

V Ljubljani, 15. novembra 1914.

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVEN LIST.

Letnik XXXV.

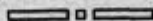
Štev. 11.

Urejuje M. J. Nerat v Mariboru.



Vsebina:

1. Pav. Fleré: Za Slov. Šol. Matico.	241
2. Pav. Fleré: Reforma učne v delovno šolo.	242
3. Pav. Fleré: Utrinki.	250
4. Miro Šijanec, Maribor: Jezikovni pouk in dušeslovje. (Konec)	255
5. Književno poročilo.	262
6. Razgled: Šolske in učiteljske vesti 263. — Razne vesti 263. — Mala poročila	264



Last in založba

Zaveze avstrijskega jugoslovanskega učiteljstva.

Tiska „Učiteljska tiskarna“ v Ljubljani.

Listnica upravnštva.

Današnji številki smo priložili poštne položnice. Kdor ima naročnino poravnano za tekoče leto, naj jo shrani za prihodnje leto. Prav uljudno in nujno prosimo vse one, ki so kaj na dolgu, da nam v najkrajšem času nakažejo kak znesek. Odkar je vojna, je izostalo skoro vsako vplačevanje. Tako ne more iti več dalje.

POPOTNIK	izhaja 15. dne vsakega meseca v zvezkih in stane na leto 6 K, pol leta 3 K, četrto leta 1 K 50 v. Posamezni zvezki stanejo 50 v.
::	::

Naročnino in reklamacije	sprejema „Zavezin“ blagajnik Fr. Luznar v Kranju. — Rokopise je pošiljati ravnatelju M. J. Neratu v Maribor, Kaiserfeldgasse številka 21/II.
---------------------------------	--

::

Za uredništvo odgovoren: Anton Sterlekar.

::



ZA SLOV. ŠOL. MATICO.

Odbor S. Š. M. se obrača z nujno prošnjo do gospodov poverjenikov in gospodičen poverjenic, naj prejkoprej nabere letošnji prispevek od vseh Matičarjev ter ga takoj pošljejo blagajniku g. J. Dimniku, nadučitelju v Ljubljani, da bomo vedeli, koliko obsega smemo odmeriti letošnjim publikacijam. Vsaka okrajna učiteljska knjižnica, vsaka šola, vsak slov. učitelj in vsaka sloven. učiteljica bi morali biti društveniki S. Š. M. Gospodje nadučitelji in gospe nadučiteljice bi lahko veliko pripomogle k temu idealnemu stanju našega društva, ko bi hoteli svojo vplivno besedo porabiti o pravem času in na pravem mestu. In koliko zaslug bi si pridobili s tem za napredek slov. pedagogike in slov. šolstva! Več ko podvojilo bi se lahko število Matičarjev in obseg Matičnih knjig kljub vojni!

Iz poziva odbora S. Š. M. v »U. Tov«, št. 36 in »Pop.« št. 9, l. 1914.

Če bi ne bili izredni časi in izredne razmere, bi se človek za glavo prijel, da je sploh mogoč tak poziv; da je potreben! Zdaj ga časi in razmere upravičujejo. Zdi pa se mi, da bi moral pri nas iziti časih tak poziv celo v mirnih časih. Saj izkazuje »Letopis S. Š. M.« za l. 1913. le 1675 članov, slovenskega ljudskošolskega učiteljstva pa je gotovo več ko dvakrat toliko. K temu pa še pridejo okrajne učiteljske knjižnice, domače učiteljske knjižnice in one učit. društev. Da se oklepa S. Š. M. tudi slovensko učiteljstvo srednjih in drugih šol, da so ji naklonjeni razni p. n. zasebniki in društva, ki se zanimajo za vzgojna vprašanja, nam pove izkaz. Kako je torej to, da je število članov tako nizko?

Potrkajmo si, ljudskošolsko slovensko učiteljstvo, na prsi: Naš in predvsem naš greh je! Hočemo, da, in zahtevamo, da uvažuje odbor S. Š. M. predvsem želje in potrebe našega stanu; da nam nudi predvsem

največ za ljudsko šolo; v nadomestilo pa ... Znabiti, da je res med temi 1675 člani največ še vseeno ljudskošolskega učiteljstva; a vedno je še tudi večina premala in premala z ozirom na namen Matice. Tudi večina nas še ne upravičuje; tudi pri večini je za nas poniževalno, da se mora odločiti Matičin odbor do poziva. Ne samo letos, tudi druga leta je bilo to, ko niso mogle opravičevati našega nezanimanja za našo stvar razmere in čas.

Nezanimanje! Ali ga opravičujejo razmere danes, ko ga nismo smeli pozabiti poprej?

Rekel bi, da tudi ne. Vzlic vsem razmeram ne sme pozabiti slovenski učitelj tudi v teh časih na eno: na svojo nadaljno izobrazbo. Zlasti ne tisti, ki ne stojijo v bojnih vrstah. Odzovimo se klicu domovine doma: posvečujemo ji vse svoje moči, a pozabiti ne smemo, da ne živimo le zdajšnjemu času, ampak tudi prihodnosti, in da je ta še vedno v šoli. Sem pa nas je postavil naš poklic, in ta zahteva zaradi bodočnosti, da ne mirujemo v tem, kar je njegovega, ker s tem nazadujemo. In grešno nazadovanje bi bilo, če bi si morali priznati, da je ustavila — četudi le za eno leto — svoje delovanje S. Š. M. zaradi naše brezbrižnosti.

Niso očitki, kar sem napisal. Resnica je, ki podpira prošnjo:

Omogočimo S. Š. M. izdanje publikacij, podprimo jo gmotno, čimprej tem bolje! Ponavljam ob koncu le odborov poziv na poverjenike:

»Če je morebiti ta ali oni poverjenik poklican k vojakom in ne bi mogel opravljati letos svojega posla kot poverjenik, bi bila Matica jako hvaležna, ko bi kateri njegovih tovarišev ali pa katera tovarišica prevzela začasno njegov posel — dobri stvari na ljubo.«

In vsemu slovenskemu učiteljstvu:

Ne manj! Več, več in še več! Če se omalovažujemo v kulturnosti sami, ki se nazivamo »pionirje kulture«, nas bodo omalovaževali tudi drugi!

Pav. Fleré.



PAV. FLERÉ:

REFORMA UČNE V DELOVNO ŠOLO.

Delovna šola hoče končati za dolgo nevzdržne šolske razmere, ker se ne strinjajo z njeno osnovno tendenco; svobodna oblika pouka in vzgoje z individualnim razvojem sil, ki so v otroku in hodijo vedno lastna pota.

H. Scharrelmann v »Erlebte Pädagogik«.

Delovni princip se varuje le tedaj, če se pridruži delo pri uvajanju v krog predstav in način mišljenja na istem polju realnim delovnim metodam, ki so se razvile v obseg tega duševnega polja vsled psihologične nujnosti.

G. Kerschensteiner v »Begriff« der Arbeitsschule.

Ponavljal bi na tem mestu druge in sebe,¹ če bi se obširno govorilo o raznih zahtevah, nujnosti in potrebi reform, ki jih vsebuje v sebi zaznamovanje »delovna šola«. S tem pa bi se oddaljil od predmeta samega, o katerem sem se namenil izpregovoriti. Vendar pa v razjasnitev pojmov še nekaj teorij.

Naše šole so učne šole, in njih najpoglavitnejše naloge so, da prenašajo — z najmanjšo uporabo sil — na učenca učne snovi. Čitanke, atlanti, navodila, začetnica, računica, učni načrt, metodična navodila, to vse so učni instrumenti, ki vidijo svoj smoter v tem, da si gotove, kot neobhodno potrebne pripoznane snovi učenec pridobi, učitelj pa jih »izgotovi«. Za te šole se začenja učenčevo življenje šele po dovršenem šolskem času, tedaj šele se bo zavedal prednosti svoje s pridnostjo pridobljene izobrazbe, tedaj šele se bosta menjala učenje in uporabljanje, ti dve stvari, ki hodita v prirodi roko v roki. — Medtem pa vidimo, kako vstaja nova šola. V tej šoli se bo videlo v vsakem učencu celega človeka, v tej šoli bodo obiskovali pouk, ker ga ljubijo, v tej šoli bodo napravili učenci to, kar delajo odrasli; delali bodo, ustvarili bodo nekaj, kar ima vrednost, ter se ne bodo učili nič več kot odrasli, ki se uče le, da lahko delajo. Katero snov se bo predelalo in koliko se bo od tega predelalo, bo tu vseeno, vsa učna snov pa bo le sredstvo, da se vzbude v malem človeku najraznovrstnejše sile, njegova razsodna zmožnost, njegov dar za opazovanje, njegovo zmožnost v izražanju, njegova fantazija, njegov smisel za oblike, da celo njegov spomin.

Tako jo je označil obe »staro« in »novo«, Fr. Gansberg², ki je tudi eden onih, ki se bore pri »Rolandu« za svobodo metode; kajti šola bodi tu zaradi otroka ter mu služi v prvi vrsti. V tej šoli je učenje le sredstvo za namen. In namen sam? Zgoraj sem ga omenil. Kako se to zgodi? Le tako, če se dovoli učitelju pri vsem njegovem delu večja svoboda.

Tu ni nič govora o specifično »delovni šoli«. Mnenja sem celo, da se bo izgubilo sčasoma to ime, kakor tudi vsa druga imena in ostala bo le šola, pa šola po duhu in resnici. Ne ona, ki je postavljena na psihologijo, ki je smatrala otroka za tako komplicirano bitje, da ni spoznala v njem niti človeka; ne ona z mogočnimi in trdnimi principi pri pouku in vzgoji

¹ Prim.: »Delovna ali dejanstvena šola« v »Pop.« 1. 1912.

² F. Gansberg »Schaffensfreude« — Teubner, Berlin & Leipzig. 3. izd. 3·12 K.

— šola bo, kjer bo otrok človek in učitelj človek, kjer bo obema dom, življenje, svet v malem in velikem. Ker ne bo vsa šola med štirimi golemi ali celo okrašenimi stenami!...

Le za razliko od »učne šole« ji pravimo danes še »delovna«. Da bi ta kdaj postala sistem trd, okostenel, se ni bati: življenje jo rodi in njegova potreba, tirala jo bosta s seboj, s svojimi socialnimi nujnostmi. Zato je zaradi imena vseeno — jaz ga pridržim iz konvencionalnega spoštovanja.

Vse to, kako so vzgajali nas, kako smo se šolali mi, kako z veseljem in zadovoljstvom smo se vrgli v stari, pridobljeni sistem, ga zapravljali in izpopolnjevali ter po starih principih izboljševali? — vse to nas je napravilo skeptične in za novo nepristopne. Čutili smo nevzdržnost starega v današnjih razmerah, a marsikje se je upalo, da se prebole tudi te novotarije, kakor se je svoj čas Basedowa zahteva po igračkanju v šoli ali pa da se pomalem z malo koncesijo izpopolni staro, kakor se je praznoval spomin Komenskega in Pestalozzija z uvedbo »nazornega nauka«. Tako nam je postala delovna šola novotarija, modna zadeva — in marsikje se je reformiralo učno šolo vanjo z rokotvornim poukom. Bali smo se, da se ne uvede še to vsepovsod in bali smo se delovne šole? Zakaj? Ker je nismo poznali. Ker si jo mislimo tako-le: Današnja s knjigami, delovna pa z žago in obličem; današnja z duhom, delovna z roko. Bali smo se izpremembe in s strahom vpraševali po »kaj« in »kako«; pa ker so nas učili, da verujmo drugim mislim bolj kot lastnemu nagibu do prepričanja, iščemo izpremembo v malem pri malih razmerah in ne upamo si priznati, da je prepričanje tudi v nas: »Na noben način ne moremo izpremeniti učne šole racionalnejše v delovno kakor s tem, da vzgajamo učence sistematično k mnogostranskemu in samostojnemu duševnemu delu« (Scharrelmann¹). In vendar ni v resnici niti tolika novotarija vse to, kar se združuje danes pod firmo pouka z delovnim principom, da bi se mogel in smel začuditi praktičen učitelj stare šole, ker tudi ta je že upošteval veselje do dela, produktivnega dela v svojem razredu, tudi ta je že skušal, da je razvija pod vsemi okolnostmi. Ena pa je bila razlika: poleg besed, bolj v sili smo delali tudi manualno, nismo rabili delovnega principa sistematično, ker nam je manjkalo sredstev, manjkalo razbi-
stritve pojmov.

Danes še stojimo v začetku in tudi pojmi in pota se še niso razbi-
strila, vendar pa govorimo lahko že o metodah pri pouku z delovnim principom. O strogo urejenem pouku za vso šolsko dobo sem govoril letos, ko sem kazal Kerschensteinerjevo reformno delo v Münchnu, na drugem mestu še mi bo prilika izpregovoriti obširneje o psihologičnih

¹ H. Scharrelmann »Erlebte Pädagogik«; Jeussen, Hamburg & Berlin 1912. 6 K.

zahtevah raznih metod, zato pa se omejim tu na kratko, ker hočem v drugem delu pogovoriti praktične postopke v nekaterih predmetih po nekaterih zahtevah.

Kerschensteinerju¹ služi vsa vzgoja trojni nalogi:

1. nalogi stanovske izobrazbe ali vsaj njeni pripravi,
2. nalogi, da postane stanovska izobrazba нравна,
3. nalogi, da postane нравно vse občestvo, v katerem se živi.

In da vrši to trojno nalogo, je namen delovne šole; ta naloga in organizacije, ki nastajajo iz njih, naznanjajo etično pot vzgoje značaja, kakor naj jo hodi vzgoja v naši ljudski šoli. To je njeno prvo znamenje, drugo pa — pravi — se kaže v bistvu vzgoje značaja samem. Tu pa ne gre zato, kakšne smotre zasledujemo z vzgojeslovnim delom, ampak na katere psihične sile v učencu se moramo obračati in kako naj obravnavamo te.

Ustvariti si moramo torej šolo, kjer postanejo učenci aktivni sami iz sebe in ne pasivno vsled zunanjih večnih naročil vzgojnih vrst, in kjer napravlja kakor v življenju družine, zadruga, stanovske zveze, države skupen pojem naloge, ki jo je rešiti, ono raznovrstnost skupnosti človeka do človeka, kjer najde skoro vsak značaj to, kar je najprikladnejše njegovemu naraščanju in bije vsak značaj ob meje, pri katerih postane družabno neraben, če jih prestopi. Stremiti moramo po šoli, ki vlada v nji in jo napolnuje delovna skupnost, da razvija s tem vse one značaje ustvarjajoče vzgojne sile, ki se naslanjajo ravno vsak na idealno skupnost, ki služi resnim namenom. Učitelj kot voditelj take delovne skupine ima bolj dolžnosti skrbnega čuvaja, ki vse pregleda, ki daje le naloge in ustvarja raznovrstne razmere, splošno pa se omejuje na to, da so obrnjene mladostne sile v smeri нравnega smotra, ter jih ne odvrčajo od te lastno izvoljene poti k нравnemu smotru drugi nagoni, instinkti in impulzi.²

Z njegovimi lastnimi besedami sem označil pot in o metodi še nekaj. Predvsem zahteva svobode dejavnosti in raznovrstnost razmer. Nerazumevanje zahteve je rodilo misel o zvezi do rokotvorne dejavnosti z vsemi dosedajnimi predmeti. Delo je navadno manualno, zato so to napravili, pa pozabili, da je ročno delo le tam nekaj vredno, kjer izhajajo pojmi iz vsakdanje izkušnje ter je treba pridobiti snov predstav iz čutnega opazovanja. »Zato ne odgovarja duhu delovnega principa, če se pripravlja v uvedbo kake ročne tehnike, kakor pisanje in risanje, z drugimi tehni-

¹ G. Kerschensteiner »Begriff der Arb.-Schule« 1912. Teubner, Leipzig & Berlin.

² G. Kerschensteiner »Charakterbegriff«. 1912. Teubner, Leipzig & Berlin — str. 148—149.

kami, kakor s polaganjem graha, zlaganjem paličic in oblikovanjem iz ila.« Za metode znazorovanja, kot sredstva izobrazbe čutov, kot zadovoljitev dejalnega nagona otroka, za pozitiv vsega pouka jih pripušča tudi taka ročna opravila kot koristna, včasih potrebna. Odklanja pa jih kot novo vzgojno sredstvo za svojo šolo, ker šele, če bo manualna dejavnost uporabljena kot sistematično orodje vzgoje volje in utrditve značaja, in seveda, če se bo uporabljala le tam, kjer je to potrebno naravi stvari, tedaj šele nudi novo vzgojen člen, ki je bil naši šoli dozdej tuj. To pa bo le tedaj, če na vsaki stopnji zahteva pri vsakokratni moči izraževanja v otroku precizno podanje tega, kar občuti, vidi, misli in čuti in če po tem stavi v svoji zahtevi zahteve korak za korakom višje na ročnost in natančnost izraza.

In zato mu

— delovni pouk kot princip in delovni pouk kot stroka spadata skupaj kot držaj in rezilo pri nožu.

Podobno pravi Pabst, ki pa mu je najvišji učni princip:

»Vzgoja po delu, in vzgoja k delu!«

O metodičnem postopku v pravi delovni šoli:¹

Pri pouku delovne šole pojde pred vsem za to, da se postavi smoter, ki določa tok predstav in dejanj pri učencu. S tem se pridobi njegova pazljivost ter pospešuje tok predstav v gotovi smeri, kar pa je le mogoče, če zavzema predstava vse otrokovo zanimanje. Smoter se kaže torej kot naloga, ki izlušči v učencu živo željo in delovanje njegovega zanimanja, in če le mogoče, si mora dati to nalogo sam. S tem je združena bistvena zahteva delovne šole, ki gleda na to, da je učenec že kar s kraja aktivno pri delu. Če bi bil le pasivno, kakor se je godilo v glavnem to pri učni šoli, bi seveda že v naprej odpadel pojem delovne šole. Priljubljeno vpraševanje in odgovarjanje, kjer določa učitelj sam smoter in smer duševnega dela, naravnost ugovarja temu, kar hočemo z delovno šolo; njena metoda je mogoča le na skupnem prevdaranju in prostem pomenku med učiteljem in učencem, kjer nastopa zadnji tudi kot tak, da vprašuje in sproža. Seveda ostane učitelju na prosto dano, da uravnava z načinom svojega nastopa pri razgovoru teh predstav tako, da se obračajo predstave nazadnje na smoter, ki se je nastavlil najprej ter jih koncentrira v skupnem proizvajanju zato potrebnega dela. Da se tak pouk ne more vršiti brez razumnega in taktnega vodstva pri skupnem pogovoru, je umevno samo po sebi. Važno nalogo prevzema delo tudi na stopnji uporabe, ki ima — kakor znano — veliko vlogo že v Herbart-Zillerjevi pedagogiki, nudi skoraj vedno priliko za upošte-

¹ Aus der Praxis der Arbeitsschule. — Oesterr. Verlag na Dunaju. — 7 K.

vanje delovnega principa; zlasti dovoljujejo matematične resnice in prirodni zakoni, ki se določajo med učenim postopom, najrazličnejše uporabe, pri katerih stopa lahko vedno v ospredje telesna dejavnost.

Namenoma sem i navedel Pabsta dobesedno, da vidimo, kako je mogoče celo ljudem, ki so prepričani o potrebi in dobroti reforme, zmešati pojme. To so tisti zavezniki ideje, ki stopajo s praporom v roki po načrtani poti; voditelji so tu, navdušeni zagovorniki in propagatorji; ki pa se takoj ustavijo, če še pot naprej ni sezidan, ter vprašajo: »In zdaj?« — Tedaj pa pozabijo, da so najprej prisegli na svoboden razvoj individualnosti učenca in učitelja, ter da mora iti pot po celini. Po taki celini, da »ugovarjamo pri popolni zavesti nauka, da bi bila psihologija temelj pedagogiki ali da bi mogla biti« (Seidel). To bomo vzeli cum grano salis, pa po formalnih stopnjah delovnega pouka tudi ne bomo obravnavali.

Važnejše so naloge učiteljeve pri njem. Scharrelmann pravi, da so:

1. vzpodbuja učencev k lastni duševni in manualni dejavnosti;
2. skupno pridelanje globljih spoznanj in pogledov.

In ti dve nalogi se morata spajati v idealnem pouku tako, da je ena naloga naravna posledica druge.

Njegov prijatelj in sodelavec Gansberg pa nam govori v dveh svojih delih¹ v predgovorih obširno o zahtevah, ki jih stavijo Rolandovci splošno na pouk in metodo v delovni šoli.

Predvsem se zahteva, da izhaja pouk iz tega, kaj je otrok doživel. Da ta misel ni nova ve vsakdo; stara je »kakor misel poučevanja sploh«. Ampak otrok je doživel mnogo, kje naj iščemo povsodi shodišča? »S človeštvom mora začenjati prvi pouk, s prirodoznanskimi studiji pa lahko konča«. In pri človeštvu — vzemite v roke eno delo Scharrelmannovo, eno Gansbergovo, Gurlittovo, Gerlachovo — toliko zvez boste našli vsepovsod, toliko produkcije, toliko svežosti v besedi, dejanju in zahtevi. Tudi v besedi. Princip pouka z delom — ponavljam še enkrat — ne zahteva predvsem manualnega dela, prav gotovo pa še manj rokodelskega dela; zastopniki delovne šole, ki so se vrgli na to, so na napačni poti. Tudi beseda. Pismo in beseda sta najprvotnejše polje v šoli, zato mora poprijeti nova pedagoška ideja najprej tu. Na polju produktivne dejavnosti v pisanju in govorjenju, v pripovedovanju, vpisovanju, pesnenju in oblikovanju je nudila ta pot tudi dozdej prav gotove uspehe.

Opis in povest zaslužita v šoli največjo skrb. Če se nam posreči, da fino odmerimo medseboj pouk in zabavo, da spravimo v ravnotežje

¹ Glej prej in »Plauderstunden« iste založbe 3. izd. 1912. — 3·60 K.

stalne momente opisa in naprej deroče v dejanju, nudimo tudi najboljši pouk. Kdor ima pri roki dobro povest, obstoji lahko delj časa na istem mestu, vzprejema lahko najrazličnejše prispevke iz otroških ust ter porablja lahko toliko časa na razgovor situacije in spremljajoče jo okoliščine, da se ne da več zabranjevati zahteva po nadaljnem razvoju zgodbe ter odseka na mah vse debate; potem se zopet odvije kos svojega klopčiča, dokler se v kratkem ne ponavlja isti postopek igranja. Ni mogoče dovolj ponavljati, da ni boljšega, da se nariše situacija, da se premisli problem, da se spravi v tek debata, kakor prav zanimiva zgodba. Šola rabi tega cela skladišča, četudi je moder učitelj s tem eliksirjem vedno skop, barbarstvo pa je in nič drugega, če se sili otroke po cele ure k mirnemu sedenju, ne da bi se vedelo, s čim naj se spravi v tok njihovega duha in kako se lahko »priveže« od znotraj njih ude. Z besedami. »Otroci morajo vendar spoznati tudi resnost življenja in šolskega dela« se navadno opravičuje svojo lastno nezmožnost ali mlačnost. Le tedaj bodo izvedeli učenci lahko kaj o resnosti življenja, če se njihovemu učitelju enkrat vzlic vsemu trudu nikakor noče posrečiti. Kaj nam je treba takih prilik iskati? Oj, dovolj jih je ur utrujenosti in obupavanja v učiteljskem poklicu, ur, ko izgube vsi dobri sklepi, preparacije in pripomočki svojo moč. Teorija pa, ki se jo lahko odrine, kadar se zdi ali ne zdi, in ki je lahko odvisna od menjajoče se volje in »štimume«, gotovo ne zasluži, da se ji reče teorija. Da se pouk, diskusijo, delo zavija v razgovor, opis in povest, pa ni drugega kot poizkus, napraviti učno delo finejše (seveda še ima v sebi mnogo več), in na takih poizkusih itak sloni vsa metodika. Nazorno in živo pisane povesti so torej najboljša učna snov, ker pa so redke, je sveta dolžnost vsakega sestavljalca učnih načrtov, da označi dobre vire. Naznanjati tema, ki jih je bojda treba obravnavati v pouku vsled zahteve po izobraženosti, ni umetnost; dajati izkaze o dobri, uporabni literaturi, je izmed najvažnejših, tekočih nalog vseh šolskih voditeljev in šolskih prijateljev. — Če hoče postati učitelj v prednašanju mojster, je treba opustiti vsako zunanjo prisiljenost k pazljivosti, kajti »ne z discipliniranjem izsiljeno, le pravi vpliv besede same lahko odloči o dobroti prednašanja.« Oj, saj kako so otroci živi, če se jim kaže življenje! — Tu ne najdejo konca v govorjenju in pripovedovanju, hitro se razvije tudi debata med dvema naših malih sodelavcev, ali pa je tu kaj, nad čemur se drugi čudijo in se smejejo — vedno pa dobe njih sodbe prispevkov iz prednašanja učiteljevega: ta moti, oni pomaga učitelju košček naprej; ta pripoveduje nemogočnosti, oni nemogočnosti zavrača. Tako si pridobivamo s skupnim delom najboljše, kar nam more nuditi šola, življenje samo — seveda: v odsevu pesnitve! Pa slišim — pravi Gansberg — ugovor; slišim da se govori o hrušču pri za-

bavi, o učiteljevih živcih. Čudno, v trenutku, ko sem uvedel v šolo naj-finejšega disciplinatorja, tu naj postane pouk — težji?

Jaz pa slišim ugovor, da ne govorim o »delovni šoli«. Gansberg je moral tudi to čuti in poučevali so ga, da je to šola, kjer razvijajo otroci svoje sile sami na snoveh v prosti dejavnosti, igraje, s poskušnjo, z ustvarjanjem; kjer učitelj sploh ne bo več poučeval, odpiral bo le obširna delovna polja in vabil otroke k vstopu; ne bo hodil spredaj po potih, ki se zde potrebne njemu, ampak bo hodil prav tiho za otroci ter poskušal k večjemu, da navaja njih nagibe s priložnostnimi in neopaznimi navodili. — Tako so mu govorili, ker odklanjajo enostransko vsa prednašanja, ki zadevajo ustmeni pouk; prednašanja, v katerih dá učitelj lahko svoje najboljše, samega sebe.

— Oj, če bi se moglo dati tem dela veselečim se rokam in iznajdljivim glavam vsaj malo materijala in malo orodja, star in pisan papir, ilovice za gnetenje, lesa za rezanje in listov za lepljenje! Tedaj bi se lahko še vse drugače hodilo za iznajditelji in delavci pri velikih; tedaj bi se prišlo z vsemi čuti do živega naši zagonetni in tako silni kulturi. Rokotvorna ura bo tvorila četrto stroko, ki se izloči lahko iz nazornega pouka (Gansberg).

Pa če je res, da mora biti strokovni pouk podlaga vse naše izobrazbe, — se morajo izpremeniti temeljito naše šole: namesto 4 razredov, kjer se nudi stopnjevanje pisanih raznovrstnosti, bo treba napraviti 4 tečaje, v katerih bodo med seboj zmešani 4 letniki: jezikovno-literarni, prirodoznansko-matematični, umetniški in tehnični tečaj. To ne stane nič več in vodi vendar dosti dalje! V znanosti in umetnosti, tu pa ni nobenih činovnih stopenj več, tu je vse enako težko, tu dela skupaj mlado in staro.

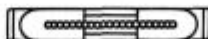
Da sem bil obširen v tej metodi, je bilo namenoma, po mojem srcu. Očitajte mi subjektivnost, pa pomagati ne morem: priljubili so se mi ti »Künstler-Pädagogi« s svojim globokim umstvovanjem reforme, ki odgovarja duši otrokovi, ki je predvsem človek, s svojo živostjo pri pouku, s svojo radikalnostjo v klicu po svobodi. Prav gotovo bodo imele njih reformne zahteve več življenjske sile, če se odloči državna uprava, da reformira brez birokratizma.

Pred menoj leži knjižica »Formenkunde« dr. R. Brückmanna. »Navodilo za delavni pouk v nižjih razredih vseh deških in dekliških šol« govori o raznih delih s polaganjem paličic, kroglic, papirnih in kartonažnih delih, izrezavanju itd. To se pravi: zvezano je manualno igrčkanje z vsem in povsod, kjer služi in ne služi. Priložne tabele pa mi kažejo ne samo za redni pouk, ampak tudi za izredno delo v šoli vse ono igrčkanje, ki smo ga imeli tedaj, ko smo prodajali še platno tam v »šoli«

v Florjanski ulici ljubljanski. Tak deloven pouk in tako proizvajanje delovnega principa odločno odklanjamo, četudi smo popolnoma za to, da izhajaj delo iz igre; pa četudi priložnostno, vendar smotreno. Ne napravljajmo otroka šele otroškega; pootročimo sebe v mišljenju, stojmo visoko v razumevanju in spoznavanju in k temu vodimo otroka! Vedno pa naj bo kot »najboljši in najfinejši učni smoter v otroški inicijativi; njemu mora služiti popolnoma bistveno učno dejanje. Naj raste ustvarjajoča sila otrok, naj deluje, naj bo naš najvišji presodek pri vsem učnem početju!« (Gansberg).

Ob koncu naj omenim še en strah, ki kaže mlačneže. Kaj poreče k temu oblast? Ne, o tem bi me bilo sram govoriti, ker imam predobro mnenje o še tako okostenelem birokratizmu. Ampak iz tega vprašanja se rodi drugo realno: Ker zahteva svobodni pouk za učitelja vse svobščine, smemo zahtevati tudi od države, ki je prevzela nadzorovanje šolstva, popolno svobodo za učitelja? Trdimo, da mora dovoliti, da nas ne vežejo »na gotove teme, ampak na gotove snovi, seveda snovi, o katerih globokem pomenu je otrok prav tako prepričan, kakor so prepričani naši skriti napravljajci učnih načrtov o važnosti napisov, ki so jih napravili. — Dokler pa še niso našli teh tvarin, toliko časa terjamo popolno učno svobodo — in to s popolno pravico!« — In do tedaj »ne dobiva javni pouk le izbire snovi, ampak tudi svoje smeri od pouka, ki stoji v znamenju produktivnosti in razvoja« (Gansberg).

In ko prevzame s temi, popusti vojke vsega v roke država, tedaj pa: vsakemu svoje: učitelja naj svobodno naveže na svoje po času in potrebi pa vseh vzgojnih zahtevah in nujnostih urejenih določbah, ki pa se ne smejo nikdar naprašiti kot vezana postava, ampak morajo iti naprej, sama pa naj pazi — ne na uspehe, ne na izpite — ampak na delo in nadzoruje s podpiranjem in pomočjo. Tako ne bo iluzoričnega nadzorstva in ne iluzorično zajamčene svobode učiteljeve, ker povsod bo gonilna moč: svoboda življenskega dela.



PAV. FLÉRE:

UTRINKI.

Par primerov v spominsko knjigo vzgojiteljem:

»Videl sem mater, ki se je pogovarjala z drugo damo. Pritem je pozabila nadzorovati svojega, kake dve leti starega otroka. Mali gre nekaj korakov naprej ter se začne igrati v pljuvalniku, napolnjenem z vodo. Opozorim na to mater, in kaj se je zgodilo? Otrok je bil tepen.«

»Služkinji je ukradel ponoči nekdo iz njene omare vse njene prihranke, v znesku več sto mark. Domači sin, dvanajstleten deček, ki se mu je usmililo deklino javkanje in jokanje, ji ponudi v dar svojo hranilno knjižico. Bil sem poleg, ko ga je oče pošteno okregal. To naj bi pa bila stvar staršev, ne da se meša neumni deček v zadeve, ki ga nič ne brigajo.«

»Mati, ki se je ločila od svojega moža, da je prevzela bolniško oskrb pri drugem, zelo znamenitem, je hotela dati svojega sina, gimnazijca, proti njegovi volji in zmožnosti v drug, njemu tuj in neljub zavod. Njegovih prošelj, naj mu to spremeni, ni poslušala, in mladenič je ušel. S tem jo je prisilil, da se je udala, on pa je dosegel, po čemur je želel. Kolikor sem izvedel, je danes v imenitni službi.«

»Mati se je v bolezní svojega otroka zaobljubila, da postane mašnik, če ozdravi. Otrok ni bil za študij, mati pa ga je silila.«

»Otrok mojega znanca je moral poleg svojih učnih ur še vsak dan nekaj ur poučevati druge, da je ustregel častiželjnosti svojega očeta. Otrok je dobil možganske krče in bržkone ne ozdravi popolnoma vse življenje.«

»Iz zgodovine: Benvenuto Cellini je hotel postati slikar ali kipar. Oče ga je silil k glasbi. Šele po očetovi smrti se je mogel posvetiti genialni umetnik življenju, ki mu je prijalo.«

»Luther pripoveduje, da ga je njegova mati udarila nekoč — zaradi lešnika. Bil je gotovo pravičen in pietete poln mož. Ampak za ta udarec nima besede opravičenja.«

To nam pripoveduje praktično spoznanje, teorija pa pravi:

»Mladina postane krepka za življenje po raznih konfliktih, v katere jo zavaja stroga vzgoja ne brez namena.« — Po L. Gurlittu.

* *

»Če šola in dom, kakor pravijo tako lepo »delujeta roko v roki« t. j. da oba slabo ravnata z otrokom, potem je vsekakor težko, da bi se rešilo šolsko vprašanje popolnoma, in potolažena se lahko oba pomirita.« (L. Gurlitt).

* *

O šoli in njeni uredbi.

»Ali naj postanejo vsi ljudje, brez razlike stanu, razumni ali ne? Tega vprašanja, ki ga je tako lahko razrešiti, menda nočejo razumeti vladarji narodov. Če mu pritrdimo, sledi iz tega: 1. da je šolska zadeva prava pravcata državna zadeva; 2. da morajo, ker motijo drugače posamezni zapuščeni ljudje, državno srečo, vsi otroci v državi hoditi v

šolo in jih morajo tu izobraziti v razumnike; 3. torej bi ne smel noben otrok med svojim šolskim časom pasti živine, varovati otroke, goniti — sploh ne bi ga smeli rabiti starši pri nobenem delu, ki ga zadržuje od šolskega obiska.«

»Jaz vendar ne mislim, da bi se moglo imeti dušo kmetskega otroka za nekaj drugega kakor ono otrok višjih slojev.« — Zapisal F. E. pl. Rochow leta 1795.

»In čim večkrat sem se v samoti pogovarjal z mislimi ... kulturnih genijev, na tihem se udajajoč neodoljivosti od njih odkritih vrednost, tem bolj se me je loteval dvom, da bi ... šola naših dni prav vzgajala, ter mi vedno znova usiljeval vprašanje, ali pri svojem početju morda ne zamenjavamo resnične vzgoje z manj vrednim surogatom.« (Dr. K. Ozvald).

»Ob vročih poletnih dneh, ko ... upade Ljublanica za cel seženj in je ošabna Vrhničanka samo še potok ... takrat se prične enajsta šola pod mostom ter se neha ob prvih jesenskih nalivih. Mnogokdaj sem študiral v svojem življenju, ali tako bogate in koristne učenosti, kakor jo daje svojim učencem enajsta šola pod mostom, nisem zadobil nikjer in nikoli.« (Ivan Cankar.)

»Razlike med višjimi in nižjimi šolami naj bi ne bilo. Saj tudi ni višjih in nižjih bolnišnic. Tudi niso zdravniki, ki zdravijo odrastle, socialno višji kakor otroški zdravniki. Človeška izobrazba je naloga, ki je v vsakem delu vsakemu drugemu delu enakovredna. Narodne (t. j. ljudske) šole naj bi bile vse šole. Zakaj vsi smo narod. Učenih šol narod kot tak ne rabi, ravno tako kakor ne rabi umetniških akademij. To spada že v obseg strokovne izobrazbe. Rabimo strokovne šole, ampak te morajo biti na podlagi narodne šole in ne smejo biti nikake razredne šole ali šole za kaste. Cenitev šolskih vrst se mora napraviti neodvisno od socialnega stališča staršev ... T i s t a šola je za vsakega posameznega dečka najboljša, ki ga najbolj pospešuje.« (L. Gurlitt.)

»Našega šolstva ne občudujejo brez vzroka; v mnogih ozirih je zelo napredovalo; prišlo pa je na mrtvo točko. V šolskem organizmu leže globoko znotraj bolezenske kali, ki se kažejo bistremu očesu v zunanjih pojavih. Pouk in vzgoja je v tesnem stiku z gospodarskim in duševnim življenjem, s kulturo nacije: del tega je. Naša kultura izkazuje ogromnosti; zadaj za tem bleskom pa leži skrito socialno in duševno zlo: kronična nezadovoljnost, iskanje in drvenje za užitkom, denarjem, častjo in slavo, etični materializem, pomanjkanje povzdigujočega, idealnega svetovnega naziranja in odtod življenje brez moči, tolažbe in miru. To je nekultura naše kulture, pomanjkanje na notranji kulturi, na osebnostni kulturi. In na tem boleha, ker je del te kulture, tudi naš pouk in naša vzgoja.« (Lay.)

Dve šoli: »V današnji šoli se začne učenčevo življenje šele po končani šolski dobi, šele tedaj se zaveda dobrot svoje, s pridnostjo pridobljene izobrazbe, šele tedaj se začneta menjavati učenje in uporaba, ti dve stvari, ki sta v naravi vedno druga pri drugi.

»Medtem pa vidimo, da vstaja nova šola. Ta šola bo videla v vsakem učencu celega človeka, v tej šoli bodo obiskovali pouk, ker ga bodo ljubili, v tej šoli bodo počeli učenci to, kar počnejo odrastli, delali bodo, opravljali bodo nekaj, kar ima zanje vrednost, in ne bodo se učili v eč kakor odrastli, ki se uče le, da lahko delajo.« (Fr. Gansberg.)

»Šola in cesta! Dva sveta sta to, ki se morata vedno dotikati. Kako pogosto pa učimo le b e s e d n o znanje, kjer bi morali nuditi d e j a n s k e g a.« (Scharrelmann.)

»Dvignili smo v narodni šoli na prestol malika »splošno izobrazbo«, in žrtvujemo mu dan na dan svoje in otroške najboljše moči. »Od vsega malo!« To je načelo naših učnih načrtov. Ampak iz naših prenapačnih idealov izobrazbe se razlagajo najgloblje kvarljivosti šole. V vsakem predmetu od začetnega razreda do zadnjega šoskega dneva poskušamo uvesti otroke v vsa mogoča znanstvena polja ter jim dajemo preglede in sisteme — kosti namesto mesa.« (Scharrelmann.)

* * *

Naših šol največja napaka je ta, da tiče do vratu v formalizmu in sistemih. Delo v njih naj bo individualno, nobena stvar pa individualnosti spet bolj ne ubija kakor formalizem in sistemi.

* * *

Bog ve, da nočem delati svojim učiteljem očitka, če povem, da so vzgajali tudi nas v tem. O, imel sem jih — reči moram — dobre; nekatere celo izvrstne. Individualnosti, ki so tudi sami pospeševali individualizem. Da ga nismo mogli vcepiti, je kriv tudi sistem. Kako bi smel dajati kruha, če je zapisano, da dajaj kamen?!

* * *

V nekem okraju so sklenili:

»S tem in tem dnem začnemo vsi upoštevati v šoli brezobzirno samo to, kar terja od šole življenje!« — Začeli so, pa že drugi dan so se zbili in opustili. Preveliko breme da so si naložili, so rekli.

Jaz pa bi rad poznal tisti okraj, kjer bi vsaj e n k r a t z a č e l i !

* * *

Kot dovtip sem čital:

Učitelj: »Povej mi tri dokaze, da je zemlja okrogla!«

Učenec: »Prvič trdite vi to, drugič pravi tako oče, tretjič stoji v knjigi.«

O, kako si ga udaril, učenček, učitelja s knjigo v roki!
Bog ve, če je ta to čutil.

*
* *

O teoretikih v umetnosti pravi Izidor Cankar (D. S. 1913 str. 61):

»... vedo sicer, da je dandanes nemogoče tako pisati, kot je pisal Shakespeare — tudi človeku, ki bi mu bil kongenialen — vedo, da je nemogoče komponirati, kakor je komponiral Beethoven, toda dvomijo, ali bi se ne dalo slikati, kot je slikal Raffael — in kadar zidajo, zidajo romansko. Ti ljudje so ... nevarni, ker se ne dajo prepričati; prepričal jih bo samo čas.«

Glej, šola, to sem čital in na tebe sem mislil. Tudi o tebi govore kar o Komenskem, o Pestalozziju in mislijo, da ... itd.

Ampak teh ljudi ne prepriča niti čas, niti življenje. S prvim nočejo imeti skupnega koraka, v drugega nočejo vstopiti.

Kaj bi torej z njimi, s teoretiki?

Zate mi je žal, šola, da nimaš biča zanje!

*
* *

Zgodi se, da se hočejo spustiti na poprišče prostega spisja taki, prav okosteneli v onem načinu z razporedbo, pogovorom, piljenjem. Seveda jim ne uspè. Potem se čudijo, kako je to, da pride iz vsega tega, tako hvalisanega »prostega spisja« le toliko na dan.

Prijatelj! Če imaš staro, prav starinsko hišico, ki ti je sicer komoda iz navade, ne napravljaj na njo moderne fasade. Pusti jo, kakor je, če pa se ruši, poderi celo in sezidaj novo. Ampak za gotovo ne uporabljaj starega materiala! Staro zidovje ima v sebi vlago, pa si prav gotovo zazidaš z njim v novo poslopje za sé več en nahod...

*
* *

Kerschensteiner:

»Vzgajati se dajo le ljudje, ki jim je življenje življenja vredno.«

In to so?

Ljudje z življensko vsebino.

In kdo jih vzgaja?

Motiv njihove življenske vsebine.

In če jim jo te žena?

Potem še tembolj.

In kdo vzgaja ženo?

Njen čut, ki je v nji udanost.

MIRO ŠIJANEC, MARIBOR:

JEZIKOVNI POUK IN DUŠESLOVJE.

(Konec.)

e) Čitanje.

Razločujemo dvojni tipični obliki čitanja, in sicer tiho čitanje, t. j. brez glasu, v sebi ter glasno ali glasovno. Pri prvem se vrši direktna zveza pismenske slike z objektivno predstavo, pri drugem pa se druži pismenska slika s predstavo o jezikovnih (govornih) kretnjah. Kot čitanje v pravem zmislu velja le razumno tolmačenje in shvatanje pismenskih znamenj. Sigurnost in hitrost direktnega druženja od pismenske slike do objektivne predstave pa sta zelo odvisni od osebne darovitosti in navade. Razumno, glasno čitanje, ali zvezo optične slike s predstavo predmetovo jači mnogovrstna vaja in nadarjenost vida. To druženje se vrši potem tako hitro, da kar celo stran pregledamo, »požremo«, in že shvatamo vsebino. Vobče pa zveza optične slike s predstavo ne spada k najbolj jakim; na podlagi patoloških opazovanj se je celo dognalo, da more biti čestokrat slaba. A v takem slučaju se razumno čitanje ne vrši kot druženje od pismenske slike do predstave predmetove, ampak nastane s sodelovanjem predstave o jezikovnih (govornih) kretnjah in zvočne slike, nekaterikrat tudi s pomočjo predstave o kretnjah pri pisanju.

Vsakdanje opazovanje nam dokaže prikazen, da tudi tiho, brezglasno čitanje, ako ne gre dovolj gladko, spremljajo kaj rade govorne kretnje, in da nekatere osebe sploh čitati ne morejo, ne da bi ne izgovarjali besede. To dejstvo kaže na sodelovanje predstav o govornih kretnjah in z njimi združene zvočne slike pri čitanju. Sploh je zvočna slika v mnogih slučajih za razumevanje čitanega zato potrebno in važno, ker je bolj tesno združena kakor pa pismenska slika s čustvenimi elementi pomena besede.

Metodika o pouku v čitanju se bistveno naslanja na posredovanje razumevanja s pomočjo predstave o govornih kretnjah in o zvočni sliki. Otrok izgovarja besede in glasove, predno še pozna pomen dotičnih pismenskih slik. Pri vsakem pouku v čitanju, naj si bo že združeno neposredno s pisanjem, ali naj prične s črkami, glasovi, besedami ali stavki, imamo najprej in pred vsem ozirati se na glasno čitanje, na učenje artikulacije, ponarejanje zvokov in glasov, katere nam predstavljajo pismenska znamenja. Predstave o zvokih in kretnjah pri glaskovanju vzbujajo besede, ki smo jih že prej kedaj slišali ali izgovarjali, a njih pomen se prenese ali združi s pismensko sliko.

f) Pisanje.

Delovanje pri pisanju sloni na vzbujanju predstav o pisalnih kretanjah; in sicer izhaja pri prepisovanju od pismenske slike, pri narekovanju od zvočne slike, pri samohotnem pisanju od predstav pomena. A te zveze se ne izvrše po direktnem potu, ampak so zelo navezane na predstave o govornih (jezikovnih) kretnjah. Kaže se namreč, da se zmožnost pisanja omeji ali celo uniči, ako te predstave vsled ataktiške afazije (nezmožnost pisanja kljub ohranjenemu spominu na besede) ne pridejo do združenja, ali ako se vsled amnestiške afazije (napačna nadomestitev ali opisovanje besed kljub shvatanju pojmov) kršijo predstave o zvočni sliki. — Prepisovanje gre vobče slabše kakor pa čitanje, ker v življenju več čitamo kakor pišemo, ker nas vsled mnogih in daljših vaj pismenska slika spominja bolj na kretnje pri izgovarjanju nego na kretnje pri pisanju. Mislili bi, da je sposobnost pisanja odvisna od sposobnosti čitanja in da ona brez te ni mogoča. Patologija pa kaže na slučaje, da se je sposobnost pisanja ohranila, čeravno je sposobnost čitanja nehala, da se je čitanje omogočilo indirektno preko kretenj čitanja. Močna in lahka zveza motoričnih predstav o pisanju občuti pri izgovarjanju, ki v takih slučajih čitanje podpira, je učinek asocijativne vaje pri (pisalno pismenskem) čitanju,¹ ter se kaže v tem, da pisanje često spremljamo z izgovarjanjem. To opazujemo posebno na začetnikih in sploh slabo nadarjenih osebah; tem še jezik pomaga pisati, celo pri računanju, ko vendar pišejo številke (n. pr. 3) in izgovarjajo glase (t-r-i). Slaba zveza od optičnih predstav do moloričnih občutkov zadobi torej važno podporo v govornih kretnjah, ki se istočasno kaj lahko obudijo po pismenski sliki kakor po kretnjah pri pisanju. Govorne kretnje tvorijo kontrolo za pravilno zapisovanje (Niederschreiben); pisanje se sicer ne vrši hitreje, pač pa bolje in sigurneje, če besede, ki jih pišemo, obenem izgovarjamo.

Pri narekovanju se združi zvočna slika s kretnjami pri pisanju. Tudi pismenska slika besede se pri tem vzbuja, a ne naravnost po zvočni sliki, ampak šele s pomočjo kretenj pri pisanju, kakor se lahko sami prepričamo. Narekovane brezmiselne skupine zlogov moremo brez dolgega premišljevanja in brez posebnih težkoč zapisati; ko pa bi si hoteli tako pismensko sliko le s pomočjo zvoka predstaviti, bi tega ne mogli storiti. Prisiljeni smo, predstavljati si posamezne grafične dele pismenske slike po črkah in potezah, to je, pismenske kretnje v duhu izvršiti. — Pri narekovanju primerjamo pismensko sliko, ki jo hranimo v spominu in ki jo

¹ pismenka — črka; torej pismensko čitanje — Schreib-Lesen; pismeno čitanje bi bilo — schriftliches Lesen, kar pa je humbug.

obudimo s pismenskimi kretnjami, z občutno zaznavo zapisane besede, s tem primerjanjem zadobimo med pisanjem vedno kontrolo za izvajanje pismenskih kretenj. Važnejšo kontrolo pri naredbi pa tvorijo predstave o govornih kretnjah, slično kakor pri prepisovanju, ker s temi stoje v trdni zvezi predstave o pismenskih kretnjah in tudi zvočna slika. Za pouk v pravopisju, je sodelovanje predstav o govornih kretnjah mero-dajno; dokazano je, da tvori prepisovanje v zvezi z glasnim čitanjem ali glaskovanem metodiško sredstvo za vglabljanje in utrjevanje pravo-pisa, in da pri narekovanju dosežemo najugodnejše uspehe za pravilno reprodukcijo pismenske slike, ako pisalec narekovane besede sabo govori.

Pri samohotnem, zavestnem pisanju nahajamo malokedaj patološke prikazni, ki bi kršile zvezo med predmetnimi predstavami in pismenski-mi kretnjami. Kussmaul pripoveduje (*»Störungen der Sprache«*) redki slučaj, v katerem je bila kršena zveza predmetne predstave z zvočno besedo, dočim je bila ohranjena zveza one predstave s pismensko be-sedo; ni bilo mogoče razumeti, kar je bolni govoril, pač pa to, kar je za-pisal. V tem in drugih slučajih so opazovali, da se je govorjenje omogo-čilo s pomočjo predstav o pismenskih kretnjah. Iz tega sledi, da zveza predmetne predstave z občutki pisanja in izgovarjanja stopi na mesto na-vadne asociacije predmetne predstave z akustično in motorično pred-stavo, ako je ta kršena. Ker pa pri kršenju predstav o govornih kretnjah kakor tudi pri narekbi trpi samohotno pisanje, torej mora to kakor ono pisanje v posebni meri odvisno biti od predstav o govornih kretnjah. Vobče je sodelovanje pismenske slike za samohotno pisanje ravno tako važno, kakor za samohotno govorjenje. Izjemši nekatere posebne slučaje darovitosti vida ima zvočna slika vselej večjo važnost, ker je pomen besede s svojimi čustvenimi elementi v tesnejši zvezi z zvočno kakor pa z pismensko sliko.

4. Nadvladajoči pomen zvočne slike.

Za vse oblike jezikovnega delovanja imajo predstave o zvoku in z njimi tesno združene predstave o govornih kretnjah zelo velik pomen. Ta je tako važen in občen, da mnogi učenjaki akustične predstave sma-trajo za nadvladajoče ne-le pri govorjenju ampak sploh pri vsaki obliki duševnega delovanja. Nemogočnost mišljenja brez besed, kakor mnogi trde, se more nanašati le na sodelovanje slušnih predstav pri procesu mišljenja. Slušne predstave so za govorjenje najvažnejše. Nikdo, izjemši one, ki so že od rojstva mutasti, jih ne more popolnoma pogrešati, tako da smo do neke mere vsi »misleci v slušnih predstavah«. Zatorej zvo-čna slika zavzema središče jezikovnega delovanja in tvori tako važno podprišče za stik jezikovnih predstav, da manjkanje

iste, kakor n. pr. pri gluhtonemih, ovira sploh samostojni razvoj jezikovne zmožnosti; prvotna darovitost za tvoritev zvočnih predstav pa se javlja v naravni nadarjenosti za jezike. To darovitost (Veranlagung) kaže ali predstavlja tipus sluha.

Nadvladajoči pomen zvočne slike za jezikovno delovanje nam je iskati deloma v množici čustvenih elementov, ki so z njo (sliko) združeni, deloma v mnogostranski in lahki zvezi z drugimi elementi predstave, tako da je zveza posledica družilne (asociativne) vaje. Od vseh elementov jezikovne predstave se na zunaj najčešče javlja zvočna slika; ona tedaj pri govorjenju nudi največ povoda in prilike za združevanje. A vendar ni prvotni element jezikovne predstave, ampak nje ustvar (Ausbildung = ausgebildete Sache) je še-le proizvod (Produkt = Ergebniss) jezikovnega razvoja, ki izhaja iz predstav o govornih kretnjah. V začetku naravnega razvoja jezikovnih zmožnosti, pri pomanjkljivi vaji v slušanju, govorjenju, čitanju in pisanju, je torej predstava o govornih kretnjah nadvladajoča sila. Pri otrocih, ki slabo slišijo, ohranijo predstave o kretnjah svojo nadmoč, ker slušne predstave zaradi manjkanja čutnih vtisov ne pridejo do pravega razvoja in ker jih one nekako zadušijo, tako da slednjič popolnoma izginejo iz zavesti. Nova struja v pouku gluhtonemih stremi po tem, da ostaline (= ostanki, ki jih porabimo) od slušnih predstav, ki so se več ali manj jasne ohranile v zavesti oglušilih otrok, ohrani pred popolno zgubo in da se otroci poučujejo s pomočjo predstav o govornih kretnjah, torej ravno tako kakor pri naravnem razvoju normalnih. To stremljenje se nekako tudi strinja z zahtevami pouka tujih jezikov.

IV. Jezikovno kršenje in hibe.

Za proučevanje psiholoških postopkov v govoru in pisavi pride pred vsem v poštev kršenje jezika. Na podlagi opazovanja in razmotrivanja medicine razločuje Kussmaul¹ sledeče glavne prikazni kršenja:

1. ataktičsko afazijo in agrafijo, pri kojih je ohranjeno razumevanje besed, a motena ali prekinjena je zmožnost govorjenja in pisanja besed; 2. amnestičsko afazijo in agrafijo, pri kojih je kršeno spominjanje na akustičske oblike besed in na primerne optičske slike, 3. senzorično (adj. sensus) afazijo in agrafijo (zmišelnost gluhoti in slepota), nezmožnost razumevanja akustičskih in optičskih slik kljub dobremu sluhu in vidu ter povoljni inteligenci, 4. parafazijo ali parafrazijo, zamenjavanje besed, ustavljanje napačnih besednih oblik, kljub zmožnosti razumevanja in artikulacije, 5. agra-

¹ »Die Störungen der Sprache«.

matizem in akatafazijo, to je nezmožnost, oblikovati in urejevati besede in stavke.

Ataktiška ali motoriška afazija v enostavni obliki je nezmožnost, izgovarjati besede in glase, čeravno je ohranjeno razumevanje govora, spomin akustičskih besednih slik in neomejeno razpolaganje čez kretnje jezika. Zbok te navadne oblike zamore bolni besedno sliko izraziti s pismom (Schrift) ali pa z značilnimi kretnjami ter tako pokazati, da ima v istini spomin in razum za glasove, ki jih je slišal. Dočim samohotno govorjenje vedno manjka, je nekaterikrat ohranjena sposobnost govorjenja za drugimi, malokedaj pa glasnega čitanja. Dogaja se tudi, da zamorejo bolni, ki obvladajo le nekoliko glasov, zapisane besede razumno čitati ali pa besede med petjem izgovarjati.

Kakor trdijo zdravniki, je ranjena zunanja partija velikih možganov vzrok afaziji; Broca (1824—1880, ustanovnik »Académie de médecine« in »Société d'Anthropologie de Paris«) je posebno učil, da ranjeni tretji zavoj leve strani možganov vodi do afazije. Iz tega so sklepali, da je ta po B. imenovani zavoj psihično središče jezika. Toda noveše proučavanje je dognalo, da so dalje proč ležeči deli možganov krivi zopet drugih oblik afazije. Pri levakih (osebe, ki z levo roko »naprej« delajo) pa povzroča afazijo desni tretji zavoj. Iz tega sledi, da je po afaziji navadno le ena poluta kršena. Ako je ta ali ona poluta ranjena v dotičnih delih možganov, ki so v ožji zvezi z jezikom, tedaj traja afazija dotlej, dokler se druga polovica ni privadila, opravljati delovanje prve.

Ataktiška agraphija se kaže v izgubi zmožnosti pisanja; često spremlja vsopredno afazijo. Nezmožnost samohotnega pisanja ne izključuje vedno tudi sposobnost prepisovanja ali pisanja po narekovanju.

Amnestiška afazija in agraphija pomenita izgubo spomina za zvočne oziroma pismenske slike. Kdor je amnestiški bolan, zamore pač shvatati pojme besed, a pri pogledu dotičnega predmeta mu ne pride na misel izraz zvočne slike; tak zamore celo izgovarjati posamezne glasove kot dele, a ko se spomni na pojmi, ne more najti prave besedne oblike, tako da si mora pomagati z opisovanjem. Semkaj spada tudi prikazen bolj lahke nravi, namreč slabost spomina za besede, kar se kaže v visoki starosti normalnega življenja. V bolj težkih slučajih amnestiško bolni ne more pravilno skladati glasovnih skupin, in tedaj nastanejo izpačene, izprevrnjene besedne oblike; a zbok tega lahko ostane zmožnost izgovarjanja posameznih glasov. Pri boleznih te vrste se kaže, da trpi pisava brez izjeme, da se ta krši češče nego glasovni jezik. Nekaterikrat nastopi spomin zopet, če je bolni zaslišal besedo, ali le en del besede, ali pa tudi slično besedo. Ta pozabnost besedi je kaj navadna prikazen v

vsakdanjem življenju. Mnoge slučaje amnestiške afazije moremo tedaj tolmačiti le kot pomanjkljivost predstave o zvoku besede ter nam dokazujejo, da ta predstava tvori važen člen združenja pojmovne predstave z izgovarjanjem besede. V sličnem zmislu pismenska slika ali del iste redkeje vpliva, bodisi naravnost ali po svojem vplivu na predstavo o zvoku, — spomin na besedo. Celo predstava o pismenski kretnji zamore enako delovati, kakor nam dokazuje nek slučaj težke amnezije. Graskey je opazoval, da je bolani razumel besede in imena, katera mu je kdo narokoval, a se jih ni mogel domisliti pri samem pogledu na dotični predmet; a se je tudi brez poslušanja zvočne slike spomnil na ine predmeta, če se mu je za pismensko sliko besede pokazala kretnja s prstom ali jezikom. Izguba spomina za besede se vrši po občnem zakonu o ginevanju spomina in sicer je pot ali red pozabljenja narobe od pridobivanja. Najprej pozabi človek to, kar se je nazadnje učil; zato se tuj jezik pozabi pred maternim. Najprej izginejo iz spomina lastna imena, potem konkretni samostalniki, pridevniki z nazornim pomenom, potem abstraktni samostalniki in pridevniki, glagoli, členice in nazadnje izrazi čustev in kretenj. Povrat spomina se vrši zopet v naobratnem redu izgube.

Senzoriška gluhota ali gluhot za besede smatramo kot posebno obliko amnestiške afazije. Taki bolni imajo pač dober sluh in vobče dokaj dobro inteligenco, vendar ne morejo razumeti zmisel izgovorjenih besed, dočim je ohranjena zmožnost govorjenja kakor čitanja in pisanja. Kakor ne morejo razumeti pomena besed, tako tudi ne zvokov, ki so nosilci kakšne predstave ali ideje, n. pr. v godbi. Nemogočnost razumevanja biva tudi v nedostatnosti ali manjkanju predstave o zvočni sliki. Kakor pri amnestiški afaziji ni nobene zveze med predstavo besednega pomena in akustičsko besedno sliko ter predstavo o govorni kretnji, tako je tukaj pot v nasprotni smeri od zvočnega vtisa do besednega pomena nemogoča, ker akustičska zaznava ne vzbuja prave zvočne slike in zatorej bolni sliši ali zaznava besede le kot neredne, nepravilne zvoke. Ta prikazen kršenja more, čeprav redkokdaj, popolnoma sama nastopiti. Tudi more le posamezne jezike zadeti, če jih je bolni več govoril pred boleznijo. Nekaterikrat se zvočna slika besede zopet obudi ali oživi pri zaznavanju optične slike predmeta, tako da bolni razume besedo, ako se mu med izgovarjanjem besede istočasno pokaže dotični predmet. Ravno tako učinkuje v nekaterih slučajih pogled na zapisano ali tiskano besedo, tako da zbok razumevanja pisma (Schrift) zamore bivati senzoriška gluhot, t. j. gluhot za zmisel. Tudi s pomočjo govornih in pismenskih kretenj se pride do razumevanja besed. Bolnemu se tedaj posreči, shvatati zmisel slišanih besed in glasov, ako poskuša slišane glasove zaporedoma skupaj izgovoriti za drugimi ali zapisati. Veliki pomen, kate-

rega imajo občuti in predstave govornih kretenj tudi v normalnem psihičnem življenju, zahteva torej dušeslovno motrenje pri jezikovnem pouku.

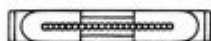
Senzoriška slepota ali slepota za zmisel je nezmožnost, razumeti zmisel ali pomen pismenskih znamenj, čeravno bolni shvata njih zunanjo obliko in njih medsebojno mesto. Ta slepota nastopa češče kakor zmiselna gluhoti ter zamore z isto skupaj ali pa tudi za-se bivati. Ballet in Störriing sta opazovala slučaje senzoriške slepote, v katerih je bolni zamogel vse razumeti, govoriti in celo pisati, kar je prej slišal, da pa ni mogel več čitati ali ne spoznati pismenska znamenja, katera je pred malo trenotki sam začrtal. Kakor Ballet pripoveduje, še ni opazoval nobenega slučaja čisto samcate zmiselne slepote, ki bi povzročil motoriško agrafijo, dočim Wundt trdi, da se zmiselna slepota mnogokrat poraja z motoriško afazijo. — Na sličen način kakor pri zmiselni gluhoti nastopijo tudi pri zmiselni slepoti pomožne funkcije, da nadomestijo kršenje. Tako zamorejo taki senzoriški slepci najti zmisel zapisanih ali tiskanih besed, ako slišijo glasno izgovarjati besede. Tudi tukaj posreduje predstava o zvočni sliki razumevanje besednega pomena. Drugi bolani zopet se privedejo do razumnega čitanja s pomočjo pisalnih kretenj na ta način, da s prstom posnemajo poteze in črte črk.

Parafazija se kaže v tem, da, kakor že omenjeno, namesto zmislu primernih, rekel bi, odgovarjajočih besed stopijo nasprotni, nezmiselne, nerazumljive ali celo tuje besedne oblike, čeravno ni kršeno jezikovno razumevanje kakor tudi ne zmožnost artikulacije. Pri tem trpi samohotno pisanje bolj nego artikulirano govorjenje. V Kussmaulovi knjigi čitamo o nekem posebnem slučaju v patologiški literaturi, da se je namreč nahajala parafazija brez istočasne paragrafije. Pomen besede namreč ni bil več v zvezi z glasovno sliko ampak le s pismensko, tako da opazujoči niso mogli razumeti glaskovano govorjenje boianega, pač pa njegove pismenske izraze. — Parafazija zamore nastopati tudi v zvezi z amnezijo, ako manjkajoče besede, ki kažejo na konkretne stvari, nadomestijo ali opišejo z ohranjenimi abstraktnimi besedami. V navadni amneziji se vrši zamena ali nadmestovanje v krogu besednih družin ali kategorij; tako da zamore ime (samostalnik) nastopiti namesto imena, glagol namesto glagola i. t. d. Tudi v normalnem stanju človeških zmožnosti nahajamo parafazijske prikazni, ki pa se godijo v majhnem obsegu na polju sorodnih in dotikajočih se predstav; tako n. pr. vsled raztresečnosti ali duševnih pretresov zablodimo, ko se »zagovorimo«, čitamo in pišemo ne da bi pomislili.

A k a t a f a z i j a je kršenje govora v stavkih, torej nezmožnost izražanja v celotnih stavkih. Bolani zamore posamezne besede za-se shva-

tati, ne pa njih stik z drugimi. On ne more več sklanjati in spregati, zamenjava končnice, osebila in druge pritikline, rabi nedoločne oblike namesto določnih, imena namesto zaimen, izpušča pomožne glagole, predloge, veznike ali zamenjava ali opušča besedni red, kakor ga rodi prosta misel.

Značilna znamenja jezikovnega kršenja stoje v zvezi, kakor se je dognalo na podlagi anatomskih študij in preiskovanj, z določnimi oblikami in torišči možganskih bolezni. Broca že je dognal, da je artikulirano govorjenje odvisno od zdravja in nedotaknjene ohrane tretjega in morebiti tudi drugega levega zavoja (Stirnwindung). V obsegu ali v bližini tega prostora so nadalje našli posebna torišča, kojih obolenja ali ranjenje povzroča določno omejeno jezikovno kršenje, ki se ne širi dalje. Celi prostor in obseg, ki služi jeziku (Sprache) so razdelili na več manjših prostorov in jezikovnih središč ter lokalizirali ali določili omejen prostor za motorično, akustično, optično središče jezika ter za središče pisalnih kretenj; vsa pa so in morajo biti zvezana med sabo po vodilnih potih. Ta središča se telesno zlagajo ali krijejo deloma z o n i m i prostori sive opni velikih možganov, ki pridejo v poštev ali se rabijo za občne oblike primernih kretenj in čutnih zaznavanj, tako da se zлага motorično govorno (Sprech-) središče s središči jezikovnih (Zungen-) in ustnih kretenj, pisalno središče s središči za kretnje prstov in roke, da biva akustično središče v bližini slušne sfere, optično v bližini vidne sfere.



KNJIŽEVNO POROČILO.

NOVOSTI.

Zgodovinski zapiski za obče ljudske šole. Sestavil Josip Brinar, ravnatelj meščanske šole v Postojni. Založil in tiskal Maks Šeber v Postojni, 1914. Velja vezana 90 vin. — Pričujoči »Zgodovinski zapiski« obsežajo v kratkih potezih vso učno snov, ki je predpisana za zgodovinski pouk v ljudski šoli. V 48. poglavjih podaje knjižica obilo snovi za domače ponavljanje, ozira se tudi na ustavo Avstro-Ogrske ter na obče pravice in dolžnosti avstrijskih državljanov. a »Dodatek« obseza: 1. Naraščanje avstrijsko-ogrske monarhije; 2. Časovni pregled; 3. Pregled vladarjev. Spričo izredno nizke cene (velja trpežno vezana le 90 vin.) si bodo mogli tudi ubožnejši učenci nabaviti to knjižico; šol. vodstvom (ozir. krajnim šol. svetom) pa dovoljuje založnik (g. Maks Šeber v Postojni) pri večjih naročilih še 10% popusta.

Ročni zapisnik z imenikom ljudskih šol in učiteljskega osebja na Kranjskem, Južnem Štajerskem in Primorskem in z osebnim statusom

kranjskega, goriškega, sežanskega in tolminskega ljudskega učiteljstva za šolsko leto 1914/15., XXI. letnik, sestavljen: L. Jelenec je izšel in se dobiva v Učiteljski tiskarni v Ljubljani. Cena: Brez kataloga elegantno vezan 1 K 80 v, s katalogom za 100 učencev 2 K, za 150 učencev 2 K 20 v.

Ker je novi letnik »Ročnega zapisnika« dobil mnogo ličnejšo in prikladnejšo obliko — je namreč tanjši, vključno temu, da si ga bode učiteljstvo pridno naročalo. Saj bi ga pa tudi težko pogrešalo. Tisk in zunanja oprema delata Učiteljski tiskarni vso čast!

Koledar družbe sv. Cirila in Metoda za leto 1915. je ravnokar izšel v jako lični obliki in z mnogovrstno vsebino ter je okrašen s podobami, izmed katerih naj omenimo slike mecenov Babiča in župnika Škrjanca. Poleg koledarskih podatkov obsega knjiga poročilo o petindvajsetletnici Ciril-Metodovih podružnic, osmrtno naznanilo pokojnega prestolonaslednika nadvojvode Franca Ferdinanda in njegove soproge, nekrolog Franju Babiču in Franju Škrjancu, sestavek »Turška pravica«, slovanska osebna, možka in ženska imena ter končno obširni vestnik družbe sv. Cirila in Metoda. Proračun družbe za l. 1915. izkazuje, da bo stroškov 301.900 K — med njimi 95.000 K za šolske stavbe — dohodkov pa 145.000 kron. Podružnic je: na Kranjskem 105, na Štajerskem 94, na Koroškem 9, na Goriškem 51, v Trstu 19, v Istri 3, na Nižjem Avstrijskem 2, skupaj torej 283 z 18.653 člani. Ta koledar daje javnosti pregled o delovanju družbe sv. Cirila in Metoda in bo gotovo vzpodbudil vse narodne kroge, da bodo družbo še nadalje podpirali in ji omogočali nadaljevati svoje lepo delo.

RAZGLEd.

Šolske in učiteljske vesti.

Malo primere o pomožnem pouku daje naslednja tabela:

	Pomožni razredi (za slabonadrajene)	Pomožni učenci
Dunaj (2 milj. preb.)	23	360
München (595.000 preb.)	31	665
Avstrija (28 milj. preb.)	79	1.570
Bavarsko (6,889.601 preb.)	93	2.065
Nemčija	1400	28.900

Razne vesti.

Šola za enoročne. V vojni bo marsikdo zgubil levo ali desno roko. Ti nesrečneži bodo imeli hude skrbi, kako bo njih življenje v bodočnosti, ker le malo jih bo, ki bodo tudi kljub manjši delazmožnosti lahko zaslužili toliko ko preje. Velik del teh ljudi pa ima gotovo zmožnosti in veselje do upravnih služb in marsikdo lahko postane sčasoma

izvrsten uradnik. Pa tudi drugače bi si lahko z eno roko služil isti denar, ko preje. Ali predpogoj temu je, da se nauči delati le z eno roko in da je zmožen za uradniške službe. Zato predlaga arhitekt Groselinger v »N. F. P.«, da se naj ustanovi šola za enoročne. Ker je ta predlog v resnici zelo umesten, zato ga prinašamo tudi mi, v upanju, da se skoraj izvrši.

Gospodinjski tečajji kot fakultativni tečajji na ljudskih šolah? Štaj. c. kr. kmetijska družba je obravnavala v svoji odborovi seji dne 7. julija 1914. vprašanje o uvedbenih delih, ki se tičejo kmetijskega gospodinjkega pouka na podlagi note c. kr. štaj. namestništva, naslovljene na štaj. deželni odbor, v zadevi sestave akcijskega programa v sporazumu s štaj. kmetijsko družbo. — O tem posnemamo po »Landw. Mitteilungen« iz 17. štev. 1914 sledeče:

Poročevalec osrednji odbornik Roblek kaže na statističnih podatkih razmerje gospodinjiskih šol po raznih avstrijskih kronovinah, govori o učnih načrtih teh šol, o svojih skušnjah in opazovanjih ter predlaga končno:

1. naj se uvede vsled prepotrebne prebuditve ženskega prebivalstva malokmetijskega sloja in vsled uvedbe v najvažnejše dolžnosti malokmetijske gospodinjke nadaljevalni pouk po vzorcu tečajev za kmetska dekleta, kakor so se ti že obdrževali uspešno na Vzhodnem Štajerskem, po vseh delih dežele, kjer so za to dani predpogoji;

2. za premožnejše sloje kmetskega prebivalstva je preskrbeti za zadovoljitev višje stanovske izobraženostne potrebe za žensko mladino ustanovitev kmetijskih gospodinjiskih šol, in sicer takih s polletnim in celoletnim poukom.

Osrednji odbor c. kr. kmetijske družbe naj podpira ustanovitev in obdrževanje takih institucij z vsemi za to razpoložljivimi sredstvi.

Za izdelavo organizijskih in učnih načrtov, kakor tudi za stavljenje predlogov v izobrazbi učiteljskega osebja, dalje o aktiviranju in obdrževanju tečajev, oziroma šol, naj izvoli osrednji odbor komite, h kateremu se pritegnejo vsled kmetijskih učnih močij zastopniki države, dežele in kmetijske družbe.

Predlog se je sprejel. Takoj temu pa je sledilo poročilo podružnice v Št. Ilju v Slov. Gor., da so tamkaj ravno imeli tak tečaj. Ko je odb. Roblek vprašal v kakšnem jeziku, se mu je odgovorilo, da v nemškem, v prihodnje pa se vrši ravnotam tečaj za kmetska dekleta v slovenskem jeziku.

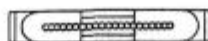
Tedaj pa je izrazil svoje mnenje o tej zadevi zastopnik dež. odbora, excelenca Franc grof Attems ter se izrazil, da bi se vršili taki tečajji najlažje kot ljudski šoli priključeni fakultativni kurzi, in bi bilo na ta način tudi najenostavnejše rešeno jezikovno vprašanje.

Omenili smo na tem mestu to, ker se nam zdi in želimo, da se bo moralo s to važno zadevo v doglednem času pečati ljudskošolsko učiteljstvo. Naj bi se preresetavalo to vprašanje, ki je za naše kmetsko prebivalstvo življenjskega pomena, učiteljstvo že danes in ne bi ga tok časa našel nepripravljenega.

—e.

Mala poročila.

Preskušnje o učiteljski sposobnosti za občne ljudske in za meščanske šole se začnejo v letošnjem jesenskem roku pri c. kr. izpraševalni komisiji v Mariboru dne 23. novembra 1914. Prošnje za pripuščanje k tem izpitom morajo biti do najkasneje 18. novembra 1914 po predpisanem službenem potu na ravnateljstvo c. kr. izpraševalne komisije za občne ljudske in meščanske šole v Mariboru.





"Pelikan" *Akvarelne in tempera barve,*

Günther Wagner-jeve umetniške in najfinejše tehniške akvarelne

■■■■■■■■■■ **barve** ■■■■■■■■■■

prekašajo glede čistoče, sijajnosti, mešovitosti in trpežnosti vse doslej znane izdelke.

: Najprikladnejša znamka za šolsko rabo :

Günther Wagner-jevi

tekoči tuši

prevladujejo svetovni trg!

Gospodom učiteljem risanja so na zahtevo napleski (namazi) in cenik na razpolaganje.

GÜNTHER WAGNER,

Hannover in Dunaj X/1.

Obstoja od 1838. l. — 36 odlikovanj.



Cenjenemu učiteljstvu in slavnim okrajnim šolskim svetom priporočamo v obilna naročila vse predpisane šolske tiskovine po najnovejših vzorcih, najnovejše mladinske spise lastne in druge zaloge, pošne in druge tiskovine za šolsko uporabo na ljudskih, obrtnih in meščanskih šolah, učne načrte, razne napise na lepenki itd. - Zahtevajte cenik, ki se pošlje brezplačno in poštne prosto. - Vsako leto izide 'Ročni zapisnik' z osebnim statusom in imenikom vseh šol po slov. deželah.



**UČITELJSKA
TISKARNA
V LJUBLJANI**

registrov. zadruga z omej. zavezo

Frančiškanska ulica 6.

