

Slovenski jezik je narečno razcepljen tudi glede nedoločnika: del slovenskih narečij pozna tako imenovani dolgi nedoločnik, ki se je prvotno končeval na *-ti/-či*, drugi del pa kratki nedoločnik s končajem *-t/-č*. Od tega, kakšno obliko nedoločnika je narečje posplošilo, je odvisen njegov sedanji naglas, ki je v različnih narečjih različen in je tudi v knjižni izreki vir mnogih težav.

Večina slovenskih narečij je še do 15. stol. izgubila stari imperfekt in aorist, katerih funkcijo je prevzel glagolski vid. Rezijsko narečje pa posebno obliko imperfekta pozna še danes, le da je ta oblika dobila modalno funkcijo; aorist se je izgubil šele nedavno.

Diferentnih razvojev v slovenskem oblikoslovju je preveč, da bi jih bilo mogoče izčrpati v kratkem članku. Že iz teh skopih podatkov pa se vidi, da je tudi razvoj oblik veliko prispeval k že tako veliki narečni razčlenjenosti na področju slovenskega jezika.

Nekaj podobnega velja seveda tudi za besedišče, besedotvorje in sintakso. Zlasti veliki so razločki med besednimi zakladi slovenskih obrobni govora, saj so jih bogatili z mnogimi starimi in tudi mlajšimi izposojenkami iz nemščine, furlanščine, italijanščine, madžarščine in srbohrvaščine. Današnje razlike na področju besednega zaklada so med najbolj oddaljenimi narečji tolikšne, da bi se ljudje teh krajev brez posredovanja knjižnega jezika med seboj težko sporazumevali.

Vsak jezik, in tudi slovenski, je rezultat številnih zunanjih činiteljev in silno zapletenega zgodovinskega razvoja, je funkcija celotne materialne in duhovne zgodovine družbe, ki ga uporablja za svoje sporazumevanje.

Janez Sivec

UTRJEVANJE PRI JEZIKOVNEM POUKU

Resnice, da so rezultati jezikovnega pouka v osnovni šoli nezadovoljivi, ni mogoče zanikati. Saj bi nas takoj postavili na laž učenci, ki zapuščajo osnovno šolo. Njih jezikovno znanje, njih sposobnost izražati se v tekočem ustnem in pismenem jeziku je več kot skromna. Pa vendar je prav tako nemogoče zanikati resnico, da se je jezikovni pouk v osnovni šoli močno izboljšal. Cela vrsta člankov, predavanj in razprav o sodobnejših načelih jezikovnega pouka je prinesla v pouk materinščine novo kvaliteto.

Danes menda ni več treba prepričevati učiteljev slovenskega jezika, da je uspešen samo tisti jezikovni pouk, ki izhaja iz vsebinsko zaokroženega besedila. Najbolje je seveda, da je besedilo leposlovno, saj se samo tako lahko izognemo brezkrvnim in nemalokrat ponesrečeno skonstruiranim primerom. Prav tako je, mislim, prodrlo prepričanje, da jezikovni pouk ne more biti samostojen, ločen od besedila, ampak mora biti sestaven del celotne obravnave besedila. Proučevanje slovnice na posameznih, iz konteksta iztrganih stavkih, je samo še redek pojav v naših šolah. Govorili bi lahko samo o primernosti oziroma neprimernosti tekstov, na katerih obravnavamo slovnične zakonitosti. Bolj je pri ne-

katerih učiteljih materinščine ukoreninjen strah, da besedna umetnina ne prenese slovnične, jezikovne obravnave, češ da se s tem izgubi njena čustvena, idejna ali vzgojna vrednost. Pa tudi to, v bistvu zgrešeno mnenje se počasi umika pravilnemu razumevanju jezikovnega pouka.

Slovnične zakonitosti same na sebi nimajo vrednosti in so za učenca samo nesmiselno obremenjevanje. Pomen dobe šele tedaj, kadar imajo praktično uporabno vrednost. Danes menda vsak učitelj slovenskega jezika ve, da je formalistično znanje nesmiselno, čeprav obenem ve, da je neki sistem brez dvoma nujno potreben, kot je potreben red v hiši. Pri tem je treba poudariti, kako nevarni sta za uspešnost jezikovnega pouka obe skrajnosti: tako tista, ki zagovarja strogo gramatikalno, formalistično proučevanje jezika, kakor tudi tista, ki prepoveduje vsako strnjevanje jezikovnih zakonitosti v sistem. Če bi se ravnali po prvi usmeritvi, bi učencem dali sicer znanje, ki pa ne bi imelo uporabne vrednosti; verjetno bi učencem vzbudili tudi odpor do jezikovnega pouka. Če pa bi se ravnali po drugi usmeritvi, bi učencem sicer veliko povedali in jih marsičesa naučili, vendar bi vse to znanje ostalo neurejeno, anarhično, in bi učencem nič bolj ne rabilo kot suho, formalistično. Obojne nevarnosti se učitelji materinščine vedno bolj zavedajo; zato je v praksi težko najti eno ali drugo skrajnost.

Polagoma prihaja v učno prakso tudi zavest, da je za jezikovni pouk izredno pomembno, da učitelj menjava učno obliko. Seveda je za to potrebno širše pedagoško in metodsko znanje. Posebno se mi zdi pomembno uvajanje individualnih učnih oblik. Te imajo v učni praksi še vedno premajhno vlogo, posebno še, če jih primerjamo z ustaljenimi oblikami frontalnega pouka. Vendar se tu in tam že pojavljajo tudi individualne učne oblike; zlasti obetajoče se mi zdi delo z učnimi listki. To sicer zahteva veliko truda in mnogo več priprav na pouk, vendar bodo pristaši te oblike dela nedvomno pritrdili, da se trud splača, saj so boljši rezultati očitni. Učni listki namreč omogočajo vsakemu posameznemu učencu v razredu, da v skladu s svojimi zmožnostmi najhitreje pridobiva novo znanje in ga utrjuje. Delo z učnimi listki se pri nas šele začinja, vendar imajo nekateri učitelji slovenskega jezika, ki jih načrtno uporabljajo, že toliko izkušenj, da bi bilo treba pomen in vrednost učnih listkov oceniti ter jih širše, podrobneje razložiti.

V tem kratkem uvodu sem skušal pregledati, v čem vidim pri jezikovnem pouku premik na bolje. Premik je precejšen. Uspešnost pouka pa ni v skladu s tolikšnim premikom, saj se bistveno ni izboljšala v vseh povojnih letih. Krivdo za neuspeh — menda ne bo napak, če uporabim kar ta krepki izraz — je treba iskati drugje, ne v konceptu jezikovnega pouka.

Seveda se pridružujem splošnemu in utemeljenemu mnenju, da je slovenskemu jeziku v okviru predmetnika za osnovno šolo odmerjenih mačehovsko malo ur na teden in da se mora učitelj materinščine boriti še s celo vrsto težav, ki jih ni sam zagrešil. Vse to seveda zmanjšuje uspešnost pouka. Ena osnovnih nepravilnosti pa vendar leži tudi v učnem procesu samem in bi jo bilo lahko odstraniti, če bi se je bolj zavedali. Slabo in nepravilno je mnogokrat utrjevanje učne snovi, marsikdaj pa ta bistveni del učnega procesa celo odpade. Zaradi obsežnosti programa in zaradi skopo odmerjenega števila ur učiteljem slovenskega jezika tako manjka časa, da kar drve skozi učno snov, samo da ob koncu šolskega leta lahko poročajo o izpolnjenem učnem načrtu. Tako se dogaja, da je njihov pouk sam na sebi dober, v konceptu pravilen, sodoben, ne rodi pa zaželenih rezultatov, oziroma bolj rečeno, ne rodi trajnih rezultatov. Te omo-

goča samo pravilno utrjevanje. Nujnost utrjevanja seveda ni kako novo pedagoško načelo. Staro je, kot je stara šola.

Z utrjevanjem se borimo proti enemu najhujših sovražnikov na poti do uspeha — proti pozabljanju. Ko bi si učenci zapomnili vse, kar so dojeli med učnimi urami, bi nam ne bilo treba govoriti o potrebnosti utrjevanja. Toda žal ni tako. Učenci hitro pozabljajo tudi tisto učno snov, ki jim jo je učitelj podal po vseh pedagoških in metodskih principih. Tudi če je učitelj pri jezikovnem pouku upošteval načelo indukcije, tudi če je celotno razlago izpeljal iz teksta, tudi če so učenci tekst vsebinsko, idejno in motivno že prej dojeli, tudi če so učenci novo jezikovno ali slovnično poglavje dobro razumeli — brez stalnega in pravnega utrjevanja ne bo trajnega uspeha. Pozabljanje je namreč premočan sovražnik; zato ne smemo pozabiti nanj. Vedno moramo imeti pred očmi, da učenčev spomin obremenjujemo vsak dan pet ali šest učnih ur z različnimi snovmi, ki se silijo v njegovo zavest druga čez drugo. Učni programi so namreč za vse predmete v osnovni šoli tako natrpani, da vsi učitelji hite od poglavja do poglavja in pri tem skoraj vsako uro zasujejo učenca z novimi podatki, letnicami, formulami, imeni itd. Učenec naj bi si vse to zapomnil, a ne zmore. Zato je učitelj nemalokrat osupel in razočaran, ko sprevidi, da njegov trud in resnična pedagoška prizadevnost nista rodila uspeha.

Zdi se mi, da v resnici z dobro voljo želimo dati učencem čim več znanja, pri tem pa grešimo proti prastaremu pravilu »non multa, sed multum«, kar bi, ostajajoč pri namenu tega sestavka, poenostavili v naslednjo misel: učencem dajmo samo toliko znanja, kolikor ga lahko resnično in trajno osvoje; znanja pa, ki jih ne bomo mogli v zadostni meri utrditi, raje ohranimo zase. Ne mučimo z njimi učencev, saj ne bomo dosegli ničesar drugega kot to, da se ne bodo učili niti tistega, kar bi sicer lahko osvojili.

Vse, kar učenci v šoli slišijo, vidijo, česar se, skratka, uče, je torej izpostavljeno pozabljanju. Novi vtisi prekrivajo starejše in ti, čeprav so bili prej sveži, počasi blede, vedno bolj tonejo v podzavest, dokler se povsem ne izgube. Pri tem pojavu, ki je seveda zelo naraven in razumljiv, nastajajo med učenci velike razlike. Eni namreč pozabljajo hitreje, drugi počasneje, v skladu pač s svojimi psihofizičnimi posebnostmi. Tako nastajajo med učenci velike razlike v znanju, oziroma te razlike se večajo, saj znanje vseh učencev ni bilo nikoli enotno. Snov, ki so jo nekoč, denimo, znali vsi učenci, je čez nekaj časa znana samo še nekaterim posameznikom, nekateri so jo povsem pozabili, nekateri jo poznajo samo še površno itd. Z vsemi temi razlikami in sploh s pozabljanjem kot najhujšim sovražnikom mora učitelj slovenskega jezika biti boj. Najuspešnejše orožje proti pozabljanju pa nista prepričevanje ali zastraševanje, ampak samo utrjevanje.

Pri utrjevanju kot metodi in pedagoški kvaliteti mora učitelj slovenskega jezika ubirati pravo, že dolgo znano pot, ki ga edina pripelje do uspeha. Nepravilno utrjevanje ostane brez rezultatov. Zato mora vsak učitelj dobro poznati potek pravilno zasnovanega utrjevanja.

Ustavimo se najprej pri najpreprostejši obliki utrjevanja, pravzaprav ponavljanja, to je pri reprodukciji snovi ob koncu učne enote. Take vrste utrjevanje je v šolski praksi zelo razširjeno. Največkrat prihrani učitelj na koncu ure nekaj minut, da obnovi z učenci snov, ki jo je razložil v tej učni uri. Tako obnavljanje se navadno začne z vprašanjem: »O čem smo se danes učili?« Učenci nato v kratkem obnove celoten učni proces, jezikovno pravilo izpeljejo na

istem zgledu, kot ga je uporabil učitelj pri razlagi. Celo učiteljeve besede si zapomnijo, če so dobro sledili. Pri takem delu govorimo o obnovitvi ali reprodukciji učne snovi. Učitelj je seveda zadovoljen, če so učenci razumeli novo snov in si jo zapomnili. Ne nameravam trditi, da je taka reprodukcija vredna popolne obsodbe. Pravim, da ima svoje mesto v procesu utrjevanja; vendar je reprodukcija le najnižja oblika utrjevanja, in v nobenem primeru ne more sama na sebi zadoščati. Slediti ji morajo druge oblike utrjevanja, katerih prvi namen je, da si učenci učno snov trajno zapomnijo, ne samo, da jo znajo obnoviti takoj po učiteljevi razlagi.

Ta del utrjevanja zahteva od učitelja že mnogo več pedagoškega znanja in natančnega dela z učenci. Ko se je učitelj z obnovo prepričal, da so učenci razlagi sledili in da so si jo zapomnili, mora od njih zahtevati, da celotno snov zagledajo v sintetični obliki. Dobiti morajo pregled nad snovjo, ločiti morajo njene bistvene sestavne dele od manj pomembnih, samo ilustrativnih ali ne tipičnih. To utrjevanje bo uspešno samo tedaj, če bo učitelju uspelo premagati odpor učencev (snov se jim zdi že znana, stara in zato nezanimiva) s tem, da bo dal učni snovi novo obliko, da bo spremenil učno metodo, da bo snov dopolnil ali razširil z novimi zanimivimi podatki, ki pa seveda ne smejo biti bistveni, itd. Pri tem mu z veseljem priskoči na pomoč metodika s pisanim in vedno bogatejšim seznamom učnih oblik in metod. Le poznati jih je treba.

Poglejmo primer! Učitelj je po induktivni poti razložil rabo velike začetnice. Učenci so si vsa pravila zapisali v zvezke. Uredili so si jih v sistem, pregleden in nazoren. V obnovi so dokazali, da so si pravila zapomnili. Sedaj pa mora slediti prepoznavanje že znanih pravil na drugih zgledih v drugih besedilih. Učenci pri tem ugotavljajo, kje se rabi velika začetnica. Z znanjem, ki ga že imajo, lahko uspešno dokazujejo upravičenost ali neupravičenost pisanja velike začetnice v posameznih primerih. Njihovo znanje tedaj ni več samo v tem, da so si zapomnili učiteljevo razlago, ampak je že na stopnji, ko razlikujejo bistveno od nebistvenega, ko so dobili celoten pregled nad tem pravopisnim poglavjem in ko so si ga zavestno vtisnili v spomin. Take vrste utrjevanje je v praksi poznano. Učitelji se njegove potrebe zavedajo. Slabost pa je v tem, da mu odmerjajo vse premalo časa. Najmanj časa, se mi zdi, porabijo ravno za utrjevanje pravopisnih zakonitosti.

Zelo pomembno je, da učitelj v ta del utrjevanja vključi tudi ponazorila in učne pripomočke. V praksi se to kaj malokrat dogaja. Pri pridobivanju nove snovi, to je pri razlagi, se učitelji zavedajo načela nazornosti ter natančnosti zaznav in predstav. Pri utrjevanju pa na to načelo dostikrat pozabijo. V tem vidim veliko slabost našega pouka sploh, posebej pa tudi pouka materinščine. Tudi pri utrjevanju se morajo zato učni pripomočki in ponazorila aktivno vključiti v delo, naj bodo to enostavni grafični prikazi sklanjatev, rabe sklonov, zahtevnejši shematični prikazi stavčnih konstrukcij in odnosov med stavki, ali pa moderna in vse premalo uporabljana avdio-vizualna sredstva. Mislim, da je delo s takimi ali drugačnimi učnimi pripomočki tudi v naši pedagoški teoriji premalo obdelano in so zato tudi učitelji praktiki z njim premalo seznanjeni.

Med učne pripomočke prištevam tudi učbenik, v našem primeru jezikovno vadnico. Zanj v prvi vrsti velja trditev, da je metodologija dela premalo izdelana. Tudi na šolah druge stopnje, celo na univerzi, slišimo pritožbe, da se dijaki ne znajo učiti, ker ne znajo uporabljati učbenika. Učiteljem grozi pri praktičnem delu z učbenikom dvojna nevarnost. Prva je ta, da so preveč samostojni in da

hočejo vse povedati drugače, kot je v učbeniku, misleč, da bo njihova avtoriteta pri učencih s tem zrasla, ker pač nekaj več vedo. Druga pa je ta, da se slepo pokoravajo učbeniku, ki jim edini narekuje delo, pri čemer individualne razlike med učenci in njihovimi zmožnostmi ne morejo priti do izraza. Kot povsod je tudi tu najboljša srednja pot. Učbenik naj torej bo usmerjevalec vsega dela, a tako, da bo učiteljeva ustvarjalnost, ki je odvisna tako od njega samega kot od sestava učencev v razredu, ostala neprizadeta.

Učitelj mora na delo z učbenikom učenca navaditi. Ko zanemarja to pomembno nalogo, dela hudo in morda nepopravljivo napako. Obravnava poglavja v učbeniku naj bi potekala po poti, ki je analogna vsakemu drugemu spoznavnemu delu v šoli, na primer pridobivanju nove snovi. Zdi se mi, da bi moral učitelj z učenci, vsaj dokler se ne privadijo delu z učbenikom v toliki meri, da so pri tem lahko samostojnejši, prehoditi naslednje stopnje: branje, odkrivanje bistvenega, ponovno branje bistvenih delov, prepisovanje bistvenih delov v zvezke in preverjanje. Naj podrobneje razložim posamezne stopnje. Branje je potrebno, da se učenci seznanijo z vsem, kar v učbeniku piše o snovi, ki jim jo je učitelj pred tem seveda že razložil. Neznane snovi se učenci gotovo ne bodo mogli učiti samo po učbeniku. Primeri, ko bi bila taka zahteva upravičena in sploh možna, so zelo redki. Pri pouku slovenskega jezika pa jih prav gotovo ni. Tu ni poglavja, ki bi se ga lahko naučili učenci sami brez učiteljeve razlage. Pri pouku slovenskega jezika je in bo ostalo glavno učiteljevo delo. Učbenik rabi torej v prvi vrsti utrjevanju, le malokdaj tudi pridobivanju nove snovi. Pomembna — celo odločilna — je druga stopnja pri delu z učbenikom, ki smo jo označili kot odkrivanje bistvenega. Učenci morajo z učiteljevo pomočjo v besedilu najti tiste dele, ki zadevajo v bistvo nove snovi. Izločiti morajo pri tem manj pomembne dele, tiste, ki samo pojasnjujejo ali kako drugače olajšujejo razumevanje. Bistveni deli so v učbenikih, če so dobri in po metodskih principih sestavljeni, že vidno poudarjeni, bodisi da so pravila debeleje tiskana, morda so tiskana celo v barvi, bodisi da so uokvirjena ali na posebno vidnem mestu. Bistvene dele naj učenci potem, ko so do njih prišli, z razmišljanjem in razumevanjem, še enkrat prebero, da se jim bolj vtisnejo v spomin, nato pa naj si jih v glavnem iz istega razloga prepisejo v zvezke. Razumljivo je seveda, da mora učitelj delo učencev neprestano spremljati in ugotavljati, če ni samo mehanično, formalistično, temveč v resnici miselno aktivno. Zato naj učitelj neprestano kontrolira in preverja vse delo.

Mislím, da bo učbenik koristno uporabljen v učno-vzgojnem procesu samo tedaj, če bo učitelj najprej navadil učenca na tako delo. V praksi pa je največkrat drugače. Zato stoji učenec pred učbenikom kot pred nečim neznanim, celo strah vzbujajočim, do česar ne najde ne poti ne ključa. Zato učbenika ali sploh ne vzame v roko ali pa se iz njega uči na pamet vse po vrsti. Oboje pa je enako slabo.

Vrnimo se sedaj k utrjevanju. Ugotovili smo, da je poleg neposredne obnove potrebno tudi utrjevanje, ki daje učencem sintetičen pregled nad celotno učno enoto in snovjo in ki teži k temu, da si učenci snov zapomnijo. Utrjevanje pa s tem še ni popolno; še drug namen ima. Utrjevanje mora učencem znanje tako preoblikovati, da bo dobilo praktično, življenjsko, uporabno vrednost. Načelo uporabnosti je v pedagoški teoriji že dolgo znano; kljub temu pa v naši šoli pri tem ugotavljamo najmanjše uspehe. To je toliko bolj boleče, ker naša šola, kot pravimo in kot piše v smotrih osnovne šole, uči za življenje. Če tega smotra

naša šola — pa tudi pouk materinščine v njenem sklopu — ne dosega, se pravi, da ne dosega enega od osnovnih smotrov. Odločilno vlogo pri uresničitvi načela o uporabnosti znanja ima spet utrjevanje, ki je torej v resnici nadvse potrebno, a v praksi premalo izvajano.

Znanje učencev bo imelo uporabno vrednost samo tedaj, če bo v njihovi zavesti ali spominu vedno tako prisotno, da bo v trenutku zaživelo. Če prenesemo to misel na jezikovni pouk, ker o njem govorimo, bi lahko rekli takole: učenec mora osvojiti vse jezikovne zakonitosti tako aktivno, da mu v kateremkoli trenutku pomagajo pri izražanju misli ali čustev. Biti morajo torej v njihovi zavesti žive, stalno prisotne. Kadar so učenci v položaju, da se morajo ali želijo izražati, se morajo potrebne jezikovne zakonitosti same od sebe, ne da bi se učenec zavedal, dvigniti iz njegovega spomina in mu priskočiti na pomoč. Učenec se pri tem niti ne zaveda, da uporablja prav to ali to znanje. Znanje, ko mora učenec še brskati po spominu in iskati pravilno obliko ali ustrezno pravilo, je še vedno na stopnji razumevanja, poznanja ali zapomnitve. Do uporabnosti pa je še en korak, tisti, ki učencu znanje tako utrdi, da ostane trajno in zanesljivo. To pomeni, da postane tako močno, da ga zob časa ali vplivi od zunaj (od drugih učnih predmetov) ne morejo več načeti, in tako trdno, da ni v zadregi tudi v spremenjenih okoliščinah ali zapletenih zvezah in odnosih. Vedeti je treba, da do take stopnje znanja — in ta nam je pravzaprav cilj celotnega pouka — ni lahko priti. Predvsem mora učitelj za to porabiti mnogo časa. Tega pa je, kot vemo, vedno premalo. Vendar se mi zdi potrebno še enkrat poudariti, da za utrjevanje čas mora biti. Če ga učitelj slovenskega jezika ne bo našel ali si ga ne bo vzel, bo ostal njegov pouk samo na pol poti do končnega cilja in bo zato znanje, ki ga bo učencem dal, vedno v nevarnosti, ki mu preti od nasprotnega pola uporabnosti — od formalizma.

Po vsem, kar smo povedali, sam po sebi izhaja sklep, da se bo nivo jezikovnega pouka izboljšal samo tedaj, če se bo izboljšalo utrjevanje. Zato pa se morajo v učnem procesu uveljaviti številne vaje, ki morajo biti pisane po vsebini in obliki. Upoštevati morajo vse veje jezikovnega pouka od pravorečja in pravopisa do slovnice in stilistike. Predvsem pa ne smejo biti, kar v praksi največkrat so, nesistematične, občasne in brez jasno določenega namena. Mislim, da se v tem delajo hude napake. Nekateri učitelji vajam sicer posvečajo precej časa in skrbi, a kljub temu ne uspevajo v celoti, kajti njihove vaje so bolj po naključju izbrane; same po sebi so sicer primerne, a so izvzete iz sistematičnega, kontinuiranega in za celo šolsko leto vnaprej programiranega dela. Zato tudi ne morejo zagotoviti popolnega uspeha pri jezikovnem pouku.

V teoriji in praksi poznamo več vrst vaj, vendar bi jih lahko razdelili na dve večji skupini: na govorne vaje, ki imajo namen utrjevati pravorečje, in na pisne, ki imajo namen utrjevati pravopis in stilistiko. Druge, rekli smo jim pisne, obsegajo na eni strani spisovne vaje — te usposabljaajo učenca v izražanju misli in čustev v sestavkih vseh vrst in oblik —, na drugi strani pa jezikovne v ožjem pomenu besede. Te so predvsem slovnične in pravopisne. Učitelj mora v pouk vpletati seveda vse naštetje vrste vaj, sicer bo katera od vej jezikovnega pouka zaostajala.

Preobširno bi bilo v tem sestavku razčleniti in oceniti vrednost vseh naštetih vrst vaj. Naloga bi bila spričo široke razvejanosti tega področja didaktike

prezahtevna za obseg kratkega članka. Bila bi pa s stališča učne prakse po šolah in s stališča mnogih nerazčiščenih pojmov izredno potrebna.

Omejil se bom zato le na dve ugotovitvi, ki veljata za vse vrste vaj in od katerih je odvisen uspeh celotnega dela. Prva je zahteva, da morajo učenci dobro poznati tehniko reševanja vsake naloge ali način pisanja vsake vaje. To se pravi, da mora učitelj učenca najprej pripraviti na delo. V nasprotnem primeru bi bili učenci postavljeni pred dvojno težavo: rešiti bi morali nalogo snovno, vsebinsko, poleg tega pa bi jih morda motila še nenavadna oblika naloge. Nekaj podobnega smo doživeli pred leti, ko so vsi učenci v osnovni šoli pisali teste iz slovenskega jezika, ne da bi bili zadosti seznanjeni s tehniko dela. Verjetno so takratni slabi rezultati izhajali tudi iz tega, ne samo iz premajhnega znanja.

In druga zahteva? Učitelj bi moral pregledati in oceniti vsako vajo tako j potem, ko so jo učenci pisali. Od te zahteve učitelji v praksi najbolj odstopajo iz, lahko bi rekel, upravičenih razlogov. Saj vemo, da so prav učitelji slovenskega jezika s šolskim in izvenšolskim delom preobremenjeni in da nekateri v resnici ne utegnejo korigirati ali vsaj pregledovati vseh domačih in šolskih vaj. Vendar s tem še ne pravim, da je tako prav. Pedagoška načela so trdna in ne dopuščajo odstopanj. Zato lahko postavimo zahtevo, da mora učitelj kontrolirati vse vaje učencev. Če tega ne bo delal, tudi zadovoljivega uspeha ne bo mogel doseči, kajti utrjevanje ne bo moglo doseči svojega polnega namena.

Franc Zadravec

POGLEDI NA BESEDNO UMETNOST (1898–1918)

III

Estetskoteoretični spor v katoliški skupini

Pot do vprašanja, ki ga sporoča naslov, je mogoče skrajšati na račun podrobnejšega popisovanja tiste problematike, ki jo raziskovalec srečuje v Domu in svetu in Času od trenutka, ko so se morali slovenski katoliški književni kritiki in esteti opredeljevati do duhovnega gibanja med nemškimi katoliškimi književniki. To gibanje je hotelo preroditi svojo književnost z »religioznim doživetjem«, torej s čustvom, miselno urejeni nazor pa je odklanjalo kot negativni činitelj, ki zmanjšuje estetsko vrednost in trajnost besednega umotvora. Plaz ugovorov zoper novo težnjo sta razvili obe reviji v letih od 1909 do 1912, in predlog, da je treba obnoviti katoliško književnost s čustvom, z naravno lirsko količino, je zadel na mnoga gluha ušesa.

Ob sporu o »lirski količini« je treba ločiti dvoje: so umetnine, v katerih prevladuje čustvo, so pa tudi take, v katerih prevladuje razum. Nekateri pesniki