

100122

100122



315003335

Q 3336/
F 1950

POPOTNIK

ČASOPIS ZA SODOBNO PEDAGOGIKO

LETNIK LVII. MAREC-APRIL ŠT. 7-8

PEDAGOGIKA IN FILOZOFIJA.¹

K. OZVALD

Čislane poslušalke in poslušalci!

Proti koncu lanskega leta se je v tej dvorani² vršilo predavanje, ki je imelo naslov »Filozofija in pedagogika«. Zato je morda kdo izmed vas rekel, da pač vsaka koklja pred svoje piške brska, ko je slišal, da sem si za današnje predavanje vzel temo »Pedagogika in filozofija«. Pa bodi kar brž povedano, da v mojih izvajanjih ne boste slišali nič takega, kar je Nietzsche imenoval »Ressentiment des Zukurzgekommenen«, kajti v napisu predavanja ni naglašena ne prva in ne zadnja beseda, reči hočem ne »pedagogika« in tudi ne »filozofija«, temveč sredinska, to je »in«, ki tukaj »oprto eno roko na pedagogiko ima, drugo pa filozofiji prijazno poda«. —

Vzgajati se pravi: voditi koga in mu pomagati, da vse po zahtevkih življenja, ki bo prej ali slej postavljen vanj, najde samega sebe ter si ustvari trajne pravce socialnega mišljenja, dejanja in nehanja. Znameniti pedagog A. Fischer je pred nekolikimi leti opozoril na svojevrstno dejstvo: da se v dobah gospodarskih kriz, nacionalnih stisk in družbenega razkroja redno narodom odpirajo oči za potrebo in pomen dobre vzgoje. Zato se v takih dobah na moč mnogo razpravlja o vzgajanju in obrazovanju mladine — iz umljivih razlogov. Kajti up na »boljše čase«, ki ljudem kar noče ugasniti v dušah, ta up se oklepa mladega rodu, kateri bo moral kdaj stopiti na mesto starejše generacije.

In kdo neki bi se čudil, če i nas v današnjih težavah in bridkostih noče zapustiti hrepenenja, da iz skoraj brezupne sedanjosti rešimo vsaj mlado pokolenje — za seme novega, srečnejšega človeka. Zato si prizadevamo, da bi svojim otrokom namestu dinarske dote, ki jo je ugrabila pošast sedanjih suhih let, dali primerno vzgojo.

Toda vsi pač vemo, da izza svetovne vojne razjeda zapadni Evropi črv stalne »krize« njeno osrčje. Sicer se je že pred l. 1914. govorilo o možnostih za »tragedijo kulture« (Simmel); a današnji dan je ta beseda postala meso in v krizi ni le gospodarsko življenje, ampak tudi politika, umetnost, verstvo, še celo znanost! Današnja Evropa ni samo gospodarski do dna razdrapana, ampak tudi duhovno, zlasti glede motivov za svoje hotenje, dejanje in nehanje, to je predvsem drugim glede na svetovno naziranje poedincev, stanov, družbenih plasti in razredov in celih narodov. Živimo pač na svetu, ki — »se suče« (»in a Changing World«) In v prav hudi krizi je tudi — pedagogika. To na ves glas izpričujejo šolske »reforme«, ki so po vojni na dnevnem redu (v Nemčiji, Avstriji, Rusiji, Italiji...) ter je »reformiranje« že dospelo tako daleč, da se ponekod čuti živa potreba po — reformi reforme (Gentile — Vecchi).

¹ Javno predavanje v »Filozofskem društvu« v Ljubljani, dne 22. februarja 1936.

² Predavalnica mineraloškega instituta ljubljanske univerze.

Da bi gibalne sile, ki premikajo pedagoško prizadevanje v praksi in v teoriji, stopile čim očitneje (»manifestno«) na dan, bom si dovolil, bistvo pedagoškega dinamizma nekoliko prikazati ob živih primerih iz sodobnega življenja.

I. Ena izmed temeljnih »resnic«, ki morajo biti vodilo vsemu vzgojniškemu in obrazniškemu dejstvovanju, trdi, da — iz malega raste veliko. Izkustvo uči, da se marsikomu še tedaj, ko ima že daleč za seboj mlada leta in izvršuje svoj poklic, v njegovem dejanju in nehanju bolj ali manj poznajo sledovi — »otroške sobe«. Ali iz otrok postanejo prej ali slej ljudje »pridnih rok, bistrih glav, usmiljenih src« — v izredno veliki meri zavisi od tega, česa je bil mali ali mala deležen v prvih letih svojega življenja. »Izba je ljudstvu to, kar korenine drevesu: središče njegovih sil« (Pestalozzi). Kdor ne bi mogel tega verjeti, naj vzame in pazljivo prebere zlato knjigo »Ptički brez gnezda«, ki jo je napisal Fr. Milčinski — ta naš Pestalozzi. Ptički brez gnezda so visoka pesem z motivom, da rodbina je in ostani Magna mater vseh uspevajočih človeških kolektivov. Milčinski ni bil »iur. u. dr.«; sicer pa bi se mu bil še lepše podal akademski naslov: častni doktor — pedagogike. Z disertacijo »Ptički brez gnezda« si ga je res zaslužil.

Kar odločujoče posega v razvojni pravec otroka — rodbinsko življenje. Po »starih« načelih osnovani rodbini moramo pač priznati, da ima v vsem bitju in žitju nekaj organsko zaključenega, trdnega ter v notranjost usmerjenega. V vzgojnem oziru so vse to silno pomenljiva svojstva. Otroku, ki se rodi v ta točno premerjeni in z nepremakljivo togim okvirom obdani življenjski prostor, ne raste kar po svoje »kakor lilije na polju«, njegovemu razvoju je marveč čvrsto postavljen cilj in tudi poti do njega so krepko začrtane. Koliko usmerjevalnih in oblikujočih pobud dobiva mali naraščaj v rodbinskem krogu! In še posebe odločilno je to, da mu vsa pobuda prihaja odtod docela nevsiljivo, to je tako, da se, dejal bi, vse razume samo po sebi ter je plod nekakšne naravne nujnosti. Dečko in deklica se v rodbini na pr. nekako igraje naučita ustrezati temu, kar zahteva vsakdanje delo, poklic in pa medsebojno življenje v človeški družbi. Zato se samo v rodbini lahko povsem razvijajo sposobnosti, ki jih je kdo prinesel s seboj na svet. Zlasti pa ni mogoče dovolj naglasiti, kaj je pristno rodbinsko okolje otroku in mladostniku za socialno mišljenje in pa za tisto notranjo disciplino, brez katere ne moreš izhajati v živem življenju (»nel mezzo del cammin di nostra vita«).

A kaj pomeni mlademu bitju, da je na pr. že brž od konca prišlo med tuje ljudi, »na numere«, ali pa da rodbinski milje, v katerem raste tak črvič, ni kakor bi imel biti, to je docela razumljivo tistemu, ki ve, da otrok duševno živi bolj v drugih, kakor pa v samem sebi, ter da so ti »drugi« — dobavitelji njegovih misli, čustev, vrednotenja, hotenja... Gorjé, kdor nima doma!

Nevšečni pojavi, ki jih sedaj res vedno več srečavamo v rodbinskem življenju, so nekaternikom kar povod za naziranje, da se je »patriarhalna« rodbina že preživela. Zato bi naj izginila s površja, vzgojo otrok pa da bi trebalo »socializirati«, to je mladi naraščaj kolektivno vzgajati po primerno urejenih zavodih.

In tako stojimo pred velikim, usodnim vprašanjem, ali se naj sedanja oblika rodbine res likvidira in vzgojevanje mladega rodu usmeri v novi pravec. Kdo ne bi uvidel, da je to vprašanje, ki od njega silno zavisi oblikovanje otroka po telesu in po duhu! A kljub temu ni pedagogika poklicana, odgovarjati na to vprašanje. Saj mu je pravo jedro vendar v tem, kakšen s m i s e l kdo daje temu, kar se imenuje rodbina. Iskati smisla ter dajati smisla temu in onemu, kar v življenju stopa pred nas, pa je opravka, pri katerem človeka najizdatneje ravna njegovo — s v e t o v n o n a z i r a n j e. V bistvu je to način, kako »gledaš« svet in življenje, lahko bi rekli, da naočniki, skozi katere gledaš oboje, ter tvori tisto kaj plodno zemljico, ki iz nje prihajajo ideje, mišljave, dejanje in nehanje posameznika pa raznih človeških skupin (tega ali onega stanu, naroda, družbe). Če slišim, da je kdo kristjan, Amerikanec, demokrat, prirodoslovec, kmet, orientalec: tedaj je s to besedo hkratu

do neke meje označeno njegovo svetovno in življenjsko naziranje. Se pravi, da tedaj precej zanesljivo vem zlasti to, kakšne vrednote in dobrine predvsem drugim vzbujajo njegovo pozornost. Le pomislimo, da se v svetovnem naziranju po svoje uveljavlja osobito dvoje plasti: tradicijska, ki obsega vse tisto, česar si se nevede od drugod »navzel« na ta način, da si (doma, v šoli, v cerkvi, družbi...) izza otroških let pa do svoje »zrele dobe« svet in življenje gledal, presojal in ocenjeval tako, kakor je to delala tvoja okolica, venomer ž njo sogledajoč, sopresoajoč in soocenjujoč; in pa kritična, ki je v jedru tako gledanje sveta in življenja, kakor si ga danes človek z izobrazbo ustvari ob zavestnem dejstvomovanju svojega duha.

S svetovnozorskega vidika je na primer Masaryk na veleresno vprašanje, česa pogrešajo naše rodbine, odgovoril takole: »Našim rodbinam manjkajo v prvi vrsti očetje. Mi možje imamo različne razloge in zavijamo jih v raznoliko modrovanje, da se lahko umaknemo prvotnemu rodbinskemu življenju. Mož tarna, da nima pravega domačega ognjišča, toda običajno je sam tega kriv — ker ga noče imeti. Govorim o inteligenci in prav pri njej vidimo, da mož rad uhaja iz rodbine. Komaj odloži žlico, pa že mora v družbo tovarišev, češ, da je potreben počitka in razvedrila. Pravkar se je vrnil, pa gre zopet z doma: v kavarno, gostilno, kino ali kamor že koli. In tako je življenje rodbinskih očetov v istini večinoma gostilniško življenje. To je resnica, zato pravim, da potrebuje rodbina moža, otroci pa očeta. Govori se, da je žena že po naravi ustvarjena, da postane mati, in materinstvo se proglašja za nekaj svetega. Ne trdim, da ni, toda sveto je tudi očetovstvo in ne morem razumeti, zakaj bi bila ženska po naravi bolj ustvarjena za mater kakor moški za očeta. Oba imata enake dolžnosti v rodbini.«

S tem pa prihajamo do prav važne ugotovitve: iz resnično občutene potrebe po svetovnem naziranju in iz ničesar drugega se je rodila — filozofija. Kdo neki ne bi rad marsikdaj pogledal »za kulise«, da bi videl — »was die Welt im innersten zusammenhält«! A hkratu se je izkazalo, da živo pedagoško vprašanje tu ali tam docela organično požene iz sebe potrebo po filozofski poglobitvi in s tem pojasnitvi takega problema. —

II. Kadar se govori o pedagoških rečeh, je ljudem največ v mislih šola, to je kulturni artikel, ki trdi moderna doba o njem, da ga nikdar ni preveč. Saj se današnji dan prav lahko primeri, da ta ali oni ali ona »hodi v šolo« do 20 let. Včasih pa traja ta noviciat še dalje, preden kdo izvršuje svoj poklic. In tako se mislečemu človeku ponuja vprašanje, je li opravičeno, če dandanes mladi rod vedno več svojih let presedi v šolskih klopih.

A tudi na to, kajpa vелеvažno vprašanje ne more odgovoriti pedagoški »praktik«, reči hočem učitelj ali učiteljica, ako je take vrste, da nič ne »modruje«, ampak samo izvršuje raznih vrst pedagoške akte: da uči to in ono v šoli, vzpodbuja, hvali, kaznuje, vodi, skrbi učencem in učenkam za lepa doživetja itd. Pravi, k plodovitemu dejanju in nehanju človeka ravnaajoči odgovor na omenjeno vprašanje se da marveč pričakovati samo od tistega, ki se ne obotavlja, iti iskat notranjega smisla šoli in pa šolskemu obrazovanju mladine. S tega vidika je E. Spranger, ki je čudovit mojster glede na to, kar se imenuje »Sinngebung« in »Sinndeutung«, pred nekaj leti objavil študijo z naslovom »Die Verschulung Deutschlands«, katera je vzbudila izredno pozornost, saj sega tukaj danemu problemu — vse do dna.

Glavne misli Sprangerjevih, filozofsko na moč poglobljenih izvajanj se glasijo takole:

1. Danes nikdo več ne išče obrazovalnih sil tam, kjer jih je največ — v istinitem življenju, na primer v delavnici, v pametnem porabljanju prostega časa... Ampak vsepovsod priganjamo človeka v šolske klopi, h knjigi in k predavanju.

2. A ko si ta ali oni narod ustvarja šole za vse mogoče reči: vzbuja to poedincu naziranje, da mu ni treba samemu nič skrbeti za svoje obrazovanje, češ, šole so edina od Boga in oblasti ustanovljena torišča, kjer dobiš obrazbo in raznih vrst zmogljivosti v imenu države. Kajti povsem avtomatično sledi v današnjem življenju šoli izpit, a izpitu pravica do tega in tega poklica. Kdo neki bi se vpričo tega še iz lastnega veselja lotil te ali one stvari (jezik, umetnost...) ali pa ubral svojo, samo svojo pot, to je pot ob drugačnih obrazovalnih dobrinah in pa ob drugačnih sredstvih, kakor jih predpisuje šola.

3. Prekomerno šolanje ne jači vzgojnih sil naroda, ampak jih zmanjšuje. To dandanes na glas izpričuje zlasti rodbina, ki se otresa vzgojniških nalog in vzgojniških skrbi, češ, saj jih je vzela nase — šola. Koliko je staršev, ki mislijo, da je dovolj, če dečku ali deklici, ki hodi v šolo, kupujejo knjige in druge potrebščine! Sicer pa, kaj neki bi naj še prav za prav storili, ko pa šola vodi otroke na izprehod, prireja zabave, jih pelje v gledališče, na športno igrališče, na ekskurzijo itd. — Res, da je rodbina današnji dan pogostoma se izneverila svojim velikim nalogam, največ zavoljo težkih gospodarskih razmer. Je pa vendarle vprašanje, koliko tukaj res zaleže šola, ki stopa na njeno mesto. Kajti tega, kar je v vzgoji najfinejše in odločilno, šola ne more storiti. Ona sicer lahko poučuje, in tudi doseza, da se zajedniške sile otrok udeležujejo v prid šoli sami. Toda če hočemo, da bosta mladi in mlada varno hodila po čestokrat zelo vratolomnih stezah pubertetne dobe, tedaj je potrebno, da sta v otroških letih globoko in pristno, se pravi ne plehko doživljala utripe tistih tajnih sil naše duše, ki zahtevajo, da storim, kar je prav, in opustim, kar ni prav, ter mi ravno s tem jačijo npravstveni čut. In zlasti velikomestna mladina današnji dan nazorno kaže, da šolska vzgoja sama ne zadostuje, ne more zadostovati.

4. Pa tudi to ni prav, če je tu ali tam kulturni razvoj tako nanesel, da mnogo ljudi v kakem narodu živi le v to svrhu, da bi druge učili. Kajti ako mora kdo skozi vse življenje samo učiti, ne pa tudi neposredno ustvarjati v kulturnem prizadevanju naroda, so v tem velike težave za njegovo notranjo rast. Zdrav kulturni razvoj marveč zahteva, da bi naj učil in vzgajal vsak dozoreli narodov član, ki vrši na tem ali onem mestu svoj posel in se zaveda pri tem svoje odgovornosti. Samo da bi se naj zavedal i tega, da je poučevanje in vzgajanje naraščaja hkratu nujno potreben del njegovega poslovanja. Ako pa se zanašaš, da bodo pouk in vzgojo mladega rodu že opravili drugi — po naročilu in svojem poklicu: tedaj se s takim pojmovanjem in ravnanjem razkrajajo organske vezi v življenju naroda. In nasprotno: kdor mora samo učiti ter samo oblikovati one, ki šele nastajajo, temu preti svojevrstna nevarnost, katero pozna vsak učitelj — da bo prej ali slej votlo ropotal, podobno praznemu stroju.

5. Ponekod se današnji dan vse preveč govori in piše o pedagoških vprašanjih. Pomisliti je treba, da pedagoške razprave in kongresi še zdaleka niso vse v življenju naroda in države. Kdo neki bo verjel, da so tiste šole, ki se rade kažejo in postavljajo, zares ona torišča, kjer vse nastaja! Navdušenja res da ne smemo odklanjati. Le to uvažujmo, da je razlika med glasnim oznanjevanjem česa in pa med tihim ognjem, ki resnično drami življenje ter užiga ob lastnih žrtvah.

6. Tudi v bitju in žitju sodobne univerze se javlja — »Verschulung«. Moč univerze je v zamisli, da bi naj dajala študentu priložnost za svobodno znanstveno izobrazbo na veliko. A strokovne skupine na filozofski fakulteti na pr. se današnji dan tako sestavljajo, da bi naj vsak interesent dobil povsem svoj — specializirani kurz. Tudi tako početje mora peljati v — »zašolanost«. Kajti sehdob je le čisto neznaten odstotek takih študentov, ki bi čutili v sebi moč, da bi sami iskali pot v to ali ono znanstveno področje. Ampak vsak bi imel najrajši, naj bi se mu vse tako »priredilo«, da bi mu niti ne trebalo nekoliko listati po seznamu

predavanj. In posledica je ta, da se le malokateri študent ozre preko svojega torišča. Tako pa preti nevarnost, da univerza postane prej ali slej — zveza strokovnih šol za strokovno omejene ljudi.

Tukaj se mora omeniti še preveliko število doktorskih promocij. Ni dvoma, da se narod lahko ponaša s tem, ako njegovi izobraženci premorejo čim več znanstvenega duha. Toda vprašajmo se, ali so vse tiste s trdom in muko izdelane disertacije res vrelci moči za pisca in za druge? No, gonilna sila jim večinoma ni znanstvo, temveč hlastanje po naslovu. Ako lastni duh ne žene koga k problemu, temveč pride prosit teme za disertacijo, in ako te problem, ki si ga tu ali tam opazil, ne napoti k lastnemu razreševanju, tedaj bi bilo bolje, da se ne lotevaš stvari, ki ti le prezgodaj omejujejo obzorje.

7. H koncu naj sledi še to, kar je najvažnejše! Izvor prekomernemu šolanju katerekoli vrste je napačni kult napačne ideje o znanju. Pravo znanje mora, kakor vsaka duhovna dobrina, sloneti na osebnem življenju, rasti iz njega, dvigati človeka in obogatiti. Mrtvo znanje ni moč, ki bi imela npravstven pomen, ampak je podobno kapitalu, ki ne nosi obresti, in zgolj vnanje mnogoznalstvo kar duši etične sile, ki bi naj gradile človeku njegovo osebnost. Zato pa je treba zlasti ljudsko in srednjo šolo čuvati pred sholastiko in enciklopedizmom. Nič, prav nič ne bi smelo imeti domovinske pravice v šoli, kar se ne da živo pa organsko vsaditi v obrazovalni proces. Na tej stopnji, ko še ne gre za poklicno zmogljivost, je vsaka snov le — sredstvo. Pedagoški jo opravičuje le to, da ob njej (bodi si takoj ali kdaj pozneje) v mladi duši vzklije lastni kos duhovnega življenja. Glavno je, da znaš tukaj kot »obraznik« najti »plodoviti moment«. V naši duši so namreč mesta, od koder se naokrog zasveti, ako se jih dotakneš. In če je šoli do tega, da bi učenec na pr. uvidel to ali ono miselno zvezo ali pa da se ob tem in tem npravstveno oplodi, tedaj mora svoje obrazovalno prizadevanje usmeriti proti omenjenim »mestom«. Ako šola hodi za tem ciljem, bo dramila življenje. Ako pa ne sluti tega cilja, tedaj se že s prvo uro v šoli pričinja topoglava zašolanost.

Tudi ob teh, pač globoko segajočih izvajanjih Sprangerjeve študije o prekomernem šolanju se jasno vidi, da stvarno dejstvo s pedagoškega torišča lahko vodi v pedagoško filozofijo, ki potem s svojimi dognanji mnogokrat odločujoče oploja pedagoško prakso. Ni pa dvoma, da marsikatero izmed takih dognanj velja le s pridržkom: tako gledam ja z, I. I., to in to pedagoško zadevo.

*

Doslej si je učiteljski naraščaj vsaj na univerzi na ta način filozofsko podzidaval pedagoško izobrazbo, da je vpisal to ali ono predavanje in morda tudi seminar iz filozofije ter potem eno in drugo obiskoval ali pa tudi ne. Toda kako neki, vprašam, se boš usposobil za globlje, »filozofsko« gledanje, osvetljevanje in utemeljevanje pedagoških problemov, naj bi še toliko pozornosti posvečal »teoretski« filozofiji in njenim problemom, ako se za izhodišče in predmet filozofskemu obravnavanju pedagoških reči ne jemlje — pedagoška stvarnost: vseskozi pedagoške situacije, izrazito pedagoška vprašanja, pedagoški pojmi, pristno pedagoška prizadevanja, pedagoške miselne koncepcije... Lahko da se kdo najtemeljiteje ukvarja s teoretsko filozofijo, ali s tem še nikar ne rešuje »načelnih« pedagoških problemov — ako ne vzame za predmet svojemu filozofiranju neposredne pedagoške realnosti. Čisto teoretska filozofija si je sama ustvarila nekakšno »splendid isolation«, ker hoté ali nehoté naglašja svojo »distanco« do »praktičnega« življenja pa njegovih nalog in skrbi. Zato pa je danes »čista« filozofija vsepovsod brez količaj usmerjujočega vpliva na tako bujno razgibani »sejm življenja« v pedagoški provinci. A tem več neprecenljivih darov sprejema pedagogika iz rok svoje, lahko rečemo pramatere — pedagoške filozofije. Prav tako pa ne morem dovolj krepko naglasiti, da mora pedagoški



problem vsekdar, v teoriji in v praksi, brezpogojno ostati to, kar je — neizpremenjen pedagoški problem; filozofsko motrenje ga ne sme razblinjevati ali pa celo ob njem zagrešiti kako »metábazis eis állo génos« (prestop v tuj zelnik), to je, ga pretvarjati v svoj (filozofski) problem. Torej ne učeno govoriti »o« tem ali onem pedagoškem problemu, temveč si ga najprej točno ogledati vsega živega — le to se pravi globoko vkopavati temelje filozofsko-pedagoški izobrazbi bodočega učitelja in učiteljice vseh šolskih kategorij.

»Pedagogika« je v bistvu nekaj p r a k s a in nekaj t e o r i j a. Ponekod prevladuje na pedagoškem torišču praksa, drugod pa teorija. O angleški, ameriški in sovjetski pedagogiki bi se zlasti glede na šolstvo dalo reči, da ji je votek: »glej, kaj delam!«, zapadnoevropski pa: »poslušaj, kaj učim!«. Pravo je tukaj rezultanta iz obeh komponent — teorija in praksa. To je zelo važen uvidevek, kdo bi dvomil. A še za važnejši imam sledeči

Z a k l j u č e k :

Pedagoška teorija in praksa stopata pred nas v najpestrejši obliki silno diferenciranih misli, ukrepov in dogajanj, kar vse nenehno klije iz resnično občutenih potreb javnega življenja. Eno in drugo, to je pedagoško mišljenje, vrednotenje, hotenje in prav tako tudi pedagoško dejstvovanje pa vodi samo tedaj zanesljivo do cilja, ako se ne odigrava edinole po vidikih bežnega trenutka, ampak če vsemu temu še iščeš trajno veljavnega smisla, se pravi, ako vse to še s svojim duhom globlje utemeljuješ. A pedagoški plodovita, reči hočem pedagoškega teoretika in praktika navdihujoča filozofija je samo tista, ki ji je začetek — živo pedagoško prizadevanje: utripi pravega, neposrednega pedagoškega življenja. Nikar pa za izhodišče pedagoškemu mišljenju in dejstvovanju ne sodi vse tisto operiranje z mrtvimi abstrakcijami, ki so zgolj nekakšna senca stvari (»surrealité«) in pa vse prepogosti znak teoretske (»čiste«) filozofije. Reševanje pedagoških nalog ni »vita contemplativa«, zgolj modrovanje s statično trdnega podstavka, temveč je opravek z jako dinamičnim votkom: z gojenčeve strani do skrajnosti razgibano nastajanje, z druge pa oblikovanje in preoblikovanje, ki kliče na plan — živo pedagoško vest vzgojnikovo. A tukajšnja zakonitost je tale: »Kar bi naj postalo, se ne da doseči s samim razglabljanjem, ampak le z odgovorno odločitvijo in pa s svobodnim dejanjem. Kadar se ti vest tako ali tako odloča, stopajo res da hkratu vanjo momenti znanja, prinašajoč pojasnila in orientacije, toda znanje samo ne ustvarja vesti« (Spranger).

In tudi »analitična« (duševno doživljanje razbijajoča ter kdaj pa kdaj i precej razbesedujoča) psihologija lahko le tedaj bodočemu vzgojniku daja kaj rabljivega vodila na pot, če ga izrečno sproti opozarja, da v svoji praksi prej ali slej nikar ne bo imel opravka s samostojnimi delki (nekakimi »etažami«) gojenčeve ali gojenkine psihe, kakor so na pr. »pamtenje«, »zaznavanje«, »hotenje« itd., ampak le z različnimi platmi, ki jih izkazuje živa dinamika njune celotne duše. Sodobna psihologija (»Fachpsychologie«) se vidno obrača k problemu živega dogajanja v celotnosti človeške duše. In v službo pedagoške prakse in teorije vedno uspešneje stopa — taka psihologija, ki ji izhodišče niso psihične prvine, kakor jih analiza z umetnim izoliranjem išče v celotnem sestavu duše, temveč ki ima v mislih duševno, telesno, sociološko... »totalnost« tega in tega otroka, oz. fantiča ali dekliča z njegovimi čisto konkretnimi interesi, nalogami, življenjskim položajem, s socialnimi pa kulturnimi razmerami, z usodo itd. Čudežna moč velikih vzgojnikov (Kristus, Sokrates, Pestalozzi, Don Bosco...) je vselej bila največ v tem, da so človeka celotno gledali in ga skušali celotno razumeti ter oblikovati. Bo pač tudi glede na odnos med razčlenjujočim (»mikropsihičnim«) in pa med celotnim (»makropsihičnim«) spoznavanjem duše tako, kakor je (v drugi zvezi) dejal pesnik: »Wo Könige bauen, haben die Kärner (vozači) zu tun«. Kaj vse je analitični

psihologiji vrgel na mizo na pr. Ibsen ali Dostojevskij ali Nietzsche itd.! Do kolikih globin človeške duše je segel Freud in koliko neslutene problematike je razgrnil s tem! Zato pa za uspešno, času primerno vzgojo otroka in mladostnika in tudi odrastlega niti z daleka ne zadostuje samo pomoč »analitične psihologije«, ki »vse duševne pojave (po starem stilu) razkosava v hotenje, čustvovanje in predstavljanje« (Spranger) ter celotnost duševnega življenja drobi v večje ali manjše število znanstvenih abstrakcij brez življenja. Kajti v obrazovalne svrhe se moraš kot vzgojnik s svojimi ukrepi čestokrat kar najtesneje dotikati tudi vsebinske strani gojenčevega mišljenja, ocenjevanja, hotenja itd.; a vse to na vznotraj zavisi od njegovih dednih zarodkov, vnanje pa od tistega vseskozi njegovega »sveta«, v katerem otrok, mladostnik, odrastli živi. In pri filozofsko-pedagoškem uvajanju bodočih učiteljev pa učiteljic nikar ne prezirajmo, da se brezkrvne analitično-psihološke abstrakcije ne morejo živo prijeti v gredici premalo godnega študentovega in študentkinega duha in tamkaj plodno kaliti ter jima kaj kmalu brez posebnega sledu zdrknejo iz spomina, kakor voda raci s hrbta.

Pedagoške potrebe nimajo pri vsakem otroku in mladostniku iste oblike. Zato jim ni mogoče streči na isti, vselej in povsod veljavni način, podobno na pr. »konfekciji«, ki izdeluje obleko po nekem normalnem modelu — na zalogo; do pedagoških uspehov vodi namreč samo postopek »po meri«, ki pa je za vsak pedagoški položaj drugačen — vse po naročilu danih možnosti in mej. Tako je učil že Pestalozzi, ko je toliko podčrtaval, da bodi izvor vzgojniškega dejanja in nehanja in tudi mišljenja — »die Individuallage des Kindes«. Postopek analitične psihologije pa je tak, kot da bi človek po duši res bil človeku podoben kakor jajce jajcu. Zato ta psihologija svoje trditve absolutistično poobčuje, ko si daja opravljanje z »geometrijo duha« in ji težnja po strnjenem »sistemu« rada hodi nad tisto, kar kdo res doživlja. Takim, dano življenje človeka premalo spoštuječim ali pa ga v pretesne jopiče vklepajočim psihologom je pokojni Max Scheler opravičeno očital, da so — »systemgerige Schulmeister«.

Vsakemu svoje, kar mu gre — analitični psihologiji in prav tako tudi drugače usmerjenim panogam te vede, ki jim je do tega, da bi vestno služile razumevanju človeške duše!

PROBLEMATIKA UČNIH OBLIK V SODOBNI NARODNI ŠOLI.

GUSTAV ŠILIH

I.

Moj članek »Učiteljeva učna priprava v duhu moderne didaktike«, priobčen v št. 3./4. letošnjega »Popotnika«, je nekoliko razgibal duhove ter vznemiril celo dobre in vestne učitelje, kakor mi pričajo ustne in pisane izjave. V mojem članku podani podrobni načrt umevajo namreč kot vzorec za običajno dnevno učno pripravo, kar le-ta seveda ni, ne sme in tudi ne more biti. Kakor sem nedvoumno poudaril v samem članku, imajo mnoga v načrtu podana vprašanja samo namen, opozoriti pripravljajočega se učitelja na marsikaj, kar bi utegnil prezreti ali pozabiti. Res pa je, da bi naj osobito mlajši učitelji predlagano pot prehodili čim večkrat — praviloma vsakokrat, kadar gre za večje učne enote — in tako izvajali prepotrebni didaktični trening. Pripravljanje in razmišljanje, snovanje načrtov in zbiranje snovi, h katerim vodi, jači didaktično tenkočutnost in spretnost, sili k vsestranski obdelavi postavljenega problema in k vestnemu izpolnjevanju poklicne dolžnosti.



...Kakor pri vseh sestavljenih dejavnostih, se tudi izdelani učni pripravi sčasoma preskakujejo manj ne nazadnje le še ogrodje. Čim starejši je učitelj, priprave, pod pogojem, da se je poprej zares opisanega značaja. Ali tudi zanj je priporočljivo, zato, da ne zapade šabloni, ki je v novi šoli prav

tako možna, kakor v stari.

Smiselno skrajšani načrt sodobne učiteljeve učne priprave obsegaj vse bistvene točke in imej približno naslednjo obliko:

I. Poglobitev v obrazovalno dobrino.

a) V njen stvarni stan: študij virov, izvedba poskusov in opazovanj, miselna in čustvena poglobitev v smisel in povezanosti.

b) V njeno vrednotno vsebino: ne samo spoznajno, nego tudi doživljajno. Katere verske, intelektualne, нравstvene, estetske, tehniške in biološke vrednote so vsebovane v obrazovalni dobrini?

c) V delovno tehniko: kateri delovni načini snovno ustrezajo obrazovalni dobrini (so ji adekvatni)?

II. Poglobitev v obrazovalni položaj.

Poprej obravnavana, istočasna, sledeča snov? Uvežbane delovne tehnike? Razvojna stopnja učencev? Posebnost razreda in poedinih učencev?

III. Določitev obrazovalnega smotra.

Določitev vodilne vrednote, učne snovi, delovne tehnike in učne oblike. Kdo bodi nosilec pouka (razred, skupina, poedinci)? Učni prostor? Svoboden ali vezan pouk?

IV. Razčlenitev obrazovalnega poteka. (Tu je potrebna točnejša pismena priprava.)

1. Ali je, upošteva je delovni položaj, vodilno vrednoto in delovna sredstva, potrebna posebna priprava ali samo uvajanje v primerno razpoloženje? Pridobitev, določitev, napoved delovnega, odn. učnega smotra.

2. Izbera snovi, delnih vrednot, delovnih sredstev in učnih oblik ter podelitev na poedine predmete (ako gre za učno enoto v smislu strnjene pouka), ure in dele ure. Izmena učnih oblik glede na predmet in vrednoto. — Pri katerem delovnem koraku vodi učitelj, pri katerem razred, pri katerem poedini učenci? Kje in kako naj se tvorijo delovne skupine? Poedinsko delo? Povezovanje skupinskega dela? Pri katerem delovnem koraku je treba izvestno delovno tehniko pokazati, opozoriti nanjo, uvežbati jo ali pustiti, da se samodejavno izvaja? Kakšno bodi ev. učiteljevo pripovedovanje? Ugotovitev rezultatov ter njih vtisnjenje v spomin. Uporaba domoznanstvenih pojavov za ponazoritev, vzbujanje interesa in doživljanje.

3. Kako naj se pridobe delovne spoznaje (n. pr. zgodovinske, zemljepisne, biološke, slovnične zakonitosti in pravila), kako oblikujejo in izrazijo, primerjajo, uvrste v sistem? Ali se naj zadovoljimo, n. pr. na nižji stopnji, samo z doživljanjem, ne da bi razvili iz njega kake spoznaje?

4. Kako naj se pridobljene spoznaje uporabijo za pridobitev nadaljnjih spoznaj? Kako je treba vežbati (jezikovno, risalno, oblikovalno [rokotvorno], нравstveno)?

Nekoliko kočljivejša od prve, kakor je razvidno, neutemeljene bojazni je tožba, da je prikazani način obsežne učne priprave pretežak, ker zahteva od učitelja ogromno znanja. Poglejmo, kako je s to zadevo! Zares je potrebna precejšnja podkovanost v mladinoslovju in tudi se zahteva poznavanje glavnih načel sodobne pedagogike, predvsem didaktike. Učitelj mora obvladati vse za narodno šolo umestne učne oblike in delovne tehnike. Samo po sebi je umevno, da mu učna snov ne sme delati nikakih težav, še več, biti si mora na jasnem o strukturni poseb-





