

pograbil je ročno ključ... (Tavčar). Če v tem stavku poskusimo *in* zvezati z glavnim stavkom: ... *se mu je mudilo* ... *in je pograbil*, se nam pokaže, da je ta *in* vzročen: *zato je pograbil*; *in* pred *ker* torej le podkrepi vzročno vrednost veznika *ker*. Župančič stavi redno vejico pred *in*: ... iz njega (sc. narečja) bo z lahkoto razvil vsa slovnična pravila, *in kadar* bo v dvomu, najde tam oporo.

Že prej smo videli (pod 4) zvezo *in* z različnimi veznimi prislovi: *in potem*, *in zato*, *in tako*, *in tedaj*, *in nato*, *in vendar* itd. Pri vseh teh ima *in* predvsem poudarno moč in stilistično vrednost, ne pa samostojne vloge. Zato stavimo vejico po zahtevah naslednje besede. Žal je poudarjanje pravila, da pred *in* ne stavimo vejice, doseglo to, da je ne stavimo ne pred *in*, ne za njim, n. pr.: Že od nekdanj je človek strmel proti zvezdam (!) *in* ko je skušal razvozlati velike skrivnosti, se je vpraševal ... Ob takih zvezah se pokaže še en razlog za vejico pred *in*; ko bi čutili tesno povezavo: *je človek strmel* ... *in se je vpraševal*, bi rekli *in* pisali: *in se vpraševal* (brez *je*); dosledna raba pomožnika v takih zvezah kaže, da čutimo *in* povezan z odvisnikom kakor na začetku stavka.

Ali potem za *in* ne stavimo nikoli vejice v takih primerih? Pač, kadar čutimo odvisnik kot apozicijo; to pa čutimo ravno tedaj, kadar *in* res neposredno veže stavek ali stavčni člen za odvisnikom. Tak je primer v stavku: *Votlina je suha in* — ker je ne doseže nobena sapica — *tudi topla*; tukaj drugo povedno določilo nima svojega glagola, zato ga *in* neposredno priteguje k *suha*.

Take so se mi torej pokazale glavne vloge besedice *in*, tega otroka, ki se muza med odraslimi besedami in stavki in jih prijemlje za roko; to stori lahko samo otrok. Mnogoteri so njegovi pomeni in vloge, občutljiv je, in je treba ravnati z njim zelo obzirno, da nam prav služi.

Ilija Mamuzić

POPELJIMO MLADINO V SVET KNJIŽEVNOSTI

Mogoče trenutek za širšo diskusijo o našem pouku književnosti ni bil še nikoli tako primeren kakor danes. Nezadovoljnost z njim je prešla že kar v tradicijo, tako da se človeku za hip zazdi, kakor da smo po svoje že »vzdignili roke« in obupali nad spremembami, ki bi ga zares napravili za pouk *književnosti*. Vendar moramo v sedanjem času — namreč sredi splošne reforme našega šolstva — poiskati »korenine zla« in rešiti ta veliki pedagoško-psiho-loški, literarno-kulturni in socialno-politični problem.

Književnost se šteje, z drugimi umetnostmi vred, za vrhunsko emanacijo vsakega naroda, vendar je je po naših šolah malo, včasih pa sploh nič. Razni pogovori o »biografijah«, o »štirinajstem in petnajstem spevu *Osmana*«, o reformaciji in racionalizmu, o Ignjatovičevem fabuliranju in o Sterijeveh zgodovinskih dramah pa še o veliko veliko drugih témah — o čemer govori naša literarna zgodovina — to *ni* književnost, to je le *ponavljanje* podatkov iz zgodovine književnosti.

Če povrh tega pomislite, da se ti pogovori začenjajo v *prvem* razredu gimnazije, se pravi v času, ko petnajstleten učenec *nima* niti malo smisla za vse to, potlej boste še bolj prepričani, da drži, kar sem rekel. In če pomislite, da se ta učenec — ravno v tem času — stvarno zanima za *književnost* in da

vendar *niste* stopili predenj s književnostjo, potlej se boste obenem tudi pre-
pričali, koliko greši pouk, če mu streže s »Slovom ljubve« ali z »Novelo od
Stanca« ali pa s kakšnim drugim besedilom iz naše stare ali srednje književ-
nosti — ki so mu po jeziku, po motivih in duhu tuja . . . Ker pa se mora tega
kljub vsemu »naučiti«, se prebudi v njem namesto ljubezni *odpor* do knji-
ževnosti.

To pa se dogaja zato, ker je pouk književnosti — ne glede na vsa krčenja
programa, ki smo jih zadnje čase doživeli — še zmeraj pouk *zgodovine knji-
ževnosti*, se pravi nešteti podatkov specialne znanstvene veje, ki se je v zad-
njih sto letih razvila *vštric* z našo književnostjo. Ta panoga ima velike zasluge
za študij in pretres razvoja književnosti, a naj bo še tako dragocena, vendar
ne more biti zanimiva tudi za šolsko mladino, še posebej pa ne za mladino
te starosti. Mladina teh let, pa tudi še malo starejša, se na splošno ne more
zanimati za *pisatelje* in njihovo *celotno* delo, naš pouk pa je danes sicer res
skrčen na manj pisateljev kakor svoje čase, vendar je še zmeraj usmerjen na
pisatelje in vsa njihova dela. In tudi če je kje kakšen šolnik, ki se pri posa-
meznem pisatelju omeji na dvoje, troje izbranih del, se kaj rad na maturo
prikaže »odposlanec«, ki je — kakor so mi povedali na neki beograjski gimna-
ziji — »lani vrgel učenca, ker ni prebral nobene Sterijeve *drame*« . . .

Pravzaprav se ne mislimo spuščati v praktične zglede, pa naj so še tako
značilni simptomi vsesplošnega stanja našega pouka, temveč bi radi pokazali
normalen odnos mladine, pa tudi vseh drugih ljudi, do *zgodovinskih* zadev.
Vse bolj kot za »zgodovino« se zanimamo za *delo*, se pravi za ta ali oni roman,
pesem, povest, dramo in podobno. In šele potlej, ko spoznamo *več* del istega
avtorja, se nam po navadi prebudi zanimanje tudi za nekatere odlomke iz nje-
gove »zgodovine«. Delo zbudi literarnozgodovinsko zanimanje, ne pa narobe.
Za šolsko mladino je to kratko in malo psihološki zakon.

Če se učenec ogreje za kakšno *literarno delo*, se skuša kako prikopati
do tega, da bi mogel v njem, če ga je vzljubil, odkriti čimveč stvari, o katerih
bi mogel govoriti, se pravi raznih »elementov« dela, kakor so: snov, motivi,
ideje, osebe, način podajanja, pripomočki jezika in sloga in še mnoge druge
lastnosti, o katerih je slišal ali pa mogoče bral v kakšni oceni ali obravnavi
ali pa jih je mogoče tudi sam opazil. Želi nekako *podkovano* govoriti o delu,
ga obravnavati suvereno, uporabljati vse mogoče strokovne izraze in ga kratko
in malo bolje *razumeti* in ga nekam *kritično* pretresati. Želi si, naj bi se pri
pouku oborožil z znanjem, da bi mogel pri presojanju kvalitet posameznega
dela nastopati kot literarni kritik, pa čeprav majhen, kot človek, ki je »v stvari
doma«.

Pri vsem tem se učenec pri petnajstih letih zanima bolj za *literarno-
teoretično* kot za literarnozgodovinsko plat. Vendar to ni zanimanje za »teorijo
književnosti«, za njene neštete izraze in kategorije, še manj pa za njeno siste-
matiko; to je zanimanje za umetnino, za njene značilnosti, za to, da bi jih znal
prikazati s kakšnim bolj strokovnim izrazom, torej zanimanje za teorijo v *službi*
te ali one umetnine in književnosti nasploh. Po vsem tem bi bila nekakšna stara
»teorija književnosti« ravno tako zgrešena kakor njena posestrima »zgodovina
književnosti«. Vse skupaj je torej treba postaviti tako, kakor normalno stoji:
predvsem gre za *doživetje* umetnine in šele potlej za *posamezne* teoretične in
tudi zgodovinske poglede nanjo.

Preden pa razložimo, *kako* si zamišljamo vse to v naši šolski »zakonodaji«
in praksi, čutimo, kako nas ta pomenek sili, da bi bilo treba sprožiti neko

posebno *vprašanje*. Vse, kar je bilo povedano, sega v »svet spominov« slehernega človeka, ki je šel skozi srednjo šolo, še posebej pa v svet spominov — naših književnikov. Tudi piscu teh vrstic se zdi, da bi bilo za rešitev vprašanja, o katerem govorimo, zelo koristno, če bi tudi naši književniki posegli v debato, če ne drugače, vsaj s svojimi spomini na pouk književnosti v nekdanjih razredih. Spomini bi bili lahko pozitivni ali negativni, a naj bi bili že taki ali taki, v vsakem primeru bi bili dobrodošli za osvetlitev pouka. Iz njih bi spoznali, kaj jih je navduševalo, če jih je navduševalo, in kaj jih je spravljal v slabo voljo, če jih je spravljal v slabo voljo. Celo to mislimo, da bi bila danes vse prej kot neprimerna *anketa* o pouku književnosti, naslonjena na take spomine in na poglede naših književnikov. Pisec teh vrstic je že v svoji prvi zbirki prispevkov za pouk materinščine pokazal, kako je neka nemška anketa iz l. 1925 precēj osvetlila stanje, v kakršnem je bil pouk književnosti v nemških šolah. Eden izmed književnikov — da se dotaknemo samo ene drobtinice — je priporočil profesorjem književnosti, naj »delo samo *preberejo*«, ker očitno ni zaupal v njihovo »analizo«.

Če bi se tudi pri nas pokazalo tako ali podobno mnenje, bi bilo treba za to »bolezen«, neumetniško analizo, poiskati zdravilo, in sicer prav gotovo v *reformi* učnih metod, se pravi predvsem v reformi šol, v katerih se vzgajajo prihodnji šolniki, prihodnji »profesorji književnosti«, ki je na njihov račun tudi pri nas priletelo že precēj pripomb. Tako se spominjamo »apostrofe«, s katero je svoj čas Ulderiko Donadini končal svojo oceno »Pregleda hrvatske in srbske književnosti« Dragutina Prohaske (»Sedite, gospod profesor!«), spominjamo pa se tudi nekaterih »opazk«, ki prav te dni letijo na »profesorje književnosti«. . . . Koliko je to zelo pogosto mnenje utemeljeno ali pa mogoče ne, bi se pokazalo tudi iz ankete, ki si jo želimo in ki bi vsekakor — pa naj imajo ljudje take ali drugačne sodbe o profesorjih književnosti — precēj osvetlila vprašanje, o katerem govorimo.

Ko pa se s tem vračamo k načetemu vprašanju, našemu sedanjemu in prihodnjemu pouku književnosti, naj predvsem poudarimo: učenca *prvega* razreda gimnazije in drugih srednjih šol je treba *uvajati v svet književnosti*, ne pa v njen zgodovinski razvoj. Zato je treba iz *prvega*, pa tudi iz drugega razreda *odstraniti* zgodovino književnosti in v oba razreda *vpeljati književnost*. In kako? Ker so učencem teh let zelo blizu dela romantike, realizma in sodobne književnosti, bi kazalo v oba razreda uvesti *novejšo književnost* naših narodov, pa tudi *novejšo tujo književnost* v dobrih prevodih. Predvsem bi šlo za *izbrana* dela, za taka, ki veljajo za klasična in so najprimernejša za prikaz že omenjenih literarno-umetniških »elementov«. V obeh razredih naj bi se dijaki srečevali z najboljšimi literarnimi umetninami, jih doživljali, debatirali o njih in se tako polagoma *stvarno* uvajali v obsežni svet literarne umetnosti. Do zakonske uredbe o vsem tem bi mogli priti šele po vsestranskem pretresu: katera so najboljša dela, katera so »najbližja«, po kakšni vrsti naj bi šli, kakšne metode naj bi pri tem uporabljali, kakšen naj bi bil šolnik, ki bi vodil takšen pouk, in kakšni »učbeniki«, ki bi jih pri tem imeli, in prav gotovo še o marsičem, kar bi se naravno pritaknilo reformi te vrste. Mogoče bi se dalo — da omenimo samo nekaj — pomanjkanje učbenikov rešiti z nekakšnimi *antologijami* pesmi in proze, literarnih kritik in esejev — nekako tako, kakor na primer danes ravnamo z »berili« za nižje razrede, samo na bolj *strokovni* podlagi. Ob besedilih bi bile potrebne sugestije in napotila, razne vaje v odkrivanju omenjenih elementov in tako naprej. Nasploh naj bi bilo pogloblitno načelo v tem, da bi se

učenci na podlagi *lastnih spoznanj* uvajali v literarno umetnost in se seznanjali z njenimi vsemi mogočimi pripomočki, ves čas pa v mejah, dostopnih vsakokratni starosti učencev.

Mimogrede naj omenimo, da bi se učenci s tem hkrati seznanjali tudi z *jezikovnimi in slogovnimi posebnostmi najboljših del*, se pravi s pripomočki, ki so močnega *vzgojnega* pomena tudi za prebujanje in razvoj lastnih izraznih zmožnosti; učenci bi spoznali ne samo vsebinske in idejne prvine najboljših naših in tujih besedil, temveč tudi njihove *formalno umetniške* lastnosti, zaradi katerih so le-ona dobila svojo moč in na katerih pravzaprav slonijo, obenem pa bi te prvine usvajali in tako tudi sami dobivali čedalje večjo moč v ustnem in pismenem izražanju. Tak način dela bi bil posebno uspešen, če bi se pri njem ravnali po metodah, ki jih za študij književnega dela priporoča pri nas že večkrat omenjeni Wolfgang Kaiser, profesor teorije književnosti na univerzi v Zürichu, seveda — prilagojenih za srednjo šolo in za naše pojmovanje literature.

Ko bi se učenci tako v prvih dveh razredih gimnazije že dodobra *seznanili z literaturo*, z njenim zapletenim tkivom in sestavom, bi imeli zadosti priprave, pa tudi zanimanja, da bi v zadnjih dveh razredih spoznali tudi njen *zgodovinski razvoj*. Zanimanje za zgodovino bi se tako naravno prebudilo, tako da bi bilo hkrati rešeno tudi psihološko vprašanje učencev in metode njihovega uvajanja v našo in vsesplošno kulturno dediščino, ki se morajo z njo seznaniti vsi naši rodovi. Obenem s tem bi v razredu dobili tudi nekakšno zgodovinsko zasnovano »literarno teorijo«, ki bi jo sproti obravnavali že v prejšnjih razredih, vendar bi bila zdaj bolj ali manj sistematizirana. Ampak to bi ne bil več nekakšen tečaj z veliko verbalizma, razvit v obliki »predavanj«, ki so že vse preveč prešla v navado, temveč spet *obdelava teksta*, posebej izbranega in pripravnega za namen, ki ga hočemo doseči, za uvod v književnost in v njen zgodovinski razvoj. Pouk bi tudi v tem razredu potekal po *metodah*, ki se je po njih ravnal poprej, po *tekstovnih metodah* in vseh oblikah dela, ki so v zvezi s teksti ali jih je mogoče navezati nanje. Besedila pa naj bi bila značilna za posamezna *obdobja* našega in splošnega literarno umetniškega razvoja, seveda v zvezi s socialnim razvojem naših in drugih narodov.

Preden končamo, naj še posebej opozorimo na nekatere prednosti tega in takega uvajanja učencev v veliki svet književnosti. Ker bi bila pri celotnem delu za podlago besedila, najprej preprostejša in čedalje bolj zamotano in strokovno doživeta in nazadnje še zgodovinsko osvetljena, bi pouk popolnoma naravno lahko več skrbi kot danes posvetil *branju*, »spretnosti«, ki jo vse premalo gojimo, in s tem pravzaprav umetniški reprodukciji posameznih besedil. Ker bi bili ves čas navezani na tekste, bi prav tako lahko bolj pazili tudi na *lepo podajanje* (recitiranje); pri tem nikakor ne smemo misliti na staro in preživelo »deklamiranje«, temveč spet samo na umetniško reprodukcijo, bolj ali manj skladno z odbranimi verzi ali prozo. Tako bi lahko hkrati, bolj kot doslej, skrbeli tudi za splošno *kulturo govora*, ker bi se učenci pri obravnavanju posameznih vprašanj iz književnosti ves čas naslanjali na lastna čustvena in miselna dognanja, ki sama po sebi silijo k *natančnemu* izražanju, k niansiranemu govoru, k metaforičnemu in nasploh »lepemu« jeziku. Že prej pa smo povedali, kako pomembno bi bilo to za *ustno in pismeno* izražanje učencev.

Pouk književnosti bi se tako *otresel ozadja*, ki se ga doslej nikakor ni mogel iznebiti: *ozadja znanstvene panoge*, teorije in zgodovine književnosti. Kakor vidimo, bi se v prvih dveh razredih ne naslanjal na *teorijo* književnosti

(kakor je bilo svoje čase), pa tudi v zadnjih dveh razredih ne na *zgodovino* književnosti (kakor je doslej v teh dveh, pa tudi v vseh prejšnjih razredih). Pa bi se s tem otresel tudi *strokovnosti*? Kakor je razvidno iz do zdaj povedanega, bi se naslanjal na vse veje književnosti, vendar ne na enostavne izvlečke iz njih, iz te ali one discipline, kakor se je dogajalo do zdaj, temveč samo na zdaj te, zdaj one njihove *nauke*, preračunane zmeraj na to, da bi mogel učenec *čedalje popolneje in vse bolj strokovno doživljati in doumevati književno umetnost in njena dela*. . . Zato je treba ves ta predlog za reformo našega pouka — priobčen v sarajevskem »Prosvjetnem listu« leta 1957 ob prispevkih Hasana Đikića in Salka Nazečića v istem listu (številke 83, 87, 88 in 91) — jemati samo tako, kakor je bil mišljen: za prikaz *poti*, po kateri bi tudi v naših šolah lahko prišli do *pravilnega pouka književnosti*.

Pa vendar, naj bo gledanje naših literarnih zgodovinarjev, naših književnikov in naših predavateljev književnosti *táko ali táko*, naš pouk književnosti je treba *reformirati tako, da bo v resnici — pouk književnosti*. To terja od nas naša mladina, naša književnost in naša družba. In ta predlog nima nobenega drugega namena, kakor da sproži debato o nujno potrebni reformi in takoj pokaže eno izmed poti, ki po mnenju pisca teh vrstic drži k temu *nujno potrebnemu* cilju.

Članek znanega srbskega slavističnega pedagoga objavljamo tudi v našem listu, ker v živo zadeva pereč problem, kako za trajno pridobiti mladino za leposlovje in jo vsestransko, snovno in idejno, kompozicijsko in stilno, uvesti vanj. Zlasti pomembna in porabna je osrednja avtorjeva misel, da je treba na prvi stopnji srednje šole (bivša peta in šesta) kar največ brati in razčlenjevati novejše in sodobne tekste in šele na drugi stopnji preiti na literarno zgodovino. To bi se dalo doseči v precejšnjem obsegu že ob sedanjem učnem načrtu za gimnazije: ob kvalitetnih delih ali odlomkih, zbranih in dostopnih v posebni antologiji, bi hkrati lahko obravnavali tudi literarno teorijo. — *Opomba uredništva*.

Allonz Kopriva

BARVA KOT PRIPOMOČEK PRI SLOVNIŠKEM POUKU

Preizkušeno je dognanje psihologije, da otrok hitreje dojema nove pojme, če sodelujejo pri tem kolikor mogoče vsi njegovi čuti, predvsem sluh, vid in tip.

To dognanje se dá izvrstno uporabljati tudi pri slovniškem pouku, saj vsi vemo, da je za otroka slovnica najtežja panoga jezikovnega pouka. Posebno nekatera poglavja moramo ponazoriti in večkrat utrjevati z mnogimi primeri, preden jih učenci razumejo in si prisvoje pravila.

Taka poglavja iz slovnice so n. pr. razlikovanja med posameznimi besednimi vrstami in stavčnimi členi, kakor med prislovnimi prilastki in prislovnimi določili, dalje raba besednih vrst v stavkih, skladnost stavčnih členov in besedni red v stavku, glagolska prehodnost, poglavja iz nauka o glasovnih spremembah, iz nauka o besedah in drugo.

Za ponazarjanje teh in drugih slovniških pojmov, ki delajo učencem težave večkrat tja do mature, nam lahko spretno služijo barvniki in barvna kreda, ki jo tudi pri podajanju gramatike še vse premalo ali pa sploh še skoraj nič ne uporabljamo.