol se doslej še ni izvršila, dasi se za njo izredno poteguje V. Přihoda, duševni oče Dérerove reforme. Po Přihodovi zamisli bi se naj celotno šolstvo delilo v več stopenj. Štiriletni otroški vzgoji na »uvodni« šoli bi sledila trirazredna osnovna šola ali šola »prve stopnje«, ki bi bila enako obvezna za vso mladino, kakor štiriletna šola »druge stopnje« (»komenij«). Samo nadarjeni učenci in učenke bi vstopili nato v enotno šolo »tretje stopnje«, ki bi pripravljala za praktično življenje in za študij na visoki šoli. Komenij že skuša čim bolj prilagoditi izbiro predmetov in pouk nagnjenjem in sposobnostim učencev. Sedaj je v Češkoslovaški že mnogo šol prve in druge stopnje, letos pa tudi že tretji razred šole tretje stopnje (»atenej«) in sicer v praškem predmestju Nuslih pod duševnim vodstvom Přihode.

Te reforme hočejo pritegniti h kulturnemu udejstvanju najnadarjenejšo mladino najširših ljudskih slojev. To je bilo doslej radi pomanjkanja sredstev nemogoče v tistih krajih, kjer

ni obstojala kaka srednja šola, neglede na to, da se je mnogo talentov izgubilo samo radi tega, ker niso vstopili v tak tip srednje šole, ki bi odgovarjal njihovim sposobnostim in nagnjenjem.

Dekliške srednje šole.

Mnogo mlajše od moških so ženske srednje šole. Tudi tukaj so Čehi kazali pot ostalim avstrijskim narodom, zlasti Nemcem. Že proti koncu tridesetih let preteklega stoletja je ustanovila Boguslava Rajska v Pragi Dekliško društvo z namenom, da bi vzgajalo narodno misleče matere in učiteljice. To društvo je ustanovilo l. 1844 v Pragi posebni vzgojni zavod za dekleta od 6. do 18. leta. Kmalu nato je ustanovil Amerling pri svojem znamenitem vzgojnem zavodu Budeč še ženski Budeč, ki je bil nekaka ženska višja osnovna šola.

Izza šestdesetih let so ustanavljali po čeških mestih »v i š j e d e k l i š k e š o l e«, da bi dopolnjevale, razširjale in poglobljale osnovnošolsko izobrazbo. Prvo tako šolo je osnoval l. 1860 v Pisku prof. Janota. Ko so pri občinskih volitvah v Pragi l. 1863 zmagali Čehi, so proslavili to zmago na predlog župana Fr. Pštrosa z ustanovitvijo višje dekliške šole. Ta je imela v začetku 3, pozneje pa 6 razredov in je bila po svojem učnem načrtu zelo podobna švicarskim realnim gimnazijam. Precej podoben je bil učni načrt takih šol v Brnu in Olomoucu, le da je bilo njima pridružena še vrsta obrtnih, gospodinjskih, jezikovnih in godbenih tečajev. Te dekliške šole so bile nekako nadomestilo za realne pa strokovne šole in so bile prilagojene ženski nravi.

Po zaslugi češke pisateljice Eliške Krasnohorske je vznikla pod vodstvom ravnateljca Fr. Prusika l. 1890 v Pragi posebna ženska gimnazija. Od l. 1872 so dovoljevali dekletom delati na gimnazijah privatne izpite, dasi niso smele prisostvovati pouku vse do 1897. Ta ženska gimnazija je imela v začetku enoletno, pozneje pa dvoletno pripravnico, kjer so se dekleta, ki so končala meščansko šolo, usposabljele za vstop v višje razrede klasične gimnazije. Toda zbog preobremenjenosti so v šolskem l. 1902/3 odpravili pripravnico in spremenili šolo v osemrazredno dekliško gimnazijo, l. 1907 pa v realno gimnazijo. Dve leti po ustanovitvi praške ženske gimnazije je nastala tudi na Dunaju prva avstrijska nemška ženska gimnazija. V šolskem l. 1907/8 jih je bilo v vsej Avstriji že 13 in sicer 2 nemški, 3 češke, 1 ukrajinska in 7 poljskih. Še bolj pa so se razmnožile, ko so jih spremenili v realne gimnazije.

Nezavisno od moških šol so se razvijali od l. 1900 šestrazredni dekliski liceji, hoteč pripravljati dekleta za višje študije, obenem pa jim nuditi zaključeno višjo izobrazbo. Licejska matura jim je dajala pravico do vstopa na univerzo kot izrednim slušateljicam ter v poštno in telegrafsko službo; po

dopolnilnih izpitih so mogle absolventke študirati lekarništvo ali pa se posvetiti učiteljski službi. Liceji so bili samo zasebni ali mestni, ker jih država ni ustanavljala, ampak samo denarno podpirala.

Ker liceji niso izpolnili pričakovanj, so jih l. 1912 reformirali. Tečajji za praktične ženske poklice, ki so se mogli prej pridružiti samo 6. razredu, so se lahko odslej že četrtemu. V 5. in 6. razredu se je razširil pouk književnosti, razen tega pa je bilo dovoljeno pridružiti 4. razredu višje razrede reformne realne gimnazije. Na češkem ozemlju je bilo ob koncu svetovne vojne 10 licejev. Češkoslovaška vlada jih je ukinila in jih zamenjala z dekliškimi gimnazijami.

Strokovno šolstvo

je v češkoslovaški zelo razvito in v večini panog na zavidni višini. Samo v čeških pokrajinah je sedaj 230 strokovnih šol in sicer 178 čeških in 52 nemških. Pomanjkanje prostora me pa ovira, da bi na tem mestu o njih natančneje razpravljajal.

Visoke šole.

Praga se lahko ponaša z najstarejšo u n i v e r z o v srednji Evropi. Ustanovil jo je l. 1348 Karel IV. Učni jezik je bil latinski, dokler ga ni v dobi prosvetljenega absolutizma začela izpodrivati nemščina. Razen češčine se je predavala v prvi polovici preteklega stoletja v češkem jeziku samo katehetika in pa — babilštvo. Šele l. 1848 je izsililo češčini na praški univerzi več pravic. V dobi Bachovega absolutizma so češčino zopet prikrajšali. Po težkih bojih se je nazadnje l. 1882 razdelila praška univerza v češko in nemško, ki sta obe nosili naziv Karlova - Ferdinandova univerza. Češkoslovaška vlada se zaveda pomena znanosti in je zato posvetila zlasti češki Karlovi univerzi v Pragi posebno skrb. Za slovanske jezike, književnosti in zgodovino ni boljše univerze na svetu. Toda tudi ostale fakultete imajo prav tako kakor filozofska med svojimi profesorji vrsto svetovno znanih kapacitet. Dočim ima praška nemška univerza 217 profesorjev, jih premore češka 372.

Češkoslovaški parlament je izglasoval 28. januarja 1919 zakon o ustanovitvi druge češke univerze (Masarykove) v Brnu. Namestu bogoslovne fakultete je v Brnu le škofijsko bogoslovje, ker obstoja katoliška bogoslovna fakulteta razen v Pragi še v Olomoucu, kjer se je ohranila kot edini ostanek nekdanje univerze.

Na praško t e h n i k o, ustanovljeno l. 1806, je prodril češki jezik l. 1848. L. 1869 jo je razdelila avstrijska vlada na češko in nemško. Sedaj je praški tehniki podrejen v posebni fakulteti

tudi študij kmetijstva, mlekarstva in gozdarstva. Profesorjev ima 369, dočim jih šteje nemška praška tehnika 107.

Brno je dobilo tehniko l. 1849. Po prvotni zamisli bi morala biti nemško-češka, pa se je kmalu popolnoma ponemčila. Šele l. 1899 so dočakali moravski Čehi svojo tehniko, ko je avstrijska vlada razdelila brnensko tehniko v češko in nemško. Obe obstojala še sedaj; češka ima 84, nemška pa 86 profesorjev. Poleg tehnike je v Brnu še posebna visoka šola za živinozdravnništvo.

Brez zveze z univerzo ali tehniko je v Pragi Husova evangelijska bogoslovna fakulteta. Kot samostojne visoke šole so še v Pragi akademija likovnih umetnosti, konservatorij, svobodna šola političnih znanosti s posebnim oddelkom za žurnalistiko, dvoletna šola za arhivarje in posebna šola za knjižničarje. Za sprejem v zadnjo se zahteva diplomski izpit ali doktorat filozofske fakultete. Od Jugoslovanov je doslej končal to šolo samo dr. Berkopec, ki je nastavljen na Slovanski knjižnici v Pragi. Tudi Ukrajinci imajo v Pragi svojo univerzo. Tako je češkoslovaška prestolnica edino mesto na svetu, ki ima tri univerze. Zato ni čudno, če je (23.000 visokošolcev!) po številu dijaštva v svetu na 6. mestu. Pred njo so samo New-York, Moskva, Leningrad, Pariz in Kalkuta.

Praška tehnika nima oddelka za montanistiko. Montanistična visoka šola je namreč na licu mesta sredi med rudniki v Příbramu. Tudi ukrajinska gospodarska visoka šola je sredi poljedelske pokrajine v Poděbradih.

Ústřední matice školská in »Komenský«.

Pregled češkega šolstva ne bi bil popoln, če ne bi omenili ogromnega dela, ki ga vrši češko narodnoobrambno šolsko društvo z imenom *Ústřední (osrednja) matice školská*. Z njo je češki narod odgovoril na delo nemškega šolskega društva Schulverein, ki je hotelo s šolami ponemčiti češko dečo zlasti v obmejnih in narodno mešanih krajih. Prvi »matici« sta vznikli l. 1872 v Prostějovu in Olomoucu. Dne 5. decembra 1880 pa se je vršil ustanovni občni zbor *Ústřední matice školské*, ki se ga je udeležilo že 200 oseb. Tega leta je imela že nad 7000 članov in nad 70.000 goldinarjev dohodkov. Še istega leta je ustanovila otroški vrtec v Brnu, ki je bil tedaj zelo nemškutarski, a tudi osnovne češke šole v Libercu, Prachaticah in Znojmu. Naslednjega leta je ustanovila nove šole v Duchcovu, Mostu, Trutnovu in Nyřanah. Mreža njenih podružnic in šol se je raz-

širila zlasti v devetdesetih letih preteklega stoletja. Tik pred svetovno vojno je imel skoraj vsak ogroženi češki kraj vsaj otroški vrtec, če ne tudi osnovne češke šole, ki jo je vzdrževala Ustredni matice školská. Po vojni je večino njenih šol prevzela država.

Nemci skušajo tudi v svobodni češkoslovaški državi ponemčevati češko deco zlasti tam, kjer je Čehov malo in ob narodnostni meji. Za manjše število otrok pa po češkoslovaških zakonih ni mogoče vzdrževati čeških šol, kjer obstojajo nemške. Tukaj je polje za Matico. Naloga njenih učiteljev je, da kmalu dvignejo število otrok v matični šoli tako visoko, da se lahko šola podržavi. Lansko leto je imela 11,299.254 Kč dohodkov. Vzdrževala je v čeških pokrajinah 203 otroške vrtce, 22 osnovnih šol, 25 gospodinjskih in 3 strokovne, a tudi 5 srednjih šol. Razen teh je oskrbovala in plačevala učitelje 83 obrtnim nadaljevalnim šolam in vzdrževala 4 kurze za gradivo meščanskih šol tam, kjer je več Čehov in nimajo svoje meščanske šole. Kar 617 profesorjev in učiteljev je našlo v službi narodnim idealom kruh pri Matici. Če prestopijo na državno šolo, jim država prizna vsa leta pri Matici za napredovanje in penzijo.

Kar je Matica za češko ozemlje v Češkoslovaški, to je društvo K o m e n s k ý za Čehe izven Češkoslovaške. Tako vzdržuje na Dunaju realno gimnazijo in realko z modernima stavbama, ki prekašata po prostornosti in velikosti tudi najmodernejše nemške. Enako vzdržuje na Dunaju češko trgovsko in gospodinjsko šolo, 6 meščanskih, 6 osnovnih šol ter 27 otroških vrtcev.

V krajih, kjer ni dovolj otrok za šolo, vzdržuje Komenský, ali ponekod češkoslovaška vlada, dopolnilno šolo, navadno dvakrat tedensko in sicer popoldne. Učitelj poučuje v nekoliko šolah in se stalno vozi.

V Avstriji so dopolnilne šole v Gradcu, Leobnu, Voitsbergu, Eisenerzu, Donawitzu in Kapfenbergu, torej v krajih, kjer je ostalo še tudi po zedinjenju nekaj naših delavcev, ki so se ponemčili, ker ne skrbimo zanje kakor Čehi.

V J u g o s l a v i j i je 28 čeških osnovnih šol, največ v čeških naselbinah okrog Daruvara. V Poljski je 15, v Romuniji 16, v Bolgariji pa 5 čeških osnovnih šol, ki so deloma popolne, deloma dopolnilne. V Nemčiji je za otroke čeških delavcev 23 jezikovnih kurzov, kjer se urijo v materinščini in se jim vzbuja ljubezen do maternega jezika in do češkoslovaške. V Franciji je ena popolna in 6 dopolnilnih, v Belgiji pa 5 dopolnilnih čeških šol. Med ameriškimi izseljenci vzdržuje cerkev okrog 300 osnovnih in nekaj srednjih šol. Med Čehi velja načelo, da mora vsak Čeh v češko šolo, četudi si mora iskati kruha izven domovine.

Iz površnega pregleda po češkem šolstvu je, upam, mogoče razumeti, zakaj se sorazmerno mala češkoslovaška s pomočjo svoje visoke kulture tako odlično uveljavlja v svetovni politiki in zakaj je večino stremljenj po napredku pa po izboljšanju obvarovalo Čehe težkih posledic gospodarske krize. Če vlada v Češkoslovaški prava demokracija in popolna svoboda, nima na tem malo zaslug tudi šolstvo.

Etbin Bojc, Ljubljana :

† Ljudevit Stiasny — šolnik, pisatelj in človek.

Na prevalu 19. stoletja je potekala našemu šolstvu odločilna prehodna doba, gradeč močan most med preteklostjo in sedanjostjo zlasti v metodičnem pogledu. Mehanično izvajane Herbartove učne stopnje so spravile našo šolsko metodo malone na mrtvo točko in bi naši ljudski šoli onemogočile vsak prospah, da ni bilo močnih in večjih krmarjev, ki so znali pravočasno najti izhoda iz »gluhe loze« leseno suhoparnih, papirnatih in okostenelih metodičnih predpisov in navodil ter njim sledeče prakse. Bili so to na šolskem vrtu čuječi, presodni in spretni vrtnarji, ki so z zdravim življenjskim čutom in pogledom opazili blodečo šolsko prakso ter razgledani po naukih velikih šolnikov in šolskih pridobitvah drugih dežel, usmerili naše šolstvo kvantitetno kakor kvalitetno v polno rast. Eden takih »Atlasov«, ki so takrat nosili na svojih ramenih vso pezo šolsko metodične preteklosti ter jo z veliko pedagoško naobraženostjo in vnemo znali naravnati novim, boljšim spoznanjem nasproti v smislu današnje »delovne šole«, je bil tudi nedavno umrli naš Ljudevit Stiasny. O tem pričajo njegovi pedagoški spisi didaktične pa tudi programatične vsebine, številna njegova navodila v nadzorniških poročilih, predavanjih, člankih, zbirkah učnih slik, zlasti pa v njegovih poučnih potopisih. Moramo pa se zavedati, da se izboljšanje učne prakse ne doseže kar čez noč; o tem nas priča tudi dejstvo, da smo imeli že v Slomšku in njegovi prvi praktični metodiki »Blaže in Nežica« zdrave pa novodobnim učnim nazorom zelo se bližajoče ideje. A bilo je treba petdesetletja, da so se te ideje začele tudi praktično izvajati — ob prevalu 19. stoletja; in zopet petdesetletja je bilo treba od devetdesetih let preteklega stoletja, da se »nova«, v glavnem že v Komenskega »Didaktiki« vsebovana šola zavestneje uveljavlja med nami. Pa moramo ob vsem tem navidezno počasnem napredku vendarle priznati velike zasluge in nadpovprečne napore naših šolnikov, ki je treba kar občudovati njihovo delavnost in velikopoteznost. Saj ne gre tu zgolj za vnanje izvajanje reforme šolstva, ampak za notranjo prevzgojo in osveščenost našega učiteljstva v širših plasteh. Šele po tej poti je možno priti do resničnega izboljšanja.

Pokojni nadzornik Ljudevit Stiasny se je rodil l. 1862 v Kamniku. Po očetu je ta rodbina iz češke, mati pa mu je bila

Slovenka. Od očeta, ki je bil finančni uradnik, je bržkone podedoval značajsko vedrost in tiste talente, ki so storili, da je postal naobražen šolnik, pa tudi spoznavno nemirnost, ki ga je gnala od kraja do kraja in ga vlekla zlasti k slovanskim deželam bivše Avstrije (češka, Bolgarska, Poljska in »matjuška« Rusija). Po materi pa je imel ono vztrajnost, čisto značajnost in neumornost, ki jo v obilni meri kaže njegovo pedagoško delo in zgodovinska, pa tudi planinska usmerjenost. Ko je dovršil učiteljsko pripravnico, je nastopil l. 1882 učiteljsko pot. Služboval je malo časa v Bohinju, 11 let v Kamniku (1882—1894), potem v Radovljici (1894—1901), l. 1902 pa v Zagorju ob Savi, kjer je bil kot nadučitelj že naslednje leto imenovan za šol. nadzornika za krški (1902—1924) in litijski okraj (1902—1920) in je potem to službo vršil vse do upokojitve l. 1924. V letih svetovne vojne je poučeval tudi na meščanski šoli v Krškem. Nato je bival v Ljubljani do 26. februarja 1936, ko se je, zadet od male kapi, zatekel k sorodnikom v Slovenjgradec, kjer je 5. marca umrl.

Že kot učitelj v Radovljici je kazal mnogo tistega zanimanja za šport in planinstvo, ki mu je ostalo skozi vse življenje. Bil je takrat eden prvih kolesarjev, najprej še s starinskim kolesom, in je znal ogreti za kolesarski šport, združen s turistiko, tudi takratnega šol. nadzornika Kalteneggerja, ki je ob tej priliki bliže spoznal izredne zmožnosti in veliko voljo pokojnika, pa tudi njegov sveži interes za šolska strokovna vprašanja ter je pozneje pomagal k njegovemu imenovanju za okrajnega šol. nadzornika. Kmalu se je pričel S. namreč tudi oglašati v naših pedagoških revijah in njegovi sestavki so vzbujali čedalje več pozornosti med učiteljstvom, ker so bili pisani živo, a tudi stvarno ter so razodevali veliko naobraženost in široko razgledanost pisatelja. Po vsebini so: šolsko-zgodovinski, metodično-didaktični, a tudi metodično-zgodovinski, šolsko-organizacijski in potovalno-poučni. Sestavil in izdal pa je Stiasny tudi lokalno zgodovino Kamnika z ožjo okolico in s posebnim ozirom na zgodovino šolstva v tem kraju. Pri tem delu je izrabil vse vire, ki so mu bili na razpolago, zlasti lokalne arhive pa ustno sporočilo najstarejših oseb, ker je za to delo, in tudi za svoja poznejša večja pedagoška dela, znal zainteresirati učiteljstvo, ki mu je pri zbiranju potrebnih podatkov rado pomagalo. Tako smo dobili, in sicer ob velikih osebnih gmotnih žrtvah avtorja, dober zgodovinski opis Kamnika.

Naše šole bi se morale osloniti na pravo domoznanstvo, ki mu je izhodišče domači kraj (v zgodovinskem, geološkem, narodopisnem ... oziru) in po prastarih pedagoških naukah (Komenský!) tako prehajati k oddaljenejšemu in tujemu. Mislim,

da je bil ta ideal pred očmi i pokojnemu Stiasnemu, saj take in podobne misli izpričujejo številni njegovi pedagoški članki (med njimi tudi o Levu Nikolajeviču Tolstojem kot pedagogu, ki je izšel v »Popotniku« l. 1927/8). Pa tudi njegovi didaktični spisi in nadzorniška poročila razodevajo mnogo tega.

Kot nadzornik si je pokojnik prizadeval, da razgiblje in razživi učiteljsko družino, ki mu je bila izročena v vodstvo, ter jo mimo papirnatih predpisov in okorelih didaktičnih shem popelje k samostojnemu iskanju in stvarjanju in spodbuja k naprednejšemu delu. V svojem nadzorovanju ni hodil po poti navidezne avtoritete in statističnega dlakocepstva, ampak je skušal biti vedno in povsod nepristranski svetovalec učiteljstvu. Ni bil pristaš »drila«, temveč glede discipline širok in življenjsko uvideven. Tudi tu je v tolstojevskem smislu vplival na druge, ki jim je dajal proste roke, zavedajoč se, da je najboljša in tudi za šolo potrebna disciplina vedno ona, ki je najtesnejše povezana z notranjo avtoriteto učitelja in pa z interesi, ki jih zna učitelj vzbuditi otrokom. V širokogrudni pedagoški usmerjenosti je Stiasny dosegal s podrejenim učiteljstvom najboljše uspehe. O tem pričajo poročila njegovega nadzornikovanja, zbirke učnih slik, ki so nudile učiteljstvu dobrodošle primerke in napotke pri pouku, predavanju, ki jih je organiziral med učiteljstvom in tudi izdal, računica in čitanka za ponavljalne šole, ki je bila zelo skrbno in lepo sestavljena in pri kateri so sodelovali najbolj zmožni in večji učitelji pod njegovim uredništvom, in nazadnje vsa njegova zasnova šolskega dela. Pokojnik je izbiral in pravično ter strogo nepristranski ocenjeval podrejeno učiteljstvo ter bo vedno ostal najlepši zgled. V obče vanju je bil z učiteljstvom zelo vljuden in prijazen ter nikoli ni zlorabljal nadzorniške oblasti proti nikomur. Tako si je v dvajsetletni nadzorniški službi vzgojil učiteljstvo, ki ga je brez pridržka spoštovalo in ljubilo.

Pokojnik je bil v t e l e š e n o d e l o. Žrtvoval se je svojemu poklicu. V zameno za družinsko življenje, ki si ga ni ustvaril, je v prostem času, zlasti v počitnicah neprestano potoval. Odtod široko duševno obzorje, ki seva iz njegovih spisov, odtod obširni potopisi, odtod znanje evropskih jezikov, odtod tudi njegovo stremljenje po izboljšanju in dvigu našega šolstva po zgledu drugih narodov. Začel je z »Listi slovenskega učitelja-kolesarja« v »Popotniku«, ki jih je učiteljstvo bralo z največjim zanimanjem, saj so polni pristnega doživljanja, poučnih slik s sveta in vabljivih pobud za učiteljske kolege. Sredstva za potovanje si je pokojnik prištedil z izredno varčnostjo, ki je imela korenine v njegovem naravnem in sportno usmerjenem značaju. Iz potopisnih črtic, napisanih po lastnem doživetju in virih, je nastala tudi njegova knjiga »V Petrograd«, ki je

izšla v goriški Slovanski knjižnici. Našim pedagoškim revijam je dajal zlasti slike o šolstvu v raznih evropskih — posebno slovanskih deželah, šolskih razstavah in razmerah.

Stiasny je bil tudi velik prijatelj narave, neutruđen iskalec njene lepote in navdušen planinec. Na Triglav je prišel, kakor opisuje v članku »Sugestija in avtosugestija v planinah« (»Planinski vestnik«, l. 1926) prvič l. 1895, ko je bila otvorena Vodnikova koča na Velem Polju. Sicer pa menda ni bilo vrha na Gorenjskem, ki bi ga ne bil dosegel. V »Planinskem vestniku« je mnogo pisal o svojih gorskih potovanjih (na pr.: Iz Sevastopola skozi Jalto in Simferopol, čez Kavkaško pogorje, Na Vezuv, Po Bambergovi poti na Triglav). Največ ga je mikal razgled in spoznanje novih krajevnih točk in pa tisto zanj značilno teženje po spoznanju sveta, ki ga je vodilo od Spitzbergov do Sardinije, od Carigrada do Pariza, od Poljske in Kavkaza pa do Petrograda, od zgornje Italije in Benetk do Napolja in Rima in še tja preko meja v prednjo Azijo in Afriko. Kot vnet športnik v kolesarjenju je rad posejal športne prireditve ter se udeleževal tekem, na katerih je žel tudi nagrade. »Na potovanju so pozabljene vse skrbi. Razen tega si vtisnem v srce vzorne slike, katerih spomin mi omogoči učencem prav živo opisati tuje kraje, tuje noše, tuje obrede. Zato so potovanja učitelju zelo važna in potrebna. Zato delajo po drugih deželah z učiteljskimi pripravniki poučne izlete, zato dajejo potujočim učiteljem podpore.« Tako je pisal Stiasny.

Ljudevit Stiasny je bil velik šolski praktik. Tega ne dokazujejo le omenjene »Učne slike«, s katerimi je oral ledino in širil zanimanje za ponavljalno šolo, priporočujoč koncentrični pouk, ampak tudi številni članki po tedanjih strokovno-pedagoških revijah, zlasti v »Učiteljskem tovarišu«. Tako je l. 1891 prispeval članke: »Črkovanje na slovenskih šolah«, »Latinica in nemščina« ter metodične napotke in primerke: »Podobice v abecedniku«, l. 1893 pa nazorno sliko »Jesen«, »O ženski vzgoji v ptujih in domačih šolah« ter »Razgovor o dosedanjih poskusih s pokončno pisavo«, l. 1895: »Lepopisje na višji stopnji«, l. 1898 »Kako bi se izboljšalo šolsko obiskovanje« in »Kako je postopati šolskim vodstvom glede npravno zanemarjenih otrok«. Vsi njegovi spisi so pisani živo in razodevajo veliko razgledanost pa praktično izkušnost ter so zato prepričevalni.

Zgodovina bo pač odkazala Ljudevitu Stiasnemu med našimi šolniki tisto mesto, ki ga po svoji duhovni vrednosti zasluži, saj po duhu Stiasny ni umrl.

V. B.:

Znamenito predavanje.

Neke vrste dogodek in praznik za Ljubljano je bil, ko je beograjski univ. profesor dr. A. Liebert dne 24. oktobra predaval o »mestu in nalogah filozofije v sedanjosti«. Znani mislec in organizator filozofskih družb nam je pesniško in z močnim osebnim zanosom tolmačil, kaj je filozofija, kaj hoče in kaj more človeku nuditi. Razvijal je nekako sledeče misli:

Če se ozremo v zgodovino filozofije, vidimo, da filozofija nikoli ni hotela biti neko ozko torišče človeškega dejstvomovanja, kakor so n. pr. posamezne znanosti. Še več: niti samo znanost ni hotela biti, vedno so igrale v njej važno vlogo tudi moralne, estetske in religiozne strani človeškega življenja, ki so pač zdaj ta zdaj ona stopale bolj v ospredje ali pa so ostajale v ozadju. Vedno pa se je filozofija borila za svoje metode, jih je zopet opuščala in iskala novih. Iskala je metodo, s katero bi lahko zajela vse, kar hoče zajeti, kakor je iskala in še išče definicije, ki bi povedala vse, kar je in hoče biti filozofija. Take, prave definicije filozofije še nimamo, vsaka izmed njih nam pove le nekaj resnice.

Filozof ne sme in ne more biti samo filozof, kakor je profesor čestokrat samo profesor in jurist samo jurist; filozof je ves filozof, njegovo delovno torišče je ves svet in vse življenje, njegovo mesto je prav tako v šoli kakor v cerkvi, na športnem igrišču kakor povsod drugje.

Vzor filozofa je Platon in nekak višek filozofije v njegovem nauku o »idejah«. Če Platon ne bi stóril ničesar drugega, bi mu šlo častno mesto v zgodovini filozofije, saj je odkritje in pojem idej v vsej filozofiji nekak čudež kat exochén. Vsa poznejša filozofija je razvijala in tolmačila ta Platonov nauk, seveda včasih bolj to, pa zopet bolj drugo stran. Ves ta razvoj pa nam kaže, da je mesto filozofije »dialektično« ali pojasnjevalno, ona je sinteza vse človekove dejavnosti in pravi izraz njegove borbe do samega sebe. Če gledamo to borbo subjektivno, ji dajemo ime človek, če pa jo motrimo objektivno, ji pravimo filozofija.

Pa še na drug način lahko poizkusimo najti pravo mesto filozofije. Človek živi v nekem kaosu vprašanj in problemov, ki ga ne zanimajo samo, temveč naravnost mučijo. Če teh ne bi bilo, človeštvo ne bi potrebovalo filozofije; a vendar — kjer

je človek, je tudi filozofija. Ni treba, da je vsak človek poklicni filozof, zadostuje, da živi sredi takih vprašanj, da ga zanimajo in mučijo. Vsak človek razvija iz sebe svojo filozofijo, ker vsak išče resnico.

To iskanje resnice ali filozofija ima prvi temelj v intelektualnem gonu človeka. A v njem ima temelj tudi znanstvo. Vendar pa filozofija ni isto, kar znanstvo, niti ni le ena izmed poedinih znanosti, temveč je mnogo več. Težko pa je točno določiti razmerje med filozofijo in znanstvom, saj je to vobče eno izmed najtežjih vprašanj, ki nas srečujejo.

Svoj drugi temelj ima filozofija v moralnem čutu človekovem. Iz zavesti npravstvene odgovornosti so nastali celi filozofski sistemi in vendar tudi ta vprašanja še nikar niso rešena. Vedno in vedno iznova nas pretresajo, zato se jih tudi vedno in vedno iznova lotevamo.

Tretji temelj filozofije je v estetskem gonu ali v gonu po oblikovanju sveta in življenja. Oboje je filozofu v nekem smislu le snov, ki jo oblikuje; vsak veliki filozof je nekak arhitekt, zlasti se to kaže v njegovem jeziku, katerega oblikuje po svoje.

Četrty temelj, ki na njem sloni filozofija, je metafizičen. Človeku ne zadostuje, da motri resničnost, skozi njo hoče prodreti do neskončnosti. Če bi tega ne bilo, bi bila filozofija le pridno zbiranje gradiva, filozof pa bi zares bil samo filozof in ne cel človek. Na tem prodiranju v neskončnost temelji tudi univerzalnost filozofije.

Tudi to razmotrivanje nam kaže, da filozofija ni le neka enostranska dejavnost. Ona je marveč neko tveganje (Wagnis), ki mora biti tvegano, toda le iz čuta odgovornosti. Nekaj tragičnega je v njej.

Kaj je torej prava naloga filozofije? Prav gotovo ne reševanje kakih osamljenih problemov kot stvar nekih šol in struj; to bi bilo pravo izdajstvo filozofije, izdajstvo tradicije in človeštva. Specialistovstvo je potrebno in nujno za znanosti, ne pa za filozofijo, ki mora zajemati vso usodo vsega človeštva. Filozofija je torej zajemanje vesoljstva z intelektualnega, estetskega, moralnega in religioznega vidika, se pravi s stališča celega človeka. Kdor hoče biti filozof, mora imeti pogum za metafiziko (nadčutnost), ne le za iskanje dokazov; imeti pa mora pogum tudi za etiko in ne le za logično motrenje. Filozofijo mora dajati iz sebe in iz svoje osebne odgovornosti ter ne sme biti le poročevalec o tem, kaj ljudje mislijo, čutijo, hočejo. Filozofija zadnjih desetletij je preveč znanstvena, kajti njene naloge so v resnici širje. Imeti mora pogum za apel človeštvu, če noče biti le akademska zadeva. Ne sme zadovoljevati le inte-

lektualnih, ustrezati mora tudi estetskim, moralnim in metafizičnim potrebam človeštva. Filozofi ne smejo biti le misleci, temveč tudi voditelji človeštva. —

Z globokostjo misli in z ognjem zgovornosti je predavatelj užgal poslušalce. Videli smo, da najgloblja vprašanja še danes ljudi zanimajo, da tudi današnjega človeka mučijo problemi, ki jih skuša reševati — filozofija.

Kronika.

FRAN GABRŠEK

V soboto, 16. januarja zvečer, ko je bil rokopis, obsegajoč gradivo za letošnji Pedagoški Zbornik že zaključen ter imel svoj »imprimatur« za tiskarno, je ljubljanski radio oznanil žalostno vest, da je po kratkem trpljenju, 81 let star, v Ljubljani umrl naš pedagoški veteran *Fran Gabršek*, sedanji podpredsednik, nekdanji soustanovitelj in predsednik pa častni član *Slovenske šolske matice*. Kaj je časti vredni pokojnik bil slovenskemu šolstvu, pedagogiki in socialnemu življenju — vse to z ljubeznijo in pa v vernem ogledalu prikazati našemu učitelju in učiteljici: ostane prihodnjemu Pedagoškemu Zborniku velika in tudi lepa dolžnost.

Ave, anima candida!

*

V *Mariboru* je »Pedagoška centrala« priredila 2. p o č i t - n i š k i t e č a j (12. do 25. avgusta 1935) s sledečim vzporedom:

1. Osnove teoretske pedagogike, 8 ur. — G. Šilih.
2. Kritičen pretres jugoslovanskega, po osvobojenju izišlega pedagoškega slovstva, 4 ure. — S. Ljubunčič.
3. Zmisel in naloge osnovne ter višje narodne šole, 5 ur. — M. Senkovič.
4. Sociološke metode raziskovanja otrokovega okolja, 5 ur. — Dr. Fr. Zgeč.
5. Psihologija šolskega novinca, 2 uri. — Fr. Fink.
6. Novejše metode elementarnega čitanja in pisanja, 6 ur. — Fr. Fink.
7. Izbrana poglavja iz posebne didaktike zgodovinskega pouka, 5 ur. — A. Žerjav.
8. Izbrana poglavja iz posebne didaktike slovenskega jezikovnega pouka, 6 ur. — Danica Glinšek.
9. Teorija in praksa strnjenega pouka, 7 ur. — E. Vranc.
10. Izbrana poglavja iz posebne didaktike risalnega pouka, 6 ur. — R. Klopčič.

*

V Ljubljani je »Pedagoško društvo« priredilo 1. počitniški tečaj (17. do 22. avgusta 1936) s sledečim vzporedom:

a) Predavanja.

1. Obrazovalni pomen svetovnega naziranja in ljudske morale. — K. Ozvald.
2. Učitelj — vzgojitelj — človek. — Dr. V. Brumen.
3. Kulturni in vzgojni problemi sedanjega časa. — A. Hreščak.
4. Individualna in socialna vzgoja. — M. Mencej.
5. Pomen strukturne psihologije za sodobno pedagogiko. — E. Bojc.
6. Življenje in milje našega šolskega otroka. — V. Čopič.
7. O fašistični vzgoji in šoli. — J. Pahor.
8. Vzgojljivost in značaj. — Dr. St. Gogala.
9. Težko vzgojljivi otroci. — Angela Vode.
10. Vzgojni pomen pouka slovenskega jezika. — J. Šolar.
11. Delo kot vzgojni in metodični princip. — Dora Vodnik.
12. Načela moderne metodike. — Anica Černež.

b) Referati.

- Šolstvo v Nemčiji. — Dr. K. Ozvald.
O šolstvu na češkoslovaškem. — V. Čopič.

*

Stj. Matičević, Jugendkundliches Streben und Forschen in Jugoslawien. — »Zeitschrift für Jugendkunde« (5. Jahrgang, Sammelband 1935) prinaša med drugim verno sliko sedanjega mladinoslovja v Jugoslaviji, ki jo je očrtal univ. prof. dr. Stj. Matičević (Zagreb).

*

Pomen pomožnega šolstva in njegov razvoj v Jugoslaviji. Ob 25-letnici pomožne šole v Ljubljani. Izdala pomožna šola v Ljubljani. 1936. 44 str. + 4 tabele. — Knjižica je izšla kot posebna štev. periodične publikacije »Glas nedužnih«. (Sodelovali: Anica Lebar, Angela Vode, Anka Levec, Josip Mihelič, Ivan Dimnik.)

*

»Pedagoška centrala« je priredila od 19. do 31. maja 1936 poučno potovanje naših šolnikov v češkoslovaško. Obiskali so Dunaj, Bratislavo, Zlin, Brno, Hradec Králové, Poděbrad, Prago, Tabor in Budějovice. Ogledali so si večje število običajnih in poizkusnih šol ter drugih ustanov.

UPRAVNI ODBOR

Slovenske šolske matice v Ljubljani

za dobo od 1934 do 1936

(Izvoljen na XII. rednem občnem zboru dne 27. maja 1934.)

Predsednik: **Dr. Karel Ozvald.**

Podpredsednik: **Fran Gabršek.**

Tajnik: **Dr. Stanko Gogala.**

Blagajnik: **Pavel Plesničar.**

Odborniki: **Fran Drnovšek,**

Josip Jurančič,

Matija Senkovič,

Ivan Tomažič,

Albina Zavašnikova.

Namestniki: **Anica Černejeva,**

Dr. Simon Dolar,

Anton Kutin.

Poverjeniški okraji, poverjeniki in pregled članstva v letu 1936.

1. **Brežice.** Poverjenik: Fran Bernetič, sreski šolski nadzornik. Članov: 71.
2. **Celje in okolica.** Poverjenik: Vekoslav Gobec, učitelj na deški osnovni okoliški šoli v Celju. Članov 156.
3. **Črnomelj.** Poverjenica: Pepca Primožičeva, učiteljica v Črnomlju. Članov: 42.
4. **Dolnja Lendava.** Poverjenik: Matej Mikuž, sreski šolski nadzornik v Dolnji Lendavi. Članov: 69.
5. **Gornja Radgona.** Poverjenica: Marija Pušenjak, učiteljica v Kapeli. Članov: 33.
6. **Gornji grad.** Poverjenik: Zorko Kotnik, šolski upravitelj na Rečici ob Savinji. Članov: 20.
7. **Kamnik.** Poverjenik: Julij Cenčič, šolski upravitelj v Kamniku. Članov: 59.
8. **Kočevje.** Poverjenik: Nikolaj Lahajner, pomočnik sreskega šolskega nadzornika v Kočevju. Članov: 84.
9. **Konjice.** Poverjenik: Rudolf Podlogar, učitelj v Konjicah. Članov: 44.
10. **Kozje.** Poverjenik: Vilko Zehrer, učitelj v Kozjem. Članov: 15.
11. **Kranj.** Poverjenik: Anton Sepaher, šolski upravitelj v Kranju. Članov: 33.
12. **Krško.** Poverjenik: Emil Zorn, učitelj v Krškem. Članov: 47.
13. **Laško.** Poverjenik: Franjo Musar, šolski upravitelj na Zidanem mostu. Članov: 46.
14. **Sv. Lenart v Slov. goricah.** Poverjenik: Fran Rogl, učitelj pri Sv. Lenartu. Članov: 56.
15. **Litija.** Poverjenik: Dragotin Rostohar, šolski upravitelj v Litiji. Članov: 57.
16. **Ljubljana-mesto.** Poverjenik: Pavel Plesničar, učitelj na osnovni šoli za Bežigradom. Članov: 173.
17. **Ljubljana-okolica, vzhodni del.** Poverjenica: Jela Likarjeva, učiteljica pri Dev. Mar. v Polju. Članov: 41.
18. **Ljubljana-okolica, zahodni del.** Poverjenik: Kristan F. Srečko, šolski upravitelj v Notranjih Goricah, p. Brezovica. Članov: 31.
19. **Ljutomer.** Poverjenik: Fran Karbaš, sreski šolski nadzornik v Ljutomeru. Članov: 75.
20. **Logatec.** Poverjenik: Karel Štravs, sreski šolski nadzornik v Logatcu. Članov: 40.

21. **Marenberg.** Poverjenik: Franc Mencej, šolski upravitelj v Vuhredu. Članov: 30.
 22. **Maribor-mesto.** Poverjenik: Aleksander Alt, mestni šolski nadzornik v Mariboru. Članov: 134.
 23. **Maribor-okolica, desni breg.** Poverjenik: Filip Podgornik, učitelj v Limbušu. Članov: 37.
 24. **Maribor-okolica, levi breg.** Poverjenik: Leopold Šalda, učitelj v Krčevini. Članov: 66.
 25. **Mežiška dolina.** Poverjenik: Rudolf Šimon, učitelj v Tolstem vrhu pri Guštanju. Članov: 39.
 26. **Murska Sobota.** Poverjenica: Olga Modic, učiteljica v Puconcih. Članov: 75.
 27. **Novo mesto.** Poverjenik: Ljudevit Koželj, učitelj v Novem mestu. Članov: 43.
 28. **Ormož.** Poverjenik: Ljudevit Belšak, šolski upravitelj pri Veliki Nedelji. Članov: 54.
 29. **Ptuj.** Poverjenik: Davorin Šterk, učitelj v Ptuju. Članov: 86.
 30. **Radovljica.** Poverjenik: Rajko Gradnik, sreski šolski nadzornik v Radovljici. Članov: 72.
 31. **Rogatec.** Poverjenik: Albin Podjavoršek, učitelj v Rogaški Slatini. Članov: 30.
 32. **Slovenska Bistrica.** Poverjenik: Andrej Stefanciosa, učitelj v Studenicah pri Poljčanah. Članov: 10.
 33. **Slovenj Gradec.** Poverjenik: — — — — —. Članov: 2.
 34. **Šabac.** Poverjenik: Momčilo Mihajlović, profesor na učiteljski šoli v Šabcu. Članov: 88.
 35. **Škofja Loka.** Poverjenik: Albin Petelin, sreski šolski nadzornik v Škofji Loki. Članov: 36.
 36. **Šmarje pri Jelšah.** Poverjenik: Leopold Smeh, šolski upravitelj v Šmarju. Članov: 10.
 37. **Šoštanj.** Poverjenica: Cilka Trobejeva, učiteljica v Šoštanju. Članov: 21.
 38. **Vransko.** Poverjenik: Franjo Šega, šolski upravitelj v Gomilskem. Članov: 19.
 39. **Zužemberk.** Poverjenik: Francè Mervar, šolski upravitelj v Zužemberku. Članov: 10.
- Skupno število za l. 1936. priglašanih članov: 2054.
-

Poročilo o delovanju Slovenske šolske matice v upravni dobi 1934—1936

Dne 27. maja 1934. se je vršil dvanajsti redni občni zbor Slovenske šolske matice v prostorih 1. mestne deške osnovne šole na Ledini v Ljubljani s sledečim dnevnim redom:

1. Nagovor predsednika.
 2. Čitanje zapisnika zadnjega občnega zbora.
 3. Poročila društvenih funkcionarjev.
 4. Volitev društvenega odbora in nadzorstva.
 5. Slučajnosti.
- Navzočih 16 članov.

1. Predsednik prof. dr. K. Ozvald otvori občni zbor ob 10. uri, pozdravi navzoče, konstatira, da je občni zbor pravilno objavljen in je sklepčen.

V nadaljnjem navaja, da se očita Slov. šolski matici, da je preveč akademska. Omenja, da je bistvo akademskega dela iskanje resnice, za kar daje temelje univerza. Toliko je bila Matica res akademska. Skušala je opozarjati učitelja, naj pazi predvsem na zvezo svojega dela z življenjem in na to, da učiteljevo prizadevanje v mnogočem zavisi od razmer, v katerih živi učenec in učitelj. Opozarja, da so učitelji raznih vrst medsebojno preveč ločeni in da preveč podcenjujejo drug drugega. Pomisliti je treba vendarle na to, da gre pri vseh učiteljih za organsko rast kulturnega življenja, kar je edini pomen pedagoške kulture. Vsi učitelji hočejo kultivirati mlade duše, hočejo delati za življenje in vedno jim gre za človeka. Zato je nujno potrebno medsebojno spoštovanje v vrstah celotnega učiteljstva od osnovne šole do univerze. To nalogo si je predvsem stavila Matica in jo doslej tudi vestno vršila.

Predsednik še omenja, da je imel odbor precej obširen književen program, ki ga pa ni mogel izčrpati, ker se je morala Matica v pretečeni upravni dobi več ali manj boriti z ne prav rožnatimi materialnimi prilikami. Slednjič še omeni, da so se v okviru Matice prirejale tudi predavanja v Ljubljani in Mariboru.

2. Tajnik dr. St. Gogala prečita zapisnik zadnjega občnega zbora, ki se soglasno odobri, ter izvaja: V podrobnosti je moje poročilo že objavljeno v letošnjem Zborniku. K tistemu poročilu naj še nekaj dodam in podam obenem kratek pregled dela v letih 1931./33. Sej je imel odbor šest in vse so se vršile v Ljubljani. Gg. odborniki so se z redkimi izjemami sej zelo redno udeleževali. Dopisov je dobilo društvo 39, odposlal pa sem 105 dopisov, objav, pisem itd. Največ dopisov je bilo propagandnega značaja za publikacije našega društva. Izdali smo v l. 1931. pod uredništvom g. Šiliha Pedagoški Zbornik, 27. zvezek, dr. Gogalov spis O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja in Pibrovčev Drugi osnovni razred. V l. 1932. smo izdali pod uredništvom g. dr. Ozvalda Pedagoški Zbornik, 28. zvezek, dr. Ozvaldovo Osnovno psihologijo in Goethejevo Pedagoško provinco, ki jo je priredila gdč. Segula. V l. 1933. pa pod uredništvom g. dr. Ozvalda Pedagoški Zbornik, 29. zvezek, dr. Jerajevo Naša

vas in dr. Gogalovo Temelji obče metodike. Za prihodnji odbor je za drugo leto pripravljen material za nov zvezek *Pedag. Zbornika*, dr. Hessenov spis: *Petnajst let sovjetske pedagogike* in dr. Bohinčeva *Geografija povojne Evrope*, prirejena za potrebe naše osnovne šole. Seveda se odločitev glede teh knjig za l. 1934. prepušča novemu odboru. Ugotoviti je treba tudi, da je število članstva od l. 1932., ko smo imeli 2650 članov, do letos močno padlo, ko je bilo samo 2366 članov. Razlog temu so seveda slabe gnotne razmere. Zato bo nujno potrebno, da prihodnji odbor s še boljšim književnim programom poskrbi, da se število članstva po možnosti dvigne, oz. da ostane vsaj na dosedanji višini. To se mu bo tem lažje posrečilo, ker tvori ogromno večino članstva našega društva učiteljstvo, ki je bilo za pedagoško kulturo še vedno zelo zainteresirano in ki tudi danes čuti potrebo po novi pedagoški kulturi in zato nikakor ne bo dopustilo, da bi moralo naše društvo svoje delo omejiti, kaj šele popolnoma opustiti.

Blagajnik Pavel Plesničar poroča o denarnem prometu v upravnih dobi 1931—1933. Matica je prejela na članarini v l. 1931. Din 65.689·30, v l. 1932. Din 92.938·95 in v l. 1933. Din 64.814·50. Za prodane knjige je prejela v tej dobi Din 22.425·40, podpore pa Din 21.000—. Skupno so znašali prejemki Din 266.868·15. Izdatki so pa bili sledeči: tiskarski stroški Din 184.716·25, pisateljske nagrade Din 57.122·50, upravni stroški Din 22.035·85, torej skupno Din 263.874·60.

K blagajnikovemu poročilu se razvije precej živahna debata. Nadzornik Drnovšek meni, da je treba odpraviti preveliko zalogo knjig in prisiliti poverjenike, da takoj plačajo pobrano članarino. Nadzornik Urbančič omenja, naj bi banska uprava prosila nadzornike, da kontrolirajo, če so vse šole naročene na Matico. Prof. Čopič je mnenja, da bi morali poverjeniki večkrat opozarjati člane na Matico, da bo treba pridobiti posebno mlajše učitelje in opozoriti člane na starejše še vedno aktualne knjige. Učitelj Gobec omenja, da so člani z zadnjimi publikacijami zelo zadovoljni, vendar pa je v Matici premajhen odstotek učiteljstva. Tudi bi bilo dobro, če bi se poverjeniki vabili na občne zборе, ki naj bi se vršili izmenoma po raznih mestih naše banovine. Slično naj bi vabili poverjeniki člane svojega okraja k občnim zborom.

Nato poda svoje poročilo učitelj Flerè, ki je 25. maja 1934 pregledal blagajniške knjige in jih našel v popolnem redu. Predlaga odboru absolutorij s pohvalo. Občni zbor sprejme ta predlog soglasno.

4. Na predlog nadzornika Al. Urbančiča so bili v novi odbor izvoljeni sledeči: prof. K. Ozvald, Fr. Gabršek, dr. Stanko Gogala, Fr. Drnovšek, J. Jurančič, M. Senkovič, Sv. Tomažič, A. Zavašnik in Pav. Plesničar. Za namestnike odbornikov: dr. Sim. Dolar, A. Černejeva in A. Kutin. Kot preglednika računov se predlagata: Fr. Flerè in Jos. Wagner. — Občni zbor sprejme vse predložene kandidate soglasno.

5. Pri slučajnostih omenja učitelj Gobec, da naj bi izdalo društvo vsako leto kratko letno poročilo. Blagajnik Plesničar pripomni k temu, da je to Matica doslej vedno vršila; če že ni podala poročila vsako leto,

je pa to storila prav gotovo vsako tretje leto, ko se je bližal čas rednega občnega zbora.

Ker se nihče več ne oglasi k besedi, zaključí predsednik ob 11.45 uri občni zbor, zahvaljujoč se vsem navzočim za udeležbo in sodelovanje.

Leto 1934.

V l. 1934. sta se vršili dve odborovi seji in sicer 1. julija ter 12. oktobra, obakrat v društvenih prostorih na Ledini v Ljubljani.

Navzoči: dr. K. Ozvald, Fr. Gabršek, Mat. Senkovič, Iv. Tomažič, Albina Zavašnikova, P. Plesničar, Fr. Drnovšek, Jos. Jurančič in dr. St. Gogala.

Predsednik otvori sejo, ugotovi sklepčnost, pozdravi navzoče odbornike, prav posebno pa novo izvoljena gg. nadzornika Drnovška in Jurančiča. Tajnik prečita zapisnik zadnje seje, ki se odobri.

Sledi konstituiranje odbora: predsednik dr. K. Ozvald, podpredsednik Fran Gabršek, tajnik dr. St. Gogala, blagajnik in knjižničar Pavel Plesničar, ostali so odborniki brez posebne funkcije.

Predsednik poda nato program za izdajo knjig v l. 1934.: Za Pedagoški Zbornik so razprave že precej zbrane, na razpolago je potem še dr. Bohinčeva knjiga Zemljepis sodobne Evrope in prof. Hessenova knjiga O sovjetski pedagogiki.

Nato razvije predsednik književni program za naslednja leta: 1. dr. Bohinec, Zemljepis II. del; 2. naprosil je univ. prof. dr. Kosa za knjigo o virih zgodovine; 3. ostala je še pri dr. Čermelju naprošena knjiga o problemih sodobne fizike; 4. naprosil je univ. prof. dr. Zupančiča za spis o metodiki računskega pouka; 5. dr. Ozvald: Zgodovina pedagoških idej; 6. Leon Pibovec: Tretji in četrti razred in 7. Jos. Jurančič: Kmetijska vprašanja in kmetijska vzgoja.

O predloženem programu se razvije daljša debata. Jos. Jurančič predlaga, da bi vprašali članstvo, kakšne knjige si želi. Odbornika Senkovič in Drnovšek želita pojasnil glede Kosove zgodovine. Nadzornik Drnovšek predlaga knjigo o domoznanstvu in sicer ima on sam sestavljen rokopis kot pomožno knjigo o spodnjem delu slovenskega Posavja.

Nato sledi razprava o društvenih poverjenikih. Tu predlagajo odborniki, da je treba za reklamo takoj objaviti književni program ter izrazijo željo, da naj bodo, če je le mogoče, sreski nadzorniki poverjeniki Matice in naj se nedelavni poverjeniki zamenjajo z novimi. Zadevo poverjenikov uredijo Drnovšek, Plesničar in Gogala.

Ker se nihče ne oglasi več k besedi, se predsednik zahvali odbornikom za udeležbo ter ob 13. uri zaključí sejo.

Druga odborova seja z dne 12. oktobra 1934. Navzoči: dr. K. Ozvald, Fran Gabršek, Fran Drnovšek, Alb. Zavašnikova, Pav. Plesničar in dr. St. Gogala.

Odborniki stoje poslušajo sledeči žalni govor g. predsednika:

Čislani odbor! Na odborovih sejah Slovenske šolske matice sta običajno imeli besedo skrb in resna misel. A povod današnjemu sestanku

sta — smrt in groza. Saj se je odigralo nekaj tako strašnega, da človek ne premore besed, ki bi vanje odel svojo sodbo, svojo bol, svojo obsodbo.

Smisel tistega dejstvomjanja, ki ima svoje ognjišče v organizaciji Slovenske šolske matice, je največ ta, da si vsak na svoj način prizadevamo, naš mladi rod kultivirati. Pa stojiš ob nečloveškem dejanju, ki se je izvršilo dne 9. oktobra, tik malone zadnjega vprašanja: ali se človek da še vobče kultivirati? Kajti kulturna zavest človeštva je s prokletim dejanjem dobila strahoten sunek.

A življenje teče kljub našemu žalovanju po svoji strugi dalje. In ena izmed njegovih velikih tajen je v tem, da na nedoumljiv nam način podaja roko smrti. Mors tua — vita mea! A s tem zahteva od nas, da bodimo stvarni ter iščimo utehe za svojo na moč globoko bol v uvidevanju te življenjsko nujne povezanosti: kralj je umrl, naj živi kralj! In zato vzkliknimo: »Slava mrtvemu Kralju očetu, Bog živi mladega Kralja sina!«

Po končanem žalnem govoru so navzoči odborniki v roke predsedniku prisegli zvestobo in vdanost novemu kralju Petru II. — Pri tej priliki bodi še omenjeno, da je zastopal Matico na pogrebnih svečanostih v Beogradu društveni blagajnik Pavel Plesničar.

Leto 1935.

V tem letu je imela SŠM tudi dve odborovi seji in sicer prvo dne 23. junija 1935 v prostorih klasične gimnazije v Mariboru, drugo dne 10. novembra 1935 na Ledini v Ljubljani.

Prve seje so se udeležili: predsednik dr. Ozvald, Fr. Gabršek, Iv. Tomažič, M. Senkovič, Alb. Zavašnikova, J. Jurančič, P. Plesničar in dr. St. Gogala.

1. Tajnik prebere zapisnik zadnje redne in komemorativne seje. Oba se odobrita.

2. Na dopis JUU glede osnovanja jugoslovanske pedagoške matice odgovorimo, da bi simpatično pozdravili tako osrednje društvo in da smo za kooperacijo vseh dosedaj obstoječih pedagoških matic v njem. Obenem vprašamo, kako si JUU misli praktično in konkretno delo v tej matici. Nikakor pa ne bi pristali na likvidacijo našega društva. — Na dopis Filozofskega društva glede osnovanja Zveze znanstvenih društev sklene odbor, da pristopimo k tej zvezi, če bi se do tedaj ne osnovala Akademija. Kot delegata se določita dr. Ozvald in dr. Gogala.

3. Predsednik poroča, da so bile knjige za l. 1934. ugodno sprejete. Za l. 1935. bi se nadaljevala Bohinčeva Geografija. Glede te knjige omenja g. Senkovič, da je sicer strokovno na višku, vendar pa ne upošteva potreb učitelja in ni pisana kot priročnik. Omenja tudi, da moramo pri knjigah SŠM upoštevati učitelja osnovne šole in ta hoče metodičnih del. Gospod predsednik zagovarja avtorja, ker ga pozna kot dobrega geografa in omenja, da gre pri geografiji bolj za snovni kot za metodični priročnik. Dr. Gogala je mnenja, da naj dá vsaka knjiga več kot učitelj praktično potrebuje, vendar pa naj se dr. Bohincu sporoči, naj piše bolj

življenjsko geografijo. Ob koncu naj bi avtor dodal nekaj metodičnih navodil za učitelja. Ta dodatek lahko napiše tudi kdo drugi. Vsekakor pa naj knjiga prinaša več zanimivih podrobnosti. S temi dodatki sklene odbor, da izide ta knjiga za l. 1935.

Predsednik dr. K. Ozvald pojasni dalje, zakaj lani ni mogla iziti Hessenova knjiga. Sedaj so rokopis na policiji prečitali, nakar knjiga lahko izide. Odbornik Senkovič je načelno za to, da ne izdajamo preveč tujih knjig, posebno če so izšle že v srbohrvaščini. Mesto Hessenove knjige predlaga spis Milice Stupanove o težko vzgojljivem otroku, ki bi obsegal 5—6 pol. Blagajnik Plesničar omenja, da je Hessenov rokopis že plačan in da bo treba plačati tudi prevod, čeprav bi knjiga ne izšla. Ker je bilo lani med članstvom za Hessenovo knjigo veliko zanimanja, sklene odbor po glasovanju proti dvema glasovoma, da izide za l. 1935. Hessenov spis »15 let sovjetske pedagogike«.

Kot tretja knjiga izide Zbornik. Predsednik Ozvald ima že nekaj rokopisov n. pr. o Cankarjevem gledanju in doživljanju otroka; Jurančič bo napisal članek o vzgoji kmetske mladine, Senkovič o višji narodni šoli in dr. Gogala o duhovnem obrazu sodobne šolske mladine.

Prišlo je še nekaj predlogov in ponudb za izdajo. Tako priporoča odbor učiteljev kmetijskih nadaljevalnih šol knjigo o napakah v domačem kmetijskem gospodarstvu. Odbor sklene, da zaenkrat take knjige ne more izdati in da bi bila zato bolj poklicana kaka druga založnica. Učitelj Viljem Kus je poslal rokopis o državljanski vzgoji. Odbor sklene, da te knjige ne izda. — JUU, sresko učiteljsko društvo v Brežicah predlaga pomožno knjigo banskega nadzornika Drnovška o slovenskem Posavju. Dr. Gogala poroča, da je ravnatelj Dokler po naročilu izdelal prevod Platonove Države. Rokopis je predložen. Omenja, da bi se naša pedagoška literatura zelo obogatila, če bi izdali to delo, ki ga je pregledal tudi strokovnjak dr. Debevec in da bi bilo za Matico častno, če ga ona založi. V debati predlaga dr. Gogala, naj izda Matica vsako leto po eno praktično pedagoško knjigo, druga knjiga pa naj obogati našo občo in teoretično pedagoško kulturo. Odbor pristane na ta predlog in v načelu sklene izdati ob prvi priložnosti prevod Platonove Države. K sklepu ugotavlja odbor, da bi nam bili zelo potrebni metodika računskega pouka in metodika zgodovinskega pouka.

Ob pol 13. uri zaključí predsednik sejo.

Odborova seja z dne 10. novembra 1935. Navzoči: predsednik dr. K. Ozvald, Fr. Gabršek, Fr. Drnovšek, Jos. Jurančič, Iv. Tomažič, Alb. Zavašnikova, dr. Gogala in Pav. Plesničar.

1. Zapisnik zadnje seje se odobri.

2. Knjižni program za l. 1935. K tej točki se oglasi društveni blagajnik P. Plesničar, ki je mnenja, da bo treba z izdajo knjig za l. 1935. nekoliko počakati, ker je doslej prijavljenih tako malo članov, da bi s članarino teh krili komaj eno knjigo. Zato predlaga, da bi se zaenkrat odločili, da tiskamo samo Pedagoški Zbornik. Če bi število članov doseglo 1000, bi izdali še drugo, če bi pa narastlo na 2000, tedaj bi izdali vse tri knjige.

Odbornik Tomažič je mnenja, da ne smemo kloniti, četudi trenutno časi niso naklonjeni pedagoški knjigi; nasprotno, delo je treba še z večjo vnemo nadaljevati, čeprav bo število članstva za letos nekoliko manjše.

Gg. dr. Gogala in Jurančič izjavljata svoj optimizem in vero v učiteljstvo. Odbornik Drnovšek predlaga, da bi kar nadaljevali z nabiranjem članstva, z izdajo knjig pa bi počakali, dokler nimamo dovoljnega in točnega števila članov.

Z ozirom na izvajanja posameznih odbornikov, sklene odbor izdati oklic na učiteljstvo ter pričeti s tiskanjem knjig šele ob končnem številu članstva. Za l. 1935. pa naj obveljajo knjige, določene na junijski seji v Mariboru: 1. Pedagoški Zbornik, 2. Hessenova knjiga in 3. Bohinčeva Geografija.

3. Pri slučajnostih predlaga blagajnik, naj se naprosi nadzornika gospoda Grmovška v Slovenj Gradcu, da sprejme poverjenišтво za šoštanjski okraj, ker se je gdč. Trobejeva odpovedala temu poslu.

Z zahvalo za sodelovanje zaključí predsednik sejo ob pol 13. uri.

Leto 1936.

Odborova seja dne 18. oktobra se je vršila v društvenih prostorih na Ledini v Ljubljani. Navzoči vsi odborniki.

Predsednik dr. Ozvald omeni, da je odbor izrekel častnemu članu podpredsedniku Franu Gabršku čestitke za njegovo rojstno 80-letnico. Gabršek se predgovorniku iskreno zahvali ter poda pri tej priliki nekaj spominov iz svojega dolgoletnega udejstvovanja na pedagoškem polju. — Tajnik prečíta zapisnik zadnje odborove seje, ki se soglasno odobri. Za l. 1936. bo izšel Pedagoški Zbornik, ki bo imel članke o Stritarju, o kazenski odgovornosti zločinca, o pedagoškem pogledu na zločince, dalje članke dr. Gogala, Žerjava, Cvetka, Šedyvija itd. Obsega naj do 10 pol. Matica bo začela tudi z izdajo pedagoških priročnikov, ki jih bo urejal profesor Šilih. Prva knjiga iz te zbirke bo Vrančeva: Osnove strnjenege šolskega dela v teoriji in praksi. Kot tretja knjiga pa izide dr. Bohinec: Geografija sodobne Evrope, II. snopič. Profesor Fink je predložil rokopis: Začetni čitalni in pisalni pouk. Tajnik prečíta oceno te knjige, ki deloma predlaga izpopolnitev.

Radi pregleda o finančnem stanju poroča nato društveni blagajnik in poda za l. 1936. sledeči proračun: Prejemki. 2000 članov Din 60.000—, podpore Din 10.000—, prodane knjige Din 2000—; skupno prejemkov Din 72.000—. Izdatki. Zbornik Din 20.000—, Geografija Din 16.000—, Vrančeva knjiga Din 16.000—, pisateljski honorarji Din 13.000—, upravni stroški Din 7000—; skupno izdatki Din 72.000—. Za četrto knjigo bi torej ne bilo kritja.

V debati priporoča Matija Senkovič izdajo Finkove knjige. Drnovšek omenja, da bi morali odborniki tudi sami pregledati rokopise ter podati o njih svojo kritiko. Gg. Senkovič, Jurančič, Plesničar in dr. Gogala poudarjajo isto in predlagajo, naj bi vsak rokopis pregledala po dva

odbornika. Dr. Gogala predlaga, naj bi bili pedagoški priročniki kolektivno delo več avtorjev. Profesor Ozvald je mnenja, naj prof. Fink svoje delo izpopolni po nasvetih kritike, ki mu jo pošljemo, nakar bi knjiga izšla prihodnje leto. Slednjič je bil sprejet sklep, da izide Finkova knjiga kot redna knjiga že za tekoče leto, če se priglasi Matici za l. 1936. vsaj 2500 članov.

Glede Zbornika priporoča gospod Senkovič nekaj izprememb pri načinu urejevanja, tako da bi sorodni članki tvorili posebne grupe, v posebnem delu bi bili priložnostni članki in končno drobiž ter beležke.

Tajnik dr. Gogala poroča, da je šolski upravitelj Tavželj predložil rokopis o pevski vadnici, ki jo priporoča učiteljski pevski zbor. Dalje poroča, da je ravnatelj Dokler predložil prevod Platonove Države, za kar ga je naprosil pred časom predsednik Ozvald. Odbor sklence poskusiti najprej s subskripcijo. Tiskarne naj predložijo oferte. Če se to ne posreči, bo odbor poskusil izdati knjigo med rednimi publikacijami. Končno predlaga tajnik, naj bi Matica mislila tudi na izdajo šolskih knjig za učiteljišča. Odbor poveri tajnika, da izdela do prihodnje seje točen predlog.

Pri slučajnostih omenja blagajnik Plesničar, da bo gdč. Trobejeva še nadalje obdržala poverjenišтво za šoštanjski okraj, odložila sta pa isto gg. nadzornika Grmovšek v Slovenj Gradcu in Betriani v Kočevju. Prvi odhaja v pokoj, drugi je uradno premeščen iz okraja. Blagajnik predlaga, naj se izreče obema odstopivšima poverjenikom za njuno večletno zvesto in uspešno delo najiskrenejšo zahvalo. Soglasno sprejeto. — Pri tej priliki se sklence naprositi novo imenovana sreska nadzornika v Slovenj Gradcu in Kočevju, da prevzmeta poverjenišтво SŠM. Ko se še sklence sestaviti oklic na učiteljstvo za čim večji pristop k Matici v l. 1936., zaključijo gospod predsednik sejo ob pol 13. uri z zahvalo odbornikom na udeležbi.

Računski zaključek
za triletno upravno dobo
od 1. januarja 1934 do 31. decembra 1936

Št.	Prejemki	Din	p
1.	Gotovina iz l. 1933.	18.857	66
2.	Članarina (64.705·25 + 44.765·25 + 54.289·25) . . .	163.759	75
3.	Prodane knjige (5.136·— + 1.386·— + 12.169·50) . .	18.691	50
4.	Podpore (7.457·50 + 1.000·— + —·—)	8.457	50
5.	Poštni stroški (330·25 + 231·50 + 218·75)	780	50
		210.546	91

Št.	Izdatki	Din	p
1.	Tiskarna (44.102·— + 36.512·50 + 37.000·—)	117.614	50
2.	Nagrade pisateljem (11.766·25 + 9.781·75 + 11.267) . . .	32.815	—
3.	Upravni stroški (7.589·25 + 8.005·50 + 7.582·50) . .	23.177	25
4.	Pristojbine ček. urada (144·01 + 334·20 + 186·87) . . .	665	08
5.	Za spomenik kralju Aleksandru I.	500	—
6.	Dokupljen inventar	6.547	—
7.	Preureditev društvene sobe	5.819	50
		187.138	33

Bilanca :

Prejemki	Din 210.546·91
Izdatki	„ 187.138·33
Gotovina konec l. 1936.	Din 23.408·58

V Ljubljani, dne 31. decembra 1936.

Pavel Plesničar, s. r.,
t. č. blagajnik.

Pregledala in našla v popolnem redu:

Fran Flerè, s. r.

Josip Wagner, s. r.

Izkaz premoženja SŠM

dne 31. decembra 1936

Aktiva:

1. Gotovina v poštni hranilnici	Din	23.408,58	
2. Vrednost knjižne zaloge:			
a) 22.194 knjig	Din	311.954,—	
b) 2686 brošuric	„	7.396,—	
c) 15.750 »Spominskih listov«	„	15.750,—	
		<u>Din 335.100,—</u>	
50 % odpis zaloge	„	167.550,—	„ 167.550,—
3. Vrednost opreme v društveni sobi	„		11.652,42
4. Naporavnane terjatve:			
a) naročniki	Din	1.259,—	
b) članarina za l. 1935.	„	2.975,—	
c) članarina za l. 1936.	„	48.655,—	„ 52.889,—
		<u>Skupno</u>	<u>Din 255.500,—</u>

Pasiva:

1. Naporavnan račun tiskarne za l. 1936.	Din	45.000,—
2. Neizplačani pisateljski honorarji za l. 1936.	„	10.500,—
		<u>Skupno</u>
		Din 55.500,—

Rekapitulacija:

Aktiva	Din	255.500,—
Pasiva	„	55.500,—
		<u><u>Din 200.000,—</u></u>

V Ljubljani, dne 31. decembra 1936.

Dr. Stanko Gogala, s. r., Dr. Karel Ozvald, s. r., Pavel Plesničar, s. r.,
t. č. tajnik. t. č. predsednik. t. č. blagajnik.

Pregledala in našla v popolnem redu:

Fran Flerè, s. r.

Josip Wagner, s. r.

Štiri naredbe prosvetne uprave

Obvezna naročitev knjig Slovenske šolske matice

I.

O. N. br. 42.497.
2. VIII. 1925.

Cast mi je javiti s prošnjo za nadaljno potrebno ukrenitev, da je gosp. minister prosvete s svojim odlokom O. N. br. 42.497 od 2. VIII. 1925 odredil, da je počeni s šolskim letom 1925./1926. za vsako tamošnjo osnovno in meščansko šolo naročitev izdanj Slovenske šolske matice obvezna.

Po pooblastilu itd.: Podpis.

(Razglašeno v bivši ljubljanski oblasti z razpisom z dne 13. avgusta, br. 10.266, v bivši mariborski oblasti z razpisom z dne 12. avgusta 1925, br. 7277/I. Fink, Zbirka V., str. 132.)

II.

O. N. br. 8384.
7. II. 1928.

Predmet: Šolarske in učiteljske knjižnice.

V ljubljanski in mariborski oblasti so do nadaljnega za vsako šolo obvezne knjige Slovenske šolske matice

O tem se obveščate itd.

Podpis.

(Razglašeno v bivši ljubljanski oblasti z razpisom velikega župana z dne 15. februarja 1928, br. 1393.)

III.

Kraljevska banska uprava dravske banovine.
IV. No. 14.164/1.

V Ljubljani, dne 17. oktobra 1933.

Slov. Šolska Matica;
obvezna naročitev.

Vsem sreskim načelstvom itd.

Kraljevska banska uprava opaža, da mnogo šol ne upošteva odlokov ministrstva prosvete (O. N. br. 42.497 z dne 2. julija 1925 in O. N. br. 8384

z dne 7. februarja 1928), po katerih je naročitev publikacij Slov. šolske matice za osnovne in meščanske šole v dravski banovini obvezna.

Zaradi tega se pozivajo vsa upraviteljstva meščanskih in osnovnih šol, ki so črtala iz svojega proračuna postavko za knjige Slov. šolske matice, da se na te publikacije naroče, kritje zanje pa stavijo v prihodnji svoj proračun.

Sreska načelstva naj pri pregledovanju proračunov krajevnih šolskih odborov pazijo na to, da se bo ta odredba izvajala.

Tudi se opaža, da je zanimanje za pedagoško didaktične publikacije, ki jih izdaja Slov. šolska matica, med učiteljstvom v zadnjem času popustilo, vkljub temu, da je cena zanje izredno nizka in vkljub temu, da vsebujejo te publikacije marsikatero dragoceno navodilo za vzgojitelje mladine in naroda.

Kraljevska banska uprava upošteva gmotni položaj večine učiteljstva, vendar je mnenja, da je skoroda dolžnost učiteljstva naročati zgoraj omenjene publikacije in s tem preprečiti, da bi ta zasluzna ustanova morala prenehati s svojim zaslužnim delom zaradi pomanjkanja števila naročnikov. Ta odlok naj sreska načelstva takoj dostavijo vsem upraviteljstvom osnovnih šol svojega področja.

Po pooblastilu bana,
načelnik prosvetnega oddelka:

Josip Breznik, s. r.

IV.

Kraljevska banska uprava dravske banovine.

IV. No. 2255/1.

V Ljubljani, dne 24. januarja 1936.

Upraviteljstvom narodnih šol v dravski banovini.

Kraljevska banska uprava ponovno priporoča vsemu učiteljstvu narodnih šol, da se naroča na publikacije Slovenske šolske matice, ker je tem publikacijam le na ta način mogoče vršiti svojo nalogo intenzivno in zahtevam časa primerno, in ker je vpogled v sodobne pedagoške smeri neobhodno potreben vsakemu učitelju.

Obenem se šolska upraviteljstva opozarjajo na to, da je naročitev omenjenih publikacij za šolsko učiteljsko knjižnico obvezna.

Sreska načelstva naj okrožnico dostavijo vsem upraviteljstvom svojega področja.

Po pooblastilu bana,
načelnik prosvetnega oddelka:

Josip Breznik, s. r.

Seznam knjig,

izdanih in založenih po Slovenski šolski matici

1901.

Prodajna cena

1. **Pedagoški Letopis, I. zvezek*** Din —
- Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. a) Zgodovina pedagogike, občja pedagogika in pomožne vede (H. Schreiner). b) Latinščina (dr. J. Tominšek). c) Prirodopis (J. Koprivnik). č) Prirodoslovje (Fr. Hauptmann). d) Risanje (Jož. Schmoranzner). e) Ženska ročna dela (P. pl. Renzenberg). II. Teme in teze pedagoških poročil o priliki uradnih učiteljskih skupščin. III. Poročilo o društvenem delovanju. IV. Imenik društvenikov.
2. Ilesič dr. Fr.: **O pouku slovenskega jezika.*** Njega dosedanje smeri in bodoča naloga „ —
3. Apih J.: **Zgodovinska učna snov za ljudske šole.*** 1. snopič. „ —

1902.

1. **Pedagoški Letopis, II. zvezek*** „ —
- Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. a) Nemščina kot drugi deželni jezik (dr. J. Bezjak). b) Grščina (dr. Jos. Tominšek). c) Računstvo (L. Lavtar). č) Zemljepisje (Fr. Orožen). d) Prostoročno risanje (Jož. Schmoranzner). II. Razprava. Kernova teorija o osebku in povedku (dr. J. Bezjak). III. Statistika ljudskih šol l. 1870., 1880. in 1890. Po uradnih izveštjih statističnega osrednjega urada sestavil M. J. Nerat. IV. Teme in teze pedagoških poročil pri društvenih in uradnih učiteljskih skupščinah l. 1902. V. Poročilo o delovanju »Slovenske šolske matice«, upravni odbor in imenik društvenikov.
2. **Učne slike k ljudskošolskim berilom.** I. del: Učne slike k berilom v Začetnici in v Abecednikih „ 8—
3. Apih J.: **Zgodovinska učna snov za ljudske šole.** 2. snopič. „ 6—

1903.

1. **Pedagoški Letopis, III. zvezek*** „ —
- Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. a) Računstvo (L. Lavtar). b) Telovadba (dr. Jos. Tominšek). II. Razpravi. a) Kernova teorija o predmetu in prislovju (dr. J. Bezjak). b) O šolskih izprehodih, izletih in potovanjih (J. Koprivnik). III. Teme in teze pedagoških poročil pri društvenih in uradnih učiteljskih skupščinah l. 1903. IV. Poročilo o delovanju »Slovenske šolske matice« l. 1903. V. »Slov. šolske matice« upravni odbor in imenik društvenikov

* Razprodano.

2. Učne slike k ljudskošolskim berilom, II. del. 1. snopič: Učne knjige k berilom v Schreiner-Hubadovi Čitanki za obče ljudske šole, izdaja v štirih delih, II. del, in v Josin-Ganglovem Drugem berilu Din 8—
3. Schreiner H.: Analiza duševnega obzorja otroškega in dušeslovni proces učenja. Nauk o formalnih stopnjah „ 12—
4. Apih J.: Zgodovinska učna snov za ljudske šole. 3. snopič.* „ ——

1904.

1. Pedagoški Letopis, IV. zvezek „ 12—
Vsebina: I. Pedagoško slovnstvo. a) Verouk (A. Kržič). b) Zgodovina (Jožef Fistravec). c) Nazorni pouk (Dragotin Pribil). d) Prostoročno risanje (Josip Schmoranz). e) Petje (H. Družovič). II. Razpravi. a) Še nekaj o Kernovi teoriji in o nekaterih drugih slovnstkih vprašanjih (dr. J. Bezjak). b) Najnovejša struja o metodi prirodoopisnega pouka (J. Koprivnik). III. Teme in teze pedagoških poročil pri društvenih in uradnih učiteljskih skupinah l. 1904. IV. Poročilo o delovanju »Slovenske šolske matice« l. 1904. V. »Slovenske šolske matice« upravni odbor in imenik društvenikov.
2. Učne slike k ljudskošolskim berilom, II. del. 2. snopič: Učne slike k berilom v Schreiner-Hubadovi Čitanki za obče ljudske šole, izdaja v štirih delih, II. del, in v Josin-Ganglovem Drugem berilu „ 8—
3. Apih J.: Zgodovinska učna snov za ljudske šole. 4. snopič.* „ ——

1905.

1. Pedagoški Letopis, V. zvezek „ 12—
Vsebina: I. Pedagoško slovnstvo. a) Začetni pouk v čitanju in pisanju (Fr. Gabršek). b) O slovnstvu za mladino (Josip Brinar). II. Razpravi. a) Umetniška vzgoja (Josip Schmoranz). b) O oprabi in oplodbi pri rastlinah javnocvetkah, semenčnicah ali semenoplodnicah (Phanerogamae, Spermatophyta) (Janez Koprivnik). III. Teme in teze pedagoških poročil pri društvenih in uradnih učiteljskih skupčinah l. 1905. IV. Poročilo o delovanju »Slovenske šol. matice« l. 1905. V. »Slovenske šolske matice« upravni odbor in imenik društvenikov.
2. Učne slike k ljudskošolskim berilom, II. del. 3. snopič: Učne slike k berilom v Schreiner-Hubadovi Čitanki za obče ljudske šole, izdaja v štirih delih, II. del, in v Josin-Ganglovem Drugem berilu „ 8—
3. Majcen Gabriel: Nazorni nauk za prvo šolsko leto. 1. snopič.* „ ——
4. Apih J. in Potočnik dr. M.: Zgodovinska učna snov za ljudske šole. 5. snopič „ 6—

1906.

1. Pedagoški Letopis, VI. zvezek „ 12—
Vsebina: I. Pedagoško slovnstvo. a) Zgodovina pedagogike; obča pedagogika in njene pomožne vede (H. Schreiner). b) Začetni pouk v čitanju in pisanju (Konec.) (Fr. Gabršek.) II. Razprave. a) O pouku latinškega jezika (dr. Jos. Tominšek). b) Javen telovadni

* Razprodano.

Prodajna cena

- nastop. (I. Kren, poslovenil I. Bajželj.) III. Teme in teze pedagoških in drugih poročil za l. 1906. IV. Poročilo o delovanju »Slovenske šolske matice« l. 1906. V. »Slovenske šolske matice« upravni odbor in imenik društvenikov. VI. Letno izvestje »Društva slovenskih profesorjev« za l. 1906.
2. Bezjak dr. J.: **Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli.** 1. snopič Din 8—
3. Druzovič Hinko: **Posebno ukoslovje petja v ljudski šoli.*** „ ——
4. Majcen Gabriel: **Nazorni nauk za prvo šolsko leto.** 2. snopič.* „ ——
5. Potočnik dr. M.: **Zgodovinska učna snov za ljudske šole.** 6. snopič „ 6—

1907.

1. **Pedagoški Letopis, VII. zvezek** „ 12—
 Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. a) Prijegled savremene hrvatske omladinske književnosti (Rudolfo Franjin Magjer). II. Razprave. a) O fonetiki v ljudski šoli (H. Druzovič). b) Potopis — najprimernejša oblika pri podavanju zemljepisne tvarine v ljudski šoli (M. Lichtenwallner). c) Gimnazijske študije v dobi našega prepoda (priobčil dr. Fran Ilešić). III. Teme in teze poročil pri društvenih in uradnih učiteljskih skupščinah l. 1907. IV. Poročilo o delovanju »Slovenske šolske matice« l. 1907. V. »Slovenske šolske matice« upravni odbor in imenik društvenikov. VI. Letno izvestje »Društva slovenskih profesorjev«.
2. Bezjak dr. J.: **Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli.** 2. snopič „ 16—
3. Černež Ljudevit, Stupica B. in Schreiner Ljudmila: **Nazorni nauk za drugo in tretje šolsko leto.** 1. snopič.* „ ——
4. Pribil Dragotin: **Šola in dom s posebnim ozirom na roditeljske večere.** I. Teoretični del „ 10—

1908.

1. **Pedagoški Letopis, VIII. zvezek** „ 12—
 Vsebina: I. Pedagoško slovstvo. a) Prirodoslovje (Fran Hauptmann). b) Prijegled hrvatskih pedagoških časopisa u godini 1908. (Rudolfo Franjin Magjer). II. Razprave. a) Prvi avstr. shod za otroško varstvo (Franc Milčinski). b) Preosnova avstrijskih srednjih šol (dr. Jos. Tominšek). c) Hrvatski narodni vezovi (Jelica Belović-Bernardzikowska). III. Teme in teze poročil pri društvenih in okrajnih učiteljskih skupščinah l. 1908. IV. Poročilo o delovanju »Slovenske šolske matice« l. 1908. V. »Slovenske šolske matice« upravni odbor in imenik društvenikov.
2. Gabršek Fr., Dimnik J. in Heric Jos.: **Nazorni nauk za drugo in tretje šolsko leto.** 2. snopič „ 10—
3. Pribil Dragotin: **Šola in dom s posebnim ozirom na roditeljske večere.** II. Praktični del „ 10—
4. Lichtenwallner M.: **Prosto spisje v ljudski šoli.** 1. snopič „ 10—
5. Čadež dr. Fran: **Skrivnost radioaktivnosti** „ 12—

* Razprodano.

1909.

Prodajna cena

- | | |
|---|----------|
| 1. Pedagoški Letopis, IX. zvezek | Din 12.— |
| Vsebinska: I. Pedagoško slovstvo. Pouk francoščine in modernih jezikov sploh (Friderik Juvančič). II. Razprave. a) O glasbeni vzgoji s posebnim ozirom na ljudsko šolo (H. Družovič). b) Prve učiteljske skupščine na Slovenskem (dr. Fr. Ilešič). III. Teme in teze poročil pri društvenih in okrajnih učiteljskih skupščinah l. 1909. IV. Poročilo o delovanju »Slovenske šolske matice« za l. 1908. V. »Slovenske šolske matice« upravni odbor in imenik društvenikov. | |
| 2. Gabršek Fr., Dimnik Jak. in Heric Jos.: Nazorni nauk za drugo in tretje šolsko leto. 3. snopič | „ 10.— |
| 3. Lavtar Luka: Posebno ukoslovje računanja v ljudski šoli. 1. snopič | „ 8.— |
| 4. Lichtenwallner M.: Prosto spisje v ljudski šoli. 2. snopič* | „ —.— |
| 5. Pivko dr. Ljudevit: Zgodovina Slovencev. 1. snopič | „ 12.— |

1910.

- | | |
|--|--------|
| 1. Pedagoški Letopis, X. zvezek | „ 12.— |
| Vsebinska: I. Pedagoško slovstvo. a) Zgodovina (Fr. Fink). b) Dečja književnost srpska (dr. Milan Šević). II. Razprave. a) O seksualni vzgoji (H. Schreiner). b) O glasbeni vzgoji z ozirom na učiteljska in srednje šole (H. Družovič). c) Narečje in književni jezik v šoli (dr. Fr. Ilešič). III. Teme in teze poročil pri društvenih in okrajnih učiteljskih skupščinah l. 1910. IV. Poročilo o delovanju »Slovenske šolske matice«. VI. Upravni odbor in imenik društvenikov »Slovenske šolske matice«. | |
| 2. Lavtar Luka: Posebno ukoslovje računanja v ljudski šoli. 2. snopič | „ 8.— |
| 3. Vales Alfons: Kemični poizkusi s preprostimi sredstvi.* | „ —.— |
| 4. Pivko dr. Ljudevit: Zgodovina Slovencev. 2. snopič.* | „ —.— |

1911.

- | | |
|---|--------|
| 1. Pedagoški Letopis, XI. zvezek | „ 12.— |
| Vsebinska: I. Pedagoško slovstvo. a) Vzgojeslovne novine (dr. Karel Ozvald). b) Prirodopisje (A. Vales). c) Prostorčno risanje (J. Schmoranzner). II. Razprave. a) Šola delavnica (M. Lichtenwallner). b) Praktična vzgojna skrb brez vzgojnoskrbnega zakona (Fran Milčinski). c) Osmi štajerska deželna učiteljska konferenca (Ljudevit Černež). III. Teme in teze poročil pri društvenih in okrajnih učiteljskih skupščinah l. 1911. IV. Poročilo o delovanju »Slovenske šolske matice«. V. Upravni odbor in imenik društvenikov »Slovenske šolske matice«. | |
| 2. Lavtar Luka: Posebno ukoslovje računanja v ljudski šoli. 3. snopič | „ 8.— |
| 3. Zupančič Jak.: Zrakoplovstvo | „ 6.— |
| 4. Pivko dr. Ljudevit: Zgodovina Slovencev. 3. snopič | „ 12.— |

* Razprodano.

- 1912.
- Prodajna cena
Din 12—
1. **Pedagoški Letopis**, XII. zvezek
Vsebinska: I. Pedagoško slovstvo. a) Verouk (Anton Kržič). b) Spisi za mladino (Josip Brinar). c) Zemljepis (prof. M. Pirc). č) Prostoročno risanje (J. Schmoranzler). II. Razprava. Pedagoško in psihološko izobraževanje bodočih učiteljev (dr. K. Ozvald). III. Poročilo o delovanju »Slovenske šolske matice« za leto 1912. IV. Poročilo o V. občnem zboru »Slovenske šolske matice«. V. Upravni odbor in imenik društvenikov »Slov. šolske matice«.
 2. Hauptmann France: **Posebno ukoslovje prirodnoslovnega pouka**.*
 3. Kukovec Eliza: **Domoznanstveni pouk v ljudski šoli** „ 12—
 4. Glovacki Jul.: **Flora slovenskih dežel**. 1. snopič „ 8—
- 1913.
1. **Pedagoški Letopis**, XIII. zvezek „ 12—
Vsebinska: I. Pedagoško slovstvo. a) Prirodnoslovje (Fr. Hauptmann). b) Spisi za mladino (Josip Brinar). II. Razprave. a) Eksperimentalna psihologija in eksperimentalna pedagogika (dr. K. Ozvald). b) Predavanja pri prvem počitniškem tečaju v Ljubljani leta 1912. dr. Gvidon Sajovic). III. Teme in teze poročil pri društvenih in okrajnih učiteljskih skupščinah l. 1912.—1913. IV. Poročilo o delovanju »Slov. šolske matice« l. 1913. V. Upravni odbor in imenik »Slovenske šolske matice«.
 2. Bežek Viktor: **Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom**. I. zvezek. Druga izdaja „ 12—
 3. Lavtar Luka: **Posebno ukoslovje računanja v ljudski šoli**. 4. snopič „ 8—
 4. Glovacki Jul.: **Flora slovenskih dežel**. 2. snopič „ 8—
- 1914.
1. **Pedagoški Letopis**, XIV. zvezek „ 12—
Vsebinska: Svetovna vojna in »Slovenska šolska matica«. I. Pedagoško slovstvo. a) Učiteljska knjižnica o delovni šoli (Pavel Flerè). II. Razprave. a) Sodobno stanje vzgojeslovnega in dušeslovnega prizadevanja v Nemcih (dr. K. Ozvald). b) Kako naj se navaja mladina, da bo tudi po izstopu iz šole rada in s pridom čitala? (L. Černež). c) Zrak in njegove sestavine (J. Bračun). III. Poročilo o delovanju »Slov. šolske matice« l. 1914. IV. Upravni odbor in skupni pregled društvenikov »Sl. š. m.«
 2. Bežek Viktor: **Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom**.* 2. zvezek „ ——
- 1915.
1. **Pedagoški Letopis**, XV. zvezek „ 12—
Vsebinska: I. Sodelovanje slovenskega učiteljstva pri svetovni vojni (sestavil Jos. Schmoranzler). II. Mladinsko skrbstvo oziroma mladinska zavetišča (sestavil H. Schreiner). III. Poročilo o delovanju »Slovenske šolske matice« l. 1915. IV. Skupni pregled društvenikov »Slov. šol. m.«
 2. Bežek Viktor: **Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom**. 3. zvezek* „ ——

* Razprodano.

1916.—1918.

Prodajna cena

1. **Pedagoški Letopis**, XVI. zvezek Din 12.—
 Vsebina: I. Preosnova jugoslovenskega vzgojstva v smislu demokratizma (sestavil H. Schreiner). II. Odličnim Matičarjem v spomin. III. Občni zbor »Slov. šolske matice«. IV. »Slov. šolske matice« upravni odbor in in imenik društvnikov.
2. Bežek Viktor: **Občno ukoslovje z umoslovnim uvodom** I. del* „ —.—

1919.

1. **Pedagoški Letopis**, XVI. zvezek* „ —.—
 Vsebina: I. Novo življenje — nove naloge (dr. Karel Ozvald). II. »Slovenske šolske matice« upravni odbor in imenik društvnikov.
2. Bežek Viktor: **Občno ukoslovje z umoslovnim uvodom**. II. del* „ —.—
3. **Skrbstvena vzgoja**. Uredil H. Schreiner* „ —.—
 Vsebina: Predgovor. a) O pomenu in vzgoji gluhtonemih (Fr. Grm). b) Vzgoja slepcev (Minka Skabernè). c) Načelni podatki o vzgoji zanemarjene mladine (Fran Povše). è) Skrbstvena vzgoja mladine (Adolf Sadar). e) Pomožna šola za manj nadarjene (Anica Lebar).

1920.

1. **Pedagoški Letopis**, XVIII. zvezek „ 12.—
 Vsebina: I. Članki: Jan Amos Komensky (dr. K. Ozvald). Henrik Schreiner (Jos. Schmoranzner). H. Schreiner kot prirodopisec in pridroslovec (A. Vales). Nekoliko osebnih spominov na ravnatelja Schreinerja (Ljud. Cernej). Bežek — slovenski psiholog (dr. France Weber). Ivan Macher (dr. R. Molè). Ivan Krulec (Jakob Dimnik). II. Učni načrt za šolsko telovadbo nižje stopnje (dr. Ljudevit Pivko). III. Občni zbor »Slovenske šolske matice«.
2. Fr. Fink: **Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v osnovni šoli** „ 12.—
3. Dr. Pivko-Schaup: **Telovadba**. I. snopič* „ —.—

1921.

1. **Pedagoški Zbornik (Letopis)**, XIX. zvezek „ 12.—
 Vsebina: † Kralj Peter I., Osvoboditelj. I. Razprave. Prirodoslovna izobrazba in vzgoja (dr. Simon Dolar). Vpliv matematike na duševno življenje narodov (Richard Zupančič). O humanistični izobrazbi (dr. Janko Bežjak). Miljè — njegova moč in meje (dr. K. Ozvald). L. N. Tolstoj pa njegova filozofija o življenju (Franjo Zgeč). II. Poročila. Novejše slovstvo za mladino (Josip Brinar). Individualna, socialna, delovna pedagogika — troje sodobnih gesel (Pavel Flerè). Na Vidov dan (Silvo Kranjec). III. Ocene novih učbenikov.
2. Fr. Fink: **Posebno ukoslovje pouka v elementarnem razredu osnovnih šol**. Druga izdaja „ 16.—
3. Dr. Pivko-Schaup: **Telovadba**. 2. snopič „ 12.—

* Razprodano.

1922.

Prodajna cena

1. **Pedagoški Zbornik** (Letopis), XX. zvezek Din 12.—
 Vsebina: I. Članki in razprave. a) K. Ozvald: Kdo je izobražen? b) Dr. Stane Rapè: Učitelj in univerzitetna izobrazba. c) Alojzija Štebi: Zamorjene sile. č) Franjo Čibej, stud. phil.: Pota in razpotja v sodobnem »mladinskem gibanju«. d) Fr. Fink: Metodične smernice za pouk slovenščine pri Neslovencih. II. Kulturni pregled. a) Franjo Žgeč, stud. phil.: Akademski socialno-pedagoški krožek na univerzi v Ljubljani. b) K. Ozvald: Zbornik za pučko prosvjeto. c) K. Ozvald: Hriščanska zajednica mladih ljudi. č) Dr. L. Poljanec: Današnje stanje meščanskih šol v Sloveniji. d) K. Ozvald: Ob tridesetletnici »Nastavnog Vjesnika«. e) K. O.: Prvi doktor pedagogike.
2. Fr. Fink: **Posebno ukoslovje zemljepisnega pouka na osnovnih šolah** „ 12.—
3. Dr. Pivko-Schaup: **Telovadba**. II. stroka. **Orodne vaje** „ 12.—
4. Al. Benkovič: **Slovensko-latinsko-nemški rastlinski imenik slovenskih dežel*** „ —.—

1923.

1. **Pedagoški Zbornik** (Letopis), XXI. zvezek „ 12.—
 Vsebina: I. Članki in razprave. a) K. Ozvald: Načelne misli glede izobraževanja osnovnošolskih učiteljev. b) Dr. Strmšek: Pedagogij na filozofskih fakultetah naših univerz. c) F. Čibej: O virih duhovnega in kulturnega življenja. II. Kulturni pregled. Dr. Žgeč: a) Nova pota do pedagoških ciljev. b) Domača pedagogika v letošnjih »resolucijah«. c) Ljudska visoka šola v Ljubljani. č) Naredba.
2. Alfons Vales: **Učna snov iz mineralogije in geologije za osnovne šole** „ 12.—
3. Dr. Pivko-Schaup: **Telovadba**. Orodne vaje. II stroka. II. sn. „ 14.—

1924.

1. John Locke-Fr. Jerovšek: **O človeškem razumu**. I. in 2. knj. „ 32.—
2. Fr. Fink: **Posebno ukoslovje zgodovinskega pouka na osnovnih šolah*** „ —.—
3. Pav. Plesničar: **Slovenska šolska matica v l. 1922.—1925.*** „ —.—

1925.

1. **Pedagoški Zbornik**, XXII. zvezek „ 24.—
 Vsebina: Fran Gabršek: Ob 25 letnici Slov. šolske matice. I. Reforma našega šolstva. a) Gustav Šilih: Za novo šolo! b) Matija Senkovič: Reforma osnovne šole. c) Drag. Humek: Reforma meščanske šole. č) Dr. Simon Dolar: Reforma srednje šole. d) Dr. Fran Žgeč: Reforma učiteljske izobrazbe. e) Ing. Jos. Zidanšek: Stanje kmet. nadaljevalnega šolstva. f) M. Presl: Nekaj misli o reformi obrtnega nadaljevalnega šolstva. g) Jos. Gogala: Reforma trgovske nadaljevalne šole. — Literatura k razpravam o reformi našega šolstva. II. Peda-

* Razprodano.

- goško gibanje. a) Ant. Osterc: Pedagoška konferenca v Heidelbergu. b) Viktor Rodè: Pedagoški študijski tedni v Berlinu. c) Gustav Šilih: Prvi jugoslovenski etiški kongres. č) Ant. Osterc: Pedagoški teden v Mariboru. — Literatura k poročilom o pedagoškem gibanju.
2. John Locke-Fr. Jerovšek: **O človeškem razumu**. 3. in 4. knjiga Din 32.—

1926.

1. **Pedagoški Zbornik, XXIII. zvezek*** „ ——
 Vsebina: I. Telesni in duševni razvoj našega otroka. a) Urednikov uvodnik. b) Dr. Fran Toplak: Dojenček. c) Dr. K. Ozvald: Otroška duša v predšolski dobi. č) Dr. Fr. Žgeč: Razvoj otroka v šolski dobi. d) G. Šilih: Mladeniška doba. II. Pedagoško gibanje. a) G. Šilih: Visoka šola za vzgojne znanosti v Zenevi. b) A. Osterc: II. pedagoški teden v Mariboru. c) A. Osterc: Razgled po novejši psihološki, pedagoški in didaktiški literaturi.
2. Alf. Vales: **Učna snov iz rastlinstva za osnovne šole** „ 16.—

1927.

1. Dr. K. Ozvald: **Kulturna pedagogika** „ 32.—
 2. H. Druzovič: **Posebno ukoslovje šolskega pevskega pouka**. (Druga, predelana izdaja.) „ 16.—

1928.

1. **Pedagoški Zbornik, XXIV. zvezek*** „ ——
 Vsebina: I. a) Urednikov uvodnik. b) Dr. K. Ozvald: Prispevek k idejnim temeljem šolskega zakona. c) Janko Orožen: Aktualna sociološko-pedagoška razmotrivanja. č) Dr. Fr. Žgeč: V zagovor mladine. d) Dr. Franjo Čibej: Metode in viri mladinske psihologije. e) Salih Ljubunčič: Školsko čtivo. f) G. Šilih: Bistvo delovne šole. II. Pedagoško gibanje. a) Dr. Fr. Žgeč: Idejni in praktični program »Pedagoške centrale« v Mariboru. b) Dr. K. Ozvald: Berlinski pedagoški kongres. c) Fr. Haberman: Pedagoški kongres v Locarnu. č) Janko Orožen: Organizacija šolstva v češko-slovaški republiki. d) Janko Orožen: Stoletnica rojstva Gustava Adolfa Lindnerja.
2. Alf. Vales: **Učna snov iz živalstva in somatologije** „ 16.—
 3. Karel Doberšek: **Vpliv socialnih razmer na razvoj otroka na Prevaljah*** „ ——

1929.

1. **Pedagoški Zbornik, XXV. zvezek*** „ ——
 Vsebina: I. Razprave. a) Dr. St. Gogala: Dr. Čibejevo znanstveno ter kulturno literarno delo. b) Dr. K. Ozvald: Pedagoška izobrazba srednješolskih učiteljev. c) Dr. Fr. Žgeč: Temelji učiteljske samoizobrazbe. č) Mat. Senkovič: Tri učiteljske generacije pa delovna šola. d) Ernest Vranc: Teorija in praksa strnjeneja

* Razprodano.

Prodajna cena

- pouka. e) Salih Ljubunčič: Preporod obuke. f) Dr. Jos. Jeraj: Psihologija kmečkega in proletarskega mladostnika. g) G. Šilih: Pomen sodobne psihologije za pedagogiko in vzgojno delo. — Poročila. a) Dr. K. Ozvald: Dvoje pedagoških jubilejev. b) Dr. K. Ozvald: Pedagoški seminar na ljubljanski univerzi. c) J. Mlinaričeva: Svetovna pedagoška konferenca v Helsingöru. č) Pav. Kunaver: Kako vzgaja skavtizem. d) Jos. Brinar: Slovensko mladinsko slovstvo zadnjih let.
2. Dr. K. Ozvald: Duševna rast otroka in mladostnika* Din ——
3. Leon Pibrovec: Osnovni razred v luči sedanjih vzgojnodidaktičnih načel „ 40—
- 1930.**
1. Pedagoški Zbornik, XXVI. zvezek „ 16—
Vsebina: a) Dr. K. Ozvald: T. G. Masaryk. b) Dr. St. Gogala: Smoter moderne šole. c) Rud. Mencin: Naša kmetska poklicna šola.
2. Dr. Jos. Jeraj: Duševna podoba mladosti* „ ——
2. Al. Novak: Lepenkarstvo* „ ——
4. Jos. Jurančič: Iz šole za narod* „ ——
5. Pav. Plesničar: Letopis Slovenske šolske matice za leto 1928.—1930. V uvodu: Ob tridesetletnici »Slov. šolske matice« (s sliko prvega upravnega odbora) „ 12—
- 1931.**
1. Pedagoški Zbornik, XXVII. zvezek* „ ——
Vsebina: a) Dr. A. Slodnjak: Pomen Levstikovega dela za narodno vzgojo. b) Dr. K. Ozvald: Beseda v ljubljanskem pedagoškem tečaju (1931) o moderni šoli. c) Mat. Senkovič: Nova šola in mnogoličnost njenih smotrov. č) Dr. St. Gogala: Načelne misli o šoli zajednici. d) Fr. Fink: Obrtno nadaljevalno šolstvo. e) Janko Orožen: Materinščina na naših šolah. f) Drag. Humek: † Ivan Lapajne. g) G. Šilih: † Georg. Kerschesteiner.
2. Dr. St. Gogala: O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja „ 26—
3. Leon Pibrovec: Drugi osnovni razred „ 40—
- 1932.**
1. Pedagoški Zbornik, XXVIII. zvezek* „ ——
Vsebina: a) Dr. K. Ozvald: Didactica Magna. b) Dr. Fr. Sušnik: Ob obletnici Goethejeve smrti. c) Ant. Kordin: A. M. Slomšek — narodni in verski vzgojitelj. č) Drag. Pribil: Dr. Janko Bezjak — sedemdesetletnik. d) Mat. Senkovič: Georg Kerschesteiner in njegovo življenjsko delo. e) Dr. K. Ozvald: Eduard Spranger. f) Ant. Kosi: † Anton Porekar. g) E. Bojc: Poljsko šolstvo.
2. Dr. K. Ozvald: Osnovna psihologija „ 32—
3. Iva Šegula: Goethejeva Pedagoška provinca* „ ——

* Razprodano.

1933.

Prodajna cena

1. **Pedagoški Zbornik, XXIX. zvezek*** Din ——
 Vsebina: a) Dr. K. Ozvald: Nove psihološke smeri (psihoanaliza, individualna psihologija) in pedagoška vprašanja. b) Fr. Milčinski-Leop. Puhar: Pijanec pred sodiščem. c) Dr. B. Škerlj: Socialno-antropološka študija k vprašanju manjvrednega otroka. č) Mat. Senkovič: Šola in dom. d) Jan Sedivý: Bolgarsko šolstvo. e) B. Horvat: Evgen Antauer. Do stvarnega uka v I. razredu osnovne šole.
2. Dr. Jos. Jeraj: **Naša vas** „ 32—
3. Dr. St. Gogala: **Temelji občne metodike** „ 36—

1934.

1. **Pedagoški Zbornik, XXX. zvezek** „ 20—
 Vsebina: Patri patriae. — a) Dr. K. Ozvald: O temeljih državljske vzgoje. b) Dr. St. Gogala: Kakšno vzgojo zahteva gospodarstvo od sodobnega človeka? c) Iva Šegula: Žena in njen pomen v celoti sedanje kulture. č) Mat. Senkovič: Otrok in knjiga. d) Milica Stupan: O »vzornem«
otroku. e) Dr. J. Bezjak: Moji spomini iz prejšnjih let.
2. Dr. K. Ozvald: **Prirodoslovna in duhoslovna smer psihologije s pedagoškega vidika** „ 16—
3. Dr. V. Bohinec: **Geografija sodobne Evrope. 1. snopič** „ 28—

1935.

1. **Pedagoški Zbornik, XXXI. zvezek** „ 28—
 Vsebina: a) -en-: Dr. Janko Bezjak. b) A. Sovré: Ob dvatisočletnici Horacijevega rojstva. c) Dr. K. Ozvald: Na prelomu? č) Fr. Grm: Študij fonetike. d) Dr. St. Gogala: Duhovni obraz sodobne mladine. e) Jos. Jurančič: K poznavanju kmečke mladine. f) V. Brumen: Slovenske začetne šole. g) Ernest Vranc: »Mi gremo naprej.« h) Dr. K. Ozvald: Starost pa mladost v življenju poedinca in v organski celoti ljudstva. i) Drag. Cvetko: Socialna struktura dijakov na mariborski klasični gimnaziji. j) A. Lebar: Varstvo deklet. k) E. Boje: † Nadzornik Josip Novak in njegova Biografija kranjskih šolnikov. l) E. B.: Načrt za šolski muzej.
2. Sergej Hessen: **Petnajst let sovjetskega šolstva in komunistične obrazbene politike** „ 12—
3. Matija Senkovič: **Novodobno šolsko delo** „ 18—

* Razprodano.

**Posebej je izdala in založila
„Slovenska šolska matica“:**

- | | |
|---|--------|
| 1. Navodilo k 1. zvezku »Računice za obče osnovne šole«, sestavil A. Černivec. — Priredil A. Černivec, dr. Fr. Plešič in J. Janežič | Din 6— |
| 2. Spominski list za učence, oziroma učenke | „ 1— |
| 3. Javen telovadni nastop za ljudske šole višje stopnje ali meščanske šole, sestavil in ilustriral I. Kren, poslovenil I. Bajželj | „ 4— |
| 4. Staršem šolske mladine,* nemški spisal H. Trunk, slovenski priredil J. Dimnik | „ —— |
| 5. Dr. Lj. Pivko: Dramatsko pesništvo | „ 4— |
| 6. Hinko Druzovič: Črtice k zgodovini glasbene umetnosti | „ 4— |
| 7. Proste vaje v slikah. Priloga k 1. zvezku »Telovadbe« | „ 2— |
| 8. Dr. Lj. Pivko: Učni načrt za šolsko telovadbo nižje stopnje | „ 2— |
| 9. Fr. Fink: Zbirka naredb. V. knjiga | „ 32— |

* Razprodano.

Naznanilo

Vsak (-a) član (-ica) »Slovenske šolske matice« prejme pri svojem poverjeniku (poverjenici), t. j. tam, kjer je vplačal (-a) članarino, za leto 1936. troje knjig, ki so:

1. Pedagoški Zbornik, XXXII. zvezek.
2. Ernest Vranc: Osnove strnjenege šolskega dela v teoriji in praksi.
3. Fr. Fink: Začetni čitalni in pisalni pouk.

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

Po § 5. društvenih pravil je plačati letnino v prvi polovici vsakega leta. P. n. poverjeniki naj poskrbe, da pošljejo nabiralne pole in letnino odboru pravočasno, in to za vse svoje člane skupno, ker povzročajo posamezne pošiljatve odboru preveč posla. Nabiranje članov naj se prične že pri oddaji knjig in konča najkasneje meseca septembra, da moremo prihodnje knjige izdati pravočasno do konca leta 1937.

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

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

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

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

V Ljubljani, meseca decembra 1936.

Odbor.



