



## Ad interim! II.

Nekaj odgovora.

**S**trah, ki je baje završal po Ljubljani in po Kranjskem pred „formalnimi stopnjami“, napotil je gospoda profesorja pedagogike na goriškem ženskem učiteljskišču V. Bežeka, da je „interviewal“ ljubljanske učitelje, kaj da pravzaprav razumevajo pod formalnimi stopnjami.

Predaval je o njih in razglasuje sedaj svoje predavanje v „Popotniku“. Že v 2. letošnji številki tega našega pedagoškega lista zbal se je, kakor pravi sam, očitanja, da se morda bori proti „namišljenim strašilom, proti don Quixotovim vetrnicam“, a vendar se hoče „upreti poskusu, vkovati slovensko šolstvo v zveržene spones Zillerskega sistema, ki se je v svoji domovini skoraj pred par leti temeljito obrabil“.

Na shodu „Slovenske Šolske Matice“ o Veliki noči v Ljubljani je predaval gospod ravnatelj Schreiner o formalnih stopnjah, je razvil njihov pomen za pouk sploh in razložil, zakaj in kako naj se rabijo.

O tej priliki se je povedalo tudi, da se poučuje na ljubljanskih učiteljskiščih, odkar obstojita, po Lindnerjevem ukoslovju (Allg. Unterrichtslehre), ki navaja v § 33.: Der Lehrgang als Wesen der Methode, te stopnje, ne da bi jih ravno imenoval „formalne“ stopnje; da torej ta „nova struja“ ni nič novega, strah pred formalnimi stopnjami torej neosnovan in boj proti njim vprav „boj z namišljenim strašilom“.

Na shodu je molčal gospod profesor. Pozneje so ga pa prisilili, kakor pravi sam, nekdanji njegovi gojenci in nekdanje gojenke, da je napisal, kakor se vidi, „mehr der Not ge.orchend als dem eignen Triebe“ „Ad interim!“ v 4. številki Popotnikovi letošnjega leta par besedic „Pro domo“, v katerih izvaja, da učna uprava ni odobrila Lindnerjevega ukoslovja, predelanega po dr. Fröhlichu, da torej veljata za avstrijska učiteljskišča edino le dr. Fr. S. Haßmannova Allgemeine Unterrichtslehre für Lehrer- und

Lehrerinnenbildungsanstalten, Wien, Friese u. Lang, 1898, in dr. Tupetz-eva Allgemeine Unterrichtslehre. Lehrbuch für den dritten Jahrgang der österreichischen Lehrer- u. Lehrerinnenbildungsanstalten, Wien, A. Pichler's Wwe. u. Sohn, in „da so tla avstrijskih učiteljišč doslej vsaj — hvala Bogu in modrosti naše učne uprave — še malo ugodno torišče za eksperimente s peterimi formalnimi stopnjami“.

Gorečnost gospoda pisatelja je tolika, da meni: „stari Lindner ni samo star nego tudi zastarel in čudim se, kako more v zapisniku učnih knjig kakega avstrijskega učiteljišča še figurirati Lindnerjevo ukoslovje, ko je notorično, da se stari Lindner nič več ne ponatiskuje, nego je njegovo ukoslovje v zalogi A. Pichler's Wwe. u. Sohn nadomestil dr. Theodor Tupetz.“

Predno napiše kdo kaj takega o svojih kolegih, bi vendar kazalo stvar prej vsaj malo premisliti.

Zato treba konstatirati, da je Lindnerjevo ukoslovje še o d o b r e n o, česar se more vsakdo prepričati sam, ako se potrudi samo toliko, da vzame v roke ukazni list ministrstva za uk in bogočastje št. III. letošnjega t. j. 1903. leta in pogleda na stran 59., kjer stoji črno na belem, da je odobrena: Lindner, Dr. G. A. Allgemeine Unterrichtslehre, 4. durchgesehene Auflage, Wien, A. Pichler's Wwe. u. Sohn (Min.-Erl. vom 14. November 1881, Z. 16.175, M.-V.-Bl. 1881, S. 277), in se torej sme rabiti zadnja šesta neizpremenjena izdaja, ker določa ministrski ukaz z dne 25. marca 1873, št. 1418 (min. u. l. 1873, št. 53), v § 2. „die vom Unterrichtsminister ausgesprochene Zulassung eines Lehrtextes erstreckt sich auf neue Auflagen nur dann, wenn diese ein ganz unveränderter Wiederabdruck des ursprünglichen zugelassenen Lehrtextes oder Lehrmittels sind und als solcher auf dem Titelblatte bezeichnet werden.“ Temu ne ugovarja trditev, da se ne ponatiskuje več, ker mora skrbeti vsak založnik šolske knjige, da se dobi knjiga naprodaj, dokler je navedena v zapisku odobrenih knjig.<sup>1</sup>

A še drugo moramo omeniti in „ni dovolj nizko ali pa tudi dovolj visoko pribiti“, kakor pravi gospod pisatelj sam na strani 33. letošnjega Popotnika.

Na strani 101. in na sledečih straneh Popotnika citira gospod nasprotnik doslovno Haßmannovo in Tupetzevo ukoslovje in izvaja iz teh, da sta ta dva moža nasprotnika formalnih stopenj ter priporočata le tri stopnje.

<sup>1</sup> Da bi prodajal založnik raje samo Tupetzevo knjigo, je umevno že radi enostavnosti, še bolj pa ker velja Tupetzeva knjiga, ki obsega samo 101 stran 1 K 50 h, Lindnerjeva pa s 111 stranmi, s pregledom učnih metod celo s 116 stranmi pa le 60 kr. ali 1 K 20 h.

Takoj po besedah, katere citira prof. Bežek iz Haßmanna, na str. 65<sup>1</sup> pa piše Haßmann, gospod profesor pa tega **ne navaja**: „Anmerkung 1. Viele Didaktiker wollen, daß der Behandlung einer ‚methodischen Einheit‘ die Zielangabe, ferner der ersten Hauptoperation, dem Anschauen, eine Vorbereitung vorausgehe, die zweite Hauptoperation zerlegen sie in das „Vergleichen“ und das „Zusammenfassen“.

So ergeben sich für die Behandlung einer „methodischen Einheit“ nach Aufstellung des Zieles folgende Lehrstufen: 1. die Vorbereitung, 2. die Anschauung, 3. die Vergleichung, 4. die Zusammenfassung und 5. die Anwendung. Sie werden formale Stufen genannt.“

Potem slede imena teh stopenj po Zillerju in Herbartu in opomba, da imenujejo nekateri didaktiki to pot artikulacijo učne vsebine.

V tretji opombi pa pravi Haßmann doslovno (stran 65. spodaj in 66. zgoraj): „**Es kann nicht geleugnet werden, daß die Behandlung einer methodischen Einheit nach den formalen Stufen namentlich dem Anfänger sehr gute Dienste leistet und ihn gleichsam zwingt, jeder Lektion Ordnung und Gefüge zu geben**; doch muß vor schablonenhaftem Gebrauche derselben gewarnt werden. Dem Lehrer muß es erlaubt sein, je nach der Eigenart des Unterrichtsstoffes die Anzahl der Stufen zu beschränken, was schon aus folgendem hervorgeht. Potem navaja dalje, kako je postopati.

Tako uči in piše Haßmann o petero formalnih učnih stopnjah. Da, v dodatku (Anhang str. 94.) je sestavil po dr. Kehrein-u načela za presojevanje učnih poskusov in daje glede učnih stopenj o učni tvarini nasledna vodila:

a) Wurde das Lehrziel richtig angegeben? War es also sachlich?

b) Wurden die Lehrtätigkeiten (Vorbereitung, Anschauung, Vergleichung, Zusammenfassung und Anwendung) in angemessener Weise angewandt? itd.

Torej priporoča tudi tu petero formalnih stopenj, če tudi ne imenuje druge in tretje s tistim imenom, kakor jih imenujemo mi po Lindnerjevem navodilu.

Gospod profesor Bežek pa tudi tega **ne navaja**.

O Tupetzu pa trdi gospod nasprotnik, da je „posvetil oddelek peterim formalnim stopnjam, a izven okvira svojega družega učnega sestava“.

Pred mano leži tudi Tupetzeva knjiga. V § 34. „die fünf formalen Stufen“ razpravlja o tem vprašanju in posvečuje tem stopnjam sedem in pol strani (65.—73.) svoje knjige, ki obsega vsega učnega teksta 97 strani.

<sup>1</sup> Haßmanna citiram po drugi „im wesentlichen unveränderten“ izdaji, Dunaj 1902, ker prve izdaje nimam pri roki, Tupetza pa po izdaji leta 1899.

Da vse to **ni** povedano „izven okvira drugega Tupetzevega učnega sestava“, kakor trdi gospod profesor, kaže primerjanje paragrafa 33. z navedenim 34., kaže prostor, ki ga je posvetil tem stopnjam (dvanajstina cele knjige), kaže jasno tudi dejstvo, da je odkazal peterim formalnim stopnjam poseben, obširen paragraf, da tiska vse, kar se tiče posnetka o posameznih stopnjah, z ravno takimi črkami, kakor vse, kar se tiče drugih glavnih delov njegovega učnega sestava.

Res je, da konča ta paragraf z besedami, ki jih navaja gospod profesor na strani 103. letošnjega Popotnika; a res je tudi, da gospod profesor **ne navaja** Tupetzeve opombe na strani 73. imenovane knjige, ki pravi doslovno: „Die fünf formalen Stufen sind eigentlich nichts **als eine in vielen Fällen erprobte und daher als Muster hingestellte Disposition des Lehrstoffes**, damit ist selbstverständlich nicht gesagt, daß jede andere Disposition unrichtig wäre“.

Ko ne bi bil pisal dr. Tupetz svoje knjige predno je pisal gospod profesor svoj „Ad interim!“ bi človek skoro mislil, da cika zadnja opomba na našega cenjenega nasprotnika-kritika.

Iz vsega tega je razvidno:

a) da je gospoda profesorja čudenje, „kako more še figurirati v zapisniku učnih knjig kakega avstrijskega učiteljišča Lindnerjevo ukoslovje“, **popolnoma neosnovano**,

b) da niti Haßmann niti Tupetz **ne** obsojata petero formalnih stopenj, ampak jih oba celo **še priporočata**, akoravno sta sprejela sama le tri stopnje,

c) da je sklicevanje na učno upravo kot nasprotnico peterih formalnih stopenj popolnoma s trte zvito, in

d) jasno je kot beli dan, da moramo **kontrolirati** vse citate gospoda profesorja, predno jim verjamemo.

Ker je bil gospod kritik v Jeni in je poslušal gospoda profesorja Reina, katerega sam hvali, hočemo navesti še mnenje tega odličnega pedagoga. Prof. Rein pravi (Das erste Schuljahr, izdaja leta 1898., str. 10.) „Der Widerspruch, der den formalen Stufen anfangs in so reichem Maße zuteil wurde, ist größtenteils verstummt. — Allerdings begegnet man hier und da noch sehr abfälligen Urteilen. Wenn man ihnen näher zusieht, bemerkt man sofort, daß sie zumeist auf großer Unkenntnis der Sache beruhen.“

Kako si mislimo Kranjci in Štajerci formalne stopnje, je razvidno jasno iz predavanja gospoda ravnatelja Schreinerja in iz pouka na dotičnih učiteljiščih.

O drugih točkah Bežekove razprave bomo govorili, če bo treba, ko bo njegova razprava natisnjena. Za sedaj si pa lahko napravi vsak razsoden učitelj sam svojo sodbo o tem „perečem vprašanju“.

Gotovo je, da smo pristaši peterih formalnih stopenj v prav dobri družbi, da šum in hrup o formalnih stopnjah ni „malo časten“ za nas, ampak za koga drugega, da mi ne uganjamo „humbuga“ s formalnimi stopnjami, kakor se je blagovolil izraziti gospod kritik, ampak on, da nismo mi „marsikaj zaspali“, ampak da smo pridno delali v prid ljudskega šolstva.

Toliko se pa more reči tudi že danes, da gospod kritik v svojem boju dlako cepi in učiteljstvo samo bega. Če bi hoteli naslikati nasprotje med gospodom profesorjem in med nami grafično, bi narisali stopnice, ki naj vedejo, recimo, 60 cm visoko. Gospod profesor Bežek in njegovi vzori zahtevajo, naj bodo posamezne stopnje po 20 cm visoke, mi pa menimo, posamezne stopnje naj bodo samo po 12 cm visoke. Po katerih bodo hodili učitelji, posebno začetniki in — kar je najbolj važno — **učenci** lažje, o tem naj sodi vsak sam.

Gola šablona pa škoduje povsod, naj se nanaša na toliko ali toliko stopenj; to se je povdarjalo vedno in povsod.

Kar se pa tiče „prostosti metode“, si pa bije gospod kritik sam po zobeh, ker pobija v istem hipu, ko govori o tej prostosti, ravno to prostost.

Ker se sklicuje tudi gospod profesor na učno upravo — naj pa blagovoli pregledati in premisliti vsak učitelj § 62. šolskega in učnega reda z dne 20. avgusta 1870, št. 7648, min. u. l. št. 119, in naj upošteva resnico, da nikdo ne more delovati uspešno drugače, kakor tako kakor se je učil, oziroma po metodi, katero nahaja v učnih knjigah, da je torej prostost metode omejena.

Toliko za danes v obrambo kranjskega šolstva.

Če se hoče kdo prepričati sam o točnosti mojih citatov, mu rad posodim dotične knjige.

V Ljubljani, dne 3. maja 1903.

Fr. Hubad.



## O formalnih in didaktičkih stopnjah in pa o razvijajoče-upodabljačem pouku.

Spisal V. Bežek.

(Dalje.)

**V** 11. številki „Učiteljskega Tovariša“ (z dne 26. malega travna t. l.) koncem poročila o predavanju v „Slovenski Šolski Matici“ čitam ta-le pasus: „Tudi mi pritrujemo g. Schreinerju, iskreno želeč, da bi se uspešnemu in koristnemu poučevanju, katerega glavni namen so vendarle in vkljub vsemu oporekanju zgolj lepi in praktični uspehi, v prid že končno zedinili naši veliki pedagogi tudi glede formalnih stopenj. V tem pogledu bi skoraj lahko obveljal stavek: Kolikor glav — toliko misli. In v tem primeru to ni prav“.

Ko sem te sicer modre besede čital, sem se nehote domislil sodnika Filipida iz Wielandovih „Abderitov“. Le-ta je imel po Wielandovem pripovedovanju poleg vseh svojih vrlin edino napačico, da se mu je videlo vselej, kadarkoli sta prišli predenj dve stranki, da ima tisti prav, ki je zadnji govoril; in ta njegova slabost je imela to posledico, da je v vseh pravdah izkušal posredovati ter stranki pomiriti. In ko mu je v znani pravdi o oslovi senci najprej dokazoval zoboječnik Strutijon, da, kdor najme osla, najme njegovo senco tudi brez izrečnega dostavka, tedaj je dejal: „Seveda gospod zoboječnik ima prav!“ ter mu je v daljnjem izvajanju v enomer pritrujeval in prikimoval. A ko je prišel na vrsto oslov gospodar ter vpil, da sta osel in njegova senca dve različni stvari itd., tedaj je zamrmral Filipid: „Tudi res!“ A takoj se je domislil svoje posredovalne dolžnosti ter razsodil: „Najbolje je, da se v dobrem poravnata“ itd.

Morda je vsa polemika o formalnih stopnjah v očeh širšega slovenskega občinstva res že postala ali pa skoro postane taka neplodna pravda, kakor je bil abderitski proces za oslovo senco in morda „Jež“ ali „Škrat“ porabi to ugodno priliko, da nekoliko norce pobrije na troške obeh polemizujočih strank po slavnem zgledu Prešernove sarkastiške modrosti:

„Obhaja taka misel nas Slovence,  
Da pravdajo se ti možje znabiti,  
Za kar so se nekdanji Abderiti  
V sloveči pravdi od oslove sence“.

Toda tolaži me misel, da se polemika izvršuje v „Popotniku“, ki je strokoven list, ter se dostaje vprašanja, ki je za učiteljstvo, zlasti za

kranjsko, aktualno ali, kakor je dejal nekje „Tovariš“, pereče, in da baš ta polemika da priliko čitateljem-učiteljem, da se pouče o važnih metodiških problemih, ki se tudi v nemških učiteljskih krogih še dandanes živahno razpravljajo, a so mnogim našim učiteljem še neznani. Zategadelj se nikakor ne strinjam z bojaznijo „Tovariševega“ uredništva, češ, da bode uspešno in koristno poučevanje trpelo spričo raznomiselnosti slovenskih pedagogov. V tekmovanju in boju je napredek, seveda samo tedaj, ako se bojevanje vrši dostojno. A sodim, da se meje dostojnosti doslej niso prekoračile, in uverjen sem, da se tudi ne bodo.

Glavni namen mojega spisa pa je, da omogočim našim učiteljem samostojno sodbo o formalnih in didaktičkih stopnjah, da jim ne bo treba „iurare in verba magistri“, slepo slediti glavi in misli bodisi tega ali onega „velikega pedagoga“.

Že do sedaj je toliko dognano:

Vsi smo v tem edini — in mislim da v tem pogledu sploh ni bilo med nami nobenega nasprotstva — da se mora ves pouk vršiti po nekem načrtu in da vsaku učni proces ni nič drugega nego pri pouku izvršeni, uporabljeni apercipcijski proces. Odkar sem v osmi šoli pri propajdevtiškem pouku doznal, kaj je apercipcija, se zavedam, da vsako učenje, i sistematiško i prigodno, ni nič drugega nego apercipovanje, ki se izvršuje bodisi v življenju bodisi v šoli; jako nepopolno brez učiteljevega ali vzgojiteljevega pritiska v življenju, manj ali bolj popolno v šoli.

Do tu smo vsi edini! A odtod dalje se cepijo nazori.

I nemški i naši Zillerjevci sodijo, da edino prava, edino logiška in psihološka artikulacija učnega kot apercipcijskega procesa je razdelitev v pet stopenj, edino prave so petere formalne stopnje: analiza, sinteza, asocijacija, sistem, metoda, in vztrajajo pri tem, da bodo tudi v bodoče v kljub mojemu spisu poučevali po formalnih stopnjah, a ne po didaktičkih stopnjah.

Jaz pa v soglasju z največjimi pedagogi vseh časov — od Aristotela pa do Willmanna — trdim, da v vsakem učnem kot apercipcijskem procesu se razločujejo po logiških in psiholoških zakonih **tri** stopnje<sup>1</sup> — naziranje, razumevanje in upo-

<sup>1</sup> Ker rabijo učitelju pri pouku, se pač naravski imenujejo učne ali z grškim izrazom didaktičke stopnje. Priporočujoč torej, naj učitelji uče po učnih stopnjah, sem veliko manj vsiljiv in pozitiven in bolj liberalen nego tisti, ki zahteva, da učitelj poučuj po formalnih stopnjah.

Sicer pa, ker je baš artikulacija apercipcijskega procesa najvažnejši moment za presojanje formalnih stopenj in drugih didaktičkih obrazcev in se tu jaz opiram na

rabljanje ali kakorkoli se že imenujejo; a z vrinjenjem predstopenj in medstopenj so iz prirodne tročlenske artikulacije razni metodiki napravili različne mnogočlenske in tudi jako umetne razpredelitve izmed katerih ena — in sicer ne najboljša — je tudi Zillerjeva peterostopna, ki ji pravijo formalne stopnje.

Willmanna in po njem posredno na množino drugih imenitnih starih in novih metodikov, je pač najbolje, da vsaj tu pod črto navedem doslovno celi dotični pasus mojstra Willmanna, ki sem ga že priobčil v izvadku Haßmannovem; brez dvoma bode vsaj Willmann mojim nasprotnikom imponoval, ko je „profesor pedagogike na vseučilišču“ v Pragi in pa — kar je tudi važno — velik štovatelj Herbartov in Zillerjev in izdajatelj Herbartovih spisov, tako da ga Tupetz v svoji „Zgodovini vzgoje in pouka“ (str. 135) naravnost prišteva Herbartovi šoli. Willmann torej v slavnoznanj knjigi „Didaktik als Bildungslehre“ (Drugi popravljeni natisk. Drugi zvezek. Braunschweig, Friedrich Vieweg und Sohn. 1895. Str. 232 sled.) pravi o učnem procesu „ad verbum“ tako-le: „Die Aneignung eines geistigen Inhaltes ist ein komplexer psychischer Vorgang, in welchem die psychologische Analyse in erster Linie zwei Momente zu unterscheiden hat: Das Aufnehmen des Inhaltes, bei welchem sich das Subjekt receptiv verhält, und eine Aktion des Subjektes, die in einer wie immer gearteten Verarbeitung, Betätigung, Anwendung, Ausübung besteht. Bei einem Wissensinhalte ist das erste Moment das vorwiegende, bei einem Inhalte des Könnens das zweite, so jedoch, daß beim Wissens- oder Kenntniserwerbe immer zugleich irgend welches Verwenden des Stoffes, beim Fertigkeitserwerb immer auch ein Aufnehmen, ein Wissenszuwachs stattfindet. Dieser Gegensatz prägt sich in der Sprache mannigfaltig aus in der Zusammenstellung von Ausdrücken wie Lernen und Üben, Aufnehmen und Produzieren, Lehren und Einüben (*διδάσκειν καὶ ἀσκεῖν*), Unterricht und Unterweisung, Lehrer und Meister u. s. w. So unterschieden die Alten beim Sprachunterrichte die erklärende, exegetische Sprachlehre und die Anleitung gebende, technische; so die Humanisten, *cognitio* und *usus*, *ingenium* und *indicium*, *contemplatio* und *efficientia*; so Komensky die Analyse als der Belehrung dienende Zerlegung eines Ganzen und die Synthese als die kunstmäßige Herstellung eines solchen. (Did. magn. 18, 28 und 21, 14.)

Es ist ersichtlich, daß diese Unterscheidung mit ganz allgemeinen und weit greifenden Disjunktionen übereinkommt, wie wir sie früher mehrfach zu verwenden hatten, mit den Gegensätzen theoretisch und poetisch, Wissenstrieb und Darstellungstrieb, Wissenschaften und Künste, Orientieren und Instrumentieren, Weltauffassung und Selbstdarstellung.

Die Zusammengehörigkeit beider Glieder ergibt sich an den Einseitigkeiten, zu welchen ihre Trennung führt; ein Wissen ohne Fähigkeit, dasselbe anzuwenden, ist toter Gedächtnisstoff, Kenntnisse ohne freies Verfügen darüber sind Schulkram, und umgekehrt: eine Festigkeit ohne Kenntnis ist mechanisches Können, eine Einübung ohne Belehrung ist Abrichten. Allein es können auch beide Einseitigkeiten verbunden sein: unfruchtbares Wissen und mechanische Fertigkeit, Eintrichten und Abrichten ein Fingerzeig, daß beide Momente nicht bloß nebeneinander, sondern auch richtig verknüpft sein müssen. Das Mittelglied zwischen beiden ist aber das Verständnis, das geistige Bewältigen und darum Verfügbarmachen des Stoffes. Die intellektuelle Funktion macht erst die Kenntnis vollständig und ermöglicht deren Anwendung und damit die rechte Fertigkeit; das Aufgenommene wird in ihr erst verinnerlicht und zum



Naj mi potrpežljivi čitatelj oprostite, da z malo izpremenjenimi izrazi ponavljam isto trditev, ki sem jo vzpostavil in branil že zadnji pot; dobra reč se lahko dvakrat in večkrat pove in glavnih tez, okolo katerih se suče vse preporno vprašanje, ni moči dovolj često in dovolj precizno poudariti.

Hinausversetzen vorbereitet; ihr Objekt ist das Allgemeine und in ihm erhebt sich der Eindruck zum Wissen und erhält der Ausdruck (im weitesten Sinne des Wortes) seine Regel. Die Geistestätigkeit vereinigt als das Mittelglied beider Momente zugleich deren Charakter: sie ist theoretisch wie das Aufnehmen und poetisch (*νοῦς ποιητικὸς*) wie das Bestätigen.

Damit ist die **dreigliedrige** Reihe der Momente der Aneignung gewonnen: Aufnehmen, geistig Durchdringen, Anwenden, oder anders ausgedrückt: Aufmerken, Verstehen, Ueben, oder: Anschauen, Begreifen, Ausführen, oder Kenntnis, Verständnis und Fertigkeit, und ihr entspricht die Reihe der korrelaten Momente des Unterrichtes: Darstellen, Erklären, Befestigen. In dem ersten Gliede ist das empirische, in dem zweiten das rationale, in dem dritten das technische Moment der geistigen Aneignung gegeben.

Diese dreigliedrige Reihe geht auf die Trias zurück, welche Aristoteles als bestimmend bei der Betätigung und der Wahrheitserkenntnis bezeichnet: Wahrnehmen, Denken, Streben. (Eth. Nic. VI, 2 *τρία δ' ἐστὶν ἐν τῇ ψυχῇ τὰ κύρια πράξεως καὶ ἀληθείας: αἰσθησις, νοῦς, ὄρεξις.*) Sie findet sich wieder in der Gruppe der Bildungsinhalte: empirische Wissenschaften, rationale Wissenschaften, Künste (*ἱστορία, θεωρία, τέχνη*), in den Richtungen des Interesses: empirisches, spekulatives, technisch-ästhetisches, in den Stufen der Jugendentwicklung, welche wir durch die Ausdrücke: Aufnehmen, Durchdringen, Verarbeiten und Anwenden charakterisieren können.

Wie zu erwarten, ist die pädagogische Reflexion allenthalben auf diese Stufen der geistigen Aneignung gestoßen und wir treffen in den Unterrichtslehren bald die eben entwickelte Reihe selbst an, bald eine erweiterte, bald eine verkürzte. Erweitert wird sie mehrfach durch Hinzuziehung des Lehrens als der vollkommensten Anwendung des Gelernten, aber auch durch Trennung des Einprägens vom Einüben oder entsprechend des Behaltens vom Anwenden; verkürzt erscheint sie durch Weglassung des ersten Gliedes als des selbstverständlichen Anfanges.

In potem navaja Willmann razne, večinoma tristopenjske učne obrazce, n. pr. pitagorejski, potem šolski rek humanistov, ki takisto veleva trojičenje učnega procesa:

Multi rogare, rogata tenere, retenta docere  
Haec tria discipulum faciunt superare magistrum.

Nazadnje navaja Willmann O. Fricka, rekoč: „O. Frick nennt als die „allgemeinen Unterrichtslehrformen“: Darbietung, Bearbeitung, Anwendung — alles Bestimmungen, die gar nicht mehr nach Theorie aussehen, in Wahrheit aber Tragbalken bezeichnen, auf denen, wie im Verlaufe unserer Darstellung deutlich werden wird, der Aufbau des Lehrstoffes im ganzen und im einzelnen, also Formgebung und Technik beruhen muß“. — Ves ta del Willmannove „Didaktike“, tudi tiste oddelke, ki jih nisem navedel, toplo priporočam formalistom v proučitev, zlasti tudi grajalno sodbo, ki jo izreka o četverostopni artikulaciji Herbartovi in o peterostopni Zillerjevi; sicer pa jo navedem tudi jaz sam nekje niže doli.

Trdil sem zgoraj, da med mnogimi didaktičskimi obrazci baš Zillerjeve formalne stopnje niso najboljše. In to takoj dokažem in sicer najprej z ozirom na berilne sestavke, ki so meni po moji stroki pač najbolj pri rokah in pri srcu.

Dispozicija za berilne sestavke, ki so jo sledili tudi sestavljalci „Učnih slik“ Šolske Matice in ki so baje izdelane po formalnih stopnjah, obsega te-le točke:

I. Pripravo in napoved učnega smotra.

II. Podajanje snovi, ki obsega tri podtočke: a) čitanje ali pripovedovanje učiteljevo; b) čitanje po odstavkih in razjasnjevanje; c) večkratno čitanje (vajo v čitanju).

III. Uglabljanje ali druženje, h kateremu spadajo po naših „Učnih slikah“ te-le točke: a) kraj in čas dejanja; b) označevanje oseb ali posobljenih stvari; c) lepote in posebnosti oblike; č) snovanje in razvrstitev misli. Drugi Zillerjevci<sup>1</sup>, n. pr. G. Fröhlich v že večkrat imenovani knjigi „Die wissenschaftliche Paedagogik Herbart-Ziller-Stoys“ računa semkaj tudi primerjanje razpravljane berila z drugimi podobnimi že znanimi berili.

IV. Povzetek ali jedro.

V. Vaja in uporaba, ki je tudi jako mnogovrstna.

Če priznamo, da pri vsakem popolnem shvatanju novih predstav, pri vsakem apercepcijskem procesu prehodi učenčev duh tiste troje stopnje zaznavanja, razumevanja in uporabljanja — in te resnice pač tudi Zillerjevci ne taje<sup>2</sup> — ki jih Willmann imenuje: empirijski, logiški in tehniški moment, in če te momente primerjamo z baš navedenimi formalnimi stopnjami, tedaj vidimo, da Zillerjevo „podajanje snovi“ obsega i celi empirijski moment (vzorno čitanje ali pripovedovanje učiteljevo) i del logiškega momenta (čitanje po odstavkih in razjasnjevanje) in celo nekaj tehniškega momenta (opetovano čitanje), a nadaljuje se logiški moment tudi še v III. in IV. točki Zillerjevi (v „Uglabljanju in druženju“ in v „Povzetku ali jedru). Potemtakem je logiški moment, ki drugim metodikom tvori po pravici

<sup>1</sup> Tudi Zillerjevci si niso med seboj edini, nego si špogajo razne shematiške variante.

<sup>2</sup> Primerjaj znano knjigo „Ueber Apperzeption“ (3. natisk, 1899), ki jo je spisal pristni Zillerjavec dr. Karol Lange in ki rabi, kakor se mi vidi, tudi našim Zillerjcem kot voditeljica, na str. 217., kjer se priznava: ... auch früher (t. j. pred Zillerjem) galt, wie Dörpfeld klärlich nachgewiesen, in mehr als einem Fache für die sichere Leitung des Lernvorganges die Regel: Vom Anschauen zum Denken, vom Denken zur Anwendung“.

eno samo glavno točko — „Auffassen des Inhaltes“ po Kehr-Sommertu, „Vertiefung“ po Dietleinu, Goscheju in Polacku, „Denken, Verarbeitung“ po Dörpfeldu — v Zillerjevem vzorcu razčesnjena na troje in izmed teh treh delov je prvi degradiran v podtočko „podajanja snovi“, a drugi in tretji del sta povzdignjena do glavnih, samostojnih točk. (III. in IV.).

To razpravljanje pa ni samo nelogiško in tedaj neupravičeno, ampak ima vsaj za razpravljanje beril — in do teh nam je sedaj — še druge zle posledice.

Kateri učitelj še ni napravil pri razpravljanju berilnih sestavkov neljube izkušnje, da pozornost in zanimanje večine učencev je po podatvi vsebine — po vzornem čitanju ali pripovedovanju učiteljevem — pri kraju in da pri sledeči točki — pri razjasnjevanju — nezanimanje in apatija rapidno raste, vprav v geometrijski progresiji in sicer tembolj, čim zanimiveje je bila podana vsebina in čim težavnejše in dolgoveznejše je tolmačenje in razlaganje. Baš ta velika, a psihološki utemeljena neprilika je bila tudi eden izmed vzrokov, da so začeli metodiki misliti, ali se ne bi dala obična šablona: podajanje - pojasnjevanje - uporaba — nadomestiti s kako drugo učno razporedbo, ter je dala povod izumitvi razvijajoče in upodabljaajoče metode za razpravljanje pripovednih snovi. Vsak modri učitelj — tudi če poučuje po doslej navadnih šablonah — torej hiti mimo tiste mrtve točke — mimo pojasnjevanja — ki mu ni nikakor samo namen, nego zgolj sredstvo do namena, t. j. do razumevanja berila.

Po obrazcu „Učnih slik“ pa se ravno tista odijozna točka vprav do prenasičenosti razblinja. Ni zadosti, da se „po prečitanju vsakega odstavka raztolmačijo besede, rekla in stvarne razmere, ki bi utegnile biti učencem nerazumne, da posamezne besede pojasni učitelj s soznačnicami, če je možno tudi z dialektičskimi izrazi, s tem, da izvede nove besede iz kake sorodne, znane besede, da pokaže neznani predmet ali da ga nariše“; nego po tej temeljiti jezikovni in stvarni razlagi in po večkratnem čitanju se prične novo premozgavanje berilnega sestavka, kateri morda z estetiškega stališča ni počenega groša vreden in ki ga je samo za to doletela čast sprejema v šolsko knjigo, ker poočituje sicer neovržno, a za učence skoro brezpomembno resnico, da je voda boljša za otroke nego vino itd. In tisto pregnetanje se vrši zopet vsestranski: glede kraja in časa dejanja, glede označevanja oseb in posebljenih stvari itd. Tu bi res moral učitelj znati „več ko hruške peč“, ako bi se pri tako temeljitem razpravljanju in pri znani bedi in malovrednosti večine naših berilnih sestavkov ognil neslanega ponavljanja in moreče dolgočasnosti, ki je slana vsakega uspešnega poučevanja. In kako baš te točke (II. b, III. a, b in č) razumejo mnogi učitelji vprav mojstrski razpredati, o tem sem se

do sita uveril pri pregledovanju učnih slik ter večkrat nehote miloval otroke, ki pridejo takemu temeljitežu v pest. Takega skrajnjega izrabljanja omenjenih točk neizogibna posledica je seveda ta, da se mnogotera, sicer raznolika berila končujejo v isto didaktičsko simfonijo, in ni zgolj slučaj, da je skoro stalen refrain „Učnih slik“: „Kruh in sol ljubite najbolj!“

Sicer pa pristni Zillerjevci k „asocijaciji“ — „uglabljanju ali druženju“ — ne računajo tistih točk, ki so navedene pod dotičnim zaglavjem v dispoziciji naših „Učnih slik“ (a) „Kraj in čas dejanja“ itd.), nego pod „asocijacijo“ razumejo celo nekaj drugega, namreč primerjanje berilnega sestavka, ki se baš razpravlja, z že znanimi, že preje predelanimi kosčki, ki so kakorsikolibodi z onim sorodni. Drugi, nezillerjevski metodiki, tako primerjanje mimogrede, neprisiljeno izvršujejo pri točki „razumevanje vsebine“<sup>1</sup> ali pa ne baš pri razpravljanju tistega sestavka, nego pozneje kdaj, ko se sestavki sorodne vsebine ali oblike nalašč v novič spravijo na učno poprišče ter njih primerjanje in pa shva-tanje sorodnih misli in oblik tvori novo učno enoto, nov apercepcijski in učni proces. Toda tako ne postopajo Zillerjevci, nego pristen Zillerjevec smatra kot dolžnost, pri vsakem berilnem sestavku izvršiti vsako možno primerjanje ter vsak berilni sestavek, ki ga baš razpravlja, vzporediti z vsemi že obravnavanimi sestavki, ki so z onim v katerikoli zvezi.

Baš ta III. točka je vzrok, da Zillerjevci po Zillerjevi didaktičski formuli nobenega berilnega sestavka ne smatrajo kot samostojnega umotvora, ki je sam zase vreden razprave in je sam v sebi zaokrožen in popoln, nego se vsak berilni kosček smatra kot del neke večje celote, katero izkuša ta III. točka — asocijacija — po možnosti dognati.

Tako n. pr. dr. G. Fröhlich (n. n. m. str. 117.—131.) razprave Schillerjevega „Berglieda“ dotlej ne smatra za dovršeno, dokler ni z njim „behufs Eindringen in ein tieferes Verständnis“ primerjal še Schillerjevih pesmi, oziroma pesniških odlomkov: „Der Alpenjäger“, „Alpenhirt in Alpenjäger“ (iz „Viljema Tella“) in 2. prizor iz V. dejanja „Viljema Tella“.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> „Auffassen des Inhaltes“ ali kakor že imenujejo različni metodiki tisto točko. O njej Sommert (n. n. m. str. 35 spodaj) celo modro pripominja: „... daß man Lese-stücke verwandten Inhaltes aufeinander bezieht, auch wenn die zum Vergleich heranzuziehenden auf einer früheren Stufe behandelt wurden ... das alles erscheint selbstverständlich und einer weiteren Erörterung nicht bedürftig“.

<sup>2</sup> Tudi v tem pogledu je našel Ziller med kranjskimi učitelji, dasi malo pozno, verne posnemače. Neki Matthias Petsche je objavil v 8., 9. in 10. številki lanske „Laibacher Schulzeitung“ razpravo: „Die Vorbereitung des Lehrers nach den fünf formalen Stufen“ z učno sliko „cesarja Franc Jožefa I.“ na treh straneh velike osmerke s pripomnjo: „Hier ist nur ein Auszug aus meiner Präparation gegeben; die ganze

Ni treba veliko dokazovanja, kako se baš s to III. točko, z nazaranjem, da je vsak berilni sestavek le del neke večje organske celote, razpravljanje tudi najbolj preprostega berilca, najbolj priproste pesmi komplikuje, zavlačuje, razteza in razblinja.

Naj se mi ne poreče, da se lahko ta točka okrajša ali celo opusti, češ, saj smo liberalni, saj nam ni do celih petih stopenj; pet ali štiri ali tri itd. to nam je vse eno ... Kdor tako govori, razodeva, da ni pristen Zillerjevec. Pravi Zillerjevec tega ne stori, kajti tega mu ne dopušča celi Zillerjev sestav, katerega najbistvenejše jedro je nauk o koncentraciji in pa nauk o kulturno zgodovinskih stopnjah. In baš Zillerjevska koncentracija neizprosno zahteva skrajnje izrabljanje berilnih sestavkov v svrhu „mišljenskega pouka“. Kaj je Zillerju pesniški umotvor, poezija, estetika, estetiški zakoni! To mu je Hekuba! „Mišljenski pouk“ — tako jaz prevajam Zillerjev „Gessinnungsunterricht“ — mu je vse in pa nravni značaj, do katerega dospje gojenec po osmerih kulturnih stopnjah, ki so osredotočene v teh-le „mišljenskih snoveh“, predstavljajočih osmero ljudsko-šolskih let: 1. nekatere bajke; 2. Robinzon; 3. patrijarhi; 4. sodniki izraelski; 5. kralji izraelski; 6. življenje Jezusovo; 7. zgodovina apostolov; 8. Reformacija.<sup>3</sup>

schriftliche Vorbereitung nimmt den vierfachen Raum ein“ (!). V „opombi“ na str. 147. n. n. m. pravi Petsche: „So kann also für das Geschichtsbild „Kaiser Franz und sein Enkel“ schon im zweiten Schuljahre vorgearbeitet werden, und im dritten Schuljahre, das erst für den Realienunterricht bestimmt ist, findet dann die Fortsetzung statt. Wir betrachten also diesen Stoff nur als die Vorbereitung eines größeren Geschichtsbildes, das sich auf mehrere Schuljahre erstreckt. Es ist jedoch aus der Markierung a, b, c, d und e leicht zu ersehen, daß selbst diese Vorbereitung wieder ein Ganzes bilden und strenge nach den fünf formalen Stufen durchgeführt werden kann. So lassen sich die Teile eines Ganzen als Einheit auffassen, um andererseits wieder ein größeres Ganzes zu bilden“.

<sup>3</sup> Iste pomisleke, dasi v bolj učeni obliki izraža proti Herbartu, oziroma proti Zillerju, Willmann, n. n. m. (str. 237. in 238.), rekoč: „Als leitende Begriffe dienen Herbart die Bestimmungen: Klarheit, Assoziation, System, Methode, die er durch Zerlegung der Begriffe Vertiefung und Bestimmung gewinnt; Voraussetzung dabei ist die Aneignung eines mannigfaltigen, unverbundenen Stoffes, der durch die Aneignung erst Einheit erhalten soll; darum erscheint die Assoziation, welche zwischen der Aufnahme des Einzelnen und der systematischen Ordnung vermittelt, als besonderes Glied, während sie richtiger als eines der Momente der Anwendung ihre Stelle fände und darum wird ferner von der intellektuellen Tätigkeit nur die Systembildung genannt. Bei dieser Wendung der Betrachtung mußte Herbart die Verwandtschaft übersehen, welche zwischen seinen Momenten der Vielseitigkeit und den Richtungen des Erkenntnisinteresses besteht, und dadurch verliert die ganze Begriffsreihe an Tragweite. Zudem ist ein Mangel desselben, daß ihm die Glieder ungleichartig sind: drei

A vsa ta gorostasna teorija Zillerjeva sloni zopet ob krivem nauku Herbartore psihologije, po kateri je vse duševno življenje, tudi čuvstvo-  
vanje in hrepenenje izvajati iz izmenjavanja predstav.

Toda zašli smo! Bojim se, da se je tu preprostemu, o skrivnostih Zillerjanstva nepoučenemu čitatelju odprla celo neznan, celo tuja perspektiva, pri kateri se mu jame v glavi vrteti, dasi je morda mimogrede kaj slišal zvoniti o tistem Zillerjevem evangeliju in sicer v lanjskem „Popotniku“ na str. 260. i. d. Dovolj, morda o tem drugi pot! Samo toliko naj tu pripomnim, da edini nadaljevatelji Zillerjevih kulturnih stopenj, t. j. Rein in njegovi pristaši, so že prvotni nauk mojstrov izdatno izpremenili in razširili ter razločujejo sedaj poleg svetopisemskih tudi še profanske kulturne stopnje, kakor je razvidno iz njih „Učnega načrta za turinške šole“, katerega še vedno hranim izza svojega bivanja v Jeni in iz katerega priobčim izvadek niže doli.

Ista maksima, da se baš razpravljana učna snov ne smatraj kot samostojna učna enota, nego z ozirom na „asocijacio“ in „sistem“ kot del neke večje učne celote, sili Zillerjance, pri naravoslovskih predmetih za petere formalne stopnje napraviti silno obširno kroge z obširno snovjo, ki jo je možno predelati le v daljšem učnem času.

Kot primer take uporabe formalnih stopenj navajam učne slike Wigeta, pristnega Zillerjevca, v knjigi: „Die formalen Stufen des Unterrichts“<sup>1</sup> na str. 90. i. dr. Pod zaglavjem „Prežvekovalci“ (Metodiška enota z abstrakcijskim procesom) razvija Wiget po nekem učitelju Florinu to-le učno sliko, ki jo podajemo tu v okrajšani obliki:

I. in II. stopnja: Govedo, ovca, koza.

Divja koza. 1. Korist. 2. Hrana. 3. Življenje. 4. Vnanjost: a) velikost; b) barva; c) glava; d) vrat; e) život; f) noge; g) rep.

Srna, jelen.

Velblod, severni jelen.

davon sind logische Bestimmungen; Assoziation dagegen eine psychologische“. — Ali hočete obsodbo formalnih stopenj še pred kakim kompetentnejšim forom nego je Willmann, profesor pedagogike na praškem vseučilišču in pa sam Herbartovec?

<sup>1</sup> Die Formalen des Unterrichtes. Eine Einführung in die Schriften Zillers. Von Dr. Theodor Wiget, Direktor der Kantonsschule in Trogen. Siebente Auflage. Chur. Verlag von Jul. Rich. 1901.

### III. stopnja.

Iskanje skupnih zneskov vseh popisanih prežvekovalcev itd.

### IV. stopnja.

V beležnico zapišejo otroci: Prežvekovalci.

1. Domači: Govedo, ovca, koza (domače živali), srna, jelen, divja koza (divje živali).

2. Inozemski: Velblod, severni jelen (domači živali).

Znaki: Vsi so koristni. Vsi se žive s travuljami ter prežvekujejo hrano. Večina njih ima dvoje rogov. Zobovje:  $\frac{1}{8} \frac{2}{1 \frac{1}{2}}$ , samo velblod ima tudi v zgornji čeljusti prednje zobe. Vsi imajo parklje ter dva mala parklja, na katera ne stopajo. Vsi prežvekovalci lahko dobe bolezen na parkljih, ki je med njimi dedna.

### V. stopnja.

1. Risanje: rogov, parkljev, želodca.

2. Kurzorno štivo berilnih sestavkov, ki se nanašajo na razpravljane živali.

3. Poraba prirodopisnih slik itd.

Na isti način se seveda tudi prežvekovalci ne smatrajo kot končna učna enota, nego s kopitarji, mnogoparkljarji vred kot del neke daljnje višje enote, ki je zopet samo del neke še višje enote itd.

Kaj ne, kakšna perspektiva? Toda vsak bivši gimnazijec ve, da so se v šoli pri naravoslovnem pouku po starem Pokornem brez formalnih stopenj predelani naravoslovni predmeti povzemali v vedno večje in višje celote (družina, skupina, razred...). In res je tudi, da je vse učenje pravzaprav shvatanje in druženje predstav in pojmov v vedno obširnejše skupine, v vedno abstraktnejše pojme. A to so opravljali učitelji vseh časov in narodov brez formalnih stopenj. A kogar veseli, spraviti abstrakcijski učni proces, ki ga izvrši vsak človek v teku svojega življenja, bodisi vede ali nevede, sam ali pod razboritim vodstvom vzgojiteljev in učiteljev, v stereotipski kalup formalnih stopenj, svobodno mu, toda ni nič drugega, nego pusto shematoljubje in sistemolovje. Na ta način lahko smatra vsak posamezni človek celo svoje življenje kot vzorec peterih formalnih stopenj,

katerih zadnja — peta stopnja, „uporaba“ vsega prejšnjega je — testament in smrt.

Toda vrnimo se k razpravljanju formalnih stopenj z ozirom na pripovedne sestavke, kateri so nam z ozirom na glavni namen našega spisa zlasti pri srcu.

Tisto naziranje obravnanega berila kot nesamostojnega dela neke višje celote in tisto shvatanje berilnih sestavkov je bistven znak Zillerjevih formalnih stopenj in v tesni zvezi z njegovim „mišljenjskim poukom“. Sedaj si tudi lahko tolmačimo, zakaj Zillerjevci ne poznajo čitank v našem smislu, čitank z raznovrstnimi, daljšimi in krajšimi berilnimi sestavki, nego jim je jezikovni pouk razen slovniškega zgolj v službi „mišljenskega pouka“, bodisi svetopisemskega bodisi profanskega, in zaradi tega jim rabi v 2. šolskem letu „Robinsonova čitanka“, v 3. šolskem letu „čitanka turinških bajk“ (Thüringer-Sagen-Lesebuch), v 4., 5., 6. in 7. šolskem letu pa 1. „koncentrujoča čitanka“, 2. „svetopisemska čitanka“; 3. „čitanka zgodovinskih virov (Quellenlesebuch für Geschichte); 4. „Zbirka zgodovinskih poezij“.

Kdor mi ugovori, da ni baš treba strogo vseh peterih stopenj izvršiti, da ni treba „asocijacije“ takisto izvesti, kakor smo sedaj razjasnili, temu v brk povem, da ne pozna popolnoma Zillerjeve teorije, da je formalnostopenjski šušmar, sploh da ne poučuje po formalnih stopnjah; poučuje pač po neki formuli, ki je podobna formalnim stopnjam, a ni identiška z njimi ter je ne sme imenovati takisto.

V karakteristiki formalnih stopenj še nekaj o IV. formalni stopnji, o „sistemu“ ali, kakor je imenovana v naših „Učnih slikah“, o „povzetku ali jedru“!

Prastara resnica je, da so ne le učitelji svoje lekcije, ampak tudi pesniki in sploh pisatelji vseh časov in narodov radi zaključevali pesniške in prozajiske, dolgočasne in kratkočasne izdelke s kakim krepkim naukom, s kakim rekom ali s kako poslovico; že grški in latinski basnopisci so okončevali svoje basni s stereotipnim „ὁ μῦθος ἐγγλοῖς“ — „fabula docet“. Celo razboriti in tenkočutni Horacij je izrekel mnenje:

Aut prodesse volunt aut delectare poetae  
 Aut simul et iucunda et idonea dicere vitae . . .  
 Omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci,  
 Lectorem delectando pariterque monendo.

Toda stoprv suhoparni, od Muz popolnoma zapuščeni Gottsched se je popel do gorostasne trditve, da glavni namen poezije je: važne in



koristne nauke zabičevati na prijeten in poučen način, češ, Homer je samo zato spisal Ilijado, ker je hotel poudariti nauk, da nesloga ni pridna, in Odisejo samo zategadelj, ker je hotel dokazati, kako kvarna je odsotnost gospodarjeva in vladarjeva z doma in izven države. Na nobenem kulturnem poprišču pa se ta nagi utilitarizem v naziranju poezije ni tako bohotno razvil nego na pedagoškem polju in na polju pedagoškega mladinskega slovstva, kar je že tudi naš modri Stritar v kritikah mladinskih spisov tako lepo povedal. No nemški vzgojeslovci so se razen Zillerjevcev že davno dvignili na neko višje stališče, zlasti po Kellnerju in Kehru, ki sta postavila čitanko celo v središče jezikovnega pouka, a pri tem poudarjala ter uspela s to trditvijo, da naj čitanka nudi nekaj, kar vpliva na srce, kar izobrazuje estetiško čustvo in okus učencev ter jih tako neprisiljeno uvaja v spoznavanje in razumevanje domačega klasiškega slovstva. No mi Slovenci smo vkljub Kellnerju in Kehru, vkljub izvrstnim nemškim čitankam, ki so izšle v c. kr. zalogi šolskih knjig, ostali še na nizko-utilitarnem stališču Krištofa Šmida in Slomškega in sestavljalcem naših čitank skoro brez izjeme vsak berilni sestavek „toliko velja, kar plača“, to je toliko, kolikor ima didaktičke moči, poučne resnice v sebi: fabula docet! V tem pogledu se naši čitankarji, pač večinoma nevede, tako lepo zlagajo s Zillerjevci, katerim takisto poezija in najlepša pesniška proza nima samosvojega namena, nego ima zgolj služiti „mišljenskemu pouku“, artikulovanemu po svetopisemskih in profanskih kulturnih stopnjah.

Res se je meni nasproti poudarilo: saj ni treba niti po formalnih stopnjah povsod iskati didaktičkega jedra; kdo bi ga iskal v nežni lirski pesnici! — Jaz pa pravim: pravi Zillerjavec najlepše Goethejeve poezije, ki ne bi dala nič didaktičko-koristnega tributa za „mišljenski pouk“, niti ne povoha. Taka ne sodi v njegov sestav; ven z njo!

Za one čitatelje, ki menijo da pretiram, ki so dobili po velikonočnem predavanju vtisk, da so formalne stopnje najliberalnejši, najprostejši učni okvir, v katerega se da spraviti vsakteri premišljeni učni sestav in s katerim se zategadelj utegne spoprijazniti vsakteri razboriti učitelj, naj si bode pristaš tega ali drugega učnega sistema, za tiste čitatelje in pa „curiositatis gratia“ naj navedem pod črto učni načrt, ki so ga razdelili med udeležnike ferijalnega tečaja jenskega l. 1901. in ki je delo Reina in njegovih somišljenikov, najpristnejših nadaljevateljev Zillerjevih tradicij na Nemškem.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Glej str. 146.

### 1 Grundlinien zu einem Lehrplan für eine achtklassige Volksschule in Thüringen

(Entworfen im Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena.)

1901

#### A. Historisch-humanistische Lehrfächer (Menschenleben)

Zeit	I. Gesinnungsunterricht		II. Kunstunterricht			III. Sprachunterricht		
	Biblische Geschichte	Profan-Geschichte	Singen	Zeichnen	Modellieren	Lesen	Aufsatz u. Grammatik	Schreiben
I. Schuljahr Sm. 16 Std. Wt. 18 Std.	Heimatlicher Vorkursus	Eine Auswahl Grimmscher Märchen (1. Schuljahr 6. Aufl. Leipzig, Bredt)	Das „1. bis 3. Schuljahr“	Malendes Zeichnen Lebensformen im Anschluß an den Gesinnungs- und heimatischen Unterricht (Konrad Lange, Künstlerische Erziehung)	Praktische Beschäftigung im Anschluß an die Sachgebiete und zur Fortführung der Kindergartenarbeit	(Lehmensick, Princip des Selbstfindens, Dresden 1900)	Schreibenlernen	Erlernen der Formen der Schreibschrift (lateinisch) gleichzeitig mit dem Lesenlernen
II. Schuljahr 20 Std.		Robinson (2. Schuljahr 4. Aufl.)				Robinson-Lesebuch, Leipzig, Bredt (Lehmensick, „Lesen“ in Reins Handbuch Langensalza)	Gramm. u. stilist. Vorübungen, Abschreibenlernen	
III. Schuljahr 22 Std.		Heimatliche (Thüringer) Sagen (3. Schuljahr 4. Aufl.)				Thüringer Sagen-Lesebuch (Leipzig, Bredt)	Stilist. Anschauungsunterricht (Lüttge Leipzig 1899) Nachschreib. u. Aufschr.	
IV. Schuljahr 24 Std.	Altes Testament: Patriarchen, Moses, Richter, Könige (Präp. Staude)	Nibelungen (Gudrun) (4. Schuljahr 3. Auflage)	(Lowe, Stellung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Jahre 4 bis 8)	(Itchner: Künstlerische Erziehung;) Lebensformen aus den Nibelungen Romanische Kunstperiode (Heimatl. Anknüpfung) Anschg. Darstellung	Formen im Anschluß an den Zeichen-Unterricht	1. dem konzentrierenden Lesebuche, 2. dem biblischen Lesebuche, (Schulbibl.), 3. dem Quellentexte für Geschichte, 4. die Sammlung histor. Gedichte (Lehmensick, Lese-Unterricht. Pädagogische Studien 1892)	Erzählung (Ausdruck verändert)	Üben des selben Alphabets
V. Schuljahr 26 Std.	Propheten Neues Testament Leben Jesu (Thrändorf u. Meltzer Präp.)	Deutsche Geschichte (Fritzsche, Bausteine) 1. von Hermann bis Otto I. (5. Schuljahr 3. Aufl.)	Gotische Zeit Anschg. Darstellung	Auch Erlebnisdarstellung (Sätze verändert)		Erlernen der Formen des zweiten (deutschen) Alphabets		
VI. Schuljahr 28 Std.	Leben Jesu (Heyn, Gesch. Jesu)	2. Von Otto I. bis Rudolf von Habsburg (6. Schuljahr 3. Aufl.)	Renaissance (Mittelalter) Anschg. Darstellung	Auch Vergleichung (Gliederung verändert)		Üben beider Alphabete		
VII. Schuljahr 30 Std.	Apostelgeschichte Paulus (Thrändorf, Apostelgesch. u. III. Art)	3. Von Rudolf von Habsburg bis zum 30jähr. Kriege (7. Schuljahr 2. Aufl.)	Renaissance (Neuere Zeit) Anschg. Darstellung Zeichen n. d. Natur	Auch Beschreibung (Standpunkt verändert)		Geschäftsaufsätze etc.		
VIII. Schuljahr 32 Std.	Reformationszeit, Luther, Abschl. Schul-Katechismus (Just, Katechismus-Unterr.)	4. Vom 30jährig. Krieg bis 1870/71, Wiederaufrichtung des deutschen Reichs, Wilhelm I. (8. Schuljahr 2. Aufl.)		Auch Schilderung (Themafassung verändert)				

Sledi potem enako detailovana druga točka (B. Naturwissenschaftliche Fächer (Naturlehre), obsegajoč takisto tri oddelke: I. Erdkunde; II. Naturkunde; III. Mathematik, dočim je četrta točka (C. Turnen und Spiele) samo naznačena.

Neprimerno boljši v vsakem pogledu se mi zdita dve drugi dispoziciji za razpravljanje berilnih sestavkov, ki sta takisto sistematiški, po glavnih točkah apercepcijskega procesa izdelani, a brez tistih asocijacijskih in drugih zillerskih absurdnosti, ter imata še to prednost, da sta delo imenitnih avstrijskih šolnikov ter sta izšli v knjigah avstrijskih založnikov. Zategadelj ju tudi toplo priporočam našim rojakom - učiteljem, ki se hote dalje izobraziti v metodiki jezikovnega pouka; brez truda ondi razložene nauke „mutatis mutandis“ porabijo za slovenščino. Na misli sta mi tu dve zbirki špecialnih metodik za ljudskošolske predmete, namreč zbirka Viljema Zenza, izšla v zalogi Alfreda Hölderja na Dunaju, in pa „Priročna knjiga špecialne metodike“, ki jo izdaja znana pedagoška tvrdka „A. Pichlers Witwe & Sohn“ na Dunaju. Za Zenzov zbornik je oskrbel špecialno metodiko nemškega jezika znani šolnik Franc Branky, za Pichlerjevo knjigotržnico pa Hans Sommert. Priznati moram, da sta mi baš omenjeni dispoziciji za razpravljanje berilnih sestavkov poleg vseh hib vsekakor ljubše nego Zillerjeva formula z vsiljivo svojo „asocijacio“ in s svojim stereotipnim suhoparnim „sistemom“. Naj sodijo čitatelji sami! V prilog onim, ki jim nista na razpolaganje dotični metodiški knjigi, navedem kar v nastopnih vrsticah Sommertov in pa Brankyjev obrazec.

Sommert našteva najprej n. n. m. na str. 38. in 39. p e t e r o obrazcev, ki so jih vzpostavili razni metodiki za razpravljanje beril in ki sem jih mimogrede tudi jaz omenil, in sicer: I. Kehrovega; II. Reinovega-Picklovega-Schellovega; III. Dietleinovega-Goschejevega-Polackovega; IV. Matzatovega; V. Dörpfeldovega; potem pa pravi celo modro:

„Iz teh načrtov je celo jasno, zakaj se gre pravzaprav pri razpravljanju beril: zato, da zbudiš zanimanje ter pripraviš tla za sestavek, ki ga hočeš razpravljati; za to, da spretno (naravno, efektno) podaš novo snov; da jo potem vsestransko poglobiš, premožgaš in učencem pribaviš; da učence usposobiš, novo pridobljeno gradivo kar najbolje uporabiti v svrhu vsestranske in vendar enotne izobrazbe“.

In v nastopnih §§ (29—34) priporoča sam razpravljanje beril po sledečih rubrikah:

I. Podajanje snovi (pripovedovanje ali predčitavanje ali dobro predavanje, t. j. recitovanje) (= Willmannova e m p i r s k a stopnja).

II. Razumevanje vsebine (= Willmannova l o g i š k a stopnja).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Tu se mi zdi zlasti zlata vreden opomin, ki ga Sommert ponavlja po Kehru: „Der Unterricht soll nicht breit und hoch sein, sondern in die Tiefe gehen. Darum soll die Erklärung nicht breitgetreten, der Inhalt nicht durchknetet, der Text nicht in der Flut onomatischer, synonymischer und stilistischer Auseinandersetzungen ersäuft werden“. Tega svarila sem se često spominjal, ko sem prirejal „Učne slike“ nekaterih gospodov učiteljev za natisk. Moj Bog! Ali so res

III. Vaja v čitanju (= Willmanova tehniška stopnja).

IV. Mnogovrstna uporaba (pripovedno obnavljanje, pametovanje, krasnoslovljenje, pravopisne in slovniške vaje) (= takisto Willmanova tehniška stopnja).

Čitatelj-učitelj takoj vidi, da v Sommertovi II. stopnji je združena poleg III. in IV. formalne stopnje še del II. formalne stopnje, namreč „čitanje po odstavkih in razjasnjevanje“. In baš to se mi zdi edino prav. Pri čitanju po odstavkih razjasni in pojasni učitelj vse, kar se mu zdi pojasnila potrebno bodisi v jezikovnem bodisi v stvarnem oziru. Baš tisto povzemanje in ponavljanje „pojasnjevanja“ z raznih stališč (kraj, čas, osebe itd.) neizogibno provzročuje dolgočasnost, ki je rak-rana vsakega pouka in ki je vsa navidezna temeljitost ne more izlečiti.

Res pravi Sommert „Potem (t. j. po podrobnem pojasnjevanju) sledi seveda zopet povzetek celote in sicer brez knjige ter shvatanje vodilne misli“, toda to ga ni napotilo, da bi bil to točko razčesnil na troje ter en kosce združil s podajanjem, dva druga kosca pa napihnil v dve glavni stopnji.

Na celo podoben način razpravlja berila Branky (n. n. m. str. 20 sl.) Točka 1. njegova (str. 20) obsega vzorno podajanje, oziroma tudi uvod, ako je potreben; 2. točka govori o poglobljanju,<sup>1</sup> obenem pa tudi o povzemanju;<sup>2</sup> 3. točka: vaja v čitanju, oziroma učenje na pamet, in 4. obnavljanje.

vsil izdelki, pesniški in prozajski, ki so sprejeti v naše čitanke, tako nič vredni, tako kretinski, da potrebujejo toliko začimbe od strani kuharjev-učiteljev, predno postanejo užitni in prebavni za male duševne želodčke? Jaz bi dejal s Stritarjem vred, da mladinski pesnik in pisatelj, ako je kaj vreden, ubere in najde sam, brez kazačev in tolmačev, najdirektnjšo pot do drobnih srčec. Kako je že rekel Stritar v kritiki nekega mladinskega spisa? Mazač, obupavši, da spozna kdo njegovo podobo kot petelina, je pod svoj zmazek napisal tolmačeče besede: „To je petelin!“ — Najboljše Levstikove in Stritarjeve, mladini namenjene poezije ne potrebujejo skoro nič pojasnila!

<sup>1</sup> An jedes Lesestück knüpfe sich zur Vertiefung des Inhaltes je nach der Natur und Beschaffenheit des Gegenstandes ein kurzes Gespräch an, wobei der Lehrer dem Schüler etwa entlocke: Welches ist der Hauptinhalt des Lesestückes? Was ist darin das Nebensächliche? Welcher Gedankengang wird eingehalten? In welche Hauptbestandteile läßt es sich zerlegen? Hat der Schüler schon Ähnliches gehört oder gelesen? In der Schule oder zu Hause? Welche Eigenschaften legen die darin handelnd auftretenden Personen an den Tag? Wann, wo und unter welchen andern Umständen haben sich die Handlungen zugetragen? Hätte der Schüler auch so gehandelt? Welche Beweggründe sind es, die zur Handlung angespornt haben? Sind sie edler oder unedler Natur? Welche Hindernisse gab es zu überwinden?“.

<sup>2</sup> „Was dann das Wesentlichste und Hauptsächlichste anlangt, so muß das von jedem Lesestücke, sei dieses kurz oder lang und von was immer für einer Darstellungsart, in einen Satz oder in einige Sätze zusammengefasst werden, die der

Kdo bi tajil, da nista i Sommertova i Brankyjeva formula za razpravljanje po preišljenem načrtu sestavljena ter da popolnoma ne ustrezata pravilom apercepcijskega procesa? A v čem je veliki kontrast med njima in Zillerjevim shematizmom? Da vsestransko pojasnjevanje beril (logiški moment Willmannov) smatrata kot eno samo glavno točko berilskega razpravljanja, dočim Zillerjevci, kakor smo že omenili, razkosavajo logiško stopnjo na troje (točka II. b, III. in IV. v obrazcu „Učnih slik“).<sup>3</sup>

Ker smo že pri formulah za razpravljanje berilnih sestavkov, naj navedemo in extenso še dva učna obrazca; čitateljem-učiteljem, ki nimajo vseh navedenih špecialnih metodik vedno pri rokah, to morda ne bo neljubo; obenem pa imamo pri tem še drug namen za bregom.

Rein, Pickel in Scheller, tedaj najpristnejši Zillerjevci, razvijajo v knjigi „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen“ za razpravljanje beril ta-le obrazec,<sup>4</sup> ki ga smemo izmed vseh obrazcev, ki jih navaja Sommert n. n. m. z **izključno pravico** imenovati formalne stopnje:

### A. Stvarna obravnava.

(Napovedanje smotra).

1. stopnja. Priprava (pripravljalni razgovor; analiza); priprava starejših predstav, ki so z nastopnimi novimi v sorodstvu.

2. stopnja. Podajanje novih predstav (sinteza) po logiških odstavkih: prosto obnavljanje podanega gradiva po učencih; popravljanje

Schüler mit ins Leben hinausnehmen muß. Angenommen, es sei in der angedeuteten Weise Hebels „Kannitverstan“ behandelt worden, so hat der Schüler aus der ganzen Gedanken-Komposition zu merken und zu behalten: Ein deutscher Handwerksbursche kam einmal auf dem seltsamsten Wege zur Wahrheit und ihrer Erkenntnis. Er lernte in Amsterdam durch ein Mißverständnis, durch das schöne Haus, das große Schiff und das enge Grab des vermeinten Kannitverstan erst erkennen, daß das Glück des Menschen in der Zufriedenheit bestehe und nicht im Reichtume und in den Gütern der Welt“.

<sup>3</sup> In nota bene! Oba metodika sta, kakor sem že opomnil, Avstrijca, obe knjigi sta izšli pri avstrijskih založnikih. Ali ni potemtakem dolžnost vseh avstrijskih in tedaj tudi slovenskih učiteljskih profesorjev, ki itak pedagogiko poučujejo po dosedanjem učnem sestavu zgolj nemški po nemških učnih knjigah, da v 4. tečaju pri špecialni metodiki odločno opozore kandidate na omenjeni dve zbirki in se morda celo poslužujejo Sommerta ali Brankyja kot pomožnih knjig pri omenjenem pouku špecialne metodike? Jaz vsaj v šoli vedno priporočam omenjeni zbirki in sicer abiturijentinjam in kandidatom za ljudskošolsko usposobljenje kompendijoznejšega Brankyja, kandidatom za meščanske izpite pa obširnejšega in temeljitejšega Sommerta. Ali naj mari napotujem sebi poverjene gojence in gojenke, oziroma kandidate in kandidatnje, naj golomišijo po formalnih stopnjah ter naj jim priporočam „Reina, Pickla in Schellerja“ in pa druge nemške in švicarske metodike?

<sup>4</sup> Gl. Sommerta n. n. m. str. 38.

nedostatkov v tem obnavljanju; novo obnavljanje predelanih odstavkov; združenje enega odstavka z drugim; ponovitev celote; izrazito čitanje.

3. stopnja. **Združevanje** (asocijacija). Vzporejanje, primerjanje in stapljanje novih predstav med seboj in s starimi predstavami.

4. stopnja. **Povzetje** (sistem)! Izločitev tega, kar je splošno, pojmovito (definicija, zakon, pravilo, glavna misel, rek).

5. stopnja. **Poraba** (metoda): primeri iz zgodovine in življenja, obenem presojanje, ali je bilo ravnanje dobro ali slabo; izjava, kakšno ravnanje je bilo umestno.

## B. Jezikovna obravnava.

Ustna določitev spisnega besedila, potem:

1. stopnja: Pripravljalno narekovanje.

2. stopnja: Pravopisna in stavkoslovna obravnava glede besed in strokovnih oblik, ki se nahajajo v spisnem besedilu. Izvršitev spisnega sestavka in njega poprava.

3. stopnja: Vzporejanje istorodnih pravopisnih in slovniških jezikovnih pojavov v narekovanih in prostejših spisih.

4. stopnja: Izvajanje novih pravopisnih pravil in slovniških zakonov, njih zabeležitev v jezikovnih zvezkih v obliki gesel, pravopisnih vrst in zglednih stavkov.

5. stopnja: Poraba nove tvarine z mnogoterimi vajami, n. pr. z narekovanjem, prostejšimi jezikovnimi spisi, pravopisnimi in slovniškimi spisi iz področja dosedanjega pouka.

Takoj za tem obrazcem pričočuje Sommert n. n. m. str. 39. po Dietleinu, Goscheju in Polacku nastopni obrazec:

1. **Priprava.** (Nove predstave je treba priklopiti na take, ki se že nahajajo; potrebna podstava, ki še manjka, se ustvari; primerna podoba ali drugo nazorilo; tolmačenje neznanih izrazov.

2. **Neposredno podavanje.** (Čitanje učiteljevo; čitanje učencev po odstavkih; vaja v čitanju).

3. **Uglabljanje.** (Kraj in čas dejanja; označevanje oseb, snovanje in razvrstitev misli in tendenca; lepote in posebnosti oblike).

4. **Poraba.** (Porabljanje za srce in življenje; spominjanje znanih in sorodnih predstav in primerjanje; govorne in spisne vaje; učenje na pamet in krasnoslovljenje).

Cenjeni čitatelji naj se potrudijo ter naj pozorno primerjajo ravnokar navedena obrazca z dispozicijo „Učnih slik“, natisnjeno v njih uvodu na str. 8.—10. Tu se jim pokažejo zanimiva dejstva. Prvič se dispozicija „Učnih slik“ nikakor ne ujema s pristnimi formalnimi stopnjami profesorja Reina in njegovih drugov; ne le da Reinovci, t. j. najpristnejši Zillerjevci, sedaj vzpostavljajo dvojno vrsto formalnih stopenj,

stvarno in slovniško, nego tudi stvarne formalne stopnje (pod A) se v tem bistveno razločujejo od naše dispozicije, da le-ta pod III. stopnjo (Uglabljanje in druženje) celo nekaj drugega razumeva nego Reinov obrazec, ki pod tretjo stvarno formalno stopnjo zlasti razumeva vzporejanje s tvarinami, ki so baš razpravljalni snovi stvarno sorodne (o čemer smo zgoraj obširneje govorili).

Nasproti pa opazi bistri čitatelj veliko sorodnost med dispozicijo naših „Učnih slik“ in pa Dietleinovim-Goschejevim-Polackovim obrazcem, tako da se menda ne motimo, ako sodimo, da je le-ta obrazec rabil kot vzorec dispoziciji naših „Učnih slik“. Edino razliko tvori „Povzetek ali jedro“ „Učnih slik“, ki se ondi ne nahaja in je gotovo sprejet iz kakega Zillerjevega shemata. Te zavisnosti našim „Učnim slikam“ nikakor ne štejejo v greh, samo to hočemo pribiti, da naših „Učnih slik“ dispozicijski vzorec nikakor ne prezentuje formalnih stopenj, vsaj ne njih čiste zillerjevske oblike (zlasti zaradi napačnega tolmačenja „asocijacijske“ točke!), k večjemu nekako hibridno obliko, nekako kontaminacijo Dietleinove-Goschejeve-Polackove formule in pristnih formalnih stopenj. Nočemo s tem grajati te metodiške svobode naših „Učnih slik“, ampak reklamujemo jo tudi za vsakega poedinega učitelja, kajti po načelu, da bodi metoda svobodna, bodi vsakemu učitelju svobodno okleniti se tega ali onega učnega shemata ali pa si tudi po zgledu naših „Učnih slik“ prikrojiti iz delov te in one učne dispozicije svojo, deloma novo učno dispozicijo. In isto svobodo reklamujemo tudi zanj in ne bodi nikdo prisiljen, učno dispozicijo, ki si jo je morda sam priredil, morda po nezillerjevskih, avstrijskih metodikih, imenovati baš „formalne stopnje“, ki so specifiško poznamenovanje neke popolnoma določene — namreč zillerjevske — učne formule.<sup>1</sup>

Sploh se ne bojim ugovora, ako trdim, da načelo, da učitelj poučuj individualno, velja tudi o berilnih sestavkih. In kakor moder učitelj, pripravljajoč pismeno nalogo za učence, ne veli, naj jo izdelajo po neki znani stereotipni dispoziciji — hriji — nego sestavi za vsako nalogo posebej, razgovarjaje se z učenci, v soglasju z značajem in snovjo naloge, posebno dispozicijo, takisto si priredi izkušen in okreten učitelj za vsaki berilni sestavek po treznem, a nezamudnem preudarku poseben vzorec, pri katerem upošteje posebnosti dotičnega berila. „Eines schickt sich nicht für Alle“ in tudi črevljarju ne rabi isto kopito za vsak črevelj. Zato pa menim, da bi bilo umestno, da bi gg. sestavljalci „Učnih slik“ v „opombah“ z

<sup>1</sup> Tudi Sommert in Branky nikjer ne rabita izraza „formalne stopnje“. Zdi se mi, da sta se ga nalašč ognila, in modro sta ukrenila.

malimi glavnimi besedicami označili dispozicijo, po kateri je izdelana sledeča učna slika in katera ni, da bi se morala ujemati s splošno v prvem zvezku objavljeno „dispozicijo“. S tem bi bila varovana metodiška svoboda. In možna in jako instruktivna bi bila potem navada, da bi se isti berilni sestavek obravnaval na dva in tudi še več dispozicijskih načinov. V letošnjih „Učnih slikah“ je „Petelinov klic“ takisto, na dva različna načina obdelan. Naj bi se v bodoče česče tako postopalo. Da bi potem ne bilo možno, tolikih beril obdelati, to nič ne de; malo ali nič vredna berila, katerih je po naših čitankah itak vse preveč, naj bi se po pravici kar prezrla, a res izvrstna, klasiška berila so vredna dveh, treh in tudi še več različnih učnih slik. Medsebojno primerjanje teh pa bi bilo za učitelje še posebno instruktivno.

\* \* \*

Meni se je tudi očitalo, čemu da nasprotujem, priporočujoč razvijajočo-upodabljačo metodo, formalnim stopnjam, češ, saj razvijajoče - upodabljajoča metoda je le neka učna oblika, a formalne stopnje, ki določujejo le učno pot kake učne enote v svrhu apercepcijskega procesa, ne izključujejo nobene učne oblike.

Napram temu ugovoru imam to-le odgovoriti: Formalne stopnje res ne izključujejo nobene učne oblike in že Herbart sam je pri poučevanju po formalnih stopnjah živo priporočal tudi razvijanje za razne šolske predmete, in baš Herbartovi pristaši na Nemškem in Švicarskem na staro deblo formalnih stopenj prav pridno cepijo mladike nove metode,<sup>1</sup> prirejajo učne slike za pripovedne predmete po formalnih stopnjah, z uporabo razvijanja in upodabljanja za 2. formalno stopnjo, t. j. za podajanje pripovednih snovi, in baš od njih sem tudi jaz sprejel novo metodo. Vse to je res; res je pa tudi, da so se naši Zillerjevci v tem pogledu ločili ali vede ali nevede od svojih nemških in švicarskih pristašev ter da o uporabi razvijanja in upodabljanja za 2. formalno stopnjo (sintezo) pri razpravi pripovednih snovi nočejo nič vedeti ter vztrajajo pri starem nauku mojstra Zillerja, ki je leta 1869. res še zametal Wangemannovo razvijanje za razpravo bajk v šoli, kar sem že omenil na strani 40. in 41. letošnjega „Popotnika“. V istem predavanju, ko se je napram meni zahtevalo, da formalne stopnje ne nasprotujejo nobeni učni obliki, se je obenem poudarjalo, da za pripovedne snovi sodi baš edinole pripovedovanje, češ, da je tridesetletna vojna trpela trideset let, da so tu nastopili ti in ti vojskovodje, da so se zbile te in te bitke — da vse to

<sup>1</sup> Ali z drugo, morda prikladnejšo podobo govoreč: vlivajo novo vino v stare mehove!



gradivo učencem pribavim, za to je edino le možno pripovedovanje (monološka učna oblika), češ, vsako razvijanje in upodabljanje bi bilo tu nesmiselno in bi bila to zgolj sugestija. O teh ugovorih in pomislekih, ki se občno dvigajo proti upodabljanju in razvijanju in ki smo jih izrekli unisono udeležniki jenskih ferijalnih tečajev l. 1901. po prvem ponesrečenem nastopu, izpregovorim obširneje pozneje, ko bom stvarno razpravljaj o novi metodi; za sedaj v tem polemiškem intermezzu samo to pribijem, da je bilo upravičeno, da sem se, napovedujoč in priporočujoč novo metodo, rezko obrnil proti našim Zillerjevcem, ki so zametali in še zametajo za podavanje pripovednih snovi razvijanje in upodabljanje, dopuščajoč zgolj vzorno čitanje in pripovedovanje. Jezilo me je to postopanje — vrhu poročil, ki so mi dohajala s Kranjskega, kakor sem že povedal, ter so mi potisnila pero v roke — tembolj, ker bi bilo od naših Zillerjevcev pričakovati, da bi v soglasju s svojimi somišljeniki na Nemškem in Švicarkem baš oni se ogrevali in priporočali svojih kolegov novo izumitev. Tedaj se mi je porodila sumnja, da se novi metodi ne upirajo toliko iz prepričanja, češ, da je iz raznih razlogov ne morejo odobriti, nego iz neznanja; ker niso napredovali vzporedno s svojimi nemškimi kolegi, nego so ostali na stališču, na katerem je bil njih mojster leta 1869. Ali ni bil tedaj upravičen moj gnev o tem, da nekaterniki toliko govore in pišejo o formalnih stopnjah kot o čisto novi metodi, a njim samim se niti ne sanja o najnovejših metodiških pridobitvah na Nemškem, ki so istinita zasluga Zillerjeve šole? In ogorčenost mi je potisnila pero v roke: *facit indignatia versum!*

Morda bi bilo res bolj umestno, ako bi bil jaz obojno vprašanje strogo ločil ter v posebni razpravi posekal formalne stopnje, a v drugi razpravi priporočil novo metodo. No, kar je, to je! Namenil sem se bil pravzaprav samo, z novo metodo seznaniti širši krog slovenskih učiteljev, kakor sem bil že seznanil z njo — po uradnem ukazu — učiteljski zbor zavoda, na katerem službujem, in pa — po lastnem nagibu — učitelje goriškega okraja (o priliki učiteljske konference dne 15. oktobra m. l.). Iz tega zadnjega predavanja je vznikel, kakor sem že omenil, tudi ta spis. Zakaj sem to priliko ob enem porabil za polemiko proti formalnim stopnjam, sem ravnokar povedal.

Po vsem tem se je stvar zasukala tako-le: jaz, protivnik formalnih stopenj in protizillerjavec, toplo priporočam metodiško izumitev Zillerjevo in Zillerjevih učencev: razvijajočo-upodabljajočo metodo; a naši Zillerjevci, pristaši formalnih stopenj in morda tudi prikriti pristaši in občudovalci Zillerjeve koncentracije in njegovih „mišljenskih

snovi" in „kulturnozgodovinskih stopenj“,<sup>1</sup> pa jo odločno odklanjajo.

Toda ne morem se iznebiti misli, da ta odklonitev ni plod prepričanja, ni provzročena po tehtnih vzrokih, nego po neznanju tiste metode, neznanju vzrokov, s katerimi jo podpirajo in razvijajo današnji nemški Zillerjevci, sploh neznanju pedagoškega Zillerjevega slovstva zadnjih petindvajsetih let. Zato pa smatram kot zaslužno delo, temu neznanju priskočiti na pomoč z nastopnimi vrsticami: „A papa male informato ad papam melius informandum!“ Nadejam se, da, ko „se preženo zmot oblaki“, zasije solnce od Tovariša zaželjene zložnosti!

Za danes bodi dovolj. Obžaljujem, da se mi je tudi to nadaljevanje sponeslo polemiško spričo ugovorov in pomislekov, ki so se dvignili proti novi metodi, še predno je bila završena moja razprava. Prihodnjič pa vsekakor zopet povzamem prekinjeno meritorno razpravljanje.

(Dalje prih.)

<sup>1</sup> Da so kulturnozgodovinske stopnje in pa tista čudna koncentracija pouka po „mišljenskih snoveh“, ki sem jo že tudi jaz omenil, vendar le ideal in končni smoter pravih Zillerjevcev, tega le-ti niti sami ne taje. Tako pravi dr. Theodor Wiget v uvodu svoje že zgoraj omenjene knjige („Die formalen Stufen des Unterrichts“, str. 3): „Die formalen Stufen bilden denjenigen Teil der Zillerschen Unterrichtsmethodik, welcher nicht nur in den herrschenden Lehrverfahren am meisten Anknüpfungspunkte findet, sondern auch, als eine blosse Form an keinen Stoff gebunden, am leichtesten in die Praxis übergeführt werden kann, während die Lehre von den kulturhistorischen Stufen und von der Konzentration des Unterrichts zwar wichtige, aber auch schwierige Fragen bietet und an den herrschenden Lehrplänen und den gebräuchlichen Lehrmitteln schwer zu überwindende Hindernisse findet“.



## Slovniško povratno razmerje v šoli in vedi.

Dr. Jos. Tominšek.

(Dalje.)

### II.

**P**ovratno razmerje pride v naših slovnicaх na vrsto tudi pri glagolu. Baš slovenščina upotreblja tukaj v velikem obsegu povratni zaimек, ker izraža z njega pomočjo poleg onih slučajev, v katerih ga imajo često i drugi jeziki, zlasti tudi svoj pasiv. I tukaj stopi — to bodi mimogrede pripomnjeno — na površje nekako bolj čutna stran<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Nastopne misli tega odstavka naj se ne smatrajo le kot žrtva na oltar rajnega romantizma! So pač aforizmi!

Slovana, odteguje ga priznanju objektivnega stanja: pasivno razmerje se prevrne v povratno; oni, ki mi je od njega nekaj prestati, ne postane jasno izražen subjekt, povzročitelj mojega stanja, ampak — sam si ga povzročujem, on mi je pri tem le sredstvo, pot. Zato je toliko onih „se“, toliko (kakor bomo videli, često pač le dozdevne) povratnosti pri slovenskem glagolu, seveda le osebne; ker tukaj se gre le za objekt lastnega delovanja, objekt pa se da izražati le z osebnimi zaimki. „Tepem se“, tako pravimo — kaj ne? — naj se li tepem sam, ali naj me kdo drugi. Seveda! Kadar se tepem sam, to dakako zaslužim; kadar me kdo drugi, pa v svoji slovenski skromnosti tudi priznavam, da sem zaslužil; zato se, grešnik, tepem pravzaprav sam, dasi me tepo drugi. Ta zavest — mea culpa! — prevrača objektivno pasivnost v skesano, subjektivno reflektivnost... Je li to košček narodne psihologije, kaj? Le stanje naglašujemo, neradi pa imenujemo onega, ki ga je povzročil; in to stanje jemljemo na svoj račun v povratni obliki, ali je konstatujemo brez računa v trpni, ali pa — tretjič — stavimo, izognivši se izraževanju stanja, dejanje, ki nas zadeva, z resignacijo na račun tujega subjekta v tvorni obliki. Poleg „tepem se“ pravimo v pasivni obliki „tepen sem“, zamolčavši, kdo nas je; ako bi pa bilo treba tudi to povedati, pa pravimo aktivno: „nadloga nas tepe“, prepuščajoč odgovornost aktivnemu subjektu, ki dobi seveda poglavitno vlogo, mi pa stopimo kot objekt v skromno odvisnost; neradi združujemo oboje, stanje in subjekt — to bi bila obsodba... Zato bi se nam ne glasilo lepo: „Od sreče togotne bil nisem tepen“, ko bi tega ne izrekel pesnik, ki ima pravico tožiti in obtoževati. — Ali to nas dviguje, da se Slovenec istotako izraža tudi pri nasladah tega sveta, ne samo pri tepenju. Slovenec „se čišla, se slavi“, naj ga slavi in čišla tudi kdo drugi! Ali ni v tem velik kos objestnosti, napihnjenosti? „Slavljen sem“; pravi Slovenec ponosno, po jezikovnem čutu pa izpušča onega, ki ga slavi... Tako je prav, ne bodimo preskromni!... Pa smo tudi skeptični. „Vi me slavite“, to je dober slovenski stavek; ali stanje „slavnosti“ bo nastopilo še-le, kadar bo pribito le dejstvo „slavljen sem“ ter bom smel izpustiti pristavek „od vas“, potem mi tudi ne bo treba reči „slavim se“...

Nekaj posebnega torej imamo Slovenci v svojem povratnem razmerju in v naši slovnični je zakopanega marsikaj, kar se ob kaki bajni uri izkoplje skupno z mladino.

\* \* \*

Pri glagolih se torej večkrat rabi povratni zaimek „se“, ni pa vsak glagol povraten, ako stoji ž njim v zvezi ta zaimek. Slovnice so v tem oziru obično netočne, nejasne ali pa prinašajo naravnost napačen nauk. Pojm povratnega glagola je brezdvomno jasen, ako se

prenese nanj pravilo o povratnosti sploh: oseba, ki je v zaimku „se“, mora biti ista, kakor jo ima glagol. Vzemimo pa kar prvi zgled, ki ga navaja Janežič med povratnimi glagoli: „čudim se“. Kdo je tisti, ki se čudi? „Jaz“. Kdo pa je tisti ki je zapopaden v „se“? Ni ga! Saj po onem „se“ niti prav vprašati ne moremo, ker bi pravzaprav morali reči: „Kdo je tisti, ki ga jaz čudim?“ Torej tistega sploh ni, ki bi bil zapopaden v „se“, potemtakem tudi tukaj ne obstoja povratno razmerje in je docela napačno, da stojte taki glagoli v Janežič-Sketovi slovnici (§ 145, d) kot zgledi za glagole, „ki naznanjajo kako povratno dejanje“. Povratnega dejanja tu ni in ga ni, naj se sučemo kakor hočemo; prav tako ga ni pri nastopnih zgledih „bati se“, „nadejati se“, ker tudi tukaj sploh ni onega v „se“ ležečega, ki bi bil istoveten z glagolovo osebo. Napaka te slovnice je posneta tudi v „Slov. slovnico za ljudske šole“, ki prinaša isto samoobsebi dobro pravilo (povratni glagoli so oni, „kateri naznanjajo kako povratno dejanje ter imajo pri sebi povratni zaimek „se““), ali vseskozi z zgledi, ki nasprotujejo prvemu, bistvenemu delu tega pravila: „posmehujem se, usmilim se, sramujem se“. — Previdno, zato pa medlo in netočno se izraža Willomitzerjeva nemška slovnica § 37.: „Reflexiva kommen nur in Verbindung mit dem Reflexivpronomen vor“. To je res, ali tudi drugače rabljeni glagoli „se nahajajo s povratnim zaimkom“; izmed ondotnih zgledov sta napačna „sich sehnen, sich wundern“, drugi (sich vornehmen, wir grämen uns, Ihr setzt euch nieder) so le pogojno pravilni kakor bomo videli.

Kaki glagoli pa so pravi reflektivni, ali boljše refleksivno rabljeni? Po našem pravilu je to jasno; le glagoli kakor v zvezah: „mačka se liže“ = mačka liže (isto) mačko (enaka oseba!), „v jezik sem se ugriznil“ (jaz: mene), „premetava se po postelji“ (on: njega = sebe) itd. Sploh se da vsak prehodni glagol rabiti tudi povratno, kar se razume iz bistva prehodnih glagolov samoobsebi! Zato so ostali zgledi, kar jih navajata Janežič-Sket razun že omenjenih n. n. m., vendar še prav pogojeni, ako „učiti se“ pomeni = učiti samega sebe, „voziti se“ = samega sebe voziti (če se peljem z železnico, pa ne!); „motiti se“ že težje (le v pomenu „kratim si čas“), kakor tudi omenjeni nemški glagoli „sich vornehmen“ (n. pr. ko bi se reklo: „jetzt nehme ich mich vor“ v pomenu „jemand vornehmen“) „Ihr setzt euch nieder“ (ako se fraza razume čisto realno, ker se res vsak posadi sam!) in „wir grämen uns“ (kadar bi tugovali nalašč). Janežičeva slovnica se je približala resnici s pristavkom: „drugi so samiobsebi prehajalnega pomena“; glasiti bi se seveda moralo le: „samiobsebi so...“ (brez „drugi“).

Kaj pa so oni glagoli, kakor „bojim se, smejim se, čudim se — ich sehne mich, wundere mich...“? Povratni po bistvu gotovo niso, k večjemu le zunanje, ker imajo pri sebi zaimek „se“, „sich“. Ta

„se“ pa tukaj nima prave svoje veljave, ampak izraža le **skupno in ne-ločljivo z glagolom** neko stanje, čigar nosilec je glagolova oseba; to stanje se brez zaimka „se“ ne da izraziti, ta zaimek je le formalni pripomoček v njega izražanje, ni pa objekt h glagolu, kar bi pri povratnem razmerju moral biti. Če hočemo pri teh glagolih izraziti povratno razmerje, se mora to zgoditi še posebej s povratnim zaimkom, ki tudi res včasih prevzame to vlogo, a navadno se mu pridene zaimek „sam“; n. pr. „bojim se (samega) sebe“. Baš v tem leži potrdilo za naše pravilo, da je tu „se“ le tesno z glagolom združen pripomoček v izraževanje stanja; mogoče je tudi, tem glagolom pridejati kak objekt, ali oni „se“ ostane v zvezi s svojim glagolom, kakor bi bil popolnoma izgubil svoj pomen in svojo lastno rabo; n. pr. „čudim se njegovi orjaški moči“; „bojim se škrate“ itd. Nasprotno pa pravi povratni glagoli ne trpe drugega objekta razen zaimka „se“; n. pr. umivam se, oblačim se, češem se, urezal sem se itd. se ne dajo zvezati še z drugim objektom, torej je jasno, da jim služi in zadošča ta „se“ kot pravi objekt. — Te glagole („bojim se“ itd.) imenujemo medialne. Medialna glagolova doba je posebno znana iz grščine, kjer stoji v sredi (zato „medialna“ = srednja) med tvorno in trpno; ti naši na videz povratni glagoli pa se bližajo po svojem pomenu medialno rabljenim grškim, zato je ime upravičeno.<sup>1</sup>

Naposled bi morale slovnice tudi posvariti, naj se ne zamenjajo reflektivno rabljeni ter medialni glagoli s slovenskim povratnim pasivom, ki je na zunaj obema enak in se vsled izraževanja (trpnega) stanja v bistvu zelo bliža medialnim, samo da je pri njem nemogoč pristavek kakega objekta<sup>2</sup> in da se dotični glagol (v tvorni dobi) lahko rabi brez „se“; od pravega povratnega razmerja pa razlikujemo trpno dobo le po smislu stavka, ki nam pove, kdaj je oni „se“ objekt in kdaj le izraz za trpnost.

(Konec prih.)

<sup>1</sup> Prim. tudi Šuman, „Slov. slov. po Mikl. prim“, §§ 216, 223, 224. — Ocenjujoč v „Ljublj. Zvonu“ 1899, str. 517 i. d. Maretičevo „Gramatiku i stilistiku hrvatskoga ili srpskoga književnog jezika“ sem že opozoril, da je treba razlikovati medialne in reflektivne glagole, česar tudi ta slovnica ne stori (§ 474.).

<sup>2</sup> Konstrukcija: „se ga tepe“ je čuden lokalizem, ki ga ne velja posnemati.



## Književno poročilo.

(Novosti.)

„Slovenska Šolska Matica“ je za leto 1902 svojim društvenikom poklonila v dar te-le tri knjige: A. Pedagoški Letopis. 2. zvezek. Uredila H. Schreiner in V. Bežek. Cena 3 K. — B. Realna knjižnica. I. del. Zgodovinska učna snov za ljudske šole. 2. snopič. Cena K 2'20. — C. Učne slike k ljudskošolskim berilom. Prvi del. Učne slike k berilom v Začetnici in v Abecednikih. Uredila H. Schreiner in V. Bežek. Cena K 2'40. — O vsebini teh knjig poročamo o drugi priliki. Za danes le opozarjamo naše čitatelje, da, če še niso, pristopijo prejkoprej temu velevažnemu našemu kulturnemu društvu, ki si je v kratkem času svojega obstanka pridobilo za pedagoško književnost že toliko zaslug. „Slov. Šolska Matica“ šteje danes skupaj že 1232 članov. Upamo, da se to število do časa, ko bo društvo razpošiljalo tretjič svoj društveni dar, že vsaj podvoji! V to pomozi Bog!

**Zbirka učnih slik** pri podanih hospitacijah krškega in litijskega okraja. Izdal Ljudevit Stiasny. Tiskal R. Šeber v Postojni. Cena ?. Ta brošurica obsega na 34 straneh srednje 8<sup>o</sup> te-le učne slike:

1. Olga Koban-Gasperin: Lepopisna ura v II. razredu (3. šol. leto) Črka R.

2. Pravopisje v II. razredu po formaln. stopnjah. (Hospitacija v Kostanjevici dne 9. junija 1902.)

3. Ana Schmidinger in Josipina Schott: Mačka. Nazorni nauk. Tvarina za 3 polure. (Hospitacija v Litiji 17. in 24. julija 1902.)

4. Josipina Schott in Frančiška Lunder: Ponazorovanje računov 15 — 8 in 15 — 9. (Hospitacija dne 9. oktobra 1902 v Litiji in 23. oktobra 1902 na Reki.)

5. Josipina Schott: Množenje štev. 9 in s številom 9. (Hospitacija dne 2. julija 1901 v Litiji.)

6. Avgust Jenko: Turki na Muljavi. (Hospitacija v Šmartnem dne 9. junija 1902.)

7. Janko Levstik: Zavedanje po straneh neba. (Hospitacija v Zagorju dne 13. novembra 1902.)

8. Janko Levstik: Pojm osebka. (Učna slika za 3. razred. — Hospitacija v Zagorju dne 13. novembra 1902.)

9. Janko Levstik: Rjavi premog. Popis. Učna slika za III. razred. (Hospitacija v Zagorju dne 16. januarja 1902.)

Gospoda izdajatelja in spisatelje te zbirke priporočamo v posnemanje.

**Mali vitez — Pan Volodijewsky.** Ta Sienkiewiczzev zgodovinski roman, ki izhaja v založbi knjigotržnice Ign. pl. Kleinmayr & Fed. Bamberg v Ljubljani, dospel je do 10. sešitka, ki stane 40 v. Naročuje se pri založnikih v Ljubljani.

**Knjige „Hrvatskega pedagoško-književnega zbora“.** Hrvatsko pedagoško-književno društvo je izdalo za leto 1902 pet knjig za 2 K članarine. Prva je osmi zvezek „Pedagogijske enciklopedije“, delo, ki izhaja že osem let. Že v „Popotniku“ 1901 smo omenili, kako izborna je

to delo. Žal, pa ostane vedno isti pogrešek: predolgo izhaja to delo. Nazori se izpreminjajo, stari zvezki bodo kazali drugo lice kakor novi. Sotrudniki pomirajo, edinstvo se s tem kviri. Tako je doslej umrlo že pet sotrudnikov.

Članki so Herbart — individualnost. Življenjepisi prvega je jako zanimiv, pregled njegovih naukov točen in obširen. Med drugimi članki naj omenim te, ki se odlikujejo po svoji važnosti: higijena, hipnotizem, histerija, Hrvatska i Slavonija (razvoj šolstva, posebno temeljit in obširen sestavek J. Kirnia in J. Martinovića) humanizem, humor, idealizem, idiot, igra, iluzije, individualnost. Vsi članki so pisani v lepem slogu, preveja jih moderno naziranje. Cena posameznih zvezkov je 1 K 20 v.

„Rad hrv. učiteljskih društava“ podaja sliko o razvoju Hrv. pedagog. knjiž. zbora, Saveza hrv. učit. društava, Hrv. učit. pripomočne i posmrtnne zadruge in Hrv. učit. štedne i predujamne zadruge. — Povsod med Slovani se priznavajo lepi uspehi organizacije hrv. učiteljev. Knjiga nas more zanimati in — poučiti, kako je treba, da stopi poedinec v ozko dotiko s skupnostjo, kako se razvije iz posameznikov močna masa. „Hrv. školski muzej“ opiše razvoj te prekoristne ustanove, opiše muzej sam na sebi in njega upravo, statut in ustanove. Nato podaja katalog vsakemu obiskovalcu natančen pregled vseh predmetov, ki se nahajajo v muzeju. Onim, ki obiščejo o Binkoštih muzej, bode ta knjiga dobrodošel kažipot.

J. Böhmova prevedena knjiga „Školska stega“ uvaja učitelja v tajnosti dobre discipline. Obravnava najprej položaj šolske stega v vzgoji, bistvo in svrhu stega. To izborno delo je prevedel S. Končar, učitelj višje ljudske šole v Otočcu.

Peta knjiga je „Bog svojih ne ostavlja“, zgodovinska povest J. Devčića, s 16 slikami. Povest se suče okoli Novega grada in njegovega oskrbnika M. Deli-Todora, Zrinjskega uslužbenca, ki ima dva otroka, Jurija in Ružico. Turki napadejo grad, toda posadka jih odbije in nekoliko ujame. Otroka izprosita za ujetega Ahmeta prostost. Kmalu nato ugrabijo Ružico in Jurija roparji ter ju odneso na Kamengrad. Ahmet pride v grad ter jima pomaga, da sta mogla uiti. — Povest je zanimiva, gotovo jo bodo otroci radi čitali.

Tako je Pedagoško-književni zbor rešil i to leto svojo nalogo častno in povoljno za člane. Da bi jih bilo vedno več tudi med Slovenci, to srčno želimo.

D. P.



# Razgled.

## Pedagoški paberki.

**Kaj postajajo učenci meščanskih šol.** Na Moravskem so zapisavali, kateremu stanu se posvetijo učenci onih šol, katerih se Slovenci po mnenju slavne vlade še niso skazali vredni. Tam se je dognalo, da se je izmed 1737 absolventov meščanske šole jih 383 posvetilo obrti, 160 trgovini, 193 učiteljstvu, 132 je vstopilo v obrtne šole in 130 v trgovske šole. Zanimivo je, da je odšlo 27 absolventov čez mejo, da bi se naučili tamkaj tujega jezika.

**Umrljivost srednjošolskih učiteljev.** Ta zadeva je v poslednjih letih zanimala nekoliko nemških pisateljev, ki so vsi edini v tem, da učiteljsko zvanje človeka mnogo bolj utruja in ubija, nego vsa druga, za katera je potreba akademičke naobrazbe: v vseh nemških državah stopijo profesorji za 6—10 let prej iz službe nego drugi uradniki. Steinmeyer zlasti je proučil razmere na Hessenskem, a po njem služijo definitivno profesorji povprečno 20 let in 9 mesecev, pravniki 26 let 3 mesece, finančni uradniki 32 let, gozdarji celo skoro 33 let. Schröder zopet dokazuje, da izmed višjih učiteljev niti 1 izmed 1000 ne deluje 50 let, čim izmed pravnikov 8 deluje tako dolgo; slično deluje 30 let 180 izmed 1000 učiteljev, toda 455 izmed 1000 pravnikov (torej skoro polovica). Iz primerjanj smrtno dobe srednješolskih učiteljev in drugih stanov je dognal, da umirajo oni za 4 leta 8 mesecev prej nego drugi, po statističkih računih v Kodanju celo 10 let preje. — Ti podatki so prusko vlado tako presenetili, da je sklicala posebno komisijo v razmotrivanje tega vprašanja, v kateri so bili poleg vladnega predsednika dva profesorja vseučilišča in dva srednje šole, nadalje profesor higijene iz Bonna. Svoja proučavanja so objavili v temeljitem spisu, katerega so opremili z 20 tablicami. Tu so dospeli do rezultata, ki je pričal, da živi srednješolski učitelj povprečno 7 let več nego se je dognalo po prejšnjih raziskavanjih. Toda protivniki trdijo, da so se nove številke dobile na drug način, nego je računil Schröder i. dr. Gotovo je, da je učiteljsko zvanje težje nego katerokoli drugo. J. Resch, ki je ravno lani obravnaval to vprašanje v „Zeitschrift für das Realschulwesen“, dobro trdi, da je šolska ura enaka pol ure propovedi, a vsak duhovnik bi vendar ne hotel na dan 3- do 4krat propovedovati! In vendar propovednik samo razvija že pripravljeno vrsto, učitelj pa mora še disciplinirati, hitro umirajo. Žal, da je mnogo takšnih, ki so sicer silno učeni, a ne umejo vladati ni 20—30 učencev. Ko bi se pri kandidatih profesorstva uvedli praktiški nastopi, nemara bi se moglo marsikateremu svetovati, naj se odloči za drug stan.

**Šolske razmere v Trstu.** Pred kratkim je namestništvo obelodanilo uradni izkaz o stanju ljudskega šolstva v Trstu in okolici. Iz tega izkaza je spoznati, da je bilo v šolskem letu 1901.—1902. v mestu 21.856, v okolici pa 6906 za šolo godnih otrok, skupaj torej 28.762. V resnici je obiskovalo šolo samo 20.056 otrok, 8706 otrok, to je 30 odstotkov, pa sploh ni uživalo nikakega pouka. Od teh 8706 otrok, ki sploh niso hodili v šolo, odpada 24% na mesto in kar 50%, namreč 3478 otrok na deželo. Komentara ni treba.

**Japonsko šolstvo.** Japan je le polovico tolik kot Avstrija, a ima skoraj enako število prebivalcev. Tudi šolstvo je dobro razvito in skoraj ravnotako staro kot avstrijsko. V vsaki občini je vsaj ena ljudska šola. Vseh ljudskih šol je 26.860. Nadalje sta dve univerzi, konzervatorij, dve umetniški šoli, ena višja dekliška šola, 157 višjih in 22 strokovnih šol s 87.853 učnimi osebami in 4.168.717 učenci. Stroški za ljudske in mestne šole znašajo letnih 90 milijonov kron. Plače učiteljstva so razdeljene krajevno ter dobiva ljudski učitelj od 33 do 80 K mesečne plače.