

POPOTNIK

ČASOPIS

ZA SODOBNO

PEDAGOGIKO

9-10

LVI

1934-35



VSEBINA:

I. 1. Dr. Gogala Stanko: Socialno-vzgojni ideal naše dobe. (Konec.) — 2. Prof. dr. Robič Maks: Nova izdaja Breznikove slovnice. (Konec.) — 3. Kadunec Fran: Nekoliko nujnih reform v pogledu učiteljske izobrazbe. (Konec.) — 4. Klopčič Radovan: Tipi risarskega izraževanja in njih metodična izraba v pouku. — 5. Druškovič Antonija: Vpliv osnovne šole na duševni razvoj slabomislnega otroka. — 6. Tavželj Jože: Podrobni učni načrt petja v 1. šolskem letu. — 7. Sušteršič Ernest: Šolarski izleti in računstvo v zvezi z gospodarskim poukom.

II. 1. Nezaposleni učiteljski kandidati. — 2. Za varstvo prirode. — 3. Obiski v tovarnah. — 4. Pisanje s steklenim peresom. — 5. XXVI. mednarodni kongres za sred. šolstvo. — 6. Podaljšanje šolske obveznosti v Londonu. — 7. Zdravstvena vzgoja na nemških dekleških šolah. — 8. Slovarček tujk. — 9. Senca krize. — 10. Poljski pedagoški časopisi. — 11. Metode in cilji pouka modernih jezikov. — 12. Materinske šole v Franciji. — 13. Inteligenca otrok po stanu njih staršev. — 14. O šolskih nadzornikih. — 15. Osmi mednarodni filozofski kongres. — 16. V dobi strojev.

III. 1. Pedagoški Zbornik Slov. Šol. Matice za l. 1934. — 2. Dr. K. Ozvald: Prirodoslovna in duhoslovna smer psihologije s pedagoškega vidika. — 3. Dr. V. Bohinec: Geografija sodobne Evrope. 1. snopič. — 4. Spomenica desetogodišnjice rada Više pedagog. škole u Beogradu.



Listnica uredništva.

S pričujočo dvojno številko zaključujemo 56. letnik »Popotnika«. Vedno še trajajoča gospodarska kriza je letos tudi naš list hudo zadela, saj smo morali žrtvovati celo polo njegovega običajnega že tako dovolj skromnega obsega. Zato smo bili prisiljeni, celo vrsto aktualnih člankov tehtne vsebine odložiti za prihodnji letnik in tudi za rubriko »Razgled« smo mogli uporabiti komaj tretjino zbranega obsežnega gradiva. Naši čitatelji naj se torej blagovolijo zadovoljiti s tem, kar jim je pač okrnjeni list letos mogel nuditi. Upamo, da bo »Popotnik« v prihodnjem šolskem letu zopet lahko izhajal v prejšnjem obsegu.

Našim sotrudnikom se še posebej zahvaljujemo za njih vneto sodelovanje in jih obenem prosimo za nadaljnjo podporo.

»POPOTNIK« izhaja v zvezkih 15. dne vsakega meseca in stane na leto 50 Din, polletno 25 Din, četrtletno 1250 Din; posamezni zvezki stanejo 5 Din.

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

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

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

POPOTNIK

ČASOPIS ZA SODOBNO PEDAGOGIKO

LETNIK LVI. • MAJ-JUNIJ 1935. • ŠTEV. 9-10.

Dr. Gogala Stanko:

Socialno-vzgojni ideal naše dobe.

(Konec.)

Sedaj pa poglejmo, ali bi kateri izmed prej naštetih socialnih tipov bil sposoben, izvesti tako družbeno preoblikovanje. Če si sedaj iz tega vidika ogledamo tipičnega in vsakdanjega človeka, moramo zanikati, da bi mogel on postati socialni odrešenik. Ta tip človeka je po svoji strukturi vse preveč pasivnega in statičnega značaja, je vse preveč z vsem obstojem zadovoljen ali pa je vse preveč pridobljiv za vse novo in nenavadno, če ga kdo z lepimi besedami in vabilami ter obljubami pridobi zase, da bi mogli od njega pričakovati kako socialno izpremembo. On je premalo socialno idejen in iniciativen, da bi sploh mogel in hotel dojeti jedro socialne reforme in zato je res samo »masa«, ki jo drugi uporabljajo sedaj za to, sedaj za ono stvar in novotarijo, pravilno ali nepravilno, zanj ugodno ali neugodno, običajno pa za tako, pri kateri on najslabše odreže, ker je bil samo dobrodošlo sredstvo in »lahko odstopi, ko je storil svojo dolžnost«. Zato bi bilo vprav nesmiselno, če bi hoteli pokazati v današnjih razmerah tipičnega človeka kot socialni ideal, zakaj tega bi bili veseli samo tisti posamezniki, ki bi radi imeli čim več takih ljudi, ki se dajo socialno izrabljati, so dober delovni material za drugega, pa so duševno pretopi, da bi se sami zavedli svojega položaja, ki je človeka nevreden. Saj moremo reči, da je nastala potreba po socialni preosnovi tudi zato, ker je vse preveč tako tipičnih ljudi in preveč mase. Ta potreba pa bi se še povečala, če bi še vedno hoteli vzgajati tipičnega človeka.

Seveda bi mogel trditi kdo tudi tako, da bi bila potreba po socialni reformi tudi vedno manj občutljiva, čim več tipičnih ljudi bi bilo in da bi zato to potrebo odpravili s sveta, če bi ljudi zopet uspavali v socialno brezčutnost, ko bi jih spet vzgojili za tipične in vsakdanje ljudi. Na to misel moremo odgovoriti, da bi bilo to sicer psihološko mogoče, da pa je vprašanje, ali bi se nam tako vzgajanje danes sploh stvarno še posrečilo, in ali bi s tako vzgojo spravili s sveta tudi ono objektivno potrebo po socialni reformi, ki bi radi očitnih krivic nujno postajala vedno večja. Vse to priča, da ne bomo postavljali cilja, vzgajati tipične in navadne ljudi, ampak da moramo iskati socialno-vzgojni ideal neke druge.

Poglejmo sedaj, če bi tip individualističnega človeka mogel postati naš socialni ideal in če bi se mogli in smeli odločiti, vzgajati odslej človeka načelno samo v to smer. Odgovor na to vprašanje pač ne bo pretežek, če si le skušamo istočasno predočiti bistvo individualista na eni strani, pa jedro socialnega preoblikovanja, ki ga upravičeno pričakujemo od novega človeka na drugi. To medsebojno primerjanje nam pokaže namreč popolno in notranje nasprotje. Medtem ko je vsa skrb individualističnega človeka obrnjena samo k temu, da bi zase in za svoje pridobil največ koristi ter uspehov in mu pri tem stremljenju ni prav nič mar, kaj uporablja kot sredstva za svoj sebični namen, pa gre našemu socialno-vzgojnemu idealu za dvoje potez, ki sta povsem nasprotni temu, za ob-

čuteno in ne samo prisiljeno pravičnost in pa za doživeto ljubezen do bližnjega, ki ne bi hotela storiti komu drugemu tega, kar človek sam od koga noče. Po eni strani torej popolna sebičnost, oboževanje samega sebe, kakor tudi gospodarskih in drugačnih uspehov ter uporabljanje krivičnih sredstev in mogoče celo človeka za sredstvo, čeprav on po svojem bistvu to nikdar biti ne sme, na drugi pa pristno upoštevanje sočloveka, duhovno in pravilnostno gledanje na svet in življenje. Reči moramo celo tako, da je potreba po socialni preosnovi človeka, družbe in življenjskega sistema nastala samo radi individualističnega človeka in da zato on ne more postati nositelj in izvrševalec socialnega preoblikovanja. Če bi se odločili, odslej vse ljudi v družini, šoli, organizacijah itd. vzgajati za ekstremne individualiste, potem vemo, da bi samo povečali potrebo po socialni reformi, zakaj nastal bi tak medsebojni boj za gospodarske, socialne in politične prednosti, da bi se znašli v še mnogo težji socialni krizi, kot že sedaj tičimo v njej. Ker je torej individualistični človek krivec in povzročitelj socialne stiske, zato on ne more postati sodobni socialno-vzgojni ideal. Tako rešitev socialno-vzgojnega problema bi si želel samo ta tip sam, zakaj potem bi dobil gotovost, da se razmere ne bodo izpremenile v njegovo škodo in da bo še naprej lahko izžemal druge in živel na njihov račun in radi njihovega dela.

Seveda bi bila možna sedaj še ta misel, da bi pa vendar moralo priti do prave socialne reforme, čeprav bi izbrali kot vzgojni ideal individualističnega človeka, in mogoče vprav zato. Zakaj če bi vsakega, toda načelno res v s a k e g a človeka vzgojili za ekstremnega individualista, potem bi moral nujno nastati tak družabni kaos, da bi nihče ne vedel izhoda, in bi se tudi individualistični človek sam uprl takemu vzgojnemu sistemu. Tedaj bi se z nujnostjo pokazalo, da sistem medsebojnega izjedanja in izrabljanja sploh ni mogoč in da je zato nujno potrebno socialno sodelovanje. Saj bi v takem socialnem redu samih ekstremno individualističnih ljudi pač ne bilo nikogar, ki bi se d a l tako z lahkoto izkoriščati, bi sploh ne bilo človeškega materiala, ob katerem bi dobro živeli individualisti. Takrat bi se izkoriščali le med seboj, drug drugega, in spoznali bi, da je to nemogoče. In takrat bi prišlo do drugega ekstrema, do resnično socialnega življenjskega reda. K tej misli, ki je teoretično sicer zanimiva, pa moramo reči, da bi bila taka pot do socialne preosnove vendar le predraga in preveč zapletena. Na drugi strani pa je še zelo težko vprašanje, ali bi se tudi vsak človek in zopet načelno v s a k človek dal vzgojiti v tako ekstremnega individualista. Zato sem prepričan, da bi to ne šlo. Zato tudi individualistični človek ne more postati naš socialno-vzgojni ideal in zato moramo iskati še naprej.

Preskočimo za sedaj solidarnega in individualnega človeka ter pogledjmo, kaj je s t e p l a t i s k o l e k t i v n i m človekom! Ze prej smo rekli, da je to sicer zelo socialen človek, vendar je njegovo jedro pasivno. Ze to bi kazalo, da on ni poklican za socialno preosnovo. Razen tega je važno, da je to šele »človek bodočnosti«. In pri tej misli se za sedaj še ustavimo, ko motrimo vprašanje, ali bi se odločili za vzgojo kolektivnega človeka, sedaj s kakršnokoli idejno podlago. Šlo bi namreč še za načelno vprašanje o m o ž n o s t i v z g o j e človeka za ta tip. Zdi se mi namreč, da tudi ta tip ne more biti naš socialno-vzgojni ideal, ker govori že proti možnosti vzgoje takega človeka precej razlogov, ali pa je pri taki vzgoji vsaj precej težav, ki so upoštevanja vredne. Vsi ti razlogi in vse težave pa so psihološkega in sociološkega značaja.

Najprej se mi zdi važno, da niso vsi s t a n o v i v enaki meri sprejemljivi za idejo kolektivismu. Mislim na zelo važno strukturno razliko med d e l a v c e m i i n k m e t o m, med katerima je gotovo delavec bolj kolektivno bitje kot kmet. Za to dejstvo mi ni treba navajati konkretnih primerov iz Rusije, temveč bo dobro, če si ogledamo tudi razlog za to notranjo in sociološko razliko. Po mojem mnenju

je ta razlika v tem, da smatra kmet svoje delo, svoje opravilo in svoj stan za dokončen in za tisto razvojno stopnjo, od katere si ne želi proč in kjer si ne želi bistvene izpremembe. On je kmet in bi zato hotel tudi ostati kmet. Prav nič si ne želi postati kaj drugega, n. pr. gospod, če je seveda po svoji duši res kmet. Mogoče bo to, kar mi je tu v mislih, dobro pojasnilno dejstvo, da je tak kmet v pravem pomenu tudi hlapec Jernej v Cankarjevi noveli, čeprav ni samostojen kmet z lastno domačijo. Pri kmetu je tako nujno, da ima nekaj svojega, kar ni last družbe in v čemer se loči od družbe, da ima svojo zemljo in podobno, da bi ga v bistvu izpremenili, če bi mu to vzeli in bi obenem nehal biti kmet. Postal bi delavec, ker bi se od individualnega približal kolektivnemu. Prav zato pa je pri kmetu, dokler je to, tako možna in potrebna tudi prava kmečka kultura, kar pomeni kultiviranje kmeta za kmeta in samo za to. Kmečka kultura ne pomeni samo kultiviranje in izobraževanje kmeta, temveč mora biti zakorinjena v kmetu in mora v njem gojiti in poglobljati to, kar je pristno kmečkega. V Rusiji pa vidimo prav obraten primer kmečke kulture, ki je samo splošno človeško kultiviranje kmeta. Ta stvar pa je tam dobro preračunana in namenska, ker hočejo na ta način, da kmeta duhovno izkoreninijo iz njegove kmečke kulture, iz etosa kmečkega dela, in pa na ta način, da mu vzamejo lastno zemljo, narediti kmeta za delavca-proletarca, zavisnega od družbe in zato kolektivnega človeka. Toda zdi se mi, da bo ta poizkus, izkoreniniti kmeta in ga narediti za delavca, brezuspešen ali pa bo imel vse hujše posledice za rusko agrarno gospodarstvo, kot si danes proletarski voditelji mislijo.

Če sedaj prav s te strani motrimo tudi delavca, najdemo važno razliko, da njemu njegovo delo ni nekaj dokončnega, nekaj, kar naj bi tudi tako ostalo, temveč le nekaj prehodnega do nečesa drugega, kar naj bo karkoli, le navadno delavčevo delo ne. Seveda moramo misliti sedaj res na tip pravega delavca, ki začneja s stopnjo nekvalificiranega delavca in konča tam, kjer se začne stanovska usmerjenost in vsaj delna neodvisnost. Po tej plati seveda samostojni obrtnik, avtopodjetnik in podobni niso več delavci. Oni so že prišli do nekega dela, ki je zanje dokončno in ne čutijo več take zavisnosti od družbe. Delavec pa čuti vprav to odvisnost od družbe, se čuti tako zelo njen del, da ga res lahko imenujemo kolektivni človek, toda sedaj v tem pomenu, da je najbolj sprejemljiv za idejo kolektivnosti ali vladanja družbe in celote.

Prav zato pri delavcu ne pomeni delavska kultura tega, kar kmečka. Delavca v predavanjih, večernih tečajih in šolah ne kultiviramo za delavca, temveč samo kot človeka in z namenom, da bi postal več kot samo delavec in da bi se vsaj sam imel za več kot za navadnega delavca. Kakor je kmetu etos njegovega dela prav razumljiva reč, tako je to delavcu precej težko dopovedljiv pojem in mu ostane kvečjemu samo pojem. V tej razliki med kmetom in delavcem, ki je strukturno-sociološka razlika, vidim tudi razlog za različno sprejemljivost za idejo kolektivnosti pri enem in pri drugem.

Druga stvar, ki jo moramo upoštevati pri vzgoji človeka za kolektivnost, je pojmovanje kolektivnosti. Razločevati moremo namreč dvojno kolektivnost. Ena pomeni zgolj odvisnost od kolektiva, od celote in od družbe in jo občuti tudi tisti človek, ki bi se rad osamosvojil, bi rad sam nekaj pomenil, bi rad sam nekaj storil in bi rad sam zase kaj imel. To je kolektivnost, ki ni doživeta kot socialna vrednota, temveč je prisiljena in zgolj zunanja ter traja ali bi trajala zato samo toliko časa, dokler drugače ni mogoče. Glede take kolektivnosti moramo reči, da je vprav danes zelo pogosta in da imamo zelo veliko tako kolektivnih poedincev. Taki poedinci čutijo, da so nekaka last družbe, in tudi družba, t. j. danes vladajoča družba, jih ima za svojo last in tako tudi ravna z njimi.

Drugi pomen kolektivnosti pa je tisti, pri katerem poedinec ne čuti zunanje in prisiljene odvisnosti od družbe in ni zato kolektivni človek, ker ga je družba prisilila k temu. Njegova kolektivnost je doživeta in notranja ter bi trajala tudi še naprej, čeprav bi se moglo to zavisnostno razmerje izpremeniti. Tak kolektivni človek je del družbe, se čuti last družbe, toda ne last vladajoče, temveč tiste družbe, v kateri so vsi posamezniki enakovredni in vsi služijo interesom celote in družbe. O tej notranji kolektivnosti pa moramo reči, da je zelo redka in da je tudi vzgoja človeka zanjo zelo težka. Prav posebno jo ovira ena stvar, ki je zase zopet nov pomislek zoper kolektivni tip človeka kot vzgojno-socialni ideal.

Ta stvar je človekov socialni gon ali instinkt. To je tako zelo znana stvar, znana teoretično in iz praktičnega življenja, da naj jo samo omenim. Ne velja samo za otroka, da je sebičnež, tudi odrasli in še tako vzgojeni človek ima tega gona vse preveč. Niti krščanstvu se kljub vsem duhovnim močem in sredstvom ni posrečilo, da bi bistveno zmanjšalo to človekovo slabost. Res je sicer, da je ta človekov gon dvostranski, pozitiven in ga imenujemo altruizem, in negativen ter ga imenujemo egoizem. Vendar je sila egoizma močno prevladajoča. So altruistični in po tej plati pravi kolektivni ljudje, toda tako so redki, da jih ne smemo vzeti kot merilo. Naš egoizem je močno nasprotje kolektivnosti in četudi bi ga s svojo duhovnostjo nadvladali, bi mogoče prišel trenutek, ko bi bušnil z vso elementarno silo zopet na dan. In kaj, če bi bil vprav tisti trenutek odločilen, da se izkaže človekova kolektivnost, ker bi se mogel človek brez škode zase in brez izgube časti in imena odločiti ali za svojo osebno korist ali pa za korist družbe. Kdo mi more jamčiti, da se takrat ne bo odločil za svojo korist? Pa četudi bi nadvladali svoj egoizem, bi ga nadvladali samo s svojo duhovnostjo in zavestno. To pa kaže, da bi tako vzgojeni človek ne bil socialno pasivni in podzavestni kolektivni človek, temveč bi se že bližal socialno dejavnemu solidarnemu tipu, glede katerega se še nismo odločili. Naš negativni sebičnosti socialni gon dela torej z vso silo proti vzgojnemu oblikovanju kolektivnega človeka.

Končno pa imam še zelo važen pomislek proti kolektivnemu človeku kot socialno-vzgojnemu idealu. To je razlika med osebno in kolektivno odgovornostjo. Kot že ime pove, gre pri prvi vrsti za tisto odgovornost, ki jo ima človek in posameznik sam pred seboj in pred svojo osebno vestjo. Kolektivna odgovornost pa more imeti dva pomena: 1. je to odgovornost, ki jo nosim in delim kot poedinec še s kom drugim, tako da nas je več soodgovornih, in 2. je to odgovornost, ki je nimam kot posameznik sam pred seboj, temveč pred vso družbo, zajednico ali organizacijo, torej pred nekim kolektivom. Te tri razlike naj pojasnijo konkretni primeri! Oče n. pr. je za svoja dejanja po eni plati osebno odgovoren, kolikor je vprav on tisti, ki jih vrši. Razen tega pa je sam v obeh primerih tudi socialno ali kolektivno odgovoren. Najprej nosi tudi odgovornost vsega družinskega kolektiva, je nekako soodgovoren tudi za ženina dejanja in za dejanja otrok. Končno pa je oče odgovoren za svoja osebna in družinska dejanja tudi pred vso družino. Prav isto velja tudi za uradnika, zdravnika, funkcionarje različnih gospodarskih družb ter organizacij in podobno.

Glede teh dveh vrst odgovornosti, če pojmuje kolektivno sedaj kot eno samo, pa razločujemo celo štiri vrste različnih tipov med posamezniki: 1. tip, ki nima razvite niti osebne, niti kolektivne odgovornosti, 2. tip, ki ima močno osebno, pa slabo kolektivno odgovornost, 3. tip, ki ima slabo osebno, pa močno kolektivno odgovornost, in 4. tip, ki ima obe odgovornosti močno razviti. Prvi tip ljudi je vedno zelo pogost in ga najdemo največkrat med maso. Drugi tip človeka je značilen po tem, da bi hotel za vsako stvar sam prevzemati odgovor-

nost, prevzema jo tudi za druge ljudi, ki se odgovornosti bojijo, in je sploh tip po tej plati močnega osebnega človeka. Tretji tip človeka je nasproten drugemu in vedno išče zaslombe za svoja dejanja in odločitve kje drugje, »saj so tudi drugi tako storili, saj so mi tako rekli«, so njegove značilne besede, ali pa postane odločen samo tedaj, kadar gre za blaginjo družbe, kot oče, kot predsednik, kot vodja kake sekcije, kot slučajni voditelj itd. Četrty tip je skoro idealen glede občutja odgovornosti, je pa vprav zato zelo redek; najdemo ga med osebnostmi.

Pri četrtem tipu pa sta možni še dve medsebojnosti med obema vrstama odgovornosti. Izhodišče more biti namreč ali osebna ali pa kolektivna odgovornost. V življenju najdemo oba primera. Prvi bi bil značilen po tisti zakonitosti, ki je nekaka osnovna zakonitost socialnega življenja, da ima vedno veliko večjo socialno odgovornost tisti človek, ki ima že močno razvito osebno odgovornost. Mislimo si človeka v organizaciji, kjer gre za sklep odločilnega pomena in za težko odgovornost. Velika večina si ne bo upala takoj v začetku prevzeti take odgovornosti, dokler se ne bo našel nekdo ali nekaj posameznikov, ki se izjavijo, da so oni osebno na vsak način za ta sklep, in svetujejo, naj ga sprejme in osvoji tudi celota. Če pa se ostali še vedno branijo, prevzeti vsaj socialno odgovornost, potem izjavijo taki osebno močni posamezniki, da oni prevzamejo tudi odgovornost za ostale. V tem primeru, ki ni neživljenjski, vidimo, da se socialna odgovornost razvija iz osebne in da moremo postaviti tole razmerje med obema: čim večjo osebno odgovornost kdo čuti, tem večja bo tudi njegova socialna odgovornost, kadar se sploh razvije. Seveda pa s tem ni rečeno, da že osebna odgovornost vsebuje tudi socialno ali da je nujni pogoj zanjo.

Pa tudi socialna odgovornost more biti izvor za osebno. To resnico najdemo potrjeno v pre mnogih življenjskih primerih, da postaja občutje osebne odgovornosti tem močnejše, čim večkrat je bil tak človek v položaju, da je nosil in občutil socialno odgovornost. Ljudje, ki so mnogo delali v organizacijah in so tu večkrat morali prevzemati socialno odgovornost za vse društvo, so se navadili na občutek odgovornosti za svoja dejanja sploh in se jim je močno razvila tudi osebna odgovornost.

Tako vidimo, da sta obe odgovornosti v medsebojni zavisnosti. Če pa porabimo sedaj to spoznanje tudi za naše vprašanje o možnosti vzgoje kolektivnega človeka, se nam pokaže, da ta vzgoja načelno ne upošteva osebne odgovornosti, ko hoče privzgojiti močno socialno ali kolektivno odgovornost. Zakaj kolektivni človek naj bi imel močno odgovornost pred družbo, naj bi pa ne bil samostojna oseba. Zato v njem ne razvijamo osebne odgovornosti, ki bi ga mogla preveč individualizirati in ga iztrgati iz kolektiva. Ker pa smo videli, da je osebna odgovornost zelo važna in da je celo eden izvorov za kolektivno odgovornost, zato je tako početje brezglavo in si samo odvzema sredstvo za svoje vzgojne namene. Tudi kolektivna vzgoja temelji na vzgoji osebne odgovornosti in torej na osebni vzgoji sami.

V tej zvezi je zelo važno, govoriti še o osebni prostosti. Zakaj vsaka odgovornost je v nujni in notranji zvezi s človekovo resnično prostostjo, ker je le svoboden človek tudi odgovoren. Kdor pa ni osebno prost, kdor je docela vezan, materialno ali moralno, ta za svoja dejanja tudi ni odgovoren, ker jih ni svojevoljno izvrševal in hotel. To pa ne velja samo za osebno odgovornost, temveč v enaki meri tudi za kolektivno. Zakaj tudi pred družbo in z družbo vred, z in pred organizacijo, družino, narodom, državo ali cerkvijo sem tudi kolektivno odgovoren le tedaj, če sem osebno toliko svoboden, da se morem svojevoljno odločati. Če tega ni in če sem docela kolektivno vezan, če nujno delam socialno, potem nisem svoboden in zato tudi ne odgovoren. To velja načelno o razmerju med svobodo in med osebno pa kolektivno odgovornostjo.

Razen tega načelnega odnosa pa si oglejmo kolektivnega človeka in njegovo razmerje do svobode še neposredno in docela življenjsko, brez vseh socialnih teorij. Osebna svoboda, biti prost, imeti pravico, da sam odločam, biti moralno svoboden, biti svoboden v izbiranju dela, biti stanovsko svoboden, vse to so za človeka življenjske vrednote, katerih si ne dá vzeti kar tako in za katere se bo boril tudi tedaj, če bo navidezno pristal na kršenje svojih svoboščin. To željo in vrednotenje osebne svobode pa ohrani človek tudi tedaj, če ga skušamo vzgojiti za kolektivnega človeka v notranjem smislu in jo čuti tudi tedaj, če je kolektiven človek samo radi nasilne odvisnosti od družbe. Zares si težko mislim tako kolektivnega in socialnega človeka, ki bi povsem zatrl v sebi željo po osebni svobodi in pristal le na podreditev kolektivu. Pa tudi v takem človeku je še želja, da bi se kdaj sam odločil, da bi smel sedaj prav tole, da bi storil nekaj on sam in svojevoljno, ne pa radi družbe in njenih odredb. Čeprav smo socialna bitja, vendar hočemo vsaj toliko osebne svobode, da se sami odločimo za svojo socialnost. Prav to pa je bistvo osebne svobode, ki veže na ta način kolektivnega človeka s tipom solidarnega človeka.

Tako smo spoznali nekaj pomislekov zoper odločitve, da bi postal kolektivni človek socialno-vzgojni ideal naše dobe. Ti pomisleki še mi zdijo važni, čeprav so vendar toliko samo teoretičnega značaja, kolikor obstaja vsaj možnost, da enega ali drugega po edince vzgojimo tudi za resnično kolektivnega človeka, na tej ali oni svetovnonazorni podlagi. Toda ta praktična možnost velja le za posameznike, ne more pa postati zato še kolektivni človek socialni ideal, ki bi veljal za splošnost in za vse. Zato je potrebno, da iščemo tak ideal še naprej in se ustavimo zato pri individualnem ali osebnostnem človeku.

Zdi se, da smo pri tem tipu mnogo na boljšem kot pri ostalih. Treba je samo, da si ga nekoliko točneje ogledamo in spoznamo nekatere posebno značilne poteze. Prva taka lastnost, ki je pri iskanju socialnega ideala zelo važna, je ta, da individualni človek ni sebičnostno-oseben, temveč vprav radi individualnosti priznava in upošteva tudi druge individualnosti. Njegova osebna svojstvenost mu je po eni plati zelo vredna in zato si je ne dá za nobeno ceno vzeti, kvariti, omejevati in podobno. Vprav radi tega vrednotenja lastne individualnosti pa je tudi do drugih ljudi tako usmerjen, da jim rad prizna in pusti njihovo osebno svojstvenost in individualnost. Tako n. pr. umetnik kot individualnost ne bo videl le samega sebe in svojega načina umetnostnega ustvarjanja, temveč bo priznal tudi individualnost svojih strokovnih tovarišev, ki se izraža v njihovem svojevrstnem stilu, v načinu izražanja in v svojstvenosti oblikovanja. Tudi učitelj individualnost ne bo hotel pri svojih učencih doseči le kot kopije s v o j e individualnosti, nego bo dopustil in celo podpiral svobodni razvoj učenčeve osebne svojstvenosti, dokler ne bo zašla v individualistične ekstreme in se začela nepravilno razvijati. Vsaka individualnost spoštuje individualno svojstvenost in zato tudi druge individualnosti. To lastnost moremo zato uspešno imenovati o s e b n a s t r p n o s t individualnosti. Uvidimo pa, da je že samo ta lastnost za socialno razmerje med posamezniki izredne važnosti in da bi zato pospeševanje vzgajanja ljudi in poedincev za individualnosti moglo vsaj pripraviti pot tudi socialnemu preoblikovanju.

Druga taka lastnost individualnega človeka je njegova n e o s e b n o s t, ali pozitivno, njegova s t v a r n o s t. Kot smo že prej rekli, se loči individualnost od običajnih ljudi v tem, da mu ne gre za osebne zadeve in za osebe, kdo je bil, ki je to rekel, kakšen je človek, ki je to povedal, nego mu gre predvsem za stvar samo, za problem, za resnico, neglede na lastno ali tujo osebo. Ta stvarnostni pogled pa ima svoj izvor v p r a v i l n o s t n i u s m e r j e n o s t i osebo individualnega človeka. Njegovo vprašanje, ali je prav, ali to smem, ali je to upravičeno in

podobno, je zanj tako značilno, da lahko rečemo, da ni individualnosti brez vprašanja po pravilnosti. Toda to razsojevalno vprašanje je zanj še vedno premalo, ker mu sledijo spoznani pravilnosti primerne odločitve in dejanja.

Če prenesemo sedaj to lastnost individualnosti tudi na socialno področje, najdemo, da je pri iskanju socialnega ideala odločilnega pomena. Zakaj ne gre za spoznanje pravilnosti samo pri stvareh, ki so osebnega ali pa celo brezosebnega, n. pr. znanstveno-objektivnega značaja, temveč gre tudi za pravilnost pri odločitvah in dejanjih, ki se tičejo drugih oseb. In takih odločitev in dejanj je v življenju celo največ. Zato je pač nekaj povsem drugega, če se človek pri svojem odnosu do sočloveka, pri svojem ravnanju do njega, posebno pri praktični in gospodarski plati tega razmerja, dá voditi od osebno-sebičnih ali pa od brezosebno-stvarnih pogledov in pa od pravilnosti. In če je za individualnost tako značilen pogled po pravilnosti in zato njegova stvarnost, no potem si lahko mislimo, da je tudi njegov praktični in življenjski odnos do sočloveka vsaj pravilen in stvaren, ne pa osebno-sebičen in zato nepravilen. Zato moremo to lastnost individualnosti, če jo gledamo s socialnega vidika, imenovati njegov nesebični in stvarni odnos in njegovo po pravilnosti vodeno praktično ravnanje do sočloveka, karkoli je že, socialno enakopraven ali pa hlapec, delavec, najemnik in podobno.

Tretja lastnost individualnega človeka, ki notranje izvira iz prvih dveh, je njegova idejna strpnost ali tolerantnost. Idejno imenujem to strpnost zato, da jo ločimo od osebne, zakaj tu ne gre za priznanje individualnih svojstvenosti drugih oseb, temveč za priznanje in spoštovanje drugačnih prepričanj in drugačnih idej, kot jih ima kaka individualnost. To spoštovanje drugačnih prepričanj in idej pa seveda ne pomeni, da bi bil individualist nenačeljen človek in brez lastnega ter osebnega prepričanja. Pomeni le to, da individualni človek tako spoštuje in ceni tudi svoje prepričanje, svoj svetovni nazor in svoje ideje, da jih pušča tudi drugim, čeprav se od njegovih bistveno razlikujejo. Vrednotenje lastnih idej in lastnega prepričanja mu odpira pogled tudi za uvaževanje prepričanja in idej drugih oseb ter za uvaževanje prepričanja in idej sploh. Zato individualist ne vsiljuje venomer samo svojih prepričanj, pa četudi je še tako prepričan o njihovi pravilnosti, temveč spoštuje prepričanje in ideje vsakogar. To spoštovanje prepričanja seveda še dolgo ni istovetno z odobravanjem takih prepričanj drugih oseb. Tu sploh ne gre za vsebinsko plat prepričanj, temveč le za dejstvo, da je ta in ta človek o tem in tem osebno prepričan in da je njegovo prepričanje kot prepričanje in kot duševni akt povsem enakovreden mojemu prepričanju, čeprav se zdi, da je vsebina mojega prepričanja pravilnejša kot vsebina njegovega. To je širina, ki jo individualni človek ima in ki mu omogoča, da pogleda preko samega sebe in preko svojih prepričanj tudi kam drugam. Ta lastnost ga dela širokogrudnega, zato pa še ne popustljivega in neznačajnega. Zakaj spoštovati prepričanje sočloveka še ne pomeni popuščanje od lastnega prepričanja, temveč je samo uvidevanje, da je razen mojega prepričanja možno še tako in tako drugačno prepričanje, ki je tistemu človeku prav toliko vredno kot moje meni. To lastnost individualnega človeka zato upravičeno imenujemo idejna strpnost ali pa idejna uvidevnost in idejna širokogrudnost.

Končno pa ima individualist še eno zelo značilno lastnost, ki je za naš namen izredne važnosti. To je njegova človečnost ali humanost. To je lastnost, po kateri moremo individualnega človeka spoznati v življenju in v dejanju. Vse velike in znane osebnosti iz kulturne zgodovine, pa tudi iz sedanjosti, se najbolj odlikujejo po tem, da imajo čut za človekovo vrednost, da spoštujejo to plat na vsakem človeku, da so bili in so borilci za to človečnost, da zahtevajo njeno upoštevanje tudi od drugih in podobno. Reči smemo celo tako, da je nekdo tem večja

individualnost, čim več te humanosti ima v sebi in čim bolj je sam človek ter človeški do drugih. Moremo pa tudi trditi, da ne more biti individualist tisti človek, ki nima prav nič te lastnosti, ki ni predvsem človek in ne gleda sočloveka predvsem s tega najosnovnejšega vidika, čeprav bi imel vse ostale lastnosti individualista. Bil bi pač korekten, do čednosti korekten človek, toda ker bi ne bil človek, bi ne (bil) osebnost. To lastnost individualnosti imenujemo zato njegovo človečnostno ali humanostno plat, ki se prav nič ne ozira na verske, narodne, družinske, socialne in podobne razlike med ljudmi in posamezniki, temveč omočja človeku, biti vedno in do vsakogar človek. To je plat, radi katere je G o e t h e najbolj spoštoval N a p o l e o n a.

Tako bi dokončali podrobnejši pogled na individualnega človeka glede iskanja socialno-vzgojnega ideala. Toda zadnja lastnost nas je že tako približala še zadnjemu socialnemu tipu, da bo najbolje, da se odločimo za individualni tip ali proti njemu šele potem, ko pregledamo s te plati še s o l i d a r n e g a človeka.

Zakaj tudi za njega so značilne skoro vse poteze individualnega človeka, prav posebno pa zadnja — človečnost ali humanost. Solidarni človek je namreč vprav zato socialno bitje, ker ima močno razvito človečansko čuvstvo, ki mu vzbuja njegovo dejavno in osebno socialnost. Razlika med obema tipoma, med individualnim in solidarnim, je samo ta, da je pri slednjem njegova socialnost bolj zavestna in mnogo bolj izrazita kot pri prvem, čeprav je individualni človek, močje kdaj bolj socialno g l o b o k. Med seboj pa se vprav glede socialnosti močno izpopolnjujeta, ker vidi individualni človek v sočloveku predvsem človeka, medtem ko je solidarni človek še toliko socialno dejaven, da podredi svoje osebne, čeprav kdaj upravičene zahteve družbi in celoti, če gre za njeno korist in blagostanje. Tako najdemo med individualnim in solidarnim tipom važen prehod, ki je posebno pomemben za socialno življenje in za praktične rešitve socialnih vprašanj in kriz. Ta prehod je v tem, da pridemo od prevelikega poudarka na poedincu in na osebi, ki ga najdemo še pri individualističnem človeku, do človečnosti, ki veže pravo in notranjo vrednost osebe pri individualnem človeku s pravo in notranjo vrednostjo družbe, ki jo najdemo pri solidarnem človeku. Individualni in solidarni človek nam v svoji povezanosti po človečnosti prikazujeta v r e d n o s t osebe in posameznika na eni strani in vrednost družbe na drugi. Sicer najdemo to dvojje povezano že pri solidarnem človeku samem, zakaj rekli smo, da je to osebno dejavni socialni človek, ki pozna tudi osebno žrtev in se svojevoljno podredi družbi. Tako je prehod od individualnega človeka do solidarnega docela naraven in notranje upravičen. Prav zato pa se pri odločitvi za socialno-vzgojni ideal naše dobe sedaj ne bomo ustavili ne pri individualnem in ne pri solidarnem človeku samem, temveč bomo zahtevali s p o j i t e v obeh tipov v e n ž i v i t i p, ki pa bo vreden, da ga skušamo odslej realizirati pri svojem socialno-vzgojnem delu.

Zase sem torej odločen, da bi bil nov socialno-vzgojni ideal e n o t n a s p o j i t e v individualnega in solidarnega človeka. Lastnosti obeh tipov so namreč take, da bi mogle doseči zaželeno socialno preosnovo človeka-posameznika, družbe in socialno gospodarskih razmer. Individualni človek bi prinesel v to spojitev po eni plati svojo individualno moč, zakaj vse individualnosti so notranje močne, in to moč bo nujno rabil za odločno hotenje po socialni preosnovi, ki nikakor ni tako lahka. Po drugi plati bo prinesel ta tip v novo spojitev tudi svojo pravilnostno usmerjenost, ki je podlaga za pravično uredbo socialnega življenja in za pravilnost socialne reforme, ki bo precej zapletena. Po tretji plati pa bo prinesel v to spojitev ono osebno moč, ki jo rabi solidarni človek za svojo osebno socialnost, ki je dejavna, zavestna in hotena. Solidarni človek pa bo prinesel v to spojitev razen vidika človečnosti, ki ga veže z individualnim človekom,

vprav svojo dejavno socialnost samo, svoje vrednotenje družbe, kateri se kot poedinec hoče podrediti, kadar gre za skupne in socialne interese. Na ta način bi dobili nov tip notranje močnega, pravilnostno usmerjenega, osebno živega, človečansko čutečega in socialno dejavnega človeka, ki bi bil pač edini zmožen, da uresniči nov socialni red. Ta red bi namreč temeljil na upoštevanju poedincev in njegove vrednosti in na upoštevanju družbe ter njene vrednosti. To bi bil človek, ki bi se ločil od kolektivnega človeka tako, da bi ne bil kolektiven radi odvisnosti od družbe, temveč radi svoje pripadnosti k družbi, čeprav bi ohranil vso svojo individualnost, individualno prostost in odgovornost.

Zato bi odgovoril na prvotno postavljeno vprašanje o socialno-vzgojnem idealu naše dobe tako, da to ni nobeden izmed posameznih socialnih tipov, temveč je to spojitev individualno-osebnojnega in solidarnega tipa. Seveda je postavljanje takega ideala še vedno mnogo premalo, ker nam je treba takih živih ljudi in posameznikov. Toda, če ima naše šolsko in izvenšolsko, društveno in cerkveno vzgojno prizadevanje jasno izoblikovan socialni cilj, je pokazana vsaj pot do realizacije socialnih reform. Praktično naj bi zato povsod začeli vzgajati takega človeka, predvsem pa naj poskuša vsakdo najprej s a m e g a s e b e vzgojiti za individualno-solidarnega človeka!

Prof. dr. Robič Maks:

Nova izdaja Breznikove slovnice.

(Konec.)

VI. Skladnja.

1. Poleg fonetike glasov, zlogov in besed je še fonetika stavka. O nji pa Breznik ne prinaša skoro ničesa.

2. Ne morem se tukaj spuščati niti v razpravljanje silno zapletenega vprašanja o razmerju med mišljenjem in govorjenjem na eni ter o razmerju med psihologijo («kajstvom») in logiko («najstvom») na drugi strani, niti v razpravljanje prav tako zapletenega vprašanja, kaj je stavek.¹

Reči pa moram, da je Breznikova definicija »Z določenim glagolom izražena misel je stavek« (§ 310.) vsekakor preozka. Kakor drugi jeziki, tako ima namreč tudi slovenščina več tipov stavka. Med njimi vsaj v živi vsakdanji govorici, ki jo podpirajo gestikulacija, mimika, naglas, stavčna melodija, ritem, tempo in drugo, kar spada k stavčni fonetiki, tip stavka z določenim glagolom niti najpogostejši ni. V pismu, ki teh opor nima, je seveda iz ozira na umljivost več stavkov glagolskega tipa. Toda v začetku je bila tudi za jezikoslovje (govorjena) beseda (Jan. 1, 1), saj je mnogo jezikov izumrlo, preden se je v njih začelo pisati, in še danes so jeziki, ki se samo govorijo. Zato se je jezikoslovje že davno obrnilo od mrtve črke k živemu glasu.

Oglejmo si samo naslednja dva stavka: 1. »Ogenj!« — 2. »Rana ura zlata ura.« Da bi Breznik rešil svojo aprioristično teorijo, po kateri je popoln samo stavek z določenim glagolom, se mora zateči k hipotezi eliptičnega (nepopolnega) stavka (§ 321.) in trditi, da je v stavku kak člen, in celo povedek (§ 321, 1), ta po njegovih lastnih besedah (§ 310.) najvažnejši, konstitutivni (temeljni) del stavka, lahko tudi izpuščen!

Med drugimi primeri za to svojo hipotezo navaja Breznik tudi stavek: »Mi o volku (t. j. govorimo), volk iz lesa (t. j. pride).« Toda mi o volku prvič lahko tudi pripovedujemo, pojemo itd., volk pa iz lesa lahko tudi pribeži, pridrvi itd.; drugič pa se za vse eliptične stavke nikakor ne da dokazati, da so določeno glagolsko obliko imeli in od katerega glagola je bila. Zato je Breznikovo sklepanje »Člen, ki ga v stavku ni, je izpuščen« prav tako napačno kakor znani »cornutus« («rogač»): »Cesar nisi izgubil, to še imaš; rogov nisi izgubil, torej jih še imaš.« Kakor je namreč možno, da nečesa nimaš, ker tega nikoli nisi imel, tako je tudi nemogoče, iz stavka izpuščati člen, katerega v njem nikoli bilo ni.

¹ Prim. John Ries, Was ist ein Satz? (1931.)

In kočno je Breznikova trditev, da se tako bistven stavčni člen kakor povedek (to je določena glagolska oblika), ki je po § 310. celo »že sam zase stavek«, lahko izpusti (§ 321.) toliko vredna, kakor bi bil nauk, da trikotniku, o katerem sam praviš, da je za njega trojica stranic bistvena, eno stranico lahko odvzameš, a še vedno ostane trikotnik, četudi samo nepopoln.

Slično velja o drugih Breznikovih »elipsah«, na pr. v § 185., d. Dasi se Breznik v knjižnem oglasu sklicuje na Brugmanna, ni opazil, kako previdno se z Delbrückom vred o elipsah izraža.²

Iz vsega tega torej sledi: kakor v drugih jezikih, tako imamo tudi v slovenščini v tem oziru dva tipa stavkov: 1. stavke z določenim glagolom, in 2. stavke brez določenega glagola. Vsak izmed teh dveh tipov je »po svoji vrsti« (1. Mojz. I, 11) popoln. Nikjer ni zapisano, da mora iti vse po enem kopitu, če naj bo popolno.

Cisto drugo vprašanje pa je vprašanje o razmerju med mislijo in govorom. Mislimo lahko, ne da bi govorili, pa tudi govorili (in pišeš) lahko, ne da bi mislil.

3. Drugi križ apriorističnih jezikoslovcev so tzv. »brezosebni glagoli (stavki)«. O njih se je pred Miklosichem in po njem mnogo pisalo. Medtem ko jim je Breznik še v 3. izdaji posvetil 1. odstavek tedanjega § 310., se je v 4. izdaji vsemu vprašanju izognil, in sicer na ta način, da je ta odstavek kratkomalo — izpustil. Toda kakor sedanje gospodarske in socialne stiske s tem, da je nikjer in nikoli ne omenjaš, še ne odpraviš, tako tudi Breznik s črtanjen omenjenega odstavka še ni rešil vprašanja brezosebnih glagolov in stavkov: kakor odrinjeni goni po Freudu, tako se mu brezosebni glagoli in stavki javljajo v čisto drugi obliki in na čisto drugem mestu slovnice (§ 330.).

Je namreč še ena aprioristična trditev, da namreč stavek mora imeti dva člena: subjekt (podmet) in predikat (povedek). Toda stavki, kakor na pr. »Grmi« — »Straši« podmeta nimajo in ga tudi »ne moremo izraziti s posebno besedo, ker je (besede ali stvari?) ne poznamo ali je (česa?) nočemo izraziti; toda z glagolom vendar povemo, da biva, četudi nam ni znano, kaj je ta osebkova beseda (= podmet). (3. izdaja str. 201. Gl. tudi 1. izd. str. 214.) Ali to mesto, ki nikakor ni zglad jasnosti, ni za srednješolca nekoliko zamotano? Kako je možno o nečem, česar ne poznamo, trditi, da biva?

Da se reši aprioristična slovnica iz zagate, se je iznašlo starim gramatikom popolnoma neznanu razločevanje med »osebkom« in »osebkovo besedo« in se sedaj trdi, da je za stavek potreben samo »osebek«. Tega so odkrili v glagolski (slovniški) osebi. K staremu imenu »glagolska (slovniška) oseba« je dobilo dete še novo ime »osebek«. Da s tem dvojnim krstom problem ni rešen, je jasno, jasno pa je tudi, da problema »brezosebnih glagolov in stavkov« sploh ni, če se brez predsodkov sprijaznimo z dejanskim stanom, ki kaže, da so sicer sodbe dvočlenske (S R P = subjekt — relacija [odnos] — predikat), ne pa tudi vsi stavki.

V grönlandskem in drugih jezikih Eskimov na pr. sestoji večina stavkov iz malega števila (prav dolgih) besed, neredki pa so celó stavki iz ene same (take) besede. Ali so vsi ti »eliptični«? Razlikovanje med besedo in stavkom za te jezike sploh nima pravega smisla. (Prim. F. N. Finck, Die Haupttypen des Sprachbaues. Leipzig (1910), str. 31. ss. in E. Kieckers, Die Sprachstämme der Erde. Heidelberg (1931), str. 74—75.) Da tudi v slovenščini ni stroge meje med besedo in stavkom, sem že omenil v op. V, 5 in 8.

Poleg enočlenskih glagolskih stavkov imamo v slovenščini in drugih jezikih torej še enočlenske brezglagolske stavke, kakor na pr. stavek: »Ogenj!«.

Tako imamo torej štiri tipe stavkov: 1. enočlenske glagolske (»Grmi«); 2. enočlenske brezglagolske (»Ogenj!«); 3. veččlenske glagolske (»Učenec piše.«) in 4. veččlenske brezglagolske stavke (»Rana ura zlata ura.«).

4. K § 311. naj omenim, da se »okolnosti« ne imenujejo »prislovi«, temveč »okolnosti« izražajo nele prislovi, ampak vsa prislovna določila. Dalje tudi ni treba, da bi prosti stavek moral biti »razširjen po prilastku, dopolnilu in prislovnih določilih«, za razširjeni stavek je popolnoma dovolj, če ima enega izmed navedenih vrst členov. Zakaj prosti stavek ne sme imeti več povedkov, pa v § 311. ni nikjer povedano. Prav tako pogršam že tu al. vsaj pri natančnejšem obravnavanju poedinih stavčnih členov za vsakega vprašanja, na katera vse lahko stoji.

5. Da tiči za sedaj običajnimi slovniškimi strokovnimi izrazi cel in določen svetovni nazor, dokazujejo posebno jasno izrazi: subjekt (prim.: substanca), objekt, dejanje (actus), okolnost (modus), atribut (akcidens). Vse te sem nabral samo v § 311. Breznikove slovnice.

² Prim. Grundriß der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen von Karl Brugmann und Berthold Delbrück, V. Band: Vergleichende Syntax der indogermanischen Sprachen von B. Delbrück, III. Teil (1900), str. 11.

Zato in ker se v te stare mreže ne daša zajeti vsa mnogoterost in pestrost stavkov in njihove tvorbe, so nekateri jezikoslovci to staro poimenovanje povečini že opustili.²

6. Ali sloni delitev stavkov v dopovedne, vprašalne, velelne in želelne res na vsebini, kakor uči Breznik (§ 313.), ali pa je ta delitev izvršena po stališču govorečega do dejstvenosti, kakor se z drugimi vred tudi meni dozdeva? (Vzključnih stavkov Breznik v začudenje marsikaterega dijaka in nedijaka sploh ne omenja.)

7. Zato pa se je o vprašalnih stavkih razpisal preko prave mere (§§ 314.—316. obsegajo kar tri strani!). Toda večina tega, kar ve o njih zdaj več kakor prej povedati, sploh ne spada v slovnico, kaj šele v srednješolsko, temveč v psihologijo in logiko jezika. Končno pa še marsikaj tega, kar o njih trdi, ne drži.

Jasnost njegovih izvajanj v omenjenem poglavju trpi zaradi tega, ker neprestano meša pojme in izraze »vprašanje« in »vprašalni stavek«, torej pomen in jezikovni izraz. Skladnjo kot del nauka o jeziku zanimajo predvsem stavki, misli pa psihologijo in logiko!

Nejasna mi je tudi delitev »vprašalnih stavkov« v poizvedna (in dvomna), začudna (in retorična) ter sumna »vprašanja« (§ 314.), ker ne morem uganiti načela te delitve. Če ima stavek »Ne vem, kdaj da pridem« res deliberativni (dvomni) pomen, potem v mnogih onih slovenskih krajih vsaj vprašajoč ne dvomijo, v katerih tako nikoli ne vprašujejo. Blagor jim!

Dalje ne delimo »vprašanj«, in to »po zunanji obliki« (§ 315.) v nezavisna in zavisna, ampak vprašalne stavke, in to po istem načelu, ki je v § 312. navedeno za stavke sploh.

Ce indirektni (zavisni) vprašalni stavki niso postali iz direktnih (nezavisnih) (§ 315.), potem se tudi indirektni govor ni razvil iz direktnega (§ 320.) in sploh nobeno podredje iz priredja, saj so vsi primeri indirektnega govora, ki jih navaja Breznik v § 320., čisto navadni predmetni zavisniki (prim. § 349.), stoječi prav tako v zvezi z glagoli govorjenja in mišljenja kakor Breznikova »odvisna vprašanja« (§ 315 b).

Da bi bila »vprašanja, bodisi neodvisna ali odvisna«, prav za prav »pogojni proreki (protaze)« in da bi v zavisnih vprašalnih stavkih moral stati veznik če ali ako (prim. »vprašalno odvisne« veznike v § 284.), a da v njih ne bi smel stati tudi veznik ali, tega s takim izvajanjem, kakor je na str. 201., ni mogoče dokazati. Tako, kakor se tam učeno deducira, noben Slovenec zavestno ne premišluje, s »podzavestnim mišljenjem« pa se da dokazati tudi to, da je $2 \times 2 = 3$. Sicer pa trditve tega odstavka Breznikove slovnice niso v skladu ne s § 284., v katerem najdemo med »odvisno vprašalnimi« vezniki poleg veznika če tudi veznik li, ki je najožji sorodnik veznika ali (a + li), ne pa tudi veznika ako, ne s § 316. I, kjer je izrečno povedano, da se »odvisna vprašanja« pričenjajo tudi z veznikom ali, ne s § 327., kjer prav tako nastopa ali kot »odvisno vprašalni veznik« (ne pa tudi veznika ako in če), ko vendar § 315. pravi, da »se rabijo isti vezniki za »odvisna vprašanja« kot za pogojne stavke«. Vse te dedukcije, čigave že so, dokazujejo samo staro resnico, da se ista misel da jezikovno različno izraziti.

Stvar je marveč pač taka: 1. vprašalni stavek ni nič samostojnega, temveč zahteva še odgovor, zato imajo vsi, ne samo »začudni stavki« (str. 201.) vsak svojo posebno fonetiko, ki je različna od fonetike n. pr. povednih stavkov (§ 313.); 2. rabita besedi če in ako v slovenščini i kot pogojna i kot zavisnovprašalna veznika. (Komur se to morda čudno zdi, ta naj pogleda § 284., da bo videl, v kolikernih stavkih vse nastopa veznik da; 3. pa podrednost ni niti pri vseh zavisnikih niti v vseh jezikih enaka. Podrednost zavisnih vprašalnih stavkov na pr. je v slovenščini manjša kakor v klasični latinščini; v latinskih se izpreminja poleg osebe (§§ 315. in 320.) tudi naklon. Klasična hebrejščina in homerska grščina na pr. pa do pravih podredij niti prišli nista, vprašalne stavke pa vendar imata!)

Ce pa bi bilo to, kar pravi 4. izdaja o izvoru vprašalnih stavkov, res, potem bi jih moral Breznik iz stvarnih in metodičnih razlogov obravnavati šele pri pogojnih stavkih (v § 364.), saj učenec sedaj še ne ve, kaj so hipotetične periode, kaj protaze, apodoze itd.

Delitev »vprašanj« po neki »notranji (?) obliki« (§ 316.) ni izvedena po istem načelu delitve, ker sta 1. in 3. vrsta označeni po pričetku, torej zgolj formalno, 2. vrsta (ločna »vprašanja«) pa po smislu stavka.

Posebna muhavost jezika je v tem, da je pri nezavisnih »vezniških vprašanjih« lahko odsotno prav ono, po čemer jih Breznik imenuje, namreč veznik! (Prim. stavek: »Si žejen?« Str. 202.) Jezik pa nagaja prvenstveno logično in racionalistično

² Prim. Einführung in die Syntax, von Rudolf Blümel (1914).

usmerjenemu jezikoslovcu tudi s tem, da je stavek po obliki vprašen, po pomenu pa ne (saj na »retorična vprašanja« po § 309., 3 odgovora niti ne pričakujemo in tudi nihče smiselno ne vprašuje, ne da bi pričakoval odgovor). Lahko tudi komu kaj dopovemo, povemo ali zapovemo v obliki vprašalnega stavka (prim. zapoved: »Ali boš tiho ali ne?«) in koga vprašamo v obliki povednega stavka. Tako mu, mesto da bi ga vprašali za zdravje, lahko s popolnoma epsko mirnostjo rečemo: »Ti si zdrav, najin prijatelj XY pa ne.« In gladko nam bo odgovoril »Tudi jaz ne« ali slično, če je sam bolan.

Koncem koncev pa si trditev, da so »vprašanja, bodisi neodvisna ali odvisna«, »pogojni proreki« (str. 201.) in trditev, da so »zaimenska vprašanja« koncesivni [dopustni] stavki (str. 203.), med seboj nasprotujeta, razen če so pogojni zavisniki nastali iz dopustnih ali obratno. To pa ni verjetno, marveč po tem, kar pravi § 357, o dopustnih zavisnikih, se mora domnevati, da se je dopustno podredje razvilo iz protivnega priredja.

8. Ker je povelje samo želja posebne vrste (saj smiselno zapovedujemo samo to, kar želimo, da bi bilo, in samo onim, pri katerih izvršitev naše želje vsaj po našem mnenju lahko tudi izsilimo), bi bilo treba združiti §§ 256., 257. in 317. v eno poglavje. To tem prej, ker se želja v slovenščini lahko prav različno izrazi.

Ce so tudi naše želje »prav za prav pogoji (hipoteze)« (str. 204.), česar pa ne verjamem, potem spada tudi § 317. v § 364. Ali kaže o vsem tem, kar prinaša zadnji odstavek § 317., in sličnem razpravljati v šolski slovnici, je vprašanje, nobeno vprašanje pa ni, da Breznik tudi tu meša pomen (željo) z jezikovnim izrazom (stavkom). V ostalem pa velja za omenjeni odstavek skoro vse to, kar sem rekel spredaj o Breznikovih »vprašanjih«.

Kakor mi je Breznikova trditev, da medmeti naznanjajo »dušne občutke« (§ 285.), pleonastična (prim. str. 246.), ker mi nedušni občutki niso znani, tako je njegova trditev, da je pogojnik po obliki »pretekli čas prihodnjika« (§ 256.) vrhunec dialektike. Hegel bi je bil gotovo vesel, če bi jo bil dočakal, srednješolcu bo precej trd oreh, ljudje, ki nimajo pojma o visoki dialektiki, pa bodo rekli, da je — nesmisel.

9. Prvi odstavek v § 319. in zadnji v § 341. sta nepotrebni dubletti. Mesto takega nepotrebnega ponavljanja naj bi nam Breznik n. pr. rajši povedal, kaj je pravilno: »Zakaj nočeš pisati naloge?« ali: »Zakaj nočeš pisati nalogo?«

Da stoji predmet v »rodilniku« mesto v »tožilniku« samo tedaj, če je neposredno zavisen od zanikanega glagola, je vprašanje. Mojemu panonsko-slovenskemu jezikovnemu čutu se na pr. rodilnik v stavku »Hlapec ni prišel sena kositi« — prav nič ne protivi, pač pa tožilnik. (Prim. tudi § 264.) Rodilnike v stavkih z nikalnico je treba razlagati psihološko, ne pa logično, saj je stara resnica, da jezik niti izključno niti prvenstveno ni izraz našega (pravilnega) mišljenja. Pri nas bi tudi rekli: »Dekle ni imelo ničesa obleči.« V govoricu slovenskega ljudstva so pač krajevne razlike, nikjer pa ni zapisano, da znajo samo Ihanci pravilno slovenski.

10. V naslovu »priredje, podredje in perioda« (§§ 322. in 323.) bi jaz besedo *perioda* črтал, ker zavaja učenca v zmotno mnenje, da je *perioda* poleg *priredja* in *podredja* še neka tretja vrsta zloženega stavka, kar pa ni. *Perioda* tudi ni vedno »skupina glavnih in zavisnih« stavkov, zanjo že zadostuje, če ima poleg več zavisnih samo en glavni stavek. — Mars katerega učenca bi veselilo izvedeti, da je *priredje* starejše od *podredja*, vsaj v stilistiki pa, da ni res, da slovenščina *period* ne bi ljubila, samo znati jih je treba »lepo zaokroženo« delati. Stritar kot klasični filolog po poklicu je to znal, bivši realec Cankar pa ne.

11. Polysyndeton (mnogozvezje) in asyndeton (brezzvezje) (§ 325.) sta figuri, zato spadata v § 309. in z njim vred v stilistiko.

12. Če »povedkovega stavka« ni (§ 326.), zakaj ga je potem Breznik vlačil skoz 3 izdaje? Res je sicer, da se v stavku, ki ima kot povedek glavni sam (brez povedkovega imena), povedek ne da brez sile razstaviti v povedek in zavisnik, namesto povedkovega imena pa je možno postaviti stavek. Ali je tak stavek povedkov ali prilastkov? (Prim. stavke: »Bog je ustvaril nebo in zemljo.« »Bog je stvarnik neba in zemlje.« »Bog je, ki je ustvaril nebo in zemljo.«) Logično so ti stavki enakovredni, slovnicično pa ne. Sicer pa J. Pipenbacher taji tudi obstoj »oziralnih osebkih stavkov« (stran 215.).⁴

13. Ker se samostalniki, pridevniki in »istovrstni besedni razpoli« (§ 331.) po § 126., ki pa izraza »besedni razpol« ne pozna, imenujejo »s skupno besedo imena«, je to, kar imenuje Breznik povedkovo določilo (§ 332.), bolje imenovati *povedkovo ime*. Prislovi, ki po istem § 126. niso z imeni istovrstni, saj ne spadajo med *pregibne besedne vrste*, pa so po §§ 311. in 350. v stavku samo prislovna določila, zato ne morejo biti »povedkovo določilo«, kakor uči § 331.

⁴ Prim. J. Pipenbacher: Gramatične drobtinice (Glasnik prof. društva IX (1929).

Ker je »povedni dajalnik« iz 4. izdaje brez sledu izginil, bi rad vedel, kako Breznik zdaj analizira stavek: »Daj nam biti milim in dobrim«. (3. izd. str. 210.) Končno bi »povedni orodnik«, ki pa se, kolikor je sploh slovenski, rabi, kolikor vidim, samo v ednini in moškem spolu, zaslužil posebno točko (§ 332).

14. Poglavje z naslovom »Osebek« (§§ 329.—330.) ne govori o »osebku«, temveč o »osebkovi besedi«, zato naslov ni točen. Oblike kakor metati po § 310. nikoli ne morejo biti »osebek« (§ 329.), temveč kvečjemu »osebkova beseda«. Tudi drugod rabi Breznik izraz »osebek« v drugačnem smislu kakor v § 310. (Prim. §§ 330., 331. a, 333. in celo že § 311.)

15. Imenovalnik ni samo »redni sklon osebka« (pač »osebkove besede«) (§ 330.), temveč celo edini sklon slovniskega podmeta. Pri subjektu (podmetu) je namreč treba razločevati med gramatičnim, psihološkim in logičnim subjektom.⁵ (Prim. tudi opomba v § 333., str. 217, in § 330., str. 214.)

V stavku »Kruha ni ostalo« je beseda kruha sicer lahko psihološki ali logični, ne more pa biti slovnični podmet, saj se po § 333. »osebkova beseda« in povedek ujemata v spolu, sklonu in številu, če ne po obliki, pa vsaj po pomenu. Te kongruence (skladnosti) pa v stavkih, ki jih našteva Breznik na str. 214., ni, zato jih smatram za tkzv. impersonalne konstrukcije (brezosebne sklade). Sicer pa Breznik svojo trditvev, da »v posebnih primerih stoji osebkova beseda v kakem drugem sklonu« (zadnji dve vrsti na str. 213.), že na prihodnji strani sam popravlja z dostavkom: »Stavki, v katerih ni osebka (!) v imenovalniku, so brez pravega (t. j. slovniskega) osebka...« Zakaj naj bi bil samo slovniski »osebek« pravi »osebek«, pa nikjer ne pove.

16. K § 333. bi najprej pripomnil, da bi marsikateri srednješolec rad izvedel, z a k a j stoji povedek v ednini in srednjem spolu, če je osebkova beseda kak (pač glavni) števnik (od pet začeniš), saj spola ne razložita niti § 213. niti § 336. Dalje bi rad vedel, zakaj Breznik, ki nekatere stvari, kakor na pr. »vprašanja«, tako na dolgo in široko razlaga, »onikanja« nič ne pojasnjuje, »vikanja« pa v § 333. sploh ne omenja, dasi spada oboje sem. — Mnogo jasneje bi bilo, če bi v svojem pravilu o vezanju povedka z več »osebkovimi besedami« postavil ednino na zadnje mesto, kajti ednina v takih primerih je redka in pač samo v zvezi s figuro »hèn dià dvojn« (eno z dvema, namreč besedama izraženo). Ta figura pa v § 309. ni navedena. Končno bi bilo treba izčrpati vse možne kombinacije i po številu i po spolu, ali pa vse izpustiti, saj je enemu samo po sebi razumljivo vse, drugemu pa nič. Če Breznik misli, da so primeri sami dovolj, potem naj napiše slovnico, v kateri ne bo nič drugega kakor primeri. Vsaj to, da slovenščina prav tam, kjer gre za par, ne rabi dvojice, ampak množino (oči, roke, ušesa, škornji, rokavice), bi moralo biti prvenstveno logično usmerjenemu sintaktiku, kakršen je Breznik, začudno in sumno.

17. Da bi prilastek postal, namreč zgodovinski, iz povedka ali predmeta (§ 334.), ni ne verjetno ne dokazano, iz »osebka« pa čisto gotovo ni postal, saj je »osebek« po § 310. samo drugo ime za glagolsko osebo.

Netočen je tudi Breznikov nauk (§ 335.), da se samostalniški prilastek ujema s svojim samostalnikom le v sklonu. Kakor dokazujeta primera kralj Aleksander, kraljica Marija, se tam, kjer je na razpolago primerna beseda, torej sklada tudi v spolu (in seveda tudi v številu).

Tudi ni res, da bi samostalniški prilastek stal namesto pridevnika. Res pa je, da so pridevniški rabljene besede (pridevniki ter nekateri števniki, zaimki in »deležniki«) najpogostejši priredni prilastki.

Izraz »povedni prilastek« (§ 335.) je nepotreben, ker imamo za ta sklad že termin povedkovo ime (§ 332. in naša opomba 13.).

Primerov mož reda, zglede pridnosti itd. (§ 335., zadnji odstavek) ne morem spraviti v sklad s pravilom: »Samostalniki, bodisi osebni ali stvarni, se rabijo v rodilniku (kot prilastki ali kot kaj?), če imajo kak prilastek pri sebi...« Nepotrebno pa je pravilo »Sam rodilnik se rabi le v tem primeru, če mu sledi kak stavek ali pristavek (apozicija), ki je odvisen od njega« (§ 335.), kajti kak tak zavisnik je prilastkov stavek (§ 339., prilastkov stavek in pristavek pa sta po svojem bistvu tudi prilastka, sicer se o njih ne bi smelo razpravljati v poglavju z naslovom »Prilastek«.

18. Če govorimo o »svojljnih prilastkih« (§ 338.), moramo govoriti tudi o svojljnem rodilniku kot posebni vrsti prilastka, saj imajo mnogi »prilastkovi rodilniki« svojljni pomen.

19. Če izraz prehiteti Vas v stavku »Saj nimam prilike, prehiteti Vas« — »namešča« (pač: nadomešča) namerni stavek« (§ 339., a), potem vendar nedoloč-

⁵ Prim. R. Blümel, Einführung in die Syntax (1914), str. 12.

nik ne more biti prilastek, in ker je tudi nedoločnik v stavku vedno kak stavčni člen, zato ne more vezati stavkov med seboj, kakor tudi zaimki ne. (Prim. § 327.)

20. V zvezi s svojo opombo IV, 34 (k § 225.) naj k § 340. omenim, da predmet ne dopolnjuje samo povedka in tudi povedka ne nujno, pa čeprav je določena oblika »prehodnega« glagola, saj Breznik sam navaja kot primer stavek »Učenec piše« (§ 310.), ne da bi tam povedal, da potrebuje še dopolnila.

V zvezi z mojo opombo 3. o »brezosebnih glagolih« (stavkih) mi tudi k § 344. ni treba dostavljati drugega, kakor to, da je nemogoče »devati osebo« v dajalnik (str. 223), pač pa je to možno napraviti z njenim imenom in z zaimkom, ki stoji namesto njega. (Prim. § 345., v katerem stoji poleg osebe tudi stvar v dajalniku!)

21. Namesto trditve »Glagol vprašati stavi... stvarni predmet rajši v roditelju...«, bi jaz rekel, da ga ima, in sicer po starem v roditelju, kar ne zveni tako antropomorfično-poetično in uvažuje tudi zgodovinski vidik (§ 343. op.).

22. Pri besednih vrstah, ki lahko rabijo kot prislovna določila, je Breznik pozabil omeniti »deležnike«, na pr. molče trobentati (§ 350.).

Kakor predmet, tako tudi prislovno določilo ne določa samo povedka (§ 350.) in tudi po tej rabi ni imenovano, kajti tedaj bi se ne imenovalo »prislovno«, to je »priglagolsko« (adverbiale). Sicer pa je ta stavčni člen (kakor tudi besedna vrsta »prislove«) imenovan samo po eni rabi, razen glagolov namreč lahko določa tudi pridevnike, »deležnike« in prislove.

23. Trditve »Casovni odvisniki so glede na glavno dejanje istočasni ali predčasni« (§ 352.) je neprecizna, kajti ti zavisniki I. niso vedno zavisni od glavnega stavka, ampak zadostuje, da jim je stavek nadrejen; 2. stavek ne izraža samo dejanja; 3. pa je poleg istodobnosti in preddobnosti podrejenih stavkov možna tudi zadobnost. Tako so zadobni na pr. mnogi posledični zavisniki, ker nastopi učinek navadno šele za vzrokom. V stvari sami je tudi utemeljeno, da se, kakor vsako vzročno podredje v sklepalno in obratno (§ 325., 4 in 5), tako tudi vsako posledično podredje da izpremeniti v vzročno in obratno.

Ker sta po §§ 221. in 265. po dva »tvorno-sedanja in tvornopretekla deležnika«, zato pravilo v § 352., 7, ki govori o »tvorno sed. in pret. deležniku«, ni dovolj točno. (Prim. tudi zadnji odstavek § 355.) Kdaj primeri sami ne zadostujejo in kdaj zadostujejo, sem že povedal v op. 16.

24. Trditvev, da je sklad »z materjo« v stavku »Z materjo sva bila na Brezjah« prislovno določilo načina (združitev), nasprotuje trditvi, da je sklad »z očetom« v stavku »Vsako nedeljo greva z očetom v mesto« »osebek« (str. 217.).

25. Medtem ko Breznik vzročnega priredja (§ 325., 4) in podredja (§ 362.) ne izvaja iz posledičnega podredja ali obratno, pa ima v § 358. dolg odstavek, čigar dedukcije so nepreprečevalne in zato odveč.

26. Čeprav se beseda si ali sama ali v zvezi s katero drugo (na pr. da-si) rabi tudi kot veznik, po svojem izvoru ni veznik (op. 1. str. 232.), ampak dajalnik osebno-povratnega zaimka §§ 200.). Nastopa tudi v nekaterih stavkih, ki jih navaja § 358.

Stavki, kakor »Majhno kljuse, velika moč« (§ 358.) po mojem prepričanju nimajo dopustnega zavisnika, temveč so protivna priredja (§ 325., 3) brez veznika. Seveda isto misel lahko izrazimo tudi s podredjem, ki ima dopustni zavisnik. (Prim. našo opombo 7.) Tudi stavki »Visoko letal, nizko padel« (§ 364.) niso pogojne periode, kakor trdi Breznik, temveč so priredja.

27. Če je Finžgar svoj stavek »Mlajši so se vodili roko v roki« izpremenil v stavek »Mlajši so se vodili za podpazduhe« (§ 359.), potem ni izpremenil samo izraza, temveč tudi pomen, saj vodiš lahko tudi tako, da držiš s prsti svoje roke prste roke onega, ki ga vodiš.

28. Ker so po definiciji § 126. tudi zaimki imena, zato se na pr. stavek »Skloni izražajo razmerje imen ali zaimkov do drugih imen...« in drugi stavki v § 365. s to definicijo ne skladajo.

Ker se Breznik pri trditvi, da nekdanji zvalnik zdaj nadomešča imenovalnikova oblika »z novim naglasom«, sklicuje samo na § 136., velja to njegovo pravilo samo za sklanjatev a-osnov, kolikor je ta »novi naglas« sploh več kakor krajevna posebnost, ne pa večinska ali občaslovska raba. (Samostalnik mati pa ni nikaka »i-jevska osnova, kakor se trdi v § 136.) Ali je ta imenovalnikova oblika z novim naglasom za izobraženo izreko obvezna?

29. Da po svojih skromnih močeh vsaj nekoliko obranim uboge slovenske klasičarje, ki jih strogi Breznik zlasti v § 366. tako vzvišeno jemlje v šolo, zlasti Tavčarja, ki je pri njem v posebni »milosti«, naj v njihov zagovor navedem naslednje besede iz znane Heysejeve nemške slovnice:

... Ich weiß recht wohl, daß die bloße Sprachrichtigkeit niemals das oberste Gesetz sprachlicher Darstellung sein darf... ich weiß auch, daß der Sprachgenius die Gesetze

der Sprache in sich selber trägt, und daß der Meister recht wohl die Form zerbrechen kann... (Dr. Joh. Christ. Aug. Heyses Deutsche Grammatik oder Lehrbuch der deutschen Sprache, 29. Auflage, Hannover [1923], str. IV.)

Dokler torej na pr. Tavčar, ki je jezikovno neprimerno tvornejši ter tudi sicer za slovenščino in Slovence pomembnejši kakor Breznik, ni rabil skladov »joče zadnje solze«, »vzdihuje večerno pesem« itd., tako dolgo so bili za navadne pisce in manj pomembne pisatelje napačni, zdaj pa to niso več.

Kakor vse, kar je človeškega, se namreč tudi jezik izpreminja, staro gine in rodi se novo. Na tem enemu morda žalostnem, drugemu veselem, na vsak način pa neizpodbitnem dejstvu tudi Breznik ne bo nič izpremenil.

Veliki pesniki in pisatelji — in med nje spada s svojimi najboljšimi deli tudi Tavčar — so samozavestni in suvereni gospodarji jezika, jezika služabniki pa so jezikoslovci in slovničarji, zato prosim Breznika v njegovo lastno korist, naj postane, dokler je še čas, skromen in ponižen, kakor se služabnikom spodobi. Ze pesnik Prešeren je osramotil jezikoslovca Kopicarja (v sonetu o Apelu in čevljarju), Zupančič, ki je tudi med onimi, ki jih je Breznik prav po šolmaštrovsko postavil v kot, pa je svojo »Gloso«, ki je že v čitankah, ubral na geslo:

Le ne uči pevca peti!
Mar učil boš cvesti veje?
Ptič na veji se ti smeje:
jaz sem pred teboj na sveti.

30. Breznikovo pravilo »Vsak stavek se mora nanašati na prejšnjega« (§ 367.) vsaj za prvi stavek ne velja. Sicer pa tudi ostala »pravila« tega paragrafa veljajo morda za pismo, gotovo pa ne tudi za govor, ker je besedni red v živem govoru zaradi stavčne fonetike mnogo svobodnejši od besednega reda v pismu. (Prim. našo op. 1.) Strožja pravila za besedni red imajo indoevropski jeziki, katerim so se obrazila pregibnih besed že močno obrusila, kakor na pr. angleščina, zlasti pa oni izmed njih, pri katerih med naglasenimi in nenaglasenimi zlogi ni velike razlike, kakor na pr. francoščina. O besednem redu neindoevr. jezikov tu ne morem razpravljati.

31. Mesto takih »pravil« kakor »Nepoudarjene ali manj poudarjene besede... se vrste v stavku okoli stavčnega poudarka po redu, kakor so odvisne od njega.« (§ 370.) (iz tega »pravila« ni razviden red zavisnosti od stavčnega poudarka) naj bi nam Breznik rajši povedal nekaj o inverziji (to je stavi P[redikat]—S[ubjekt]) v slovenščini in drugih spornih točkah slovenske sintakse.

32. Glede stave (in rabe) naslonice je treba razen tega, kar pravi o njih § 371., pomniti še to: 1. Breznik ne navaja vseh možnih kombinacij; 2. red, v katerem si naslonice sledijo, ni v vseh slovenskih krajih in vedno isti.

Kakor se na pr. lestva, ki je nekaj »fizičnega«, ne da nasloniti ob samo mišljeni zid, tako tudi ne naslonice, ki so prav tako nekaj fizičnega, na kako misel, na pr. prejšnjega stavka (§ 371., 3). Oblike sem, si, je in druge v slovenščini niso samo in vedno naslonice, saj nam tudi uho pravi, da so take besede v primerih »Ali si moj prijatelj?«, »Sem!« (§ 371., 3 a) n a g l a š e n e (prim. tudi § 202., b).

Sklep.

Ker stilistika in metrika prav tako kakor pravopisna pravila ne spadata v slovnico, si hočem te tri dodatke Breznikove slovnice prihraniti za drugo priliko. Za sklep svojih kritičnih opomb naj še enkrat poudarim, da nikakor nisem niti mogel niti hotel biti izčrpen, da z njimi nisem hotel v nič devati Breznikovih zaslug za slovensko jezikoslovje, tajiti napredka, ki ga kaže 4. izdaja ali se morda celó približati Brezniku osebno. Edini moj namen je bil, vsaj nekoliko prispevati k temu, da bi bila naslednja izdaja še boljša. Zato sem se trudil, biti kar najbolj stvaren.*

* Opomba tiskarne. V 13. točki III. poglavja je bila na str. 108. (4. številka tek. letnika) pomotoma pravilna vrsta nadomeščena z napačno. Vrsta se mora po rokopisu pravilno glasiti: ... starih rimskih gramatikov, kakor sta casus genitivus (rodilnik) in casus accusativus...

Nekoliko nujnih reform v pogledu učiteljske izobrazbe.

(Konec.)

III.

Ministrstvo prosvete je vpeljalo v učiteljskih na temelju zakona o učiteljskih S. N. br. 28.374 z dne 29. avgusta 1931 v IV. in V. letniku seminarje za pedagoško in jezikovno skupino, za zgodovino, zemljepis in prirodopis z namenom, da bi se na ta način pri učencih močnejše razvila samodelavnost, sistematiziralo, zaokrožilo in učvrstilo znanje iz najvažnejših predmetov v skupnem delu z nastavniki dotičnih strok.

V seminarjih naj se navajajo učenci na to, da delajo v duhu sodobne pedagogike in se ravna po načelih koncentracije pouka in aktivnega individualnega dela ali kolektivnega sodelovanja, kakor to zahteva sodobna delovna šola.

Ker za seminarsko delo do sedaj ni bil izdan nikak pravilnik, se dela v posameznih zavodih, često pa tudi v razredih istega zavoda različno. Stanje brez pravilnika je sicer za starejšega, izkušenega učitelja prijetno, ker mu nudi pri pouku, ozir. delu prilično svobodo; mlajši nastavniki pa čutijo, da bi potrebovali za to delo navodila.

V seminarjih naj se dela praktično, obdelovati se sme le snov, s katero se je dijak že pri rednih urah teoretično seznanil. Tu naj se ne čitajo cela dela, le-ta mora vsak seminarist že doma prečitati.

Vsi referati, ki morajo biti v časovni in vsebinski zvezi z gradivom, ki se predeluje v letnikih in rednih urah dotičnega predmeta, naj bodo podeljeni med učence že ob začetku šolskega leta. Delati morajo vsi učenci ne samo s tem, da absolvirajo svoj referat, ampak se morajo tudi živo zanimati za vse seminarsko delo, kar nastavnik ob vsaki priliki prav lahko kontrolira in konstatira. Voditelj seminarja pa mora biti dijakom vesten in dobrohoten mentor, upotiti jih mora stvarno in metodično, kako naj sestavljajo referate, kar jim bo gotovo tudi pozneje kot narodnim vzgojiteljem koristilo — ne samo pri šolskem delu, ampak tudi pri različnih predavanjih izven šole. Delo v seminarju naj bo učitelju prijetno sodelovanje z učenci, ki naj se že vnaprej zavedajo, da so jim te ure podpora, pomoč in priprava ne samo za redne ure dotičnega predmeta, ampak tudi priprava za njihov bodoči poklic.

V seminarjih ima nastavnik najlepšo priliko, da seznanil svoje učence s sodobnimi revijami in novimi knjigami svojega predmeta. Mnogokrat bo tu našel priložnost, da govori z učenci o najnovejših pojavih na polju znanosti in umetnosti, ki morajo zanimati vsakega sodobnega človeka.

Ob priliki praznovanja spominskih dni velikih in zaslužnih mož za narod in državo naj se v seminarjih sestavljajo v obliki referatov prigodni govori, ki bodo bodočim učiteljem kasneje dobro došli pri delu v šoli in med narodom. Že tu naj se učenci navajajo na to, kako se prirejajo podobne narodne proslave, kajti baš učitelji so — posebno na deželi — oni činitelji, ki morajo dajati iniciativo in voditi take prireditve.

V seminarjih naj se dijaki praktično seznanijo z vsemi modernimi sredstvi, ki širijo in pospešujejo sodobno znanost in umetnost. Vsi vemo, kolike važnosti je danes za vzgojo mladine lep komad v gledališču. Če ima vodja seminarja priliko, naj povede svoje dijake k taki predstavi in naj pozneje o tem, kar so videli, z njimi razpravlja. Isto priporočam glede kina, radia, skioptikona itd. — V primernem letnem času naj pregleda tudi mestne knjižnice, muzeje, galerije in druge zbirke; vse to bo dijakom v veliki meri razširilo njihovo duševno obzorje, in nihče se potem ne bo mogel pritoževati, da mu šola ni nudila vsega, kar je mogla.

O tem, kar so dijaki videli in čitali, kar so spisali in o čemer so referirali, o vsem tem je treba debatirati, diskutirati ter opozarjati dijake na to, kar je ostalo neopazeno; pri analiziranju leposlovnih del je treba še enkrat prečitati najlepše in najznačilnejše odstavke, da se razvije književni okus dijakov in se na ta način doseže, da bodo s pravim estetičnim uživanjem čitali dela naših in drugih slovanskih in neslovanskih književnikov svetovne literature, posebno onih, ki so imeli vpliv na književno delovanje naših literatov.

V prirodopisnem seminarju je prav lepa prilika, da se dijak izvežba v zbiranju, prepariranju in konserviranju vseh panog prirodnega kraljestva. Mikroskopiranje in seciranje manjših živalic in njihovih organov bo bodočemu vzgojitelju v poznejši praksi zelo koristilo. Vzljubiti mora narodo, v kateri bo prebil vse svoje življenje, že v mladih letih in dober učitelj se mora potruditi, da vcepi ljubezen do narode že zgodaj v mlada srca.

Po dosedanjem programu za učiteljske šole sta določeni za seminarska dela iz prirodne grupe predmeta 2 uri na vsakih 15 dni. Po dosedanji praksi sta se ti dve uri uporabljali kot seminarski uri samo za prirodopis. Gotovo pa je, da se pod prirodno grupo predmeta razumeta tudi fizika in kemija. Radi tega se naj ti uri razdelita na dva dela: na prirodopis in fiziko-kemijo. Tako bi vsaka teh dveh grup imela izmenoma seminarje po 2 uri na 15 dni in bi potemtakem prišla vsaka grupa enkrat mesečno na vrsto. — Seminarske vežbe iz zgoraj imenovanih predmetov so potrebne posebno za učence učiteljskih šol. Pri teh seminarjih bi se morali učenci seznaniti z različnimi fizikalnimi aparati, naučiti bi se morali z njimi ravnati in eksperimentirati, nadalje bi se naj v teh seminarjih učili sami sestavljati in delati preproste aparate in druge učne pripomočke, ki jih bodo pozneje kot učitelji pri pouku rabili.

V zgodovinsko-zemljepisnem seminarju naj se dela v duhu drugih seminarjev: gradivo teh predmetov se razširja, utrjuje, pogloblja vzporedno z delom v rednih urah. Vodja seminarja naj se ozira na vse, kar spada v to področje in more bodočemu učiteljstvu kdaj služiti kot kašipot pri njegovem delu v šoli in zunaj šole. Referati, sestavljanje kronik, osnovno znanje iz arheologije, numizmatika, heraldika, zgodovinski viri, zbiranje narodopisnega blaga, antropogeografija, fito- in zoografija, klimatologija, kartografija itd. — vsi ti predmeti morajo biti v seminarjih vsaj pregledno in praktično obdelani, ker je število rednih ur za zemljepis in zgodovino tako omejeno, da se predela komaj in z velikimi težavami ono gradivo, ki je predpisano za redne ure, in vse te zgoraj naštetih pomožne znanosti zemljepisa in zgodovine bi morale ostati skoraj popolnoma zanemarjene.

V seminarjih živih tujih jezikov, t. j. francoščine in nemščine, naj se postopa le deloma tako kakor pri predelovanju gradiva narodnega jezika. Računati moramo namreč s tem, da velika večina naših učencev ne zna omenjenih tujih jezikov, in prav radi tega moramo biti pri izbiranju gradiva zelo previdni in oprezni. Delajmo počasi na temelju splošnih in pedagoških člankov; ako je vodja seminarja praktičen in potrpežljiv, bo lahko dosegel tudi v tem seminarju mnogo lepih uspehov.

Neumestne so pa gotovo pritožbe, da je škoda za tisti čas, ki ga žrtvujemo seminariskim uram. Ako se seminar pravilno vodi, ako pokažejo učitelji in učenci dobro voljo in resnično željo, da se dela v duhu moderne znanosti, potem bo vsako tozadevno zabavljanje utihnilo.

Kar se pa tiče referatov, moram reči, da ti prav nič ne obremenjujejo dijakov, ako jih nastavnik razdeli o pravem času in če ob tej priliki opozori dijaka na potrebno literaturo in mu da še druga navodila.

Gotovo pa bi bilo potrebno, da bi se izdal za seminarsko delo praktičen pravilnik, kakor ga je obljubilo ministrstvo prosvete, in da bi bile seminarske ure *dopoldne* — takoj po uri dotičnega predmeta, in sicer podeljeno, ker tri ure zaporedoma se ukvarjati z istim predmetom, ne bi bilo niti ekonomski niti pedagoški utemeljeno. Popoldanski čas je za seminarsko delo neprimeren, ker se dijaki že dovolj utrudijo z dopoldanskim delom ne samo duševno, ampak tudi telesno. Popoldne so po navadi nemirni in raztreseni, ker vedo, da jih čaka delo za drugi dan; tudi nastavnik mora upoštevati dejstvo, da imata četrti in peti letnik s seminarji po 38—40 tedenskih ur, kar obremenjuje posebno ono dijaštvo, ki se mora voziti z vlaki, ki nimajo večkrat primernih zvez s študijskim mestom; ti dijaki odhajajo posebno po zimi v noči od doma in se v noči vračajo zopet domov. O teh mukah in težavah svojih otrok vedo zlasti mnogo povedati revni starši, ki ne morejo plačevati v mestu stanovanja in hrane. Vse to pa bi se lahko uredilo brez večjih komplikacij.

IV.

Po mnogih spremembah in dopolnilih starega učnega načrta in programa za učiteljske, ki so se pa izkazala kot pomanjkljiva in nezadostna, je sklicalo ministrstvo prosvete v Beogradu leta 1930. in 1931. komisijo strokovnjakov, ki naj bi sestavila nov, enoten učni načrt in program za učiteljska kraljevine Jugoslavije, ki bi ustrezal vsem zahtevam moderne pedagoške znanosti.

Načrt in program sta bila nato objavljena z odl. min. prosvete S. N. br. 28.375 od 27. avgusta 1931 in S. N. br. 34.430 od 25. septembra 1931. Po njih delamo sedaj že četrto leto. Vsi pa smo si v tem edini, da je v letnikih preveč ur in preveč snovi. To dejstvo bi se moglo opravičiti deloma s tem, da zahtevamo današnji položaj učiteljstva, njegove naloge in dolžnosti v šoli in zunaj nje od njega mnogo več kot prejšnja šola in prejšnja javnost. Program in načrt sta v splošnem dobra in moderna in smo v tem oziru mnogo pred našimi sosedi.

Triletna praksa je pa pokazala, da bi tudi tukaj bile potrebne neke spremembe. V sporazumu s strokovnjaki, ki poučujejo na našem zavodu, sem predložil na zadnji direktorski konferenci, ki je bila sklicana od prosvetnega načelnika banske uprave v Ljubljani, nekoliko predlogov glede spremembe sedanjega učnega načrta in programa.

Pedagoška psihologija, ki se poučuje sedaj v V. letniku, naj bi se prenesla za bodoče v III. letnik, kjer se že poučuje obča psihologija.

Iz metodičnih razlogov bi bilo namreč mnogo bolje, da se obči psihologiji takoj priključi tudi pedagoška. Razen tega dokazuje tudi dosedanja izkušnja, da učenci snov iz obče psihologije, s katero so se ukvarjali v III. letniku, do V. letnika v toliki meri pozabijo, da je treba občo psihologijo v tem letniku skoraj čisto iznova obravnavati, kar pa ima za posledico, da ostane potem za pedagoško psihologijo premalo časa. Še važnejše pa je dejstvo, da so za uspešno obdelavo učne snovi iz obče pedagogike v IV. letniku nujno potrebna mladinoslovna dejstva, s katerimi se učenci po sedanjem učnem načrtu seznanijo šele v V. letniku. Tako se porabi v IV. letniku na škodo predpisane snovi mnogo časa za razlago mladinoslovnih dejstev, brez katere bi učenci obče pedagogike ne mogli razumeti. S premaknitvijo pedagoške psihologije iz V. v III. letnik bi se pa ta nedostatek dal z lahkoto odpraviti.

Pouk metodike je v IV. letniku preuranjen, kajti učenci v tem letniku šele spoznavajo obča pedagoška in zlasti še didaktična načela, na katerih sloni posebna didaktika. Tako jim je treba po dosedanjem učnem načrtu v IV. letniku najprej razložiti obča didaktična načela, kar bi odpadlo, ako bi se učenci najprej

seznanili z občo didaktiko in potem šele s posebno. Kakor namreč zahteva obča pedagogika že nekaj znanja iz pedagoške, odnosno mladinske psihologije, tako zahteva posebna didaktika tudi že nekaj znanja iz obče didaktike.

V IV. letniku bi zadostovale tri ure učne prakse, ki naj bi bile glede na predelano pedagoško teorijo predvsem namenjene hospitacijam, izdelavam učne priprave, uvajanju v šolski red in opazovanju vadniških učencev, ne pa še samostojnim nastopom, ki naj bi se prenesli v V. letnik.

Reforma zemljepisnega pouka naj bi se izvedla v tem pravcu, da bi se v II. letniku vzelo samo gradivo iz evropskega zemljepisja, medtem ko bi naj bila snov izvenevropskih področij pridržana III. letniku, ker je skoraj nemogoče v II. letniku predelati v dveh tedenskih urah vso zemljepisno snov Evrope in potem še gospodarsko važnih držav drugih kontinentov, kakor to zahteva sedanji učni program.

Zemljepis Jugoslavije naj bi se pa radi tega prevedel v IV. letnik; tako bi ostala predelana zemljepisna snov IV. letnika za V. letnik še kolikortoliko sveža, treba bi jo bilo v tem letniku samo še metodično obnoviti, razširiti in poglobiti.

Glede matematičnega pouka sem predložil sledeče: Gradivo, predpisano po dosedanjem učnem programu za IV. letnik, naj se prenese v celoti v V. letnik. Za ostale letnike, t. j. za I.—IV. l., se pa naj učna snov, ki se je do sedaj obravnavala v prvih treh letnikih, primerno porazdeli, ker je po dosedanjem učnem programu zlasti v I. in II. letniku preobširna.

Med glavne predmete narodne šole spada brez dvoma računstvo. Iz tega vidika morajo učitelji ta predmet dobro poznati tako s stvarne, kakor tudi z metodične strani. Sedaj se gradivo narodne šole stvarno in metodično obravnava v IV. letniku, nakar se pouk iz matematike popolnoma prekine. Tako nastane med učiteljiščem in narodno šolo v tem oziru zelo občutljiva vrzel, ki je gotovo za šolo škodljiva. Splošno opazujemo, da so baš učni nastopi iz računstva najslabši tako med šolskim letom, kakor pri diplomskih in praktičnih izpitih. To jasno dokazuje, da učenci tozad. gradivo le premalo poznajo. V programu za prve tri letnike bi se naj nekaj nepotrebnih odlomkov črtalo, mogoče iz trigonometrije, na vsak način naj bi se pa mesto tega uvedlo v IV. letniku nekoliko osnovnih pojmov iz analitične geometrije, ker pri njej se nauče učenci, da zastavljene naloge pravilno analizirajo in da logično pravilno sklepajo, kar je podlaga vsemu računstvu in mišljenju. Pri analitični geometriji dobe učenci pravičen pojem o prostoru, kar je nujno potrebno za vsakogar, ki poučuje računstvo, čeprav samo v obsegu programa za osnovne šole. Tudi je važno, da morajo učenci pri analitični geometriji geometrijske probleme z risanjem reševati. O potrebi grafičnega reševanja nalog pa ni nobenega dvoma.

Gospodinjiski in kmetijski pouk na učiteljiščih bi se moral postaviti na popolnoma druge temelje; to pa ne bo mogoče tako dolgo, dokler ne bo imelo vsako učiteljišče primerno urejenega internata ter lastnega posestva in gospodarstva, kar bi naj omogočilo učencem, da se že med svojimi študijami na učiteljišču v tem oziru tudi praktično udeležujejo. To pa bo mogoče doseči šele postopoma in v času, ko bo prenehala sedanja finančna kriza, ki pritiska in mori ne samo nas, ampak ves svet.

Vzgjati se pravi, negovati, kar je mladini najbolj lastnega, kar je v njej najboljšega, resnično dragocenega in ne vsakega bežnega nastrojenja in tudi ne tega, kar je v njej ravno vzkliko tako iz vnanjih slučajnih razlogov. Torej individualni razvoj v vsakem oziru je treba pospeševati, a ne vsake nespodobnosti pripoznavati, ne vsake cmeravosti odobravati, ne vsake plitkosti kratkomalo spregledati.

V. Schönbrunn.

Tipi risarskega izraževanja in njih metodična izraba v pouku.

Vsi vemo, da lahko svoje predstave, pojme, misli, razpoloženja in stremjenja, skratka svoje doživljaje izražavamo na zelo različne načine. Najobičajneje in najpogosteje je oblika našega izraževanja govor, to je ustno izraževanje. Znano pa je tudi, da z govorom vedno ne moremo izčrpno povedati tega, kar doživljamo, pa si radi tega pomagamo z drugimi oblikami izraževanja, z mimiko, gestami, s kretnjami itd. Tako n. pr. ni vseeno, ali pesem samo mehanično reproduciramo, nizamo besedo na besedo v monotonem redu, ali pa jo deklamiramo ali recitiramo z življenjskim impulzom in doživljeno svežino. V obeh slučajih so lahko besede iste, razlika je v doživetju in njega adekvatnem izraževanju. Lepoto in čuvstveno globino pesmi izražavamo lahko tudi z melodijo, s petjem, z glasbo, dramatizacijo. Izraževalne oblike si niso torej med seboj enake, se ne pokrivajo, vsaka od njih ima svojevrstnosti, ki prikazujejo doživeto vsebino sedaj bolj s te, drugič bolj z druge plati. Poleg omenjenih izraževalnih možnosti imamo še druge, katerim pripada zopet drugačna izraževalna sila, tako: pisanje, risanje, slikanje, izrezovanje, modeliranje itd. Mislim, da ni potrebno posebej dokazovati, da v nekaterih slučajih preprosta risba več pove nego kopica besedi, slika več nego pripovedovanje o harmoniji barv in lepoti pokrajine itd.

Novjši pouk skuša v šolskem delu zadostiti vsem važnejšim izraževalnim oblikam ter so vprašanja prebujanja, potenciranja in oblikovanja učenčeve izraževalne sposobnosti na dnevnem redu. Svoje čase, ko je šola zahtevala od učenca predvsem reproduktivno znanje, vtisnjenje v spomin v trajno obdržanje, ko se je učencem le dajalo in so ti le sprejemali ter po možnosti neizpremenjeno obnavljali, se je v šoli posvečala glavna pozornost verni reprodukciji v vseh oblikah izraževanja. Izraževanje v tem smislu ni bil rezultat notranje aktivnosti doživetih vsebin, temveč le refleks od zunaj prihajajočih dovršenih vzorov. Metodični postopek v takem šolskem delu ni upošteval otrokove produktivne nastrojenosti, ki izraz in njega oblike skuša šele zgraditi na poti iskanja in poskušanja, temveč je skušal preko ponavljanja v govoru, prepisovanja v spisju in prerisovanja pri risanju itd. usposobiti učenca za samostojno oblikovanje njegovih predstav, pojmov, misli itd. v govoru, pisanju, risanju in drugih izraževalnih oblikah. Mislilo se je celo, da je tedanji didaktiki docela uspelo, izslediti in postaviti stalne obrazce učnemu postopku, ki bi se dali uporabiti na tej ali oni stopnji šol. pouka, v tem ali onem izraževalnem načinu. Zgradba mehaničnega šablonizma pa se je začela prej podirati, nego je bila povsem gotova vsaj v teoriji, če že ne v praksi. Vzroke temu moramo iskati predvsem v razvoju in napredku pedologije in pedopsihologije, katerih zasluga je odkritje dejstva, da je duševna struktura doraščajočega človeka, torej otroka in učenca povsem druga nego ona odraslega človeka. Prirodni razvoj posameznika se torej tudi v osnovni šoli ne da in ne sme vkleniti v skonstruirano logično zgradbo misli in vzorov dovršene višine, nego mora pot do teh voditi preko razvojnih stopenj otrokove logike, doživljanja pa tudi izraževanja.

Že obča psihologija, ki sicer izsleduje obče zakonitosti duševnim procesom normalnega, čeprav abstraktnega človeka, pokazuje na različnost ljudi v njihovem psihičnem doživljanju, čuvstvanju, stremljenju in udejstvovanju. Diference in različnosti v duševnem doživljanju in izraževanju proučuje radi tega diferencialna, tipna, individualna psihologija, katerih izsledki seveda ne morejo nasprotovati obči psihologiji. Klasifikacija ljudi po različnosti in sličnosti duševnega doživljanja je poznana že starim Grkom in grški zdravnik Hipokrat okoli 400 pred Kr. loči glede čuvstvenega življenja poznane štiri temperamente: sangvinike, kolerike, melanholike in flegmatike, drugi pa so jih primerjali po reakcijah njihovega izraževanja, prve z opicami, druge s psi, tretje z voli in zadnje s svinjami. Tako

so lastne posameznim skupinam ljudi pa tudi živalim posebne karakteristike, ki za drugo skupino niso tako značilne. Navadno pravimo, da so različnih tipov. Vsak poklic, stan, vsako zvanje, vsaka služba in doba člov. življenja pokazuje svoje tipe, ki so poznani med narodom, mnogokrat so posebno plastično izoblikovani v literaturi. Tudi učiteljski poklic ni brez njih. Učenci svoje učitelje cenijo ali ljubijo, občudujejo ali spoštujejo, so zaljubljeni vanje ali pa se jih bojijo. V psihologiji učitelja so taki tipi jasno očrtani in prikazani kot ekonomski, socialni, religiozni, teoretski, estetski, politični tip. Vendar pa ne najdemo tipov samo med odraslimi ljudmi, imamo jih tudi med otroki in jih za razlikovanje od onih imenujemo otroške tipe. Vsak učitelj ve, da se vsi učenci enega razreda ne ponášajo, učijo, udeležujejo, reagirajo in končno tudi ne izražavajo na enak način, z isto lahkoto. Dispozicijske osnove psihičnim aktom, kakor tudi njih razvoj je individualno zelo različen. Po njih delimo otroke v vizuelne, akustične, motorne, stvarne, besedne tipe. Ti tipi pa so v resničnem življenju le redkokdaj čisto izkristalizirani ter predstavljajo le psihološke abstrakcije, proti katerim konvergira posameznik v večji ali manjši meri. Radi tega pa take tipne klasifikacije vendar niso brez vrednosti ter nam omogočujejo bližje poznavanje in razumevanje poedincev v šoli. Načelo neenakosti ali, drugače rečeno, tisto, kar velja za enega, ne velja tudi v isti meri za drugega, postaja na ta način razumljivejše in individualni odnos do poedinca bolj upravičen. Krivo pa bi bilo mišljenje, da mora vsak poedinec nujno spadati v ta ali oni določni tip, kakršne je izdelala tipna psihologija za posamezne vrste psihičnih doživljanj in njih reakcije. Tipi so fikcije in med temi fikcionimi mejniki so možni različni prehodi in stopnje, ki imajo sličnosti sedaj bolj z enim, sedaj bolj z drugim mejnikom.

Nas zanima na tem mestu v okviru različnih, prej omenjenih izraževalnih oblik risarsko izraževanje in njega posebnosti. Tudi na tem področju lahko zasledimo na osnovi zbiranja in proučevanja spontanih grafičnih izdelkov neke značilnosti in svojevrstne skupnosti, ki bi jih tudi lahko imenovali tipe. Že ob površnem in navadnem presojanju kaj radi delimo učence osnovne šole v dve skupini: za risanje nadarjene in za risanje nenadarjene, katerih je seveda velika večina.

Grafični izdelki prvih daleč prekašajo po kvaliteti one drugih, kar lahko vsakdo presodi že na prvi pogled. Risbe prvih so bolj ali manj naturalistične, našim vizuelnim vtisom o stvareh ustrezajoče, v črtah in oblikah se kaže talent, skratka take, da jih ne zmore vsak povprečnež iste starosti in dobe. Ob ugodnem, individualnem ter strokovnem pouku, kolikor ga more osnovna šola nuditi takim poedincem ter poskrbeti tudi za njih nadaljnjo izobrazbo, je le tem odprta pot do izrazitih risarjev, grafikov, slikarjev-umetnikov. Le redkokdaj in le v izjemnih slučajih pa se talentiran poedinec sam na osnovi lastne moči dvigne po končani osnovni šoli nad normalo, ki bi mu bila po narodi prisojena. Vendar pa nas talenti, ki prosperirajo v nekem smislu sami ter z lahkoto zadoščajo potrebam in zahtevam osnovnošolskega risarskega izraževanja, tu ne zanimajo.

Risarski izdelki tako zvanih nenadarjenih so primitivnejši, v oblikah in črtah nerodnejši, neboljšeni. Pri teh ni one zaželene podobnosti z resničnimi predmeti in stvarmi, zato izgledajo nepravilni, otroški in jih v mladinski psihologiji nepodkovan odraslec gleda in kritizira s pomilovalnim nasmeškom. Pa vendar je ta tip risarskega izraževanja v osnovni šoli v absolutni večini, tako da ga prav za prav moramo smatrati za normalnega ter mu smemo le s previdnostjo odrekati svojevrstno obliko in stopnjo nadarjenosti. Pri ocenjevanju le-teh sodimo največkrat z nativističnega gledišča, češ, nekaterim in izbranim je dano že po rojstvu, večini pa rojenice in sojenice niso položile v zibko nič takih darov, pa jim radi tega tudi šola ne more bogve kaj pomagati. Napaka pa bi vendar bila, zvrčati vso krivdo na prirojene dispozicije, posebno v risarskem izraževanju večine otrok, ter a priori

sklepati na njih nenadarjenost, če se sami po sebi ne kažejo kot risarski fenomeni. O Karlu Velikem, ki ga zgodovina prikazuje kot inteligentnega, nadarjenega in modrega človeka, je poznana legenda, da se je s težavo naučil čitati, pisanje pa mu je baje delalo take preglavice, da ga sploh ni nikoli dobobra obvladal. Če pa naše šole za manjnadarjene dosežejo s svojimi defektnimi učenci v tem oziru rezultate, za katere bi jih zavidal sam Karel Veliki, ne bo pogrška ležala v prirojenosti, temveč v metodi učnega postopka. Večini učencev, ki nimajo prirojenih umetniških kvalitiet za risanje, bo potrebno z napredkom metodike risanja ugladiti pota, ki vodijo k zadovoljnejšim perspektivam, nego jih nakazuje delitev učencev v nadarjene in nenadarjene.

V metodičnem oziru koristnejša in plodonosnejša je delitev tipov v risarskem izraževanju v tako zvane ekspresioniste in impresioniste, kakor jih naziva dunajski metodik risanja Richard Rothe v svojih delih. Oba tipa imata dokaj sličnosti s prej navedenima, tako da bi ekspresionisti bolj odgovarjali nenadarjenim, impresionisti pa nadarjenim učencem v risanju. Oba tipa pa se v resnici ne razlikujeta toliko po nadarjenosti, ker lahko nadarjenost pripada prvemu in drugemu, kolikor po načinu upodabljanja doživetih vsebin.

Impresija pomeni vtis, v našem slučaju vizuelni vtis. Vsi ljudje z zdravimi očmi so izpostavljeni vsak čas različnim vizuelnim vtisom neposredne vidne okolice, čeprav je doživljanje le-teh individualno zelo različno. Kakor pa vemo iz psihologije, vtisi, ali bolje rečeno, slike nekega predmeta ne izginjajo popolnoma, čeprav je tozadevni vizuelni podražaj minil, temveč nam ostajajo pred našimi »duševnimi očmi« ohranjene v večji ali manjši meri. Impresionistu se vizuelne impresije v izredno veliki meri ohranjajo tako rekoč neizpremenjene in jih lahko po volji gleda s svojimi notranjimi očmi ter jih more neposredno ali pa posredno reproducirati z roko na risarsko ploskev. Prerisuje iz svojega slikovnega spomina. Seveda ima v njegovem grafičnem izraževanju važno vlogo tudi muskularna uglajenost motorizmov roke, kar pa je pretežno stvar vaje in tehnike.

Ekspresija pomeni izraz, v našem slučaju risarski izraz. Psihološke osnove tega izraza pa so pri ekspresionistu povsem drugačnega kova nego pri impresionistu. Tudi ekspresionist sprejema vizuelne vtise okrožujoče ga okolice, ne zadržuje pa jih pred svojimi »notranjimi očmi« z eidetično vernostjo impresionista. Verni vizuelni spomin, za precizni instrument impresionista, ne deluje pri ekspresionistu z ono vztrajnostjo, doslednostjo in konkretnostjo, ki je impresionistu vsak čas na razpolago. Vizuelne slike ekspresionistu kakor da zdrče skozi rešeta in sita, tako da na gornjem ostaja le glavno ogrodje, okostje bistvenih delov, katere je intelektualno apercipiral, z razumom dojel in fiksiral. Grafični izraz take notranje slike ne more biti verna reprodukcija, temveč je konstrukcija iz pojmovnih elementov, ki se s prvotno impresijo malo ali pa nič ne pokriva. Razgibanost obrisa, naturalistična oblika črt, ploskev, razmerij, perspektivne prikrajšave, svetloba in senca ekspresionistu kakor da so stranskega pomena, jih prezre, odnosno je zanje v svojih prvih grafičnih izdelkih slep.

Impresija, vtis je izhodiščna točka, verna reprodukcija tega vtisa je rezultat grafičnega izraževanja impresionista. V predelavi zunanjih vtisov, v apercepciji bistva abstraktne pojmovne vsebine in iskanju risarskega izraza — ekspresije se gradi delovni proces ekspresionista.

Oglejmo si pravkar rečeno na konkretnem primeru. Kako riše osnovnošolski učenec ekspresionist in kako impresionist na nižji stopnji?

(Prikazani črteži niso delo učencev in v tem smislu originali, narisani so na osnovi opazovanja otroških risb ter naj bi v tem primeru služili v ponazorilo.)

Vse štiri risbe nam prikazujejo postavbo moža v dveh razvojnih stopnjah. Prvi možič je zgrajen iz posameznih elementov, kakor da bi bil risar postopal nekako takole: »Glava

človeka je okrogla, narišem torej krog; na glavi so oči, nameščene v vodoravnem položaju, v očeh je nekaj temnejšega, okroglega, rišem torej podolgate ovale s piko v sredini. Nos ima pokončno smer sredi obraza, torej kratka navpična črtica sredi kroga. Usta so na glavi pod nosom, v ustih zobje; rišem vodoravno črto in nekaj pokončnih črtic. Na glavi so še ušesa, torej dva ovala z vsake plati, las je več, označim jih z več črticami nad ušesi in po temenu. Trup je večji nego glava, rišem večjo podolgasto krožno obliko nego je glava. Na gornjem koncu trupa je dvoje rok in po pet prstov na vsaki, na spodnjem koncu dvoje nog itd.« V celi figuri je glava najbolj izdelana kot najvažnejši del človeka, saj vendar z glavo gledamo, pijemo, jemo. Oblika trupa ni diferencirana, izgleda za risarja manj važna, edino krogi, nameščeni po sredini, označujejo, da je postava prav za prav oblečena in ne gola. Pri spodnji sliki pa se vidi, da se je učenčevo znanje izpopolnilo, kajti črte, ki so prej pri udih naznačevale le smer, so postale telesnejše, nakazuje se dvodimensionalnost ploskev, cela figura je realnosti bližja. Obe risbi pa sta bolj ali manj izraz stvarnega znanja, prikazaneja v simboličnih znakih, in ne neposredni refleks vizuelnega vtisa, kar skušata ponazoriti drugi dve postavi. Tu risbi nista sestavljeni in zgrajeni iz posameznih delov, v njih ne opazimo krogov, ovalov n drugih abstraktnosti likov in črt ko simbolov; risarju je predvsem važna silhueta, obris, moment življenjske situacije v oblikah, ki mu jih diktira njegov risarski spomin kot odsev neizpremenjenih vizuelnih vtisov, ali pa jih slika ustvarjajoča fantazija.

Izraze ekspresionist in impresionist lahko torej nadomestimo ter prvega imenujemo **gradbeni tip**, drugega pa **oblikovalni tip**, ker se niti eden niti drugi ne moreta risarsko izraževati brez impresije in ekspresije. Rothe jih imenuje — der bauende und der schauende Typus.

Glede na dejstvo, da je med osnovnošolskimi učenci pretežna večina »gradbenega tipa«, nas radi razumevanja takega risarskega izraževanja in smotrnejšega metodičnega postopanja v šoli zanima psihološki razvoj tega tipa.

Otrok se rad grafično udeležuje že zelo zgodaj. Kdo še ni videl in opazoval prešernih in samozavestno načrtanih možicev in drugih ljudi, včasih celo portretjev, kakor povedo pripisane besede »to je Tone Založnik« po stenah in plotovih, pesku in snegu in drugih pripravnih risarskih ploskvah? Večino teh risb, upodobljenih z ogljem ali s kredo, svinčnikom, z barvniki in drugimi »mazili«, so napravili deloma otroci predšolske dobe ali pa šolski nadebudni početniki. Svočasnim spontanim risarskim izdelkom nihče ni posvečal posebne pozornosti, smatralo se jih je za ponesrečene poizkuse nerodne otroške roke. Pod vplivom razvoja mladinske psihologije pa se je začela tudi takim dekoracijam posvečati večja pozornost. Studij in analiza otrokovih spontanih grafičnih izdelkov sta odkrila važne zakonitosti na tem področju izraževanja, ki niso od važnosti samo za psihologijo,



gradbeni tip



oblikovni tip

Slika 1.

temveč tudi za didaktiko in celo za umetnostno zgodovino. Različni raziskovalci, med katerimi so vsaj v začetku prednjačili Američani, so na osnovi obširnih kolekcij otrokovih spontanih grafičnih izdelkov pokazali, da so take risbe važni psihološki dokumenti. Študij takih risb ni lahek in klasifikacija zadeva na potežkoče, laiku se pač zdé vse risbe bolj ali manj enake. Vendar pa se poleg znanstvenih ugotovitev za samo psihologijo dajo na njih osnovi ugotoviti tudi znanstvena načela za specialno metodiko samega risarskega izraževanja.

V samem razvoju risarskega izraževanja razlikujemo nekako tri glavne stopnje, nekateri jih razlikujejo celo več, n. pr. Bühler, Luckens-Kunzfeld, Rothe; mišljeno od prvih poizkusov konec 2. življenjskega leta pa tja do konca osnovnošolske obveznosti, t. j. 14. leta in čez. Posamezne razvojne stopnje se ne omejujejo na določena življenjska leta ter so po trajanju individualno zelo različne. Nekateri prehajajo brže z ene v drugo skoraj sami po sebi, nekateri pa ostajajo kakor vkovani svoj živ dan v eni izmed začetnih, posebno tedaj, če metodične pobude od zunaj niso dorasle, da bi jih dvignile preko njih.

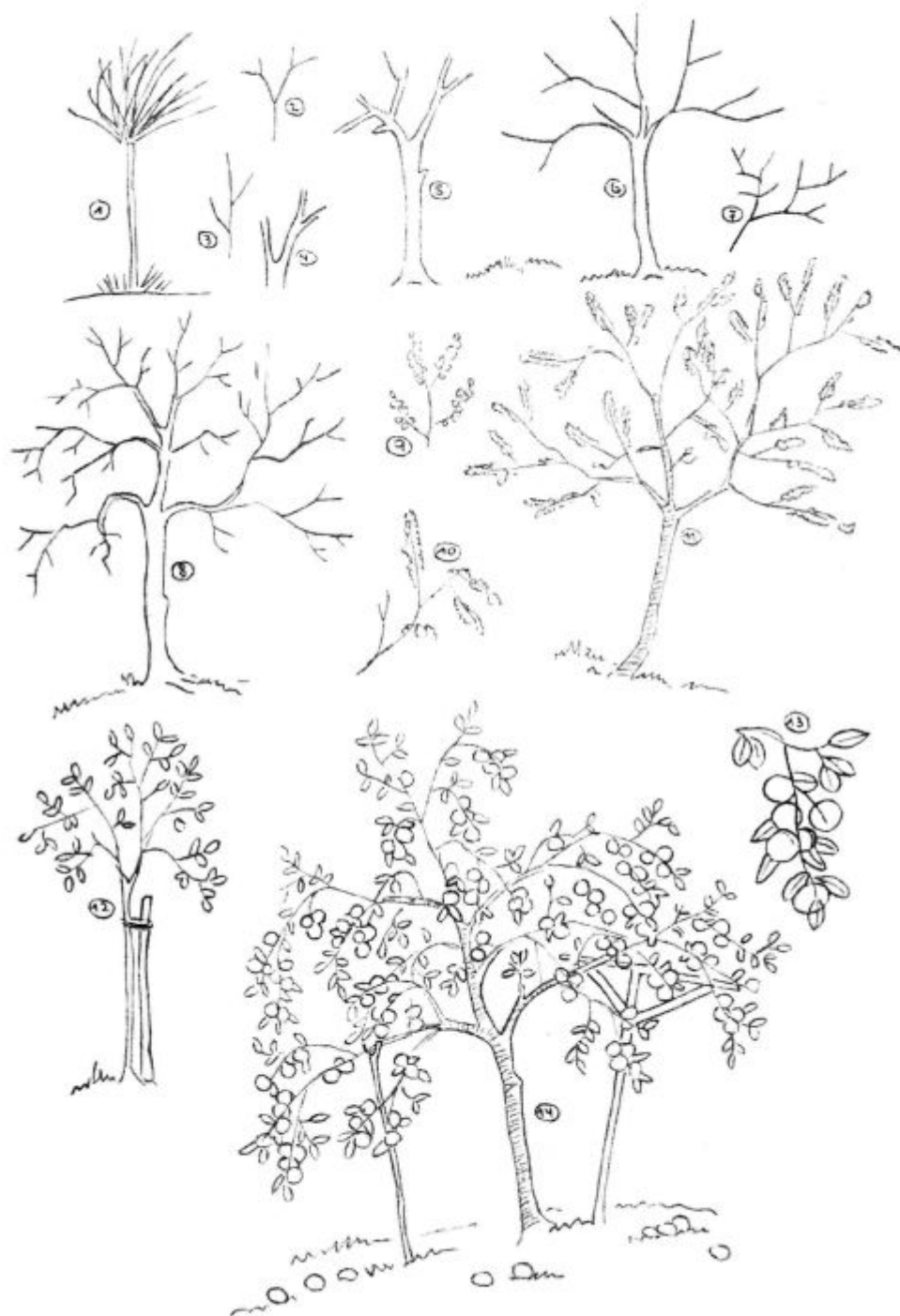
Za prvo razvojno dobo, ki se navadno označuje kot doba »č e č k a n j a«, že sama beseda dovoljno označuje grafične izdelke te dobe in torej nimajo nika kršne sličnosti s prirodnimi predmeti in stvarmi. Otrok se z različnimi risalnimi sredstvi igra, pritiska, ččka, skratka vsestransko eksperimentira po papirju, zidu itd., če so le sledovi njegovega poskušanja dovolj vidni. Kakor imajo prvi otrokovi govorni poizkusi, tako zvano bebljanje, ko se otrok poigrava s svojim jezikom, edino to svrhu, da vežbajo govorne organe v artikulaciji raznih glasov brez kake izraževalne tendence, tako so tudi prvi grafični poizkusi le vaja v gibanju muskulature roke, zapestja, prstov, služijo torej izgraditvi funkcijskega mehanizma različnih kretenj. Mali risar nima namena, s svojimi ččkami nekaj povedati, ugodno mu je udeleževanje njegove roke in veseli ga, da svinčnik zapušča vidno sled ob vsaki kretnji. Kljub sličnosti ččkanja in bebljanja po svrhi in nekaterih drugih značilnostih v nadaljnjem razvoju, obstoje med obema uvaževanja vredne svojevrstnosti. Bebljanje se pojavlja instinktivno ob zoritvenem času, ki si ga določa sama priroda, torej iz neke notranje potrebe in ne toliko kot posledica posnemanja neposredne otrokove akustične okolice. Pri ččkanju ti notranji izvori niso tako izraziti, čeprav se tudi oni ob določenem času prebujajo samostojno. Otroci, ki imajo priliko, videti in opazovati druge pri risanju, začno prej s svojimi risarskimi poizkusi nego oni, ki take prilike nimajo. Tako je mogoče, da imajo nekateri otroci iste starosti in nadarjenosti dobo ččkanja že zdavnaj za seboj, medtem ko drugi komaj stopajo vanjo; možno pa je tudi, da je že šolski novinci niso absolvirali. Risarski razvoj se torej ne začneja z risanjem mize, stola, hiše, ampak z neizraznimi ččkami. Tudi ččkanje ima svoj smisel in lahko bi rekli, da otrok, ki se ni izživel in naččkal v predšolski dobi, ččka pač v šolski. Normalno spada doba ččkanja v materinsko šolo (2.—4. živ. leto) in njena naloga bi bila, te prve risarske poizkuse sistematično vežbati ter ohraniti in potencirati veselje do risarskega udeleževanja. Z uspehom se otrokovo ččkanje da izrabljati v tako zvanih risarskih igrah. Otrokova roka ali svinčnik ni več to, kar v resnici je, nego zdaj konjiček, zdaj voziček, pa motor, stroj, bežeči zajček, skakajoča kobilica, metla itd. Črke skačejo, teko ravno, se prekopicujejo in vrtijo, spodtikajo, šepajo, padajo, vstajajo itd. (Primerjaj knjigo: Fried. Wittber — Das Zeichenwunder). V tej dinamiki igre se črke personificirajo, ožive, veselje nad udeleževanjem raste, nepri siljeno vežbanje pa kaže plodove v gibčnosti roke, samozavestnejšem potezanju črt, katere vodi in jim daje smer otrokova volja. Smotrno izkoriščanje otrokove aktivnosti v posnemovalnem nagonu je tu na mestu ter postavlja prave osnove uspešnemu napredku.

Vendar pa postajajo otrokove čačke, ki prvotno niso izraževale ničesar predmetnega, z nadaljnjim razvojem značenja za stvari in reči. Kar naenkrat se malemu risarju v slučajni kombinaciji črt pojavi večja ali manjša sličnost z nekim predmetom njegove okolice, skoraj v njegovo začudenje pa tudi veselje. Od tedaj so otroku lastne risbe zgovorne slike, ter mu predstavljajo najrazličnejše: hiše, konje itd., čeprav odraslec v njih le s težavo odkrije kako sličnost z resničnim videzom stvari. Te pa prvotno tudi nimajo nikakih stalnih in tipičnih obeležij, tudi njih pomen je nestalen ter skače v diametralna nasprotstva. Tako n. pr. pomenijo: nepravilno razmeščeni mali krogi ali pike, ovite s sklenjeno krivo črto: skledo fižola, jervas jabolk, mamino pikčasto ruto, travnik cvetic; iz nepravilno elipčaste krivulje izhajajoče črte pa sedaj solnce, zdaj ježa, divjajočega konja, metlo, drevo itd. Važno je v tem narisovanju dejstvo, da čačke dobivajo smisel v izraževanju, otrok svoje črteže poimenuje. Primerjajoč to z razvojem govornega izraževanja, je to ona doba, ko iz otrokovega bebljanja mm-m-m-ma-ma postane beseda mama in iz ta-ta-ta očetovo ime tata.

Kako je to, da so te risbe, ki naj bi predstavljale stvari in reči, tako fragmentarične? Otrokove intelektualne sile so še slabe, njegova percepcija zunanjih vtisov površna, a percepcija bistva le delna, zato ne objame celine, temveč ga docela okupira že detajl. Pač pa je otrokova fantazija živa, v posamezne črte vnaša življenje ter ustvarja iz skromnih črtežev zgovorne risbe, čeprav izgledajo tako, kakor da jih je voda nanesla. Ali sčasoma se kaos ureja, otroku se polagoma posreči, fiksirati celoto, v njej logično vez delov in razmerij. Tako je n. pr. možno pri risanju možica, da rastejo roke in noge direktno iz glave ali na risbi se vsaj vidi, kje je zgoraj in kje je spodaj. Z risarskim udejstvom se nato izpopolnjuje simbolistika in tehnika izvestnih oblik. Otrok obvlada in uporablja nekatere stalne oblike, kakor ravno, sklenjeno, nazobčano, valovito črto, ovalne in krožne oblike itd. ter prehaja v drugo dobo, t. j. dobo shematičnega risanja.

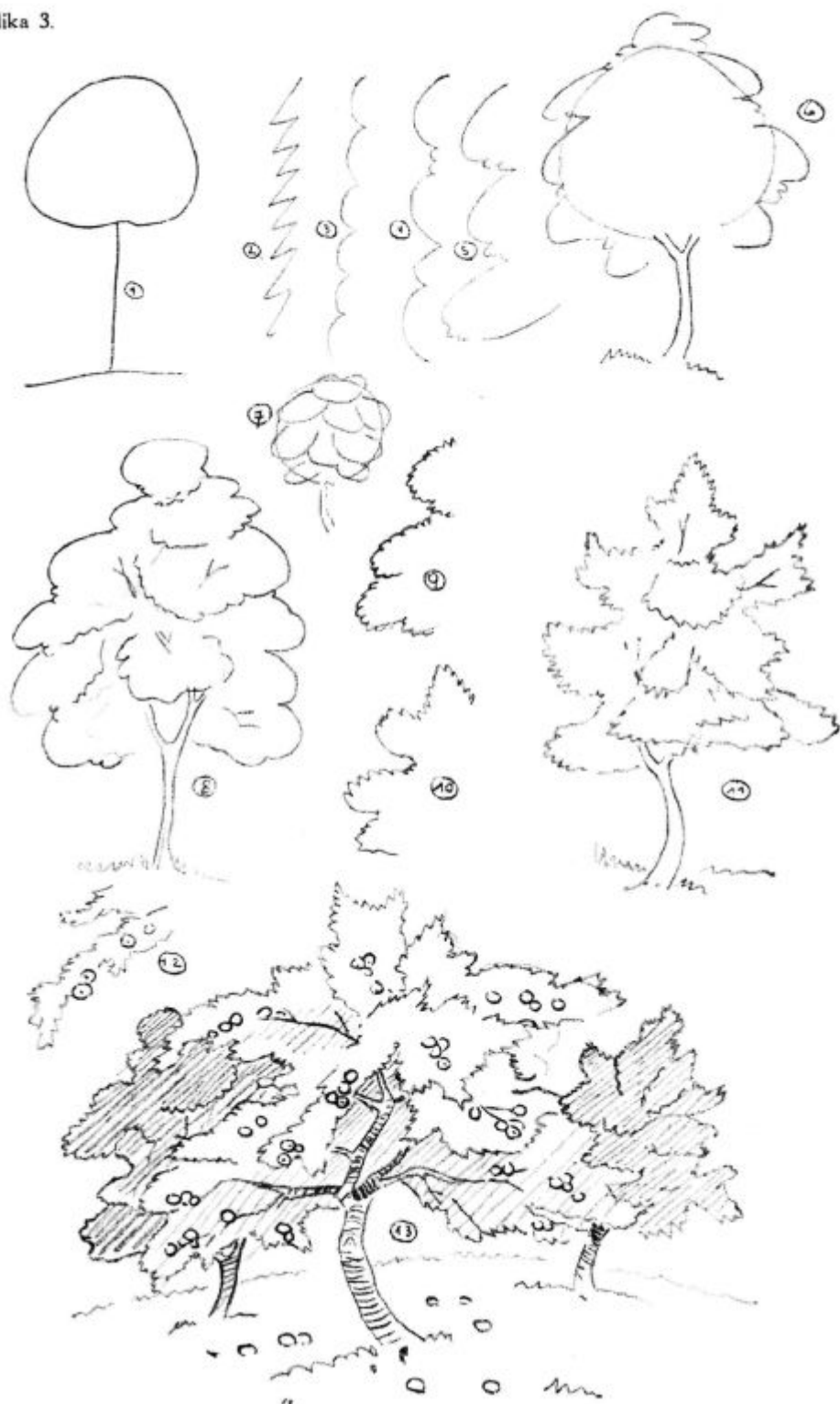
Sheme so neke vrste stalnega in tipičnega, skoraj šablonskega prikazovanja gradbenega tipa šolskega novinca. (Primerjaj sliko 1.!) Otrok riše n. pr. človeka, žival, hišo, avto, lokomotivo itd. po bolj ali manj stalnih obrazcih, uporabljajoč stalne forme, razmestitev delov in so risbe enakovrstnih predmetov skoraj vedno popolnoma enake. Risar uporablja v tej razvojni dobi sorazmerno malo ali zato ustaljene izraževalne oblike, večinoma abstraktno geometričnega značaja, krožnatega, četverkotastega, trikotastega izgleda in pa druge enostavne elemente. Nasprotno pa je pomen teh elementov bogatejši in ima vsaka črta konkretno ozadje. Vežbanje abstraktnih geometrijskih osnov počeni od prazne navpične, vodoravne, poševne na desno in levo, pa dalje kombinacija le-teh v geometrične like, pa po dozdevnem sostavnem obravnavanju in obvladanju teh prehod na uporabo v risanju palic, plotov, lestev, pisem, itd., kakor je priporočala starejša metodika risanja ter predvidevajo še sedaj nekateri risarski sistemi, je v tem smislu neuporabno. Poleg zanemarjanja otrokove produktivne fantazije in težnje po lastnem ris. izraževanju nečesa konkretnega in živega, upošteva tako risarsko postopanje le logično stran načela od enostavnega k sestavljenemu, ki pa ni istočasno in vedno tudi najbolj psihološko in najbolj metodično.

Zakaj riše otrok shematično, ko pa takih shem ne vidi nikjer na realnih predmetih? Vsako risanje je neke vrste abstrakcija, t. j. pri risarskem aktu odmišljamo od naših predstav o predmetih zdaj obris, zdaj oblike, črte od ploskev itd. s težnjo, da se v naših črtežih ne oddaljimo preveč od prirodnega videza upodobljenih stvari. Odmišljanje shematičnega risarja pa je mnogo radikalnejše in mu je neposredni vizuelni vtis postranska stvar. V nekem smislu je vse risanje spominsko risanje, samo da je čas med vizuelnim vtisom in risarsko reakcijo



Slika 2.

Slika 3.

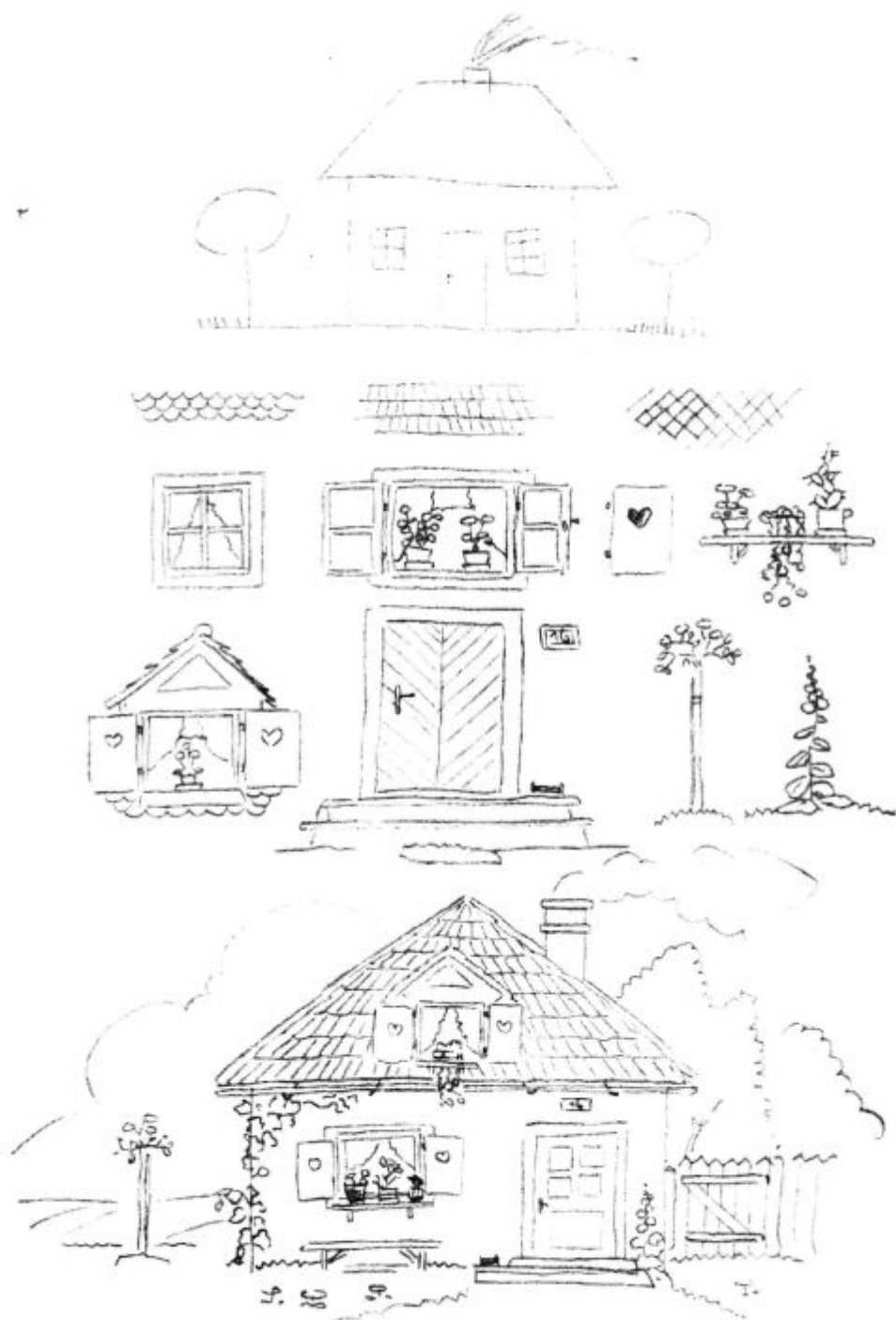


različne dolžine. Pri risanju po narodi, po predmetu, prerisovanje s table je ta čas minimalen, pri risanju čez ure, dneve in tedne ali pravem spominskem risanju pa so se prvotni vtisi — slike o stvarih preoblikovali in predrugačili. Značilno je za shematičnega risarja, da neposredno sploh ne gleda in ne opazuje predmeta, ki ga skuša upodobiti, čeprav se mu le-ta lahko naravnost vsiljuje. Otrok riše le na osnovi posrednega spomina. Kakor gotovo ima posnemanje svojo vlogo v risanju, shematične risbe niso produkt posnemanja, saj so shematične risbe vseh otrok skoraj enake. Vzrok shematičnemu risanju tiči v intelektualni strukturi predelovanja dojetih vtisov. Otrok ve, krava ima trup in glavo, štiri noge in rep, največji del telesa je trup, manjši glava itd. Na osnovi takih ugotovitev in umskih določitev riše to, kar ve iz svojega pojmovnega sveta, ne pa tega, kar neposredno vidi in gleda. Bühler označuje shematično risanje kot izrodek s čisto risarskega stališča ter ugotavlja, da se otroci, ki so popolnoma zapadli takemu risarskemu upodabljanju, le s težavo izkopljejo iz njega. Vzrok dejstvu, da mesto konkretnih slik ostajajo v otrokovem spominu le okostja pojmov, išče Bühler v govoru. Prevladovanje govora nad drugimi izražajnimi načini, nadomeščanje slik z besedami kot abstraktnimi znaki za predstave v času iskanja imen in poznejšega stalnega uporabljanja besedi za stvari, je v glavnem krivo, da mesto galerije slik ostaja le arhiv znanja.

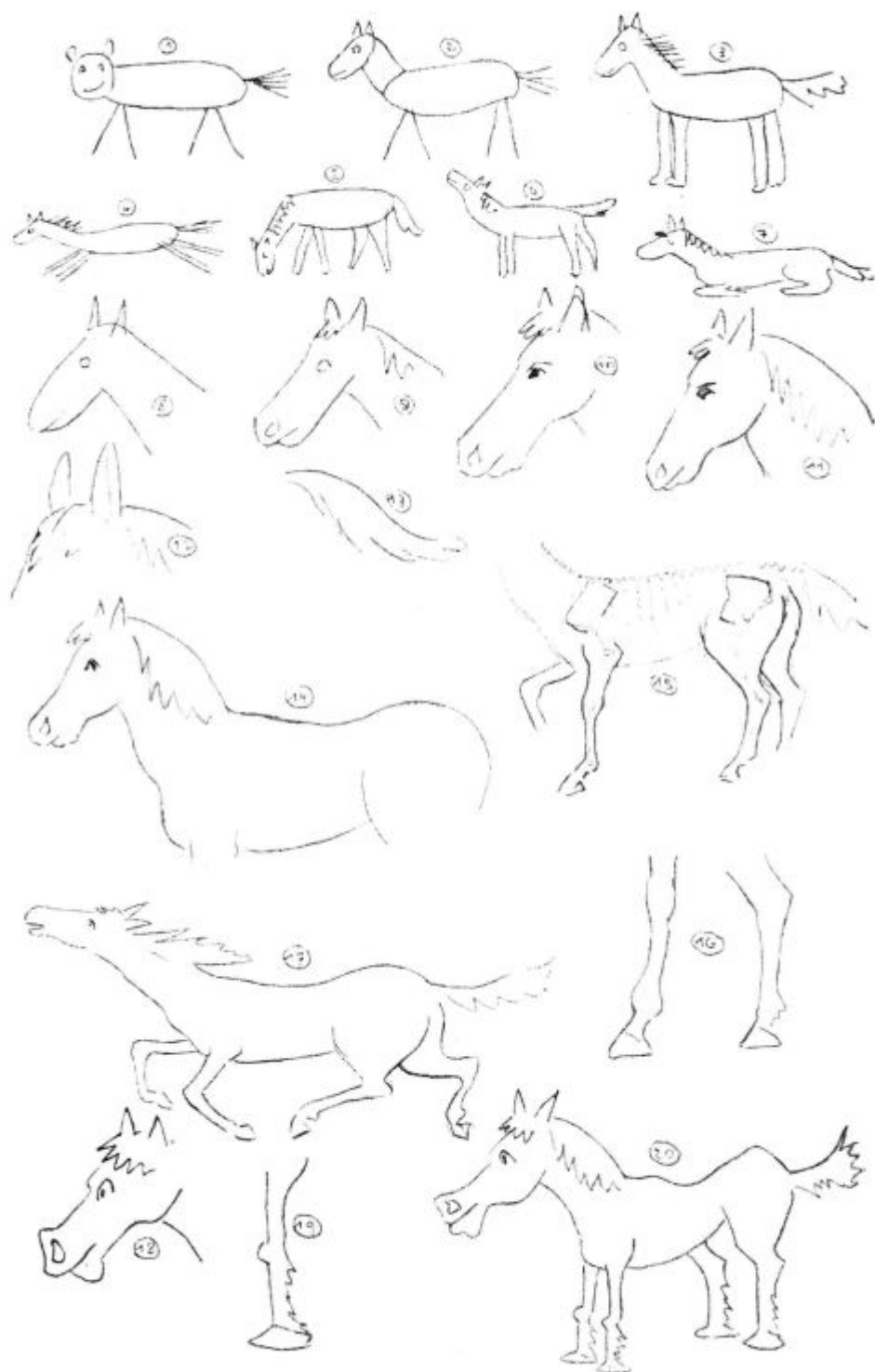
Ta arhiv znanja pa se z rastjo intelektualnih sil zavestnejšega zaznavanja in opazovanja množi in bogati, zato se tudi shematične risbe z razvojem prirodno izpopolnjujejo, vendar le do neke meje. Risarsko izraževanje ne spremlja stvarnega znanja paralelno; brez pobud, vaje in smotrnega pouka ostaja na mrtvi točki. Stvarni, doživljajni, domorodni pouk mora v osnovni šoli skrbeti ne samo za izpopolnjevanje konkretnih predstav na osnovi naziranja in doživljanja, temveč bi moral vzporedno z besednim izraževanjem gojiti tudi risarskega. Kako naj bi se to vršilo, si skušajmo zamisliti na nekaterih primerih.

Za izhodišče naj nam služi najpreprostejša shema drevesa, ki jo zna narisati vsak otrok (slika 2.). V skupnem prostem razgovoru v okviru stvarnega pouka »Listje je odpadlo« ugotovimo z deco na od njih spontano narisanih shemah razliko med shemo drevesa in metle. Deblo drevesa navadno ni povsem ravno in enakomerno debelo, spodaj pri zemlji je debelejša, včasih krivo, grbavo, z ostanki izrasikov in odsekanih vej itd. Veje ne rastejo iz debla vse na enem mestu, temveč le dve, tri debelejša. Deblo se kakor vile razceplja v rogovile debelejših vej, veje v vejice in te v mladike, ki so najtanjše. V razgovoru izrabljamo otrokovo izkusitvo, eventualna opažanja, skušamo posameznosti dinamično pokazati in izvesti s kretnjami rok, začrtati velike oblike v zraku, dojeto narisati na table. Črteže na tabli kritiziramo, ocenjujemo in dopolnjujemo vse do tja, dokler ni črtež izpopolnjen v obče zadovoljstvo učencev in učitelja. Na vejicah pa so v zgodnji pomladi popki, mačice, klobasice, potem pa cveti in listi in plodovi. Pogovoriti se moramo, kje je vse to razmeščeno, o posameznih oblikah, položajih in zopet naj besede spremljajo kretnje, črte ponazorilne risbe. Drevo na ta način raste pred očmi učencev iz posameznih delov v organično celoto, stvarno znanje sili k izpopolnjevanju sheme, opazovanja v narodi in risbe postajajo polagoma naturalističnejše, podobnejše resničnim drevesom. Z zavestno percepcijo stvarnih vsebin in njih oblik se povečava kapaciteta ris. izraževanja.

V drugem primeru (slika 3.) shematičen črtež drevesa ne predstavlja toliko elementov: debla, vej, vejic, listov, temveč jih razen debla objame z eno samo krožno črto, ki naj predstavlja drevesno krošnjo. Pri ugotavljanju razlike z balončkom se nam krožni obris izpremeni v razgibanejšo, nazobčano obliko. Ali zobci so tudi na žagi, na urnih kolesih, na miznem prtu. Ali naj prav take rišemo tudi za drevesne veje? Učenci naj pokažejo z gibi rok oblike, ki bi ustrezale stvarnemu stanju, naj določijo velikost, razmerja, porazdelitev. Veje pa ne rastejo samo z desne in leve, po sredi pa prav nič.



Slika 4.



Slika 5.

Nazobčati je treba celo ploskev. Morda tako kakor opeko na strehi? Kako drugače, pokažite z rokami! Ali naj rišemo tudi posamezne liste? Sto! Dvesto! Tisoč? Bilo bi jih preveč. Zedinimo se, da mesto tisoč listov nazobčamo rajši večje zobce z malimi, vmes pa narišemo še kako rogovilo in vejico. Tako prvoten balonček polagoma dobiva videz stvarnejše slike drevesa.

Na orisani način skušamo v vezi s stvarnim poukom razplesti razgovor o drevesu obče v svrhu prvega izpopolnjevanja predstave in risbe. Od občega tipa drevesa bo potrebno kasneje v toku šolskih let preiti na vrstne karakteristike drevja. Sadno drevje, smreka, hrast, breza, vrba itd., kajti vsako drevo ima svojevrstno strukturo vejevja in krošnje, listov, cvetja in plodov. Prvotna shema drevesa, ki je kakor izven časa in prostora, v izpopolnjeni risbi govori o letnih časih, o drevesu v cvetju, drevju v snegu, osamljeno drevo dobi družino, risba izražava razpoloženje in doživetje: tihi gozd, tri breze na gričku, vrbe ob potoku in pokopališču itd. Od vrstnega tipa bi se dalo preiti na individualne oblike tega ali onega resničnega drevesa — k risanju po naradi.

Slične prehode od občega k posameznostim posebnega, k stvarnejši in po vsebini bogatejši risbi skušata prikazati tudi sliki 4. in 5. Prvotno dokaj prazna shema hiše se nam ob primernem razgovoru o strehi, dimniku, oknih, vratih in o vsem tistem, kar je navadno okoli hiše, preoblikuje v ličnejšo, realnejšo kočico gozdarjevo, vrtnarjevo ali pa v dom palčkov in drugih znancev iz te ali one zgodbe. Tudi izhodna žalostna postava konja oživi v kretnjah in gibanju, potem ko smo ugotovili in primerno ponazorili najglavnejše karakteristike: glave, gobca, ušes, vratu, trupa, nog itd. Kasneje enkrat bo potrebno tudi pogledati, kje ima konj koleno in kje peto na zadnjih in kje komolec na prednjih udih. Ob še določenejšem konkretnem izgrajevanju lahko zraste pred našimi očmi junaški lik šarca Kraljeviča Marka ali pa hudomušno kljuse — Krpanova kobila.

*

Naše prizadevanje je torej, otresti se shematičnih okovov presplošne in abstraktne simbolistike ter ekspresionistično izraževanje po možnosti približati impresionističnemu. Brez smotrnega vodstva, zavestnega opazovanja in dojetanja ter primerne vaje — ostaja otrok v spontanem ris. izraževanju le v prvotnih oblikah shematizma, v katerih se z veseljem udejstvuje razmeroma malo časa, potem pa se začenja svojih spontanih risb sramovati, notranji impulzi lastne produkcije ugašajo ob resignaciji — ne znam.

Tretja razvojna stopnja ni tako izrazito enotna ter zanjo tudi nimamo tako značilnega imena kakor za prvi dve. Mnogi jo imenujejo »stopnja pojavnosti« — naturalističnega risanja — ter je individualno prav različno usmerjena. Najznačilnejše bi še bilo, da risarski izdelki te stopnje z manjšim ali večjim uspehom konvergirajo nasproti resničnemu vidiku predmetov, kar pa predpostavlja znanje perspektivnih zakonitosti o črtah in svetlobi.

Cesa nam je treba, to je nova ljubezen do telesa, renesansa našega telesnega občutja. Z njo je treba pričeti pri mladinski vzgoji. Iz temeljev izpremenjena šolska vzgoja mora mladega človeka zopet dovesti do spoznanja, da se mora istovetiti s svojim telesom, in ga ne sme enostranski presojeti kot bitje, ki opravlja le možgansko delo, ampak vrednotiti ga mora tudi po njegovi telesnosti ter mu privzgojiti nov, močan čut za telesne vrednote.

G. Wyneken.

*

Ročno delo kot princip in ročno delo kot predmet spadata skupaj kot držaj in rezilo pri nožu. Povsod, kjer se pospeševanje tehnične izraževalne sposobnosti uveljavlja kot učni princip, je primerna tehnična izobrazba neizogibno potrebna. Odklanjati ročni delovni pouk sploh, je dosledno, četudi nepsihološko; pripuščati pa ga kot učni princip, a odklanjati kot predmet, je brezmiselno.

G. Kerschensteiner.

Vpliv osnovne šole na duševni razvoj slabomiselnega otroka.

Moralna dolžnost mi veleva, da se oglasim na tem mestu in da podam iz svojih dolgoletnih opazovanj nekaj važnih ugotovitev o žitju in bitju slabomiselnih učencev in to glede na postavljeno snov.

Vsestranski napredek pedagogike v zadnjih letih je zajel vsa njena področja ter poklonil tudi zdravstveni pedagogiki veliko pozornost, tako da se čvrsto razvija in že kaže vidne sadove. Po vseh učiteljskih šolah se predava o tem predmetu in učiteljski kandidatje se tudi s hospitacijami seznanjajo z ustrojem in delovanjem šol za defektno deco. S tem jim je dana prilika, da vidijo slabomiselnega otroka kot učenca, ki z zanimanjem in veseljem sledi pouku. V bodočem poklicnem delu ga bodo srečali često, a osobito v nižjih razredih osnovne šole. Ne bo se jim pa godilo kakor starejšemu učiteljstvu, ki mu je bil tak otrok le v breme in ki ni vedelo kod in kam ž njim. S strokovnim znanjem bodo posmatrali njegovo bistvo in ga čimprej oddali v pomožno šolo, ki mu bo nudila njegovim okrnjenim duševnim silam ustrezajočo vzgojo.

Priznavajoč važnost in potrebo primerne vzgoje defektnega otroka, predvideva tudi zakon o narodnih šolah v § 15. poseben pravilnik za pomožne šole. Ta pravilnik o prijavi in sprejemu dece v pomožno šolo je leta 1932. tudi izšel. Priredil in izdal ga je v slovenskem prevodu naš zaslužni referent za pomožne šole v ministrstvu prosvete, Anton Skala. Točka II. tega pravilnika predpisuje glede prijave, odnosno sprejema v pomožne šole: »Vsak otrok mora najprej obiskovati osnovno šolo in šele po eno- ali dvoletnem brezuspešnem obiskovanju prvega ali drugega razreda se lahko sprejme v pomožno šolo.«

Pravilnik torej točno predpisuje postopek glede prijave in sprejema v pomožno šolo, individualno obravnavo posameznih slučajev pa seveda prepušča osnovni šoli. Tu pa vidimo, da izročajo osnovne šole defektno deco pomožni šoli v največ slučajih samo po dvoletnem brezuspešnem posečanju prvega razreda, dogajajo se pa tudi slučajji, da jih pošljejo šele po triletnem brezuspešnem posetu in s tem direktno kršijo predpise pravilnika, neglede na to, da je taka dvo- do triletna neaktivnost že zadošila v slabomiselnem otroku marsikatero kal, ki bi ob primernih metodah pomožnošolske vzgoje lahko lepo poganjala. Na vsak način je potrebno i v interesu osnovne šole i v korist slabomiselnega otroka prelomiti s sedanjo prakso, da se taka deca zadržuje na osnovni šoli, kolikor časa se pač da, ter da se začinja že v osnovni šoli individualno tretiranje in posmatranje takega otroka in da se pravočasno preda tja, kjer je njegovo pravo vzgajališče, v pomožno šolo.

Poglejmo si takega 2- do 3letnega repetenta prvega osnovnošolskega razreda, ko prestopi prag pomožne šole, malo bliže! Že njegov prvi korak semkaj spremlja v največ slučajih tesnoba v duši in bolest, ali pa odpor in bojazen. Kolikokrat je slišal v osnovni šoli, da je to zanj kazenska premestitev za njegovo lenobo in vse mogoče druge grehe. Ne prijazna beseda, niti ljubeznivo ravnanje z njim ne vzbudi še dolgo v njem vsaj nekoliko veselja in razpoloženja, ki ga prinese s seboj v osnovno šolo vsak otrok. Težko mu je zlasti prve dni, ko se je treba prilagoditi novemu načinu šolskega življenja, skratka novemu redu, ter prelomiti s starimi navadami. Pregloboko so se le-te ukoreninile v njem, zajele v mnogih slučajih vsa njegova početja ter mu dale posebno smer v dotedanjem in nadaljnjem razvoju značaja.

Izmed mnogih vrst prirojene in pridobljene slabomiselnosti je v pomožni šoli v največjem številu zastopana debilnost, h kateri spadajo vse lažje vrste slaboumja. Pri teh tipih se pokaže duševna zaostalost najčešče šele v šoli. Pouku slede počasi. Pazljivost je kratkotrajna in najmanjša motnja jo lahko oslabi ali pa čisto

odvrne od predmeta. Pridobljeno snov hitro pozablja ali pa si jo zapomni le v odlomkih n. pr. le kak nebiten del povestice. Sliko opišejo z nekaterimi besedami. V občevanju s součenci kakor z učiteljem ne kažejo niti v govoru, niti v orientaciji in vedenju nikakih izrazitih posebnosti. Zato jih tudi osnovnošolski učitelj težje spozna in loči od normalnih otrok. Potrebno je intenzivno opazovanje in primerjanje takega otroka z normalnimi otroki, da lahko zapazi veliko vrzel v glavnih duševnih zmožnostih, t. j. mišljenju, koncentraciji, apercipiji in spominu. Posamezne zmožnosti pa so tu pa tam prav dobro razvite kakor za risanje, pisanje ali ročno delo. V glavnih predmetih, v računstvu in jezikovnem pouku (posebno pri čitanju) pa skoro popolnoma odpovedo in minejo jim v osnovni šoli 1, 2 ali celo 3 leta, da si prisvoje iz teh predmetov le minimalni del predpisane snovi, a v največ slučajih tako rekoč nič.

Ta dolgotrajna preizkušnja v osnovni šoli pa ima osobito na čustveno življenje slabomiselnega otroka raznovrstne vplive, ki so povsem negativni. Apatik, ena vrsta takih otrok, ki je mirne in tihe narave, je izgubil sčasoma vsakršno samozavest. Ob prihodu na pomožno šolo mu minejo tedni in celo meseci, da se upa samostojno govoriti. Nikakor se ne more vživeti v vlogo, da bi tudi on nastopal kot polnovreden človek. Povestice, pesmice in slično si on ni nikdar prisvojil v celoti, ker so bile namenjene normalnemu otroku, ne pa njemu. Pogosti neuspeh mu je vzel še ono malo mero veselja, ki ga je prinesel s seboj v šolo. Njegovi zmanjšani živčni moči je ta mir, ki ga je užival v osnovni šoli tako dolgo kot nesodelujoč učenec, že prijal in prav neljubo mu je, da je sedaj moten. Nemoč volje se izraža tudi pri dejanjih, ki jih je zmožen, ki so pa v njegovi zavesti zanj nedosegljiva. N. pr. na poziv, naj nekaj nariše, naj si bo že samostojno ali posnemajoče, se krčevito brani, vzeti v roko svinčnik. Na nadaljnje prigovarjanje se razjoče, češ da tega ne zna, in še vedno noče prijeti za svinčnik. Ko mu je končno po dolgotrajnem odporu vrnjena svobodna volja, se izkaže, da ima precejšnjo zmožnost za ta predmet in nariše zahtevano in še več. Vsak miselni napor mu je tuj, saj v sožitju z normalnimi otroki ga ni imel priliko urediti, apatično čaka, kako bo sosed ali kdo drug začel delo, da ga bo lahko posnemal. Če pa te prilike nima, ostaja ravnodušen, če je kaj naredil ali ne. Glavno je, da mu mine čas v čim večji nedelavnosti in ugodju.

V nič manjši meri ne deluje negativno predolgo bivanje v osnovni šoli na razvoj značaja nemirnega, preveč občutljivega — eretičnega — slabomiselnega otroka. Živčno občutljiv in razdražljiv je že po svoji naravi tako, da se ne pomudi pri nobeni stvari dalj časa. On je v največ slučajih boljši učenec kot mirni apatik, ker hitreje sprejema nove vtise, a po značaju je težje vzgojljiv, baš ker je preveč sprejemljiv in ker radi tega pridobljeno snov hitreje pozabi. V osnovno šolo je prinesel s seboj sigurno precej dobre volje za delo sploh, ki je pa kaj kmalu izgignila. V boju z normalnimi je kaj kmalu zaostajal. V začetku ga je to bolelo, napel je vse svoje moči, a žal zaman. Zavest, da ne zmore tega, kar njegovi součenci, je povečala njegovo razdražljivo občutljivost. Živeti v družbi, kjer je stalno ponižan, mu postaja neznosno. Zato daje duška svojim čustvom, ki se izražajo v naraščajoči prepirljivosti nasproti součencem, a tudi nasproti učitelju. Tako dolga nedelavnost je zabilasala v njem v mnogih slučajih sleherni čut dožnosti. Dela, za katera ima dovolj duševnih in telesnih zmožnosti, le deloma, površno ali pa sploh ne dovrši v odmerjenem mu času. Klican za to na odgovornost, se lahko miselno smeje in se na vse načine izgovarja in prav nič mu ni hudo, da mu je brezplodno minil čas. Tudi pri telesno zdravih eretikih se često dogaja, da preide njihov nemir v navado in da ne vztrajajo pri nobenem delu več kot nekaj minut. A značilna poteza teh tipov je velika nagajivost, ki prehaja mnogokrat v pravo hudobijo in ki se je mogla tako razbohotiti le v brezdelju.

Oba debilna tipa slabomiselnih, t. j. apatik in eretik, ki sta predolgo brez napredka posečala osnovno šolo, prinašata pri prestopu v pomožno šolo povsem negativno izoblikovan značaj. Pomožna šola, ki je predvsem vzgojevalnica, je s tem postavljena pred silno težko nalogo in tedni in meseci, a celo leta minevajo, preden ji uspe, da tako iztirjene značaje vsaj deloma zopet spravi v smer pozitivnega delovanja. Kajti pregovor, da je navada železna srajca, se tu v povečani meri uveljavlja. In kolika je tudi škoda za izgubljeni čas! 2letni repetent osnovne šole je ob prihodu v pomožno šolo star najmanj 8 let, 3letni pa najmanj 9 let. A kvarne posledice 2—3letnega brezuspešnega posečanja osnovne šole mu tudi v pomožni šoli onemogočajo normalen napredek in tako srečamo precejšnje število 10—11 let starih učencev v prvem razredu pomožne šole. Otrok je po nepotrebnem izgubil 2—3 dragocena leta in še več in razumljivo je, da je to za njega neprecenljiva izguba, ko si že itak težko in počasi pridobiva svoje znanje.

Iz vsega tega sledi, da je praksa še mnogih osnovnošolskih učiteljev, kako za vsako ceno odvrniti slabomiselnega otroka od pomožne šole ali ga vsaj držati, dokler mu pač ne postane preveliko breme, ne le napačna, ampak tudi zelo škodljiva. Pomudimo se nekoliko tudi pri tem revežu, poglobimo se malo v njegovo dušo in izvajajmo iz tega za njega edino koristne sklepe! Tu nam daje jasne direktive v začetku navedeni pravilnik o prijavi in sprejemu dece v pomožno šolo, ki pravi pod točko III.: »Kadar razredni učitelj v prvem razredu osnovne šole opazi, da kak učenec nikakor ne more slediti pouku in da vedno bolj zaostaja, mora takoj za vsakega takega učenca napraviti in voditi poseben priročni zvezek, v katerega skrbno vpisuje vsa psihološka opazovanja pri šolskem delu, igri, ponašanju in učenčevem vedenju v družbi. Ako se do 1. aprila učenčevo stanje nikakor ne izboljša, mora razredni učitelj predlagati šolskemu upravitelju, da se tak učenec prijavi za sprejem v pomožno šolo.«

Osnovnošolski učitelj, ki je vesten in dober psiholog, mora v enem šolskem letu spoznati glavne duševne hibe slabomiselnega učenca. Zato pa ga naj tudi pravočasno izroči pomožni šoli, kjer mu je zagotovljen primeren razvoj in napredek v pouku, zagotovljena pa tudi primerna individualna vzgoja. Nepotrebno zavlačenje in odtegotanje od nje pa je absolutna pedagoška napaka, katere posledice nosi slabomiselni otrok često skozi vse svoje življenje.

Tavželj Jože:

Podrobni učni načrt petja za 1. šolsko leto.

Najboljši in najpriročnejši razširjevalci novih didaktičnih in vzgojnih načel so skrbno izdelani učni načrti, ker z njimi šolstvo najhitreje preusmerimo v pravec vršila novih nalog in novih zahtev časa. Zato se ne smemo čuditi, da se učni načrti vedno menjavajo, dasiravno bi nam bilo veliko ljubše in lagodneje, če bi dobili učni načrt, o katerem bi vedeli, da je dokončno izdelan in stalen. Sprejela bi ga velika večina z zadoščenjem, češ sedaj imamo neko stalno osnovo, znak urejenih razmer, ki nam omogočuje nemoteno in uspešno delo. Tega pa ne bomo dočakali. Vzporednost razvoja šolstva z razvojem časa je nujna. Čim se spremeni, izpopolnijo družabne oblike, tehnična sredstva, organizacija dela... vidimo v šolstvu zopet onega činitelja, ki naj mladino prevzgoji in pripravi za prevzem vseh teh kulturnih, tehničnih in drugih novih vrednot in koristi. Ker je to tudi primarna dolžnost šolstva, je njegov napredek v tem pravcu nujen in s tem v zvezi tudi nujno večno izpreminjanje učnih načrtov.

Vsak učni načrt pa ima to hibo, da ga ni mogoče dosledno in v vsem nje-

govem obsegu izvajati na obsežnem teritoriju v državi. To zabranjujejo gospodarske, klimatične, geografske, narodnostne, kulturne in druge razlike med posameznimi deli tega teritorija in v ožjem smislu še celo razlike med posameznimi ljudskimi sloji. V izogib temu sestavljamo na podlagi splošnega učnega načrta podrobni učni načrt, v katerem so učna snov, metoda, napredek ... mnogo točneje odrejeni. Seveda pa ne sme podrobni učni načrt nalikovati železniškemu tiru ali ograjenemu prostoru, ki dovoljuje kretanje edinole v neko točno določeno smer, v kateri pojem na desno in levo niti ne obstaja. Vrší naj vlogo sigurnega vodnika in vztrajnega pomočnika, nikdar pa ne edinoveljavne norme.

Danes se vedno bolj uveljavlja in uvaja tako zvani »strnjeni pouk«, ki zahteva najdoslednejšo koncentracijo predmetov in učne snovi. Temu najlaže ustrezemo, ako vse šolsko leto naslonimo na stvarne enote. Obdelovati kak predmet posebej, samega zase, bi pomenilo, razbiti koncentracijski okvir, ki je najvidnejša pridobitev strnjenega pouka. Vendar pa se pri izvajanju podrobnega učnega načrta za kak določen predmet najlaže in najtemeljiteje seznanimo z uporabo in izvajanjem novih didaktičnih načel v praksi in z obsegom učne snovi, ki naj se obravnava v tem predmetu. V ta namen sem sestavil pričujoči podrobni učni načrt petja za 1. šol. leto, in sicer za prve tri mesece, ki udarjajo temelj vsemu poznejšemu delu.

Vsako pevsko uro v elementarnem razredu naj sestavljajo zlasti sledeče vaje:

- A. Vežbanje: 1. ritmike in metrike;
2. tonalnosti;
3. petja po notah.
- B. Negovanje: 1. sluha;
2. glasila.

V ritmiki in metriki obravnavamo v 1. šol. letu od taktovih načinov le dvo- in štiričetrtinski takt, pojem taktove črte (taktnice) in končaja; iz notnih vrednot četrtniko in polovinko, a od pavz (nehajev) le četrtninski nehaj.

Vežbanje tonalnosti se omejuje na spoznavanje intervalov, ki se gibljejo v obsegu d^1-h^1 tona, glede tonskih načinov edinole d dur in še to samo od I. do VI. stopnje. K temu dodamo še kakih 10 kratkih in preprostih pesmic v obsegu d^1-h^1 .

V petju po notah predstavljamo ritmične in melodične motive z notami. Že izdelane ritme in melodije razčlenjamo v ritmične in melodične motive in jih ponovno reproduciramo. Vse naučene in zapete pesmice predočimo učencem tudi z notno pisavo.

Negovanje sluha navaja učence na pravilno tvoritev slušnih predstav in mu izboljšuje slušni čut. V pevskem pouku otrok spoznava preproste ritmične in melodične motive. Obvladanje intervalov je mogoče le tedaj, če imamo dovolj izvežban sluh in so slušne predstave posameznih intervalov toliko popolne, da jih lahko zopet reproduciramo. Za vežbanje sluha nam dobro služijo tudi intonacijske vaje.

Sistematična nega glasila v običajnem pomenu te besede še ni primerna za to stopnjo. Omejujemo se predvsem na dihalne vaje, ki naj usposobijo učenca v obvladanju pravilnega dihanja, ki je prvi pogoj pravilnega petja. Navajamo jih tudi že na pravilen vstavek nastavne cevi in na pravilno vodenje zračnega toka iz pljuč skozi ustno votlino na prosto. Zelo važna in za to stopnjo najprimernejša je vaja v pravilni artikulaciji vseh samoglasnikov in soglasnikov ter njihova medsebojna vezava.

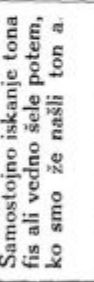
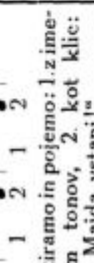
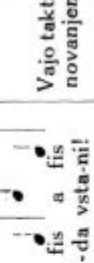
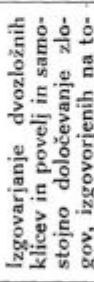
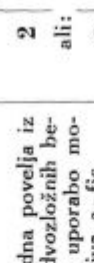

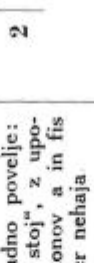
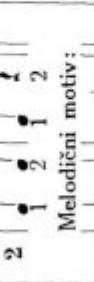
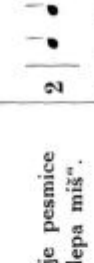

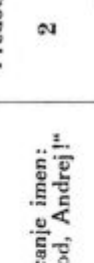
Kako to snov razporediti za obravnavanje v določenih časovnih razdobjih, naj pokaže spodnji poizkus sestave podrobnega učnega načrta za petje v I. četrletju elementarnega razreda.

September

Vežbanje		Negovanje	
ritmike in metrike	tonalnosti	petja po notah	sluha
Petje pesmic, ki so učencem znane še iz predšolske dobe.			
1.	—	—	Izgovarjanje dvozičnih besed na ton a.
2.	—	—	Vaja v dihanju skozi nos.
3.	Posnemanje cerkovnika pri zvonjenju z gibli: dol — gor 1 2 istočasno izgovarjamo: bim — bim,	Ton a. Posnemanje zvonjenja na tonu a	Vaja v zadevanju — petju tona a, ki ga dajo: 1. glasbene vilice, 2. piščalka, 3. gosli.
4.	Tikavanje stenske ure, dvočetni takti: 2 • • 1 • 2 (tik - tak) Taktiranje dvedelnega takta.	Prednašanje zvonjenja po risbi: 2 • • • • • • • 1 2 1 2 1 2 1 2	Samostojno iskanje tona a, naknadna kontrola z glasbenimi vilicami ali piščalko.

Oktober

1.	Živalska govornica: 2 • • • hov - hov, mu - mu, kra - kra.	Posnemanje živalske govornice na ton a.	Isto, kakor prejšnji teden. Odslej ponovimo to vajo vsak dan pred pričetkom pouka.	Dihalne vaje: globok in hiter vdih, a dolg izdih.
2.	Kako delamo: 2 • • • • pik, pok, pik, pok, ži - ga, ža - ga,	Ritmično vajo izvajamo na tonu a	Ritmični motiv: 2 • • 1 2 težko, lahko,	Isto, kakor prejšnji teden.
3.	Iskanje dvozičnih imen za motiv: 2 • • • Maj - da Na - da . . .	Pridobitev tona fis s klicem: „Majda!“	Melodični motiv: 2 • • a fis	Dihalna vaja: 1. vdih, 2. kratak zastanek, 3. izdih.

4	<p>Ureditev klicev: „Majda vstani“ v dvodelni takt:</p>  <p>„Maj-da vsta-ni!“</p>	<p>Mamica pokliče:</p>  <p>a fis a fis Maj-da vsta-ni!</p>	 <p>2 1 2 1 2</p> <p>Vajo taktiramo in pojmemo: 1. z imenovanjem tonov, 2. kot klic: „Majda vstani!“</p>	<p>Samostojno iskanje tona fis ali vedno šele potem, ko smo že našli ton a.</p> <p>† Isto, kakor prejšnji teden.</p>
November				
1.	<p>Korakanje telovadcev:</p>  <p>1 2 1 2 en - dva, en - dva, Pojem končaja.</p>	<p>Telovadna povelja iz dveh dvozožnih besed za uporabo motiva a - fis.</p>	<p>Telovadna povelja po primerih:</p>  <p>2 a fis a fis 2 a a fis fis</p>	<p>Izgovarjanje dvozožnih klicev in povelj in samostojno določevanje zlogov, izgovorjenih na tonu a ali na tonu fis.</p> <p>Vaja v pravilnem vstavku nastavne cevi: 1. globok vdih skozi nos, 2. rahel in dolg izdih skozi ustnice.</p>
2.	<p>Znak za molčanje „pavza“ ali „nehaj“. — Korakanje invalida:</p>  <p>1 2 1 2 en -, en -,</p>	<p>Telovadno povelje: „Četa stoj“, z uporabo tonov a in fis ter nehaja</p>	 <p>2 a a fis Če - ta stoj!</p>	<p>Isto, kakor prejšnji teden.</p>
3.	<p>Ritmiziranje pesmice:</p>  <p>Sle-pa miš, sle-pa miš, me-ne nik-dar ne v-lo - viš!</p>	<p>Petje pesmice „Slepa miš“.</p>	<p>Pesmico „Slepa miš“ predočimo še z notami:</p> 	<p>Združitev prejšnje vaje s tonom a: 1. vdih, 2. kratak in rahel pih skozi ustnice, 3. ton a.</p>
4.	<p>Predtakt v dvodelnem taktu:</p>  <p>2 1 2 1</p>	<p>Klicanje imen: „Metod, Andrej!“</p>	<p>Predočanje klicev z notami:</p>  <p>2 fis a fis a (Me-tod, An-drej!)</p>	<p>Isto, kakor prejšnji teden.</p>

PODEŽELSKO ŠOLSTVO

Sušteršič Ernest:

Šolarski izleti in računstvo v zvezi z gospodarskim poukom.

Prišel si v nov — recimo v kme.iški šolski okoliš, kakršnih je pri nas večina. Naravno je, da je tvoja volja vedno usmerjena v to, da spoznaš ljudi, njihove dobre in slabe lastnosti, da se prepričaš, kako ljudje gospodarijo z vsem, kar imajo: z zdravjem, denarjem, z vrtovi, gozdi, s travniki, z njivami, s hišami, z živino, orodjem itd. Vidiš mnogo dobrega, a pokažejo se ti tudi napake. Ker si pravi učitelj-vzgojitelj, ne stojiš ob strani, ne zabavljaš in ne kritikuješ, ampak hočeš narodu resnično pomagati. Zato ustanavljaš zadruga, sokolska, gasilna, izobraževalna društva in pospešuješ vse, kar je v prid narodu in celokupni Jugoslaviji.

Krepko se udeležuješ med narodom, a prvenstveno v šoli med mladino se ti zdi škoda vsake neizrabljene minute: odzivaš se klicu svojega šolskega okoliša.

V lepih dneh napravljajš z mladino tudi izlete po polju, spomladi, ko žita ozelene, ko je čas oskrbovanja raznih kultur, ko zori pšenica, rž, ječmen, ajda. Ogledujete si koruzne in fižolove nasade, krompirišča, travnike deteljlišča, sadovnjake, čebelnjake in še marsikaj drugega. Fogovarjaš se z mladino o tem, kar vidite.

Predvsem ugotavljate razliko med skorajšnjimi pridelki. Tako opazujete in primerjate težno, čisto, kleno in lahko, snetljivo klasje, žito s krepkim biljem in poležano s slabotnimi stebli, neobžeto, pregosto in pravilno sejano, oziroma obžeto, setve v vrstah in na široko, čisto in zapleveljeno zemljo, močno in slabo obraslo ozimino, pravilne in pregoste turšičine nasade. Posebno skrb posvečaš šumam in pridno proučuješ tozadevno literaturo, ki sta jo rodila neodločljiva potreba in izkusivo. V mislih imam knjigo ing. V. Novaka o gospodarstvu s šumami.

Strašne uime s točo in viharji nas tudi siljo, da pričnemo sistematično pogozdovati naše goličave. Čim več gozdov, kjerkoli mogoče!

O izletih še tole! Radi znane občutljivosti naših ljudi lahko izletiš včasih izven šolskega okoliša, da ne bo nastal ponekod sličen pogovor, kakor je tale: »Ata, danes so nas peljali naš učitelj med njive. Vsako smo si ogledali, tudi naše. Pri pšenici smo videli, da se je slabo obrasla in da bi ji bilo treba zdajle spomladi pomagati z umetnim gnojilom. Raztrosi se kar po vrhu.« Oče: »Pri nas nihče ne gnoji drugače kakor s hlevskim gnojem in tako tudi ostane, dokler bomo kmetovali. Učitelj ni kmet, saj ne ve za take stvari!« »Ata, ko smo šli tod mimo, smo videli, kako odteka po jarku gnojnica z našega gnojišča. Ustavili smo se, gledali in se pogovarjali. Vsi smo uvideli, da tam ne morejo biti pridelki dobri, kjer zapravljajo dragoceno gnojnico, mesto da bi jo vozili na njive, travnike in kjerkoli bi je bilo treba.« Oče: »Gnojnica — da je dragocena! Smrkavec, ti boš mene učil, pa tista gospoda iz šole. Z gnojnimi vilami ga obdelamo, norca se je prišel delat iz nas! Ha, ha, dragocena gnojnica, ti — — — ti — — —« Bilo je rotenja, padale so kletvice in zvečer je kmet v gostilni uprizoril pravcato pobuno med sovaščani.

Nedolžni učitelj je bil krivično, a soglasno obsojen. Sodba je izvirala iz zaljubljenosti v samega sebe, iz tiste samozavesti, ki se pri naših ljudeh izprevrže tako rada v napačen ponos — v trdelo oholost. Tej samozvani naturi je bližnji nadučitelj komaj prišel do živega. Popravil je nehotoma storjeno pogreško in mladi učitelj, ki ni hotel opustiti moderne metode pri pouku, je hodil odslej z mladino tja, kjer otroci niso poznali posestnikov. Na osnovi pogovorov se je vršil v šoli koncentrični pouk ne samo iz poljedelstva in o oskrbovanju gozdov, ampak tudi iz higijene, spoznavanja prirode i. dr.

Iz računstva naj navedem tu nekaj nalog, ki obravnavajo pšenični pridelek.

1. Razpotnik ima bolj slabo obraslo pšenico na njivi, dolgi 135 m, široki $12\frac{1}{2}$ m. Pomagati ji hoče s čilskim solitrom. Koliko potrebuje Razpotnik čilskega solitra? (Preden se vrši računanje, ponovi z učenci: Kdaj pomagaš pšenici s čilskim solitrom prvič, kdaj drugič in kako? Koliko gre tega umetnega gnojila na 1 ha?)

2. Rejec ima na dveh njivah še bolj slabo obraslo pšenico nego Razpotnik. Dolgi sta po 186 m 7 dm, a široki po $18\frac{3}{4}$ m. Koliko čilskega solitra rabi Rejec?

3. Robnik hoče na lahki zemlji pridelati kolikor mogoče veliko pšenice. Da pospeši njeno rast, hoče uporabljati rudninski superfosfat za površino 5 ha 78 a. Koliko si mora Robnik nabaviti rudninskega superfosfata? (Kdaj in kako je rabiti imenovano gnojilo, kaj ima v sebi, koliko ga gre na 1 ha?)

4. Pušnik ima premalo močno zemljo od zadnjega gnojenja. Zimsko pšenico hoče pognojiti s superfosfatom kostne moke. Koliko ga rabi prva njiva, dolga 248 m, široka $13\frac{1}{4}$ m, druga dolga 156 $\frac{1}{4}$ m, široka $9\frac{3}{8}$ m. Koliko obe? (Kako uporabljaj ta superfosfat, kdaj in koliko za vsak ha?)

5. Tudi Posavčeve njive, namenjene za zimsko pšenico, nalikujejo jeseni Pušnikovima. Ta pa si bo nabavil Thomasovo žlindro za ploskev v izmeri 4 ha 70 a 49 m² — v kateri količini?

6. Gospodarji iz vasi N. so poslali v Ljubljano zemljo, določeno za pšenično setev, v pregled. (Kam?) Tam so ugotovili, da manjka štirim gospodarjem v zemlji kalija. Ti so sklenili, naročiti združno žveplenokislega kalija. — Prvi gospodar ga rabi za 75 a 80 m² drugi $1\frac{3}{4}$ ha, tretji 2 ha 48 m², četrti za 3 ha 38 a. — Koliko tega gnojila rabi vsak, koliko vsi? (Cena! Koliko ga je treba na ha? Kako gnojiš z njim?)

7. 1 hl odbrane semenske pšenice bi moral tehtati najmanj 78 kg. Koliko tehta $\frac{1}{2}$ hl, $\frac{3}{4}$ hl, 78 l, $1\frac{1}{2}$ hl, 2 $\frac{2}{4}$ hl odbrane semenske pšenice? (Zakaj odbiramo zrna za setev?)

8. Mali posestnik Jernač seje pšenico na široko. Povprek rabi za 1 ha 250 l semena. Prva njiva meri 12 a 72 m², druga 15 a, tretja 28 a 36 m². Koliko semenske pšenice naj pripravi?

9. Jamnik seje pšenico rajši v vrsto in porabi semenske pšenice na ha le 180 l. Z njo bo obsejal ploskev v izmeri 4 ha 38 a 60 m². Koliko semenske pšenice prihrani Jamnik?

10. Peternel je posejal vdrugeč na isto njivo pšenico. Res je bila zemlja rodovitna, a pridelek kljub temu slab — le 7 hl na ha. Golob je sejal pšenico po dobro gnojeni detelji in je pridelal na ha 15 hl zrnja. Površje njunih pšeničnih njiv je enako, vsako meri 4 ha 65 a. Koliko je Peternel pridelal pšenice manj nego Golob? (Za katerimi rastlinami uspeva pšenica najbolj? Cas setve na isto njivo drugič!)

11. Škrjanec odbira za seme najlepšo in najtežjo pšenico in napravi vse pravilno kakor njegov sosed Bizjak, le da slednji ne odbira semena že nekaj let. Zadnje leto je pridelal pšenice na ha 14 hl, a Škrjanec 23 hl 40 l. — Koliko večji bi bil Škrjančev pridelek na ploskvi 7 ha 78 a?¹

Z navedenimi nalogami sem hotel pokazati, da lahko spreten učitelj tudi v računstvu sistematično obdela vsako kulturo posebej. — Zato je le treba, da sede za pisalno mizo in si sestavi pomožni priročnik, v katerem bo imel naloge, ki bodo imele za osnovo pridelovanje tistih kultur, ki jih narod najbolj goji v obližju, oziroma bi jih lahko gojil radi podnebja, kakovosti zemlje itd.

Skrbno pripravljen in sistematično izveden koncentrični pouk bo rodil najlepše sadove!

¹ Važno je, da učenci tudi samostojno formulirajo računске probleme. Kaj lahko tukaj izračunam? To je vprašanje, ki si ga morajo učenci zastavljati povsod, če imajo pred seboj količinske podatke, namreč števila. To je potem računska uporaba v pravem smislu, ker je s tem dana otrokom prilika, da svoje sposobnosti in svoje znanje res lahko samostojno uporabljajo. Op. ur.

Nezaposleni učiteljski kandidati.

Težke narodnogospodarske prilike onemogočajo, da bi šolska oblast lahko nastavljalala preobilico učiteljskih kandidatov, ki zapuščajo še vedno leto za letom naša učiteljišča. — Dogaja se, da reveži čakajo po tri leta na službo. To pa je dolga doba, v kateri se v duši bodočih učiteljev marsikaj izpremeni. Veselje in ponos po prestani maturi, želja po udejstvovanju, skrb za nadaljnjo nabozrazbo, vse to izginja iz prs in v srce se vseljuje skepsa, utrujenost, nestrpnost in končno razočaranje in obup. V takem stanju je mlad človek dostopen temnim silam, ki ga zavajajo k protidruženemu mišljenju in udejstvovanju. Tudi pedagoška in znanstvena naobrazba peša, priprava za praktični izpit se zavlačuje in otežuje. V večjem mestu te še drži občevanje s tovariši, na deželi pa ne veš, kaj bi počel. Na vsak način bi bilo treba v nadomestilo šole in družbe, da se nezaposleni kandidati učiteljstva, ki čakajo na službo, še pred namestitvijo zaposlijo v šolskem in prosvetnem delu. Ostati bi morali s šolo v stalni zvezi.

Nekatere države si pomagajo tako, da nezaposlene kandidate nameščajo kot neplačane hospitante ali praktikante na domači šoli. Ker pa neplačano delo ne obrodi dobrega sadu, vračunavajo dobo, ki jo praktikanti prebijejo na šoli, vsaj do polovice v dveletno šolsko prakso, po kateri sme kandidat napraviti usposobljenostni izpit. Hospitant ne more v razred, ki nima učitelja. Izključena je torej zloraba duševnega delavca, ki samostojno dela, zamenjuje plačanega učitelja, sam pa ne dobiva plače. Zato hospitant najprej posluša pri pouku, pomaga pri nadzorstvu in pri poučevanju, pri korigiranju zvezkov, pri šolski administraciji, pri knjižnici, pri izdelovanju in nabiranju učil, v drevnicah in šolskem vrtu, na poizkusnem polju, pri prirejanju šolskih zabav in slavnosti, pri prosvetnih krožkih in končno tudi kako uro ali kak dan v tednu zdaj v tem, zdaj v onem razredu poučuje, a le toliko, da ne trpi redni pouk. Vse to pod nadzorstvom šol. upravitelja ali starejšega učitelja. Med voditeljem in hospitantom vlada službeno razmerje in je voditelj nasproti oblasti za hospitantovo udejstvovanje odgovoren. — Hospitacijska doba traja navadno leto dni, le izjemoma več. Polovica te dobe se vračuna v šolsko prakso. Hospitanti, ki se odlikujejo v službi, imajo prednost pri namestitvi.

Da bi bilo treba v tem pogledu kaj storiti tudi pri nas, je pač jasno. Ali bi naj hospitacija bila obvezna ali neobvezna, to se ne da kar tako določiti, vsekakor je treba naš naraščaj pravočasno prikljenti k šolskemu vozu. Zagovorniki učiteljišča vedno govorijo, da se učiteljiščniki navzemajo v zavodu »učiteljskega duha«. Ali jih ni strah, da pri triletni nezaposlenosti precej tega »učiteljskega duha« izhlapi? Kolikor poznamo naš naraščaj, bi bilo nezaposlenim kandidatom

zelo ustreženo, ko bi jim odprli vrata v šolo, in četudi v njej ne bi našli takoj kruha za telo. Za dušo bi ga našli gotovo. — In bilo bi v interesu družbe in države.

Za varstvo prirode

se zavzema v 5. št. Věstnika 1934. J. Vepřek in pravi, da je varstvo prirode danes že prokliklo mišljenje omikancev vseh kontinentov. Povsod priznavajo njega npravni, estetični, znanstveni, socialnohigienski in narodnogospodarski pomen, ker je priroda s svojo krasoto važen del vsega narodnega bogastva. Zato zahteva kot narodni zaklad vsestranske obrambe in zaščite. Kar se v prirodi uniči, tega dostikrat sploh ni več moči nadoknaditi. Češki šolski zakon zahteva, naj se učenci vzgajajo v ljubezni do prirode, da bodo razumeli njene zakonitosti in krasote, da se zbudi v učencih ljubezen do domačije, do naroda in domovine. Mladina naj se poučuje o prirodnih sromenikih in naj se vzbuja v njej zmisel za ohranitev teh zakladov.

Tudi Jugoslovani opevamo radi našo lepo domovino. Ravnali bomo v duhu teh smernic, če bomo v prirodi iskali živi vir npravnih in estetičnih ganotij. Ljubezen do prirode naj postane tudi nam kulturni kredo. Tudi naša šola naj vzbuja v učencih ljubezen do narave. Poznavanje prirode naj otrokom olemeni srce. Prirodnoznanstvo, zemljepisje in državoznanstvo ne smejo biti suhi predmeti, ampak pronicati jih mora topla ljubav za naša prirodna bogastva. Na našem srčnem ognju za naše prirodne krasote naj se zaneti plamen ljubezni do prirode v srcih naše mladine. To bo najboljšje jamstvo za varstvo prirode med narodom.

Obiski v tovarnah.

Obisk tovarn, stavb in modernih laboratorijev ni le za tehnike važen in poučljiv, tudi otroci s pridom obiskujejo take zavode, ako je obisk skrbno pripravljen. Vse take ekskurzije trče baš na slabi pravi. Vodja ekskurzije mora sestaviti točen načrt zanjo. Poučiti mora otroke že prej o namenu obiska, povedati jim mora, česa se bodo na ekskurziji naučili, kaj bodo videli in na kaj bodo morali posebno paziti. Seveda pa je predvsem važna priprava v tej smeri, da bodo mogli učenci dojeti to, kar bodo videli. — Dogovoriti se je treba natančno z osebo, ki bo otroke vodila po tovarni, kaj bo pojasnjevala in kako, da ne bo za otroke neumljivo. Drugače se prav lahko zgodi, da vodnik pozabi, da ima otroke pred sabo. Številno otrok mora biti zelo omejeno, sicer otrok ne bo imel nobene koristi od ekskurzije. Nedisciplinirani otroci ne smejo v tehniške obrate, ker so tam le v napojte in prav lahko povzročijo kako nesrečo. (Technik 1934, 105.)

Pisanje s steklenim peresom? Na nižji stopnji čeških šol pišejo sedaj brez senčnic, vse črte so enako krepke. V »Šolskih Reformah 1934/10« priporoča S. Brynda za tako pisanje stekleno pero. Prednosti takega peresa so:

1. Stekleno pero se ne zadira v papir kot jekleno.

2. Omogočuje lažje držanje in enakomerno piše.

3. Zlebiči steklenega peresa so zaviti, zato črnilo enakomerno in prav počasi polzi proti osti.

4. Stekljena peresa je treba namakati v črnilo kot jeklena, le da se prekomerno črnilo odstrani tako, da se pero obriše ob notranjem robu črnilnika. Ostane pa na peresu toliko črnila, da ž njim lahko napišeš mnogo več besed nego z jeklenim peresom.

5. Z jeklenega peresa črnilo rado kane. Pri steklenem peresu je to nemogoče. Pisanje je torej bolj snažno.

6. S steklenim peresom laže potegneš črto ob ravnilu nego z jeklenim. Le-to pušča na ravnilu mnogo črnila, ki kaj lahko na koncu črte kane na papir.

7. Stekleno pero lahko čistiš, zato ga lahko uporabljaj za tinte razne barve.

8. Če se črnilo na steklenem peresu posuši, ga vtakneš v vodo, črnilo se razmoči in prav lahko ga obrišeš s cunjico, potem pa je spet kot novo.

9. Črnilo se steklenega peresa lepo prijemlje; pero je močno in se ne pokvari ali ne odloimi tako hitro.

10. Stekleno pero pri pisanju lahko vrtiliš, kakor te je volja. Prava drža je torej prav lahka stvar.

11. Stekleno pero ni nevarno, medtem ko rjasto jekleno pero kaj lahko povzroči zastupljenje krvi. Tudi steklenega peresa črnilo ne razjeda.

12. Stekleno pero je že zelo poceni in dolgo drži.

13. Dobiš tudi zložljiva steklena peresa, kjer se ost zavaruje proti zlomitvi ali ranitvi.

14. Za senččano pisavo je stekleno pero edino res praktično orodje.

15. Dobiš se tudi steklena nalivna peresa, ki so zelo praktična.

Končno pravi avtor, da jeklena peresa prihajajo iz tujine, medtem ko bi steklena peresa lahko izdelovali tudi doma. (Pri nas v Hrastniku in drugih steklarnah.)

Tudi pri risanju se da dobro uporabljati stekleno pero, ker se da prav lahko zbrusiti na primerno debelost.

Steklena peresa so med seboj enaka, ni torej treba paziti, da bi se zamenjala. Zato jih učitelji lahko tudi hrani v šoli. Za domače pisanje ima otrok pero doma. Ni se torej bati, da bi se pero pri prenašanju pokvarilo.

XXVI. mednarod kongres za srednje šolstvo se je vršil dne 8. avgusta 1934. na rimskem

kapitolu. Razpravljalo se je v glavnem o vprašanju: Kako naj vzgaja srednja šola, da vzgoji aktivnega, koristnega državljana in ne nerodnega knjigožerca. Resolucija, sprejeta na kongresu, se glasi: »Ni moči priporočati v srednji šoli izključno znanstvenega poučevanja, ker samo strokovna ali praktična priprava ne obsega glavnega šolskega smotra, to je priprave mladine za življenje. Temeljni smoter šole je vzgoja za resno izpolnjevanje npravnstvenih in državljan-skih dolžnosti. Vzgoja se ne more omejevati le na učne predmete, ki jih predpisuje učni načrt; za vzgojo mladine je velikega pomena udeležba pri društvenem življenju. Pot do tega smotra kažejo sedanje organizacije in živa tradicija vsakega naroda.

Kongres priznava, da je skrajno potrebno, uvaževati svobodo vesti učencev in učiteljev, priznava pa tudi, da je za razumno in npravnstveno vzgojo mladine važen nabožni element. Vzgoja, ki bi nudila samo lekcije o npravnstveni vzgoji, bi nedvomno ostala brezuspešna. Vsi profesorji in vsi predmeti so poklicani, da učenca vzgajajo npravnstveno.

Dalje priznava kongres telesno vzgojo kot važen činitelj splošne vzgoje.

Prihodnji (XXVII.) kongres se bo vršil prihodnje leto v Oxfordu. Predsedoval bo Anglež.

Podaljšanje šolske obveznosti v Londonu.

Leta 1935. bodo v Londonu podaljšali šolsko obveznost do 15. leta. Med tem je treba pridobiti tudi sosednje občine za to namero, sicer bi bili londonski otroci prikrašani, ker bi šele s 15. letom mogli v obrt, medtem ko bi otroci iz sosednjih občin stopili v praktično življenje že po 14. letu. (Times Suppl. 1934, 148.)

Zdravstvena vzgoja na nemških dekliskih šolah.

O tem predmetu sodi M. Riderer takole: 1. Vzgoja k zdravemu življenju je prav za prav naloga rodbine.

2. Ker pa po navadi starši niso usposobljeni za izvrševanje te svoje dolžnosti, mora šola energično pomagati pri zdravstveni vzgoji otrok vse dotlej, dokler ne odraste boljše pripravljena generacija staršev.

3. Zdravstvena vzgoja upošteva telesno čvrstost, duševno higieno in evgeniško uravnanje življenja. To nalogo rešujejo zlasti učitelji in šolski zdravniki, ki jih je treba pozvati na posvetovanja učiteljev s starši.

4. Pri zdravstveni vzgoji deklet je treba gledati na njih nalogo kot matere in vzgojiteljice bodočih generacij. (Gesundheit und Erz. 1934, 59.)

Slovarček tujk

rabimo za naše meje. Slovarček bi naj vseboval le najbolj sitne tujke, ki jih ljudstvo

v obmejnih krajih najčešče rabi. Slovarček naj bi se brezplačno delil po šolah vsem učencem, ki govorijo notujčeno »spraho«. Dal bi se izvrstno uporabljati tudi pri pouku in bil bi kaž. pot učiteljem, proti kateri navla-ki se jim je treba v jezikovnem pouku po-sebno boriti. — Tudi radio bi lahko mnogo storil za jezik, ko bi enotno navajal naše mejaše na pravilno govorico. * * *

Senca krize.

Po ugotovitvi zdravnikov je v ostrav-skih šolah (CS) le 14 % popolnoma zdravih otrok. * * *

Poljski pedagoški časopisi.

Prvi poljski pedagoški časopis je začel izhajati leta 1845. v pruskem, leta 1868. v avstrijskem in končno leta 1881. v ruskem delu države. V naslednjih letih je napredoval razvoj pedagoške literature posebno v avstrijskem in ruskem delu države, medtem ko je v pruskem delu popolnoma prenehal. Sedaj izhaja na Poljskem 73 pedagoških časopisov v poljskem jeziku, 5 ukrajinskih, 1 židovski, 1 nemški in 1 litvinski pedagoški časopis. Izmed poljskih ima največjo naklado organizacijski učiteljski vestnik »Glos nau-cyzielski« z didaktično prilogo »Praca szkolna«, ki izhaja tedensko v 44.000 izvodih. Po vsebini so 4 časopisi psiho-peda-goški, 39 je pedagoških, 20 didaktičnih, 10 organizacijskih. Največ časopisov izhaja v Varšavi (41). Mladinskih časopisov je 15.

Metode in cilji pouka modernih jezikov.

V »Štredni školi« čitamo članek, ki go-vari o krizi sedanjega jezikovnega pouka, iz katere se po avtorjevem mnenju lahko iz-omotamo le tako, 1. če se odrečemo vseh laž-nih in izključno šolskih ciljev (predčitania, predavanja, prestilizacije, reprodukcije lite-rarnih tekstov, konverzacijskih in slovničnih pravil itd.) in se brigamo le za cilje, ki jih narekuje praksa (slišanje in čitanje kon-verzacijskega in književnega jezika, govorjenje in deloma pisanje vsakdanjega jezika), 2. če bi radikalno ločili sluhovni od vidnega pou-ka, 3. če si postavimo le dosegljive cilje, ki se bodo ozirali na nadarjenost učencev in na učni čas. * * *

Materinske šole v Franciji.

Za otroke v predšolski dobi od 5. do 6. leta) obstoje v Franciji samostalne mate-rinske šole (école maternelle) ali pa otroški razredi (classe enfantine) pri osnovni šoli. Stroške za prostore plačuje deloma država, deloma departement in občina. Od 1. 1923. plačuje država vse nameščeno osebje. Za-sebne materinske šole ustanavljajo razni redi in ženske kongregacije, ki krijejo stroške z milodari. Leta 1930. je bilo v vsem 3170 državnih in 503 zasebnih materinskih šol. Posečalo jih je 343.088 otrok, o. d. n. 31.241. * * *

Inteligenca otrok po stanu njih staršev.

J. Zawrazil priobčuje o tem članek v 3. šte. Věstnika 1934.

Proučil je 650 otrok in je pri tem po-rabil poseben test. Po šolskem uspehu ni moči pravilno soditi o nadarjenosti.

Stan staršev	Intelligenčni kvoc.
Visokošolci (inženj., zdravniki itd.)	120 7
Učitelji	118 1
Uradniki (tudi brez sr. šole)	109 1
Mojstri	102 8
Vojaški gazisti	102 5
Trgovci	100 7
Zvaničniki	100—
Kvalifik. delavci	96 1
Zidarji	95 5
Kmetje	93 7
Delavci brez dela	92 5
Delavci brez kvalif. (dinarji)	91 3

O šolskih nadzornikih

piše nekdo v »Times Supplement«, da bi ne smeli nad deset let izvrševati svoje službe, ker so njih pedagoški nazori v tej dobi že zastareli in ker so se razvili iz nekdanjih praktikov v suhe teoretike. (?) * * *

Osmi mednarodni filozofski kongres

se je vršil od 2. do 7 sept. 1934. v Pragi. Udeležilo se ga je razen čeških filozofov še okoli 450 tujih. Prav malo je bilo Angležev. Bilo je pet skupnih sej, razen tega se je de-lalo v 8 sekcijah. Kakor sodi dr. Jan Pa-točka v »Novih šolah«, kongres ni prinesel v filozofskem pogledu nobenih presenetljivih novosti, prevladovali so temveč stari filo-zofski motivi. Imel je filozofski bolj reak-cionarno lice.

Za Čehe pomeni kongres velik uspeh. * * *

V dobi strojev.

Kako se stroj bori s človeštvom, naj objasnijo učiteljstvu in šoli naslednje šte-vilke:

Navadno dvigalo zamenjuje neutrud-ljivo 100 mož.

Stroj za čiščenje strug nado-mesča 120 mož.

Opeko delajo danes na tekočem traku. Dva moža oskrbujeta stroj, ki izdeluje na uro 7500 opek. Tako zaleže za 75 mož.

Stroj napravi v 24 urah 15.000 steklenic. V istem času razpihmeta dva izurjena pihača jedva 1000 steklenic.

Stroj izgotovi na uro 8000 papirnatih vrečic, delo, ki bi ga v istem času ne zmoglo 100 pridnih delavk.

Ena edina iglarna v Birminghamu krije brez težave svetovno porabo igel.

17 delavcev bi lahko namlelo z moder-nimi stroji vso moko, ki jo je treba za pre-življanje vse Amerike. * * *

Pedagoški Zbornik Slovenske Solske Matice za leto 1934. Uredil dr. Karol Ozvald. XXX. zvezek. Ljubljana, 118 strani.

Med vsakoletnimi naročniki S. Š. M. je nekaj naročnikov, ki na tihem izražajo misel, da bi naj skušala izdajati imenovana založba mesto »Pedag. Zbornika« kako samostojno in zaokroženo delo širšega ali ožjega pedagoškega značaja in da bi se naj radi tega opustila dosedanja oblika zbornika, ki prinaša vsebinsko različno in deloma tudi neenotno gradivo različnih avtorjev.

Vendar se nam vsaj za sedaj še ne zdi umestno, podpirati ali zagovarjati ta predlog manjšine, in sicer iz sledečih razlogov:

Dosedanja dolgoletna praksa je pokazala, da je oblika zbornika ali članke (almanaha) najbolj prikupna in pripravna oblika knjige, ki daje vpogled in nudi zanimanje za različne strokovne probleme in razpravljanja vsemu širšemu čitateljstvu, v kratkih in jedrnatih črtah. Debele knjige in kilometerske razprave otežkočajo mnogim živo prodiranje v avtorjev tekst in v njegov znanstveni sistem, medtem ko zborniki kot »razgledniki« s pisanim štivom olajšujejo čitanje in dojemanje znanstvenih resnic vsem tistim, ki se samo mimogrede in v manjši meri bavijo z znanstveno-strokovnim tiskom. Tudi v »akademskih« krogih niso redki taki primeri! Zdi se nam, da je pri učiteljstvu ravno »Pedag. Zbornik« med vsemi publikacijami S. Š. M. prva knjiga, ki ne ostane nihi par dni nerazrezana na knjižnih policah posameznikov. Mnogi šele po »Zborniku« odpirajo in listajo po ostalih knjigah in delih! Na drugi strani pa omogoča vsakoletni »Pedag. Zbornik« sodelovanje ali bolje rečeno: sodelništvo mnogim piscem, da uveljavijo svoje pero v pedagoškem tisku, sicer bi v ostalih knjigah sploh ne mogli priti do »svojih strani«. Tako je lahko, da je »Pedag. Zbornik« obenem tudi neko »vzgojevališče« za resnejši pedagoško-pisateljski naraščaj, podobno kakor so revije predstopnja ali šola za poznejše samostojno uveljavljanje v lastnih knjigah in zbirkah. Tudi to »specialno« nalogo mora izvrševati S. Š. M. kot pedagog.-književna zadruga in ta pot vodi lahko mlajše pedagoške pisce skozi »Pedag. Zbornik«. S teh dveh stališč gledamo in cenimo upravičenost ali tradicijo rednih izdaj »Pedag. Zbornika« v našem itak že redkem in siromašnem pedagoškem tisku.

Urednik nam v letošnjem »Pedag. Zborniku« predstavlja doslej že znana imena, med moškimi tudi dve sodelnici: Segulovo in Stupanovo. Vseh petero razpravnih tem ima aktualen značaj in poudarek; da, celo Bezjakovi »Spomini iz prejšnjih

let« nudijo probleme in misli, ki so še dandanes pereči glede na poklicno-praktično vzgojo srednješolskih nastavnikov v pedagoški smeri.

Urednik K. Ozvald se je uvodoma oglašil s »Temelji državljanske vzgoje«, v kateri se je pri nas v zadnjih dveh, treh letih govorilo ob raznih prilikah, včasih bolj navdušujoče kakor stvarno in znanstveno. Duh in vsebino Ozvaldove razprave najlepše ilustrira njegov zaključek: »Pomanjkanje in lakota se malo brigata za duhovne temelje življenja. Ako nam je kaj do državljanske vzgoje, ki bi zares bila dobra, tedaj moramo najprej poskrbeti, da zopet ozdravi — rodbina, ki je danes že hudo bolna zlasti na želodcu!« Šola sama ne more izoblikovati človeka z res državljansko mišljavo, ker otrok in mladostnik za kaj takega še nista godna. Večja vloga v tej smeri je dana zdravi rodbini in drugim ljud. zajednicam.

Manj popularna in manj kritična je St. Gogalova daljša razprava o temi »Kakšno vzgojo zahteva gospodarstvo od sodobnega človeka«. Ni verjetno, da bi se večina čitateljev dokopala do bistva tega vprašanja na podlagi njegovih razmotrivanj v objektivnem in subjektivnem duhu kulture, predmetnem jedru gospodarstva, pravilnostni in izvorni odvisnosti in podobnih pojmov, s katerimi naš avtor nikakor ne štedi v svojih spisih! Cilj in smoter njegove razprave najlepše označuje pišček aksiom »da ne vlada gospodarstvo nad človekom, temveč človek nad gospodarstvom (podčrtano v originalu) in da gospodarstvo ne ustvarja človeka, temveč človek ustvarja gospodarstvo« (str. 27.). Od tu dalje ima svoj vpliv in svojo moč človeška vzgoja, gospodarska vzgoja! Za nas ne more presenečati avtorjev zaključek, ko pravi na str. 56., »da bi se obstoječi gospodarski red bistveno (?) izpremenil, če bi se nam posrečilo, vzgojiti novega gospodarskega človeka«. Pristavlja pa, da »kakšen bi dejansko bil tak novi gospodarski človek in njegov duh, tega točneje še ne moremo vedeti.« Težko verjamemo, da bi Gogalov idealizirani »gospodarski človek« prinesel naši družbi odrešenje, ali če smo bolj skromni z avtorjem samim, »da bi njegov gospodarski red odstranil zelo mnogo gorja in nezadovoljstva...« To prepričanje je hudo optimistično!

Okrog zanimivega in splošno perečega problema se suče prispevek I. Segulove, ki govori o »Zeni in njenem pomenu v celoti sedanje kulture«, seveda iz drugih vidikov in stališč, kakor gledajo na to vprašanje izrazite zastopnice feminističnih pokretov (gl. knjigo A. Vodetove), ki

hočejo osigurati ženi duševno svobodo in poklicno udejstvovanje v življenju. Avtorica stoji na stališču, da je materinstvo ženino bogastvo, njena najvišja sposobnost in njena največja moč, njena naravna odlika, zato bo našla žena v materinstvu, telesnem ali duhovnem, vse poklice (str. 69.). »Pustiti ženi, da se dokoplje do svojega delovnega območja, in potrpeti, če gre vse to počasi, to je modrost, ki bi utegnila kulturni krizi še najbolje koristiti.« Na račun ženske emancipacije in njenih gesel (boj možu!) je postavila Šegulova več ostrih puščic in očitkov, ki bodo gotovo našle odmev med našim ženstvom. Zdi se mi, da razodeva stil sotrudnice, da je Šegulova Ozvaldova učenka, tako živ slog je v njenem pisanju.

V enako prijetno obliko je zajet M. Senkovičev članek o »Otroku in knjigi«. O tem razmerju del učiteljstva dejansko vse premalo razmišlja! Senkovičev spis lahko tvori okvir ali zasnovano raznim šolsko-konferenčnim referatom in žeteli bi bilo, da se to zgodi. Tudi raznim urednikom in založnikom mladinskih knjig priporočamo Senkovičeve misli in predloge! Med drugimi je zlasti važen odstavek, ki govori o enostranskem umetnostnem principu v mladini. spisih (str. 78.) s pristavkom, da se mora literarni oceni pridružiti tudi pedagoška ocena, ki se je doslej zelo malo spoštovala v mladinski kritiki ali skoro nič. Podrobnejše razpravlja pisec tudi o »razrednem štivju« in njegovi vlogi. Novost v našem mladini. tisku je bila tudi prva štev. šol. časopisa »Mlada Jug.«, ki pa žal ni registrirana v Senkovičem spisu. Naj se učiteljstvo dodobra seznanji z gornjim člankom!

Milica Stupanova je napisala besedo o »Vzornem otroku« in to pretežno s stališča Adlerjeve individualne psihologije, ki pa, kakor je videti iz opomb pod črto, ni v najboljši milosti urednikovi. Starši in učitelji imajo stalne opravke z »vzornimi« otroki, zato jih je treba poznati in jim pomagati. Ako si vzgoje starši in učitelji vzornega otroka, vzornega učenca, je s tem vedno tudi podana nevarnost, da mu privzgoje same nesocialne lastnosti (seščnost, napuh, trmoglavost). V »vzornem« otroku se lahko razvijejo še hujše hibe v značaju (str. 99.). Nadalje piše Stupanova o poznejši življenjski poti takih otrok, ki ni navadno nikoli srečna in bogata! Ne samo učitelji, tudi starši naj se seznanijo s problemi takih otrok in naj si ne zakrivajo svojih oči pred Adlerjevo individualno psihologijo, ki je lahko v mnogih primerih dobra »svetovalka« v domači in šolski vzgoji, ne pa navadna »služabnica« vseh in vsakogar...

O Bezjakovh »Spominih« pa je bila naša beseda podana že uvodoma.

Dr. Karol Ozvald, »Prirodoslovna in duhoslovna smer psihologije s pedagoškega vidika.« — Slov. Šolska Matica 1934.

Slovenska Šolska Matica je tudi letos obogatila našo pedagoško literaturo s prispevkom, ki odpira vzgojitelju širok pogled po psiholoških temeljih njegovega dela. V drobni knjižici (64 str.) razpravlja pisatelj pod gornjim naslovom o razmerju med psihologijo in pedagogiko, določa delovno torišče in kulturni pomen psihologije, govori o možnostih in mejah psihološkega raziskovanja, označuje prirodoslovno psihologijo in njen pedagoški pomen, psihoanalizo in individualno psihologijo ter njun pomen za pedagogiko, najintenzivneje pa se bavi z duhoslovno smerjo psihologije ter z njenim življenjskim in pedagoškim pomenom. V obče mu gre za vprašanje, kako in v koliko lahko ena ali druga smer današnje psihologije služi pedagogu in pedagogiki. Dr. Ozvaldu je problem vzgojljivosti (obrazljivosti) središčni problem vsega vzgojnega prizadevanja in v resnici je tako, da dobiva oblikovalno delo na človeku svojo vrednost in smisel šele iz vprašanja po smislu, možnostih in mejah oblikovanja človeka, to pa je v bistvu vprašanje — psihologije.

Avtor naglašja, da je psihologija vkljub svoji življenjski uporabnosti in pomembnosti prvenstveno teoretska veda z imanentnim smotrom spoznavanja človeka po njegovem duševnem življenju, ter nam podaja pregled širokega področja psiholoških raziskovanj in panog psihologije, ki so se s časom izdiferencirale glede na ožji ali širši del sveta duševne istinitosti, katerega raziskujejo.

Glavni pisateljev interes je usmerjen k nasprotju med prirodoslovno in duhoslovno psihologijo, ki se po njegovem prepričanju ne ločita predvsem po metodi prirodoslovnih in duhoslovnih ved, po kateri sta ti dve psihološki smeri dobili svoje ime, temveč po predmetu, s katerim se bavita. Psihologijo, ki uporablja prirodoslovne metode spoznavanja, označuje po njegovih besedah dejstvo, da so njeni predmeti — »ne živi utripi človeške duše, ampak le prirodoslovnim metodam dostopnejše pojmovne abstrakcije« (str. 20.). Res je, da si postavlja prirodoslovna psihologija, ki postopa v proučevanju duševnosti atomistično« (str. 37.) ali analizirajoče, nalogo, najti elemente duševnega življenja (čim manjše število med seboj različnih doživljajskih sestavin) in da prihaja ob izvrševanju te naloge do prvih doživljanja, ki jih živo doživljanje v izolaciji ne pozna, vendar se današnji zastopniki prirodoslovne smeri v psihologiji zavedajo svoje metode odmišljanja in izoliranja. Predmet njihovega raziskovanja niso pojmovne abstrakcije (ki bi bile prirodoslovnim metodam: opažanju, realni analizi, eksperimentu itd. povsem nedostopne), temveč iz žive celote zajeti

elementi doživljanja, ki jih v namenu raziskovanja psihologi miselno izločajo, da jih dejansko opažajo vendarle na celotnem in nedeljivem doživljanju. Poskušajo jih pač tudi realno izločiti odtodno osamljene izzvati (saj se eksperimentalna psihologija bavi n. pr. z vprašanjem, kako bi dosegla izoliran občut določene barve, sam doživljaj »Hočem« [Ach in dr.] itd.), vendar morajo priznavati življenje in ga v resnici priznavajo. Zato se mi zdi tudi trditev, da poučuje ta psihološka smer prazne forme ali funkcije naše duševnosti brez vsakega ozira na vsebino, ob kateri prihajajo do delovanja, ekstremna. Njeni predstavniki razlikujejo s polno zavestjo o funkcijski in vsebinski plati doživljanja doživljajski akt (dej) od doživljajske vsebine. Videz zgolj funkcijske psihologije dobiva prirodoslovno usmerjeno duševlovje pač nujno že iz dejstva, da išče ob čih zakonitosti duševnega življenja, dočim je doživljajska vsebina vselej nekaj konkretnega, enkratnega. Razen tega vnašajo zastopniki te psihološke smeri po možnosti malo heteronomnih, t. j. predmetnih in vrednostnih vidikov v psihologijo. Cudim se trditvi, da motri prirodoslovno usmerjena psihologija duševne funkcije, »kakor da niso v zvezi s čutili, z živčevjem, z različnimi žlezami itd.«, saj je njena najizrazitejša oblika: eksperimentalna psihologija v marsičem že istovetna s fiziološko psihologijo. Njeno najbolj obdelano področje je področje občutenja, ki je eksperimentu najbolj dostopno in ki spada skoraj enakomerno v psihologijo in fiziologijo.

Jasna in temeljita je avtorjeva označitev duševne smeri v psihologiji, glavnih oblik ali sistemov kulturnega življenja (po Sprangerju) in vraščanja mladega rodu v kulturno življenje narodov. Nerazumljiva pa mi je vključitev utemeljiti trditev, da je duševna psihologija največ za psihotehniko, ker spajam s tem izrazom povsem določen smisel: primenitev eksperimentalne psihologije v praktične smote. Tudi v skladu z Münsterbergovo definicijo (str. 14.) bi tako pojmovanje duševne psihologije, ki hoče biti vendar v prvi vrsti teoretiška veda (str. 11.), napravilo iz nje le »vedo o praktični porabi psihologije«. Omenila bi še, da gre beseda o mladostniku, »kolikor se v obče zanima za politiko«, mimo današnjega mladega človeka, ki je vprav v političnem življenju izredno živ in razgiban, kar je pač izraz duha našega časa.

Iz pisateljevih misli o pedagoškem pomenu duševne psihologije začetimo avtorja »kulturne pedagogike«, ki mu je problem vzgoje v resnici problem kultiviranja človeka in zato »kulturno prizadevanje narodov edini pravi podzidek vsej pedagogiki« (str. 59.). Sinteza (zaključno poglavje) priznava nujnost analitičnega in sintetičnega

psihološkega vidika v pedagogiki, saj je tako, da bi ostala prirodoslovna psihologija, ki razbira prvine v duševnem življenju, brez duševne le na pol poti v svet duševne istinitosti, dočim bi bila duševna brez materiala, ki ji ga daje prirodoslovna smer psihologije, brez sredstev, t. j. brez pojmov in izrazov ob silnem in pestrem bogastvu živega doživljanja.

Razumljivo je, da mora čitatelj, ki hoče z uspehom čitati to dr. Ozvaldovo razpravo, že poznati današnje smeri psihologije (prirodoslovno in duševno ter njune poganjke; psihoanalizo in individualno psihologijo, za katero predlaga pisatelj primernejši naziv socio-psihologijo).

Glede oblikovne strani tega najnovejšega dela našega pedagoga naj omenim, da je njegov jezik tudi tu živ in sočen, mestoma samotvoren. Izrazi, ki jih uvaja, se mi zde deloma posrečeni (»pregon« — za »Verdrängung«, »izravnavanje« za »kompensiranje« itd.), deloma ne (paženje, mišljava itd.).

Dr. Ozvald je podal glavne misli o prirodoslovni in duševni psihologiji ter o njenem pedagoškem pomenu tudi v vodilni nemški pedagoški reviji »Die Erziehung«. Vsekakor vrši s svojim delom važno nalogo, da seznanja našo pedagoško javnost z živimi psihološkimi problemi današnje pedagogike ter da opozarja predvsem na princip življenjske celotnosti v razmatranju pojavov sveta in življenja. Njegovo knjižico toplo priporočamo in ji želimo, da bi vzbudila v svojih čitateljih mnogo zanimanja za poglobljanje v pedagoško delo in v njegove psihološke temelje. Anica Černejeva.

Dr. Valter Bohinec: Geografija sodobne Evrope, I. snopič; izdala in založila kot redno publikacijo Slovenska Šolska Matica v L. 1934. Ljubljana, str. 108.

Med letošnjimi publikacijami je izdala S. Š. M. tudi »Geografijo sodobne Evrope« in sicer prvi snopič, v katerem obravnava prof. V. Bohinec na prvih 50ih straneh evropski kontinent kot celoto (pravilno navaja tudi pojem »Evroazije«) iz geoloških, klimatičnih, hidrografskih, biografskih in dr. vidikov, na ostalih 50ih straneh pa podrobneje obdeluje sliko in pregled naše države (položaj, meje, obalo, goropisne in vodopisne razmere) s kratkim očitom Balkanskega polotoka. V celoti bo obsegalo Bohinčevo pokrajinopisje Evrope več snopičev.

Že prvi snopič kaže, da bo Bohinčev pokrajinopis evropskih držav obdelan precej samostojno in kar je glavno s stališča jugoslovanskega strokovnjaka, ki pa sem in tja dopolnjuje in izpopolnjuje svoja izvajanja z zaključki naših domačih geografov (Cvijić, Milojević), deloma tudi z izsledki inozemskih (nemških) strokovnjakov (Wagner, Hettner, Peuck, Wegener). Avtor-

jevo razpravljanje in opisovanje je na določeni strokovni višini, precej poljudno-znanstveno, razen tega pa pojasnjujejo tekst mnoge foto-slike in reprodukcije naših krajev in domačih prirodnih zanimivosti, različni diagrami (str. 17. in 18.), skice in tabelarni pregledi, ki lepo izpolnjujejo avtorjev tekst.

Mnogi ljubitelji geografije, ki niso imeli prilike, da bi si razširili in poglobili zemljepisno znanje v širšem znanstvenem obsegu in duhu na univerzah ali na Viš. pedagoških šolah, bodo našli v Bohinčevi knjigi in v nadaljnjih zvezkih — ne sicer toliko posebnosti in metodoloških napotkov znanstvenega raziskovanja — pač pa predvsem pokrajinopisne slike sodobnih evropskih držav, to je prav za prav bolj »praktični del« široko obsegajoče geografske znanosti. Moram pa pripomniti, da je potrebno imeti za globlje razumevanje in doživljanje Bohinčevega pokrajinopisja (ne mislim samo na — čitanje) neko določeno strokovno-zemljepisno predznanje iz fizio-geografije (morfoloģija), ki omogoča dinamično gledanje geografskih objektov in sploh vseh pojavov na zemeljski skorji. Najvažnejša poi za strokovno ocenjevanje in gledanje katerihkoli geografskih izsledkov in dognanj, ki se nam nudijo v naravi sami v naši neposredni okolici ali ob strokovni knjigi kje drugje, je vsekakor poznavanje delovanja endogenih in eksogenih sil v naravi ter njihov medsebojni odnos. V neki meri je avtor »Geografije Evrope« ustregel tudi tem zahtevam in sicer predvsem s poglavjem o geološki zgradbi in površinski obliki evropskega kontinenta (str. 11.—15.), četudi so ledeni dobi odmerjene sorazmerno prekratke vrstice, nadalje pa je dinamično gledanje zemeljske površine jasno poudarjeno tudi v opisih posameznih gorskih sistemov v naši državi. Toda »Pregled geoloških vekov in formacij« bi bolj spadal med prve strani knjige kakor na platnice snopiča. Če tako motrimo Bohinčevo »Geografijo sodobne Evrope« z ožjega strokovnega stališča kot poljudno-znanstveno pokrajinopisje Evrope, ne moremo staviti njegovemu delu v tem snopiču nobenih posebnih pripomb in dostavkov, saj je ta zbirka naš prvi obsežnejši pokrajinopisni pregled našega kontinenta, pisan v živahnem stilu in tempu ter gledan s perspektive našega strokovnjaka in naših razmer. V tem oziru bodo celotni Bohinčevi snopiči lep prispevek razvoju naše strokovne literature.

Če pa pomislimo na to, da je »Evropo« izdala in založila »Slovenska šolska Matica«, prihajamo pri »pedagoškem« ocenjevanju te knjige do nekoliko drugačnih zaključkov, kakor smo jih omenjali v prejšnjem odstavku, kar hočemo tudi utemeljiti z naslednjimi stavki in pripombami.

Največ naročnikov (menda okoli 80 %) vsakokratnih publikacij S. Š. M. tvori učiteljsstvo narodnih šol, medtem ko odpade na ostale matične interesente nizek odstotek članstva. Torej večina izvodov Bohinčevih snopičev pride med — učiteljsvo! Glede na to okolnost se nam zdi nujno in nad vse važno vprašanje, koliko in v kakšni meri ustreza Bohinčeva »Geografija«, oziroma njen prvi snopič, zahtevam in potrebam učiteljsstva in narodne šole (mislim tudi na meščanske in nižje razrede srednjih šol) ali z drugimi besedami: ali je Bohinčevo pokrajinopisje v tem zvezku pisano in sestavljeno tako, da bi lahko učitelj (prvi in skoro zadnji naročnik publikacij S. Š. M.) črpal in izbiral temeljito pravico v in gradivo za zemljepisni pouk na višji stopnji narodne šole, oziroma v razredih nižje srednje in meščanske šole iz te »Geografije«. To vprašanje smo si postavili že ob priliki napovedi te izdaje! Če torej pretehtamo Bohinčevo, sicer strokovno odlično delo, s teh posebnih vidikov, pridemo do zaključka, da sta S. Š. M. kakor tudi avtor sam premalo upoštevala pedagoško-praktično stran izdane realistične knjige o Evropi, vsaj prvi snopič to dokazuje. Podobno pripombo bi lahko stavili tudi v tem slučaju, če bi bila n. pr. sicer že v Jugoslov. knjigarni izdana M. Kosova »Zgodovina Slovencev« izšla n. pr. v založbi S. Š. M., kajti realistične knjige te založbe morajo imeti svojevrsten značaj in pomen za učitelje in šolsko uporabo. Posebno še zato, ker je pri nas S. Š. M. edina pedagoško-književna založba! Na drugi strani pa primanjkuje učiteljsstvu primernih priročnikov in pomožnih knjig za katerokoli stroko pouka v duhu moderne šole in delovne pedagogike. To je živa resnica!

Pisec »Geografije sodobne Evrope« sicer pravilno ugotavlja v predgovoru, da »v slovenskem jeziku doslej razen šolskih knjig še nismo imeli priročnika (podčrtal recenzent), ki bi opisoval Evropo v zemljepisnem oziru« (podčrtal recenzent) in da skuša S. Š. M. s tem delom izpolniti to vrzel. Vse prav in lepo, toda prvi snopič Bohinčeve »Geografije« še ni pravi šolski priročnik ali če hočete: pomožna knjiga učitelju o Evropi, kajti pisan je z ožjega strokovno-znanstvenega vidika (sicer popularno in pregledno), res s stališča geografa strokovnjaka, ki mu stroka sama daje smer in cilj, duha in obliko izražanja v knjigi. Toda v priročni knjigi za »zemljepisni« pouk v okviru strnjene pouka mora vladati neko ožje razmerje ali ravnotežje med stroko in didaktiko. Ne pa, da v knjigi prevladujeta samo strokovni sistem in predmetno znanstveni moment!

Toda izrazimo se bolj konkretno! Snov o Evropi in evropskih državah je možno

obdelati ne samo v ožjem »zemljepisnem« oziru (avtor je ubral v I. snopiču pretežno to smer), marveč tudi iz drugih življenjsko-izraževalnih in učno-oblikovalnih stališč (tudi na zemljepisni podlagi) in to v takem duhu in obsegu, da bi učitelj lahko črpal intenzivnemu pouku ustrezajočo »zemljepisno snov« iz svojega priročnika. Mislimo predvsem na življenjsko oblikovane sestavke in potopisne črtice, podrobne podatke in zanimivosti o določenih geografskih objektih v obliki opisa, statistike, grafične ponazoritve in sk. ce (nekaj teh je tudi v I. snopiču) in na podoben zemljepisni material v vidu teksta, številke in ilustracij. Učenca zanimajo podrobnosti in detajli, da ne rečemo ravno »malenkosti«. Tak drobiž naj učitelj zajema iz svojih priročnikov! S splošnim znanjem si učitelj v delovni šoli ne more veliko pomagati!! Nekaj takih podrobnosti in snovnih zanimivosti je sicer najti tudi v Bohinčevem pokrajnopolisju, da naštejem samo nekatere: najdaljši in najkrajši dan v Evropi, število sončnih, oblačnih, deževnih dni na leto v Madridu, številčni pregled evropskega prebivalstva po jeziku, veri, narodnosti, gostota mest, industrijska produkcija itd., toda za pomožno knjigo premalo podatkov statističnega značaja. Med nemškimi priročniki, ki nudijo učitelju pestro življenjsko zemljepisno gradivo v sliki in besedi in v številkah, naj omenim H. Harmsove »Erdkundliche Quellenlesehefte mit Bildern« (Nemčija, Evropa, Drugi kontinenti iz zbirke »Der kleine Geograph«), ki so pisane tudi s strokovnim znanjem, toda na pedagoško-didaktični podlagi za srednje šole. V takem duhu sestavljene realistične knjige bi imele v izdajah S. S. M. neposreden praktičen smisel in večjo pedagoško ceno. Torej zbirke snovi in gradiva, ki ga učitelj spreminja v vzgojne in izobraževalne dobrine v urah podrobnega šolskega dela v razredu.

Kot šolski praktiki smo upravičeni, sprejeti z zgornjimi pristavki prvi snopič Bohinčeve »Geografije«, posebno še zato, ker izhaja to delo v založbi S. S. M. Jasno pa je, da še ne moremo izreči definitivne sodbe o zbirki, ki še ni zaključena. Možno pa je, da bodo nadaljnji zvezki zamišljeni in izdelani po vsebini in obliki v našem zahtanem obsegu kot priročne zbirke zemljepisne snovi in gradiva o Evropi in njenih državah. S tega stališča želimo avtorju in založbi najboljše uspehe.

Albert Zerjav.

Spomenica desetogodišnjice rada Više pedagoške šole v Beogradu, 1924.—1934. Prvi godišnjak V. P. S., strani 294., v subskripciji 30 Din, sicer 40 Din.

Lani je V. P. S. v Beogradu doživel 10letnico svojega obstoja in delovanja. V zvezi s tem jubilejem je nedavno izšla

debela knjiga velikega formata z gornjim naslovom, obsegajoča 34 različnih člankov, razprav in spisov, ki so jih publicirali redni in honorarni profesorji imenovanega zavoda v »Spomenici«. Po vsebini je objavljeno gradivo trovrstno: nekaj člankov obravnava predzgodovino, delo, organizacijo ter rezultate beograjske V. P. S. za 10letnega obstoja, dvoje razprav (Mil. Vanlič, Bož. Plavšič) razmotriva vprašanje položaja in organizacije meščanskih šol pri nas in v drugih državah (s statističnimi podatki) s posebnim ozirom na naš kmetiškodelavniško-obrtniški živelj, ostalo gradivo, ki obsega največji del »Spomenice«, pa obravnava različne strokovno-pedagoške, prirodnoznanstveno biološke, filološke, zgodovinske in matematične probleme v obliki daljših in manjših razprav, podprtih z literarnimi viri ali z lasnim raziskovanjem in študijem.

Iz daljšega članka sekretarja V. P. S., prof. Zivojina Cvetkovića, »Deset godina rada V. P. S.« (str. 8.—26.) povzemamo, da je bilo stvarno vpisanih v dobi 1924.—1934. na imenovanem zavodu 501 slušatelj (360 m. + 141 ž.), med temi 31 kandidatov iz Dravske banovine (največ sluš. je bilo iz Zetske banovine in sicer 104 sluš.). Po dvoletnem študiju do l. 1934. je diplomiralo 337 učiteljev (238 m. + 99 ž.), po štiriletnem študiju pa 82 absolventov (54 m. + 28 ž.). — Nadalje je iz članka razvidno, da želi rektorat iz stvarno utemeljenih razlogov razširiti dosedanjih pet predmetnih skupin v sedem strokovnih grup in ta pregrupacija naj bi se izvršila s posebnim že pripravljanim pravilnikom k »Uredbi o V. P. S.«. Na eni strani bi se naj s tem razbremenile posamezne predmetne skupine, na drugi strani pa bi se posamezne grupe izpopolnile s posebnimi praktično-tehničnimi strokami: narodno ekonomijo, trgovskim in meničnim pravom, industrijsko in kemično tehnologijo, agrikulturno kemijo, trgovskim knjigovodstvom itd., kajti diferencirana meščan. šola zahteva usposobljenost učiteljev tudi iz teh strok. Našemu »Udr. Nast. Mešč. Sol« priporočamo, da se tudi ono pozanima za navedeni reformni predlog nastavnih odsekov in da stavi čimprej na merodajnem mestu tudi svoje pripombe in želje k pripravljenu pravilniku! — Red. prof. Milorad Vanlič nas s posebnim člankom seznanja z dejstvom, da se je lani ustanovil na V. P. S. v B. tudi »Zavod za jugoslovensko pedagoško bibliografijo«, ki ima namen, zbirati in strokovno obdelati tozadevno gradivo od l. 1800. naprej do današnjih dni ter ga sproti objavljati v periodičnih publikacijah. Sotrudnikom zavoda za pedag. bibliografijo želimo najboljši uspeh, seveda s posebno željo, da bi obsegala jugoslovenska pedag. bibliogr. tudi izčrpne podatke iz

slovenskega pedag.-knjižnega življenja. Najprimernejši sodelavci za slovenski del te bibliografije bi bili posebni sloven. pedagogi-referenti, kajti le tako utegne biti Drav. banovina izčrpno obdelana v jugoslov. bibliogr. pregledu.

Ozja pedagoška teoretično-praktična vprašanja obravnavajo v tem zborniku trije pisci in sicer dr. Vladimir Spasić piše o »Principijelni razliki in karakteristiki stare in nove šole« (str. 174.—190.), vneto in navduševalno, dr. Vlad. Krstić obravnava pereč problem »Ocenjevanja učencev na podlagi testov« (str. 163.—174.), dr. Filip Medić pa govori o »Psihoanalizi in francoski psihiatriji« (str. 91.—102.). Da, Zivojin Cvetković še razpravlja o »Temperamentih in karakterjih«, odlomek iz večjega dela.

Posebno zanimiva in aktualna je že imenovana Krstićeva razprava o ocenjevanju učencev v nižjih in sred. šolah, kjer je kritično prikazano dosedanje neobjektivno (nepravično!) šolsko ocenjevanje, ki ne temelji na pravih psihološko-didaktičnih zakonitostih. Pisec posebno poudarja vlogo, pomen in važnost posebnih nastavnih testov za predmet, razred in inteligenčno stopnjo učenca. Krstićevi zaključki izvirajo in temelje iz poskusov, ki jih je vršil s pomočjo slušateljev V. P. Š. na posameznih beogr. šolah (vadnice, učiteljšča) in nekaj teh opazovanj in izsledkov je objavljenih v imenovani razpravi. Avtor pravi: »Tek kada dobijemo standardizovane nastavne testove za svaki nastavni predmet i svaki razred, moći će se uspeh učenika raznih razreda i škola s većom sigurnošću porediti. Tada ćemo moći, da utvrdimo nastavnu starost svakog učenika, to je znanje, koje on ima s obzirom na svoje godine i razred, u kome se nalazi.« Nato še pisec govori o nastavnem in inteligenčnem količniku in količniku uspeha. Avtor je znan in odličien zastopnik one pedagog.-psihološke struje, ki ji je cilj »škola po meri«. — Ob tej priliki opozarjam čitatelje na zanimivo razpravo istega pisca v »Prosvetnem glasniku« za l. 1924. (jan.—apr.) »Ispiti-

vanje inteligencije po Binet-Simonovi metodi« in na dr. B. Stefanovićevo publikacijo »Razviče dječje inteligencije i beogradska revizija Binet-Simonove skale« (Beograd 1934.).

Glede na dejstva, da delujeta v zadnjem času na V. P. Š. v B. med drugimi tudi dr. Br. Krstić in dr. Slob. Popović (zadnjega je »Pop.« že večkrat omenjal), je pričakovati, da bodo slušatelji uvedeni v znanstvene metode raziskovanja v psihološko-didaktičnih strokah, kar bo dajalo študiju posebno vrednost.

Med ostalimi razpravami naj omenimo vsaj še nekatere spise po naslovih in njih avtorje. Dr. Duš. Pantelić je prispeval na podlagi novih virov zgodov. temo »Zemunska zavera protiv dahija«, rektor Jel. Mihajlović piše o »Seizmički aktivnosti Rodopske mase« (s skicami), biolog Ned. Divac govori o »Naslednih i naslednjih promenah kod živih bića«, Jov. Dravić o »Matematiki kod starih Egipčana i Babilonaca«, M. Nedić o »Divergenciji harmoniskog reda«, V. Đurović o »Kosi projekciji«, dr. Vl. Miletić o »Fiziološkom kvantitetu u Srpsko-hrvatskom« (za filologe trd oreh!), dr. Dragoljub Jovanović o »Atomski strukturi energije« (Teorija Kanta) itd. Nekaj ostalih člankov v »Spomenici« radi tesnega prostora ne moremo posebej omenjati.

Rad' pestrega strokovno-znanstvenega čtiva priporočamo prvi »Godišnjak« V. P. Š. učiteljski javnosti, posebej pa še absolventom V. P. Š. Ze po prvem letniku lahko sodimo, da bodo prihodnji zborniki znanstvenih razprav še bogatejši; zlasti je želeli, da bi bilo pedagoško znanstvo čim bolj zastopano v prihodnjih letnikih in sicer v podobni smeri, kakršno je nakazal v tej knjigi dr. Krstić: eksperimentalno raziskovanje na neposrednih življenjskih primerih v tesnem razmerju teorije in prakse.

Nekoliko se pa čudimo, da zagrebska V. P. Š. ni izdala podobnega znanstvenega zbornika, temveč se je oddolžila ob svoji 15letnici lani samo z drobno brošuro statističnih podatkov in pod. materiala, toda brez strokovnih člankov in razprav. Forej le preveč — skromno!!

Alb. Žerjav.

Izobrazba človeka se pričinja tam, kjer se pričinja njegovo osebno sporazumevanje z vsebinami sveta. Poezija je od tega le barvasti odsev, filozofija pa le siva senca.

E. Spranger.

Kdor se še danes opira samo na stare, preizkušene vzgojevalne sile in metode, zida tako rekoč na ledeno ploščo v trenutku, ko je že vsa ledena skorja razpokana in ko ledene plošče v divjem toku drve po reki navzdol.

P. Natorp.

Drugi počitniški pedagoški tečaj.

Prireditve »Pedagoške centrale« v Mariboru od 11. do 25. avgusta 1935 na državnem učiteljsku v Mariboru.

»Pedagoška centrala« v Mariboru priredi letos od 11. do 25. avgusta svoj drugi počitniški pedagoški tečaj s sledečim sporedom predavanj:

1. Osnove teoretske pedagogike. — Gustav Šilih, prof. na drž. učit. v Mariboru.
2. Kritičen pretres jugoslovenskega, po osvobojenju izišlega pedagoškega slovstva. — Salih Ljubunčič, prof. na drž. učit. v Zagrebu.
3. Metode socialnega raziskovanja otrokovega okolja. — Dr. Fran Žgeč, prof. drž. real. gimnazije v Celju.
4. Psihologija šolskega novince.
5. Novejše metode element. čitalnega in pisalnega pouka. — Fran Fink, prof. na drž. učit. v Mariboru.
6. Smisel in naloga višje narodne šole. — Matija Senkovič, obl. šol. nadzornik v pok. in urednik »Popotnika«.
7. Teorija in praksa strnjene pouka. — Ernest Vranc, učitelj v Studencih pri Mariboru.
8. Izbrana poglavja iz posebne didaktike slovenskega jezikovnega pouka. (Govorna vzgoja, problem čitva in problem spisja.) — Danica Glinškova, prof. na drž. učit. v Mariboru.
9. Izbrana poglavja iz pos. did. zgodovinskega pouka. — Albert Žerjav, nastavnik drž. deške mešč. šole v Mariboru.
10. Izbrana poglavja iz pos. did. risalnega pouka. — Radovan Klopčič, prof. na drž. učit. v Mariboru.
11. Namen, smisel in možnosti rokotvornega pouka v sodobni narodni šoli. — Ivan Robnik, strokovni učitelj na drž. učit. v Mariboru.

Metodična predavanja bodo po možnosti združena s praktičnimi učnimi nastopi. Udeležencem tečaja, ki ga bo vodil prof. Gustav Šilih, bosta na razpolago »Dijaški dom« za moške udeležence (stanovanje z dobro prehrano za dnevni Din 20.—) in »Učiteljski dom« za udeležnike (komf. stan. in hrana za dnevno Din 25.—). Vpisnina znaša Din 40.—, od katerih je poslati Din 20.— hkrati s prijavo, ostanek se plača ob pričetku tečaja. — Reflektanti se naj prijavijo najkasneje do 15. julija t. l. tajnici »Pedag. centrale«, ge. Josipini Mlačnikovi, nast. mešč. šole v Mariboru, Vrtna ulica 23.

UČITELJSKA TISKARNA

registrovana zadr. z omejeno zavezo

V LJUBLJANI

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

Zahtevajte cenike!

Najnižje cene!

LEPE KNJIGE,

PRAVE TISKOVINE,

**DOBRE ŠOLSKE IN
PISARNIŠKE POTREBŠČINE**

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

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

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

KNJIGARNA

„UČITELJSKE TISKARNE“

Ljubljana, Frančiškanska ulica števil. 6

Maribor, Palača hranilnice dravske banovine