



K poglavju o disciplini.

Dr. Jos. Tominšek,¹

Ako se piše za učitelja kvalifikacija, se vselej v posebnem predelu ali sploh na kak način označuje, kako je z njegovo disciplino v šoli. Saj se najprvo pričakuje, da zna učitelj disciplino vzdrževati. Ni lepše pohvale za mladega učitelja, kakor če se pripomni, da je pri njem disciplina vzorna, s pomilovanjem pa in često z zasmehom se pripovedujejo anekdotice in burke o učiteljih, ki si pred kakimi 40 paglavci ne vedó pomagati in so jim izročeni skoraj na milost in nemilost.

Vsakemu ni vse dano; so res učitelji, tudi že postarni in izkušeni, ki ne zadostujejo tej zahtevi. Zaraditega se ne smejo zametavati; navadno si niso sami krivi. Ona tajna moč, ki kar kategorično zahteva pokorščino, ni vsakemu prirojena. Ko bi hoteli biti radikalni, bi rekli, da tak človek najbolje nemudoma pusti svoj poklic ter se obrne drugam, kjer bi našel svoje polje in ono srečno samozadovoljnost, ki leži v trdni samozavesti, da je kos svojemu poslu. Ali težko je, že prej spoznati sebe in svoje zmožnosti, dá, navadno nemogoče, potem pa, ko pride zavest, je za predru-gačbo že prepozno. Treba je trdne volje, pridnosti in samospoznanja, da se zadosti zahtevam; tako se da nenaklonjenost prirode umetnim načinom nekaj popraviti.

Izvrstno služi v ta namen vse, s čimer učencu imponiraš; izобрази se obširno in temeljito, da vzbujáš skoraj občudovanje, in za disciplino si pridobil trden temelj. O tem še spodaj. Ž njo pa so v zvezi tudi razna zunanja sredstva — «domača zdravila» — ki si jih učitelj lahko zapomni, mehanični pripomočki, navidez malenkostni in banalni, pa vplivni in pri-poročila vredni, dasi jih ceni le oni, ki jih pozna po izkušnji. N. pr.: kot novinec stopiš v razred, glava moli pri glavi iz klopi, lastnik edne tam v predzadnji klopi se vrtil venomer, drezaje svojega soseda s komolcem; ti bi ga rad pozval k redu, ker te moti. Rad bi ga hitro pozval, ali ne poznaš ga. Vzklikneš: «Mir, ti tam!» ter pokažeš nanj s prstom; ali ker

¹ Iz svojega pedagoškega zapisnika.

stojiš tik pri tabli, se ne ve, kam meriš s prstom. Vsi obrnejo radovedno glave nazaj, in svoj namen šele dosežeš, če stopiš tik pred grešnika. Zdaj si dosegel svoj namen, pa na stroške — pouka. Kako hitro pa se doseže namen, če kratko in ostro zakličeš ime dotičnega! Kar prešine ga, hip pozneje se pouk nadaljuje. Poslušujmo se torej naravnost imen, ne pa kakih opisov. Važno je to zlasti pri nadomestbah; stopivši v tuj razred, vzemi v roke najprej imenik učencev po klopih — vedno mora ležati v miznici — tako imaš za vse slučaje nevidno ali pripravno zvezo med seboj in učenci.

Nadalje: ako stopiš v razred, svoj ali tuj, pregledj z naglim pogledom, ali je vse v redu, ali ne. Tu leži svinčnik na tleh pred tvojo mizo, onemu učencu moli pol rute iz žepa, ta se je širom razkoračil v svoji klopi, tam se dva kar tiščita . . . , tekem ene, dveh minut napravi red s kratko opazko ali s primernim naročilom. Hitro spoznajo učenci, da se nemarnost tudi v malenkostih ne trpi, da bo treba le za uk zbranega duha in — telesa. Vsa naročila se naj vrše z resno besedo, ne z zmerjanjem. Tako se pripravlja v razredu ona — rekel bi — duševna temperatura, ki prija začetku pouka in ima za posledico pozornost, zanimanje ter uglobljenje v predmet.

O disciplini med poukom bi se pravzaprav ne smelo govoriti, k večjemu o disciplini, ki veljaj le učitelju. Učitelj bi namreč pouk moral vaditi v takem tiru, da se vprašanje o disciplini sploh ne sproži. To se doseže tedaj, če so učenci kar nekako zamaknjeni v lastno delo in v učiteljeva izvajanja, da jim niti na misel ne pride, kaj proizvajati, kar bi izzivalo učitelja k uporabi disciplinarnih sredstev. V dosego tega namena pa je treba, da je nastop učitelja popolnoma siguran, da je načrt za dotično uro podrobno izdelan, da ni opaziti nikake zadrege, nikakega prevdarjanja in obotavljanja; le tako se vzdrži v razredu ona napetost, da učencu kar nedostaje sape za vsako neredno podjetje. Prepusti pa ljubo mladino le kratek čas sami sebi in lastnemu toku misli, takoj se obračajo oči tja k oknom, roke segajo pod klop po pozabljeno igračo ali se stezajo sosedu v žep in v rebra. Da privedeš učence znova v normalno stanje, moraš pričeti od kraja z disciplinarnim aparatom; ako se to ponavlja večkrat, splavala bo v kratkem disciplinarna moč po vodi. Zato si dobro zapomnimo stavek: disciplinarna moč leži v sigurnem nastopu, sigurni nastop pa je posledica natančnega obvladanja in sistematične razdelitve predmeta, ki ga hočeš predavati. . . . Težava lahko nastane za učitelja, če ga nepričakovano zanese veter v tuj razred, kamor mora stopiti brez priprave. Kakor nas uče skušeni pedagogi, in kakor se sami prepričamo, so pa pri prvem nastopu novega učitelja vsi učenci jako pozorni, ker je že njegova osebnost zanimiv predmet za njih radovednost. To

ugodnost naj učitelj razumno porabi; naj govori nemudoma o kakem vprašanju, ki mu je priročno in je v zvezi z gradivom dotične ure; gledé na njegovo v primeri k učencem obširno znanje mu ne bo težavno, tudi nepričakovano najti kaj primernega.

Ko bi se moglo vršiti vse tako gladko, kakor sem je tu na kratko opisal, bi ne bilo nikoli treba uporabljati onega preklicanega, za učitelja in učenca neprijetnega pripomočka v vzdržavo discipline, kazni. Res je seveda, da je tam najmanj kazni, kjer je disciplina najbolja. Ali brez nje pa tudi ne gre, žal, ker sedi pač v vsakem večjem razredu kak razposajenec ali celo zanikrnež, ki prisili učitelja, da mu da v svarilen vzgled včasih tudi kaj »čutiti«. Tudi druge razmere so često pogubne. S človeško slabostjo se mora računati, ž njo računa povsod tudi učna uprava, ki pozna svoj kazenski zakon.

Edno pa je vsekakor vedno pogloblitno, kakor pri pouku sploh tako zlasti pri disciplini: učiteljeva osebnost. Iz tega pa sledi, da se da disciplina učiti le v toliko, v kolikor se da človeška osebnost preustrojiti, torej v primeroma malem obsegu. Dobijo se pač učitelji, ki zadobé s prvim korakom v razred tako moč nad učenci, da se jim ti pokoré sami ob sebi, so pa tudi taki, ki le z največjo težavo vzdrže za silo red v razredu. Ko bi torej hoteli imeti le idealne učitelje, bi se morali pripuščati v njih stan le oni, ki so zanj, kakor smo že rekli, naravnost rojeni. Ali popolnosti človeštvo skoraj ne pozna! Pretežna večina učiteljev je tudi v našem oziru takih, ki se gibljejo v sredini omenjenih dveh skrajnosti, ne vseskozi vzornih ali tudi ne vseskozi slabih. Nekaj muke prizadeva disciplina menda vsakemu, ali nekaj nadarjenosti za poklic, nekaj pedagoškega takta pa res mora vsakteri prinesiti s seboj; svoje nedostatke si z ukom in vajo skoraj ali precej odpravi, ali se nauči, jih vsaj prikrivati radovednim in bistrim očem učencev.

Gledé discipline pa bodi glaven smoter njegov, da, poprijemši se z ljubeznijo in natančnostjo svojega predmeta in predavaje ga z vnemo, skuša potegniti učence za seboj tako, da se zbudi v njih volja, se kaj učiti, in da pozabijo na vsako nedisciplinarnost.



O „analitično-direktni“ metodi pri pouku nemščine.

(Odgovor g. dr. Jos. Tominšku.)

Spisal Anton Štritof.

V 6. številki letošnjega «Popotnika» je g. dr. Jos. Tominšek pod čudno smelim naslovom «analitično-direktni metodi v pozdrav in slovo» priobčil spis, ki nujno zahteva odgovora. Dasi se moje ime nikjer izrecno ne navaja, je vendar vsakemu, ki pozna naše srednješolske razmere, jasno, da meri spis name, na metodo, katero jaz gojim in priporočam za pouk v nemščini, in na moje dotične čitanke. Saj sem bil od več strani naravnost vprašan, bom-li kaj odgovoril na Tominškov «napad». Sicer pravi g. Tominšek na str. 170. v opombi, da «na znane podrobnosti tu ne opozarja, zlasti ne na način, kako se je praktično metoda izvajala pri nas», in hoče s tem prikriti cilj svojega izzaplotnega bojevanja; ali kaj, ko pa takoj par vrst nižje govori o zastopnikih nove metode «pri nas», ko se na isti strani spodaj naravnost obregne ob mojo čitanko za 1. in 2. gimn. razred, ko na str. 172. zopet piše o pouku v nemščini «pri nas» in ko v IV. odstavku navaja konkreten slučaj kar iz moje učiteljske prakse. Če hoče g. T. napad prikriti z navidezno obzirnostjo, češ, da se je ta slučaj zgodil «na neki naši gimnaziji», je tako prikrievanje — naivno. Streljalo se je torej sem, gospod Tominšek bode že dovolil, da se strelja tudi tja.

Težko se je spoznati v okornem slogu Tominškovem. Ko smo se ne brez truda pririli do konca, zdi se nam, da je pisec hotel s svojim spisom širiti mnenje, češ, da se analitično-direktna metoda pri pouku modernih jezikov ni obnesla, posebno ne pri pouku nemščine na naših šolah, kar dokazuje «resničen konkreten slučaj», da je treba združiti obe metodi, staro «gramatično» in novo «analitično-direktno» na način, kakor so ga označili deželni šolski nadzorniki v znanih svojih posvetovanjih izza leta 1899., in da končno potrebujemo nemške čitanke, «ki bi učitelja podpirala v brez-pogojno nujnem združenju obeh metod.»

Ker je gospodu T. glavni dokaz za njegovo trditev oni «resnični konkretni slučaj», treba si je tega najprej pogledati od blizu. S tem konkretnim slučajem stoji in pade vsa Tominškova stvar. G. T. trdi, da se je na «neki» naši gimnaziji letošnji b-oddelek V. razreda poučeval v nemščini vso nižjo gimnazijo po načelno pristni analitično-direktni metodi, vzporedni a-oddelek pa ne. V V. razredu pa je nefilolog, ki letos prvič poučuje v obeh razredih, konstatiral, da je b-oddelek glede na spretnost v nemščini slabši. Ergo proč z analitično metodo! — Razkrivanje takih in enakih slučajev iz pouka kakega drugega učitelja je že, če so slučaji resnični, nekam

čudna stvar, ki diši precej po denunciaciji. Navedeni »resnični« slučaj iz moje učiteljske prakse pa je popolnoma neresničen. Oni nefilolog, ki se je tako nepovoljno izrazil o znanju nemščine b-oddelka, je matematik, znan nasprotnik filologije in menda vsega, kar ni ravno matematika. Vprašal sem ga sam, v čem se je kazalo slabo znanje nemščine v b-oddelku, in odgovoril mi je, da je nekoč zasledil bivšega odličnjaka, ki mu je pri tabli nemške člene vse vprek mešal. Iz tega dejstva si je matematik, ki sam tako malo potrebuje pri svojem predmetu jezikovnega znanja, ustvaril splošno sodbo o vsem razredu in je g. Tominšek spletel bič zame in za ubogo analitično-direktno metodo!! Gospoda, to je način, proti kateremu najodločneje protestujem! Kakor bi se ne vedelo, da je posamezno neznanje učenčeveo zavisno od sto in sto najrazličnejših okolščin, često od učitelja samega, posebno če ta s svojim rohnenjem vprašanca vsega zmede in zbega, in kakor bi se ne poznalo že tradicionalnega zabavljanja matematikov baš v 5. šoli, češ, da prihajajo učenci iz spodnjih razredov premalo podkovani! Vsako krpeljce je že dobro, da se mahne po — filologu. Če bi se res hotelo konstatovati splošno znanje nemščine v omenjenem razredu, moralo bi se to zgoditi od drugih faktorjev, nego so slučajni matematiki, in nikakor ne na tako lahkomišljen način. In neznanje nemškega člena! Kdor je kdaj poučoval nemščino, ve, da baš člen povzroča največ težav naši mladini, ker nimamo za njegovo rabo do sedaj nobenih pravil. Učitelj nemščine stoji ves obupan pred tem dejstvom. Členske hibe spremljajo naše učence skozi vso gimnazijo, marsikoga celo skozi vse življenje.

Ali čujmo dalje, kako je v resnici z nemščino v omenjenem b-oddelku. Bilo mi je kajpada mnogo na tem, da izvem istino v tej stvari in obrnil sem se do učitelja verouka, ki je takisto letos poučeval v obeh oddelkih V. razreda in ki ima gotovo več prilike soditi o jezikovnem znanju nego matematik. Odgovoril mi je, da kakor je b-razred vobče boljši od a-razreda, tako je boljši tudi gledé na znanje nemščine!! Torej ravno nasprotno od tega, kar trdi matematik in za njim g. Tominšek!

Obrnil sem se dalje do učitelja nemščine samega, je-li res kaj razločka v znanju nemščine med obema razredoma, in ta — rojen Nemec — se je izrazil, da so v 5. šoli učenci sicer sploh nekoliko še slabi v nemščini, da pa ni zasledil nobenega razločka med oddelkoma!! »Ich finde keinen merklichen Unterschied« so njegove besede. Obrnil sem se končno do zgodovinarja, ki je pa poučeval samo v b-oddelku. Ta je rekel, da posamezni odličnjaki b-oddelka govoré tako dobro nemški, kot bi bili rojeni Nemci, in da je občno mnenje, da je b-oddelek kakor v vseh predmetih tako tudi v nemščini boljši od a-oddelka. Tako! In zdaj pa tehtaj, blagohotni čitatelj, moje priče s pričo g. Tominška!

Ali dalje, ker pride še vse lepše! Da bi se bil b-oddelek poučeval vso nižjo gimnazijo po analitični metodi, a-oddelek pa po gramatični — to je zopet kosmata neresnica. Že goli fakt to spričuje, da je b-oddelek v I. razredu poučeval v nemščini sam g. Tominšek, torej gotovo klasična protipriča, jaz sam pa takisto baš nasprotni a-oddelek v I. razredu. Od 2.—4. razreda pa sem bil res jaz v b, tovariš N. pa v a-oddelku. Toda tovariš N. mi je večkrat pravil, da prav tako poučuje nemščino kakor jaz, da je sam instinktivno prišel do istega prepričanja, kakor sem ga jaz razvil v svoji razpravi «O metodiškem pouku nemščine v I. in II. razredu slovensko-utrakvistiških gimnazij.¹ Skratka: resnica je edino le ta, da sta se a- in b-oddelek v 2.—4. razredu v bistvu enako poučevala po metodi, katero bom pozneje označil. Rečem «v bistvu», ker v posameznostih ima pač vsak učitelj proste roke. Ali iz takih posameznostij, v katerih sva se s tovarišem N. morebiti razlikovala, katerih pa g. T. niti zasledovati ni mogel, sklepati takoj na čisto diametralno nasprotno metodo, to je, da ne rečem hujšega, lahko mišljeno.

Stvar je pa treba pojasniti še od druge strani. Soditi o uspehih ali neuspehih analitično-direktni metode pri pouku nemščine na naših šolah je za sedaj še veliko prezgodaj, ker še nimamo vseh potrebnih učnih sredstev. Imenovani b-oddelek se je v ljudski šoli učil nemščine po stari metodi, na gimnaziji pa je imel samo v drugem razredu mojo čitanko, v ostalih pa Prosch-Wiedenhoferjevo, katera je zlasti za 3. in 4. razred izmed vseh meni znanih najtežavnejša in za uspešen pouk pri nas najneprikladnejša, tako da so nam bile roke popolnoma vezane. Kdo sme torej ob takih okolščinah pobrati kamen in ga brezvestno vreči na analitično-direktno metodo kot tako? Počakajte vendar, da se bo mogla metoda popolnoma razviti, ko bodo vsa učna sredstva pri rokah in v rabi in kadar se bo edino po isti metodi poučevalo skozi vseh 6 let od 3. razreda ljudske šole do 4. gimnazijskega razreda. Sedaj imamo Schreiner-Bezjakovo prvo in drugo nemško vadnico za ljudske šole, ki se v zadnjem času povsod vpeljuje, in moje nemške čitanke za I.—IV. gimnazijski razred;² nedostaje pa nam še primerne, nalašč za naše razmere sestavljene nemške slovnice za srednje šole in pa nemškoslovenskega slovarja k mojim čitankam. V svojih vlogah na vis. učno upravo sem to obrazložil in obljubil, da izvršim tudi to. Seveda, človek nima sto rok. Ko bode vse to izvršeno in se bodo učenci vseh 6 let ednotno učili po novi metodi, šele

¹ V dveh izvestjih takratne c. kr. nižje gimnazije v Ljubljani, in sicer za l. 1891./92. in 1892./93.

² Čudno se mi vidi, da se čitanke za 3. in 4. gimn. razred samo v Kranju še nista že za prihodnje leto vpeljali, dasi sta bili o pravem času natisnjeni in odobreni in dasi je njih potreba pereča. Mar naj tudi tu odločajo osebnosti?

takrat pristopite, vi prenagli sodniki, in uverjen sem, da se bo tedaj vaša sodba vse drugače glasila.

Zdaj sem pokazal oni «resnični» konkretni slučaj v pravi luči. Sesul se nam je v prazni nič; dokazalo se je, da so stvari popolnoma drugačne, nego si jih je gosp. Tominšek prikrojil v podkrepek svojega naskoka na analit.-direktno metodo. S tem pa je seveda tudi ves njegov članek ob vsako dokazilno moč, in lahko bi mi tu prekinili. Ali v članku je tudi sicer še dokaj krivih nazorov, slabo razumljenih ali pa zavitih stvari in neresnic, tako da sem dobri stvari na ljubo primoran, potegniti se za resnico in za jasne pojme. Predno pa nadaljujem, naj navedem tudi jaz dva konkretna slučaja v prid analitično-direktni metodi, ki sta neizpodbitna. Prvi se tiče mojih dveh sinov. Starejši se je učil v ljudski šoli nemščine po stari gramatični metodi. Ob vstopu v gimnazijo sem ga skušal, koliko zna; a znal je samo analizovati in vedel posamezne besede, govoriti pa ni znal niti najpreprostejšega stavka, če ga ni najprej iz slovenščine prevel od besede do besede. Ob enem pa se je zelo sramoval in bal govoriti nemški, kar se vobče zapaža pri tistih, ki se učé po slovniški metodi, ker ta preveč čepi na knjigi in na prevajanju in premalo neguje prosto govorjenje. Drugi sinko se je letos v tretjem razredu ljudske šole učil nemščine po novi «analitično-direktni» metodi. Razloček čudovit! Po preteku enega samega leta že kramlja, in to brez sramu, nemški o lahkih stvareh. A ne morebiti, da bi samo obnavljal, kar se je učil v šoli, ampak tvori, če se ga nemški ogovarja, sam nove stavke po analogiji, katero hoče g. T. (str. 171.) v zakup vzeti zgolj za gramatično metodo. Analogični čut se namreč vzbuja kajpada tudi po novi metodi in je po nji veliko bolj prožen, ker ne sloni samo na suhih slovniških pravilih, ampak na veliko krepkejši družilni privadbi (associative Gewöhnung) živega govora. Tako je, in naj g. T. stokrat trdi (str. 171.), da so oni stavki, ki se jih otroci naučé po analit.-direktni metodi v šoli, le «besedičenje škorca» in da «niso posledice jezikovne dispozicije».

Drugi slučaj mi je nedavno tega pripovedoval gospod ravnatelj Schreiner. Dogodil se je na c. kr. rudniški šoli v Idriji. Dvorni svetnik Berger iz naučnega ministrstva je tam nekoč najprvo prisostvoval pri pouku nemščine v 3. razredu, nato pa v 5. razredu. Zapazil je takoj njemu nerazumljivo dejstvo, da znajo učenci 3. razreda veliko bolje nemški nego oni iz 5. razreda in vprašal je po vzrokih. Odgovorilo se mu je: «Učenci iz 3. razreda so se poučevali po novi metodi, ki se bo sukcesivno vpeljala v vse razrede, učenci 5. razreda pa so se nemščine ves čas učili še po stari slovniški metodi.» Evo dveh zelo poučljivih dokazov iz življenja!

Sedaj nadaljujem. Gospod T. si zna dati videz, kakor bi imel bogsgavedi koliko praktičnih izkušenj v poučevanju nemščine in kakor bi temeljito bil proučil vso literaturo desetletnega boja med zastopniki obeh

metod.¹ Ali temu ni tako. Če se prav spominjam, je gosp. T. sploh šele eno samo leto poučeval nemščino in sicer, ko je pred 5 leti prvič prišel kot neizprašan suplent v Kranj in se mu je kot začetniku moralo segati od vseh strani pod pazduho. On torej kaj malo pozna težave, ki so združene s poučevanjem nemščine, in nima takorekoč nič praktičnega upogleda v eno ali drugo metodo. In vendar si drzne tako samozavestno razsojati, katera metoda naj služi za pouk nemščine! Slepec o barvah! Dalje pa tudi literature ne pozna. Na str. 171. očita anal.-dir. metodi, da dela «zlasti propagandó s tem, da postopa baje . . . kakor se uči mali otrok svoje materinščine». Na to pa nadaljuje: «Če bi torej hoteli posnemati naravo, bi morala anal.-dir. metoda kar od početka skrbeti za knjige s slikami ali za predmete, ki bi se kazali učencu s pristavkom dotičnega imena, ali začeti bi se vsaj morala učna knjiga s takimi in podobnimi stavki.» Za Boga, ali g. T. res še nikdar ni videl Schreiner-Bezjakovih «nemških vadnic», ki sta obe izključno naslonjeni na prav takšen nazorni nauk, kakršnega on zahteva, na resnične predmete in pa slike? In te vadnice mora pač vsakdo poznati, ki se usoja pisati o metodiki nemščine, zlasti kdor hoče anal.-dir. metodo pobijati, ker sicer preneha znanstvena resnost. Tega si vendar ne morem misliti, da bi g. T. ne vedel, da je začetna stopinja nemškega pouka pri nas na ljudski šoli in ne kakor pri francoščini, angleščini ali laščini na srednjih šolah, in da bi se potemtakem njegove besede nanašale na takšno čitanko za srednje šole, kjer je samo po sebi umljivo res ni. — Pa dalje! G. T. očitvidno ne pozna ali pa noče poznati moje zgoraj omenjene razprave o metodiškem pouku nemščine, v kateri sem najprej teoretično razlagal metodo, potem jo pa pojasnil s praktičnimi vzgledi. Kako bi mogel sicer zapisati tako gorostasnih neresnic o načinu, kako se je «pri nas» nemščina poučevala? Na str. 170. piše namreč: «Tudi so se po preteku 2—3 let glavni zastopniki že prav nevarno približevali stari gramatični metodi, ki so jej pri nas sicer celo „a priori“ priznali zanje sumljivo koncesijo s tem, da so tuji tekst prav po domače — predstavljali!» In zopet na str. 172.: «. . . pri nas je pouk v nemščini izbil veliko luknjo v svoj princip: učilo se je namreč, da naj učitelj najprej poda učencem v slovenskem jeziku vsebino dotičnega odstavka!!» Človek težko miren ostane, ko čita taka zavijanja in podtikanja. Gledé tolmačenja posameznih nemških izrazov s slovenščino in gledé rabe slovenščine sploh pri pouku sem v omenjeni razpravi obširno in nedvomno razložil svoje mnenje. Na str. I. 12. sem najprej razložil način, po katerem se otrok uči materinščine, in rekel, da obstoji bistvo učenja materinščine v tem dvojem: otrok obnavlja oblike, ki jih je slišal, in tvori sam nove po analogiji že znanih. Na

¹ Glej str. 170. vrsta 6.—7., str. 171. vrsta 6.—7. in 19., in začetek II. odstavka.

str. I. 13. pa sem pisal, da nikakor ne veljaj oni prirodni način, po katerem se otrok uči materinščine, do cela v šolah pri pouku tujega jezika, ker so pri odraslem učencu razmere bistveno drugačne nego pri otroku. Treba torej oni prirodni način jezikovnega pouka nekoliko izpremeniti. Ta izprememba obstoji v tem, da se nove besede učencem tolmačijo z materinščino, ker je to najkrajša pot. Na to pa nadaljujem (str. I. 14.) dobesedno: »Dasi je pa materinščina neprecenljiva opora prvemu tolmačenju, moramo se je v daljnem pouku vendar ogibati, kar najbolj možno, ker je pozneje velika ovira pouku v tujščini Tolmačenje z materinščino je torej le sredstvo, da se tujščina razjasni; kadar pa tega sredstva več ne potrebujemo, moramo ga opustiti. Kaj pa stopi na mesto prevajanja? Vežbanje na tujem jeziku samem. Raztolmačeno vsebino obnavljaj često in pomenkuj se o njej v tujščini z učenci.« Takisto na str. 15.: » . . . sestavki se tolmačijo z materinščino — iz početka dobesedno, pozneje zadošča samo tolmačenje težjih izrazov.« In na str. 16.: »Govori torej, kar največ moreš, v tujem jeziku, prevajaj v materinščino le v skrajnih potrebah« In v drugem delu razprave, kjer sem podal tudi dva praktična vzgleda, kako po formalnih stopinjah obravnavati nemške sestavke, pravim res (str. 9.), da se pred čitanjem berila v materinščini poda kratka vsebina sestavka, da se s tem označi cilj pouka. Ali to velja samo po sebi umljivo le za začetek pouka v prvi šoli, nikakor pa ne vseskozi. Pri drugem vzgledu je ta vsebina podana do cela že v nemščini. V smislu občnih pravil bode vsak učitelj lahko sam določil moment, kdaj se opusti popolnoma slovenščina. Jaz sem že v prvem tečaju prve šole čedalje bolj opuščal slovenščino. Takisto pravim gledé na prevod str. 10.: »Čitanju mora slediti slovenski prevod, v začetku dobeseden, kmalu pa omejujoč se stopnjema na težje stavke in besede;« pri drugem vzgledu pa (str. 15.): »Prevođa ni več treba.« Tako sem postopal v 1. in 2. razredu. V 3. in 4. pa se je rabila slovenščina sploh samo tedaj, kadar je bilo treba tolmačiti neznano tujo besedo ali frazo.

Tako se je torej »pri nas« tuji tekst »prav po domače prestavljal«, in tako se je »pri nas« podajala učencem »v slovenskem jeziku« vsebina nemškega odstavka! Da, gospod Tomišek, luknja se je res izbila, a ne v princip naše metode, ampak — nekam drugam, in to luknja z grozno vrzeljo. — Naj tu pristavim, da prav to, kar sem glede na rabo materinščine pri podajanju vsebine pisal v razpravi iz l. 1892. in 1893., učita Schreiner-Bezjak v svojem navodilu za drugo nemško vadnico iz l. 1899. na str. 14.: »Der Lehrer wird zunächst den Inhalt des Lesestückes mit Zuhilfenahme von Anschauungsmitteln in der einfachsten Form mittheilen. Hierbei wird er sich anfangs der Unterrichtssprache bedienen müssen. Sobald es jedoch irgendwie möglich ist, soll . . . die deutsche Sprache zur Anwendung kommen.«

Odgovoriti mi je še na očitanja glede mojih čitank. O prvi čitanki, katero edino pozna g. T., a ne da bi bil tudi po tej kdaj poučeval, trdi (str. 172.), da «se je pobiralo preveč iz zbornikov za — male otroke. Vrhutega se je ostalo na pol pota, ker se je pač gledalo na lahko vsebino, glede jezika pa so se puščala obširna podredja koj v prvih sestavkih». Zborniki za otroke! Ali naj se prvošolcem že podajejo učene razprave ali «moderne» novele? Seveda, kdor hoče grajati, najde v jajcu las. Če bi bil g. T. malo dalje nego samo na prve strani pogledal, sodil bi drugače. Začetek pa je moral imeti najlažje čtivo, ker se sprejemajo v gimnazijo učenci iz najrazličnejših ljudskih šol. Sicer pa je vsa tvarina razvrščena stopnjema od lažje do težje. — Ali g. T. ni z nobeno rečjo zadovoljen: vsebina mu je prelahka, jezik pa mu je pretežek. Da bi bila «obširnejša podredja koj v prvih sestavkih», to kratkomalo ni res. Lahka podredja pa so, a ta vendar kot taka ne delajo nobenih težav. V podredjih dobi težkoč samo oni, ki se je po stari metodi učil jezikovne slovnice, a ni še prišel do podredja. Naj navedem iz Schreiner-Bezjakove vadnice, in sicer iz zadnjega berila, ki se obravnava še v 4. razredu ljudske šole, odstavek, da se spozna prvič, kako daleč se pride že v ljudski šoli po novi metodi, drugič pa, da se vidi, kako krivično sodi g. T. o jezikovnih težavah moje prve čitanke. Odstavek na str. 100. se glasi: «Martin gieng zu einem Bauer und fragte ihn, ob er nicht Arbeit bekommen könne, um sich was zu verdienen. «Ja», sagte der Bauer, «ich will dir Arbeit geben. Du sollst täglich das Essen bei mir haben, und wenn du fleißig bist, für den ganzen Sommer zwölf Kronen Lohn.» I. t. d. Zdaj pa naj se s tem glede jezika primerja moja čitanka. Kdor ima le količkaj objektivnosti v sebi, bo priznal, da ima precej beril na začetku moje čitanke veliko lažji jezik nego je gornji.¹ Vzpričo tega si ne morem drugače misliti, nego da je gospodu T. malicijozne opombe o moji čitanki narekoval slabo prikrivani namen njegovega spisa, zgodaj propagando delati za — neko drugo tvrdko. — Da pa bode g. T. uvidel, da objektivnejši in zrelejši možje drugače sodijo o mojih čitankah, naj navedem, dasi to le primoran storim, odstavek iz uradne ocene, katero si je vis. naučno ministrstvo dalo od večšakov napraviti, predno je odobrilo knjige. Za prvo čitanko se glasi dotični odstavek: «Das Lesebuch eignet sich thatsächlich dazu, den Deutschunterricht an slovenisch-utraquistischen Schulen zu erleichtern, da es die Vorbildung der Schüler berücksichtigt und methodisch vom Leichtern zum Schwereren fortschreitet; es eignet sich, Herz und Verstand der Schüler zu bilden, da sowohl auf die Form als auch auf den Inhalt gebürend Bedacht genommen wird und nicht nur die ästhetische Bildung, sondern

¹ Pri tej priliki naj omenim, da se mi ne vidi prav, da sta gg. Schreiner in Bezjak sprejela v svojo drugo vadnico nekaj istih beril, ki so v moji prvi čitanki. Umesten bi bil tu ozir na srednje šole, da bi se izognili nepotrebnemu ponavljanju.

auch die Hebung des sittlich-religiösen Gefühls und die Weckung einer patriotischen Gesinnung fest im Auge behalten wird. Das Urtheil des Gefertigten geht also dahin, dass das Lesebuch . . . einem fühlbaren Bedürfnisse abhilft, den Deutschunterricht an sl.-utr. Mittelschulen zu fördern, in hohem Grade geeignet und somit wert ist, in den k. k. Schulbücherverlag aufgenommen zu werden.» Temu pristavim še to: Čitanki za 3. in 4. razred imenuje uradna ocena «eine recht anerkennungswerte Leistung» in nadaljuje: «Wenn man nämlich als allgemein giltigen, unverrückbaren Maßstab an ein Lesebuch die Forderung stellen muss, dass es Lesestücke geist- und herzbildenden Inhaltes in tadelloser Form biete, so entsprechen die beiden vorliegenden Bände . . . dieser Anforderung vollkommen . . . Auch lässt sich behaupten, dass die sprachliche Einkleidung nahezu ausnahmslos der Auffassungskraft von Schülern der mittleren Classen angemessen ist . . . So darf denn, alles in allem genommen, das Urtheil gefällt werden, dass der Herausgeber sich bei der Gestaltung der vorliegenden Bände seines Lesebuches von ganz richtigem pädagogisch-didaktischen Gefühle hat leiten lassen, ja dass seine Publication in manchen Beziehungen ein vortheilhaft originelles Gepräge zeigt . . .»

Na koncu naj izpregovorim še nekoliko o «stari» in «novi» metodi, ker se mi vidi, da g. T. tudi o njih samih nima jasnih pojmov. «Nova» metoda jezikovnega pouka je pravzaprav že zelo stara. Uporabljala se je že v nekdanjih «latinskih» šolah, ko so se učenci izključno v latinščini učili vseh predmetov in jim je bilo tudi izven šole prepovedano, posluževati se kakega drugega jezika. Po njej se učé učenci nenemške narodnosti od nekdanj nemščine pri vseh onih predmetih, ki se predavajo z nemškim učnim jezikom; po njej se vsakdo v tujini uči tujščine; po njej poučujejo francoske in angleške guvernante malo deco s tem, da kar vprek govore ž njo v tujem jeziku. To je prirodni način učenja tujega jezika, po katerem se tudi otroci učé materinščine. Ta prirodni način jezikovnega učenja se je v novejšem času prikrojil za šole pri pouku modernih jezikov, in od takrat je zadobila ta metoda ime «nove» ali «analitično-direktné», tudi «anlitično-imitativne» nasproti do tedaj rabljeni «gramatični», ki je vsled «nove» dobila ime «stare».¹ Prikrojiti in uvesti «novo» metodo za pouk nemščine na naših slovensko-utrakvistiških srednjih šolah v okviru obstoječih predpisov sem prvi poskušal jaz v šolskem letu 1890./91. Od takrat sem ustno in pismeno prepričeval i tovariše i vis. šolsko oblast, da stara metoda s svojim «prestavljanjem» ne zadošča in da se po «novi» dosežajo boljši uspehi. Z zadovoljstvom konstatujem, da se nisem zaman trudil.

¹ Začetki te za šolo prikrojene prirodne metode segajo nazaj v l. 1873. Glej mojo razpravo I. 8.

Vendar pa še ni «nova» metoda povsod in odločno prodrla, in prikazuje se že nekaka posredovalna struja med obema metodama. Kaj je temu vzrok? Po mojem mnenju sta za to dva glavna vzroka. Prvi je, ker mnogi še nimajo jasnih pojmov o bistvu te metode in zlasti mislijo, da se po njej slovnica kar nič ne poučuje; drugi vzrok pa je ta, ker nekateri domnevajo, da je metoda trmasto neodjenljiva, da se nje temeljni nauki v vsaki podrobni stvari in po vseh stopinjah pouka izvajajo zgolj po zloglasnem načinu «jahanja doslednosti», pri čemur se kajpada mora vselej priti do absurdnega zaključka. Kjerkoli se greši v smislu drugega vzroka, tam mora vsak trezni mislec biti za «posredovanje» ali bolje rečeno za ublaženje pretirane ekstremnosti. No, pri pouku nemščine na naših šolah, vsaj srednjih, takega «posredovanja» nič treba ni, ker se je «nova» metoda spčetka že v tem smislu itak prirojila in prikrojiti morala vzpričo obstoječih predpisov za ta pouk, ki zahtevajo v 3. in 4. gimn. razredu sistematičen pouk v nemški slovnici. Pa še neki tretji vzrok je, da marsikdo ni naklonjen novi metodi: komoditeta. Kajti «nova» metoda je za učitelja veliko bolj naporna nego «stara», pri kateri je učitelj lahko med poukom skozi okno gledal.

Pouk v nemščini ima kakor vsak jezikoven pouk nekako tri stopinje: začetno, srednjo in višjo. Razdelitev tega pouka ima pri nas to posebnost, da sega vsa začetna stopinja v ljudsko šolo. «Srednjo» stopinjo bi v okviru obstoječe učne uprave jaz imenoval prva dva razreda srednjih šol, višjo pa 3. in 4. razred. Boj o metodiki se pri drugih modernih jezikih večinoma nanaša na začetno stopinjo, ker je baš tu razlika med obema metodama največja; na poznejših stopinjah se obe metodi sami po sebi precej približujeta. In tako bo tudi v našem slučaju, pri pouku nemščine.

Zakaj se pa vendar gre v bistvu med «staro» in «novo» metodo ali kakorkoli se že imenujeta? «Stara» metoda, za katero nam kot vzor lahko služi pouk v klasičnih jezikih na naših gimnazijah, stavi v odsprejje slovnico, začenja z oblikovanjem posameznih besed in prehaja polagoma po stopinjah slovnškega ustroja od preprostih enostavnih stvari do zamotanih skladnih. Vsako slovnško pravilo se najpoprej zase razlaga, potem se vežba na poedinih stavkih, ki se prevajajo iz tujščine v materinščino in narobe. Semtertja so mali celotni sestavki. Takšna je začetna stopinja, na primer pri latinščini v 1. in 2. razredu. Na srednji in višji stopinji se «čitajo» celotni slovstveni proizvodi, nje pa spremlja prevajanje iz materinščine v tujščino in uglabljanje v slovnške podrobnosti. Ali «čitanje» klasikov ni v svojem bistvu nič drugega nego prevajanje z ozirom na slovnico. «Die Lectüre ist eine Art fortlaufender Bestätigung der Grammatik und ihrer Regeln.»¹ Ker se je učenec pred vsem le slovnice učil, jezika samega pa premalo vadil, zato razkrajja tujo jezikovno celoto vedno

¹ Victor, Quousque tandem? Der Sprachunterricht muss umkehren! Str. 24.

le po znanih mu slovniških pravilih. Ta abstraktna pravila so prava strašila, ki prouzročajo, da jih učenec domneva skrita za vsako besedo, in je od njih in od knjige popolnoma zavisen suženj. — Po tej metodi se je dolgo poučevala tudi nemščina pri nas. V ljudski šoli se je začinjalo, ko so se učenci naučili čitati in pisati, s samostalnikom, nato se je prehajalo k pridevniku itd. Slovniška pravila so spremljali posamezni stavki in berilica, ki so se marljivo prevajala. Na srednjih šolah se je to nadaljevalo. Po raznih čitankah, ki pa so bile setavljene za rojene Nemce, so se posamezni sestavki z besednjaki «preparirali» in na to prevajali, zraven pa se je slovnica poučevala kakor pri rojenih Nemcih. Le semtertja se je uvedla za nekaj časa kakšna lažja čitanka, n. pr. ona Madiere, ali kakšna slovnica, ki se je nekoliko ozirala na naše razmere, n. pr. Heinrichova. — «Stara» metoda hodi torej pot od slovnice do jezika, češ, jezika ne moreš umeti, če ne znaš slovnice, pri čitanju celotnih sestavkov pa se zadovoljuje s prevajanjem.

Kaj pa «nova» metoda? Ona hodi ravno obratno pot od jezika do slovnice po naravnem didaktičnem pravilu, da začinjaj pouk s konkretnimi predstavami in prehajaj od njih na abstraktne. Torej: najprej matematiški vzgled, potem pravilo; najprej zemljevid, potem zemljepis; najprej zgodovinski dogodki kake dobe, potem splošno označenje dobe; najprej posamezne živali, rastline, rudnine, potem njih razvrstitev po plemenih, vrstah, razredih; in torej tudi najprej vzgledi iz živega jezika, potem njih slovniško ozaveščanje ali skratka: najprej jezik, potem slovnica. To pa seveda ni tako umeti, kakor bi se najprej samo jezik zase učil, potem pa zopet sama slovnica zase, marveč slovnica spremlja neprestano od početka jezikovni pouk in stopa, kadarkoli se je z govornimi vajami dovolj pot pripravila, od slučaja do slučaja na svoje mesto, dokler se to empirično učenje slovnice na višji stopinji, ko je jezikovno znanje že precej trdno in obsežno, ne spremeni v sistematičen pouk slovnice kot končni efekt vsega jezikovnega pouka. Govornilne vaje so torej prva in glavna stvar, slovnica je njim podrejena važna opora. Govornilne vaje pa se približno vrše na način, kakor se otrok uči materinščine ali tujec v tujini tujščine. Pravim «približno»; kajti abotno «jahanje konsekvence» bi bilo, če bi kdo zahteval, da bodi pouk v šoli do pike enak onemu naravnemu načinu jezikovnega učenja. Oni naradni način je le vzor, ki se je prikrojil za precej drugačne šolske razmere. In bistvo te prikrojitve obstoji v tem, da učenci kolikor možno mnogo govore v tujščini in pri tem kolikor možno malo uporabljajo materinščino: na mesto golega «prestavljanja» stare metode stopa intenzivno vežbanje v tujem jeziku samem.

Kako se po tej metodi vrši pouk v nemščini na začetni stopinji, t. j. v ljudski šoli pri nas, je razvidno iz Schreiner-Bezjakovih vadnic in

iz navodil k obema. Da se slovnice učenci pri tem ne uče, to more trditi samo nevednež. Treba samo knjigi prelistati in prepričamo se, da se predela vse oblikoslovje in bistvene stvari iz skladnje prostorazširjenega stavka, torej ravno toliko, kolikor nekdanj po «stari metodi». — Kako pa je s tem poukom na srednji in višji stopinji, t. j. v spodnjih štirih gimnazijskih razredih? Da se daje učencem čim največ prilike za govorilne vaje v tujem jeziku, treba je pred vsem čitanka s celotnimi sestavki. Ta čitanka mora prikladna biti onemu jezikovnemu znanju, ki so si ga učenci pridobili na začetni stopinji, v ljudski šoli. Vendar pa po mojem mnenju na gimnaziji ne kaže več držati se zgolj nazornega pouka na podlagi pravih predmetov in slik kakor v ljudski šoli, ker niso pojmi več tako enostavni. Na mesto tega naj stopijo najprej celotna berila s pripovedno vsebino, kakršna so že v ljudski šoli v čimdalje obsežnejši meri spremljala nazorni pouk. Pripovedna vsebina se namreč veliko lažje zapominja in na njej je pomenkovanje lažje. Povestice, basni, pravljice, legende, zgodovinski dogodki itd. so v to svrho najpripravnejši. Polagoma naj se tem pridružujejo lahki opisi in orisi, črtice, oznake itd., dokler se končno ne pride do višjih leposlovnih umotvorov in znanstvenih razprav. Tako nekako sem jaz v svojih čitankah razvrstil vsebino vseskozi stopnjema od lažje do težje, držeč se ob enem pravila, da po vsebini sorodne stvari skupaj spadajo. Četrta čitanka je precej obsežna, to pa zaradi tega, ker je namenjena tudi obsežnemu domačemu čitanju, ki je v 4. razredu že možno in vsega priporočila vredno. Bistvo jezikovnega pouka po teh čitankah je, da se učencem daje kar največ prilike, govoriti nemški. Neznane besede se jim pri tem kar na kratko razlože z materinskim prevodom in učenci si jih napišejo. Na učitelju pa je na to, da zna na razloženi tvarini prav voditi pomenkovanje v nemškem jeziku. Staviti mora znati vprašanja, na katera učenci najprej pri odprti knjigi, kmalu pa na pamet odgovarjajo, dokler jim vsak na ta način predelan sestavek ne pride v popolno duševno last.¹ — Kakšne prednosti naj bi imela «stara metoda», ki se zadovoljuje s samim prevajanjem, mi je nedoumno. In celotne sestavke bi na teh stopinjah tudi ona morala že imeti, ker «Sprachbuch» s posameznimi stavki bi sodil le na začetno stopinjo, t. j. pri nas v ljudsko šolo. S prevodom se berilo samó raztolmači; da pa raztolmačenje tvarine še dolgo ni vrhunec in konec pouka, to ve vsakdo, ki pozna formalne stopinje.

Glede na slovnico je moje mnenje to, da se za srednje šole potrebuje že sistematično pisane, katero imajo učenci skozi vso srednjo šolo v rokah. Taka slovnica pa mora prikrojena biti za naše razmere in poudarjati mora zlasti one stvari, proti katerim naši učenci največ greše, skratka spisati jo mora slovenščine več učitelj, ki ima dovolj praktičnih

¹ Vse podrobnosti o tem glej v moji razpravi.

skušenj. V 1. in 2. gimnazijskem razredu se vendar ta sistematično sestavljena slovnica nikakor še ne poučuj tudi sistematično, saj to niti za one učence ne velja, ki jim je nemščina materinščina. Na tej «srednji» stopinji zadošča, ako se znanje one slovniške tvarine, ki so se je učenci v ljudski šoli naučili, empirično uglablja s tem, da se deklinacija, konjugacija itd. ne prestando vežba na vzgledih, katere učitelj prav lahko sam zbere iz predelanih sestavkov čitanke. Tako vežbanje se vrši lahko vsako uro. Ko pa se je na ta empirični način skozi nekaj časa pot pripravljala in utrdila, pokaže se končno v sistematični slovnici dotično slovniško pravilo. Trebalo bi k večjemu malega navodila, zlasti za učitelje-začetnike, katere reči treba posebno vežbati. Ta navodila bi se lahko dala v obliki učnega črteža in «instrukcij», katerih nam za nemščino na naših šolah itak še vedno nedostaje. Sistematični pouk slovnice pa se pričenjaj v 3. in nadaljnj v 4. razredu.

Na ta način sem jaz poučeval nemščino od l. 1890.

Iz vsega tega je razvidno, da «nova» metoda nikakor ni tako strašilo, kakršno si predstavljajo nekateri, ki jo poznajo le površno. Razvidno pa je zlasti tudi, da se pri pouku nemščine vsaj pri nas prav to goji in doseza, kar so za prav spoznali deželni šolski nadzorniki l. 1890., da je namreč tista metoda najpripravnejša, ki enakomerno teži po obeh smotrih jezikovnega pouka, po slovniški izurjenosti (grammatische Sicherheit) in po jezikovni spretnosti (sprachliche Gewandtheit). Po «novi» metodi, kakor smo jo tu razvili, se pač oboje goji in doseza, po «stari» pa na vsak način zaostaja govorilna spretnost učencev.

Naj bo konec! G. T. se v uvodu svojega spisa zgraža nad «vihravimi spisi». Bojim se, da je pri tem stopil — grabljam na zobe. Uverjen pa sem, da bode sedaj uvidel, da pri odločevanju tako važnih stvari ne zadošča, postaviti se v genjalno pozo in hoteti z njo samo imponirati.



Nekaj o metodi oblikoslovnega pouka ali o poskusnem oblikoslovju.

Piše Matija Heric.

V 2. številki letošnjega «Popotnika» sem pokazal, kako so dadó v oblikoslovju pravila o izračunanju prostornih količin pravilno izvajati in jezikovno izražati, da jih učenci v ljudskih šolah morejo pojmiti.

Po ustnih poročilih sem nekaterim g. tovarišem in gdč. tovarišicam s to razpravo ustregel, kar me je veselilo.

In to me je napotilo, da hočem poročati o nazornosti v oblikoslovnem pouku ali o poskusnem oblikoslovju.

«Poskusno oblikoslovje, kaj še več, spet nekaj novega, nov nebodigatreba, česar še ni videlo naše oko, ni slišalo naše uho» — tako bo modroval morda kak tovariš. A baš ni nič posebno novega, če pretipamo stvari obisti.

Vsak misleč učitelj metodično obravnavajoč oblikoslovje, posebno računajočo geometrijo, dela vedno poskuse in eksperimentira, kakor označujemo ta čin predstavljanja s tujko.

Predočujoč učencem kocko, popisujoč jo po vseh straneh, po vseh bistvenih delih njenih, kaj družega delaš, dragi mi sotrudnik, nego delaš poskuse. Saj analitično razstavljaš vse bistvene dele kockine, jih zopet sintetično sestavljaš, jih med seboj primerjaš itd. Še bolj po pravici moreš govoriti o poskusnem oblikoslovju, predočujoč učencem, da sta prizma in valjar z enako čeravno po vnanji obliki različno osnovno ploskvo in enako višino po vsebini enaka. V tem slučaju predstavljaš njiju enakost najnazorneje, ako napolniš prizmo z vodo ali s peskom, potem preliješ vodo ali presiplješ pesek v valjar ali naobrat, da se učenci gotovo prepričajo o enakosti vsebine obeh geometričnih teles. Ali si tako postopajoč, delal kaj družega nego poskuse, ali nisi eksperimentiral?

Delaj poskuse, misleči tovariš, spremljajoč svoje učence po potu nazornosti od prve do zadnje točke, shvatajoč pravila v uporabo reševanja praktičnih nalog! In kako zanimiva bode tudi tem potom rešitev praktičnih nalog v računajočem oblikoslovju!

Podavši nalogo, navajaj učenca, da jo kratko pregleda, vodi ga, da sklepa po poti nazornosti od znanega do neznanega, opozarjaj ga na glavne točke izvršujoče naloge, po katerih dospe po najkrajši poti do rezultata, pokaži mu, kako najkrajše izraža podatek — in končno ga osvobodi, da od konca do kraja sam kratko pove vsa bistva točke, poudarjajoč podatek rešene naloge. To je Λ in Ω pravilne rešitve vsake oblikoslovnega naloge.

Ako bomo tako postopali, potem bodo utihnile pritožbe po srednjih in ljudskih šolah, da se beležijo ravno v matematiki najslabši uspehi, če-ravno deluje v tej stroki precej vrlih učiteljev. Fraze, da nekateri učenec nima talenta za matematiko, da pesniki in matematiki morajo biti rojeni, bodo prišle ob vso veljavo. Saj ne more biti verjetno, da matematiko le umé poseben genij. Mi celo trdimo, da razen oblikoslovja ni vede, ki bi se dala v svojih elementih tako razjasniti in nazorno predočiti, da jo vsak z normalno razvito pametjo prav lahko umé.

Zato moramo za vselej dati slovo krivi Evklidovi metodi, ki vodi učenca s povezanimi očmi po labirinških potih strogo matematičnih dokazov.

Prav ima Schopenhauer trdeč: «V naših očeh se pokaže Evklidova metoda v matematiki kot sijajna naopačnost. Nikakor ni dvomiti, da se očitnost matematike po bistvu ne opira na dokaze, ampak na neposredno nazornost, ki je tukaj in povsod skrajni temelj in vir vse resnice.»

Kakor v drugih predmetih, tako se tudi v računskem pouku posamezni nauki nazorno predstavljajo — in pred vsemi je oblikoslovje, ki se mora učencem na podlagi nazornosti priučiti. Učenec mora opazujoč, razstavljajoč, sestavljajoč, primerjajoč itd. oblikoslovne ploskve in telesa, sam najti zaželjene resnice. (Učni) stavek, pravilo, obrazec (formula) morajo po nazornosti in po poskusih odpasti kot zrel sad.

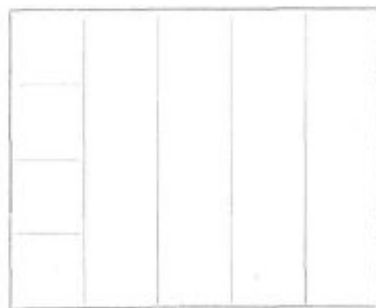
Obrazčeve ploskve in obrazčeva telesa.

Odveč bi bilo še obširneje govoriti in dokazovati, da je v oblikoslovnem pouku nazornost neobhodno potrebna. Nam gre kratko pokazati na nekaterih vzgledih, kako se aksiom nazornosti uporablja v računajočem oblikoslovju.

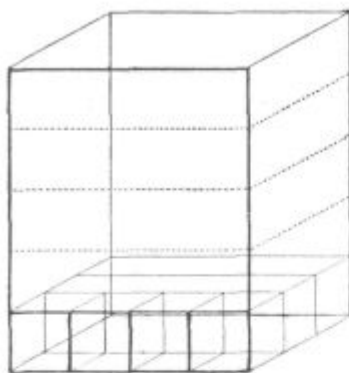
Iz sledečih vzgledov bomo prav lahko izvajali sklepe in posledice za druga izračunanja prostornih količin.



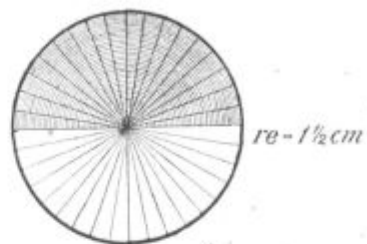
1.



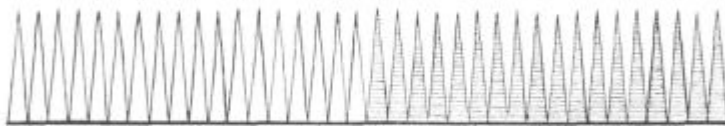
2.



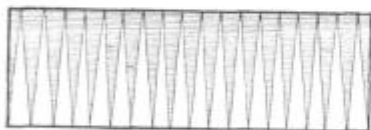
3.



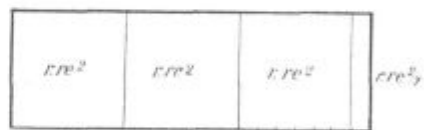
4.



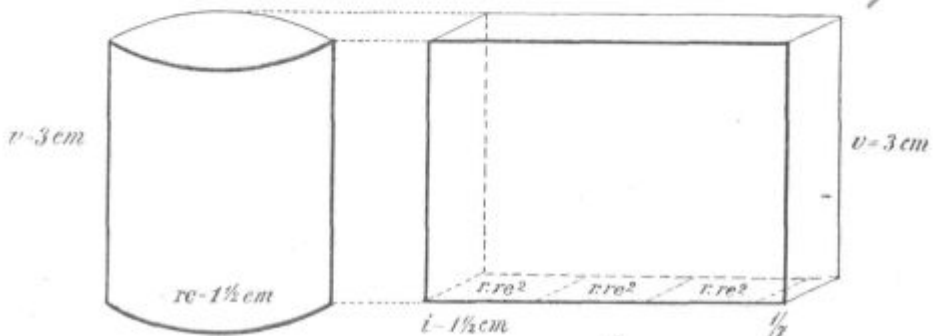
5.



6.



7.



8.

9.

1. Površina pravokotova.

Koliko cm^2 meri 5 cm dolg in 4 cm širok pravokot?

a) Na osnovnici moremo postaviti 5 cm^2 ; to so merski kvadrati, tvarjajoči 1 cm široko progo — osnovnično progo. Ker višina (širokost) meri 4 cm, torej se dajo položiti po vsej površini 4 osnovnične proge. Površina pravokotova meri torej $5 \text{ cm}^2 \times 4 = 20 \text{ cm}^2$. (Slika 1.)

Pravokotova površina ($P\Box$) se izračuni, ako se merski kvadrati ob osnovnici (osnovnične proge) množijo s številom višine.

b) 1 cm dolga proga na višini — višini (širokostna) proga — meri 4 cm^2 ; to so merski kvadrati na višini. Ker je mogoče dobiti le 5 takih višinskih prog, torej meri površina krogova $4 \text{ cm}^2 \times 5 = 20 \text{ cm}^2$. (Slika 2.)

Površino pravokotovo dobimo tudi, ako merske kvadrate ob višini (višinske proge) množimo s številom osnovničinim.

2. Kako je izračunati iz površine pravokotove mero višine in osnovnice.

a) Meritev.

α Ena osnovnična proga meri 5 cm^2 ; pravokot ima v sebi toliko osnovničnih prog, kolikokrat tiči 5 cm^2 v 20 cm^2 , t. j. 4 krat. Ena osnovnična proga je široka 1 cm, torej meri višina pravokotova 4 cm.

β Ena višinska proga meri 4 cm^2 ; pravokot ima v sebi toliko višinskih prog, kolikokrat nahajamo 4 cm^2 v 20 cm^2 , t. j. 5 krat. Ena višinska proga je dolga 1 cm, torej meri osnovnica 5 cm. Višino ozir. osnovnico pravokotovo najdemo, ako merimo površino z merskimi kvadrati ob osnovnici ozir. ob višini.

b) Delitev.

α Ves pravokot se da, ker je 4 cm visok, v 4 osnovnične proge razstaviti. Ena osnovna proga združi v sebi $\frac{1}{4}$ od 20 cm^2 , t. j. 5 cm^2 . Torej meri osnovnica pravokotova 5 cm.

β Pravokot se da tudi, ker je 5 cm dolg, v 5 višinskih prog razdeliti. Ena višinska proga ima v sebi $\frac{1}{5}$ od 20 cm^2 , t. j. 4 cm^2 . Višina pravokotova meri torej 4 cm.

3. Vsebina (telesnina prizme).

Koliko cm^3 ima v sebi prizma 4 cm dolga, 3 cm široka, 5 cm visoka? (Slika 3.)

Osnovnična proga 4 cm dolga in 1 cm široka meri 4 cm^2 ; na vsak cm^2 se da postaviti 1 cm^3 (1 centimeterska kocka). Na osnovnično progo se lahko postavijo 4 dm^3 , tvarjajoč osnovni steber. Po osnovni ploskvi se morejo položiti 3 osnovni stebri po 4 dm^3 , t. j. 12 cm^3 (toliko, kolikor šteje osnovna ploskev cm^2), narejajoč prizmatično pločo, t. j. osnovno pločo. Prizma združuje v sebi 5 takih osnovnih ploč, torej znaša njena vsebina $12 \text{ cm}^3 \times 5 = 60 \text{ cm}^3$.

Vsebino (telesnino) prizmino izračunamo, ako merske kocke osnovnega stebra (4 dm^3) množimo s številom širokosti (3) in to še s številom višine (5), ali ako merske kocke osnovne ploče (12 cm^2) množimo s številom prizmine visokosti (5).

4. Površina krogova.

Razdelimo si krog n. pr. v $36 \cong$ trikotov. (Slika 4.)

Kaj zapazimo na prvi pogled? Osnovnica posameznih krogov je tako malo ukrivljena, da jo moremo smatrati kot premo ali ravno. Slika 5 nam predoči, kako se vsi krogovi trikotniki postavijo na 1 premo črto. Ako združimo 18 črtkanih (šrafiranih) z onimi 18 nečrtkanimi, ali ako vtaknemo šrafirane trikotnike med nešrafirane, dobimo romboid ali pravokot (slika 6). Umé pa se samo po sebi, da meri osnovnica tega pravokota polovico od krogovega obsega.

Polmer se da po polovičnem obsegu $3\frac{1}{2}$ krat položiti; torej se more pravokotnik razdeliti ne $3\frac{1}{2}$ polumerovih kvadratov. (Slika 7.)

Površino trikotovo najdemo, ako merske kvadrate ob osnovnici množimo s številom polovične višine, tukaj s številom polovičnega polumera; vse osnovnice dadó krogov obseg.

Površino krogovo torej najdemo, ako merske kvadrate ob obsegu množimo s številom polovičnega polumera. (Sliki 4 in 5.) Površino krogovo pa tudi izračunamo, ako merske kvadrate polumerovega kvadrata množimo s $3\frac{1}{2}$. (Sliki 6 in 7.)

5. Pokažimo učencem, da je valjar (cilinder) po vsebini enak prizmi, ki ima z njim enako osnovno ploskev in višino.

To resnico moremo razjasniti:

- z modeli, ki se napolnijo z vodo ali s peskom;
- s slikama 8 in 9,
- z računom, ki se podaje neposredno iz slik 8 in 9.

$$\begin{aligned} V \text{ valjarja} &= 1\frac{1}{2} \text{ cm}^2 \times 1\frac{1}{2} \times 3\frac{1}{2} \times 3 = \frac{3}{2} \text{ cm}^2 \times \frac{3}{2} \times \frac{7}{2} \times 3 = \\ &= \frac{3}{2} \text{ cm}^2 \times \frac{1}{2} \times 3 = \frac{9}{4} \text{ cm}^2 \times 3 = \frac{27}{4} \text{ cm}^2 = 21\frac{3}{4} \text{ cm}^2. \end{aligned}$$

$$V \text{ prizme} = 3\frac{1}{2} \times 1\frac{1}{2} \text{ cm}^2 \times 1\frac{1}{2} \times 3 = 21\frac{3}{4} \text{ cm}^2.$$

* * *

Iz podane razprave sklepamo, da je nazornost prva, najvišja, najbolja, a ni končna in edina v pojmovanje oblikoslovnih resnic; kajti nazornemu procesu mora slediti miselni proces. In ta se bo pravilno in uspešno obnesel, ako to, kar pri nazornosti vidimo, tudi zapišemo ali zabeležimo.

V to svrho je treba značilnih črk. Evo jih: **P** = površina, **i** = osnovnica, **d** = dolžost, **v** = višina, **e** = enotna dolžost **e**² = enotni kvadrat, **e**³ = enotna kocka, **ie** = enotna dolžost ob osnovnici, **ie**² = enotni kvadrat ob osnovnici, **ie**³ = enotna kocka ob osnovnici (osnovni steber),

r = polumer, $2r$ = premer, o = obseg, Ve^3 = enotne kocke vsebine, torej vsebina, Te^3 = tesnina, O = osnovna ploskev, Oe^2 = merski kvadrati osnovne ploskve, Oe^3 = enotne (merske) kocke na osnovni ploskvi (osnovna ploča), S = stranska ploskev, itd.

Torej beležimo, kar nam narekuje miselni proces, vršeč se pri opazovanju navedenih ploskev in teles!

1. a) $5 \text{ cm}^2 \times 4 = 20 \text{ cm}^2$; $ie^2 \times v = Pe^3$,
 b) $4 \text{ cm}^2 \times 5 = 20 \text{ cm}^2$; $ve^2 \times i = Pe^3$.
2. a) α] $20 \text{ cm}^2 : 5 \text{ cm}^2 = 4$; $Pe^2 : ie^2 = v$ meritev.
 β] $20 \text{ cm}^2 : 4 \text{ cm}^2 = 5$; $Pe^2 : ve^2 = i$ meritev.
 b) α] $20 \text{ cm}^2 : 5 = 4 \text{ cm}^2$; $Pe^2 : i = ve^2$ delitev.
 β] $20 \text{ cm}^2 : 4 = 5 \text{ cm}^2$; $Pe^2 : v = ie^2$ delitev.
3. a) $4 \text{ cm}^3 \times 3 \times 5 = 60 \text{ cm}^3$; $ie^3 \times \xi \times v = Ve^3$.
 b) $12 \text{ cm}^3 \times 5 = 60 \text{ cm}^3$; $Oe^3 \times v = V(T)e^3$.

Tem potom smo dobili iz navedenih slik 2 formuli za izračunanje površine pravokotove, 2 obrazca za izračunanje v (višine) in i (osnovnice) po meritvi, in 2 izraza za izračunanje v in i po delitvi. V teh slučajih gledamo takorekoč podane obrazce v sliki, take podobe ploskev moramo zvati obrazčeve ploskve.

Iz 3. slike shvatamo, da po nazornosti dospemo tudi do izrazov za vsebino (telesnino). Ker telo obrazec najnazorneje predstavlja in se ta iz nazornosti telesa naravnost podaje, moremo to naslikano telo imenovati obrazčevo telo.

Izračunanje pravokota in prizme utemeljuje izračunanje ploskev in telesnin vsega računajočega oblikoslovja. Zato strogo poudarjamo, da morajo učenci izračunanje pravokota in prizme do pičice razumeti in pravilno izvajati. Tudi morajo temeljni obrazci imeti na razpolago vsa znamenja, ki so glede na nazornost bistvena; kajti znamenja opozarjajo učence pred vsem na to, da je na pravem mestu in pravilno beležijo.

Torej je zelo koristno, da učenci zgoraj podane črke tako dolgo rabijo v formulah, dokler jih ne morejo pravilno in gladko ustmeno in pismeno izražati.

Na podlagi slik 4, 5, 6, 7 se nazorno podaste za krogovo površino sledeči formuli:

a) Iz 4 in 5:

$$Po = i, e^2 \times \frac{r}{2} + i_2 e^2 \times \frac{r}{2} \dots \dots \dots i_{2n} e^2 \times \frac{r}{2} = Oe^2 \times \frac{r}{2}$$

b) Iz podob 6 in 7:

$$Po = r \times re^2 + r \times re^2 + r \times re^2 + \frac{1}{3} \times r \times re^2 = r \times re^2 \times 3\frac{1}{3}$$

Slično se dajo izvajati formule za izračunanje površin in telesnin vseh drugih prostornih količin.

«Kaj ne, to so prave kolobocije, teh črkarij si učenci ne morejo zapomniti», tako bo modroval pri sebi marsikateri tovariš, pretresujoč te obrazce. Mi pa iz lastne izkušnje svetujemo sotrudnikom, delujočim v višjih razredih napredujočih večrazrednic: «Poskusite, potem sodite!» Vsak misleč učitelj se bo prepričal, da je obrazec najkrajša oblika za geometrično pravilo. Če učenec pozabi katerokoli pravilo, vprašajmo: «Poznate obrazec za to pravilo? Katera slika ga predoči? Poiščite jo v beležnici! Čitajte obrazec! N!» In ni dvomiti, da ima učenec pravilo zopet v spominu.

Id zdaj končam svojo borno razpravo z najboljšim namenom, da bi vzbudila v dragih mi sotrudnikih zanimanje za oblikoslovni pouk.



Kako sem poučeval botaniko.

(Češki spisal Jos. Ulehla. Prevel Dragotin Martinov.)

Ze 20 let sem učitelj in 15 let zbiram rastline. Prav dobro vem, kako sem se učil rastlinstva sam, in vem, kako se poučuje ta predmet na narodnih in meščanskih šolah ter na srednjih in višjih učiliščih. Vselej sem zasledoval s^hno pazljivo vse pisane in nepisane razprave, ki so svetovale, kako bi se naj poučevala botanika; zato mislim, da mi bode dovoljeno odkritosrčno izreči svoje misli o tej zadevi in jih priobčiti javnosti. Toda mislim, da nisem samo upravičen, ampak tudi dolžan povedati javnosti svoja izkustva. Napredek v vseh vedah je zložen iz diferencijalov drobnih izkustev, a v vseh vedah je dolžan vsak opazovalec prispeti vsaj drobno trohico k pomnoženju nakopičenega bogastva. Koliko bolj velja to za pedagogiko, ki se dosihdob še ni rešila doktrinarskega stališča in še vedno ni prispela k udanemu, pazljivemu in potrpežljivemu proučavanju duševnih pojavov, v kolikor so isti zvezani z vzgojo otrok. Kakšen razloček med strašno gorečim delovanjem na vseh poljih prirodoznanstvenega proučavanja, a med stalnim «iurare in verba magistri» na pedagoškem polju!

Prav dobro pomnim, kako sem hodil kot petošolec zjutraj, opoludne in zvečer s Klikovo botaniko po okolici ter se trudil zaman, spraviti vsebino te strašne knjige v glavo. Ponavljal sem grozne znake razredov, n. pr.: «zelišča ali nizka grmovja z vodenim sokom; listi so najčešče izrezani, brez palistov, cvet je enodomen, venec je podoben lijaku, pestičev je 4—5, prašniki so prosti in notri obrnjeni . . .», s hitrostjo desetih besed v trenutku, četudi nisem vedel, kaj govorim, kaj pomenijo tolikokrat ponavljane besede. Nikakor nisem mogel razumeti, da se nahajajo človeški

možgani, nisem si mogel predstavljati kakšni so ti možgani, ki pomnijo te grozne besede in jih celo razumejo. Z razvneto glavo sem mrmral uro ali dve te nerazumljive besede, in ako sem bil drugega dne pozvan, sem navajal navzlic svojim mukam znake razredov, ki jih nikdar ni bilo. «Dragi moj,» je dejal profesor, «vi ne veste ničesar in ne razumete ničesar,» jaz pa sem sedel z dvojko na hrbtu v klop, ter gledal s solznimi očmi, včasih tudi trnasto, kako so drugi dobro odgovarjali.

Toda prišel je čas, ko sem se prepričal, da v možganih mojih součencev, ki so dobro odgovarjali pred sodnim stolom, ni izgledalo nič drugače, kakor v mojih možganih. Med nami ni bilo razločka, samo oni so pomnili vrsto nerazumljivih besed nekoliko delj, nego jaz. Botaniškega znanja so odnašali iz šole ravno toliko, kakor jaz.

Drug razloček je bil med nami nemara še ta-le: začel sem iskati odtistihmal vzroke svojim neuspehom tem trajneje, čimbolj sem bil prepričan, a z mano vsak, ki me je poznal, da sem nadarjen deček. Iskal sem razlogov zlasti v posebnem defektu svojih možgan, čim so drugi, katerih redi v spričevalih niso bili slabi, začeli botaniko sovražiti, kakor so sovražili nje učitelja, katerega so obsojali in grdili s pikrimi besedami kot neumnega človeka. Do danes sem spoznal na stotine inteligentnih naših mož, a druge sodbe o botaniki še nisem slišal do današnjega dne. A ko je nekoč sam naš slavni Svatopluk Čeh dal duška tej mržnji do botanike in botanikov, kot ljudi, ki vidijo sicer na rastlini peclje, štejejo kosme, merijo zobce na listih, razkrajajo in razdrapajo njeno notranjost, a nimajo nikakršnega smisla za njeno nežno ljubeznivost in krasoto, tedaj sem imel priliko opazovati, kako je govoril prav iz srca ravno tistim mojim součencem, ki so odnašali iz gimnazije v botaniki najlepše rede.

Ta pikra obsodba učiteljev, ki so prejeli nehvaležno nalogo, poučevati prirodopisje, postaja skoro pravilo, a slišite jo iz ust inteligentnih in zrelih ljudi, kadarkoli se dotaknete tega vprašanja. «Imeli smo na vseučilišču Presla; o tem pa je znano, da je bil sicer izboren in slaven učenjak in znalec prirodnih ved, toda zopet ravno tako nezmožen učitelj.» In kakor se govori o tem praočetu češke prirodne vede, tako se govori tudi o ostalih učiteljih. Nekaterim pravijo, da so bili bebci, niso ničesar razumeli in raditega tudi niso mogli ničesar pravilno učiti; drugim se oponaša, da se niso brigali niti najmanje za to, da bi se učenci kaj naučili, tretjim končno zamerijo, da odzamejo vsled brezpomembne strogosti učencem vso voljo in veselje do učenja prirodopisja. Samoobsebi se razume, da še davno nisem navedel vseh oponašanj.

Iz tega je razvidno, kako često je botanika silno sovražen predmet in kako prenašajo učenci to svojo nenavist tudi na učitelja. To vedo učitelji prirodopisja že davno, a iskali so vzroke temu neuspehu deloma v nezmožnostih mladeniškega duha za to proučavanje, zlasti pa v metodi, po

kateri so morali poučevati vsled zakonitih določb. Kar se pa tiče poprave, javilo se je in se še javi toliko nasvetov, kolikor je svetovalcev, kolikor je mislečih glav. Nekateri so iskali pomoči v strogi sistematiki, drugi v analitiškem ali sintetiškem postopanju. Nekateri priporočajo, da bi se poučevalo v sotočnih krogih, drugi hočejo, da bi postala botanika samo «služabnica nazornega pouka», pouka, ki se trudi vcepiti človeški duši kolikor le mogoče veliko množino sestavno upravljenih znanstvenih predstav s pomočjo dogmatiške metode in pripravnega naziranja, a pri tem ne samo da zanemarjajo važne resnice in niže navedene pedagoške zakone, ampak jim celo po vsej sili nasprotujejo.

V novejši dobi je ~~znikla~~ na Nemškem šola, ki dokazuje z veliko samozavestjo, da se bode šele tedaj obneslo prirodopisje na šolah, ako se bode poučevalo v velikih prirodopisnih skupinah, ako bodo spoznavali učenci najpreje vse prirodnine, ki jih najdemo v vrtu, na travnikih, v gozdu, gaju, kaluži, ribnikih in rekah itd., a za ta pouk bi v resnici ne bili pripravniki resnični gaji, šume, kaluže in ribniki, ampak metodiško upravljene in sestavljene podobe. Saj sem takisto že slišal, da se naj botanika ne počuje s pomočjo pravih rastlin, ampak po dobrih slikah, kjer bi naj bilo vse metodiško uravnano in nazorno sestavljeno, karkoli bi naj učenci vedeli o rastlini, kakor sem tudi čital, da je mogoče zaslediti daljno evolucijo ljudskega duha v tem, da nadomestujemo resnično naravo s slikano naravo: s slikanimi gorami, rekami, gozdi, drevesi, nemara celo s slikanimi kameninami in rudninami.

Prirodopisni pouk, zlasti botaniški pouk, nima v ljudski in srednji šoli praktičnega smotra. Isti se tudi ni uvedel v šoli s tem namenom. Neobičajni razvoj prirodnih ved v 18. in 19. stoletju je povzročil, da so si te vede priborile vstop v srednje šole. Te šole so bile početkoma jezikovne šole, šele pozneje je zmagal nazor, da imajo postati ti zavodi tudi vzgajališča in naobrazovališča — kakor se je sploh v 18. stoletju mnogo govorilo o poboljšanju propalega človeštva — kar je vedlo k temu, da so se jemali v učne načrte predmeti, o katerih so mislili pedagogi, da imajo poleg latinščine in grščine največjo vzgojno moč, četudi se drugače ni nič spremenilo v notranji upravi šol. Pravzaprav se prirodne vede niso sprejele v šoli zbog njih vzgojne veljave, to je bil samo izgovor, ampak radi njih mogočnega vpliva na ves naobraženi svet v 18. in 19. stoletju in tedaj, ko se je pečala učeča se mladina že davno izven šole ž njimi v podobi alotrije. Iz pestovateljev alotrije so se razvili najvažnejši pestovatelji prirodnih ved in seveda tudi najiskrenejši zagovorniki ideje, da bi se mladina že v prvih razredih navajala in pripravljala za prirodoznanska proučavanja. S tem pa je bila tudi določena njih metoda. Učenci so se učili najpreje poslednje rezultate prirodopisnega proučavanja, seveda po dogmatiški metodi. Tako se je nahajala tudi botanika takoj v prvem

času pod mogočnim vplivom orjaške revolucije, katero je povzročil slavni Linné. «Bog je ustvaril, Linné uredil!» Botaniko niso uvedli v šolo kot nauk o tem, kar je Bog stvaril, ampak kot pouk o tem, kako je Linné uredil. Vsled tega se je povdarjala v šoli predvsem sistematika. Učencem so vcepljali in razjasnjevali samo Linnéovo sestavo, na bistvujoče rastline pa so jih opozarjali le tedaj, kadar je bilo to neobhodno potrebno za razumevanje te sestave. Ni treba povdarjati, da tudi pripadniki drugih sistemov niso drugače postopali.¹

Ni trajalo dolgo in pedagogi, ki so bili najbolj navdušeni za prirodne vede, so začudeni zapazili, da ne presenečuje krasno znanstveno Linnéovo delo kar nič učencev, četudi se je čudila tej sestavi vsa naobražena Evropa, ampak, da ti nasprotno kar nič ne prikrivajo svoje nenavisti napram prirodopisnemu pouku; ta nenavist pa je prehajala prav lahko v nenavist napram nesrečnemu učitelju. Eden izmed prvakov moravskih mož, nekdanji državni poslanec rad pripoveduje, kako se mu je godilo, ko je bil izpitan kot filozof iz botanike. «Koliko razredov ima Linnéova sestava?» je vprašal profesor. «Pet,» a ko g. profesor ni bil zadovoljen, je pridajal: «Sedem, enajst, trinajst.» «Več, dragi gospod, mnogo več.» «Štirideset.»

Ta neuspeh je razdelil učitelje na dva tabora, od katerih je zametaval eden sploh vso sistematiko vobče, drugi pa je premišljeval o načinu, kako dospeti k sistematiki. Drugod zopet zahtevajo, da bi se prirodina odstranila od svoje okolice, popolnoma osamila in potem do najmanjših delov opazovala in opisovala, a ta nazorni nauk bi naj bil obenem tudi jezikovna, logiška in prirodopisna vaja. V tem učenju se je videla in se še vedno vidi neobičajno mogočna vzgojna moč, neobičajno izdatna duševna vaja, s katero se baje razvija pazljivost, pridobi velika množina predstav in besed, in podaja navod za pravo razumevanje božjega dela na zemlji. Kar opazi človek sam v sami naravi, baje nikakor ne prispeva obogatitju duše, vsaj v isti meri ne, ker ostaja vselej zasenčeno vsled tisočernih sočasnih dojmov. Ako bi ne bilo drugih dokazov, da takšno postopanje ljudski duši ne prija, zadostovalo bi izkustvo, da se protivijo otroci kolikor le morejo takšnemu učenju, ki jih sili zasledovati učiteljev prst in ponavljati za njim doslej še neslišane, neprijetne besede. Da pa je že nastala reakcija tudi med učitelji, o tem, svedoči višje omenjeno priporočevanje prirodnih skupin, ki je s to metodo v vzročni zvezi.

Drugim sistematika ne neha biti pravi in končni smoter prirodopisnega pouka, kajti šele ona nuja učencu pravi pouk o krasnem načrtu,

¹ Za naših dob smo priče sličnega prizadevanja, Schmeil v brošuri «Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichtes» na str. 10 izrecno in določno zahteva: Der Unterricht ist dem derzeitigen Stande der Wissenschaften entsprechend einzurichten, und zwar hat er an Stelle der morphologisch-systematischen Betrachtungsweise eine das Leben der Organismen in erster Linie berücksichtigende also morphologisch-physiologische oder kurz biologische Betrachtungsweise zu treten.

po katerem je urejeno vse zemeljsko stvarstvo. Ti so sicer v tej zadevi složni, ločijo se samo v načinu, po katerem menijo dospeti do smotra. Nekateri se ogrevajo za indukcijo, drugi za dedukcijo, ali za analizo in sintezo, na načina, izmed katerih je prvi ohranjen na nižjih gimnazijah, a drugi na višjih. Razume se, da se potezajo tudi za analitiško-sintetiško poučevanje kot vrhunec vsega, kar more izmisliti človeški um v tej zadevi, a takšni učbeniki so tudi uvedeni v mnogih šolah v Nemčiji.

Poseben način pouka si je izmislil Lüben. Priporočal je, da bi se učilo prirodopisje v koncentriških krogih, tako namreč, da bi seznanili učence najpreje n. pr. s psom, potem v drugem letu ali sploh na drugi stopnji z levom, volkom, medvedom in kuno, v tretjem letu ali na tretji stopnji z vsemi roparji mačjega, pasjega, medvedjega in kuninega plemena, ter potem izvajal iz znakov, ki so se opažali na vseh roparjih, pojem roparjev. Na tej osnovi je zgrajeno prirodopisno učenje pa naših meščanskih šolah, četudi sta se pojavila zgodovinska krap in ostriz in mučita otroke že v otroških vrtcih, kjer govori gospodična prav navdušeno o zeleni barvi teh rib zgoraj in o svetli barvi spodaj, četudi, Bog mi bodi priča, sama doslej še ni videla ne ribnika, ne ostriza, krapa pa k večjemu o božiču na trgu. Upam, da se mi bode pritrjevalo, ako trdim, da se uspehi te metode ne strinjajo s hvalo, s katero so jo obsipavali od vseh strani in jo še obsipavljajo.

Po mojem mnenju grešijo vsi dosedanji poskusi in nasveti, vse priporočane metode v sledečih točkah: 1. ne ozirajo se na to, da je človek nadarjen s prirojeno zvedavostjo in prirojeno potrebo duševnega in telesnega dela; 2. ne menijo se za to, da se veseli človek vsakega spoznanja, pridobljenega lastnim trudom; 3. ne pripoznavajo, da začenja vse resno znanje, torej tudi poznavanje prirode, samo po naziranjju; 4. ne priznavajo, da morejo spoznavati učenci naravo le v naravi sami; 5. ne pripoznavajo, da je brezuspešno delo, sestavljati sestave predstav in pojmov, te predstave in pojme pa siloma vcepljati duši; 6. ne pripoznavajo, da so za duševno življenje ravnoliko važne one predstave, katerih se ne zavedamo, kakor one, katerih se zavedamo, nemara še važnejše, ker je brezmejni ocean nevedoma pridobljenih predstav temelj tega, kar nazivljamo nadarjenost, talent, genij; 7. ne računajo z učenčevo individualiteto in ko bi se hoteli nanjo ozirati, ne vedo ji zadoščevati; 8. končno rabi jim takoj začetkoma v prirodopisnem pouku edinole dogmatska metoda.

O vsakem tu navedenem pedagoškem zakonu bi lahko pisali na dolgo in široko. Resnost prvih dveh zakonov potrjuje zgodovina ved vobče, zlasti pa zgodovina prirodnih ved. Nobene vede bi ne bilo, ko bi ne bilo prirojene zvedavosti. Arrago seveda dobro omeni, da ni vsakemu дано, vprašati na pravem mestu in o pravem času, kajti ljudska zvedavost

je različna po različnih nagnjenjih in različni nadarjenosti, a kako je močna in kako hitro se pojavlja, to moremo opazovati na otrokih in na razumnih vprašanih, katera nam stavljajo neprenehoma! Dvoletno dete vas prime za roko in vodi po sobi, pokazuje s prstom posamezne predmete in njih dele in prosi, da bi mu jih imenovali. Katerikoli sistem za učenje materinščine bi si izmislili, vsak bi se vam izjalovil, samo ta način se vam posreči, katerega vam kaže dete samo. Ko vas vodi po prostem in vprašuje po vseh prirodnih pojavih, s katerimi se srečavate, si pridobi takšno duševno bogastvo, kateremu bi ne bilo podobno vse naše pozneje vcepljanje predstav in pojmov niti tedaj, ko bi se mu ne zoperstavljalo dete samo.

Kakšno radost ima človek po vsakem spoznanju, ki si ga pridobi po lastnem trudu, o tem nam podaja zgodovina prirodnih ved neštevilne primere. Arhimed je bežal nag po ulicah v Sirakuzi, Pitagora je žrtvoval same radosti sto volov bogovom, Davy je omedleval samega veselja, Gay-Lussac je plesal v coklah po laboratorju. In da se ravnotako tudi vedejo otroci, kadarkoli se jim pripeti kaj sličnega, o tem se more vsak prepričati, kdor se za to zanima.

Kakšne važnosti je naziranje, to so konstatirali že stari grški misleci. Oni so izrekli resnico, da se začenja vsa filozofija pri nazoru. Toda nazor ni samo začetek filozofiji, ampak tudi vsakega premišljevanja, vsakega znanja v obče.

Životopisi zlasti v prirodnih vedah slavnoznanih učenjakov nujajo nam v to silno mnogobrojne dokaze. Tycho Brahe n. pr. je začel proučavati astronomijo, ko je opazoval solčni mrk 21. avgusta 1560., ki je bil za vso Evropo popolen. Začudil se je, da se more naznaniti takšen pojav že prej, a odsihdob je začel proučavati zvezdarstvo. Slavni moravski botanik Bubela se je slično navezal na to vedo. Zbiral je zame na oddaljenem kraju rastline, kamor jaz nisem mogel dospeti, našel je tudi rastlino iz reda kukavic, ki se imenuje *cephalanthra ensifolia* Rich

Ta razkošna cvetka ga je tako očarala, da je bila njegova osoda odločena. Ravnoisto pripovedujejo tudi o Schulzu, najbolj znamenitem poznavalcu gob v Avstriji, da ja začel proučavati gobe, ko se je zastrupilo v mestu, kjer je služil vojake, nekoliko ljudi z gobami, katerih ni bilo mogoče ločiti od zavžitnih gob. To so primeri, ki sem jih navedel le površno, toda mislim, da zadostujejo.

Dete se more učiti botanike samo zunaj v prirodi. Že zaradi tega, ker najde tam vsak hip novost, ki ga uprav preseneti. Ako greste z otroci v prirodo, slišite vsak hip: «Gospod učitelj, gospod učitelj, pridite pogledat! Tega še niste videli v svojem življenju!» Nadalje tudi raditega, keď je zunaj toliko nad vse važnih dojmov, ki se ne dajo prenesti v šolo. Krasni kalinov grm na gori in vejica s kalinovim cvetjem naslikana na podobi, ki jo kaže učitelj otrokom v zadehli šolski sobi, kakšna razlika

je med njima! Ali pa dišeče jabolko z rdečim ličecem, sveže odtrgano raz drevo, in jabolko naslikano na podobi! O tem razločku bi se dala napisati cela knjiga! O tem niti ne govorim, da se zunaj glava ne ogreje, hrbet ne krivi, oči ne slabé, da sploh telesno zdravje ne propada, ampak da se ohranjuje in pomnožuje.

Jedva tudi stopimo z učenci v prirodo, jedva se nahajamo ž njimi na bregu jezera, okrašenem s krasnimi cveti belkastega lokvanja, obrobjenem s stoletnimi hrasti in ovenčanem z najrazličnejšimi prirodninami, takoj nas prisilijo učenci sami, opustiti dogmatiško metodo in kazanje s prstom, s čimer se prekinjuje tok njih misli neprenehoma; odgovarjati moramo zdaj na njih tisočera vprašanja in pokorno služiti samodelavnemu in samovoljnemu razvoju njih uma in njih individualitete, medtem ko obe imenovani moči dotlej ostaneta zaprti, dokler so učenci zaprti v šolskih klopeh. Učitelj sam pa takoj spoznava, kako izvrstno služi dogmatiška metoda tedaj, ko je pridobil učenec dovolj lastnih izkustev, ko čuti vrzeli v svojem znanju, katerih ne more sam zadelati, nejasne pojme, katerih sam ne more razjasniti; ko je zmožen, se čudi tuji pazljivosti, moči in globokosti tujih misli, velikosti tujega duševnega dela.

Kar se pa tiče važnosti onih predstav, katerih se ne zavedamo, katere sedanja pedagogika popolnoma zanemarja, svetoval bi bralcu, da čita Ribota ali Maudsleya, ko bi imeli te spise v slovenskem prevodu. Sicer pa zadostuje pozorno prečitati krasno predavanje prof. V. Tomsa, rectorio magnifici češke univerze, «o vplivu vseh zdravniških ved na naš pojem o duševni delavnosti,» da se navzamemo popolnega prepričanja o krivici mnenja, da je naša duša «tabula rasa», na kateri more zapisati pedagog sistematiško razvrščena najdragocenejša in najpotrebnejša znanja prav po svoji volji in po svojem pomisleku. Ta spis nas nasprotno prepriča, da je naša duša organizem, ki se razvija, kakor dovoljujejo to naravni zakoni, ki ni in ne more biti podrejen zakonom, katere bi mu hotela nalagati komisija učenih pedagogov. Pravi temelj duševnega življenja in tega, kar imenujemo razum, nadarjenost, talent ali genij, nam je iskati v ogromnem morju predstav, katerih se ne zavedamo.

Toliko se mi je zdelo vredno pripomniti, predno začnem z jedrom svoje razprave. Povedal sem že, kako sem se učil botanike, dokler sem bil v šolah. Moja nezmožnost za ta uk se mi je dozdevala čudna in nerazumljiva tembolj, čimbolj sem opazil drugače na sebi sam, čimbolj me je prepričalo mnenje drugih v tem, da nisem nenadarjen človek; nikdar nisem nehal o tem premišljevati. Tu pa se je pripetilo, da mi je poslala Gregrova knjigarna drugi del Čelakovskega «Prodroma češke flore» na ogled. Takoj sem začel to knjigo skrbno pregledavati in po njej listati, kakor da bi mi mogla ona razjasniti to zadevo. Listajoč v njej me je preletavala zona, ko sem našel imena rastlin: *Taraxacum officinale* Web.

a) *laevigatum*, b) *leptocephalum*, Tar. *palustre* Huds., nadalje *Leontodon trassilis* Koch a) *glabratus*, c) *hispidus*, *Leont. autumnalis* L., čim sem doslej slišal imenovati samo *Leontodon taraxacum* L. . . . «Torej niti *regrata* ne poznam! Da botanike ne znam, vem davno; toda da niti *regrata* ne poznam, to je prekruto!» Razčiljen sem šel ven in nabral rastlin, katere sem imel doslej vse za *Leontodon taraxacum*, nato pa sem se trudil doma določiti, katera izmed prinesenih rastlin je *Taraxacum laevigatum*, *leptocephalum*, *palustre*, *Leontodon glabratus*, *hispidus* itd. Več kakor teden dni sem silno vneto premišljeval in opazoval, predno sem se odločil, da moram vse prinesene rastline nazirati za *Taraxacum officinale* Web. a) *laevigatum*. Želja, spoznati nekatere izmed ostalih *regratov* in prirojena zvedavost poznati vsaj nekatere naših najvažnejših rastlin, ko se mi je ponudila tako lepa prilika, sta me vabili na daljno botaniziranje, četudi je bilo začetkoma silno težko določiti nabrane rastline. Cele noči sem moral žrtvovati, predno sem mogel z gotovostjo reči, da je ta rastlina *Crepis tectorum* L., ona *Souchus arvensis* L., tretja *Tragophogon pratensis* Döll i. t. d. Določevanje nekaterih vrst me je zadrževalo včasih teden, včasih štirinajst dni; to so n. pr. bile *Inula salicina* L., *Erigeron canadensis* L. in druge, čemur se nikdo ne bode čudil, kdor pozna, kako težavno je proučavati te vrste, in obenem jemlje v poštev mojo nedostatno orientacijo, ker sem bil začetnik. A moja stara šolska rana se je zopet zalila s krvjo in me je zbolela; zopet sem postal nekako zimnično razčiljen, a to moje stanje mi ni več dovolilo, da bi premagan zapustil bojišče.

Ne pravim vsega tega nemara zato, da bi vpletal brez potrebe svojo osebo v to pripovedovanje, ampak zato, da bi razjasnil in opravičil svoje ravnanje napram otrokom, katere sem čimdalje tem gosteje jemal s seboj na svoje botaniške izlete. Otroci so me spremljali, veselo se šalili, smejali se, mi marsikaj pripovedovali, me povpraševali po marsičem. Ko so me pa videli, da ogledujem pozorno rastline, so mi jih začeli prinašati, tuintam so vprašali za njih ime, ne vsled zvedavosti, ampak da bi imeli zabavo, kadar jim je bilo šale in dovtipov dovolj. V najkrajšem času so jih pozabili, sploh kakor stvari, katerih prva skrb je bila skakati, vriskati, bežati za vsem, kar je teklo, laziti po vsem, kar je strmelo kvišku, preskakovati jarke in potoke, skakati čez plote in meje, lučati kamenje čez drevesa in reko. Jaz sam jih nisem opozarjal na nič, najmanj na rastline, ničesar jim nisem kazal in imenoval, samo če sem bil naravnost vprašan; nisem mogel, če bi tudi hotel, in zato sem se hitro navadil, jih sploh ne motiti. Ko smo prišli k reki, že je polovica brodila po vodi, druga polovica pa se je zabavala z opazovanjem rib in ribic, katere so mnogo bolje poznali nego jaz; oni so namreč poznali vse domače ribe, četudi so jih imenovali z domačimi imeni, jaz pa nisem poznal nobene. Kakor tu, tako mi je svetovala tudi pri ornitoloških opazovanjih opreznost, da bi modro

molčal in jih ne silil, da bi mnogoveljavna lastna opazovanja opuščali in se zanimali za to, kar je mene zanimalo. Sedaj sem prepričan, da sem krenil tako nehote na pravo pot.

Ko smo prišli do gozda, tedaj kakor da se je v otrocih zbudil duh davnih prebivalcev naše domovine; prelazili so grmovja, iskali in opazovali, obduhovali vsako gobo, ogledavali vsako drevesce, vsako peresce in na zemlji najdeno koščico. Tudi cvetice, zlasti pa plode so nekateri opazovali in me povpraševali za njih ime. Ako sem vedel za to ime, sem gá povedal; več nisem pravil, kajti več sam nisem znal. Vesel sem bil, če sem vedel vsaj za ime.

Ti sprehodi so se vsem tako priljubili, da so hodili celo 3—4letni otroci z mano in pobirali z mano cvetlice in delali šopke. Podajali so mi vsako cvetlico, ki se jim je dozdevala kolikaj čudna. Slišim in vidim še sedaj malega dečka, ki mi daja marjetico z besedami: «Pačotelo, kvitko na, fo maš!» («Gospod učitelj, na cvetlico, tu imaš!»)

Naši izleti so postajali vedno bolj redni in daljši, a naš obzor se je širil neprenehoma. Naši poseti pri reki, kadar so ribiči lovili ribe, pri jezeru, kjer je bilo vse polno vodnih mrčeš, zlasti drobnih lupinarjev, so napravili iz dečkov navdušene prirodoslovce. Odnášali so domov vodne hrošče in drugi vodni mrčes ter si prirejali doma akvarije. Opisati pa mi sploh ni mogoče onih slučajev, ko so podlegali učenci v polni meri občudovanju in močnemu presenečenju. Tu smo zagledali privezanega čuka, tam zopet taščico, senico, gnezdo kač, martinčkova jajca itd. Nepozaben mi je večer, ko smo postali v somraku v gozdu svedoki bujnega življenja v taboru rovk. Tla pod našimi nogami kakor bi bila živa. Po sto hodničkih pod padlim listjem je gomazelo, povsod okoli sebe smo slišali cviljenje in piskanje, a brž tu brž tam so prihiteli iz zemlje črni hudički, da bi se izgubili cvilé in piskaje zopet tako naglo, kakor so se naglo pojavili. Šele temni somrak nas je prisilil vrniti se domov.

Seveda nismo pozabili poloviti in vzeti s seboj nekoliko teh neznanih gostov. Otroci, ki so bili svedoki tega prizora, so se objemali same radosti. A ko so nam prihiteli nasproti oni otroci iz vasi, ki niso mogli z nami na sprehod, kakšno pripovedovanje je bilo to, povpraševanje in odgovarjanje! «Bože, to smo videli rovk! In to jih je bilo! In to so cvilile, letale, skrivale se in gonile! A mi smo se morali tako tiho in mirno zadrževati! Jedva smo dihali!» «In kaj je to, ta rovk?» — «No, to je rovk!» odgovarja majhen osemletni filozof. «Bože, ko bi bil videl, kako je majna, črna kakor kavka in lepa! A oči ti ima kakor črna glavica igle! Toda saj jih ima nekoliko gospod učitelj, vlovil jih je, saj nam jih jutri nemara pokaže.» Drugega dne rano, zgodaj rano, prihiteli so otroci v šolo, ko še davno ni bil čas, a ko sem odprl, so vsi prihiteli k meni:

«Gospod učitelj, Jože Dostalov, Janik Confalov itd. hoče videti to rovkó; prosimo vas, gospod učitelj, pokažite mu jo!»

V prvem in drugem letu svojega botaniziranja sem spoznal nemara 400 rastlin, katere sem si določil sam po Čelakovskega «Prodromu,» in po Svobodovem «Rastlinstvu.» Toda i otroci so že poznali mnogo cvetic iz naše bližnje okolice. Tako nam krajši izleti, katere so delali z nami skoro vsi otroci, dečki in deklice, kmalu niso več zadostovali, zato smo začeli hoditi dalje, kamor pa so me spremljali le večji dečki. Tu so se srečavali dečki pri vsakem koraku z novim presenečenjem in iz obličja jim je sevalo občudovanje. Na ravnini vzrasli in odgojeni so se tresli samega strahu, ko smo stali pred skalnato steno, ki je bila čez 10 metrov visoka, z močnimi kremenovimi žilami pretkana, in ko so videli, da ni samo skala ampak tudi v njo vloženi kremen, da je vse preperelo, da se je valilo tisoč in tisoč vlomkov pri najmanjšem dotiku raz skalo v potok. Ravno taka je bila njih radost, kadar smo posetili krajino, ki je bila posuta z mogočnimi skalnatimi balvani. Dečki so obletavali balvan od vseh strani, plazili se po njem kakor kozlički, ali pa krikali po krajini, pregledavali skalnate razpoke, merili visokost balvana, obsipavali me s tisoč vprašanji. Ni se nam godilo drugače, ko smo našli z otroci predhistoriško gradišče, ki je seveda zanimalo otroke manje kot najdba sama, kakor pa moje pripovedovanje, h kateremu so me silili s tisoč in tisoč vprašanji. Da bi končno verno slikal, kako so se obnašali otroci, ko smo se nahajali nenadno pred vhodom v apneno jamo, o kateri se jim niti sanjalo ni, tega seveda ne zmorem. V prvem hipu so seveda zmočeni hiteli semtertja, beseda jim je obtičala, krik je prestal, spravljali so iz sebe samo nepravilne zvoke. Vsak je čutil potrebo, opozarjati tovariše na nečuvani, novi pojav, opozarjati na nevarnosti, provzbujati, nagovarjati, da bi se jama preiskala, izraziti se o nečem velikem, pripravljati sebe in ostale. Pri prvem posetu smo seveda obstali pri pregledavanju srednjih soban, kamor smo mogli dospeti brez nevarnosti. Na drugi in tretji poset smo se pripravili mnogo bolje, tako da nam je bilo mogoče prodreti do potoka, ki je tekel skozi jamo, prekoračiti potok in si upati celo čez njega. Bogat dobiček kapnikov, apnenčevih odlomkov nam je bil še dodatek.

Ravnótako se nam je godilo tudi v botaniki. Dečki so našli nove in nove rastline. Novi naši znanci so bili n. pr. *Platanthera solstitialis* Boennigh, *Aquilegia vulgaris* L., *berberica*, *Actaea spicata* L. Ni mogoče opisati, kakšna je bila naša radost, ko smo našli na nekem rebbru nenadoma orliček, in kako nam je bilo tedaj žal, da je bil edin, in da je še s tega edinega po prvem dotiku se osul ves cvet! In ko je deček same zvedavosti pogledal v globok, ozidan studenec ter zapazil v njem na mestu, kamor ni bilo mogoče stopiti, moder cvet jeternika (*Hepatica triloba* Gil.), katerega nismo več našli niti preje, niti pozneje! A ko smo našli krasni cvet Mo-

nesis grandiflora Sal., čigar voščene bele glavice so se nam dozdevale na temnozeleni mahovi blazini v temni lesni senci, kakor vrtec neke tajne lesne vile, — tedaj so proglasili dečki ta dan za najlepšega svojega življenja. Ni treba omeniti, da še davno nisem navedel vseh radostnih slučajev našega botaniziranja; tega tudi ni treba; menim, da zadostujejo navedeni primeri.

Tudi ne morem na drobno povedati, da so postali nekateri dečki hkratu potrpežljivi opazovalci rastlin, in kako so se širile njih rastlinopisne vednosti in vglabljalje. Naj navedem samo tri epizode, ki so mi posebno ostale v spominu in ki tudi dovolj jasno govore, da mi prihranijo dolgo in utrujajoče razlaganje.

Korakali smo tiho poleg travniškega jarka; dečki tiho pred in za menoj. Že davno so nehali sami po potu razsajati in kričati, kajti izkusili so, da si odjemljejo takim načinom redka in dragocena opazovanja. Hkratu smo presenečeni obstali pred krasno *Veronico longifolio* L. Opetujem, da svojih refleksij nikdar nisem vsiljeval otrokom, da nisem navajal njih pazljivosti na to, kar je mene vezalo, da nisem nikdar poskusil jim zabiti v glavo te ali one predstave, vsiliti njih intelektu to ali ono misel. Moj smoter ni bil, jim podati tako ali tako, po nasilstvu ali naskoku, vrste zemljepisnih, zgodovinskih, prirodopisnih pojmov. Za to sem bil deloma premlad, deloma preboječ, a brezmiselno birokratiško nadzorstvo me je premalo nato sililo, da bi si dovolil od izmerjenega in zapovedanega pota samo najmanjšo odstranitev. Tako nisem opozarjal niti sedaj dečkov na najdeno rastlino, ampak se udal samo lastnemu presenečenju in lastni radosti vsled najdene rastline, ki bi bila res vredna, da bi se pestovala ko druge naše krasne rastline v vrtih, bolj nego mnoge in mnoge tuje rastline, s katerimi so prenapolnjeni naši cvetlični vrtovi, a ki ne morejo delovati kot tujke nikdar tako milo in sladko na naše srce.

Učencev tudi ni bilo treba opozarjati. Z radostnim krikom so hiteli k rastlini in se veselili njenega pogleda. Toda največje začudenje se je izrazilo na njih licih, ko sem jim povedal ime te rastline, katero sem jim medtem že določil. «Dolgolisti jetičnik! Dolgolisti jetičnik, gospod učitelj, dolgolisti jetičnik!?» vprašali so presenečeni zopet in zopet, ne verujoč svojemu sluhu. «Kako je to le mogoče!?» Oni so poznali doslej samo njivski jetičnik kot poljski plevel (*Veronica agrestis* L., *V. triphylla* L., *V. polita* Fries), a sedaj bi naj bila ta tako krasna in bogata rastlina tudi jetičnik. Tamkaj po grudah se plazeči bórni cvet, tu mogočna rastlina, ki strmi čez meter visoko s krasnimi cvetnimi klasi. Toda že so tudi poskušali rešiti to zagonetko. «Inu, seveda,» menil je majhen filozof, najboljši opazovalec med njimi, «saj vidite, da je ta cvet popolnoma podoben cvetu našega jetičnika.» Da bi se prepričali, hiteli so takoj na polje, natrgali jetičnika in primerjavali. Toda že ta jetičnik, katerega so

prinesli s polja, ni bil enak; že na njem, na prinešenem plevelu so spoznali, da se morajo ločiti tu nekatere vrste. Tedaj smo določili jetičnik tridelni, bršljanolisti in poljskega (*Veronica triphylla* L., *V. hederifolia* L., *genuina* in *V. arvensis* L.). Zraven tega se je dognalo, da pripada sem tudi nam dobro znani jetičnik, *Veronica chamaedrys* L. Še ta dan smo našli, pravzaprav so otroci sami zapazili potočni jetičnik (*Veronica beccabunga* L.) in zmagoslavno mi naznanjali ščitasti jetičnik (*Veronica scutellata* L.), čije črez meter dolgi vlat ni zbudil manjše pozornosti. Tedaj se je tudi dognalo, da ima jetičnik srčasto plodnico in krono na enem koncu daljšo. Sploh je debata o tej stvari silno in živo trajala do večera, a drugega in tretjega dne se je nadaljevala.

Nekoč smo hodili ob bregu reke Morave in dečki so z mano pregledovali vsak grmiček. Hkratu vzklik! Našli smo novo čudovito rastlino z grozdi rdečih, krasnih jagod, rjavolilastih cvetov z žoltim srčecem, grenkoslad ali grenkosladki razhudnik (*Solanum dulcamara* L.). Ni trajalo dolgo, a dečki so našli vse posebne lastnosti novega znanca. Na njih vprašanje, je-li so njene krasne jagode zavžitne, sem odgovoril, da niso in dodal, da imajo v sebi oster strup ki se nahaja sploh v vsej rastlini. (Kot posebnost omenjam, da otroci v okolici Velikega Medrečja nje korenino silno radi žvekajo, nazivajoč jo *petzris* [Bittersüss], kar se ujema po mojem mnenju s tamkajšnjim ostrim podnebjem, vsled česar izgublja rastlina svojo strupenost; sicer pa se jedo v tamkajšnji krajini nekatere gobe, ki so v južnejših krajih gotovo nevarne.) Drugega dne predpoldne so prihiteli dečki k meni v sobo kakor besni. «Gospod učitelj, gospod učitelj, gospod učitelj, glejte mi smo vam našli razhudnik, ima tudi pet žoltih prašnikov, a nima rdečega cveta, ampak belega, a ni visok, ampak tako-le nizek!» so kričali ter mi podajali najdeno rastlino, navadno in povsod mnogobrojno se nahajajoče *pasjo zelišče* (*Solanum nigrum* L. a) *genuinum*). «Da, to je črno pasje zelišče,» sem odgovoril, «Vemo, vemo, ker ima črne jagode, res, gospod učitelj! In gotovo so tudi te jagode strupene!» Kmalu nato smo šli mimo polja, kjer je rasel krompir. Hodili smo tiho, ne besede nismo govorili. Tu zakliče hkratu deček: «Gospod učitelj, glejte, krompir ima ravno takšno cvetje, kakor razhudnik, ali je to tudi razhudnik?» «Seveda!» «A čudno, da ni strupen!» «Je tudi strupen.» «Ja, ja, ja, že vem, njega jagode so strupene!»

Dečki so si dali radi botaniške zagonetke. Odtrgali so n. pr. list z rastline in dali uganjati, kakšne rastline je list. Slično so nujali i ostali deli rastline dosti hvaležno snov. N. pr. tudi cvet smiljke ali seničice (*Cerastium*) in kurjega čreva (*Stellaria*). Tu je bilo treba znati število pestičev (*Cerastium* 5, *Stell.* zvezdnica 3,) da bi bilo mogoče uganiti. In cvet nočne ponočnice (*Melandryum noctiflorum* Fries) in travniške ponočnice (*Mel. pratense* Röhl). Tu so se dečki brž spoznali, z dvodomnimi

cveti, a postala jim je strastna zabava, iskati dvodomne cvete. Iznagla so poznali vse važnejše eno- in dvodomne rastline, kar jih je nadalje privedlo k iskanju, opazovanju in spoznavanju junkacej, trav in drugih rastlin. Preiskavanje cvetov in sploh botaniške uganke so jih privedle k temu, da so sami začeli spoznavati glavne vrste metuljčastih, križastih rastlin, zlatice itd.; ko so n. pr. spoznali podobnost notranjega cvetnega zaporedka pri kukavici (*Lychnis flos cuculi* L.), žitnem kokolu (*Agrostema githago* L.), pri ponočnici (*Melandrium*), pokalici (*Silene*); in tako tudi pri ostalih vrstah.

Ti trije slučaji pričajo, kakor mislim, dovolj jasno, kako so dečki iznagla sami dospevali k sistematičnemu urejanju spoznanega rastlinstva. Po mojem odhodu na drugo mesto je to postopanje naravno prenehalo in zategadelj ne morem povedati, kam bi bili nemara prispeli, ko bi mogli še 3—4 leta napredovati; a da bi mogli dospevati k smotru, ki je odmerjen učenju rastlinopisja na višjih gimnazijah, o tem ne morem dvomiti, ako pomislim, da bi postali tudi dečki bolj doseplega uma in sposobnejši za generalizacijo. Oni so poznali nemara 500 rastlin, vedeli o vsaki, kje cvete, kdaj odcveta in zori, poznali so njih habitus; umeli so število prašnikov, pestičev, podobo semena, silno mnogo rastlin, a mnogi so dospeli, kakor sem že pravil tudi k spoznanju glavnih rastlinskih vrst.

Treba je seveda pristaviti, da to niso bili vsi dečki, kajti mnogo je bilo takšnih, ki so žrtvovali več pazljivosti drugim pojavom, vsled česar se je njih obzor zopet razširjal v drugi smeri, ali pa so vživali bolj v tistem in pasivnem privzemanju vnanjih dojmov. Sploh se mi je vrivalo na sprehodih bolj nego kje drugje prepričanje, da otročje duše nikakor ni mogoče primerjati prazni shrambi, kamor bi se dalo vložiti vse, kar bi smatral učitelj koristnim, ampak bolj drevesnemu deblu, ki rodi listje, cvetje in sadje, so lastni notranji svoji naravi, ki se ne da po nobenem vnanjem vtisku premeniti, ali pa tajni kemiški delavnici, kjer se prvine spajajo, spojine druga na drugo reagujejo, a slušajo tajne prirodne zakone, nikakor pa svojevolje kemika, ki ž njimi eksperimentira, in dá pedagogu kakor prirodoslovcu pristoja, da bi bil pokoren sluga in opazovalec zakonov in prirodnih dejstev, a ne hotel si domišljevati, da jih more po svoji volji ali po birokratiških ukazih in naredbah preustrojati in voditi.

Bili so dečki, ki so n. pr. se brezmejno radovali, ko smo se nahajali prvič na visokem griču, raz kateri je bil prostran razgled po široki okolici; drugi so se tresli blaženosti, ko sem jim odgovarjal na njih vprašanja o bližnjem, pustem starem gradu; drugi so najraje slišali pripovedovati o velikih mestih, o rekah in tujih zemljah, ki so se nahajali tam skriti za daljnim obzorjem. Karkoli torej pravim, ne tiče se nikakor vseh otrok. Teh dečkov, ki so bili sploh trajni botaniki, je bilo malo, že zategadelj, ker niso mogli vselej vsi dečki z menoj na izlete. Prav znat-

nega botaniškega znanja so imeli vsi dečki, a teh, ki so poznali do 500 rastlin, je bilo malo. Zato pa je bil med njimi deček, ki je poznal dobro, prav dobro floro skoro cele krajine, torej nemara 700 rastlin, a razen tega je dobro poznal tudi že glavne in važne znake vseh večjih vrst. Ta deček je pa med učenci v šoli spadal med najbolj slabe učence. Dve leti je trajalo, da se je probil skozi prvi oddelek (prvo šolsko leto). Ravnotako slab je bil tudi v pravopisu, v računstvu, a na pamet se je učil silno težko. Njegovo lice je bilo neprijetno, opominjalo je na lice bebcev, usta so bila široka, ušesa so mu odstajala, glava je bila velika in oglata, šija kratka, telo čokato, oči temnosive, a kakor ugasle, kretanja medla, izgovor nepravilen. Po izletih, kjer nikdar ni manjkal, se je silno spremenil. Zlasti zunaj odsevala je raz njegovo obličje navdušenost, oko je bilo milo, mirno je sevalo, kretanja so bila čila, pazljivost napeta, njegova razumna vprašanja, kakor tudi njegove prav dobre opazke so svedočile o prav logičnem napredovanju njegovega premišljevanja, koje pretrgavati bi si všteval v greh.

Ko smo stali prvič na bližnji gori, odkoder se je naša krajina videla kakor velikanska razgrnjena slika, kakor obrovski zemljevid, ki je bil izveden z najdragocenejšimi barvami, bili so dečki tako opojeni, da so se objemali, poljubovali, silili k meni in se vili okoli mene; a prosim še, da se uvažuje, da so bili to vaški otroci, ki so malo naklonjeni takšnim izjavam čuvstva, ki bi celo navadno se sramovali takšne slabosti. Ko smo prišli domov ter so nam prihiteli drugi otroci z vprašanjem nasproti, kaj smo videli, kje smo bili in kaj tam našli, so odgovarjali dečki: «Na gori smo bili, a odtu smo videli — vse!» In verujem, da je presenetljivemu, mogočnemu dojmu vrh visoke gore odgovarjalo «vse». Odtu so res vse videli, kar se je nahajalo pod tistim nebeškim svodom.

Drugi, tretji in sploh ostali poseti te gore so se spremenili v improvizirane zgodovinske in zemljepisne ure. Razentega sem moral dečkom še obljubiti, da posetimo polagoma tudi vsa bolj oddaljena mesta, katera smo videli raz goro. Obiskavali smo važnejša mesta sploh, oddajali smo se tako bolj zemljepisnemu proučavanju naše krajine, četudi smo prirodne razmere ravnotako goreče dalje opazovali. Obiskovali smo bližnje apnene votline, podzemeljski dolgi hodnik nekdanjega, slutim, viteškega gradu, grad, paviljon na visokem skalnatem rtu postavljen z daljnim čarokrasnim razgledom itd., a vselej burna radost, buren izliv čuvstev. Z vročo pobožnostjo so peli dečki na potu domov «Kde domov můj», «Krasný vzhled je na ten boží svět», «Moravan jsem» in druge domoljubne pesmi, ki so verno tolmačile njih vzburkana čuvstva.

V šoli sem uporabljal seveda po možnosti izkustva, pridobljena na izletih, četudi sem poučeval po predpisanem načinu. Bilo je v jeseni, ko

sem začel na to v drugem oddelku (na enorazrednici) učiti zemljepis tako, kakor sem učil vsako leto. Otroci so risali z mano najpreje plan šolske sobe, potem plan šolskega poslopja, potem načrt šolskega okrožja, enakomerno težavno delo, ki je mučilo mene in otroke. Na to sem prešel k zemljepisu naše okolice. Dečki tretjega oddelka, ki bi naj ta pouk zasledovali, so postajali vedno bolj nemirni, čim popolnejša je postala slika vse krajine. Drugega oddelka otroci niso imeli na noben način vžitek od tega pouka, ampak bolj dospeli otroci, ki so prepotovali z mano vso okolico, poznali vsako stezico, vsak gozd, vsako vasico in samino. Mnogi so se radosti v šoli solzili, drugi so izjavljali na drug buren način svojo radost tako močno, da je zavžila pač malokatera šolska sobica kdaj tako radosten in buren pojav. Ko je pouk nehal, ostali so dečki v šoli, niti obedovat niso hoteli iti, pošiljali so mlajše domov po kruh. Pri tabli so stali in si razjasnjevali znake na zemljevidu, pravili so si dogodke, ki so jih doživeli na posameznih mestih, o krajih, kjer so opazovali kaj znamenitega. Govorili so o daljavah, če so na zemljevidih dobro označene. Ni bilo mesta na zemljevidu, na koje bi se ne vezal kak radosten spomin. Popoldanski pouk je bil raztresen, a po šoli so se prizori jutra ponavljali; učenci so ostali v šoli do teme. Drugi dan zgodaj zjutraj so me spodili s postelje, šli so v šolo risat zemljevid: «še stričku enega, očetu enega».

Tolstoj pripoveduje, kako se je zaman trudil, vzbuditi v učencih zanimanje za zemljepisni nauk v poljanski šoli, a to z vsemi metodami, s katerimi se mora ponašati nemška metodiška literatura, a pravilno navaja, da je vzrok neuspehom, ki so zvezani s tem poukom, naglica in nestrpnost, s katero se trudimo spraviti v glave učencev zemljepisno znanje, četudi smo zadovoljni, ako naphamo glavo le s samimi nerazumljivimi besedami. Raditega priporoča zemljepis in zgodovino vseučilišču. Sklicuje se na ravnokar našteta svoja izkustva, katera bi mogel še popolniti s še več vrednimi tujimi izkustvi, ne morem soglašati v tej zadevi z velikim ruskim mislecem. Ravnotako pa menim, da vse doslej navadno priporočane metode: analitiška, sintetiška, koncentriška in robinsonovska več obljubujejo, nego morejo v resnici izpolniti. Glavna njih napaka je po mojem mnenju, da niso utemeljene na neposrednem opazovanju otrok, da zavračajo celo že samo misel neposrednega opazovanja na piker način. — O uvedbi zemljepisa v šole velja to, kar sem višje gori pravil o botaniki. Od odkritja Amerike, od prekoračenja ravnika so silili seveda stoterni presenetljivi pojavi med tedanji naobraženi svet, a sedanja odkritja v neznanih krajinah zanimajo še danes naobraženo Evropo. Toda poročilo, da se nahajajo krajine, kjer pada senca na južno stran, je mogla privedi v začudenje tedanjo Evropo, nikakor pa ne more naših otrok, ako zvedo o tej stvari tako, kakor se godi to sedaj. Poročilo, da je oplovil Magelhaens zemeljsko kroglo, da je prispel Kolumb na poti proti vzhodu v Indijo,

ne more presenetiti naših otrok, katerim so ta poročila, ki jih vidijo lahko na šolskih zemljevidih nekako nazorno, samo množina nejasnih besed. Meniti pa, da se potrebno zanimanje za takšne nepojmljive stvari čisto gotovo dostavi, ako se začenja s šolsko sobico, potem nadaljuje s šolskim poslopjem, s šolsko občino, na kar počne otrok goretí same želje, poznati načrt bližnje okolice, nato širnega okolja, to meniti je tako velika hudomušnost, da je treba silnega premišljevanja, ako se hoče shvatati, ako se hoče dobro razumeti, kako je mogoče, da jo priporoča celo zakon. To se je moglo dogoditi, ker se nahajamo pri nas v stanju strašnega duševnega suženjstva napram vsemu, kar pri naša na svetlo nemška pedagoška literatura. Vsak nemški pedagoški avtor nam je tako velika avtoriteta, da si ne dovoljujemo imeti lastnega prepričanja, niti lastnih izkustev.

Preostaja mi še, opozoriti na celotni uspeh mojega tedanjega poskusa.

Otroci so poznali mnogo cvetic, nekateri dečki skoro vso floro našega okoliša; poznali so tudi fauno dobro, razen golazni, za katero se nismo dosti brigali. Poznali so popolnoma tla in kamenine svojega okoliša, poznali so vsa bivališča v okrožju nemara 15 km, vse važnejše kraje, obrtne zavode. Poznavali so glavne in važnejše date ne samo mestnih dogodkov, ampak iz češke zgodovine sploh, kajti če smo bili navdušeni po pogledu z visoke gore na daljno okolje, ki se je ponašalo s krasnimi barvami, od modrine neba do krasnordečih makovih poljan, smo zapadali v fantastiško snivanje, in mnogo lože smo hiteli z dušnim očesom v minola stoletja, nego med ozkimi stenami šolskih sob.

Tudi praktiškega znanja so si mnogo pridobili: različno delo v vrtih, na polju in travnikih, različne rudnine, ki se nujajo za razne potrebe: apnenec, kremenec, žula, vse to so bile stvari, ki niso ušle otroški pozornosti in so bile ocenjene prav po zaslugi.

Manji po mojem mnenju ni bil npravni dobiček. Tolstoj govori o zlagani anekdoti, kako je lovec prelestil lisico s konjskim mesom v šolskem berilu. Takšnih lažnjivih anekdot so knjige, ki so namenjene mladini, prepodne, iz česar izvira krivi, bajkoviti nazor o prirodi. Otroci so se privadili prememu, potrpežljivemu opazovanju čiste resnice, ocenjati tudi nezatne pojave, kar je po mojem mnenju velike važnosti za življenje. Drug važen nasledek temu je bil, da se je položil v otrocih temelj za mirno, zaupljivo in potrpežljivo naziranje sveta in ljudskega življenja vobče.

Priroda gotovo uči človeka veseliti se in ljubiti se. Veseli smo bili, ko smo šli rano z doma, da smo se podali na pot in da bistvujemo. Škrjanček nam je žvrgolel nad glavo, a mi smo bili veseli, rosa se je lesketala na travnikih, cvetje se je obračalo proti solncu in prijetno

dihtelo, a mi smo bili veseli. Tam je skočila iz luknje podlasica, tam je zopet sedla pastiričica, a mi smo bili veseli. Ko smo stopili na goro, ko smo našli kraj gozda navadni metlinjek (*Sarothamnus vulgaris* Wimmer), ali pa natrgali šopek kartuzijank (*Dianthus Carthusianorum* L.), bili smo veseli. Ko smo našli studenec s čisto vodo, vzeli iz žepa košček kruha s sirom, da bi poobedovali na mahovi mizi, bili smo veseli. Veselil nas je gozd, modro nebo nad nami, mahova postelja, na kateri smo počivali, naša mladost, naše zdravje in samo to že, da bistvujemo, da živimo.

Da so si pridobili otroci vse predstave in pojme, ki se navadno vcepljajo v glavo z barvano kredo na tabli, to je samoposebi razumno; kajti kjer se dostavi predstava, katere se zavedamo, kjer se razvije iz predstav pojem, tam se ponudi tudi potreba besede. Predstav, ki se jih ne zavedajo, in pojmov, na katerih počiva duševno čutenje in duševna rast, so dečki gotovo več pridobili, nego v zaprti šolski sobi.

Najbolj pa cenim prijateljsko razmerje, ki se je razvilo med mano in otroci. Postal sem jim najdražji prijatelj na svetu. Otroci so mi često pravili: «Vi ste, gospod učitelj, naš!» Kar so le mogli, so mi v radost storili. Najlepši šopek poljskih cvetlic je bil vselej moj. Jaz sam sem ljubil otroke tako, da mi je bilo težko po njih, ako jih nisem imel okoli sebe. Mržnje med nami ni bilo. Otroci niso storili ničesar, za kar bi zaslužili ukor, manj še kazni. Niso se prepirali, ne topli, za takšne nečednosti niso imeli ne časa, ne volje. Naopak so se navadili plemenitemu, nesebičnemu čutenju tako silno, kakor se tega nikdar ne morejo navaditi ne v šoli, ne doma.

Jaz sam obžalujem le to, da sem odšel po mnogo obetajočem začetku na drugo mesto, kjer se mi ni nudila prilika, še enkrat ponavljati ta poskus. O drugih poskusih v drugi smeri, ki vsi dokazujejo pravilnost navedenih pedagoških stavkov, izpregovorim drugje.



Joannes Cochlaeus Noricus,

nasprotnik Lutru, humanist in šolnik slovenskega pokolenja.

Germani so v preteklih vekih bili boje daleč po Evropi, ustanavljali so države, snovali mesta in z njimi pospeševali materialno blagostanje tudi po slovanskih pokrajinah. Dotični Slovani so radi ali neradi stopili v službo nemško. Tako so absorbirani nekdanji polabski Slovani dali svojo moč jedru današnjega nemštva. Druge dežele, ki so sicer ostale slovanske, a prišle pod vpliv nemški ali celo pod žezlo starega rimskega cesarstva «nemške narodnosti», so latinsko-nemški kulturi dale znamenite moče, ki so pa, delujoč daleč od domovine, za njeno ime in slavo bili izgubljeni. O enem takem možu, ki je bil «gente Slavus, natione Germanus», naj poroča nastopna razprava.

I.

Leta 1511. je v Nürnbergu izšla knjiga «*Quadrivium Grammatices Joannis Coclaei Norici: Artium magistri: Norinbergae nuper elucubratum: Pro iuventute Scholae Laurentianae (presertim Novae domus pro mansuetioribus litteris extractae) quod deo Auspice nunc prima sui Aeditione Calcographiae mandatum Ad foelices primum iuventutis Nurenbergensis: deinde caeterorum successus scholasticorum in lucem emittitur.* L. 1513. je izšel drugi natis, l. 1514. tretji.

To je latinska slovnica, a nje četrti del ima za razvoj nemške slovnice velik pomen; to je «tractatus de formis declinandi et coniugandi Teutoniceque interpretandi casus et tempora»; tu se prvič govori o pravilnem nemčenju latinščine ter se določujejo razlike med nemškim in latinskim jezikom.

Pisatelj te knjige, *Joannes Cochlaeus*, je bil kmetski sin iz vasi *Wendelstein* pri Nürnbergu; rojen l. 1479., je poslušal okoli 1500 «poezijo», humanistične nauke v Nürnbergu, nato pa študiral v Koloniji filozofijo in teologijo ob enem z Ulrikom Huttenskim¹ in drugimi poznejšimi humanisti, posebno prijatelj Karlu pl. Miltiškemu, ki je kasneje bil papežev komornik; na kolonijski univerzi, ki so jo takrat vznemirjale spletke Pfefferkornove,² ga je navdala mrznja zoper sholastiško učno metodo in «kuhinjsko latinščino». Kot «magister liberalium artium» (pol doktorja) je l. 1510. prevzel vodstvo Lovrenške šole v Nürnbergu. Z vnemo se je lotil naloge, dane mu od šolskega nadzorništva, da naj uvede v šolo humanistične študije, ki so imele za namen pred vsem estetično naobrazbo na podlagi starih latinskih in grških klasikov. Njegov učni načrt je v mladeničih hotel vzgojiti «scientiam et eloquentiam» — znanost in zgovornost, pa tudi omi-

¹ Znan sovražnik rimske hierarhije, pozneje pristaš Lutrov, † 1523.

² Krščen žid, ki je zahteval, naj se sežgo židovske knjige, ki grde krščanstvo; Reuchlin je ugovarjal v tolerantnem smislu.

kati «ingenii ruditatem» — duševno rodost. Pri tem pa mu nič ni ugajala zlasti metoda, po kateri se je mladina učila slovnice; obsojal je sežnje dolge razlage verzificiranih pravil latinskega jezika in preoblaganje z besedami; naj se dajo kratka, preprosta in jasna pravila. Zato se je Cochlaeus lotil dela ter spisal zgoraj imenovano slovnico; po njej naj bi se učenci tako poučevali, da bi v enem tečaju umeli latinske klasike.

L. 1515. je šel Cochlaeus kot učitelj in spremljevalec trem mladeničem nürnberškim v domovino humanizma, v solnčno Italijo; tu je v Bologni prisostvoval disputaciji znanega nasprotnika Lutrovega Ecka s svobodomiselnim Fabrom in se je izjavil zoper njega; bil je pristaš reuchlinistov, to je onih humanistov, ki so, prijatelji Reuchlinu v njegovem boju s Pfefferkornom in dominikanci v Koloniji, se pozneje oklenili reformacije — izmed teh je bival takrat v Italiji tudi Hutten — ter pisal v Nürnberg pisma popolnoma v duhu sovražnikov Rima in «barbarov». Medtem pa se je v Italiji pripravil tudi za duhovniško kariero, goječ posebno one znanosti, ki so potrebne cerkvenemu dostojanstveniku; l. 1517. je promoviral v Ferrari za doktorja bogoslovja; v Rimu, kjer je bil imenovan Miltic papežev komornik, je bil pridobljen za katoliško cerkev ter je l. 1520. postal dekan v Frankfurtu; v Nürnbergu so sumili, da mu povod za preobrat ni bilo spoznanje resnice, marveč se je slišal izrek: «Ich fürchte, er möchte wo andersher als durch die Thüre in den Schafstall gekommen sein. Ich kenne nähmlich aus ihren Früchten die Leute, mit welchen er zu Rom zu thun gehabt hat.» Nepoklican je prišel l. 1520. s spisi zoper Lutra v žepu v Worms in poklical tudi Lutra na disputacijo; baš o njem so lutrovci sumili, da ima skrivne nakane zoper Lutrovo svobodo. Odslej je njegovo življenje neprestan boj z Lutrom in reformacijo; poleg Ecka in Emserja je najbolj vnet nasprotnik novemu verskemu gibanju. Udeleževal se je državnih zborov, verskih pogovorov in disputacij, moral bežati pred kmetskim uporom v Mogunc in Kolonijo, a sam preganjal celo nekdanjega svojega sošolca. Ko je l. 1528. na Emserjevem mestu postal tajnik vojvode Jurija saksonskega in pozneje kanonik v Misnu (Meissen), je bil najbrž mnogo kriv, da je vojvoda tako ostro zatiral luterstvo. Od naslednika Juriju, luterskega vojvode Henrika pregnan, je dobil l. 1539. kanonikat v Vratislaviji. Odtod se je silno razdraženo boril s protestanti; kakor da bi hotel podvojiti silo medtem umrlega Ecka, je metal filipike proti Filipu Melanchthonu, defenzije, disceptacije, replike proti Musculusu¹ in drugim, dokler ni umrl l. 1552.

Poleg neštevilnih manjših polemičnih spisov in poleg že imenovane slovnice je spisal še mnogo šolskih knjig; za njegovo osebo značilno je večje delo «Historia de actis et scriptis M. Lutheri» 1549, ki diha neizmerno mržnjo zoper Lutra, pa tudi kaže pisateljevo domišljavost in ne-

¹ Po Musculusu je zložil naš Dalmatin l. 1584. svoj molitvenik.

čimernost: v uvodu n. pr. pravi, da je «sub consueto examinis rigore» postal doktor, predno še je Lutrovo ime bilo znano; v izdaji, ki sem jo rabil jaz (iz l. 1568.), je spredi ponatisnjena tudi njegove promocije formula, češ, da je bil «ardue ac rigorose examinatus» in pa «unaminiter et concorditer approbatus»; ni ga bilo sram natisniti pismo nekega škofa, ki ga izredno hvali, seve škof zatrjuje, da je moral Kohleja šele dovoljenja prositi. Celo delo mrgoli imena «Cochlaeus» ter hoče pokazati, kako temeljito in uspešno je baš on pobijal Lutru.¹

II.

Ime «Cochlaeus» je tolmačiti po imenu njegove rojstne vasi «Wendelstein», ker «cochleae» pomeni v latinščini ali «polže» ali «steinerne Wendel treppen»; včasih se imenuje tudi «Wendelstinus». V dobi pomlajenega latinstva in grštva je bilo moderno latiniti imena ali tudi grčiti.

Njegovo pravo, prvotno ime pa je bilo «J Dobneck», «Dobenek»; to doni slovanski in ni nič drugega nego Dobnik; «o» kaže na slovenščino; res je na Slovenskem najti ime Dobnikar in tudi Dobnik; razen tega je velepomemben priimek Noricus, ki si ga je dal Cochlaeus sam v naslovu svoje slovnice in še morda drugod; «Dobnik Noricus» ne more biti nič drugega nego noriški Slovenec, Slovenec doma iz zapadnoslovenskih pokrajin; seveda si moramo misliti, da se je oče našega humanista priselil, recimo, iz Koroške na Nürnbergsko; čez očeta ne bomo segali, ker bi se sicer sin težkoda imenoval «Noricus». Prim. Matthias Garbitius Illyricus, Comenius.

V posvetilu zgoraj imenovane knjige o življenju in delovanju Lutrovem se sam imenuje «Cochlaeus Germanus»; takisto govori v posvetilu spisa «Consideratio Johannis Cochlaei, de futuro concordiae in religione tractatu Vuormatiae habendo 1545» o «nostris Germanis», ki hodijo v Italijo, o «Germanis nobis», katerim je Mantua tako blizu, in poudarja Karola V. «erga hanc (Germanicam) nationem nostram paternam sollicitudinem.»

Kot šolnik je bil Noricus, kot boritelj za vero cele «rimske države nemške narodnosti» pa Germanus; to se ujema; nasprotnik Lutru, ki je hotel reformirati «Germanicam nationem» in jo rešiti rimskega vpliva, je moral pred tujim svetom nastopiti kot zastopnik cele «Germanicae nationis» takratne nemške države; «Noricus» bi bil skrit. Po takem pomeni tu «Germanus» itd. toliko kakor «državljan nemške države»; jezik nemški imenuje Cochlaeus «lingua teutonica», ne «germanica». Prim. «ogrsko» narodnost!

¹ O njegovem življenju gl. Geß, Joh. C., der Gegner Luthers, Oppeln 1886. — Otto K., Joh. C. der Humanist, Breslau 1874. Kehr, Geschichte der Methodik IV. 252. — Allgemeine deutsche Biographie 4, 381—384.

III.

S tem ni povedano, da bi samega sebe imel za Slovence; te misli ne pripušča že kozmopolitični značaj one novolatinske dobe v zapadni Evropi. V viharnih verskih prepirih ni utegnil misliti na domovino svojega očeta. Iz južne Evrope so ga zanimali le Turki. Izmed drugih Slovanov omenja Čehe in Poljake; Čehe radi Husa na več mestih, prestavil je tudi 70 Husovih (gotovo latinskih!) propovedi ter jih vzporedil z Lutrovimi, da bi Nemci in vsi drugi narodi razvideli, koliko škodljivejši krivo-verniki je Luter. Veliko je njegovo delo «*Historiae Hussitarum libri XII.*» v Moguncu 1549. Poljsko kraljestvo je za ves svet hotel ovarovati protestantizma; tako pripoveduje k letu 1534: «O tem času je bilo mnogo mladih plemenitih Poljakov v Vitenbergu, ki so se tam učili lepih umetnosti, pa se navzeli tudi Lutrovega strupa; bilo se je bati, da bodo, vrnivši se, otrovali z lutrovo sekto celo kraljevstvo poljsko, ki je sicer dobro katoliško. Njih starši in prijatelji pa niso znali, da so bili v Vitenbergu, marveč so mislili, da so na Lipskem, kjer je bila takrat katoliška univerza in lep red. Zato in da bi Poljake dovolj rano posvaril pred to nevarnostjo, je Cochlaeus dal natisniti različne latinske knjižice, jih poslal škofom in prvim plemenitnikom onega kraljevstva, meneč, da bodo na ta način umeli, kako se jim je varovati vitenberškega masla. Tako je izdal 4 filipike in druge spise zoper Filipa (sc. Melanchthona v Vitenbergu), ki so jih potem knjigotržci spravili na Poljsko. Zakaj dobro je vedel, da je Filipovo ime na Poljskem bilo drago. Tako je dosegel Matija, nadškof gnesenski z drugimi plemenitimi gospodi pri kralju Žigi, da je iznova objavil resen edikt ter pozval v Vitenbergu študirajoče Poljake domu in podložnikom prepovedal, še koga tja pošiljati Ko je bil ta edikt objavljen in se je vrnilo nekaj Poljakov domu, se je vsa krivda nalagala na Kohleja. Eden izmed teh Poljakov, ki je pozneje dobil kanonikat v nadškofiji gnesenski, je poslal nadškofu ostro poslanico, kjer je sicer Melanchthona kot svojega učitelja silno hvalil, Kohleja pa pošteno sramotil in psoval, kakor da bi bil Cochlaeus bolj iz zavisti zoper Filipa nego iz prave ljubezni do vere in splošne koristi nastopil zoper Filipa. Bog pa, ki pozna srca in misli ljudi, bo nazadnje sodil in vedel, kaj naj da vsakomur po njegovih delih . . .» (Izdaja 1568, str. 597—598).

Slovenski rod je dal katoliški cerkvi sila vnetega in glasnega, malodane prvega borca v boju zoper Lutra; žal da je čistost njegovega značaja zelo sumljiva. V hrupu verskih prepиров je pozabil Noricum; ko je protestantizem segel tudi po tej deželi, se je on že poslavljajal od življenja; mož, ki se je brigal za katolicizem na Škotskem, bi sicer ne prezrl tudi svojega Norika.

Dr. Fr. Ilešič.



Preosnova srednjih šol na Francoskem.

Spisal **Fr. Svetič.**

(Dalje in konec.)

Izmed slovstev modernih narodov n. pr. pozna samo eno ali kvečjemu dvoje, ako pripada «manj vrednemu» ljudstvu. Slovstvena dela drugih narodov, in sicer proizvode svetovne slave, ve samo po imenu; čital jih morda ne bode nikoli. V zgodovini pozna od starega veka naprej skoraj samo nemško in avstrijsko, o drugih ljudstvih ve zgolj nekaj suhih podatkov. Najnovejša zgodovina se je svoje dni izpraševala, ako je šlo proti koncu šolskega leta trdo za čas. In vendar je novejša zgodovina bolj poučljiva za razumevanje in presojanje današnjih razmer in za učenca tudi bolj zanimiva nego n. pr. samnitske vojske ali pa posestni boji med Karlom V. in Francem I. Tolstoj celo meni, da bi se dala zgodovina nekako «nazaj» ali «narobe» učiti, in da bi se imelo začeti z najnovejšimi dogodki; dasi se ta misel morda zavrača kot čudaška, vendar ima nekaj jedra v sebi. Obžalovati je, da se kulturna zgodovina in narodopisje obdelujeta tako površno. Iz ustavoznanstva in upravoznanstva in sploh o javnih napravah se izve na gimnaziji prav malo, ne dosti več nego v ljudski šoli, iz narodnega gospodarstva pa prav ničesar. Želeti bi bilo, da bi se zraven pesništva tudi o drugih umetnostih učencu kaj več povedalo na gimnaziji, govori pa se o njih samo mimogrede, in odmenjeni so jim le skromni dodatki v učnih knjigah. Berilo v starih jeziki je deloma suhoparno in dolgočasno; lahko bi bilo bolje izbrano, da bi podajalo živejše slike iz starodavnosti, iz grškega in rimskega javnega in zasebnega življenja, o katerem dobiva učenec iz svojih «epitom» doseďaj precej pojme. Včasih se kaka tvarina čita samo v ta namen, da se učenec uri v slovnici. To je vendar zloraba staroklasičnega berila!

Ako bi se hotelo ustreči navedenim in drugim izobraževalnim potrebam, moral bi se učni načrt seveda tako razumno preurediti, da bi ne bilo treba pomnožiti šolskih ur, in da bi se ne preoblagali ni učenci ni učitelji. In to bi se dalo pač doseči, mislim, ako bi vzeli pametni možje stvar v roke. Razume se, da bi se iz eventualno uvedenih novih predmetov ne smelo zahtevati preveč, vendar pa toliko, da bi mladenič po dovršeni gimnaziji ne taval po temi, ampak jasno vedel, česa mu je treba, ako hoče pridobiti širši pregled človeških razmer. Ako bi se že gimnazijski mladini odpiral pogled v svet, sem preverjen, da bi se marsikje kmalu prerodila zastala družba, in da bi na odličnih mestih ne bilo več toliko mož, katere je pri natančnem motrenju težko imenovati omikane, čeprav so častno dovršili vse šole. Pač bi bilo potem tudi občevanje v družbi prijetnejše in bi ne bilo toliko zabavljanja, prepiranja in žaljenja, provzročena s tem, da so si pozamezniki vsled nezadostne izobrazbe drug drugemu zoprni in vsled ozkega obzorja navzkriž. In manj bi bilo tistih učenih filistrov, ki sicer marljivo obdelujejo svojo «stroko» v šoli, v uradu in doma, potem pa se ne zanimajo za nič drugega več, ne za slovstvo, ne za gledališče, ne za glasbo, ne za upodabljajočo umetnost, ne za politiko, ne za potovanje, da, niti za vedo vobče! Mož se mora seveda najpreje brigati za svoj poklic in svojo rodbino, in to mu daje dovolj opravka in skrbi. Vendar si menda lahko vsak prihrani nekaj časa za to, kar je njemu samemu v blažje razvedrilo in kar mu lepša življenje, hkratu pa mu daje tudi sposobnost in

priliko, da kaj stori za bližnjega, za narod in za dom. Nam Slovencem bi bilo še posebno želeti več resnično izobraženega razumnštva, katero bi umelo in hotelo povzdigniti narodov duševni in gmotni niveau. Naša huda narodna beda bi se pač zmanjšala, narod bi se prebudil iz svoje zaspanosti, ako bi imeli več delavcev na polju narodnega napredka in vsestransko izobraženih zastopnikov in voditeljev, kakršnih imajo druga ljudstva v obilnosti.

II.

Ko smo se seznanili s Coubertinovimi nazori o preosnovi licejev, nam je baš dobrodošel v poznejši številki istega časopisa drug članek, ki v splošnih potezah kratko poroča o načrtih francoskega naučnega ministra in o predlogih višjega šolskega sveta, sestavljenih na podlagi zborničnih poizvedb glede name-ravanih preuredb v francoskem srednjem šolstvu.

Ministrovi načrti začenjajo s predlogom, da bi se imenovala posebna komisija, ki bi imela z ozirom na zdravstvene zahteve izboljšati upravo na licejih in življenje gojencev na teh zavodih. Ker je pričakovati, da se bode od zdravniške strani preveč tožilo o preoblaganju učencev, bodo v komisiji imeli besedo tudi profesorji, da bodo vzdržali potrebno ravnotežje. V denarnem vprašanju pritrjuje minister načelniku zbornične komisije, kateri želi, da bi država bolj in bolj prevzemala gmotne skrbi za srednje šole in ne mirovala poprej, dokler pouk ne bode brezplačen. Minister predlaga, da bi smel predstojnik vsakega zavoda v gotovih mejah in z ozirom na posebne razmere zniževati šolnino. Življenje v notranjih šolah ima se kolikor moči približevati rodbinskemu življenju. Razvijanje telesnih moči bi se imelo negovati v isti meri kakor vzgoja dušnih sil po atenskem zgledu. Z borjenjem in jahanjem bi si imela mladina krepiti živce in mišice. Da bi imenitnejši zavodi v velikih mestih ne bili prenapolnjeni, ustanoviti bi bilo po celi deželi več manjših licejev, in razredi bi se imeli podvojiti v onih, kjer bi bilo preveč učencev.

Licejske ravnatelje — upravitelje bi bilo treba povzdigniti v njihovi veljavi in glede gmotnega položaja. Zahtevalo se bode od njih, da si pridobe naslov «agrégé» (pomožni ali izredni profesor na akademiji) in da se izkažejo z odličnim službovanjem kot profesorji. Ravnatelj bi imel oblast nele v pisarni, ampak tudi v učilnicah in na igrišču, določeval bi sam notranja pravila in imenoval nekatere uslužbence. Dalje bi bilo skrbeti pri ravnateljih in sploh pri učiteljih za večjo stalnost na njihovih mestih; premestitve med šolskim letom bi se imele opustiti. — Zastran nadzorništva predlaga minister, da bi se imenovali še najmanj štirje novi nadzorniki, in da bi se vsakemu odmerilo osemdeset dni nadzorovalne službe. Vsak zavod bi moral biti pregledan vsaj enkrat na leto glede učencev, glede uredbe razredov in pouka, dalje glede notranje uprave licejev in kolegijev; čas nadzorovanja ne bi smel biti naprej znan. Razen tega bi imela biti še stalna nadzorstva v vsaki pokrajini posebej za vse tri vrste srednješolskega pouka (klasičnega, modernega in matematičnega).

Glede pripravljanja za učiteljski stan in pridobitve učiteljske sposobnosti za licej pravi minister, da se ima najpreje zahtevati vzgojevalcev, in da bi profesorji imeli biti izprašani tudi iz zdravoznanstva in vzgojeslovja. Učiteljeva prva dolžnost bodi, razvijati pri gojencu dušne in ravne kreposti, vcepljati mu čut za pravico in svobodo, buditi mu samozavest, močatost in voljo, sploh pripravljati ga za dobrega državljana, zdravega in poštenega moža

in rodoljuba. Več se je ozirati na kakovost nego na količnost učencevega znanja, bolj negovati je razum nego spomin. Razlaganje tekstov, čitanje, pripovedovanje, kratki pogovori o snoveh učnih predmetov bi imeli učenca navajati k samostojnemu premišljevanju in razsojevanju brez pomoči šolske knjige.

Drugi del ministrovih predlogov se nanaša na preosnovo licejskih učnih načrtov in bakalaureata (nekakega zrelostnega izpita po dovršenem liceju na visoki šoli). Minister želi najpreje večje priprostosti v učnih načrtih in da bi se le-ti bolj prilagali zunanjim in notranjim posebnostim ter bodočemu poklicu gojenčevemu in da bi se ozirali na potrebe posameznih pokrajin. V klasičnih jezikih je poučevati vedno le s pogledom na splošno omiko; ogibati se je prevelike učenosti, ki se na srednje šole včasih zanaša z visokih šol. Minister je zagovornik humanizma in se zavzema za grščino topleje nego zbornična komisija ter priporoča celo pomnoženje grških ur v gornjih razredih. Ker se tudi najboljši pouk ne more obnesti pri učencu, ako mu mrzi, ali pa ako presega njegove sposobnosti, zahteva minister, da bi se pametno izbiralo pri sprejemnih ali prehodnih izpitih (*examens de passage*). Učni načrti v spodnjih oddelkih bi imeli biti tako sestavljeni, da bi učenec ne bil vezan na prvotno razvrstitev, ampak da bi mogel z ozirom na svoje sposobnosti in nesposobnosti, katere bi potrdili učitelji, prestopiti iz ene skupine v drugo, ne da bi izgubil dobrote popreje dobljenega znanja. V tem zmislu predlaga tudi poizvedovalna komisija, da bi se ustanovili popolnilni tečaji za grščino in latinščino, kateri bi učencem moderne skupine odprli pristop k višjemu pouku v klasičnih jezikih. Poučevanje v živih jezikih pa bi si ne imelo staviti za smoter literarne omike in bi ne smelo kot novi humanizem tekmovali s starim, ampak ustrezati bi moralo samo gospodarskim potrebam domovine in pripravljati za trgovske, obrtne, zemljedelske in naselbinske poklice. Končni uspeh modernega pouka se mora pokazati v tem, da je dobil učenec dotični jezik popolnoma v svojo oblast; drugače bi bilo jasno, da se učenje ni posrečilo. Zastran bakalaureata priporoča minister nekaj preuredb v ta namen, da bi bil izid pri izpiti kolikor moči malo odvisen od sreče ali, kakor pravijo Francozje, da bi ne odločevala «aléa» (kocka). Minister želi, da bi se pri teh izpiti bolj izkušal razum nego spomin in doslovno znanje; da bi v izpraševalnem zboru sedeli tudi srednješolski profesorji; da bi se dajale naloge iz tekstov, ki niso predpisani v učnem načrtu, da bi se pri izpiti, kolikor se da, doseglo enako merilo, in da bi se v ta namen ustanovilo splošno nadzorovanje po vseh akademijah.

Stalni odbor višjega šolskega sveta odgovarja na ministrove načrte s štirimi predlogi, in sicer: glede razsodniškega opravila pri izpiti bakalaureatskih; glede učnega načrta za klasični pouk in predpisov za klasični bakalaureat; glede poučevanja v modernih jezikih in pravil za moderni bakalaureat; in naposled še glede nekaterih poprav v učnem redu za stare in za žive jezike. — Bakalaureat je prestal mnogo ostrih obsodb in ostal je pri življenju vkljub ljutim napadom. Kdor na vse strani premisli, bode priznal, da njegov pomen v šolskem in družabnem pogledu vendar presega neprilike; večina učiteljev zatrjuje, da bi pri učencih brez te izpodbude težko dosegli potrebno marljivost. Z ozirom na dotične ministrove načrte predlaga tedaj višji šolski svet, da bi se v izpraševalni zbor k bakalaureatskim izpitom pošiljali tudi srednješolski profesorji, ker le-ti bolje poznajo poprečno vednost licejcev in ne bodo stavili prenatlačnih strokovnjaških vprašanj, vendar pa se bodo kot «agrégés» in doktorji natančno potegovali za vedo samo na sebi. Izpraševali bi samo iz svojih predmetov kakor visokošolski profesorji, ki bodo komisijam predsedovali

kot pooblaščen zastopniki gole vede in kot stražniki pri vhodu, kateri se odpira mladini z bakalaureatom. Nepristranost takih mešanih komisij bode s tem zagotovljena, da srednješolski člani ne bodo izpraševali svojih lastnih učencev. Zavrnitve kandidatov bode sklepala cela komisija, ne posamezen izpraševalec. Nalog in vprašanj, ki zahtevajo podrobno znanje v učnem načrtu predpisanih tekstov, se ne bode smelo dajati. Kandidat bode moral n. pr. znati razpravljati o pripovedni pesmi, narodni ali umetni, sploh, o krasotah ilijadnih ali eneidnih vobče, ne pa o podrobnostih in posameznih epizodah, kakor je n. pr. «hoja v spodnji svet» v obeh pesmih, ali pa, kako sta se zopet spoznala Odisej in Ponelepa, kako je Enej zapustil Didono itd. Da bi se dosegla enaka mera pri vseh bakalaureatskih izpiti, imel bi minister pravico, določiti iste naloge za več akademij ali pa tudi za vse akademije skupaj. Višji šolski svet priporoča dalje, da bi dajali v gornjih razredih na prosto izbiranje grščino, žive jezike in začetne znanost za matematiko; po dovršenem tretjem razredu bi se odločil učenec za eno teh treh skupin, za katero bi imel največ zmožnosti in veselja; v dotodanjih skupnih predmetih pa bi seveda nadaljeval. Poučevanje v živih jezikih bi imelo biti tako urejeno, da bi se dalo ako treba, združiti s poučevanjem v starih jezikih. Moderni pouk bi bil razdeljen v dva tečaja; prvi bi obsegal štiri leta in bi imel obče izobraževalen in zajedno praktičen smoter; učni načrt bi se ravnal po krajevnih potrebah in posebnostih dotičnega zavoda; drugi tečaj pa bi bil dveleten in bi se ustanovil le v glavnih zavodih in z ozirom na dokazane potrebe, učna snov bi se odmerila glede na porabo pri obrtih in krajevnih službah in pri tem bi se vpoštevali podatki pokrajinskih, občinskih in trgovskih zbornic, upravnih uradov i. dr. Medsebojna pristopnost (perméabilité) učnih skupin bi bila tako ustanovljena, da bi smeli prvič učenci drugega tečaja modernega tudi slediti pripravljalnemu pouku za matematiko, in drugič da bi učenci, kateri so dovršili moderni razred, ki je enakoveljaven z «retoriko», imeli tudi pristop v «filozofijo».

Stalni odbor šolskega sveta opominja naposled vobče, da imajo biti preuredbe in poprave zasnovane v duhu večje priprostosti in novodobnega napredka. Predebele in prenatane grške in latinske slovnice, katere je grajal že stari Fénelon, naj bi se umaknile krajšim in jasnejšim, katere bi obsegale večinoma zgolj pregibalne zglede (paradigmata) in samo najpotrebnejša pravila. Okrajšati bi bilo dalje jezikovo in slovstveno zgodovino, tudi zgodovino v ožjem pomenu. Dosedanji modroslovski pouk naj bi se še bolj omejil, zato pa bi se imel več ozirati na potrebe današnjega časa in negovati osobito praktično moralno; posebno naj bi še deloval proti alkoholizmu in na podlagi politične ekonomije in naravoslovja svaril pred fizičnimi, moralnimi in socijalnimi nevarnostmi pijančevanja.

Kakor je spoznati iz teh kratkih, suhih črtic o nameranih preuredbah na francoskih licejih in kolegijih, naučili so se Francozje v šolskih stvareh marsičesa od svojih sosedov in tekmecev in si hočejo v prid obrniti tuje izkušnje. Sicer je pa tudi nekaj izvirnih osnov, s katerimi mislijo Francozje prvi poskusiti srečo. Ako se jim obneso, potem bode vrsta na sosedih, da posnemajo.



Pedagoški utrinki.

Piše Iv. Šega.

XXVII.

Organizacijski statut nekdanjih rokodelskih «ceh» je ukazoval, da zamore le oni postati mojster, ki se skaže, da je toliko in toliko let popotoval. In to je bilo za dotičnika prav koristno; kajti s potovanjem si je ogledal kaj je svet, kako napreduje ne-le njegova stroka, temveč človeštvo sploh. — Potovanje je bilo v prejšnjih časih prav v «modi», no, polagoma je to veselje ponehalo ter je nastala nekaka stagnacija v tem smislu. V najnovjšem času so pa ono zakopano veselje zopet oživel in danes potuje človeštvo prav pridno, dobro se zavedajoč velikanskega pomena, ki ga ima ravno popotovanje na človeško vzgojo. — Posebno v čisel so prišle takoimenovane ekskurzije, ki jih napravljalo raznovrstni učenci pod vodstvom svojih profesorjev, oziroma učiteljev. Razmotrivati in dokazovati vrednost takih ekskurzij bi bilo pač nepotrebno, kajti vsaka beseda bi bila tu odveč, saj se dandanes vsi pedagogi strinjajo v tem, da so popotovanja neprecenljive vrednosti za razvitek duševnega obzorja učencev in da eno tako popotovanje več koristi kakor nebroj knjig. In razne šole po Evropi in tudi po Avstriji so pričele takorekoč tekmovati v prirejanju takih ekskurzij. Pri tej priliki pripomnimo, da so dunajski učitelji prišli do neke prav originalne ideje. Tam — na Dunaju namreč — obstoja v svetovnoznanelem Pratru «Urania-gledišče». V tem gledišču se kažejo obiskovalcem s pomočjo «kinematografa» žive podobe, mesta, gore, reke — sploh življenje na širni naši zemlji v vsem svojem obsegu. In dunajski učitelji vodijo svoje gojence v to gledišče, ker jim primanjkuje gmotnih sredstev za popotovanja. Obiski imajo prav povoljne uspehe.

Tudi organizacijski statut hrvaških učiteljišč v hrvaški banovini ima določbo, vsled katere napravljajo učiteljski pripravniki IV. letnika vsako leto daljša potovanja — seveda ogrsko-hrvaška vlada priskoči z lepo vsotico na pomoč — po lepi Avstriji in tudi izvan nje. V teku nekaj let so napravili hrvaški učiteljiščniki sledeče ekskurzije: V Budapešto, hrvaško Primorje, Plitvička jezera, Bosno, Hercegovino, Dalmacijo, Gradec, in celo v Rim.

Letošnje leto pa so zagrebški učiteljski abiturijenti poleteli pod vodstvom učiteljiščenega ravnatelja K. Maticе, profesorjev V. Novaka, A. Jariča in učitelja J. Kirina v sledeče kraje: Ljubljana, Postojna, Trst, Benetke, Reka in Zagreb. Izlet je trajal osem dni. V teh krajih ogledali so si vse znamenitosti in prepričani smo, da so dobili s tem izletom jasnejšo sliko o teh pokrajinah, kakor pa če bi prebrali celo kopico knjig.

Sarajevski učiteljiščniki so — sledeč svojim pobratimom — istotako napravili izlet letošnje leto dne 4. julija in sicer v Požego in Zagreb; pot je trajala tudi osem dni.

Kakšne izlete pa napravljajo naši učiteljiščniki? O velikanske! Vsaj čitamo vsako leto v naših dnevnikih o ekskurzijah ljubljanskih, koperskih, mariborskih učiteljiščnikov in goriških učiteljiščnic. Ti polete vsako leto v deveto deželo, kjer kraljuje kralj Matjaž s svojo Marjetico. — Toda upajmo, da se i pri nas obrne na bolje, da ne bomo srečavali kranjskih učiteljev, kateri še niso videli tržaškega zaliva, štajerskih, kateri niso še hodili po Gradcu, in primorskih, kateri še niso dihali ljubljanske megle.

XXVIII.

In zopet smo korak dalje v šolskem napredku. Zadnje zasedanje pokojnega deželnega zbora nam je dovolil prvo meščansko šolo na Kranjskem. Poudarjati moramo, da prvo, ker ono v Krškem ne moremo smatrati za deželno, oziroma okrajno meščansko šolo, ker to je ustanovil pokojni rodoljub Hočevnar in na njej so merodajne pokojnikove želje.

Veseli moramo biti tega čina deželnega zbora, vendar ne moremo nikakor pojmiti onih izgovorov, ki so jih imeli razni poslanci skoro vseh treh skupin — zakulisno mnenje je bilo pač povse drugo, in tam bi jo kmalu pokopali oni «šolski prijatelji», ki sedaj po Kranjskem vpijejo, da niso nasprotniki ljudskega napredka — da z ustanovitvijo meščanske šole v Postojni ne dajejo ostalim okrajem pravice, da bi prišli le ti s sličnimi prošnjami pred deželni zbor.

Sicer pa ne vemo, čemu obstoja pravzaprav zakon z dne 29. aprila 1873, dež. zak. št. 21, oddelek 5, ki pravi: V vsakem šolskem okraju je napraviti najmanj eno meščansko šolo.

Ali se naj potem še kdo čudi, če nas imajo nekateri narodi za «minderwertig». Poldrugi milijon nas je in niti ene slovenske meščanske šole ne. In Ljubljana — središče slovenskega kulturnega življenja — je brez meščanske šole. Ne čudimo se torej preveč, ker prevladuje v naši inteligenciji — tej ali oni — še vedno to mnenje, da se na Slovenskem ljudje šele prično pri — doktorjih; to je, da na Slovenskem le oni kaj velja, ki je akademično izobražen.

XXIX.

Dne 19. m. meseca je praznovalo hrvaško učiteljstvo znamenit praznik, tridesetletnico obstanka «Hrvatskoga pedagoško-književnoga zbora». Ob tej priliki so otvorili hrvaški učitelji «Hrvatski školski muzej».

Zanimivo je prodrati nekoliko v podrobnosti hrvaškega življa; očrtati hočemo nekoliko ono delovanje hrvaških pionirjev, ki se osredotočuje na delovanje izvan šole.

«Hrvatski pedagoško-književni zbor» je izdal v teku 30 let 61 knjig za učitelje v 122.000 izvodih in 43 knjig za mladino v 130.000 izvodih, skupno torej 104 knjige v 252.000 izvodih v skupni vrednosti 250.000 kron. Kot glasilo si je izbral vrlo urejevani «Napredak», ki pohaja hrvaško ozemlje že celih 42 let, prekaša torej našega «Tovariša» za eno leto. Tstotako izdaja to društvo mladinski list «Smilje», ki je dosegel starost 29. let, in pa list za roditelje — drugo leto — «Na domačem ognjištu». Taka podjetja pa zahtevajo ogromnega kapitala in s tem razpolaga v ogromni meri ravno to društvo, kajti ima premoženja blizu 150.000 kron.

Organizacija hrvaškega učiteljstva razteza svoj delokrog še na druge panoge socijalnega stanja. Tako ima hrvatsko učiteljstvo svoj prekrasni «Učit. dom» — ki je pravi kras mesta Zagreba; svojo «Posmrtno i pripomočnu zadrugu» — slična naši «samopomoči», ki razpolaga danes s kapitalom 60.000 kron; dalje «Štednu i predujamnu zadrugu» — nekako posojilnico —, katera je imela v minulem letu nič manj kakor 265.000 kron prometa; imajo nadalje «konvikat za svoju djecu», «pedagošku knjižnicu», «čitavnicu», «gospojinski klub učiteljske čitavnice» in «školski muzej».

To je sad stanovske vzajemnosti in stanovskega ponosa. Paralizirati hrvaškega in slovenskega učiteljstva nikakor ne moremo, ker tam je stanovska vzajemnost tako globoko vkoreninjena v obeh spolih učiteljstva, da se moramo

prav čuditi, če jo primerjamo slovenski. Tu pri nas na «Slovenskem» smo pa nekako premlačni, posebno kar se tiče nežnega spola, ker naše tovarišice menda ne vedo, da «učiteljica bez stališke svijesti kraljica je bez krune».

XXX.

1. Deški rokotvorni pouk naj se označi kot važni del ljudskošolskega pouka; 2. osnuje naj se zanj posebno nadzorstvo, ki bo poslovalo po zgoraj izraženih principih; 3. za rokotvorni pouk naj se določijo posebne stalne nagrade; 4. deluje naj se na to, da se osnuje rokotvorni tečaj za ljudske učitelje, in sicer na ljubljanskih c. kr. umetno-obrtnih strokovnih šolah; 5. dež. odboru se naroča, da vso zadevo resno v roke vzame in v prihodnjem zasedanju poroča o doseženem uspehu.

Te resolucije je predlagal pokojni poslanec A. Klein v XI. seji dne 11. julija t. l., ki so bile tudi sprejete. — Priznati moramo, da nam ravno kar navedene točke prav ugajajo, ker je bil skrajni čas že, da se je o tem pričelo premišljevat, ker do sedaj se je ravno ta pouk smatral kakor peto kolo pri vozu. K posameznim točkam bi pa nekako sledeče nasvetovali:

1. Deški rokotvorni pouk naj se razdeli v več panog, in sicer tako, da se vpelje na šolah tak rokotvorni pouk, ki bo odgovarjal tudi potrebam dotičnega okraja. Kakor se spominjamo, delil se je sedanji rokotvorni pouk v tele pododdelke: mizarstvo, strugarstvo, lepljenstvo in rezbarstvo. Bele vrane so bili oni učitelji, ki so se poprijeli «modeliranja». — Popolnoma smo pa pogrešali «košarstva» in «slamnkarstva». In ravno ti dve panogi sti za razvoj slovenske industrije prevažni. Koliko kronc bi naš kmet lahko prištedil ravno pri «košarah», «koših» in «koških», če bi znal sam plesti take stvari; narava mu takó ponuja v obilni množini materiala za tako delo. Naše savske doline so pravi eldorado za vrbe; koliko kronc je tam zakopanih, a nimamo priprav za kopanje teh zakladov.

2. Nadzorstvo bi moralo obenem tudi skrbeti za potrebno reklamo in za morebitno razpečevanje izdelanih «umotvorov».

3. To je pa duša rokotvornega pouka: «stalne nagrade». Sedaj je bilo učiteljstvo prava para v tem pogledu. Moledovali in moledovali smo od Poncija do Pilata, a prošnje so spale spanje «prahu» po raznih mizah in miznicah. In kadar smo prejeli nagrade, bile so prav knežje, tako da človek ni vedel, ali naj jih porabi za material, za razsvetlavo in kurjavo, za brusarja in orodje ali pa za trud. To so bili računi hujši kakor najtežji računski zaključki avstrijskih finančnih ministrov.

4. Tečaji naj bodo v Ljubljani, toda ne toliko časa kakor so bili svoje dni kmetijski tečaji na Slapu, Grmu in slednjič v Ljubljani. — Ti tečaji naj se tako uredi, da bodo trajali vsaj dve leti po pet tednev v Ljubljani, a tretje leto naj se napravi tečaj na obrtnih akademijah na Dunaju kot spopolnitev. To tretje leto naj bi se pa tudi v to porabilo, da spozna učitelj nekoliko velikomestno življenje, da bode znal, da so na svetu mesta, ki so nekoliko večja kakor njegov šolski okoliš.

5. Upamo in se nadjamo, da se bode deželni odbor poprijel z vso vneto, ljubeznivo in skrbnostjo te velike in za slovenski narod v istini prevažne naloge. Mi si pa drznemo dostaviti, da ne denemo vse zadeve «ad acta», temveč le «ad notam» in «urgirali» bodemo prav pridno.



Književno poročilo.

(Novosti.)

Anton Martin Slomšek kot pedagog. Spisal Josip Brinar. Natisnil in založil Dragotin Hribar v Celju 1901. 94 str. Cena 1 K, po pošti 10 h več. — Vsak izobraženi Slovenec ve, da je bil Slomšek znamenit pedagog, a še strokovnjak je bil doslej v zadregi, kadar bi moral natančneje govoriti o odgojnih in didaktičnih načelih Slomškovih. Slomšek namreč ni spisal sistematičnih pedagoških del, iz katerih bi lahko posnemali njegovo teorijo, treba je bilo marveč njegove pedagoške nazore iskati in zbirati po mnogoštevilnih razpravah, objavljenih v Drobtnicah in drugod ali pa abstrahirati iz snovi in uredbe šolskih knjig, ki jim je bil on oče. Temu nedostatku je prišel v okom Brinarjev spis, ki mu je «Slovensko učiteljsko društvo za ptujski okraj» prisodilo častno nagrado. Tu imaš v poglavju B. sistem Slomškovih nazorov o vzgoji (I. vzgojni svrhi, II. o vzgojnem postopanju, III. o sredstvih vzgoje, IV. o vzgojnih oblikah), v poglavju C. sistem Slomškovih nazorov o pouku (I. o svrhi pouka in o učnem postopanju, II. o učnih predmetih, III. o šoli in učiteljih), v poglavju D. Slomška kot pedagoškega pisatelja (I. Slomškovi spisi za mladino, II. učne knjige, III. pedagoške razprave in «Blaže in Nežica»). Spredi čitamo za «Uvodom» v poglavju A. o Slomškovem življenju in njegovi dobi, češ, da «moremo le tedaj prav presoditi človeka, ki se visoko dvigne v človeški družbi, ako poznamo njegovo okolico». V tem smislu razlaga pisatelj n. pr. rano Slomškovo zanimanje za slovenščino z razvojem narodnostnih razmer v Napoleonovi Iliriji ter opozarja na Vodnika in «druge navdušene šolnike», pa na Metelkovo slovensko stolico. Brez dvoma je nastanek Ilirije sam ob sebi zanimal sosede, a Iliriji je manjkalo m'ož; v nekem rokopisu znanega Primca, ki je deloval v Gradcu, čitam: «In Illyrien hätte man nun die schönste Gelegenheit, für die Cultur der Landessprache etwas zu thun. Aber es fehlt an Aufmunterung und Gemeingeist! Die Herren Pf. V. und R. (Vodnik, Ravnikar) sind in Laibach die einzigen, welche sich mit anhaltendem Eifer darauf verlegen...» In Gradec je dobil prej slovensko stolico nego Ljubljana, in z narodno vnemo Cvetka, Jaklina, Modrinjaka se je v Iliriji mogla meriti le navdušenost Vodnikova; Vodnik, kojega pesmi je čital Slomšek že v gimnaziju, mu je pač bil 'svetla zvezda', kakor pravi v pesmi l. 1859. Na Slomška je deloval, kakor na vse te sinove jožefinske dobe, romantični duh časa, ki se je naslajal z zvočnostjo jezika in melodijo petja, ki je omikancem nalagal skrb za odgojo človeštva. Ravnatelj graške filozofije Appeltauer je ob drugi otvoritvi slovenske stolice (1823) izpregovoril besede: «Der Priester muss sich auf der Kanzel über die Gemeinheit erheben und über die Unbildung der ungeschlachten Volksmundart.» Ali ni to misel, ki jo je tolikokrat izrekel Slomšek?! Spomini Herderjevih idej se nahajajo čisto v Slomšku, dá, Slomšek ga celo citira. Nerešena je dozdej naloga — tudi g. Brinar se je ni lotil — kako se je izobraževal Slomšek, kaj je posebno čital in študiral v gimnaziji¹; rešitev te naloge bi olajšala

¹ Dobo gimnaz. študij njegovih stavim jaz med l. 1813.—1819.; Kosar se je z l. 1814. najbrž motil, zakaj l. 1819. je dovršil Slomšek že čisto šolo, prim. «Knezoškof lavatinski»

analizo Slomškovega mišljenja, pa tudi omogočila pravično sodbo o njega izvirnosti; le tedaj bomo prav cenili moža, če spoznamo vse tanke in močne vezi, s katerimi je bil privezan na preteklost in svojo dobo. Slomšek n. pr. ni osamel v svoji skrbi za nedeljske šole; zgodovina marveč kaže, da se je 18. stoletje ob svojem koncu sploh silno zanimalo za to šolstvo, zlasti v Ameriki in na Angleškem; v začetku 19. stoletja so bile nedeljske šole uvedene že na Bavarskem in Saksonske. Posebe bi še bilo treba preiskati, koliko se je Slomšek bavil s pedagoško teorijo prve polovice 19. stoletja; zdi se mi, da se za njo, zlasti za didaktiko, ni mnogo brigal; sam rojen šolnik, je preziral potrebo teoretične metodike ter dejal: «Uči in suči se v šoli kakor rad, naj le seme dobrega nauka dobro zemljo najde, in pa obilno dobrega sadu zarodi. Ne po sevki, ne po oralu — le po sadu orača in sejalca, pa tudi učitelja spoznaš.» Prezrši pridobitve svojega časa, je zaostal za njim v marsičem; zanemarjajoč metodo ni poučeval vzgojno v smislu Herbartovem. G. Brinar Herbartov vzgojni pouk (str. 44—45) istoveti s Slomškovim načelom, «učenci naj po spoznanju koristnih reči modreje ravnajo in rastejo v sveti čednosti»; boljše je to načelo primerjal s Sokratovim naukom, da pravost ni nič drugega nego vednost. Slomšek se je in paedagogicis dal voditi svojemu zdravemu razumu in šolskemu zakonu; mož vseskozi praktičnega mišljenja, je podajal l. 1842. Blažetu in Nežici to, kar utegneta rabiti v poznejšem življenju, ter je seveda pri tem zadel ob — realne reči; takratni šolski zakon «politična šolska ustava» iz l. 1805. je določevala v § 28.: «(Es) ist in Trivialschulen dahin zu arbeiten, dass darin den Kindern die geoffenbarte Religion Jesu Christi gut und herzeindringlich gelehrt werde und dass sie über die Dinge, mit welchen sie umgehen und über die Verhältnisse, in denen sie sich befinden und während ihres Lebens befinden werden, die richtigen Anweisungen bekommen, um die Dinge und Verhältnisse so benützen, wie es die christliche Sittenlehre vorschreibt. Lesen, Schreiben und Rechnen sind außer der Religionslehre die einzigen eigentlichen Schullehrgegenstände, deren sie als Mittel zu ihren Zwecken bedürfen, zu denen nur noch eine praktische Anweisung, einige Aufsätze zu machen, hinzukommen darf.» Očividno pomenijo tu razprto tiskane besede tako poučevanje o praktičnem življenju, kakor je bilo v Slomškovi nedeljski šoli. Kot predmet so bile po tej postavi realije izključene, ni pa bil tak pouk (po berilu) sploh 'kategorično prepovedan', kakor po krivici trdi g. Brinar na str. 62; začetki pouka v realijah po slov. šolah segajo res daleč pred Slomška; že abecednik iz l. 1808. ima 5¹/₂ strani nazornega nauka in odtle malodane vsi abecedniki podobno kakor Slomškov abecednik, ki torej v tej stvari ni prvi (kakor se zdi po Brinarju str. 54 in 80). Toda g. Brinar je, govoreč o Slomškovi zaslugi za realistični pouk, gotovo mislil na dobo po l. 1848., ko je Slomšek izdajal šolske knjige; pač je veljala politična šolska ustava do l. 1869., a se je medtem zlasti po l. 1848. močno izpremenila realijam v prid; nazorni nauk je bil posebno poudarjen (Helfert I. § 511., 515.), pa tudi realijam kot takim se je s pozitivno določbo

Ant. Martin Sl. Spisal dr. Anton Medved, str. 18; s tem pa odpade tudi hipoteza Brinarjeva v opombi na str. 12, češ, da Slomšek ni ponavljal fizike v Celovcu. Celjska gimnazija se je ustanovila l. 1809.; kako bi se potem šesti razred šele l. 1819. otvoril, kakor trdi g. Brinar? l. 1815. je profesor Zupančič že prevzel pouk v pesništvu in govorništvu v 5. in 6. šoli. Letno izvestje srednjega šolstva pravi, da se je celjska gimnazija spopolnila l. 1850., ne 1851., kakor pravi g. pisatelj.

odmeril prostor v okviru — berila. «Die sogenannten Realien, wie Geographie, Weltgeschichte, Naturlehre u. dgl. gehören als besondere Unterrichtsgegenstände nicht in die Trivialschule. Es ist vielmehr der Schuljugend nur gelegentlich, namentlich beim Leseunterrichte, das Wichtigste und praktisch Naheliegendste aus diesen Wissenszweigen zur Belebung des sittlich-religiösen Gefühles und zur Vermehrung der Kenntnisse der Jugend, insbesondere über das Heimatische und Vaterländische, beizubringen.» (Helfert I. § 490.). Realni Slomšek je brez dvoma vesel pozdravil te določbe, ki so se ujemale z njegovo praktično smerjo, ter je — izvrševal. Ali je tudi on vplival v tem oziru na Thuna? (Konec prihodnjč.)

Rudolf Vrabl, **Čujte nas!** Ljubljana 1901. Tisk in založba J. Blaznikovih naslednikov. Cena 40 h. — «Čujte nas!» tako kliče mladini zadnjih šolskih let šest povesti Vrablovih, ki so vredne naslednice njegovi «Sveti noči», «Vstajenju», «Božičnemu darilu». Razen tretje povesti «Kamen» — ob kamen mejnik se zadene vsakdo, nikdo ga ne mara, vsakdo mu nalaga svojo lastno krivdo, a on prenaša vse, videč v trpljenju in smrti voljo božjo . . . pasiven značaj! — so vse takorekoč aktualne, vse moderne, tičoč se današnjih socialnih in narodnostnih razmer. Prva izvrstna povest «Milijoni» mora v hipu ozdraviti vse tiste sanjarske glave, ki žele vsem ljudem enakega bogastva; bogatin med samimi bogatini mora opravljati najnižja dela, ker mu ne mara nikdo služiti; človeštvo lahko živi srečno le v socialnih razlikah, ki se spajajo v harmonično celoto, služeč druga drugi. Nekak «Psihofagos» je junak pete povesti, Pogubnik z imenom, ki pogubi z žganjem nekdanj srečno deželo krajja Vladimira. Škodljivost kajenja nam kaže šesta povest, ki je kot povest najmanj vredna, a dobra došla baš zdaj, ko so tudi šolska oblastva uvidela potrebo posebno strogo nastopiti zoper to kvarno razvado. — Na slavnoznani pripovedki stare poljske zgodovine sloni «Vanda»; vem, da je med nami žal preveč ljudi, ki ne «umejo» dogodeb, vrščih se kje na Hrvaškem ali Poljskem, ali baš raditega je hvalevredno, da je g. Vrabl prenesel poljski motiv na naša tla. Visla in Vanda, geslo Poljaka, se družita v tej povesti v znamenju svetega krsta in poljske narodnosti. V nasprotju s krutim nemškimi knezom Ritigerjem je sentimentalna Vanda vzor kraljice vladarice, pa le vzor, ki je v resnici nemogoč; ona ve, da se knez mora «navduševati za blaginjo naroda», stremeti «po plemenitem življenju», «da človek le takrat lahko vodi ljudstvo in mu gospoduje, če sam vzgledno živi»; vladarji «smo za to na svojem mestu, da žrtvujemo življenje ljudstvu v srečo in nikdar ne smemo misliti na svoje koristi. Kdor pa se ne čuti zmožnega, da bi tako vladal svoj narod, ta naj odloži krono . . .» «Priznanja nam ni treba! Vladarji morajo biti veseli, da v državi gospodari mir in da se ljudstvu dobro godi!» Vojska je Vandi najhujše zlo (str. 16, 20, 23); rajši gre sama v smrt, nego bi žrtvovala v boju narod svoj. Svetost narodnosti in materinega jezika je motiv četrti sliki «Pred sodbo». Materin jezik je stvarstvo božje, ki ga ne smeš zasramovati, če hočeš obstati pred sodbo božjo. — Da Vrablove povesti ne bodo glas vpijočega v puščavi, naj jih starši in učitelji pridno kupujejo svoji mladini.

Jezik Vrablov je vseskozi pravilen in gladek, vidi se pa, da ni bilo korektur, zato je nekaj tiskovnih pomot in malenkosti, ki bi se ogladile z zadnjo piko. Naštela jih je «Laibacher Zeitung» (z dne 21. avgusta), a po

mojih mislih se ne izplača tak trud; in *đubiis libertas*; „ugaš(ev)ati“ se v mnogih krajih rabi za „gasniti“, kakor se transitive in intrasitive oblike pri istem pojmu mešajo tudi v nemščini; „prav imaš“ je čisto prav; strogo zahtevani „zaželen“ namesto „zaželjen“ je le sistem; „tihu bodi“ v Pleteršniku = „molči“. Škrabec je v Cvetju VI. 7 brez nadaljnega utemeljevanja, ocenjajoč neko knjigo, opomnil, da je „materin“ pravilno, „materen“ napačno; ne vem, v kaki zvezi je bil pridevnik v oni knjigi, mislim „materine solze“; Pleteršnik je napisal: „materni jezik“, a pravilno: „materin jezik“; g. Vrabl je na str. 34 pisal „svoj materni jezik“ (tiskovna pomota?), a na str. 32: „materin glas“. „Materni jezik“ se da čisto dobro zagovarjati; „materen“ je podobno „materinski“, prim. „materinščina“, „materni jezik“ je jezik, kakršnega govori mati, podedovan od matere, prim. „bratovna ljubezen“ Mikl. Gr. II. 147 = „bratovska ljubezen“; seveda se da „materinščina“ tudi tolmačiti kot jezik, ki je last moje matere, torej „materin jezik“, kakor „materin glas“; malo je primerov, da bi se nemška sestavljenka kakor Muttersprache slovenila z — *in*, Marijin praznik, lunin svit. To bodi povedano, da se dvomna reč ne smatra za napako; sicer pa tudi jaz želim, da bi se ustanovila edinost v takih rečeh. Ni pa res, da bi se odvisna vprašanja ne uvajala s „če“; to je v nekaterih narečjih prav navadno ter izvrstno izpreminja grdo enoličnost neprestanega „ali“ in „li“-kanja; Pleteršnik ima te-le primere: poglej, če je že prišel hlapec; ne vem, če bi znal pravo pogoditi; razmišljanje, če morebiti barju povodnji prete, Levst.; grški ač se tudi rabi pogojno in odvisno vprašalno, prim. nasprotno češki „jestli“. Pač pa je „ako“ izključen iz vprašalnih odvisnikov.

Ilešič.

Vinogradniki! Čuvajte vinsko trto! Kratko navodilo, kako uspešno zatirati najnavadnejše trsne škodljivce. Spisal Anton Kosi, učitelj in vinogradnik v Središču. V Mariboru. 1901. Založil pisatelj. Mala 8^o. Str. 88. Cena 20, po pošti 25 h. — Tako je naslovljena prav zanimiva brošurica aktualne vsebine, ki bode posebno vinogradnikom dobro došla. Učitelji, priporočajte jo!

Slovanska knjižnica. Snopič 102, 103, 104. Ta trojnati snopič velja za mesec julij, avgust in september ter prinaša izvorno dramo v štirih dejanjih «Sad greha» iz peresa Eng. Gangla. V prihodnjem dvojnatem snopiču 105, 106, kateri izide čim prej, izide «Deseti brat», narodna igra v petih dejanjih s petjem. Po Jurčičevem romanu spisal Fran Govékar. «Desetega brata» dobe le oni, kateri imajo plačano naročnino do snopiča 105. Upravištvo «Slov. knjižnice» piše: «Prijetelje lepe književnosti prosimo, da priporočajo «Slovansko knjižnico» med rodoljubi, drugače bodemo prisiljeni, izdajanje ustaviti za vedno. Zanimanje za «Slovansko knjižnico» je postalo zadnje čase jako hladno, da nam ne daje poguma za nadaljno izdajanje».



Razgled.

Listek.

Za povzdigo kmetijstva. Kakor poroča »Szkola« v enem izmed poslednjih »vodnih« člankov, dobivajo v Franciji učitelji, ki po svojem izvenšolskem delovanju pospešujejo razvoj racionalnega gospodarstva, posebne nagrade. Ti učitelji prednašajo brez posebnega dovoljenja oblasti v večernih kurzih o raznih strokah gospodarstva: n. pr. o drenaži, o pripravi gnoja itd. Mnogi demonstrirajo praktično na svojem posestvu racionalno gospodarstvo. Občinstvo in učiteljstvo se za te tečaje silno zanima. Kako se ta ideja med učitelji širi, svedočijo te številke: l. 1892. je prosilo za nagrado 240 učiteljev, l. 1896. že 371, l. 1900. pa že 460 učiteljev. V slednjem letu je bilo nagrađenih 94 konkurentov.

Kakšna svetloba škodi najbolj očem? Kakor znano je mrkanje z očesi znak utrujenosti tega organa. Večkrat se veka spustijo, tem večji je vpliv svetlobe na oko. Nek zdravnik je konstatiral, da se pri svetlobi navadne sveče mrka $6\frac{1}{6}$ krat, pri plinovi luči $2\frac{1}{6}$ krat, pri solnčnem svitu $2\frac{1}{6}$ krat, pri svetlobi elektriške žarnice $1\frac{1}{6}$ krat v minuti. Iz tega sledi, da je svetloba lojene sveče očesu najbolj škodljiva, a svetloba elektriške žarnice najboljša.

Avstrijske tehniške visoke šole so imele v prošlem šolskem letu sledeče število slušateljev: na Dunaju 5331, češka v Pragi 1262, v Lvovu 711, nemška v Pragi 585, nemška v Brnu 451, v Gradcu 383, češka v Brnu 78.

Stara, nova dogodbica. V neki vaški petrazrednici na Češkem se je prigodila sledeča dogodba. V razred je prišel inspektor in marljivo sledil pouku potečega se učitelja. Kar se oglasi deček v razredu in poroča: »Gospod učitelj se priporoča, pošlje trstiko nazaj in se lepo zahvaljuje.« In z ljubkim nasmehom izroči palico prestrašenemu učitelju. Inspektor je hotel učitelju pomoči iz zadrege in je vprašal dečka: »Gotovo ste kazali s to palčico po zemljevidu, ne?« »Ne,« odgovarja deček, »Tonda je ugriznil Kutino v nogo in je dobil zato od g. učitelja po zadnjici.«

Koliko stanejo vojne! Pariška »Lanterne« je izračunala, koliko so stale vojne — pa ne vse — v petdesetih letih sem. Krimski vojna v letu 1854. je stala 790.000 ljudij in kakih pet milijard goldinarjev; vojna v Italiji v letu 1859 65.000 ljudij in 750 milijonov gld.; vojna na Danskem v letu 1864. 10.000 ljudij in 87 milij. gld.; avstrijsko-pruska vojna v letu 1866. 95.000 ljudij in 800 milij. gld.; francosko-nemška vojna v letih 1870—1871. 365.000 ljudij in 7 in pol milijard; rusko-turška vojna 344.000 ljudij in dve milijardi in 800 milijonov; južnoafriška vojna 40.000 ljudij in dve milijardi goldinarjev. Tu niso še vštete vojne Italijanov z Menelikom, Francozov v Tongkingu in na Madagaskarju, Kitajska vojna z Napoleonom, sedanja Kitajska vojna, Garibaldinski boji, vojna Angležev z Afganistanom itd. Ali že gori našteje vojne same so stale okrog 1,700.000 ljudij.

Največje cerkve na svetu. Največja cerkev na svetu je sv. Petra v Rimu: vanjo pride lahko 45.000 ljudij; za njo sledi cerkev sv. Pavla v Londonu za 38.000 ljudij; stolna cerkev v Milanu sprejema vase 37.000, nemška kolinska stolna cerkev pa 30.000 oseb. Potem ima cerkev sv. Petronija v Boloniji za 25.000 ljudij dovolj prostora, Aja Zofija (zdaj turška mošeja) v Carigradu za 23.000, cerkev sv. Ivana Lateranskega v Rima za 22.000 ljudij. Za temi pride cerkev sv. Štefana na Dunaju za 12.000, stolna cerkev v Pizi tudi za 12.000, cerkev sv. Dominika v Boloniji za 11.500 in stolna cerkev v Monakovem za 11.000 ljudij.

Koliko je ljudij na svetu? Po najnovejši statistiki je vseh ljudij na svetu 1,558.100.000. Ako se oziramo na posamezne dele sveta, tedaj je v Aziji 838,852.000 in na 1 km² jih stanuje 19·1. Evropa ima 391,400.000 preb. in na 1 km² jih pride 40·4. Afrika ima 177,479.000 in na 1 km² jih stanuje 5·9. V Ameriki je 144,063.000 in na 1 km² jih je 3·7. Avstralija šteje 6,224.000 in na 1 km² je 0·7 prebivalcev.

Pedagoški paberki.

Za sprejemni izpit za prvi tečaj učiteljsca je določeno sedaj 12 predmetov: veronauk, jezik, zemljepis itd. Ako je mnogo prosilcev, tedaj ni mogoče si ustvariti pravo sodbo njih znanju. Priporoča se torej od neke strani, da bi se učenci izpraševali samo iz treh predmetov: iz slovnice, sloga in računstva, iz katerih predmetov je pred vsem treba dobre priprave. Nemara bi se dal statut v tem smislu premeniti, kajti ta predlog ima mnogo praktičnega pomena.

Učiteljicam odprta pot na univerzo. Da bi bilo ženskim licejem, ki so sedaj prejeli novo učno osnovo, zagotovljeno dostatno število ženskih učiteljskih moči, je izdalo ministrstvo za uk posebno izjavo o izpitih kandidatinj za to mesto; tudi učiteljice se morejo oglasiti za ta izpit, ako so poslušale 6 semestrov vsučilišče kot redne ali izvanredne slušateljice. Želeti je samo, da bi se vsučiliščne dvorane odprle tudi učiteljem. Saj stvarnih zadržkov tu itak ni.

Reforma pruskih učiteljišč. Učiteljišča ne zadostajo več modernim zahtevam. To stališče zavzemamo že dolgo in ga moramo vselej zastopati. Ne samo pri nas v Avstriji, kjer še vladni krogi ne čutijo dovolj potrebe za premembo naših vzgajališč, temveč tudi po drugih državah je postala potreba premembe neodoljiva. Prusi si hočejo zopet tu pridobiti palmo prvenstva in postati vzor drugim državam. Ni dolgo, kar so se vršila v naučnem ministrstvu v Berlinu posvetovanja, kako bi bilo mogoče nujati učiteljstvu višjo naobrazbo za višja službena mesta: za urad šolskega nadzornika in učitelja na pedagogiju. Učiteljstvo pruskih učiteljskih semenišč, ki je združeno v »deželnem društvu vzgojiteljev-učiteljev« je o veliki noči imelo glavno zborovanje, kjer se je tudi govorilo o premembi učiteljišč v prid boljše naobrazbe. Sprejelo se je šest resolucij, ki smo jih priobčili v zadnji številki našega lista. — Vzor za te resolucije je bil pruskim profesorjem gotovo saski pedagogij, ki ima šest let in pestuje tudi latinski jezik, da morejo potem učenci tudi na vsučilišče. Prusko učiteljstvo pa hoče imeti živ jezik v šoli. To bi bilo važno že raditega, ker bi tako imeli učenci odprt vstop v veliko pedagoško literaturo. — In pri nas pa se hoče učna snov skrčiti ter hočejo učiteljem zavezati oči, zavezati ušesa, srca vkleniti v ledene verige in um ugonobiti. Srečna naša bodočnost!

Reforma višjih dekliških šol na Ogrskem. Minister nauka v boljši naši državni polovici je izdal ukaz, s katerim se uničuje dosedanji načrt za višje dekliške šole in uvaja z začetkom prihodnjega šolskega leta novi. Ta prememba učnega načrta se je morala vršiti, ker dosihdob višji razredi (5. in 6.) niso bili v nobeni zvezi z nižjimi razredi. V novem učnem načrtu je ukazano, da imajo višji in nižji razredi vkupe enotno srednjo šolo, kakor srednje šole za dečke. Že v najnižjih razredih se ima polagati največja veljava na pouk v materinščini. ogrski literaturi in zgodovini. Omejen je pouk v matematiki, popolnoma odstranjena so — kar pa ni mogoče hvaliti — predavanja o narodnem gospodarstvu. Pridno se imajo poučevati prirodne vede, ženska ročna dela in risanje. Tudi se uvede pravičen pouk v telovadbi, plesanju, drsanju na ledu in plavanju. Po splošni sodbi znalcev hodo učenke po dovršeni šoli popolnoma dobro pripravljene za vstop na vsučilišče.

Zola proti klerikalni šoli. Francoska »Liga za ljudske pravice« je sklicala manifestatno zborovanje proti poskušnji, vpeljati klerikalno francosko šolstvo. Kot častni predsednik je fungiral pisatelj Zola. Pri svojem pozdravu je rekel: »Pravico hočemo in zlasti pravico pri pouku. V tem leži veliko zmagoslavje jutra. Narod se mora poučevati in pridobiti z eksperimentalnimi resnicami ved, da bi postal pravičen. Francosko ljudstvo se še ni osvobodilo zmot in laži, v katerih jih je držala stoletna katoliško-monarhiška tiranija. Samo s poukom o pravici, ki uničuje neumnost in ubija dogmata, osvobodi ljudstvo in mu da moč za častno in zdravo življenje. Do te dobe ni mogoča pravičnost. Ta zavlada tedaj, ko jo uresniči naobraženi in zavedni narod sam.

Kmetje za šolo. V Orlovi, ki ima 3256 duš, so kmetje ustanovili dekliški gimnazij. Gimnazij ima 8 razredov in 200 učenk, izmed katerih je 190 kmečkega rodu. Razen navadnih predmetov imajo tudi nauk o gospodinjstvu in učijo se kuhati, da bi deklice, ki ostajajo doma, znale tudi domača opravila. 185 praznih učiteljskih mest se je napolnilo deloma s 109 gojenkami tega gimnazija. — Tako vedo ceniti ruski kmetje vedo in znanje.

Varčevanje z ozirom na šolo in hudodelstvo. «Politika» piše: Ne da se tajiti da vse varčevanje v šoli je pravzaprav največja potrata. Vsak vinar, ki se pridobi na ta način, se mora žrtvovati najmanj v podobi goldinarja za ječe, prisilnice in slične zavode. Najbolj jasno priča o tem resnica, koliko se izda za potomstvo enega samega slabega značaja. Tako so v Nemčiji dognali 709 nesrečnih potomcev enega samega žganjarja, ki je umrl začetkom minolega stoletja. Izmed teh potomcev je bilo 106 nezakonskih otrok, 162 beračev, 64 gojencev prisilnih delavnic, 181 nenravnih žensk, 76 kaznjencev, 7 morilcev V 75. letih je stala ta rodbina državo čez 6 milijonov kron! Ko bi praotca te bedne rodbine dobro vzgojili, prihranila bi država te milijone. Slično kaže statistika, da je največ hudodelnikov, ječ in aploh institucij pravičnosti v deželah in državah, kjer se za šolstvo najmanj izda. Tako na primer spada v Italiji na milijon prebivalcev 97 morilcev in 89 šol, v Španiji 77 morilcev in 105 šol, v bližnjem Švicarskem samo 16 morilcev a 167 šol. Toda tudi gmotna in duševna beda v Italiji in Španiji sta znani. Saj v Španiji učitelj jedva živi, a italijanski učitelji hodijo raje kot godci okrog, nego bi v šolah gladu umirali. A zato niti treba ni zatekavati se k statističnim podatkom, kajti sam priprosti razum nam pove, da je temelj lepše bodočnosti naroda dobro oskrbljeno narodno šolstvo in svobodno zadovoljno učiteljstvo. Kdor torej hoče varčiti v šoli, ta je neprijatelj naroda. Ta je največji razsipnik, kajti on trati narodove lepše dni.

Šolski prah, o katerem se večkrat govori, kakor o malenkostni stvari, je mnogo opasnejši nego se je mislilo doslej. V nedavnem zborovanju berlinskega društva za šolsko higijeno, se je opozorilo na to. 1140 g prahu izpod šolskih klopi je imelo v sebi 2½ milijarde glivnih trosk. Prah, ki ga prinašajo v šolo berlinski otroci, ima v sebi 33% organskih snovi. V ta namen je predvsem treba podlage brez špranj in šolskih klopi z rešetko za noge.

Zasluga šole. Ko je bil cesar v Pragi, hodilo je Nj. Veličanstvo skozi kilometer dolg špalar šolske mladine brez vseh stražnikov, brez vsega varstva. Neki prisotnik je dejal: «To si more dovoliti v vsej Evropi samo avstrijski cesar.» — To je zasluga edino naše šole, ki vceplja mladini domoljubje in patrijotizem v srce.

Sodba o učiteljih. Deželni glavar vararberški, znani Rhomberg je rekel pri nekem zborovanju v Dornbirnu: «Ako imajo učitelji malo plače, naj zgrabijo po šoli za lopato in palico, (t. j. naj postanejo dninarji in vodilci po gorah), a za to so preponosni, jedva mene pozdravljajo!» — Brez komentara.



Kronika.

Poslanec Černý ne dobi dopusta za ono dobo, ko nima opraviti v parlamentu. Moral bi si plačati sam substituta. — Proti temu odloku češkega deželnega odbora je protestirala glavna skupščina delegatov čeških učiteljskih društev.

Proti Poljakom. Najnovejše junaštvo Nemcev napram brezbrambnim Poljakom je to, da so izdali vladni krogi ukaz, vsled katerega morejo le oni 14letni dečki stopiti iz šole, ki znajo dobro nemški. Če ne znajo, morajo hoditi v šolo do 15. in 16. leta.

Prva višja realka za deklice se ustanovi z začetkom prihodnjega šolskega leta v Mannheimu.

