

Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

37022

37022, VII. D. g.

Analiza

duševnega obzorja otroškega
in
dušeslovni proces učenja.

Nauk o formalnih stopnjah.

Spisal H. Schreiner.

Založila in izdala „Slov. Šolska Matica“.

Tiskal R. Šeber v Postojni.

Analiza

duševnega obzorja otroškega
in
dušeslovni proces učenja.

Nauk o formalnih stopnjah.

Spisal H. Schreiner.



Založila in izdala „Slov. Šolska Matica“.

Tiskal R. Šeber v Postojni.



Predgovor in prošnja.

Ta razprava ni povsem nova; dobršen del iste se je že objavil v Popotniku. (Leto XXIII.)*) Tehni razlogi pa so napotili odbor „Slovenske Šolske Matice“, da je naročil pisatelju, naj razpravo ubere v celoto in jo ob enem izdatno pomnoži.

Baš zdaj je namreč nastala potreba razširiti razpravo v „Popotniku“ objavljeno. Kakor je učiteljstvu znano, vnel se je zadnji čas na polju našega pedagoškega slovstva zanimiv boj o formalnih stopnjah. S tem je postalo vprašanje o teh stopnjah za nas aktualno. Sicer se poučuje nauk o njih že dokaj let na učiteljskih v Ljubljani in v Mariboru (na moškem in, kolikor je meni znano, tudi na ženskem učiteljsku pri Šolskih sestrach**). Torej so mlajši slovenski učitelji in učiteljice s tem naukom vsaj deloma znani že izza svojih študij; obravnavalo se je to vprašanje tudi često pri uradnih in društvenih zborovanjih. A obširnejšega spisa, posvečenega formalnim stopnjam, še pogrešamo v našem slovstvu. Zategadelj slovensko učiteljstvo, ki vendar seza najrajši po domači knjigi, ni imelo prilike, da bi se poučilo iz slovenskega slovstva o tej učni teoriji. Da so pa mnogi segli po nemških knjigah in iz njih zajemali, o tem, seveda, nikakor ne dvomim. Vsekako pa je tukaj vrzel v našem pedagoškem knjištvu, ki se mora prej ko prej zamašiti, naj smo pristaši formalnih stopenj ali ne.

Najlepša prilika za to se je nudila kakor nalašč z omenjeno razpravo v „Popotniku“; saj „nauk o apercepciji in analiza duševnega obzorja otroškega ni nič drugega nego teoretiška, psihološka podlaga formalnih stopenj, formalne stopnje pa so zgolj praktična

*) Pisatelju je pri tem spisu služila za voditeljico izvrstna knjiga: Dr. Karl Lange, Über die Apperception, eine psychologisch - pädagogische Monographie. Plauen 1891.

**) Kako je v tem oziru v Gorici, Pulju in Kopru, ne vem.

uporaba nauka o apercepciji pri pouku, to se pravi: posnetek „dušeslovnega procesa učenja“. Potemtakem bi bilo morda kazalo, razpravo v „Popotniku“ kar nadaljevati. Proti temu načrtu se je dalo ugovarjati, da razprava, v „Popotniku“ itak že preveč razkosana — vleče se malone skozi vse številke enega letnika — in torej ne pride do prave veljave. Kaj še-le, ko bi se raztegnila na drugi ali celo tretji letnik! Kdo bi zbiral tako raztresene ude? Kdo bi imel pregled črez celo razpravo?

Tako je pač dovolj opravičeno, da se izdaja kot celota v eni priročni knjigi že natisnjeni in še nenatisnjeni del razprave. Tem potem se tudi smemo nadejati, da bode vzelo razpravo večje število učiteljstva v roke; naša nujna želja pa je, da bi odslej ne bilo več člana slovenskega učiteljstva, ki se ni ne glede na stališče napram formalnim stopnjam do dobrega poučil o njih teoriji. Kajti baš trdna znanstvena podlaga usposablja učitelja za premišljeno, samostalno razsodnost, ona povzdiga učitelja-rokodelca v učitelja-umetnika.

„Slovenska Šolska Matica“ zasleduje z objavo te razprave še drug namen: poskusiti hoče, na kolikor mogoče široki podlagi izvesti duševno analizo učencev-novincev, vstopivših v šolo. (Glej III c naše razprave!) Ako se ta analiza izvrši vestno in na široki podlagi, pričakujemo od nje največje koristi za naše šolstvo. Vsaka šola, ki se hoče udeležiti skupnega dela, bode imela prvo in neposredno korist za-se, ker bo izvedela, katerih temeljnih predstav nedostaje njenim učencem. V drugi vrsti se bo zbralo gradivo, na katerega podlagi bode še-le mogoče sestaviti splošen temeljit načrt nazornemu pouku. In da stopimo izven okvira šole same: iz nabrane snovi se bodo dali izvajati dalekosežni, za dušeslovje narodovo zanimivi sklepi.

Zategadelj se obračam do vseh slovenskih učiteljev in učiteljic, osobito pa do šolskih vodij in okrajnih nadzornikov z nujno in uljudno

prošnjo,

naj blagovolijo naše podjetje podpirati vsak po svoji moči. V ta namen je potrebno, da učiteljstvo naše vprašanje najprej temeljito prouči. Primerno bi bilo, ko bi se zadeva stavila na dnevni red domačih učiteljskih zborovanj in na vse strani pretresavala; potem bi se vprašanja domačim razmeram prikrojila, posel izpraševanja razdelil med posamezne ude učiteljskega zbora in nazadnje priredile razpredelnice I. in II. V širšem obsegu in še uspešneje bi delovali gospodje okrajni šolski nadzorniki, oziroma stalni odbori

uradnih okrajnih učiteljskih zborov, ko bi v tem smislu stopili na našo stran ter skrbeti za to, da bi se to vprašanje pretresavalo tudi v uradnih učiteljskih zborovanjih.

Početkom šolskega leta 1904/05 bi se -- in upamo, da se bo -- izvršilo izpraševanje in se izpolnili na njega podlagi predalčki razpredelnice (glej III c naše razprave!). -- Zato prosimo že zdaj uljudno, da se pošiljajo izpolnjene razpredelnice koncem leta 1904 „Slovenski Šolski Matici“ v Ljubljani, ki bode vsestranski obdelala to zbrano gradivo in svoj čas objavila uspehe skupnega nabiranja in truda. Na učiteljstvu je, bode li se naše podjetje posrečilo ali ne.

Da bi se torej v prav obilnem številu odzvalo našemu pozivu in s tem dejanski pokazalo, da se vrlo zanima za znanstvena pedagoška vprašanja, v to pomozi Bog!

Na BLEDU, 31. avgusta 1903.

Pisatelj.



I.

Apercepcija.

a) Bistvo apercepcije.

Med lajiki in tudi med učitelji je daleč razširjeno mnenje, da lahko zbudiš v duši učenca ali sploh drugega človeka predstavo, misel ali čuvstvo, ki jih imaš sam, ako postaviš dotični predmet, ali vsaj njegov posnetek (model, sliko, risbo i. t. d.) pred njegovo duševno oko, oziroma ako z besedami izraziš svoje misli in čuvstva. K večjemu se jim še zdi k temu potrebno, da obrne ona druga oseba svojo pozornost na dotični predmet. — Ko bi bilo tako, bi bilo učenje in vzgajanje lahka reč; tedaj bi imeli v resnici v lasti tisti znameniti »Norimberški lijak«, s pomočjo katerega bi vlivali modrost, učenost in krepost v glavice svojih učencev. Učenec bi ne imel pri tem storiti ničesar, učitelj vse.

Ali to ni tako, temveč izkušnja nas uči, da dva človeka, ki vidita ali slišita isto, ipak ne vidita in ne slišita istega; zlasti pa se človeškemu govoru pripisuje prevelika moč.

Stopimo n. pr. v mislih v romantiško gorsko pokrajino! Glej strmo pečevje z izrezljanimi podobami; gora nad goro, vse pokrite s temnim igličevjem, obdajejo mrklo dolino, skozi katero šumi peneča voda! — Pesniški navdahnjen opazovalec bo videl tukaj delo skrivnostnih škratov, ki so pečevje izklesali. Puste razmetane pečine je zapustil sam zlobnež ali pa kako tajno bitje.

„— V morje kamenito
 zavili so se brstni travniki,
 zavile tudi rožice planinske.
 To vse pa storil je le Zlatorog;
 razsrjen grudo je razril z rogmi
 tedaj, ko divni vrt so na višavi
 užaljene pustile Rojenice
 in s saboj vzele tudi kože bele.“ („Zlatorog“.)

Iz razpokline izvirajoča voda plašno beži in se še-le pomiri spodaj na zelenem travniku; celo stare jelke trepečejo in plašno šume. — O vsem tem nič ne vidi slikar, ki pride v isto dolino. On vidi krasno sliko z lepim okvirjem, slikovito zavihnjene črte, na njej primerno razvrstitev predmetov, uspešno perspektivo i. t. d. — Nadalje stopi v isto dolino podjeten človek! Le-ta vidi velikansko moč vode, ki se tukaj brez koristi izgublja in ki bi se lahko porabila za koristno podjetje. Gozd bi mu dal dober kup les za stavbo, pečevje pa kamenje i. t. d. — Tako vidi na istem predmetu vsak kaj drugega. Nič drugače ni s slišanjem. Isti govor se često tolikokrat različno tolmači, kolikor je bilo različnih poslušalcev. Le berimo poročila o istem govoru v različnih časnikih! Vsak ve kaj drugega povedati ali jo drugače zasuče.

Česa ne vidi pobožna duša v priprosti podobi svetnika ali svetnice! — Iz gub in grb starega obraza zna izveden in izkušen človek brati cel životopis, poln bojev in trpljenja. — Umetnik zapazi v umotvoru sto finih potez, o katerih se navadnemu človeku niti ne sanja. — Kako bisto okro ima vsak za predmete, ki so v zvezi z njegovim poklicom, dočim neizvedenec ne zapazi ničesa. Malajec pravi o bambusovih šumah, kadar izvablja veter v predrtih vejah različne glasove: Gozdne orglje pojejo vsakemu njegovo najljubšo pesem.

Isti vnani miki ne zbude v vsakem opazovalcu istih občutkov in ne istih čuvstev! Kolikor različnih opazovalcev, toliko različnih predstav o istem predmetu! Od kod ta različnost zaznavanja? Saj so naša čutila v obče enaka! Ko bi se pri zaznavanju vnani predmeti samo vtisnili naši notranjosti, ko bi torej

zaznave bile odvisne samo od predmetov zaznavanja, bi izvestno morali zapustiti pri vsakem človeku isti predmeti iste predstave, kakor zapusti pečat, ki ga vtisnemo v mehek vosek, vselej isti vtisk; različne zaznave pri istem predmetu bi bile nemogoče in nerazumljive. Dejstvo, da pri istem predmetu vsak človek redno čuti nekaj drugega, da čuti takorekoč po svoje, da nekaj svojega dostavi in s tem občutek pomnoži in izpremeni, to dejstvo nas uči, da duša pri čutenju sodeluje in da nikakor ne sprejema le pasivno vnanjih vtiskov. Pri čutenju izvršuje duša glavno delo, duša tvarja vsled vnanjih mikov zaznave, ki odgovarjajo vnanjim mikom.

Kako se to vrši?

Recimo, da opazujemo prikazen solnčnega mrknjenja. Kakor je znano, vrše se tukaj zaporedoma trije različni procesi 1. Svetlobni traki prihajajo od tistega dela solnca, ki ni zatemnel, in pridejo na mrežnico našega očesa. Ta fizikalni proces, ki se vrši zunaj našega telesa, pride do našega vidnega živca. 2. Vsled delovanja tega fizikalnega procesa ob periferični konec vidnega živca nastane v tem živcu živčni proces, ki se dovaja do možganov. To je fiziološki proces, sicer odvisen od fizikalnega, ki ga povzroči, ali po svojem bistvu od njega popolnoma različen. 3. Tema vnanjima dogodkoma se pridruži kot njiju posledica povsem notranje delovanje, vidni občutek. Občutek je duševni čin, ki je sicer z omenjenima dogodkoma v zvezi, a se z njima ne da nikakor primerjati. Seveda dobimo od solnca, ki se vedno izpreminja, različne vidne občutke, ki jih združimo v enoto in ki jih nanašamo na isti predmet: tako nastane slika solnčnega mrknjenja, ki jo imenujemo zaznava.

Tako priprosto in enostavno, kakor smo ga dozdej popisali, se vrši proces zaznavanja redkokrat, pač samo pri malem otroku. Tako zaznavo imenujemo percepcijo. Le mladi otrok ostane menda pri percepciji vnanjega vtiska. Top in nebrižen, brez zanimanja in brez razumenja sprejme človek v prvi dobi življenja čudno nebeško prikazen. V tej dobi še nima človek ničesar dostaviti vsebini občutka; saj niti ne zaznava vsega, kar se more

videti. Zato mu tudi ne ostane od tega zaznavanja živa, krepka spominska slika. Kjer si je duša prisvojila še maio vsebine, tam percipuje zgolj »po svoji prvotni naravi«, t. j. slabo in nejasno.

Vse drugače je to pri doraslem, zlasti omikanem človeku. On dobi o isti naravni prikazni mnogo točnejšo, jasnejšo in obilnejšo zaznavo. Mi ne zapazimo samo, da solnce polagoma otemneva, ampak spoznamo obenem tudi vzrok otemnevanja. Mi vidimo, kako se pomika temna plošča pred solncem, in vemo, da je to nerazsvetljena stran lune, ki se pomika ob svojem potovanju okrog zemlje pravkar med solncem in med zemljo in da nam njegov senčni stožec zakriva solnce. Mi vemo, da se vse to godi po določenih in znanih naravnih zakonih, da se torej vse vrši po pravici in po redu in da se nam nič ni treba bati zaradi te prikazni.

Od kod ta obsežna in jasna zaznava? Očitno je, da je nastala pod vplivom sorodne dušne vsebine, s katero smo stopili pred novi vnani vtis, pod vplivom nazorov in znanja, ki smo si ga doslej pridobili s poukom, s čitanjem in s svojim opazovanjem o nebesnih telesih in o njih gibanju. Kar smo že poprej vedeli o prirodni prikazni, ki smo jo pričakovali z največjo pozornostjo, kar smo sličnih predstav obnovili (reproduktovali), s pomočjo vsega tega smo shvatili in si ustvarili novo zaznavo ter jo uvrstili v ostalo duševno vsebino. Apercipovali smo.

Ako še enkrat premislimo vse dogodke zaznavanja, pridemo do spoznanja, da zaznavanje ni enostaven, ampak iz mnogih dogodkov sestavljen proces, ne da bi se zavedali vseh poedinih pojavov. Toda dve glavni dejanji se lahko razločujeta v celem dogodku. Najprej zaznamo o solnčnem mrku samo to, kar bi morali občutiti po prvotni naravi svoje duše, ko bi bila še nerazvita kakor otroška duša. Izvrši se percepcija. Toda mi vidimo s pomočjo predstav in spretnosti, ki smo si jih pridobili s prejšnjimi opazovanji, še marsikaj, kar ostane neizvedenemu človeku zakrito; mi dostavljamo zaznavi iz svoje notranjosti mnogo duševnih elementov, katerih v občutku sploh ni bilo. Duša shvata vnani vtis po bogati vsebini, ki si jo je s svojim

dosedanjim delovanjem pridobila. Percepcija se izpremeni v apersepcijo.

Kar je duša doslej sličnega doživela, čutila in čustvovala, česar se je učila in kar si je prisvojila, s pomočjo vsega tega shvata ona predmete vnanjosti. In tako se zgodi, da pride malone pri vseh novih percepcijah v veljavo vsa dosedanja dušna vsebina, da „zaznavamo“ v zaznavah več nego-li nam nudijo njih predmeti, da vidimo predmete vse-skozi v razsvetljavi poprejšnjih sličnih predstav.

Da se apersepcija vrši s sodelovanjem pričujoče dušne vsebine, ta resnica nam razjasni, kako je mogoče, da se je ista naravna prikazen mogla tako različno shvatati in tolmačiti.

Kar mi opazujemo z mirno, trezno in celo s povzdignjeno dušo, to je bilo divjim neolikanim narodom često vzrok straha in groze. Videli so, n. pr. pri mrknjenju solnca orjaške bese, ki so žugali solncu, da mu bodo vzeli svetlobo, in nevarne pošasti, ki so ga hotele požreti. Takšne misli so bile pač njim, ki so živeli v neprestanih borbah s sovražnimi sosedi in z močnimi roparskimi živalmi, najbližje. In ker so smatrali mrk solnca za grozno svetovno vojno, za oznanilo konca sveta, za usodepoln dogodek, ki preti uničiti tudi nje, se jih je lotila huda razburjenost.

Drugače so shvatali solnčni mrk narodi, ki so se bili že nekoliko seznanili z nebesnimi telesi in njihovimi izpremembami, ki so častili solnce kot boga svetlobe, vladajočega svet in usodo človeško. Vsled teh nazorov so ti narodi solnčni mrk shvatali kot religiozni dogodljaj. Ko so si nekoč Medi in Lidi stali nasproti, da bi bojevali krvavo odločilno bitko, je hkratu otemnelo nebo in solnce je izgubilo svoj sijaj. Takrat so bili preverjeni, da se njih bogova Ormuzd in Mitra nad njimi hudujeta zaradi njih početja; na to so odložili orožje in so se spravili in pomirili.

Bistvo apersepcije si torej moremo misliti takole: Vselej, kadar stopi pred duševno oko kak predmet, se obnovijo slične predstave, ki si jih je duša poprej prisvojila. (Zakon o obnavljanju predstav.) Vsled tega se združi nova, osamljena zaznava s starejšo, so-

rodno skupino predstav in se jim uvrsti, t. j. zaznava je odslej z njimi časovno in po vsebini v mislih tako intenzivno zedinjena, da zanaprej obnavljajo druga drugo.

Ta uvrstitev se vrši včasih takorekoč sama ob sebi, da se apercepcije kot posebnega dejanja niti ne zavedamo in mislimo, da zgolj percipujemo. Tako se vrši apercepcija, ako spoznamo dobrega znanca, ako prav razumevamo kak šum ali glas, ki ga dobro poznamo, ako kaj beremo; tako uvrsti prirodoslovec na prvi pogled rastlino v določeno vrsto. Le izjemoma se pri tem zbujajo čustva (ako n. pr. spoznamo osebo, ki nam je mila in draga).

Celo drugače pa se vrši apercepcija, kadar nova zaznava ne more takoj reprodukovati primernih apercipujočih predstav. Mislimo si, da imamo kako težko matematiško nalogo rešiti. Ne vemo, kako bi se je lotili. Polasti se nas nekaka nevolja; poskušali bomo na ta in oni način. Hočemo se iznebiti nezadovoljnosti, neprijetnega čustva, zategadelj mislimo na to in na ono matematiško pravilo, na ta in oni zakon. Pa ne gre ni po tem ni po onem. Tako premišljamo, preudarjamo, dokler se nam ne posreči najti prave podlage. Ko smo srečno rešili problem, ki nam je poprej nagajal, se izpremeni na mah naša duševna razpoloženost. Na mesto neprijetnega čustva, ki nas je navdajalo, preden smo prišli na pravo pot, stopi čustvo zadovoljstva. Veselimo se uspeha, ki smo ga dosegli, in to tembolj, čim več nas je stalo truda.

Kadar torej nova zaznava nasprotuje vsemu, kar sličnega vemo, kadar nam zaznava stopi pred oči kot nekaj nepričakovane, novega in tujega, da ne vemo, kam bi jo dejali, kaj bi o njej mislili, takrat se nas polasti nekaka vznemirjenost, neprijetno čustvo, ki lahko naraste do razburjenosti: „Ne gre nam v glavo“, „glavo izgubimo“, „tega ne razumemo“, „to nam je nedoumno“. Sedaj se zbude v naši zavesti različne predstave, različne misli in čustva. Hočemo se iznebiti neprijetnega stanja, naša volja poseže vmes med izmenjavajoče se predstave in čustva, ona

odbija, kar ni v nobeni zvezi z novo percepcijo, in privlači, kar ji je podobno. Začne se skrbno primerjanje nove zaznave s starejšimi predstavami, pretehtavanje vzrokov, ki so za to, da se uvrsti nova zaznava v to ali ono miselno skupino — „preudarjamo ali premišljujemo“. Razsojamo, sklepamo, poravnavamo nasprotstva in stvarjamo nove zveze. Poskušavamo vse predstavne skupine, ki se nahajajo v zavesti, katera izmed njih bi se dala najbolje s percepcijo združiti — „zbiramo vse svoje misli“. In ko smo našli takšno miselno skupino, tedaj izginijo vse druge nasprotne misli, percepcija se spoji s to skupino. Ona se jim uvrsti kot nov, soroden člen, tako da zaznava ni več osamljena, ampak da ima svoje mesto v večjem krogu lepo urejenih in utrjenih misli; njim se je prisvojila, apersepovala. Na mesto dvoma in negotovosti je stopila zavest, da smo nekaj spoznali. Zdaj ne stojimo več pred tujo uganko, ampak pred seboj imamo nekaj razumljivega.

S tem pa je izginilo tudi neprijetno čuvstvo, ki je spremljalo premišljevanje, in na njegovo mesto je stopilo prijetno čuvstvo, da se je naše duševno življenje pomnožilo. Premaganje težav, ki smo jih imeli, misel, da se nam je posrečilo nekaj spoznati, večja razločnost, ki jo je dobila nova predstava, zbudi v nas prijetno čuvstvo radosti.

Iz tega čuvstva radosti lahko izvira sčasoma hrepenenje in prizadevanje, da se bolj vglobimo v predmet apercipije, in razširimo svoje znanje o njem. Radi se bomo pečali s tem predmetom in zopet in zopet obračali svoje misli k njemu. Če je ta duševna razpoloženost postala trajna, pravimo, da se zanimamo za predmet, v nas se je zbudilo zanimanje zanj.

b) Posledice apercipije z ozirom na novo predstavo.

Velike važnosti je vprašanje: „Kakšen uspeh ima prisvajanje novih zaznav s pomočjo starejših predstav? Kaj pridobi vsled apercipije apercipujoča in kaj apercipovana predstava?“

Obrnimo svojo pozornost najprej na apercipovane predstave! Na tem mestu se bomo spomnili nekaterih obče znanih

dejstev. Znano je n. pr. da zlatar na mah zapazi na zlatnini najmanjši nedostatek; menjač spozna na prvi pogled ponarejen denar; izurjen godbenik sliši in pozna v orkestru posamezne tone različnih godal; v smodkarnicah štejejo izurjene delavke smodke tako, da jih prijemljejo po deset z obema rokama, ne da bi jih pogledale itd. Ti primeri nas pouče:

1. Da apercepcija bistri naša čutila; ona podaje čutilom večjo jakost, tako da n. pr. oko vidi in uho sliši, česar sicer ne bi zaznali. Marsikatera nejasna, slaba in hitra percepcija bi šla mimo naše duše, ne da bi jo zaznali, ko bi je ne vlovila apercepcija. Po takem ne vidimo in ne slišimo samo z očmi in z ušesi, ampak tudi s pomočjo starejših predstav, z apercipujočo vsebino naše duše.

2. Pa še več! Apercepcija dopolnjuje zaznave. Ona dostavlja apercepcijam znake, ki jih sploh ni bilo v zaznavanju, ki jih pa dostavljamo vsled prejšnjih izkušenj ali vsled sklepov. V zaznavi solnčnega mrka, ki smo jo gori omenili, je marsikaj takega, česar sploh videti ne moremo, — n. pr. da je temna plošča, ki jo vidimo, senčni stožec, oziroma presek luninega senčnega stožca —, kar pa dostavimo premišljujoč k percepciji. Tako sodeluje dopolnjujoča apercepcija pri največ naših zaznav. Izurjen bralec n. pr. shvata pri branju navadno samo nekoliko črk posameznih tiskanih ali pisanih besed, v vsakem stavku samo nekoliko besed, ostalo pa dostavlja iz svojih lastnih misli. Od daleč spoznamo osebo že po posameznih znakih, n. pr. po velikosti, po kretanju ali po obleki. V sliki znamenitega moža vidimo več, nego more izraziti vsa umetnost slikarjeva.

Apercepcija torej jači in krepča medle percepcije in jih pridržuje v zavesti; od druge strani pa dostavlja, popravlja in dopolnjuje zaznave. Na tak način pripomaga duševni vsebini do večje jasnosti in razločnosti.

3. Za smoter tega spisa največja in najvažnejša korist apercipovanih zaznav je menda ta, da dobi vsled apercepcije nova predstava nekako giblјivost ali gibčnost, rekše možnost, da se o potrebi obnovi (reprodukuje). Jasno je, da nova

predstava pomeni le tedaj pomnoženje duševnega zaklada ali duševni pridobitek, ako je duši na razpolago, da si jo lahko obnovi vselej, kadar je potreba. To se pa doseže baš s tem, da se nova predstava (a) uvrsti v večjo, lepo urejeno skupino misli (b, c, d, e, f), da se ž njimi združi. (Zakon asociacije). Na ta način je reprodukcija osigurjena; pozabiti se more samo s temi predstavami vred. In če se ne uvrsti nova predstava samo v eno skupino predstav, ampak v več skupin (b, c, d . . . m, n, o . . . v, z, ž . . .) je njena reprodukcija osigurjena tembolj, s čim več skupin stopi v družbo. Treba je potem samo, da stopi ena teh predstavni skupin v zavest: in nova z njo združena predstava se bo reprodukovala. Nasprotno pa ostane predstava, ki se ne apercipuje, osamljena; tudi ni nobenega jamstva, da se bo obnovila o pravem času.

4. Če torej apercepcija navadno pospešuje jasnost in razločnost apercipovanih zaznav, se vendar tudi lahko zgodi, da včasih ovira jasno shvatanje novih zaznav. To se zgodi tedaj, če apercipujemo prenačlo, če smo zadovoljni pri shvatanju z nekaterimi odlikujočimi se znaki; tako nastanejo površne apercepcije, nejasne in nerazločne predstave. Kolikokrat je n. pr. že vsakdo izmed nas čital velike, nemške tiskane črke! Ko bi pa morali sedaj na pamet narisati katero teh črk, ne da bi se bili nalašč v tem vadili, bi prišli menda vsi v nemalo zadrego. Neštevilnokrat hodimo skozi kake znane ulice in čez leta se nam pripeti, da v njih zapazimo kak napis, ki ga poprej nismo videli, akoprav je bil ves čas razločno viden na svojem mestu. In kako bi se nam godilo, ko bi morali natančneje popisati to ali ono hišo, v tistih dobro znanih ulicah!

Čestokrat dopolnjujemo pri takih površnih apercepcijah iz svojega, česar nismo razločno in jasno shvatili, in mnogokrat dopolnjujemo seveda napačno. Najdebelejših tiskovnih napak čestokrat ne zapazimo, ker vseh besed niti ne pogledamo, ampak dostavljamo besedo, ki bi morala stati na dotičnem mestu. Ko-

rektorji v tiskarnah vedo kaj povedati o takozvanem „Setzer-teufelnu“. Sem spadajo tudi pričuti (čutne prevare ali čutne zmote). Toda čutila nas ne varajo in motijo nikoli, ampak mi se varamo, ako površno apercipujemo in dostavljamo zaznavam, česar ne čutimo.

c) Posledica apercepcije z ozirom na apercipujoče predstave.

Kakor apercipovana, tako se izpreminjajo navadno pri procesu duševnega prisvajanja tudi starejše, reprodukovane skupine predstav ali apercipujoče predstave.

1. Najprej je pač jasno, da se apercipujoče predstave bolj in bolj jačijo in krepijo, čim česče se reproducujejo povodom apercepcije; ker se pri tem družijo z novimi predstavami, se tudi pomnožuje njih zmožnost obnavljanja. Tako se torej poveča njih jasnost in gibljivost. Zato velja pravilo: apercipujoče predstave se obnavljajo tem lažje, čim česče so apercipovale nove predstave.

2. K temu pride še to, da nova predstava čestokrat starejše, ki se z njimi združi, dopolnjuje, jim nekaj dostavlja. Ako večkrat pazljivo opazujemo isti predmet, zapazimo marsikaj, kar nam je bilo poprej ušlo. Tako pridobi prejšnja predstava nov znak. Ko je učenec z učiteljevo pomočjo zapazil, da ima zajec glodače, se je njegova poprejšnja predstava zajca za ta znak dopolnila. Koliko predstav mora učitelj v šoli dopolnjevati! Učencu postaja slovniško ali računsko pravilo tem jasnejše, tem bolje ga razume in si ga zapomni, čim več posebnih primerov je po njem zračunil, oziroma čim več primerov iz jezika je zanj poiskal, t. j. čim večkrat je apercipoval posebne slučaje s pomočjo poprejšnjih predstav. — Kadar uvrsti botanik novo najdeno rastlino v znani razred ali v znano pleme, kadar postavi sodnik prestopok pod določen paragraf kazenskega zakonika, vselej se razširi obseg gotovih apercipujočih pojmov.

3. Potom dostavljanja in dopolnjenja se izpreminjajo posamezne predstave v „obče slike“ in v logične pojme. Dovoljujemo si, to razjasniti s primerom. — Otrok, ki je prvič

videl rožo, si ohrani predstavo rože. Ta predstava ima vse znake tiste rože, katere je otrok na nji zapazil. Ko zagleda pozneje drugo rožo, ki pa je nasproti prvi, recimo rdeči, bela, apercipuje poprejšnja predstava rože novo zaznavo. Otrok pride s primerjanjem prejšnje predstave z novo zaznavo do spoznanja: „tudi to je roža, a ta roža je bela“. Njegova dosedanja predstava rože se pomnoži za en znak: „ni vsaka roža rdeča: so tudi bele rože“.

Pri drugi priliki bode otrok spoznal na isti način, da ni vsaka roža dehteča, da so tudi rože brez vonja in še celo takšne, ki imajo neprijeten vonj. Tako se razširja v otroški duši predstava rože. Vsaka nova zaznava rože se apercipuje s pomočjo poprejšnje predstave in dostavi poslednji novih znakov. Čim več rož ima otrok priliko opazovati, tem širša postaja njegova predstava rože. Take obširne predstave imenujemo „obče slike“. Obča slika rože postane sčasoma tako obsežna, da z njo apercipujemo večino rož; ona je takorekoč predalček, v katerega spravlja duša zaznave rož, katere opazi. Ali pa vse rože? – Tako obširna pri otroku menda ne bo nikoli obča slika rože. Gotovo se še nahajajo rože, kakršnih otrok še ni videl, rože, na katerih se nahajajo znaki, ki jih ni v njegovi obči sliki rože. Mogoče je torej, da pri novi zaznavi vpraša otrok, je-li to roža ali ne? Tako obširna obča slika rože, ki bi obsegala vse rože, kar jih je, bi bila logičen pojem. Do te višine spoznanja, do logičnih pojmov se otrok pač ne more povzdigniti. V to mu manjka izkušenj. Strogo logičnih pojmov razvije se kolikor toliko šele pri odraslih ljudeh. Pa tudi ti mislijo izvečine z občnimi slikami. Logične pojme si pridobi samo znanstveno izobražen človek, osobito v svoji stroki.

Videli smo torej na primeru rože, kako si tvarja duša obče slike, ki ji izvečine nadomeščajo pojme. Na sličen način se zavirajo posamezni (singularni) in delni (partikularni) razsodki v pravila in zakone. Smemo torej reči: apercipovane zaznave pretvarjajo logiški in izobrazujejo naše misli; s tem obilno vračajo apercipujočim predstavam uslugo, ki so jim jo lete skazale pri apercipovanju.

4. Na zadnje hočemo še na kratko omeniti, da apercipovane zaznave gostokrat tudi popravljajo apercipujoče predstave. Napačne predstave, ki smo jih imeli, se vsled natančnega in pazljivega opazovanja dejstev, ne ujemajočih se z našo predstavo, poravnajo in popravijo. Če slišim na svoja ušesa, da me obrekuje in opravlja prijatelj, ki sem ga imel za zvestega, udanega, se bode gotovo izpremenila predstava, ki sem jo imel o njem. Učenec, ki je sodil po vnanji podobi, da je kit riba, bo moral to predstavo popraviti, ko se prepriča, da kit diha s pljuči. Ko se je Savlu na poti v Damask nenadoma prikazal Gospod v nebeški svetlobi z glasom: „Savel, Savel, zakaj me zasleduješ“, tedaj se je izvršila v njem izprememba, da kar ne more biti večja. Križani Jezus, o katerem je mislil, da je mrtev, se mu prikaže v svoji osebi in mu dokaže, da živi! In iz Savla je postal Pavel!

d) Pogoji za apercepcijo.

Kakor smo že povdarjali, vrši se proces duševnega prisvajanja včasih hitro in lahko brez vsakega napora, včasih pa počasi in naporno; prav tako različna je sila in oblast apercepcije. Lahkost in hitrost prisvajanja je v prvi vrsti odvisna od kakovosti apercipujočih in apercipovanih predstav; odvisna je pa tudi od misli in čuvstev, ki takorekoč od daleč spremljajo dejanje apercepcije in sploh od tedanjega duševnega razpoložaja.

1. Zaznava ali predstava se prisvoji (apercipuje), ako zbudi v naši zavesti, stopivši vanjo, kolikor toliko odmeva, rekše ako zbudi (obnovi) druge predstave in z njimi vred čuvstva in hotenja, ki so z njimi združena. Tako moč pa imajo samo predstave, ki so v zvezi s starejšimi, sorodnimi skupinami, te pa v kaki dotiki z našo osebnostjo, z našim „Jaz“. Popolnoma tuje nas ne ogreje; kar nam je povsem novo, tega ne razumemo. Kar pa spominja po obliki ali po vsebini na kaj znanega, to zadobi za nas že s tem veliko vrednost, na to se obrne naša pozornost. S kako čudovito pozornostjo zasleduje skopuh vse, kar bi moglo služiti njegovi pohlepnosti; njegovi poželjivosti ne uide najmanjši slučaj! Z isto lahkoto si prisvaja

častilakomnik predstave, ki so v zvezi z njegovo strastjo, z isto skupino misli in poželenj, ki pred vsem napolnjujejo njegovo dušo. Zgodovinar si najlože prisvaja zgodovinske podatke, prirodoslovec ima najbolj odprto glavo prirodoslovnim resnicam.

2. Da se nova zaznava prisvoji, ne sme biti ne preslaba in nejasna, a tudi ne premočna; kar pa je posebno važno, ona ne sme iti ne prehitro pa tudi ne prepočasi mimo duševnega očesa. Hitrost se ravna po lahkoti, s katero dotična oseba shvata. Čim več časa ima kdo, da razbere (doumi) posamezne dele nove zaznave in jih razloči drugega od drugega, tem temeljiteje se vobče vrši apercepcija.

— V pobožni knjigi iz srednjega veka vpraša spovednik ženo, koliko očenašev moli na dan. Ta mu odgovori: „Ko pridem k sv. maši in če mi Bog da milost, da mi moljenje očenaša dobro gre od rok, tedaj zmolim pol očenaša, ali četrtno, ali pa en cel očenaš; ako pa mi gre slabo od rok, tedaj zmolim pač 10 ali 100 očenašev.“ In nato poroča, kako se to vrši. Ako začne resno z molitvijo in se spominja vse ljubezni in zvestobe, ki jo je nebeški Oče doslej skazal njej in vsem ljudem, tedaj ne pride zlahka črez začetek in prebije celo mašo pri besedah: Oče naš! Prav tako se ji godi pri naslednjih besedah. Hoče-li vse premisliti s „pravo gorečnostjo“, zmoli med službo božjo jedva en očenaš. Samo če nima prave gorečnosti, zmoli pač včas 50 in več očenašev. A tedaj ji pač ni šlo prav od rok! — Zategadelj napravi vse slovesno tako globok utis, ker pride k estetskemu čuvstvu še temeljita apercepcija.

3. Kar se pa tiče apercipujočih predstav, moramo pomniti, da izmed predstavnih skupin, ki jih je zbudila zaznava, apercipujejo tiste, ki imajo baš tačas največjo moč. Ta moč pa se opira v prvi vrsti na jakost in gibljivost predstav. Znanje, ki nam je „priletelo“, h kateremu so nas „priučili“, ki ne izvira iz lastne izkušnje, nima te moči. Iz knjig zajeta vednost daje medlo, slabo pomoč apercepcijam; kdor gleda le s tujimi očmi, temu nedostaje na tem polju krepkih predstav, ki se

o pravem času dvigajo in apercipujejo. Lahko, da se je kdo čuda veliko učil, in je vendar glede apercepcije topa glava. Kar hoče zadobiti v nas moč in življenje, to si moramo sami priboriti. Kar smo si sami priborili, tega se nismo samo temeljiteje naučili, ampak s tem so tudi združena čuvstva uspešnega dela, t. j. tistega čuvstva, ki spremlja vsako duševno preboritev (umstveno ali intelektualno čuvstvo). Čuvstva najlaže zbude in vzdrže krdelo naših notranjih stanj. S čimer se družijo spomin na bridke in srečne ure, kar je zrastlo s tisoč nitmi z našim čuvstvom, to je navadno naši zavednosti najbližje, to se ponuja novim zaznavam navadno kot prva pomoč v apercepciji.

Le predstave, ki imajo veliko čuvstveno vrednost, misli, ki so nastale iz krepkih, jasnih zaznavanj in so se po mnogokratnem ponavljanju tesno združile med seboj in z našo osebnostjo (Jaz), imajo toliko gibljivost, da se jih pri najmanjšem povodu lahko zavedamo. To so tiste vladajoče misli, ki jih ustvarja znanstveno proučevanje, delovanje v poklicu in vsakdanja človeška okolica.

4. Povedali smo že gori, da na prisvajanje predstav vplivajo tudi misli in čuvstva, ki od daleč spremljajo dejanje apercepcije. Vsakemu pridejo v življenju ure, ko se sam čudi, da se ne zanima in ne zmeni za najzanimivejše vtiske in dejstva. V takem slučaju ovirajo obnovitev apercipujočih predstav in jim jemljejo moč vladajoče misli, ki niso v nobeni zvezi s predmetom apercepcije, tajne skrbi in strah, ki vznemirjajo srce, Iz tega uvidimo, kak pomen ima ves duševni položaj sploh na dogodek duševnega prisvajanja. Treba je torej, da se je nastanil v nas neki duševni mir in pokoj, da se napravi nekako ravnovesje med poedinimi duševnimi vsebinami, ako hočemo, da nepristranski shvatamo nove zaznave in predstave. In še več! Naša notranjost z vsem, kar čutimo in k čemur nagibamo, kar se tajno giblje v srcu in nas zanimlje, mora biti enojnega kova; misli in čuvstva pa, v katerih živimo, morajo po vsebini biti sorodna z novimi zaznavami; skratka: moramo biti v pravem duševnem razpoložaju. Ako se naposled

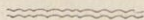
izmed te sorodne vsebine naše zavednosti posamezni važni člani posebno visoko povzdignejo in percepciji takorekoč naproti hite, ako nastane nasproti naprej napovedanim zaznavam neka napetost čutil ter pomnožena pozornost, tedaj je sploh najugodnejši razpoložaj, v katerem je mogoče apercipovati: pričakovanje. Na kar smo pripravljeni, kar pričakujemo, to si prisvajamo laže in sigurneje, nego če nas iznenadi. (Na ta dejstva se opira formalna stopnja priprave in napovedanja smotra, o kateri bomo pozneje govorili.)

5. Samo na kratko hočemo omeniti, da je v prisvajanje novih misli in novih predstav često treba tudi trdne volje. Navada in nagib, poželjenje in strast in ne najmanj lenoba volje „vis inertiae“ kaj često onesposabljaajo človeka, spoznati in sprejeti novo resnico. Razumno prisvajanje tujih resnic in preobražanje lastnega prepričanja zahtevata pač nemalo duševnega napora in duševne moči. Apercipovati pomeni v tem slučaju zmagati v notranjem boju. Takega duševnega boja pa se nihče ne loti rad, čigar srce je navezano na druge „koristi“ nego na strogo zasledovanje resnice, nihče, kdor se za nobeno ceno neče dati motiti v posesti pridobljenih dober in v ugodnosti prijetnih navad. Tukaj ne določa razsodnost volje, ampak želja je mati spoznanja. Kar se torej smatra za pomanjkanje razumnosti, je neredkokrat napaka volje. Zategadelj je nepristransko in temeljito apercipovanje vkljub vsem nagibom in željam, vsaj na znanstvenem in npravstvenem polju, resnično npravno dejanje in prednost krepih značajev.

6. Naposled še moramo poleg duševnih vplivov na prisvajanje novih zaznav in predstav omeniti tudi telesne. Znano je dejstvo, da se vsako duševno dejanje vrši tem laže, čim večkrat se ponavlja. Najbolj je to znano glede na občutke in tvarjanje predstav. Ako smo videli človeka samo enkrat, si ga bomo morebiti mogli predstavljati. Morebiti, a gotovo si mnogo laže in natančneje predstavljamo svoje starše, brate in sestre, ki smo jih videli tolikokrat. Čim večkrat smo zaznali kak predmet, tem laže si ga predstavljamo. To si razkladamo s tem, da se pri

vsakem občutku vrše v živcih izpremembe, takozvani živčni proces. Čim večkrat se vrši isti živčni proces, ki povzročuje določen občutek, tem lažje se vrši duševno dejanje (občutek), ki je združeno s tem procesom. Opazovanje pa nas uči, da se živčni procesi ne vrše samo pri občutkih, ampak da se ob vsakem duševnem dejanju vrše izpremembe v živčevju, torej živčni proces, ki vpliva na dotično duševno dejanje. Zakon, da se z vsakim ponavljanjem živčnega procesa kakršnesibodi vrste zljajša najprej ta telesni (fizični) dogodek sam, z njim pa tudi duševni dogodek, ki ga povzročuje, ima torej občo veljavo. Takšne „funkcionalne dispozicije“ k obnavljanju živčnega procesa so za apercepcijo velikega pomena. Jasno je, da se apercepcija določenih predstavnih skupin vrši tem lažje in hitreje, čim večkrat se je v dotičnih živcih ponavljal živčni proces in čim mirneje se je vršil.

Kakor živčevje lahko pospešuje apercepcijo, tako je tudi lahko vzrok, da se zadržuje ali pa celo izostane. Resnica je, da se vrši apercepcija posebno počasi za težkimi dolgotrajnimi boleznimi, ki ostavljajo splošno telesno in osobito živčno slabost. Isto opazujemo v utrujenosti. V tem stanju čutimo, da nam duševno delo ne gre od rok. Imamo-li še tako trdno voljo in naj so duševni pogoji apercepcije še tako ugodni, vendar si prisvajamo nove predstave in zaznave jako počasi in ne popolno. Prisvajanje tudi lahko celo izostane, ako se vsled trajnega ali minljivega rušenja dotičnih živcev ne more vršiti primerni živčni proces, ako, kakor pravimo, „živci nečejo več“. Tako se prepričamo, kako odvisno je delovanje naše duše od sodelovanja živčevja: zaman poskušamo gosti na godalu brez strun.



II.

Razvoj duševnega obzorja človeškega.

a) Otroška doba.

V svojih dosedanjih premišljevanjih smo poskusili razmotriti zakone, po katerih si duša prisvaja nove zaznave. Prišli smo do spoznanja, da naša duša druží poedine zaznave, predstave ali cele skupine predstav s sorodnimi proizvodi našega dosedanjega premišljevanja in čuvstvovanja in da iste s tem pridobe večjo jasnost, gibljivost in znamenitost (apercepcija). Premotrivali smo nadalje pogoje apercepcije.

Na podlagi teh zakonov duševnega življenja si hočemo sedaj orisati sliko, kako se polagoma razvija duševno obzorje človeško. Najprej bomo opazovali takozvano otroško dobo, ki obsega prva leta človeškega življenja do konca šestega leta t. j. torej leta, ki jih prebije otrok, preden začne hoditi v šolo.

1. Shvatanje otroške okolice ali najbližje vnanjosti.

Kot tujec stopi človek v življenje; svet mu je nova, neznana dežela, ki jo mora preiskati in si jo priboriti. Prva velika naloga, ki se stavi otroški duši, je torej, da spoznava svojo okolico, svet v katerem živi. To se pa ne vrši po kakem načrtu, ali sistematično, nemara tako, da bi otrok natanko opazoval predmet za predmetom in na ta način napredoval od delov do celote. To ni mogoče, ker otrok zaznava zaporedoma toliko različnih novih predmetov in se ti menjajo tako hitro, da ne more vsakemu posvetiti svoje posebne pozornosti in to tem manj, ker vsled nedovršenosti čutil in vsled ubornosti duševne vsebine ne more hitro in natanko niti shvatati. Sicer, ko bi tudi mogel, ne bi bilo praktično, ako bi posvetil vsem občutkom isto pozornost. Res se

otrok polastuje vnanjosti najprej v obče; zadovoljen je najprej z mračnim občin vtiskom, iz katerega polagoma povzdiga del za delom, da si jih prisvoji. Pri izbiranju teh delov ne določujejo logični razlogi, ampak praktična potreba, otroške življenjske razmere. Predmeti in dogodljaji, ki se kot pogoji življenja posebno dotikajo otroškega čuvstvovanja in poželjenja (jed, pijača, stanovanje, obleka, starši i. dr.), ali ki iz drugega vzroka posebno živo zbujaajo otroško zanimanje, imajo prednost pred drugimi. Tako se dvigajo polagoma iz šarenih, mnogoličnih, mračnih občin vtiskov poedini, jasnejši nazori; otrok pridobiva nekoliko temeljnih predstav, ki se večinoma odlikujejo po svoji čuvstvenosti in imajo zato veliko gibljivost.

Ti nazori se ne vrste drug k drugemu kot mrtvi zakladi; ampak jedva pridobljeni, postanejo žive sile, ki pomagajo pri prisvajanju novih nazorov in tako jačijo shvatljivost (razumljivost). Duševna vsebina so, ki ima z naprej neprestano veljavo pri zaznavanju; kjer je le mogoče, opira otrok nove predstave na sorodne stare.

Kako si prisvaja otrok tuje predstave s pomočjo starih, pojasnimo z nekoliko primerov. Steinthal poroča o dveletnem dekletu, ki je shvatalo sliko vilam podobnih žensk s plapolajočimi halami za „ptiče“; plavajoče labude je imenovalo „ribe“. Slično pripoveduje Lazarus, da je otrok, ki je vzrastel na jugu, imenoval snežinke, ko jih je prvič videl, metulje. Iz lastne izkušnje lahko vsakdo ve, da otrok iz prvega vsakega moža kliče za „papa“ ali „atek“, vsako letečo stvar za „ptiča“, da blisk imenuje žarečo kačo, oblake shvata za gore i. t. d. Take „prikrite“ ali „utajene“ apercpcije se ne dogajajo samo v najprvi mladosti, ampak nekaj sličnega opazujemo tudi pozneje. Čujmo, kar poroča pazljiv opazovalec o šestletnih otrokih, ki so prišli prvikrat v zverinjak. Preveč je novega, kar se jim tukaj nudi, da bi mogli dobiti o vsem jasne predstave. Pomagajo pa si z doslej znanimi predstavami. Tako izvemo, da so dečki smatrali bivole in ture za krave, divjega kozla in divje koze so imenovali s kratka koze, tигра pa so veselo pozdravili s klicom: muca, muca! Labud jim

je velika gos, noj štokrlja, male, tuje ptice pa ščinkcvcvi ali vrabci. To nikakor niso dovtipne pripodobe, kakršne tudi dorasel človek včasih izreče za šalo, to ni igranje s predstavami, ampak to je resno delo otroka, ki se skuša poučiti o novih čudnih vtiskih in jih razumeti. Otrok ne primerja samo, ampak naravnost identifikuje novo z znanim. Po svoji duševni naravi ne more drugače, nego da lihvari s pridobljeno glavnico, prisvajajoč si s svojimi predstavami novih. One postanejo zaznavajoči duši organi, s katerimi se loteva mnogolične vnanjosti, jo razvršča in takorekoč uvršča v pričujoče predalčke.

Mnogo mu koristi pri tem jezik. Sicer je apercipujoče zaznavanje mogoče tudi brez njega, kakor otrok v prvih dveh letih vseskozi opira nove zaznave na stare, ne da bi imel vselej primerno besedo na razpolago; ali lažje in sigurneje se vrši apercepcija, če so temeljne predstave z besedami določene. Ime loči vsako izmed njih od drugih predstav in jo drži v spominu, tako da postane jasnejša in gibljivejša in se lažje udeležuje pri apercepciji. Beseda ujema takorekoč slične percepcije in vzdržuje celotnost med njimi in med temeljnimi predstavami.

Res je, da beseda včasih ovira pravo apercepcijo, namesto da bi jo pospeševala. „Otrok, ki je začel govoriti“, piše Preyer, *Die Seele des Kindes*, „je videl in slišal raco na vodi in je rekel ‚kuak‘. Nato je imenoval vse ptice in žuželke kakor tudi vse tekočine ‚kuak‘. Tudi novce je imenoval kuak, ko je videl osla na Francoskem sou-u. Tako je prišlo, da je otrok vsled poobčevanja imenoval muho, vino in novce z isto sličnoglasno (onomatopoetično) besedo, akoprav je imela samo prva zaznava znak, ki je po njem nastalo ime.“ Tako skrajno površne apercepcije se vrše samo v najprvi dobi življenja, toda slični dogodljaji se ponavljajo tudi v poznejših letih. Da imenuje otrok, ki je najprej spoznal Savo, Dravo ali Sočo, izprva vsako drugo reko ali tekočo vodo pravtako, ali sploh, da imenuje otrok tuje gore, reke in potoke izprva povsem resno z domačimi imeni, to ni nič nenavadnega. V tem slučaju je beseda ime, ki pristojno izključljivo samo eni temeljni predstavi; posamezno stvar pomeni, in samo to. Ta beseda ni

široka streha, pod katero lahko najdejo tudi druge sorodne zaznave prostora, ampak krije se samo z apercipujočo predstavo. Če se pa v poslednjo uvrstijo tudi druge predstave, dobe seveda tudi njeno ime: lastno ime se rabi kot splošno ime, nova predstava se napačno nazivlje. Tako nahajamo v mnogih slučajih prikrite apercepcije, t. j. shvatanja, pri katerih se najrazličnejša opazovanja nanašajo na osebne predstave. Izvestno bode moral otrok takšno shvatanje popraviti. Pa ta neprilika ne pride v poštev nasproti dejstvu, da si je deček novo predstavo resnično prisvojil.

Vzgojitelj se nauči iz tega, da nikakor ni umestno, otroku podajati kar iz začetka za vsako zaznavo primerno besedo; poleg velike množine vnanjih vtiskov si niti ne bi mogel zapomniti toliko besed. Kjer se je tega bati, si lahko pomagaš na drugi način nasproti silnemu otroškemu popraševanju po imenu stvari. Imenuj mu v najprvi dobi njegovega razvoja obilico istovrstnih stvari namesto s posebnim ali lastnim, s skupnim imenom! Ne govori z maličem o brezi, hrastu, lipi, smreki in boru, ampak o drevesu! Za lastovke, ščinkovce, vrabce, škorce in drugo pernato živad, ki zanima mladega opazovalca, zadostuje za sedaj ime ptica. Tedaj daje beseda apercipujoče temeljne predstave obsežno streho, pod katero se lahko zbirajo mnogoštevilne sorodne zaznave. Otrok uporablja splošno ime za slične predstave, ki mu resnično pripadajo, in poprave potem ni treba.

S pomočjo splošnih imen družijo se najlažje istovrstne predstave v eno samo nedoločeno predstavo, ki ima vse skupne znake poprejšnjih, ne da bi imela razločevalne znake; torej je bolj senopis nego-li slika predmetov. Tako nastane obča predstava ali obča slika, s pomočjo katere se shvatajo sorodne stvari in dogodki. Ko se otrok navadi veliko število istovrstnih zaznavanj nahašati na razmeroma malo število splošnih imen, dosegej je znamenit napredek. Pred vsem se zmanjša neskončna množina različnih vnanjih predmetov, ki prihajajo v dušo in jo hočejo kar zadušiti; združijo se cele vrste poedinih slik v razmeroma malo število občih slik, tako da jih lažje zmaga tudi manj krepka otroška duša in jih spoznava. Drugič se s tvarjanjem občih pred-

stav tudi snujejo priprave k pravemu resničnemu mišljenju, ker se otroku nudi snov že nekako logično prirejena in predelana, ne pa kar sirovo, kakor jo čutila neposredno zaznavajo. In tretjič otrok s svojimi obćimi predstavami laže razumeva govor doraslih ljudi in se ga udeleŹuje, ker se plete le-ta najrajši med obćimi predstavami in izrazi.

Pred vsem je torej gotovo, da otrok najprej ne dobiva strogo doloćenih jasnih predstav, da njegovo mišljenje izprva seveda ne more biti globoko. Saj ni dvomiti, da je neogibna posledica lahkosti, s katero človek v prvi mladosti apercipuje, površno ali marveč enostransko shvatanje stvari. Dokler mora najraznovrstnejše zaznave nanašati na razmeroma malo število temeljnih predstav ali obćih slik, kako naj dotle vsestransko opazuje in strogo razločuje poedine predmete! Dosti je za sedaj, da dobro shvata ta ali oni njihov znak in si z njegovo pomoćjo zapomni predstavo. Često tudi tega ni; često, zlasti če se mu prežgodaj pove ime, ostane pri mračnem čustvenem vtisku. Takšne popolnoma ali deloma prazne besedne luščine napolnijo se stoprav pozneje s pravo predstavno vsebino, često pa se obdrŹe neizpremenjene v zavednosti. Tako je berlinski otrok ponosno svojemu tovarišu rekel: „Naša hiša dobi hipoteko, vaša pa ne,“ pri čemer je gotovo mislil, da je hipoteka Bog si ga vedi kaj lepega in koristnega; ali pa se mu godi, kakor tisti dami, ki je v najhujši jezi svoji tovarišici zavpila: „Ti si tak prokleti diferencijalni tarif!“ S tem je mislila, kakor je sodna razprava dognala, povedati nekaj zelo razŹaljivega. Tako nastanejo napačne apercepcije, s katerimi so navadno združene pomote in napačno razumevanje.

Skratka: Ker otroku nedostaje obilnih, logično urejenih misli, ne shvata predmetov vnanjosti stvarno, ampak osebno; vidi jih v svetlobi svoje omejene izkušnje, svojih čustev in naklonov. Rajši vpraša, katero vrednost imajo za njegov „Jaz“, nego-li, kaj pomenijo sami za-se.

Temu odgovarja tudi otroško obćevanje z vnanjostjo. Kakor otrok ne pozna glede samega sebe še nobenega razločka med

dušo in telesom, ampak smatra svoje telo, ki čuti in zahteva, ki čini in se giblje, za svoj „Jaz“, tako shvata tudi svoje razmerje k vnanjosti prav po otroško. Znano je, da je otrok začetkoma smatra večino stvari za žive, z dušo navdahnjene. Kakor kaže njegovo telo s samohotnim gibanjem, da živi, tako pripisuje vsemu osebno življenje, kar se resnično ali navidezno giblje samo ob sebi, torej ne vsled drugih stvari. Živeti in gibati se mu je isto. Otrok stavi vnanje predmete in samega sebe na isto stopinjo in jim podtika svoja lastna duševna stanja; smatra jih za bitja, ki čutijo, čuvstvuejo in imajo voljo. Od tod izvira živo zanimanje malih otrok za živali in rastline in srčno občevanje z njimi.

Ker otrok svoja lastna čuvstva prestavlja v vnanje stvari, ker v prvih letih na vsakem izprehodu v naravi zasledi toliko skrivnostnega in novega, se mu mora zdeti vse mračno kakor v pravljici. Ker mu ni dano, soditi trezno in jasno kakor mi dorasli, je umljivo, kako si otrok v svojih igrah ustvari svet poln domišljije, da se deček cele ure pajdaši s svojim lesenim konjem kakor z zvestim, razumnim tovarišem, da more deklica resno, z ginljivo skrbnostjo streči svoji punčki. Razumemo tudi veselje in živo zanimanje, s katerim oba poslušata materine pravljice; kajti te ju postavijo sredi med njune najljubše misli.

Tako je torej prva mladost tisti čas žetve, v katerem si človek apercipujoč pridobiva v glavnih potezah vnanjost s pomočjo temeljnih predstav in občih slik. In prav zato, ker vseskozi nanaša novo na staro, jo shvata enostranski, osebno in čuvstveno. To je tista doba, ko najrajši v domišljiji občuje z vnanjostjo in je najbolj dovzeten za domišljije polno shvatanje in slikanje vnanjosti, za nje se najbolj zanimajoč.

2. Začetek nravno-nabožnih nazorov.

Poglejmo še, kako se razvijajo v tej dobi v otroku nravno-nabožni nazori! Tudi tukaj veljajo apercipujoče predstave kot

merodajni činitelji. Sem spadajo v prvi vrsti predstave, ki spremljajo čutna (telesna) čuvstva in stremljenja. Res je sicer, da se v občevanju s narodo in z ljudmi precej zgodaj zbude v otroku malone vsa duševna čuvstva in zanimanja; zgodaj razodeva otrok čut za lepoto, razum za dobro in zlo, sočutje za tuji blagor in tuje gorje, radost ob duševnem delu itd. Ipak pa smemo trditi, da prevladajo v človeku, dokler še identifikuje svoj Jaz s svojim telesom, čutna (telesna) čuvstva in željenja. Ista vplivajo kaj rada na njegovo нравno sodbo o lastnih in tujih dejanjih: Dobro je, kar mu je prijetno, in hudo, česar se boji. Je-li ta mož ali ta žival dobra ali huda? — v tem često se ponavljajočem otroškem vprašanju se razodeva izvestno več telesnega zanimanja, nego etičnega čuvstva. Tako bi telesnost dolgo ovirala нравstvenost, da ne bi prišla do veljave, ako bi je kar od začetka ne potiskale nazaj druge važne misli, jo omejujoč. To so predstave, ki so navezane na vzgledno sliko staršev. Sicer imajo tudi tukaj telesna čuvstva in stremljenja še veliko moč. Zakaj stoji otroku slika staršev tako živo pred očmi? V prvi vrsti pač zato, ker čuti, da je z vsem svojim bitjem navezan na nje, ker so oni izvir njegovega blagostanja, ker od njih prihaja plačilo in kazen. Spoštovanje do očeta in matere je izprva močno združeno s telesnim čuvstvom bojazni in odvisnosti. Toda ker ta telesna čuvstva izhajajo od etičnih osebnosti, so obenem neločljivo združena s slutnjo o visoki нравni vrednosti staršev in naravnega svetovnega reda, ki ga zastopajo. Da sta oče in mati kaj več nego samo reditelja, tega se zavedajo malički kmalu, četudi samo v nejasnem čuvstvu. Ta vzgledna slika staršev je otroku, ki dorašča v lepih, srečnih domačih razmerah, utelešena нравnost, vzor vsega, kar je dobro in pravo, živa vest. Povsodi, kjer je treba izreči нравno sodbo o tujem mišljenju ali razsoditi v lastni zadevi, je otroku vprašanje v mislih: „Kaj bodo oče in mati rekli?“ Kdo še ni opazoval v tako odločilnem slučaju malega otroka, ko ni prav vedel, kako naj shvata lastno ali tuje dejanje! Vprašaje pogleduje k materi in od matere k očetu in zopet k materi, da bi z njiju obraza čital, kaj je pravo.

Če mu je dal obraz jasen, nedvoumen odgovor, je njegova etična razsodba sklenjena. Storivši kaj hudega, beži pred starši: boji se njih pogleda; zaničljivo in kaznivo se mu zdi dejanje pred onimi vzori, po katerih je sodil svoje ravnanje. Tako apercipuje otrok, kjer nimajo telesne misli in čuvstva prevelike moči, mišljenje in dejanja navadno z znamenito in čuvstva polno sliko staršev, ki mu stoji pred dušo kot predstava. S pomočjo njih vzgledne slike pridobiva tudi polagoma predstavo Boga in svojega razmerja k nebeškemu Očetu.

b) Prva deška in dekliška doba (7.—10. leto).

1. Napredovanje na umstvenem polju.

Stopimo z otrokom v drugo dobo njegovega razvitka, obsegajočo 7. do 10. leto starosti; to dobo imenujemo prva deška, oziroma dekliška leta. Otrok stopi v šolo. Ta doba je obenem del šolske dobe; ona obsega nje nižjo stopnjo. Otrok prinese s seboj med štiri ozke zidove šolske sobe svoje dosedanje izkušnje; v njih obsegu se giblje izvečine prvi pouk; razen tega pa se mu odpre nov, tuj svet, ki leži onostran domače zemlje. Toda predmeti zaznavanja ne silijo več trumoma in brez načrta v njegova čutila, ampak mu stopajo po vrsti pred oči; učiteljeva umetnost jih je takorekoč obdala s tesnimi okviri, ki jih ločijo drugega od drugega in omogočijo natančno in skrbno opazovanje. Dočim se je poprej otrok v svoji prosti domišljiji prepuščal vnanjim vtiskom in se je po njih dal voditi, mora se sedaj vglablјati v resnem delu v zaznave in jih izkoriščati. Doslej navajen preskakovati od predmeta do predmeta, ki ga je baš zanimal, udajajoč se temu, kar je najbolj mikalo njegova čutila, mora se sedaj učiti zbirati svojo pozornost in jo stanovitno obračati na določene predmete pouka ter odvrčati vse, kar bi motilo.

Tako zbiranje misli, ki mu otrok ni navajen, se ne posreči vselej. Često stoji top in hladen pred nazorili, ki jih je vzgojitelj, kakor se mu zdi, prav primerno izbral in podal; učenec

ne vidi in ne razume nič; govori sicer, ali govori o stvareh, ki jih ni shvatal, ki ga ne zanimajo. Pozornost tedaj kmalu opeša. Drugikrat pa se učenec kar ne mora nagledati novega predmeta, ki se mu podaja; nič drugega ne vidi in ne sliši in z obžalovanjem se loči od njega. Kar očaralo ga je – ker mu je predmet ljub in znan izza otročjih let, ali ker je nova predstava stopila v zvezo z znanimi mislimi in predstavami; tako se mu je nova predstava razjasnila.

Opazovanje iz šolske prakse naj nam to potrdi. Učitelj govori z otročiči prvega šolskega leta o solncu. Rad bi jim razjasnil, da solnce sije in greje, da je na nebu in da ga je ljubi Bog ustvaril. Ako se učitelj ubija, da bi to strokovnjaški razložil, govore pač otroci za njim, kar jim je povedal; toda videti je, da jim je vse tako tuje kakor nekaj, kar se mora izgovoriti, kar se pa ne zdi kar nič verjetno. Sedaj izgovori otrok slučajno besede: „Solnce je ljubega Bogeca svetilnica“, in hipoma zadobi pomenek vse drugo življenje. Mnogoštevilne predstave se zbude, silijo v ospredje in razsvetlijo stvar. Otroci apercipujejo solnce s pomočjo dobro znane domače svetilnice. Sedaj kar vidijo, kako ljubi Bogec na vse zgodaj solnce na nebu prižge, da njegovi otroci po dnevu na zemlji lahko vidijo in kako ga večer ugasne, kadar se ljudje spravljajo spat, ali kako ga zakrije, kadar je mračno itd.

Tukaj torej ni čutni dojem, ki zbudi in dalje časa vzdržuje pozornost, ampak truma apercipujočih predstav, katere vzdrami predmet opazovanja. Te podele novi zaznavi toliko mōč, da nastane volja, ki hotoma obdrži v zavesti, na kar se je izprva pazilo le nehote. Z njihovo pomočjo shvata otroška duša novo predstavo, vidi jo v razsvitljavi dosedanjih izkušenj, prav tako, kakor se je to vršilo na poprejšnji stopnji. Baš zato še tudi tukaj ne moremo govoriti o popolnem, čisto umstvenem shvatanju vnanjosti; sicer postaja, zlasti vsled pouka, polagoma pravilneje, bolj mnōgostransko in jasno, toda še vedno je osobito v prvi deški dobi, tolikerno združeno z osebnimi predstavami, da je smemo v obče imenovati shvatanje narave z domišljijo.

Ne moremo pa vselej otroku v resnici predstavljati predmetov, ki jih pouk obravnava. Tedaj stopi slika na njihovo mesto in mi pričakujemo, da bode storila blizoma isti vtisk kakor resničen predmet. To se le pogojno uresniči. Kajti tudi razumevanja risb in razlaganja slik se je treba naučiti; saj naše oko samo zase vidi samo ploščine in like; o telesih in o perspektivi iz lastne izkušnje ne ve ničesar. Kadar razumevamo risbe in slike, jim podstavljamo dobršen del svojih lastnih predstav, dopolnjujemo like v telesa, podeljujemo mrtvim oblikam življenje in čutenje, polagamo svoje misli in čuvstva v šarene slike. Čim več ali čim manj moremo podati, tem več ali manj zopet beremo v njih. Tako je tudi pri otroku. Četudi se je zgodaj uril v razumevanju najpriprostejših orisov, razumeva sliko le v toliko, kolikor je sličnega že videl in doživel. Kjer presega slika njegovo duševno obzorje in njegovo izkušnjo, ne vidi pri najboljši volji tega, kar bi moral spoznati. Kajti vsako razumenje slik je apercipovanje, njih shvatanje in razlaganje z jakimi, jasnimi predstavami, pripobljenimi že poprej, o resničnih stvareh in dogodkih.

Največjega dela neprisotnih predmetov pouk sevede ne more predstaviti niti v resnici, niti na sliki in drug, velik del njegove izobraževalne snovi se sploh ne da čutno postaviti pred oči. Tu nastane potreba, da si otrok z notranjim naziranjem prisvoji, kar je vnanji zaznavi nemogoče. „Pouk more tedaj podati samo besede; predstave besedam, v katerih tiči pomen govora, morajo priti iz notranjosti poslušalca.“ „Največji del učenja vrši se tako, da se razumevajo besede, torej tako, da polaga učenec pomen v besede iz svojega duševnega zaklada, ki si ga je že prisvojil.“ (Herbart.) Zategadelj je vsako predavanje, vsaka povest, vsako učiteljevo vprašanje le poziv učencem, da združijo samo ob sebi prazno besedo, ki jo slišijo, s konkretno predstavo ali mislijo, nahajajočo se v njih duši; ona je poziv, naj se obnove številni stari nazori, ki so v bližnjem razmerju s predmetom pouka. „Tako mislijo in čutijo torej učenci pri vsem, kar se jih uči, nekaj svojega“ (Hildebrand), vsak po svoje, v razmerju z duševnim zakladom, ki ga ima. Baš ta tiha čuvstva in te za-

molčane misli, ki teko poleg učiteljevih, so tista sila, ki razjasnjuje slišano besedo in jo napolnjuje s telesno, živo vsebino, so ozadje, nad katero se jasno in ostro dvigajo nove predstave, so apercipujoči pomočki, s katerimi se le-te razumevajo.

Ako naj učenec n. pr. razumno zasleduje zgodovinsko ali zemljepisno predavanje, mora najprej znati podajati vsemu, kar sliši, trdno, nazorno podlago in pozorišče, znati zlahkoma premestiti se v oddaljene kraje in čase. Kako se to vrši? Ako se vprašamo, kje smo bivali v mislih, ko smo v svoji mladosti prvič slišali pripovedovati o lepem raju in o prvih ljudeh, ko smo šli z izraelskim ljudstvom skozi Rdeče morje in smo taborili ob Sinajski gori, ko smo z Mojzesom gledali z višave Nebos v obljubljeni deželo, koder sta tekla mleko in med, bomo s čudom spazili, da je bila naša domovina s svojimi gorami in dolinami, koder so se izprehajale naše misli: gozdove in plodovite ravnine, stepe in livade, studence in hiše, ljudi in živali, svete in posvetne zgodovine smo premeščali v domače ledine. Z znanimi kraji smo si predočevali tuje; ko smo potovali v velikih daljavah po puščavah in gorovjih, čez morje in reke, smo bili vedno doma. Ko smo se namreč v mislih premeščali v tujo oddaljeno krajino svete zgodovine, so prišle novim, tujim imenom na pomoč slične predstave (ime in slika domačih predmetov); imena svetopisemskih krajev, predstave oseb in dogodkov svetega pisma so reprodukovale sorodne domovinske misli in so se jim uvrščale; nazadnje so se z njimi spojile in tvarjale njih del.

Pri zgodovinski povesti in zemljepisnem opisu ni samo, da bi si deček živo predstavljal tuje pokrajine, ampak mora se tudi vglobiti v tuje odnošaje, v tuje osebe in njih usodo, v njih misli in čuvstva. Tu mora zopet notranje naziranje napolniti besedo s konkretno vsebino. To se dogaja, ako se otrok spominja svojih lastnih izkušenj, ki mu jih je doslej dajala zlasti domovina. Kar je navzven in na znotraj doživel, s pomočjo vsega tega se predstavlja v duhu v zgodovinske dobe in odnošaje, v tuje šege in običaje. Čim manj je doživel in izkusil, čim revnejše in nedostatnejše so te apercipujoče predstave, tem bolj pomanjkljivo in

naivno bode shvatanje novih predstav. Najtežavneje je pač vselej pridobiti apercipujočih predstav mislim in čuvstvom zgodovinskih oseb. Tu je treba otroka izrečno opozarjati na to, kar je sam doživel; treba ga je napeljevati, da premišljuje o tistih trenutkih, ko sta njegovo dušo napolnjevala strah in skrb, ko sta ga navdajala bojazen in kes, ko se je glasil v njem karajoči glas vesti, ali ko je srce povzdignilo čuvstvo dobrega dejanja. Tako mirno premišljevanje lastne notranjosti, ki ga preudarno goji pravi zgodovinski pouk, ne uči samo bolje razumevati tuja duševna stanja, ampak navaja tudi do prave spoznave samega sebe, glavnega pogoja vladanja samega sebe.

Tako nastopajo pri pouku kot apercipujoče predstave baš mnogobrojne predstavo in izkušnje, ki si jih je otrok doslej pridobil izvečine potom apercepcije. One dajo učiteljevim besedam pravi pomen: one so gradivo, ki si z njegovo pomočjo mladostni duh polagoma postavi nov, zgodovinski svet.

K učiteljevi besedi se pridruži kmalu kot pomočnica in v dopolnilo pisana ali tiskana beseda v knjigi: otrok se mora naučiti čitajoč shvatati in razumevati nove misli brez tuje pomoči. To je še mnogo težja naloga nego prevajati slišane besede v predstave. Kajti vsako čitanje obsega trojno apercepcijo: 1. Naj se shvata, t. j. zopet spoznava vrsta črk ali besednih slik, potem 2. njim odgovarjajoča vrsta glasnikov ali besednih glasov in naposled 3. skupina stvarnih predstav, ki so z njimi označene. Ko obenem te vrste tvarjamo in med seboj družimo, razumemo, kar čitamo. Otroku na naši stopnji razvoja se to razumenje seveda ne posreči tako lahko kakor doraslim. Otrok navadno ne more shvatati obenem treh vrst; ako to vseeno poskuša, ako pazi na pomen besedi, začne ne malokdaj „ugibati“, t. j. napačno apercipovati vrste črk in glasnikov. Zategadelj otrok najrajši zbira izprva svojo pozornost na zadnji dve vrsti; on čita besede, njih pomena pa popolnoma ne razume. Apercepcija vsebine pride navadno šele potem; rekše, otrok mora besede še enkrat pogledati posebe z ozirom na njih pomen in si jih prisvojiti, ako jih hoče razumeti. Na ta način n. pr. čitajoč ne shvata takoj in

neposredno povesti, ki mu je povsem razumna, ako mu jo učitelj pripoveduje z istimi besedami. Lahko in neposredno shvatanje tega, kar čita, vrši se šele na naslednjih stopnjah razvoja.

Čim temeljiteje se prisvajajo mnogobrojne nove predstave, t. j. čim bolj mnogostranski in čim pravilneje se med seboj družijo sorodne duševne vsebine, tem bolj pripravljena je tvarina v logično razvrščanje, urejanje in predelovanje. Temne, mračne obče predstave, ki so nastajale, kakor smo videli, v otroški dobi, dobivajo sedaj obilnejšo vsebino in ostrejši obris. Izpreminjajo se v jasnejše obče slike ali psihične pojme.

Poskusili smo že gori pokazati na primeru „roža“, kako se razvijajo obče predstavne slike. Videli smo, da vsaka nova zaznava rože popravlja in dopolnjuje sliko rože. Kadar ima takšna obča predstavna slika v sebi blizu vse bistvene znake predmeta, pravimo, da ima otrok psihičen pojem rože. Dočim so se poprej, v prvi mladosti, združevali novi znaki z občo predstavno sliko nevedoma, četudi po nekakih logiških zakonih, vrši se sedaj to dejanje često vedoma. Pred prisvajanjem se pre-mišljuje; deček sklepa, on sodi, on misli. Ko otrok reče: „Tudi le-to (n. pr. divja roža) je roža“, to pomeni: nova zaznava (divja roža), ki je izprva ni razumel, se je apercipovala s poprejšnjo predstavo rože. Po pravici torej imenujejo nekateri novo, pri-svojeno predstavo, ki se je takorekoč poprejšnji predstavi „pod-vrgla“, „s u b j e k t“ apercepcije.

2. V npravstvenem oziru.

Kakor na umstvenem polju, tako otrok polagoma napreduje tudi v npravstvenem oziru. Videli smo, da prevladajoče predstave in čustva mogočno vplivajo na npravstveno razsodnost človeka; kar mu je posebno pri srcu, kar pred vsem sam sebi želi in zahteva, po tem navadno sodi tuje in svoje mišljenje. Po takem ni dvombe, da v prvih deških kakor tudi v otroških letih precej močno vplivajo na npravstvenost človeka telesna čustva in zani-manja. Pri zanemarjenih in popačenih otrokih nemara vladajo kot edine merodajne misli: dovoljeno je, kar jim ugaja. Pri dobro

vzgojenem otroku pa se umikajo telesna čuvstva bolj in bolj sliki staršev; ki se mu zdi izprva idealna. Polagoma pa ne posluša več slepo svojih staršev, ampak iz primerjanja staršev z drugimi osebami in s svojim nepopolnim bitjem izvira polagoma čuvstvo neomejenega spoštovanja, ki mu zabičuje prosto poslušnost proti staršem za „sveto dolžnost“ in mu bolj in bolj v zgled povzdiguje njihovo podobo, ali zajedno pušča prostora zavesti, da mu je primerno spoštovati i druge veljake: učitelje, sorodnike, oblastva i. dr. Osobito v Sv. pismu spoznava kot najvišjega veljaka Boga, Presvetega in Pravičnega, čegar veličastno hotenje in vladanje se neizbrisno vtisne v njegovo srce. To so zgledi ali vzori, po katerih se pred vsem ravna nravno mnenje otrokovo; ti vodijo in vladajo otrokovo nravno mišljenje; živi stoje dečku pri njegovem dejanju pred očmi; oni so njegova vest. Kmalu pač spozna zaničljivost dejanja in kaj je na mišljenju hvalevredno, ne glede na misel: kaj bi ali bodo starši, učitelj, Bog k temu rekli? Toda ta čista, neodvisna nravna čuvstva nastopijo na tej stopnji redkokdaj sama zase s tvorilno silo, temveč navadno v zvezi z gotovimi vzorci. Kakor se vrši mišljenje dečkovo v vseh panogah znanja deloma še v prav nedovršenih občih slikah, a ne v občih pojmi, tako se na npravstvenem polju npravstvenost pri njem ne javlja v abstraktni obliki ideje (misli) ali načel, ampak v nazorni obliki zgleda (vzora). Ako natančno opazujemo, kaj-li določuje v deški dobi nravno presojanje, bomo našli, da odloči navadno zavedoma ali nezavedoma po resničnosti povzet, otroku osebno blizu stoječ vzorec; ta določa pred vsem njegovo voljo.

c) Druga deška oziroma dekliška doba. **(11.—14. leto).**

1. Na umstvenem polju.

Dospeli smo do tretje dobe razvoja, obsegajoče zrelejšo deško oziroma dekliško dobo, starost 11. do 14. leta, takozvano višjo stopnjo ljudskošolske dobe. V tej dobi se v bistvu po-

navljajo apercpepcije, kakršne smo spoznali na poprejšnji stopnji, kajti tudi sedaj ponk bolj in bolj razširja izkušnost otroka, predstavljajoč mu nove nazorne predmete v podobah in z besedami. Toda vedno več in več se zahteva od otroške razumnosti. Bolj nego doslej stopajo oblike in znaki v ospredje, ki jih učenec napolnuj iz svojega duševnega zaklada z vsebino, t. j. s predstavami in mislimi. Ako hoče pri risanju in risbah delati z razumom, mora slikam podajati telesnost in se naučiti zgolj obrise različno razumevati po njih otenjavi (Schattierung) in pobarvanju. Nič manj ne zahteva zemljepisni pouk od dečka, pričakujoč, da predstavlja neme znake zemljevida v žive, pisane nazore gorovij in širnih planot, snežnih vrhov in globokih dolin, rek in jezer in brezkončnega morja, vasi in mest, trdnjav in vsakojakih oblik človeških bivališč.

Več nego poprej rabi stvarni pouk zgolj besede, da stvarja nove predstave in znanje; prepušča se učencu, da najboljše dostavlja iz svoje notranjosti, rekše, da z notranjimi nazori oživlja besedo ali — kakor pač tudi pravimo — da s pomočjo fantazije sledi učiteljivo predavanje. In tudi pri čitanju se more deček naučiti apercipovati vsebino obenem z znaki pisma: misleč čitati in čitajoč razumevati.

Tako visokim zahtevam, ki se stavijo do zmožnosti apercpepcije, je deček tem bolj in bolj kos. Saj ima v shvatanje novega sedaj na razpolago mnogoštevilnejše in pravilnejše predstave, nego na poprejšnjih stopnjah. Mnogo njegovih nazorov se je zgostilo v psihične pojme in se združilo tesneje v skupine in vrste. To utrjeno in bogatejše znanje ima nagon k sodelovanju in se javlja pri vsaki novi slični zaznavi. Ono ne bistri samo čutil da spoznajo, kar se nevajenemu očesu lahko skrije, ampak uči tudi pravilnejše, hitreje in bolj stvari primerno shvatati. Nova dejstva najdejo s pomočjo apercipujočih obćih slik sigurneje pravo razlago in si pribore pravo mesto v sestavu misli. Tako gleda učenec višjega razreda rastlino, žival, prirodno prikazen povsem drugače kakor otrok ali deček spodnjega razreda — z očmi svoje šolske vednosti; on ve apercipovati ne samo močnejše in obsež-

neje, ampak tudi pravilneje. Na mesto osebnega (subjektivnega), domišljivega shvatanja stopi bolj stvarno (objektivno) in umstveno. Razodeva pa se na vseh poljih znanstva v tem, da se deček nasproti novim vtiskom vede že malce razsodno (kritično). „Tista nedolžna prostodušnost, s katero se otrok še v prvi polovici šolske dobe potolaži brez pretresovanja pri vsakem čutnem zaznavanju in pri vsem, kar se mu pove, se umika v drugi polovici te dobe zlasti pri dečku bolj in bolj drugemu mišljenju in vedenju. Bolj dozorel učenec ne prejema več vsega kar tako na vero, temveč začenja tudi zahtevati dokazov; kjer sme tudi ugovarjati, ne priznava precej vzrokov in dokazov, ki se mu povedo, ampak jih pretehtava često v živahnem pregovarjanju.“ (Pfisterer, Paedag. Psychologie 241).

Bistro, živo in stvarno razumevanje predmetov se v polni meri odpira res še le mišljenju s pojmi. Pa tudi temu se že v godni deški dobi polaga temelj. Kakor je duša v poprejšnji dobi težila na to, da bi ustvarila edinstvo in red med svojimi proizvodi in je vsled tega ustvarjala predstavne skupine in vrste ter obče slike, tako išče sedaj, ko ji postaja množina vednosti malodane nepregledna, to že urejeno snov shvatati v pojme in v obče razsodke, v zakone in pravila. Deček čuti potrebo, svoje znanje zediniti in zjasniti, napredovati od negotovih občih slik do čistih psihičnih ali celo logičnih pojmov. Tako razsoja v mislih pričujoče obče slike, ki so se izkazale nedostatne njegovemu naraščajočemu spoznanju, potrudi se že zato, pojme točneje opredeljati, da bi se izognil ugovarjanju svojih tovarišev.

Logični pojmi v strogem smislu besede, rekše pojmi, ki nimajo nobenega nebistvenega slučajnega znaka, so, res da, vzori, ki jim človeško prizadevanje nikoli ne more povsem ustreči; celo odrasli jih morejo le približema doseči v svojem mišljenju.

Tako se razume samo ob sebi, da se deček le redkoma more povzdigniti k njim. On misli največ s psihičnimi pojmi. Toda ti se lahko tako sčistijo in zjasnijo, da služijo pri spoznavanju blizu istotako kakor logični pojmi. In takšne zjasnjene, logičnemu mišljenju ustrezajoče glavne pojme si učenec pridobiva na vseh

panogah znanstva in si jih zamore pridobiti. To ter zakoni in pravila, h katerim se učenec v zrelejši dobi rad povzdiga nad mnogvrstnost prikazni, so orodje, s katerim zanaprej hitreje in zanesljiveje shvata nove skušnje nego poprej. Prav to je največji uspeh pouka, da stori učenca bolj in bolj sposobnega za apercipovanje, to se pravi, samostalnega, in ga tako umika oblasti vnanjih vtiskov. Z obsegom misli narašča tudi krepkost mišljenja, moč, v istem času zbirati mnogo misli, motreč pregledati velike kroge predstav in tako priti do kolikor mogoče pravilnega shvatanja in stvarnega spoznanja.

2. V nравnostnem oziru.

V področju nравnosti in nравnega ravnanja pri doraščajočem dečku ne prevladajo več v isti meri, kakor poprej, telesna čuvstva; nasprotujejo jim in jih omejujejo višja, dušna zanimanja, ki so se zbudila z novimi, dragocenimi mislimi in ob njih. Saj je uspešna apercepcija izvor zanimanja. Čim širše je področje, na katerem se vrše apercepcije, tem mnogovrstnejša in tem močnejša je volja. Otroško hrepenenje zdaj ni več izpolnjeno s telesnimi užitki, ampak otrok se uči, potruditi se tudi za čim plemenitejšim: odpre se mu veselje do temeljite vednosti, do lepih oblik in samostalnega mišljenja. Tako se mu razširja pojem sreče. Toda akoprav takšna dušna zanimanja pripravljajo in podpirajo nadvlado čistega nравnega mišljenja, neobhodno z njo niso združena. Služijo lahko istotako goli sebičnosti, ki izvršuje na zunaj krepstne čine le, da bi si priborila med drugimi veljavo, sebičnosti, ki pri vsakem dejanju najprej vpraša: „Kaj mi koristi ali škoduje?“ Kjer vpliva ona na misli in želje, tam je stvarno, čisto nравno presojanje lastne in tuje volje nemogoče, tam se apercipuje s predsodki, ki se ozirajo le na lastni blagor.

Kdo more tajiti, da deček ne nagiba često k takšnim nazorom? Ali skrbna vzgoja se trudi zabraniti, da takšni nagoni ne postanejo stalne poteze njegovega značaja. Videli smo že, kako nepremagljivo moč ima v normalnih razmerah živi zgled staršev in učiteljev na otroka. Zdaj pa izkazujejo tiste vzorne osebe

svete in posvetne zgodovine, s katerimi ga pouk seznanja, bolj in bolj svojo vzgojno moč na njem. In to umišljeno obče-
vanje z zgodovinskimi osebami more stvarjati v prav posebni
meri čisto npravstveno mišljenje. Dokler sodi otrok z ozirom
na npravnost samo sebe in svojo okolico, je sodba redkokdaj ne-
samopridna in zategadelj redkokdaj stvarna: kako lahko se nevedoma
da voditi tajnim željam in ozirom na druge osebe! Drugače
je, ako ima otrok izreči npravno sodbo v občeivanju z idealnimi
osebami iz starodavnosti. Zgodovinske osebe so bitja, ki jim ne
more storiti nobene ljubavi in nobene žali, ki mu ne morejo ne
koristiti in ne škoditi. Tukaj se lahko izreče npravna sodba povsem
svobodno, brez vpliva tujih koristi in brez vpliva z ozirom na
otrokovo lastno ravnanje in dejanje; tukaj je deček najprej pripraven
in sposoben stvarno presoati tuje mišljenje in se bode mogel pri-
učevati strogo npravstvenemu shvatanju. V zgodovinskem svetu, ki
se vseli v njegovo glavo in srce, si pridobi v čuvstvovanju in
mišljenju drugo oblast, ki vpliva določujoč na njegovo npravstveno
shvatanje. Vzori mišljenja, ki mu jih resnično ali umišljeno obče-
vanje z idealnimi osebami postavlja pred oči, so pa temelj, iz
katerega se razvijajo in izcimijo splošni predpisi in splošne za-
povedi, kakor jim nahajamo klasičen izraz v božjih zapovedih.
S pomočjo takih splošnih in občeiveljavnih zapovedi, ki si jih je
deček prisvojil in zapomnil, apercipuje zdaj svoja in tuja dejanja;
iste so pravilo, po katerem sodi dejanja. A ti reki še niso dobili
povsem veljave načel; dasi jih spozna popolnoma za dobro –,
jih smatra vendar zdaj še vedno za izraz božje volje; ne za po-
velja, ki si jih sam daje, ampak za zapovedi. Za vsemi npravstve-
nimi predpisi, ki jih pripoznava za veljavne, stoji kot spoštovanja
vredna oblast Bog; on jim daje veljavo, zaradi njega jih je go-
jenec sprejel v svojo lastno voljo. Pred očmi ima Boga.

č) Mladeniška (deviška) doba.

Naša dosedanja preišljevanja so nas poučila, da je otroku
iz začetka njegovo telo njegov „jaz“, začetek in središče njegovega
čuvstvovanja in želenja. Polagoma se pa deček navadi, smatrati

svoje telo za del vnanjosti; z vsako novo izkušnjo se umika njegova samozavednost bolj in bolj v njegovo notranje življenje. V predstavah in v čuvstvih, ki jih je dosedaj doživel, išče zana-prej svoj „jaz“; zavedajoč se vseh teh predstav in čuvstev, kot pravega jedra svojega bivanja, stoji trdno napram vnanjim dojmom in motnjam. Ta izpremema predstave „jaz-a“ izvrši se popolnoma v sledeči dobi razvoja, v mladeniški, ki jo hočemo še na kratko omeniti.

Mladeniška doba je doba prevladajočega čuvstvovanja, doba čustvenih razpoloženosti. Obilneje in jasneje se zdaj lahko razvijajo osobito dušna čuvstva; zdaj dobivajo večjo in dalje trajajočo moč, ker obstoje pogoji zanje v celo drugi meri nego na prejšnji stopnji. Pomislimo n. pr. kako se razvija estetiško čuvstvo!

Res je, da se pojavlja že zgodaj veselje nad lepimi oblikami: že dete se raduje nad šarenim metuljem in nad lepo cvetico; otroka veseli blagglasna rima in prijetno gibanje takta; že zgodaj zna ceniti lepoto simetriških likov in teles in ima rajši — lep obraz nego grdega. Na to pride pouk, ki ga navaja iskati in čutiti lepoto v najpriprostejših prostornih in tonskih proizvodih, v geometriških in rastlinskih okraskih pravtako kakor v pesmi in v napevu. Toda to so le posamezna elementarna estetiška čuvstva, ne pa enotna, krepka, celotna; ta izvirajo iz velikih, lepo združenih misli, ki se vnamajo ob celotni sliki umetnine v višjem smislu. Dečka ne zanima in ne razveseli na sliki ali na odlični stavbi toliko soglasje v delih oblike, ne misel, ki je izražena v njej, ampak mnogo bolj dojemljive so zanj poedine, podrejene oblike ali pa celo postranosti, ki nimajo nobene vrednosti za estetiško oceno. Pravo razumevanje umotvora, globoko, čisto čuvstvo za lepote otvori se stoprav mladeniču in možu. Kjer moti mnogoličnost oblik dečkovo oko, zasledi izvežbano oko zakon, po katerem se vse ravna; le-to tudi spozna temeljne oblike, ki se ponavljajo v najrazličnejših skupinah in shvata harmonični sestav celote. Tako nam stopi umotvor pred oči v jasni, lepo urejeni celotni sliki, kot podoba, ki nam zbudi že zaradi svoje oblike močno, vzvišeno čuvstvo. Za to duševno sliko pa nam je le prav malo zahvaliti

oko in uho, ki sta posredovala pri zaznavanju; ona nastane pod mogočnim vplivom vseh slik v našem spominu, ki smo jih doslej pridobili od sličnih oblik, pod vplivom estetiških razsodkov in čustev, ki so izvirali iz njih ogledovanja. Oko, ki se urno razpozna v kaki sliki ali v gotiški cerkvi ter razločuje važno od malovažnega, se ravna po določenih pravilih, ki si jih je človek prisvojil; pri tem ga podpira pridobljena spretnost, da iz spomina dopolnjuje vrste oblik. Ker spoznamo v umotvoru nekaj sorodnega, sličnega, ni treba, da bi se oko mudilo pri podrobnostih, ampak omeji se lahko na to, da pogleda glavne dele. Tako apercipujemo lepoto s pomočjo že pridobljenih estetiških nazorov in estetiško čustvo vsakatega je zavisno od vsebine njegovega spomina.

V dvojnem smislu velja to o umotvorih, ki ne ugajajo zgolj kot oblika, ampak tudi zaradi tega, kar pomenijo, česar nas spominjajo. Ako si namreč pri sliki ali kipu kaj mislimo, ako nas razveseljuje z dejanji in čustvi, ki jih idealno izražajo, shvatamo jih z vsebino svojih lastnih predstav in čustev in estetiško čustvo je zavisno od temeljitosti in lahkosti, s katero se vrši apercepcija miselne leposti. Taka apercepcija je le mogoča ob obilnem znanju in bogatih izkušnjah, kakršnih človek navadno ne more imeti pred mladeniško dobo.

Slično kakor čustvo za lepoto so tudi simpatetična čustva, čustva za tujo bol in tuje veselje zavisna od vsebine našega spomina; odvisna so od tega, kar je pretreslo naše srce, kar smo sami poskusili. Preden moremo s kom drugim čustvovati, se morajo njegova čustva, ker jih ne moremo neposredno zaznati, javiti v kakih izpremembah njegovega telesa, z besedami, na obrazu, v kretanju in v drugih vidnih znamenjih. Ta znamenja zbude v nas spomin na slične pojave čustev, ki smo jih že opazovali sami na sebi in to včasih s tako močjo in živahnostjo, da nehoma posnemamo kretanje onega. Zdaj šele prav razumemo novo zaznavo. Vsled prejšnjih izkušenj uganemo, kar se godi v duši drugega, kadar zardel povese oči in v zadregi jeclja, kake misli mu rojijo po glavi, kadar globoko vzdihuje in mu solze polnijo oči. Zdaj razumemo njegove besede, izraz njegovega obraza in

njegovo kretanje; čim mnogoštevilnejše pa in čim raznovrstnejše so stare apercipujoče predstave, tem popolneje in sigurneje znamo brati v duši bližnjikovi. Od tu je le še ena stopinja do sočuvstva. Apercipujoča skupina predstav je bila poprej zaradi pomena za naš „jaz“ sedišče čuvstva. Ko se zdaj skupina misli zopet obnovi, doumemo tudi iznova prejšnja razmerja do našega „jaz“-a in tako se porodi isto čuvstvo, ki ima s čuvstvom druge osebe isti „ton“ (radost zbuja radost, žal rodi žal), ker so predstave, iz katerih sta obe nastali, iste ali saj slične. V istem hipu torej, ko bližnjika razumemo, t. j. ko se je v nas izvršilo prisvajanje njegovega duševnega sanja, čutimo njegovo radost in njegovo bol, kakor da nas je same zadel njen vzrok — mi sočustvujemo.

Brez apercepcije ne moremo razumeti tujih čuvstev; kjer je ni, tam zaman trkata bol in radost bližnjika na vrata naše notranjosti. Zdaj razumemo, zakaj otrok, ki se sicer rad uda tuji boli, omejuje svoje sočuvstvo na ozki krog svojih najbližnjih znancev, dočim zamore često brez usmiljenja in brezmiselno škodovati tuji blaginji in hladno iti mimo bede bližnjika. Jasno nam je, da se celo dobri in pridni otroci pregreše s krutim ravnanjem z živalmi, da se ob rakvi dragega mrliča brezskrbno smeje; saj ne čutijo izgube in ne razumejo solz in tarnanja svojcev. Močno bi se motili, ko bi mislili takoj na hudobno, hudomušno mišljenje, na sirovo spačeno srce, kjer ni sočutja s tujo blaginjo in s tujo boljo. V zelo mnogih slučajih je to zgolj nedostajanje apercepcije: otrok se ne more v mislih postaviti na mesto drugega, ker živi v drugem duševnem obzorju; ne more z njim sočustvovati, ker še ni doživel, kar onemu srce teži ali povzdiguje; njegovo čuvstvo ne zbuja sorodnega v srcu gledalčevem. Kjer nas pa pogled na žalujočega ali veselega bližnjika živo spominja na trenutke lastne sreče ali nesreče, kjer sami zase upamo ali se bojimo tega, kar je drugega zadelo, tam ne bode izlahka izostalo krepko, živo sočutje.

Bol in žalost tvarjata srce sprejemljivo nežnim gibanjem in čuvstvom. Baš to je blagoslov žali, da razširja naš „jaz“, ki se v sreči in v veselju tako rad osamlja in propada v samopašnost,

v nesebični, sočutni „mi“, da glablja naše čuvstvovanje in mu vsaja živo sočuvstvo. Ko bi večno solnce sijalo in se vrstili sami srečni dnevi, bi to malo koristilo našemu čuvstvovanju. Čim več srčne boli je človek užil v šoli trpljenja, čim več je poskusil opotočnost sreče, tem laže in globlje razumeva tuja čuvstva, tem bolj se more veseliti z veselimi in plakati s plakajočimi. Iz tega vzroka se bode lepo vzgojen mladenič vselej odlikoval od dečka po jakem in mnogostranskem sočutju in zanimanju.

Prav tako je na polju umstvenih, nravnostnih in nabožnih čuvstev, katerih živahnost in obsežnost istotako narašča z notranjimi izkušnjami, ki si jih človek polagoma pridobiva.

Pomnoženje in glabljanje čuvstvenega življenja pomeni navadno tudi pospeševanje nravnega mišljenja, hotenja. Kajti v čuvstvih imajo svoje korenine naša zanimanja in naši nagibi, naša željenja in stremljenja. Čim bolj se zbuja in prevladajo blaga, dušna čuvstva, tem manj obveljavajo nečiste, nizke misli in nečista nagnjenja; čim glasneje nam govori moralno čuvstvo, tem česče ga bode slušala volja. Še več! S čuvstvom postaja tudi notranje zaznavanje živahnejše in močnejše. Kakor se je mladenič naučil zbirati svoje misli na polju znanja, tako si zamore zdaj tudi bolje zapomniti, premišljati in presoјati, kar je hotel in kako je ravnal. Ako zdaj meri svoje hotenje in svoja dejanja z merilom, ki si ga je pridobil v občeivanju z resničnimi ali izmišljenimi osebami, ako jih apercipuje z etiškimi zakoni, ki mu jih predstavlja volja vzgojitelja in črez vse svetega Boga, mora nastati v njem živo nravno čuvstvo. Zglasila se bode notranja zadovoljnost, ako se ujema njegovo dejanje z vzorom, in zbudila se bode želja da bi v sličnih slučajih vselej ravnal tako. Ako pa pride do spoznanja, da njegovo hotenje ni v soglasju z njegovimi nravnimi vzorci, bode ga trpinčil kes, pekoče, neprijetno čuvstvo in prišla mu bode trdna želja, da bi se prihodnjič bolje varoval, da bi se izognil sličnim, ponižujočim trenutkom. Sicer se bodo kmalu zglasili samopašni nazoni in nagibi, ozir na lastno telesno blaginjo, nizka čuvstva in nagon, da bi opravičil krivično hotenje in dejanje s samopašnimi načeli in interesi in jih tolmači drugače

in veljavneje: „Sila kola lomi! Vsak je sebi najbližnji! Z volkovi moramo tuliti!“ — to so taka načela, ki se rada rabijo in gotovo tudi v mnogih slučajih obveljajo.

Toda čim živeje stoji človeku pred očmi vzor njegovih posvetnih in nebeških avtoritet, čim živeje se spominja vseh slučajev ko jih je v svojo zadovoljnost slušal, čim prosteje, čisteje in krepkeje se je razvila njegova etiška razsodnost in njegovo čuvstvanje ob idealnih osebah zgodovine, tem mogočnejše nastopajo te izkušnje kot duševne sile, kot oblast, ki krepko nasprotuje samopašnim nagnjenjem. Njihov glas ne bode vselej zmagal v trenutku odločitve, a vsaj pozneje se prijavi kot glas vesti. Iz takih izkušenj, združenih s povzdigajočimi ali ponižujočimi čuvstvi, iz dobrih sklepov, izhajajočih iz kesa ali npravne zadovoljnosti, izvira polagoma pravilo, obči etiški razsodek, ki se ozira na veliko število enakih ali sličnih izjav volje. Tako pravilo se ustanovi s trdnim sklepom, da naj velja v prihodnje za zakon lastnemu ravnanju. Tem potem nastane nova volja, ki ji je predmet in vsebina dotični zakon, ki ga je mladenič poprej spoznal in čislal za božjo ali človeško voljo. Toda zdaj ga ne smatra več za izraz tuje, marveč za vsebino svoje lastne volje, ne za povelje, ampak za lastni, svobodni sklep, ne za nauk, ki mu lahko pritrdiš, ne da bi se po njem ravnal, ampak za načelo, ki je obvezno za lastno dejanje in ravnanje. Tako izpreminja mladenič polagoma tuje zapovedi v lastna načela, spoznanje avtoritetne volje v lastno npravno prepričanje.

Ta načela pa so med vsemi npravnimi vodili (normami) zopet najbolj pripravna, da lahko in krepko apercipujejo sorodno mišljenje in dejanja, ker imajo visoko vrednost vsled čuvstev, iz katerih so nastala, in vsled volje, ki jih nosi. Doraslemu človeku so merilo za lastno in tuje dejanje. Z njihovo pomočjo opazujemo in po njih ravnamo, kar nam hodi na misel, pa tudi svoja poželjenja, svoje želje in svojo voljo. Ako se ne ujema z občim načelom, jo zavržemo, ker ni dovoljena, ako se pa ujema z njim posamezna želja, jo shvatamo z njegovo pomočjo za dovoljeno. In ko je volja izpolnjena, se oglasi načelo zopet z vprašanjem,

je li se ujema izpolnjena želja z njeno vsebino. Posledice tega premišljevanja se zavedamo posebno krepko v tistih prijetnih ali neprijetnih čustvih, ki smo jih gori že spoznali kot notranjo zadovoljnost in kes.

Tako postanejo npravna načela čuvaji naših čustev, ki jih varuje pred sovražnimi napadi naših strasti in tajnih nagonov, pred silovitimi in nenadnimi prevrati. Združijo se li ta načela bolj in bolj v sestav, obsegajoč vesoljno hotenje, kakor posamezne pojme družijo višji, splošni pojmi, potem zadobi človeška notranjost tisti enotni ustroj, ki ga zovemo značaj. Tedaj vlada v duši en krog misli, npravni krog s svojimi čustvi in stremljenji, ki ne obvelja samo tuintam kot apercipujoča misel, bodisi v cerkvi ali v slavnostnih slučajih, ampak vselej in povsodi ter vodi in ravna kakor tajna oblast naše dejanje in hotenje.

Ta skupina predstav stoječa vselej tik zavednosti in združena z jakimi čustvi in krepko voljo, ima svoje korenine tem globlje in deluje tem sigurneje, čim bolj se opira na nabožno mišljenje in je od njega prešinjena. Kdor išče izvora npravnih idej v najvišjem, presvetem bitju, ki jih je najprej hotelo, ta jih ne sluša, ne da bi obenem častitljivo pogledal k Bogu, edinemu popolnemu idealu npravno svobodne osebnosti, od katere mu prihaja moč in pogum v borbi proti zlu. Zanj zadobe etični vzori v Bogu in njegovem, nam v posvečenje poslanem Sinu osebno življenje, da krepkeje in globlje določujejo z vsemi silami konkretne istinitosti njegovo voljo. Njemu se izpremeni navdušenost za npravne ideje v gorečo ljubezen do najvišjega ideala, in poslušnost do samoizvoljenega načela se izpreminja bolj in bolj v radovoljno poslušnost do najvišjega dajalca zakonov. Kdor s takimi vladajočimi mislimi in s takim mišljenjem apercipuje svoje hotenje in dejanje, o njem pravi Sv. pismo, da ima Boga pred očmi in Boga v sru.



III.

Pedagoška uporaba nauka o apercepciji.

a) Vse učenje je apercipovanje.

Kot ud svojega naroda je gojenec navezan iz začetka na kulturno blago, ki so mu ga očetje zapustili kot posledek tisočletnega razvoja, kot plod trdega, trudapolnega dela. To si pridobiti in prilastiti, mora biti njegova prva in najimenitnejša naloga; le tako zamore kdaj svoje moči med veliko družbo prav rabiti v нравstvene smotre in hvaležno izpolnjevati dolžnost, da pripomaga za svoj del ohranjovati dedščino očetov, nadaljevati njihovo delo in skrbeti, da se izroči naraščajočemu rodu v nadaljne pospeševanje. K temu pa mu v prvi vrsti pripomaga vzgoja. Ta mora skrbeti, da si gojenec prisvoji najvažnejše, s kulturnim delom pridobljene duševne zaklade, da na nje se opirajoč zamore napredovati; ta ga mora naučiti, prav ceniti s težkimi borbami pridobljeno kulturno blago, prav razumevati naloge svoje dobe, da se udeleži z razumom, gorečnostjo in krepostjo njenega življenja in stremljenja. Ona povzdigne gojenca v razmeroma kratkem času, če je mogoče, na višek umstvene in нравno-nabožne izobrazbe, do katere se je povzpelo človeštvo in osobito njegov narod.

Kako stremi vzgoja za tem smotrom?

Kakor smo v začetku tega spisa poudarjali, je širom razširjeno mnenje, da v to ni nič drugega treba, nego, da se gojencu podajajo pridobitve človeškega duševnega dela; češ, tako se bode kmalu povzpел na višek človeške naobraženosti. Saj ima govor moč, tako sodijo, da prestavlja predstave govornikove v dušo poslušalcu pravtako, kakor da jih zaznava sam, in da zbuja v poslušalcu čuvstva z isto živahnostjo, kakor navdaja govornika. Da to ni tako, o tem smo se prepričali v dosedanji razpravi.

Videli smo, da se poznanje in znanje samo ob sebi ne more podajati, ampak da si ga učenec mora sam pridobiti z lastnim delom. Kajti učenec si zamore vse duševne zaklade, ki mu jih podajata vzgoja in pouk prisvojiti, kakor smo dognali, le s pomočjo pričujočih predstav in samo toliko, v kolikor se mu posreči, jim naproti poslati kar največ sorodnih misli, ki prav razsvetlujejo nove zaznave, jih sprejmejo in uvrstijo med se. Kar je povsem novo, za kar ni prejemalešča (privezališča) v duši učenčevi, to se površno ali sploh ne razume. Obratno pa je pouk tam najuspešnejši, kjer učiteljeva beseda izvabi na dan najnotranje misli otrokove, kjer učenec pri pouku ni pasiven, ampak vseskozi aktiven. Tako je torej resnica, da najimenitnejši znak učenja ni pasivnost, temveč aktivnost, da je vsako učenje apercipovanje. —

Torej ne more biti naloga učitelja in vzgojitelja, učencu vednost samo podajati, mu priobčevati predstave, čustva in mišljenje kar tako z besedami, temveč njegova naloga je, zbuditi duševna dejanja in duševne plodove, izvabljalati jih in oživljati. Z urejajočo roko mora poseči v tihe, tajne misli in čustva, v katerih sedi otrokov „jaz“ in vsa njegova prihodnost, da se ožive in podele pouku razumnost, jasnost, toploto in življenje; skratka: skrbeti mora, da se v otroku izvrši proces apercepcije v vsakem slučaju temeljito, zanesljivo in primerno. Le tedaj se učna snov prisvaja ne samo (mehansko), ampak se pretvarja v duševno moč, tedaj povzdiga, zbujač mišljenje in zanimanje, duševno življenje in ga oplemenituje.

Tukaj nastane vprašanje, ali ne zahtevamo kaj nemogočega ali nepotrebne; ne bi se li proces prisvajanja vršil v otroku tudi brez učiteljeve pomoči sam ob sebi? Temu vprašanju lahko pritrdimo za take slučaje, ko učenec izjemoma pride v ugodnem duševnem položaju k pouku. Priznati hočemo tudi, da si vedo posebno krepke, po izredni notranji živahnosti odlikujoče se narave brez tuje pomoči oskrbeti tiste apercipujoče predstave, ki jim omogočijo shvatanje novega učnega predmeta. Saj je resnica, da najde veleum (genij) ob slabem pouku ali pravzaprav vkljub

njemu iz lastne moči prava pota razvoja. Nihče pa ne bode delal iz izjeme pravila, nihče pričakoval od vseh gojencev brez razločka, kar je prednost samo malega števila odličnih talentov. Ko bi mogel tak zaupljiv vzgojitelj, ki misli, da se vrši apercipcija redno kar sama ob sebi, gledati v dušo učencev, ko jim kaj pripoveduje, bi se često začudil, kaj bi tam našel; ali sploh nobenih, ali celo tuje misli, ki se med poukom izprehajajo, blodeč na prepovedanih potih; ako pa je v najugodnejšem slučaju deček pri predmetu, se razlikuje njegovo shvatanje od učiteljevega, kakor noč in dan. To pa je duševni razpoložaj, v katerem se apercipuje samo površno ali napačno ali pa celo ne, ker učenec sliši besede in samo besede in se ne uči iz notranjega, ampak se mu le nekaj od zunaj »priuči«. Ni čuda, ako sedi učenec pri pouku top in brez zanimanja, ako se »priučeno« kmalu zopet pozabi in se trhla, slaba stavba njegovega znanja zopet zruši po šolski dobi. *)

To se zgodi sigurno ako se ne zida na pravi temelj, t. j. ako zamudiš zbuditi apercipujoče predstave vsem novim predstavam.

Le pomislimo, kaj zahtevamo od učenca, ko ga od ure do ure silimo k učenju! Dober del svojih misli in čuvstev, ki jih je prinesel od zunaj s seboj v šolo, mora pozabiti, zatirati najljubša in najprijetnejša čuvstva, najmočnejše in najživahnejše predstave, da zasleduje docela nove, tuje, učiteljeve misli, ki jim ni navajen. Ko bi ga tudi zanimalo, ne sme hoditi svoja pota, kakor bi hotel, ne sme vselej dalje zasledovati misli, ki jih je zbudil pouk, temveč navezan je na določen, strogo načrtan razvoj misli; teči mu morajo z nekako v razredu povprečno hitrostjo. Vsemu temu pa je treba pozornosti, dela, duševnega napora, ki ga težko prenaša tudi doreasel človek. Sedaj se pa postavimo v duševni po-

*) Herbart spominja čudnega dejstva, da nekateri učenci kažejo v svojih krogih dober spomin, mnogo domišljije, mnogo razuma, dočim jim učitelji in vgojitelji ne priznavajo mnogo teh lastnosti. V svojih krogih vladajo celo kot najpametnejši, njih tovariši jih vsaj cenijo, dočim so pri pouku »nesposobni«. Takšne izkušnje nam kažejo, kako težko je pouku poseči primerno v lastni razvoj.

ložaj šestletnih mladičev, katerih svet je bil dosedaj domača soba, ulice, livada, vrt, polje in gozd, ki so se v čvrsti naravi brez skrbi in brez smotra kretali. Kako jim mora biti pri srcu, ko hkrati sede med štirimi golimi stenami šolske sobe, za seboj vsa radost in veselje igrišča, zlato solnce v naravi, pred seboj resni mož s strogim pogledom!

In sedaj se uči dolgočasnih črk in piši števila, ki te nikakor ne zanimajo — kaj čuda, ako od tuge in žalosti stopijo solze v oči, ako se mu zdi, da je v šoli kakor v ječi ali peklu. Ako tukaj učitelj ne poseže v najnotranji zaklad otroških misli, ako ga ne zavede v mislih v raj njegove mladosti, na poprišče njegove vnanje in notranje izkušnje, ako mu je vseeno, je-li dečku kaj za njegove besede ali ne, tedaj „svira na godalo brez strun“, tedaj so njegove besede le besede in samo besede.

Torej pač ne smeš in ne moreš prepuščati apercipovanja učenčevega slepemu in negotovemu slučaju; zategadelj velja za najvišjo umetnost učitelja in vzgojitelja, da razume proces duševnega proizvodjanja v gojencu vsakokrat prav napeljati in sigurno izpeljati do konca.

Iz tega, kar smo gori povedali o pogojih za izvršitev duševnega prisvajanja, sledi, da ima pri tem učitelj obračati svojo pozornost pravitako na apercipujoče, kakor tudi na predstave, ki se apercipujejo.

Prve bomo imenovali zana prejš oseb ek, naslednje predmet apercepcije.

2. Kako se oziraj učitelj na predmet apercepcije.

(Izbor in razvrstitev učne snovi.)

Predmet apercepcije so navadno nove, tuje misli, ki jih učenec naj dobi v oblast, učna snov, ki jo naj apercipuje. Ta mora seveda izpolnjevati gotove pogoje, ako se naj temeljito prisvoji. Jasno je, da ne zadostuje, ako se izbere snov s strokovno znanstvenih ali sličnih smatrališč in se potem prepusti učiteljevi umetnosti, kako jo obvlada. Lačna otroška duša prisvoji si pač vse in otrok bi se naučil, ko bi bilo treba, tudi kitajščine. A ni samo treba, da se sploh kaj apercipuje, ampak to se mora zgo-

dití, kolikor je mogoče, tako, da se duh izobrazuje sigurno in brez nepotrebne potrate moči. Učiti se mora tako, da ima izobraževalna vsebina snovi kar največji uspeh. K temu pa lahko mnogo pripomaga primeren izbor in primerna razvrstitev snovi, urejena z ozirom na neizpremenljive in v daljnjem razvoju izpreminjajoče se svojnosti otroške narave, na misli in stremjenja, ki vsakokrat prevladajo v gojencu.

Potemtakem mora učitelj gledati na to, da ne obravnava stvari, ki se jim v mladostni duši nahajajo samo nezadostne podlage, ki torej pouku delajo največje težave. Iz obilice dragocenega učiva, ki je z ozirom na nravno-nabožni vzgojni namen sploh porabno, se morajo izbrati samo takšna izobrazila, ki se ujemajo z dotično stopnjo otroške apercipljivosti, učne snovi, za katere zamore gojenec imeti na dotični stopnji razvoja resnično mnogoštevilnih apercipujučih pomočkov. *)

Vprašanje, katere so tiste snovi, je skusil Ziller prav tako genialno, kakor kratko in točno rešiti. Njegovo umovanje se glasi tako-le: „Glavne stopinje kulturnega razvoja posameznega naroda

*) Si licet parva componere magnis: tudi vzvišeni vzgojitelj vesoljnega človeštva ne razodeva svojemu narodu nebeških resnic, dokler ni pripravljen za to, ampak le tedaj in toliko, kolikor ima dovolj apercipujočih predstav: „Ko se je izpolnil čas“, ko je bila pri Židih in malikovalcih razumenju novih nauk pripravljena pot in mogočno probujeno hrepenenje po Zveličarju, je poslal Bog svojega Sina. Takrat šele je zamoglo njegovo življenje in njegov nauk imeti tako globokosežen in svetovnozgodovinski učinek. In ne govorili ista božja modrost iz besed, ki jih je govoril Gospod svojim učencem: „Še veliko vam imam povedati; a zdaj ne morete tega prenašati. Ko pa pride On, Duh resnice, vas bode vodil do vsake resnice“. Dokler so bili učenci še prevzeti o nazorih svojega naroda o obljubljenem, narodnem Mesiji, židovskem kralju, jim ni mogel zaupati božji Učenik vse tajnosti svojega poslanstva. Stoprv, ko so o Velikonočnih dneh toliko doživeli, česar niso niti upali niti se bali, ko so videli Gospoda trpeti, umreti, iz groba vstati in v nebesa iti, razumejo do dobra njegovo osebnost, njegov namen in usodo; zdaj ga gledajo v luči starozakonskih prorokovanj, sedaj apercipujejo popolnoma, kar jim je bilo poprej temno.

in človeštva se v glavnih dobah popolnoma ujemajo z razvojem gojenca. Duševnega razvoja gojenca torej ne moremo bolje povspesovati nego s tem, da mu damo zajemati duševno hrano iz občega kulturnega razvoja, ki je shranjen v književnosti. Potemtakem bi moral gojenec prepotovati vsako glavno stopnjo občega duševnega razvoja človeškega in sicer stopnjo za stopnjo tako, kakor se ujema z njegovo šolo.“ Učna snov bi se morala zajemati samo „iz miselnega gradiva tistega kulturno-zgodovinskega razvoja, ki je vzporeden sedanjemu duševnemu stanju gojenca“.

O tistih glavnih stopnjah ali dobah občega kulturnega razvoja pa nam poročajo zadostno in zanesljivo klasični proizvodi. Ako odredimo, da se otrok uči teh v sveto in kulturno zgodovino spadajočih povesti v isti vrsti, v katerih se nahajajo, da jih doživi, potem mu podajamo za vsako razvojno dobo najprimernejšo, t. j. tisto snov, za katero ima največ apercipujočih pomoči. Vsledi tega je izbral Ziller po občem in po narodnem, kulturnem razvoju razvrščeno vrsto sveto- in posvetno-zgodovinskih „izobraževalnih snovi“ (Gesinnungstoffe), o kateri sodi, da se z apercipijskimi stopnjami in z osebnim (individualnim) razvojem otroškim najbolj ujemajo in ga najbolj pospešujejo. Podoba je, da pedagoško pravilnejšega izbora izobraževalne snovi, nego je ta, ni mogoče misliti -- ako je podlaga, na kateri stoji Ziller, neovržna resnica. Smemo-li to o njej trditi? Ujema se li resnično razvoj človeštva ali naroda z osebnim (individualnim) razvojem gojenca tako daleč, da bi smeli na to podlago zidati teorijo pedagoškaga izbora snovi?

Ker to ne spada v okvir naše razprave, se ne bomo tukaj spuščali v preiskavanje teorije takozvanih „kulturno-zgodovinskih stopinj“ Zillerjevih. Temeljita kritika te teorije je prišla do tega-le uspeha: „Razvoj poedinega človeka in razvoj njegovega naroda ali človeštva se ujemata le zelo relativno, ne pa nadrobno. Vzgoja se bode torej morala ozirati na velike razlike, obstoječe med obema vrstama razvoja in zlasti ne bo smela razvrščati izobraževalne snovi kar tako in izključljivo po razvoju kulturne zgodovine.

Dokazano je dalje, da nravni razvoj gojenca tudi poleg najboljšega pouka, s 14. letom še ni dokončan. Torej prehodi otroški razvoj — vsaj v etičnem oziru — samo del kulturnih stopinj; tudi iz tega vzroka se ne more opirati izbor izobraževalne snovi na domnevano soglasje obče človeškega razvoja z razvojem poedinca, ker sicer učencu ljudske šole baš najdragocenejše kulturne snovi ne bi podajali.

Strogo se kulturno zgodovinske stopnje sploh ne dajo izpeljati v nobeni šoli, ker gojenec ne izvrši toliko razvojnih stopenj, da bi se mogle vsakokrat strinjati snovi poedinah kulturnih stopenj s sorodnimi, rekše z njimi se ujemajočimi stopnjami osebnega razvoja. Samo ako odstopimo od te zahteve — ki je pa seveda jedro Zillerjeve teorije — smemo to teorijo pripoznati za pravo. Ne kot samovladajoč in obče veljaven princip, pač pa kot važno načelo, na katero se je poleg drugih predpisov ozirati, bode smela obveljati misel, da se razvršča učna snov v genetičnem sporedu.

Ako nam torej ni dovoljeno izvajati apercepcijske stopnje otrokove iz obče psihološko-zgodovinske izkušnje, ne moremo drugače, nego da rešimo to vprašanje z natančnim preiskovanjem pogojev, pod katerimi se najbolje apercipuje izobraževalna snov.

Najprej se pač samo ob sebi razumeva, da mora biti učna snov vzeta iz bližine otroške izkušnje. Ker ima svoje korenine le v domačih tleh, v življenju svojega naroda, se mora zajemati učna snov iz narodnega mišljenja, ali biti vsaj v tesni zvezi z narodnim zanimanjem, mišljenjem in predstavljanjem. Biti mora snov, ki na videz pač lahko postavi otroka v tuje pokrajine, a v resnici ga ipak vodi na polje njegovih najljubših predstav, njegovih vsakdanjih potreb in izkušenj. Za takšno izbiranje snovi je treba temeljitega poznanja narodnega mišljenja, natančne vednosti trajnih, res dragocenih dobrin narodne kulture.

Od njene vsebine pa se otroku ne more podajati vse, vsak čas in na isti način. Videli smo že, kako njegov počasen razvoj ovira pedagoški pouk, kar se brez škode ne sme prezirati. Kakor dospe krog njegovih vnanjih izkušenj do nekega konca še-le po

večletnem delu, tako se samo s tem delom širi jako počasi obseg njegove zavednosti, počasi se povečava sposobnost v shvatanju celotnih predstav. Za razvojno stopnjo, v kateri gojenec misli samo v nazornih predstavah, pride druga, v kateri ga baš to veseli, da se v abstrakcijah povzdiga nad motečo mnogoličnost posameznih stvari k obćemu zakonu, k pravilu in pojmu. Od vzora (ideala) napreduje do ideje, od domišljivega svetovnega naziranja do razumnega in pametnega. Marsikaj, kar je bilo izprva zanj zgodovinski dogodek, se izpremeni v poetično sliko. In nekatere izkušnje in nekatera čuvstva — mislimo na estetiška celotna čuvstva, izvirajoča iz čislanja umetnin, na misli in čuvstva, ki se nanašajo na spolno življenje, na zanimanje za težavna politična vprašanja sedanje dobe — prihajajo šele na koncu mladostnega razvoja. Tako je gojenčeva apersepljivost različna po tem, kolik je obseg in kolika vsebina izkušenj, ki jih je pridobil zunaj šole, ter po tem, na katero stopnjo duševnega delovanja se je povzpel. Na to svojnost otročje narave, na zakoniti razvoj otroške duše, se mora ozirati pouk pri izbiranju izobraževalnih snovi, da so primerne tačasni doumljivosti, izkušnji in zanimanju gojenca. Ne smejo se mu podajati snovi, ki mu za njih razumenje še tačas nedostaje in mora nedostajati potrebnih vnanjih in notranjih izkušenj, ali pa takšne, katerih oblika zahteva višjo duševno zrelost, nego jo ima gojenec. Pač pa se mora, kar je otroški izkušnji najbližje, najprej in posebno obravnavati. Oprijeti se je treba otroške duševne stopnje, da ga povzdignemo nad njo s pomočjo učne snovi, ki si jo mora prisvojiti.

Akoprav so gori stoječe učbene določbe prevažne za izbiranje učne snovi vobće, je vendar jasno, da ne izhajamo z njimi pri rešitvi vprašanja, katero učno snov naj odkažemo posameznim šolskim letom in kako se naj razdeli in razvrsti učna snov na celo izobraževalno dobo. Ako upoštevamo samo stalni faktor zakonitega razvoja otroške duše, dobimo za dobo od 6. — 14. leta kvečjemu dve, ne pa osem apercipijskih stopenj, ki jih rabimo. Pri tej resnici nam pride na misel domneva, da posamezne aper-

cipijske stopnje otrokove sploh niso zavisne zgolj od stalnih, v njegovem razvoju podanih faktorjev, ampak istotako od vsebine izobraževalne snovi, ki jo podaje pouk. Te stopnje niso edino nekaj prirojenega, ampak se lahko vsaj nekoliko umetno narede. Ali natančneje: Med razvojnimi stopnjami otroškega duha, ki so navezane na nepremakljive zakone, zamore pouk po danih duševnih pogojih, ustvariti apercipske stopnje tako gotovo, kakor je sposobnost apercipovanja zavisna od že pridobljenih misli. Apercepljivost pa ustvarja pouk s takšno razvrstitvijo učne snovi, da poprejšnje vedno razjasnuje naslednje. To se pa stori najpriprosteje in najdovršeneje, ako se razdeli snov v skupine po zgodovinskem razvoju, kakor se je razvil kak del narodnega mišljenja. „Največkrat ima, kar je stvarno poprej, v sebi ključ k poznejšemu in zasledovanje razvoja kakega predmeta dovede najpriprosteje do njegovega razumenja“. (O. Willmann). Ako otrok od stopnje do stopnje zasleduje narodni kulturni napredek ali pa resnice Sv. zgodovine, pridobiva resnično na vsaki izmed njih mnogoštevilne predstave, ki pripravljajo na novost naslednje stopnje in iz katerih se da sklepati na poslednjo, ali ki jo vsaj postavijo v pravo luč in v pravo notranjo zvezo s poprejšnjim. Vse, česar smo se naučili na eni stopnji, nam služi takoj za krepko pomoč pri prisvajanju snovi na področju najbližje, višje stopnje; kar je nastalo, razjasnjuje to, kar bode nastalo.

Kakor s prikladnim sporedom učne snovi, tako se lahko gojenčeva apercepljivost pomnoži naposled tudi s pravim izborom in z razvrstitvijo sopredmetov. Očividno je, da se mora duševno prisvajanje znatno olajšati, ako obravnavamo v istem času isto stvar v različnih predmetih z različnih strani, ali ako primaknemo take predmete in resnice, ki so z njo v tesni zvezi. Takrat delujejo predstave in zanimanja, ki smo jih pridobili na polju ene znanosti, na sosednjem področju kot apercipujoče sile, ki obdrže novoto v zavesti kot nekaj razmeroma znanega. One napovedujejo nemara gotovim dejstvom pogoje ali kakim nejasnim prikaznim zadostne vzroke in dopolnujejo tako sliko novosti; na ta način pripomagajo h globokejšemu razumevanju. To store tem

zanesljiveje, ker ne nastopijo leta pozneje, ko jih ovirajo druge enake predstave in zanimanja, ampak takoj, s polno močjo. Tako nastane tisti enoten ustroj tačasnih misli in čuvstev, ki kot pravo razpoloženje posebno ugaja duševnemu prisvajanju. Koristno je torej izbrati učne snovi, ki se obravnavajo druga poleg druge, tako da se na vsaki stopnji lahko družijo kolikor le mogoče sorodnih ali sodružnih izobraževalnih snovi v enotne skupine misli.

Ponovimo torej na kratko, kaj zahtevamo od učitelja z ozirom na izbor učne snovi! V obče velja zapoved: Podajaj vselej takšne snovi, za katere so v otroku, da si jih temeljito prisvoji, izpolnjeni ali pa se lahko dajo izpolniti najugodnejši pogoji. — Kako se to stori?

1. Izbrati moraš takšne snovi, ki so v bližavi otroške izkušnje in torej tudi narodne zavesti, t. j. narodne kulturne snovi.

2. Glede na vsebino in na obliko se moraš ozirati na gotove svojnosti duševnega razvoja otroškega.

3. Razvrstiti se morajo snovi tako, da vsaka pripravlja naslednji številne in krepke apercipijske pripomočke, (= zgodovinska razvrstitev kulturnih snovi). (Zakon propedeutike).

4. Snovi, ki se naj obravnavajo druga poleg druge, izberi tako, da se na vsaki stopnji lahko združi kar največ možno sorodnih in sodružnih izobraževalnih snovi v večje enotne miselne kroge. (Zakon koncentracije).

Ni moj namen izdelati po gorenjih načelih popolni učni načrt za to ali ono vrsto šol. To bi bilo samo za se obširno dasi zelo koristno delo. Na tem mestu je bilo treba razviti le načela, po katerih se naj sestavljajo takšni načrti.

c) Preiskovanje (analiza) otroškega duševnega obzorja.

V obče se zahteva zastran osebkov apercepcije, da učitelj dela na to, da ima učenec za nove predstave, ki mu jih

naj pouk razjasni, pripravljene številne slične, krepke in lepo urejene predstave.

Če je pa taka, mora učitelj biti izveden ne samo v otroški naravi sploh in v stopnjah njenega razvoja, ampak mora osebito tudi dobro poznati zaklad tistih predstav, ki ga imajo gojenci kake šole v svoji lasti; globoko mora videti v glavo in srce svojih učencev. To ne pade bistrumnemu učitelju kar tako v naročje: to si mora težavno priboriti, pridobiti z večletnim vestnim opazovanjem. V to ne zadostuje, da poznaš učenca samo izza pičlih učnih ur, v katerih se javi samo del, in niti ne vselej najvažnejši njegove osebnosti, ali da bi ga sodil po šolskih naznanilih. Tu je treba njegovo osebnost zasačiti na igrišču, na izprehodih, pri slavnostnih prilikah, sploh kadar se kreta nepri-siljeneje in prosteje med svojimi sovrstniki nego sicer. Tu je treba marljivo občevati z domačini in sploh z ljudstvom, ki mu učenci pripadajo; tu je tudi treba odkriti si otroško srce, izkazujoč mu čisto, nesebično dobrohotnost, ako hočeš globlje pogledati v njegovo dušo.

Posebno težavno je pač vselej spoznati otroka in mu priti do dna srca ob začetku pouka, takrat, ko kot tujec prvikrat stopi v šolo. Kaj ve učitelj o veliki dobi duševnega stvarjenja, ki jo ima poedini otrok za seboj, o vsem tem, kar je v šestih dolgih letih doživel in izkusil? Ni torej čuda, da še vedno vladajo med pedagogi nasprotna mnenja o obsegu in vsebini apercipujočih predstav, o zakladu čuvstvovanja in poželjenja, ki si ga je otrok pridobil pred prvim poukom. Nekateri sodijo, da ne smejo pričakovati prav nič od učenca-prvenca, da se ne smejo zanašati na nobene ali le na izredno malo pripomočkov privajanja, ki bi jih izkušnja lahko podajala pouku; oni mislijo, da mora vsaj prvi pouk začeti celo od začetka in ustvariti nekaj celo novega, češ, on mora ostati v nespravlljivem nasprotju z dejanjem in nehanjem otroka izven šole. To naziranje je preveč pesimistno, nasprotno pa optimistna prenapetost. Sem spadajo tisti, ki se sklicujejo na prirojene in pridobljene sposobnosti otrok in mislijo, da ne morejo od njih pričakovati nikoli preveč in kar srčno poučujejo in

poučujejo z zavidanja vredno nebrižnostjo in sigurnostjo, ne da bi kaj vprašali za zaklad apercipujočih predstav, ki ga ima učenec. Ako je sploh kdaj treba, da se vzgojitelj v učeni pravdi postavi na to ali ono stran, prepričan po lastnem preiskovanju, mora se to zgoditi tukaj. Zasledovanje duševnega stanja gojenčevega, pridobljenega pred šolsko dobo, bodisi še tako težavno, je zelo potrebno in neogibno za vsak pouk, ki ne mara zidati na pesek. Za to mnenje so zelo tehtni razlogi.

Jean Paul pravi, da se otrok v prvih treh letih svojega življenja več nauči, nego dorasel človek v svojem akademiškem triletju in da ima človek, ki je jadral okoli in okoli sveta, od svoje dojilje več nazorov, nego od vseh narodov sveta, ki je z njimi prišel v dotiko. V resnici je čudovito, razmeroma koliko množico predstav pridobi človek v prvi mladosti. Seznani se z tisočnimi stvarmi v očetovi hiši, na cesti, na vrtu, na polju v gozdu, s čudesi na nebu, z mnogoterimi pojavi prirode, s svetom in ljudstvom svoje domovine in se nauči po največ jih tudi imenovati, rabiti zna dober del besednega zaklada svojega materinega jezika in njene najvažnejše besedne in stavkove oblike, predstavlja si in misli v domačem narečju.

Te številne predstave spadajo obenem k najvažnejšim, kar si jih človek pridobi; prva so in glavna žetev duševnega dela, temelj miselnega gradiva, od katerega zavisi vse poznejše duševno življenje. Kakor so te predstave nastale iz občevanja človeka z domačo naravo in z domačim ljudstvom, tako zopet olajšujejo in pospešujejo to občevanje; njim je zaradi njih priprostosti in jasnosti zagotovljeno, da se zelo čestokrat obnavljajo (reproducirajo). One so takorekoč temeljna glavnica, neogibno potreben minimum zaloge misli, brez katerih se človek ne more zavedno gibati niti v najomejenejših razmerah, ne v najmanjšem krogu izkušenosti, kaj še, da bi se mogel udeleževati pri zasledovanju gmotnih in duševnih interesov svojega naroda. Tudi so dalje pogoj vsega višjega duševnega življenja, temelj in tla, na katerih stoji vsa prava izobrazba. Ker so nastale iz zaznavanj s čutili in navadno pomenijo nekaj nazornega in se v njih zrcalijo predmeti vnanjosti, baš zato so

izvrstno pripravne za slike, ki nam nadomestujejo, kar je oddaljeno in preminilo, da nam predočujejo in pojasnujejo, kar je časovno ali prostorno izven našega obzorja. Kako deluje gojenec z domačimi predstavami, ako se vglablja v pretekle čase in v življenje zgodovinskih oseb, ali kako hodi, ako potuje v duhu po tujih deželah, v resnici po domači zemlji, to smo dokazali že poprej. Tukaj naj se samo opomni, da moramo ne samo pri zemljepisnem in zgodovinskem pouku, ampak sploh pri vsakem pouku, kjer hočemo z opisavanjem in orisavanjem ponazoriti oddaljeno in preteklo, vselej poseči nazaj po predstavah, ki jih je učenec pridobil zunaj šole. Iz njih se izcimijo polagoma, kakor smo gori dokazali, psihični pojmi ali vsaj koreninijo v njih in dobivajo iz njih svojo živo vsebino.

Še eno točko moramo tu poudarjati: iz predmetov domovine izvira otroku vsakojako čustvovanje. Da se mu v prvih šestih letih življenja položi temelj, smo že na kratko omenili. Iz srčnega občevanja otroka z očetom, z materjo, z brati in s sestrami lahko izvira čustvo ljubezni, za zdaj še enostranska blagohotnost; iz občevanja s sovrstniki sožalje in soradost, čustvo prava in pravičnosti. Potrebnost in zapuščenost, ki ga neprestano vodijo k staršem, zbude čustvo odvisnosti, spoštovanja in čišljanja avtoritete. Oblast domačega življenja, lepi red in mirni domači običaji zasade polagoma npravne nazore in nabožna čustva v otroško srce. Dom je zemlja, v kateri edino kalita in rasteta krepost in bogaboječnost; razmerje med materjo in otrokom je glavni izvir npravnih in nabožnih čustev. Pri tem ima domača priroda tudi mogočen vpliv, kakor nam pričajo izpovedanja nadarjenih oseb.

Kakor so ta čustva zrastle že pred poukom iz domačega mišljenja, tako ostanejo tudi zanaprej njega zvesti spremljevalci: stvari, ki so obkoljevale otroka, ko je pretresalo veselje in žalost njegovo srce, te so mu bile obenem priče naglobljih afektov. S tem si razjasnimo posebno milino domačih slik in prizorov, krepost in žilavost, s katero pridejo vse življenje – često nevedoma – do veljave, svežost in živahnost, ki jih usposablja pred vsemi drugimi predstavami v prisvajanje novih in tujih

duševnih struj. Da si pridobimo s tistimi številnimi, konkretnimi, živobojnimi, krepkimi predstavami prve mladosti najboljše pripomočke pri apercipovanju za vsako poznejše učenje, to smo tudi že dokazali.

Ko smo v prejšnjih odstavkih pokazivali na bogastvo in pomen mišljenja in čuvstvovanja, ki ga naši otroci prineso s seboj v šolo, nismo pozabili njegove omejenosti, ker ne smemo podpirati mnenja tistih, ki mislijo, da smejo od otroka pričakovati karkolisibodi. Samo v obče smo hoteli opisati duševni zaklad, ki ga prinese otrok s seboj v šolo, ter podati sliko, ki jo je pa treba tolikokrat prenarediti in dopolniti, kolikor je otroških osebnosti. Saj ne prineso vsi gojenci istotoliko duševnih zakladov s seboj in ne vsak istih; precej velika razlika se kaže glede njih obsega in vsebine. Gojenec, ki je preživel jutro svoje mladosti v krogu srečne, poštene in pobožne obitelji, ko ga je čuvala sveta ljubezen zveste matere in npravna resnoba strogega očeta, pride s celo drugimi npravnimi in nabožnimi čuvstvi in nazori v šolo nego ubogo dete proletarca, ki svojega očeta nemara niti ne pozna ali je bilo skoraj vsak dan priča najzopernejših in najostudnejših obiteljskih prizorov, ki je preživel največji del detinskih let na ulicah in ni nikoli poskusilo samo na sebi blagoslova mirnega, srečnega domačega življenja. „Otrokom, ki so zrastle med pohabljenimi tovarniškimi delavci, med jetičnimi tkalci in v krajih brez gozdov, otrokom, ki niso videli nikoli ne morja ne gorovja, nedostaja vse življenje glasov, akordov in snovi za poezijo sveta.“ (Goltz, Buch der Kindheit). Kajti poleg obiteljskega življenja določuje marsikatero posebnost otroškega predstavljanja in čuvstvovanja tudi značaj domače narave. Ni vseeno, smo li prebili svojo mladost v tihi, stranski, zagorski vasi ali pa v temnem, zaduhlem stanovanju, v hrušču velikega mesta; ni vseeno, jeli smo se igrali pred vratmi samotne hišice na polju, ali so nam gledali mogočni gorski orjaki zjutraj in zvečer skozi okno. Gorjanec, ki ni prišel nikoli iz samotne svoje pokrajine si le težko predstavlja široko planjavo; četudi pozneje rabi to besedo, bode vedno mislil na svojo razširjeno dolino. Obratno bodo dečku,

ki je doma iz ogrske planjave, ostale Alpe dolgo časa temen pojem, kakor tudi naši otroci, razen primorskih, ne prinese v šolo nobene predstave o morju, ali pa zelo nejasno. V marsičem misli in čuvstvuje otrok iz velikega mesta drugače, nego vaški in malomestni; zelo različni so njih nazori, ki so si jih pridobili za pouk. Ne moremo tajiti, da prinaša veliko mesto gojencu mnogoštevilne predstave, ki ne dolete kmeta in malomeščana v vsem življenju, da daje zato mnogotere probude. Toda veliko mesto preveč kupoma prinaša snov za predstave, da je otrok ne more obvladati, ter premnogovrstno in raznolično, da se predstave premnogokrat ovirajo; predmeti zaznavanja se vrste in menjavajo tako hitro, da mladostni duši čestokrat ne preostaje dovolj časa, da bi jih razumela jasno in razločno. Največja nepravilnost pa je, da podaje premalo zaznav o gozdu in polju, o gorah, dolinah in vodovjih, najvažnejših in najprostejših opravkih ljudi, torej premalo nazorov o prirodi, ki so temelji našega duševnega življenja.

Na Nemškem (v Vogtlandu) so izpraševali l. 1878. v 33 ljudskih šolah 500 mestnih šestletnih otrok, ki so na novo stopili v šolo. Pokazalo se je, da izmed teh otrok 82% ni imelo nobene predstave o solnčnem vzhodu in 77% ne o solnčnem zahodu, da 37% ni videlo žitnega polja, 49% ne ribnika, 80% ne škranca, 82% ne hrasta; da jih 37% ni bilo v gozdu, 29% ne pri reki, 52% jih ni bilo na nobeni gori in 50% ne v cerkvi(!), 57% ne v nobeni vasi, 72% jih ni vedelo, kako se iz žita dela kruh in 49% jih ni vedelo nič o ljubem Bogu (!). — Razmeroma mnogo ugodnejši uspeh je imelo izpraševanje v vaških šolah. Izmed 300 učencev prvencev teh šol jih ni videlo žitnega polja samo 8%, ribnika ni videlo 18%, škranca 30% in hrasta 43% samo 14% jih ni bilo v gozdu, 18% ne pri potoku ali reki, 26% ne na gori in 51% jih ni bilo v cerkvi (mnogi otroci nimajo cerkve v domači vasi); samo 37% jih ni vedelo povedati kako nastane kruh iz žita in 34% ni vedelo nič o Bogu.

Iz tega uvidimo, da je otroški duševni zaklad, vkljub obilnosti vnanjih zaznav, vendar lahko enostranski in nepopoln, in da se

otroško znanje razširja ne redkokedaj čez malo področij zaznavanja. Pa tudi tiste važne, krepke in trajne predstave, ki jih otrok zbira v prvi mladosti, so izvečjega potrebne, da se dopolnijo in zjasnijo. Krepke, trajne predstave jih imenujemo zaradi živih čuvstev, ki so ž njimi združena, in ker se mnogokrat ponavljajo. S tem pa nikakor ni povedano, da otrok vselej shvata stvari, ki stopajo predenj, z vsemi njihovimi bistvenimi znaki. Saj smo videli že gori, da zaradi obilice dojmov, ki navaljujejo v prvi mladosti na čutila, otrok ne more drugače apercipovati, nego enostranski in površno; tako se ne smemo čuditi, da shvata čestokrat zelo površno ali celo napačno i take predmete, ki jih lahko opazuje vsak dan.

Dvoje sledi iz našega premišljevanja. Toliko je gotovo, da prinese otrok s svojimi številnimi, važnimi in krepkimi predstavami, čuvstvi in mišljenjem, ki si jih je pridobil v prvi mladosti, obenem s seboj za pouk v šoli, tudi najboljše in najživejše pripomočke apercepciji, a da njih vsebina in obseg nista nikjer popolnoma enaka, ampak pri mnogih gojencih celo močno različna. Iz teh vzrokov zahtevamo, da učitelj ne začni kar naravnost s poukom svoje šestletne mladine, kakor da ima vse pomočke apercepcije enakomerno na razpolago; tudi ne pričakuj od njih karkolisibodi. Nesrečno domnevanje, da so otroškim glavicam in srcem znane reči, ki jim niso znane, ovira vsak pravilen pouk, vsako pravilno vzgojo in zaseje tisto brezmiselno sprejemanje in brezmiselno izgovarjanje besedi, besedi brez vsebine. To domnevanje je rak-rana naših šol. Torej zahtevamo, da učitelj poizveduj, kateri zaklad misli ima učenec v svoji lasti, da spozna temelj, na katerem more dalje zidati, in najvažnejše vrzeli izkušnje, ki so še potrebne dopolnjevanja.

Taka poizvedovanja se morejo vršiti pred vsem po določenem načrtu, kajti slučajna opazovanja ne dajejo pravice do obče veljavnih sklepov. Taka premišljena poizvedovanja imenujemo analizo duševnega obzorja otroškega; ona so tako-rekoč razdevanje ali razlaganje misli. Ko smo na tak način

spoznali misli mnogih otrok, se bode kmalu pokazalo, da so nekatere predstave in skupine predstav prav navadne pri otrocih, dočim druge nastopajo redkokdaj. Tudi bomo dognali, da obstoje neke stalne razmere pri otrocih istega kraja. Sestav tega stalnega razmerja je druga korist, ki je pričakujemo od analize duševnega obzorja otroškega.

Tako prispeva vsaka posamezna analiza k presojevanju otroške osebnosti in vsled tega se podaje prilika, da stavimo zahteve do duševnega delovanja v pravo razmerje k duševnim zmožnostim. Z večjim številom takšnih analiz, previdno in dosojno izvršenih, pridobimo najnaravnejšo podlago prvemu šolskemu pouku, v prvi vrsti stvarnemu ali nazornemu pouku.

Analize duševnega obzorja učencev-novincev so se izvršile v različnih šolah. Ker pa imajo posledki, ki se izvajajo iz nabranih podatkov, v prvi vrsti vrednost za tisto šolo, oziroma za tisti okraj, kjer so se nabrali, se ne bomo mudili na tem mestu z naštevanjem teh posledkov. Gotovo pa bi bilo zelo zanimivo in poučno, ko bi imeli dovolj potrebnih podatkov iz slovenskih šol, da bi iz njih izvajali nauke v korist naše ljudske šole. Odbor „Slov. Šolske Matice“ je sklenil, poskusiti s pomočjo slovenskega učiteljstva izvršiti tako analizo v kar največ slovenskih šolah. V to svrho se obrača do vodstev slovenskih šol, oziroma do slovenskih učiteljev s primerno prošnjo do sodelovanja.*) Tukaj hočem razjasniti, kako se naj takšna analiza izvrši. V ta namen bom najprej sestavil po vzoru vprašanj, ki so se stavila v Anna-bergu in Jeni, 100 vprašanj, ki se ozirajo na predmete in prikazni v naravi, na trge, ulice in stavbe v šolskem kraju, na predmete v okolici šolskega kraja, na različna razmerja človeškega življenja itd. Naravno je, da nima smisla staviti vprašanja, o katerih se zanaprej ve, da ne bode vedel odgovora nobeden ali le malokateri učenec. Takšna vprašanja je treba z ozirom na krajne razmere zamenjati z drugimi. Najbolj izpremenljiva so sevede vprašanja, ki se ozirajo na domači kraj in njega okolico.

*) Glej predgovor te knjižice!

Jaz sem pri sestavljanju vprašanj imel v mislih Ljubljano. Ali sem povsod pogodil pravo, to bodo vedeli ljubljanski učitelji bolje presoditi; morebiti se jim bode zdelo potrebno, tuintam nadomestiti katero vprašanje s primernejšim. Osobito morajo to storiti z ozirom na krajevne razmere, vse druge šole. Glavno je, da se vzemo predmeti občega zanimanja in posebne važnosti. (Javna poslopja: cerkve in podružnice, občinski urad, pošta, šole, kolodvor itd.; trgi, ceste in ulice itd.; v okolici: bližnje vasi, mesto, pokopališče, obče znani vrhi itd.). Z zvezdico so zaznavprašanja, ki se morajo z ozirom na krajevne razmere izpremeniti.

Vprašanja.

A. Živalstvo.

- | | |
|--|-----------------------------|
| 1. Tekoči zajec. | 7. Kukanje kukavice. |
| 2. Veverica na drevesu. | 8. Škrjančevo petje. |
| 3. Čreda ovac (ozir. govedi)
na paši. | 9. Žaba v vodi ali ob vodi. |
| 4. Škorec. | 10. Plavajoča riba. |
| 5. Plavajoča gos. | 11. Metulj. |
| 6. Koklja s piščeti. | 12. Čebelnjak. |
| | 13. Polž. |

B. Rastlinstvo.

- | | |
|----------------------------|--|
| 14. Breza. | 20. Cvetice v gozdu ali na polju.
(katere?) |
| 15. Smreka. | 21. Borovnica (črnica). |
| 16. Lipa. | 22. Mah v gozdu. |
| 17. Cvetoča črešnja. | 23. Glive v gozdu. |
| 18. Jablan s sadjem. | |
| 19. Leskovje (leskov grm). | |

C. Rudništvo.

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| 24. Pešččenica (peščena jama). | 25. Kamenolomnica (rudnik). |
|--------------------------------|-----------------------------|

Č. Prirodne prikazni.

- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| 26. Nevihta. | 30. Mavrica. |
| 27. Megla. | 31. Solčni zahod. |
| 28. Plavajoči oblaki. | 32. Mesec (ščip, krajec). |
| 29. Toča. | 33. Zvezde. |

D. Čas.

34. Dnevi tedna.

35. Letni časi (poletje, zima i. t. d.)

E. Ljubljana.

36. Učenčevo stanovanje (Kje stanuje? Ulice, hišno število).

*42. Kaka druga cerkev sploh.

*43. Narodni dom.

*44. Pošta.

*37. Glavni trg.

*45. Kolodvor.

*38. Zvezda.

*46. Vodnikov spomenik.

*39. Grad.

*47. Gostilna pri Slonu.

*40. Realka, ozir. gimnazija.

*48. Vodomet na Cesarja-Josipa

*41. Stolna cerkev (Je-li bil v njej?).

trgu.

F. Mestna okolica.

*49. Latermanov drevored.

*59. Reka (Sava).

*50. Tivoli.

*60. Most čez Savo.

*51. Rožnik.

61. Mlin.

*52. Šiška.

62. Ribnik.

*53. Mestni log.

63. Travnik.

*54. Mestno pokopališče.

64. Žitno polje.

*55. Kopališče (kolezija).

65. Krompirišče.

*56. Golovec.

66. Krajina v snegu.

*57. Barje.

67. Vas (katera?).

58. Dolina.

G. Človeška opravila.

68. Na vozu se vozil.

72. Kaj dela črevljar?

69. Na železnici se vozil.

73. Kaj dela krojač?

70. Opravila na polju.

74. Kaj dela kovač?

71. Opravila na vrtu.

75. Kaj dela mizar?

H. Predstave oblik, števil in barv.

76. Trikotnik.

78. Krog.

77. Štirikotnik.

79. Kocka.

80. Krogla. 82. Barve (belo, črno, modro,
81. Šteti od 1 – 10. rdeče, zeleno).

I. Nabožne predstave.

83. Bog. 87. Kaj se godi v cerkvi? (Sv.
84. Jezus Kristus. maša, pridiga, orgljanje, petje).
85. Povest iz Sv. pisma. 88. Sv. Krst.
86. Molitev (Ali zna katero? 89. Svatba (svatovščina).
Kdo je molil? S kom je 90. Pogreb.
govoril?)

K. Socijalne razmere.

91. Očetov poklic (Kaj so?) 93. Cesar.
92. Bratje in sestre (Koliko? 94. Denar.
Imena.)

L. Različne predstave.

95. Bolezni. 98. Ali zna kako pesemco na
96. Ali zna kaj pripovedovati? pamet?
(Bajko, basen, povest...). 99. Ali zadene ton, ki se mu
97. Ali zna razločno izgovar- zapoje?
jati besede, ki mu jih uči- 100. Ali zna kaj peti?
telj govori?

Kako je treba postopati pri poizvedovanju.

Izpraševanje otrok v svrhu analize njih duševnega obzorja ni baš lahka reč. Težave, s katerimi so se borili v Annabergu, ko so v sličen namen izpraševali otroke, so bile dvojne.*) Težko je bilo 1. od mnogih otrok sploh kaj izvedeti in 2. je bilo težko, prepričati se o pravi veljavi nekaterih izpovedb otrok.

Kar se tiče prve težave, je pač zadosti znano, da mnogi otroci iz velike boječnosti v prvih tednih v šoli jako malo ali celo nič ne govorijo. Drugi so v svoji okolici slišali samo domače narečje

*) Nastopna navodila so sestavljena po knjigi: Hartmann Dr. B. Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichtes. Leipzig, Frankfurt 1896.

in se ne znajo drugače izraziti, nego v tem narečju; ti jedva, ali celo ne razumejo učitelja, ko govori v pisnem jeziku. Ako se kopičita obe težavi, boječnost in težko razumenje jezika, takrat bi mislili, da se težave sploh ne dadó premagati. Kaj pa šele, kadar je otrok slabo nadarjen? Res, tukaj ima učitelj začetnega razreda priliko izkusiti, ali zna občevati z otroki.

Najprej mora kot dober psiholog poiskati točke, od koder se pride otroku do živega. Taka točka se najde pač pri vsakem otroku; torej se mora posrečiti, da se izve kaj porabljivega od vsakega otroka, tudi od najslabšega, najboječnejšega in v govoru najokornejšega. Ni pa možno dati posebnih predpisov, kako se je lotiti posla v posebnem slučaju. Nasproti si stojita dve osebnosti, učiteljeva in otroška, in tako so mogoče najrazličnejše kombinacije. Tega otroka pridobiš, ako ga vprašaš za očeta, mater ali brate in sestre, onega, ako se zanimaš za njegove igrače, tretjega zopet, ako mu kaj kažeš, rišeš itd. Nikakor namreč ne mislimo, da bi se moralo za gori navedenimi predmeti od štev. 1. vprašati po vrsti naprej; ne, ampak začetek in nadaljevanje vprašanj naj določi otrok. Pri tem se vobče lahko držiš pravila: najprej lažja potem težja vprašanja.

Vsiljuje se samo ob sebi, in je tudi svetovati, da se ogovore bojazljivi otroci v domačem narečju. Pri tem si mislimo seveda, da je učitelj dotičnemu narečju popolnoma vešč. Ako pa to ni, naj rajši govori v pisnem jeziku; sicer bi se učenec morebiti še bolj splašil, misleč, da se učitelj dela norca iz njega.

Za drugo težavo, namreč presojevanje odgovorov otrok z ozirom na njih resnično vrednost ali veljavo, se dado že izreči nekatera pravila, ki pomagaja k dobremu uspehu. Najprej se natanko pazi, da ne zapelje noben otrok drugega s neresničnim izpovedbam. Zategadelj večine vprašanj ne stavite obenem celemu razredu (pri nekaterih vprašanjih, n. pr. „učenčevo stanovanje“, „na železnici se voziti“ itd. te previdnosti ni treba), ampak po edinim ali vsaj malo otrokom. Skupine treh do petih otrok so dopustne, toda vsaka se mora osamiti in otroci se vprašujejo v njih posamič. Vsak otrok dobi drugo vprašanje; ko so stavljeni

vsa pripravljena vprašanja, pride druga skupina otrok na vrsto. Ako hočeš rešiti n. pr. 20 vprašanj, dobi vsak otrok ene petorice 4 vprašanja itd. Na ta način izprašaš prvi dan 50 otrok (10 skupin) in ako isto storiš drugi dan z drugimi 20 vprašanji, lahko opraviš v 5 dneh, ali najdalje v enem tednu vseh 100 vprašanj. Izmed teh 100 vprašanj jih je seveda najprej dobil vsak otrok samo 20, drugi teden se torej mora na novo postaviti vseh 100 vprašanj. Pri tem dobi sicer vsaka skupina zopet istih 20 vprašanj, kakor prvi teden, toda vsak otrok dobi ona 4 vprašanja, katerim še ni odgovoril itd. Ako se to redoma nadaljuje, predelaš v petih tednih vsa vprašanja. Ima-li tvoj razred manj nego 50 novincev, se seveda skrajša čas v istem razmerju, v katerem se zmanjša število otrok. Ako tako postopaš, imaš tudi korist, da ne izgubiš veliko pravih učnih ur, kajti izpraševanje se lahko vrši dodatno pred poukom in po pouku in tudi v odmorih.

Da ne sme biti vrsta, v kateri smo gori našteali posamezne predmete, merodajna za vrsto vprašanj, ki se otrokom stavijo, smo že povdarili. Treba bode torej prvim 20 vprašanjem izbrati predmete, ki so najlažje dostopni, in si prihraniti težavnejše za nazadnje. Med tem so se učenci že nekoliko privadili jeziku in vprašanjem učitelja; to pa bode v prid težavnejšim predmetom (n. pr. na-božnim in socialnim predstavam).

Razentega se mora zapomniti, da ne smemo biti zadovoljni z negotovimi ali z nejasnimi odgovori. Ako jih dobimo, se morajo tako dolgo staviti stranska vprašanja, dokler se ne pokaže brez dvoma, ima li otrok predstavo, ki je položena v glavno vprašanje, v svoji lasti ali ne. Ako ostanejo tudi odgovori na postranska vprašanja nejasni, ali ako se izkaže, da otrok ne najde pravih besed, da bi se izrazil, smatraj si to tako, da otrok nima dotične predstave, kajti čutne zaznave in predstave, ki jih ne znamo z besedami izraziti, imajo prav malo vrednosti za pouk. K temu si zapomni še to-le: Pri postranskih vprašanjih se moraš potruditi, da govoriš nekako v zaupnem tonu z otrokom; kakor izkušnja uči, ga spraviš samo na ta način do odkrite izjave. Postranska vprašanja so tudi potrebna, ako otroci priznajo, da

imajo predstave in nazore, ki jih po tvoji sodbi v resnici nimajo. V tem oziru se otroci lahko sami motijo in ni treba vselej kar sumiti da so govorili brezmiselno, ali pa se celo hotoma se zlagali, češ, da ne bi menda zaostajali za drugimi. Sploh so vzroki lahko jako različni, ako so uspehi dvomljivi; zato se mora prepustiti varnemu pogledu vestnega pedagoga, da v pravem trenutku poseže vmes na pravi način. Da omenimo samo eno: lahko se zgodi, da nekateri otroci priznavajo predstave, spoznavši, da veseli učitelja, ako učenci kaj vedo.

Da se zabeleže rezultati izpraševanja, je treba poprej prirediti potrebno število pol-zabeležnic, za dečke in za deklice posebej. V zabeležnico se načrta toliko vodoravnih predalov, kolikor je vprašanj, in eden na vrh za vsoto, torej 101; toliko navpičnih, kolikor je učencev, ki se bodo izpraševali, in še eden za vsoto. V vodoravne predale se zapišejo predmeti vprašanj, v navpične pa imena otrok. Posnetki izpraševanja se zabeleže za vsakega otroka s črto ali piko; s črto se označi, da je otrok razpolagal o dotični predstavi dovolj zanesljivo, s piko pa, da ni bilo tako. (Glej vzorec!).

I.

Šolski okraj:

Šola:

		Čokl R.	Kavčič A.	Kosec A.	Kurbus I.		vkup
1.	Tekoči zajec	1	·	1	1		26
2.	Veverica na drevesu	·	1	1	·		18
3.	Čreda ovac na paši	1	1	1	·		20
4.	Škorec	1	1	1	1		24
	Vkup . .	75	60	53	68		

Iz teh listin torej najprej uvidimo, o koliko predstavah in o katerih razpolaga vsak posamezni otrok, potem pa tudi, koliko in kateri imajo eno in isto predstavo v svoji lasti.

Dobljeno gradivo se končno sestavi v razpredelnico po naslednjem vzorcu. Predmet, na katerega se nanaša vprašanje, je treba le kratko označiti. Potem pridejo absolutna števila dečkov in deklic ter njih vsota in na zadnje odstotki v isti vrsti. Vsi odstotki se zaokrožijo na cela števila.

II.

Šolski okraj:

Šola:

Št.	Predmet	Dotično predstavo itd. je imelo izmed			Podatki v odstotkih		
		28 dečkov	22 deklic	50 vkup	dečki	deklice	vkup
1	Zajec	25	18	44	93	82	88
2	Veverica	18	16	34	64	73	68
3	Čreda ovac	20	20	40	72	91	80
4	Škorec	24	17	41	86	77	82
5	Gos	28	22	50	100	100	100

Podatki, ki smo jih tako dobili, se dadó na tri strani uporabiti. 1. Iz zabeležnic izvemo, s katerimi posameznimi predstavami in s katerimi skupinami predstav in spretnosti smemo računati pri vsakem poedinem učencu, katere so dovolj jasne, razločne in sploh razvite; to nam daje dragoceno podlago v presojanje zmožnosti otroka in nas dovede do spoznanja mnogih njegovih osebnih posebnosti. 2. Iz pregledne razpredelnice izvemo, koliko otrok sploh razpolaga o vsaki tistih 100 predstav; zdaj se pouk lahko nanje naslanja. 3. Z glavno razpredelnico, ki se sestavi iz mnogo razrednih razpredelnic, dobimo dragoceno podlago za sestavo učnega načrta, osobito za prvi dve šolski leti.*)

*) Nadaljne obdelovanje zbranega statističnega gradiva rada prevzame „Slov. Šolska Matica“, ako ji častita šolska vodstva, ugodivši prej izrečeni prošnji, pošljejo svoje pole (I in II). Rezultati se bodo objavili.

č) Učna pot ali nauk o formalnih stopnjah.

1. Priprava in napoved učnega smotra.

Kakor smo že omenili, se proces apercepcije v otroku nikakor ne vrši vselej na pravi način kar sam ob sebi; izkušnja uči, da izostane neredkokdaj druženje nove tvarine s staro celo v ugodnem slučaju, ko podajaš otroku učno snov, za katero ima že mnogoštevilnih apercipujočih predstav. To se dogaja tedaj, kadar je učenčeva zavednost zastrta med poukom s tujimi mislimi in čuvstvi, ki ne pripuščajo apercipujočih predstav na površje, ali pa tedaj, kadar jim nedostaja potrebne jakosti in jasnosti, ker niso zadosti urejene in predelane, da bi mogle apercipujoč si prisvajati predstave, ki jih ustvarja pouk. Potemtakem ne zadostuje, da sploh ima učenec apercipujoče pomoči za novo snov, ampak na razpolago mu morajo biti o pravem času, na pravem mestu z največjo jasnostjo. Takorekoč pri roki morajo biti pri učenju, da polastivši se nove tvarine pripravijo pravi razpoložaj za pravo razumenje. Iz tega sledi, da podava nove snovi ne sme biti začetek, prva stopnja, pri pouku; stopiti je navadno poprej na stopnjo priprave. Saj se govorniku zdi potrebno, tudi pred doraslimi, da svojemu govoru predklopi uvod, spominjajoč na znana dejstva. Istotako stori pisatelj, preden razpravlja večjo ali manjšo celoto misli. V vsakem spisu, v vsakem listu, in celo v vsakdanjem občevanju se nam zdi potrebno, da hoteč razodeti kaj važnega, nenavadnega, pričnemo z nekakim uvodom, preden povemo naravnost, kar nam je na srcu. Da si samostalno in misleč prisvojiš tuje misli, ki jih nahajaš n. pr. v učni knjigi ali v znanstveni razpravi, se priporoča kot najboljšo sredstvo, da si pred čitanjem dotičnega odstavka pokličeš v spomin svoje lastne izkušnje in misli o tej stvari in se vprašaš, kaj pač hoče pisatelj. Ako si tako svoj um zbral in se pripravil, preprečiš najbolj, četudi so tvoje misli popolnoma ali vsaj deloma napačne, zgolj mehanično prisvajanje štiva po spominu. Kar pa je doraslemu pogoj za samostalno in zavedno shvatanje novih spoznatev in važnih izkušenj, to pogreša še težje gojenec pri učenju; v veliko

večji meri nego mož potrebuje časa otrok, da zbira in razvija svoje apercipujoče [predstave. „Pripravljen biti, je vse!“ – to nikjer ne velja bolj nego pri njem.

Pripravi pripada naloga, poiskati v gojenčevih mislih tiste stare in znane predstave, ki jih ima v sebi nova učna snov, in jih predelati tako, da se lahko tesno združijo s sličnimi v smotrenem predmetu. Njena dolžnost je, zanaprej odstraniti vse, kar bi moglo ovirati urni razvoj misli in obnoviti tiste predstave učenčeve, ki so v kaki zvezi (dotiki) z novimi in jih zamorejo razložiti in pojasniti. Takšne predstave se morajo povzdigniti do najvišje stopnje jasnosti. V ta namen seveda ni dovolj, da otroka opomnimo na to, kar ve, da namignemo na to in ono česar smo ga že učili, a ne da bi globlje posegli v učenčeve misli. Niti ne smemo iskati priprave v samem ponavljanju poprejšnjega učiva, dasi je to v obče za naš smoter zelo potrebno; temveč moramo dobro preudarjati in temeljito preiskovati apercipujoče predstave. Največ prostora pripada reprodukciji vsega kar je otrok doma in na cesti doživel, in za kar se šola navadno ošabno niti ne zmeni; ne bomo učencu samo dovolili, ampak napeljavali ga redno, da nam v prosti, neprisiljeni obliki razodene svoje misli o predmetu svoje izkušnje; pri tem ne smemo zavračati ni najbolj čudnih dogodkov, da so le v zvezi z učnim smotrom. Tako se učenec vglobi v domače predstave, najmočnejše pripomočke apercepciji pred podajanjem sorodne nove snovi. Učenec se mora najprej iznova udomačiti v določenih starih mislih, mora jih z neko gorkoto in lahkoto prehiteti, preden mu podajamo kaj tujega, potem čuti trdna tla pod seboj za novo duševno delo, ki ga pouk od njega pričakuje.

Ako se poprej ve ali če pokaže predhodni razgovor, da so apercipujoče predstave preslabe in nezadostne, ima pripriva dolžnost, da preskrbi, česar nedostaja. Zategadelj je čestokrat treba, da poiščemo najprej zopet stara pota, po katerih so predstave nastale in jih še enkrat prehodimo; tako se izkušnje in opazovanja ponove ter predstave popravijo in ojačijo. Večkrat se morajo tudi odpirati novi viri za izkušnje in opazovanja. Šolski izleti

(izprehodi) spadajo na tej stopnji k priredbam, s katerimi se napačni, slabi in pomanjkljivi pripomočki apercepcije popravljajo, pojasnujejo in dopolnjujejo.

Velike važnosti je na stopnji priprave napoved učnega smotra. Učenec in zlasti učitelj si morata biti v svesti, kam sta namenjena; kajti sicer se 1. razgovor med učiteljem in učenecem lahko izgubi v slepo besedičenje; živa domišlija učenčeva lahko zvabi učitelja na stranpoti in v blodnje. 2. Z napovedanjem smotra se zbudi v učencu pričakovanje in zanimanje, torej duševno stanje, ki je najprimerneje za sprejem in prisvajanje novih predstav. 3. Samo tedaj, če učenec pozna smoter, ga lahko poskuša z lastnim premišljevanjem, s svojo močjo popolnoma ali vsaj deloma doseči.

Navadno se stavi smoter na prvo mesto, pred pripravo. Proti temu se ne da nič ugovarjati, — ako je ta način sploh mogoč; tuintam je res mogoč. Mnogokrat pa je zelo težavno, kar na prvem mestu napovevedati smoter tako, kakor je treba, da se ž njim doseže namen. Zategadelj priporočamo, da se v takih slučajih postavi smoter na zadnje mesto priprave, neposredno pred drugo stopnjo, pred podavanje.

Ko smo s pripravo zbudili in oživelι apercipujoče predstave, jih je treba razvrstiti in v redu ponoviti. Ako bi se namreč o snovi pogovorili samo enkrat in v tisti vrsti, v kateri so jo slučajno učenci nanegli, bi se marsikatera nasprotstva ne poravnala in glavne stvari bi se čestokrat izgubile med veliko množico postranskih. Zato je neobhodno potrebno, da se predstave po svoji vsebini na kratko razvrstijo in ponovijo; obenem se loči bistveno od nebistvenega. Tudi se mora ponovno opozarjati na vse, kar se je izkazalo kot nezanesljivo in negotovo. Kjer se to zamudi, tam se opravlja polovičarsko delo, tam se apercepcija navzlic pripravi ne more vršiti tako lahko, kakor je potrebno. (Primere glej zadi: Učne slike!).

Naravna in upravičena je vsekako zahteva, da se novemu pouku poprej ugladi pot v učenčevih mislih, a vendar se še nikakor ne priznava splošno za dobro; tudi se v šolski praksi

ni vseskozi uvedla, temveč se ji marsikaj ugovarja. Najprej mislijo nekateri, da si lahko učenci prisvoje tudi brez priprave kaj novega, ako se med podajanjem nove snovi obnavljajo njih izkušnje (apercipujoče predstave) predstava za predstavo, ali pa celo ako se za podajanjem nove snovi pojasnjuje, kar je treba, in taka oskrbe pripomočki apercepcije. V prvem slučaju se pa predstave, ki se za apercepcijo kličejo na dan, pojavijo ali samo mimogrede in zelo površno, ne da bi imele pravi učinek, ali pa se — če se postopa temeljito — zadržuje in ovira učenčevo mišljenje, ki meri na shvatanje nove snovi; taka apercepcija pa prav malo ugaja. Zgodovinsko predavanje n. pr., ki se ne bi smelo na nič opirati in bi bilo polno pojasnjevanj, potrebnih, da se govornik razume, bi bilo pravi nestvor; zapustilo bi v učencu blizu isti mučni vtisk, ki ga napravi na doraslega bralca z neštevilnimi opazkami obrobljena pesem ali s premnogimi učenimi opombami opremljeno štivo. Zakaj kolikorkrat se predavanje prekine s pojasnili, tolikokrat se vara napeto pričakovanje poslušalca in zavira tekoči proces duševnega prisvajanja; tolikokrat pa tudi izpreleti v navedenem slučaju učenca čustvo, da ga nekaj stisne, kar po vsej sili ovira njegovo mišljenje.

Še bolj dvomljiv in nepraktičen se nam vidi poskus, neposredno podani snovi pozneje preskrbeti apercipujočih predstav. To se pač pravi konja za vozom vpregati. Kjer nedostaje apercepciji pripomočkov, tam nova snov tiho izgine iz spomina ali pa se napačno shvata. Potem je pač težko pomagati pozabljenim predstavam s pojasnjevanjem, da se prisvoje, težko popraviti škodo, ki jo ima učenec od napačne, nepopolne shvatbe. To je težka in nehvaležna, po nepotrebnem dvojna naloga!

Dvomilo se je nadalje, je li mogoče pred vsako učno celoto postaviti smoter; ako bi dosledno izpeljali našo zahtevo, se boje mnogi, da bi prišlo čestokrat do samih nadpisov, ki so baje pred vsem otroku popolnoma malovažni. Razen tega, pravijo, je pač nemogoče in tudi neumestno, da se otroku že zanaprej napove kaka splošna resnica, ki se mora s poukom še le razviti. Res je, da se ne da v vseh predmetih tako lahko izraziti smoter kakor n. pr.

v prirodoznanstvu, kjer so zanimiva in praktična vprašanja iz prirodnega ali človeškega življenja naravna izhodišča in učni smotri. Ako pa mnoge doslej objavljene učne slike glede napovedi smotra niso zadele pravega, sledi iz tega pred vsem samo, da je treba posebno skrbno postopati pri zbiranju učnega smotra, če se hočemo izogniti zmotam in napakam. Ravnamo li tako, bode vsaki učni enoti napovedanje smotra, ako ga izrazimo določno, stvarno in nazorno, ne samo mogoče, ampak tudi koristno in potrebno. Za vsako učno celoto se najde kako vprašanje kaka naloga, kak resničen dogodek, ki napove novo snov v obliki, da ne pride popolnoma tuja učencem na uho, ampak zbudi zadostno apercpcijskih pomočkov.

Zlasti ne sme biti smoter nikoli obči pojem ali splošna sodba (razsodek); zakaj jasno je, da se abstraktno ne sme podajati; mora se razvijati iz skupine sličnih predstav. Gojencu se sme podati samo konkreten smoter, ki leži v bližini njegove izkušnje in zbuja živo zanimanje.*)

*) N. pr. stavek: „Danes se bomo učili, da je lastna hvala cena mala“, bi gotovo ne bil primeren smoter metodiški enoti. Tudi trdni sklep, da se ne bomo nikoli sami hvalili, se ne sme neposredno postaviti za smoter. Pač pa se lahko napove kot smoter učenje (čitanje) povesti (basni), iz katere se izvaja gorenji nauk. N. pr. „Danes bomo čitali basen, kako se je tulipan hvalil proti vijolici in kaj se je potem zgodilo“. Res je, da hoče pouk doseči več, nego učence naučiti basni. Učitelj bode razlagal resnico, da lastna hvala ne velja in da se ne sme soditi zgolj po zunanostih, resnico, ki odseva iz te in iz drugih povestih s tako jasnostjo in toploto, da se bodo učenci učili zaničevati gizdavost in navajali k resnemu sklepu, da hočejo biti vedno pohlevni in skromni. Učitelj jih bode napeljeval, da izrečejo takšno нравno sodbo v obliki splošnega navodila (načela) in dokažejo, kako bi se dalo to načelo uporabiti v resničnih slučajih njihovega lastnega življenja. Učitelj pa naj pazi, da se učenec po tem načelu ravna; da to doseže pri gojencu, v tem bode iskal pravega uspeha svojega pouka. To je zadnji smoter, ki ga mora imeti učitelj pred očmi, a ne učni smoter, ki se mora učencu najprej napovedati. Oni se ozira na нравno načelo, ta na trden sklep, da si hočemo misleč prisvojiti kako učno snov. Od poslednjega smotra naj učenec polagoma napreduje k spoznavanju splošne resnice, k trdnemu sklepu in k dejanju.

Seveda ni vselej lahko najti takšnih zanimivih predstav. Mnogo je treba učencu si prisvojiti, kar ga samo ob sebi baš ta čas ali sploh ne zanima. Kako mu zbuditi zanimanje? Ako je učenec napram nekaterim učnim predstavam malobrižen, ko misli, da jih že pozna, ali ker ne zna ceniti njih važnosti, se mora po Sokratovem načinu s primernimi vprašanji dovesti do spoznanja, da le malo ve, ker so mu neznani vzroki prikazni, in da je brez razlogov smatral to in ono za samo ob sebi umevno in nezanimivo. „Dognane resnice se morajo otroku izpremeniti v probleme. Kar samo ob sebi ne zbuja zanimanja, mora kotsredstvo stopiti v službo zanimivega smotra. Kdo naj zameri otroku, da se n. pr. ne more ogreti za suhoparne jezikovne oblike? In vendar se da zanimanje za nje na mah pridobiti, ako se v vsakem posebnem slučaju pokaže, da je njih znanje potrebno pri čitanju in pri pismenem in ustmenem izražanju misli. Na tak način lahko pridobiš zanimanje za predmet, ki je na videz še tako pust.

Stopnja priprave, se ugovarja, zavede lahko v razne izkušnje: predolgo se mudimo pri najrazličnejših in celo postranskih rečeh, manje izurjen učitelj jo lahko obravnava preveč na široko, od samega pripravljanja se pride prepozno do pravega predmeta. Zaradi tega se zahteva, da naj začetniki in manje izurjeni učitelji rajši opuščajo pripravo. Resnica je, da ima samo mehanska in preobširno izpeljana priprava v sebi te napake in opasnost, da stopi na mesto otroškega zanimanja moreča dolgotrajnost; res je tudi, da se v različnih po formalnih stopnjah

Tako tudi učitelj na prirodoznanskem polju ne bo naznanil takoj zakona, (n. pr. zakona o občujočih posodah) za smoter pogovarjanja; ampak stavi se najprej učencem v rešitev kaka praktična naloga, nemara to-le: Kako je to, da se v naših vodovodih dviga voda v najvišje nadstropje? Ko učenec razume ta pojav in druge slične, smeš se nadejati, da zna izraziti kar je spoznal, v kratki obliki dotičnega zakona in dokazati njega veljavo pri drugih naredbah (vodometa, arteški vodnjaki i. t. d.). Tako se bliža tudi tukaj gojenec najprej zanimivemu, konkretnemu smotru; ko je tega dosegel, se še le povzdigne k višjim smotrom, k prirodozlovnemu zakonu.

sestavljenih učnih slikah baš v tem oziru mnogo in mnogo greši. A to ne govori proti načelu samemu; oni napaki se da izogniti, ako se smoter izrazi tako jasno, individualno in stvarno, da je nemogoče zabloditi v nedoločenost, ako se namreč pokliče v učencu samo toliko znanih predstav v spomin, kolikor razumevanje nove snovi neobhodno zahteva, in brez ozira na postranske reči pred vsem skuša postaviti učenca v pravo duševno razpoloženje. In tudi začetnik mora čim prej začeti, sicer ne bo nikoli mojster.

Naposled se je tudi dvomilo, je li mogoče izvesti pripravo v tako velikih razredih, kakor jih ima največ ljudskih šol. Vprašalo se je, kako je mogoče, da služi priprava obenem in na isti način množici učencev? Nimajo li različni učenci različnih misli? Eden hitro reprodukuje, dočim se drugi ne more spominiti na nobeno apercipujočo predstavo. In ni li tudi različna pozornost in dobra volja učenčeva? Ali se more potemtakem zanesljivo trditi, da se je učna snov pripravila dovolj? Če ne, kako prednost ima nova učba pred staro? Na to je odgovarjati, da zamore, kajpada, razumen in vesten učitelj, ki mu je vsaka njemu zaupana dušica pri srcu, s skrbnim opazovanjem poedinih učencev med poukom in izprehodih, v odmorih, s prijaznim občevanjem na igrišču in na skupnih s srčnim sočutjem pri dogodkih njihovih svojcev res premotriti dobršen del otroške izkušenosti in po tem prav dobro individualizovati, t. j. vsakega učenca zagrabit pri njegovih, kar je mogoče najživahnejših mislih in nazorih. Poleg tega imamo pred seboj v povzetkih iz prejšnjega pouka in iz šolskih izprehodov bogat zaklad apercipujočih predstav, ki ga lahko porabimo malo ne vsako uro; ta zaklad je obča last vseh, ker smo ga pridobili s skupnim delom. Pa recimo, da se res ponujajo novi učni snovi v različnih gojencih istega razreda, različni apercepcijski pripomočki, kaj škodi to? Ako se le duševno prisvajanje izvrši, kolikor je mogoče, temeljito in samostalno, je vseeno, s katerimi pomočki se to zgodi. Tisočerne izkušnje so nam potrdile, da zbuja apercipujoče predstave osobito priprava, ki nas vabi, da premišljujemo o sebi in razmatramo stare, mile izkušnje, ki naj bi šle naproti

novi učni tvarini. Ako imamo pred seboj zanimiv smoter, ki zanaprej miče pozornost, nedostaja pač redkokdaj potrebnih apercepcijskih pomočkov, vsekako redkeje, nego če se nova snov podaja nepričakovana in neposredno.

Sicer pa se da priprava bistveno omejiti in skržiti v vsakem slučaju, kadar zbuja učna tvarina, ki se je obravnavala neposredno poprej, v učencu vprašanja in nade, pomisleke in dvome, ki se v novi tvarini rešijo, razjasnijo in izpolnijo. Tu stoje slične misli v ospredju otroške zavednosti, torej je lahko z nekoliko primer-nimi glavnimi vprašanji pridobiti dovolj apercipujočih pripomočkov. To velja osobito za višje učne stopnje. Čim zrelejši je gojenec, tem krajši bode prejšnji (predidoči) analitiški razgovor učiteljev, tem bolj se lahko učencu prepušča, da išče sam prava pota in sredstva za prisvajanje nove tvarine. Prav to je smoter vsakega metodiško-dobrega pouka, da povzdiga polagoma gojenca do duševne samostalnosti; „analiza“ učiteljeva je potem nepotrebna.

Še eno napako omenim, ki se čestokrat dogaja v pripravi. Nekateri hočejo podavanje nove tvarine pripravljati s tem, da že v pripravo vpletejo nekaj novega. Olajšati hočejo n. pr. prisva-janje epiške pesmi tako, da razkrojijo njeno vsebino v priprosto povest, ki jo pripovedujejo, preden se čita pesem. Da razjasnijo pojme, nahajajoče se v učni snovi, se sklicujejo na dogodke ali rabijo primere, o katerih se ne ve, ali so predmet vsebine otroške izkušenosti. Nove snov uvajajo z „uvodi“, ki so morda v stvarnem oziru vzorni, s pedagoškega stališča pa jih moramo imenovati popolnoma neprimerne in napačne. Zakaj njih vsebina niso stare, privajene predstave gojenčeve, ki jih je treba samo sprožiti, da se vrnejo jasne in žive v zavednost, ampak nove, tuje, ki si morajo šele priboriti vstop v dušo. A da predstave, ki še same rabijo apercepcijskih pomoči za obstanek v zavednosti in zato nemara same kmalu zatemne, niso nikakor sposobne, da bi služile drugim za krepko, apercipujočo pomoč, tega pač ni treba še posebe povdarjati. Razumevanju nove tvarine ne uglašajo pota učeni uvodi in podavanje novih, tujih izkušenj, ampak iz no-tranjosti učenca, iz njegovih najkrepkejših in najživalnejših misli

se morajo dvigati v ta namen pripomočki. Zategadelj se zanaprej ne more odobravati taka oblika priprave, pri kateri govori učitelj sam, otrok pa molče posluša njegovo predavanje. Zakaj glavno delo ne pripada učitelju, ampak učencu; on mora poiskati in prinašati najrazličnejših in največ apercpcijskih pripomočkov. Pa tudi golo izpraševanje in izkušanje, ki more itak izvabiti samo posameznosti iz zaklada učenčevih izkušenj, ne bi povsem zadoščalo našemu smotru, ker tudi ovira gibanje njegovih misli. Saj najlaže in najobilneje vstajajo apercipujoče predstave v učencu, ako se lahko prosto in brez ovire izraža o določenih predmetih svoje izkušnosti, v obliki pomenkovanja. Takrat ima najbolj topa glava čas, da se oglasi, in tudi zaprto srce se otaja v zaupnem pogovoru. Tu neče nobeden zaostajati za drugimi; vsak bi rad pripovedoval, kar je doživel. Vsak se veseli, da se njegove osebne izkušnje, sicer prezirane, spoštujejo in pridejo do veljave; vse pričakuje novega predmeta, ki je bil povod tako živahnemu razmotrivanju, s podvojenim zanimanjem. To pa je najugodnejše duševno razpoloženje, da nastopi novi predmet; proces apercpcije je najbolje napeljan.

2. Podajanje snovi.

Sedaj mora prestopiti pouk k 2. metodiški stopnji, k podajanju snovi. Ta obstoji v tem, da se (maličem) pripoveduje povest, čita berilo (pri zrelejših učencih), kaže in natanko ogleduje prirodnina ali geometriško telo, predloži računska naloga v rešilo, riše kak zemljepisni predmet na tablo ali poišče na zemljevidu ter opiše, da se predočuje in razmotruje prirodoslovni pojav s poskusom i. t. d. Treba je predmet apercpcije tako predelati in podajati, da se z njegovimi člani lahko in sigurno stope stare, na pragu zavednosti čakajoče predstave.

Jasno je, da se tudi temeljito pripravljena učna snov ne more popolnoma prisvojiti, ako predstave preneglo hite mimo zavednosti učenčeve in so preslabe in nejasne. To pa se dogaja, kadar se učenec kar obsipa z učno stvarino in se mu hkratu preveč podaja, ne da bi se postalo pri težjih točkah s potrebnim

povdarkom, kadar se nova snov ne podaja jasno in v pravem redu, tako da se prenašlo menjavajo predmeti otroške pozornosti. Čim več časa se obratno pusti posameznim členom apercipcijskega predmeta, da se razvijejo jasno in razločno v zavednosti učenca, tem bolje se apercipuje, tem sigurnejše se uči. Potemtakem je potrebno, da se obseg odstavkov učne snovi natanko odmeri po doumljivosti gojenčevi, ni preveč, ni premala; snov je primerno razdeliti, da je ne dobiva kupoma, ampak da se od odstavka do odstavka v njo vglobi. Potrebni so odmori, da se oziramo nazaj na premerjeno pot; za vglobljenjem mora vedno priti trenutek premišljavanja. Kratka, če je treba, na tablo zapisana kazala in besede napovednice (Schlagworte) označujejo postaje, pri katerih smo se dalje mudili in olajšujejo pomnjenje. Koncem se morajo posamezni deli, ki so se vsak za se popolnoma razjasnili, s kratkimi besedami posneti in združiti v enoto. „Vglobljenje in premišljevanje se morata prav tako vrstiti kakor vdihanje in izdihanje v fizičnem življenju; to je duševno dihanje“. (Ziller). Nikjer ni ta zahteva bolj utemeljena nego tam, kjer imamo opraviti z začetki kake znanosti, z elementarnim poukom. Saj je na vsaki panogi vede in znanja začetek najtežji. Tu so jako redki prijemaji, ki jih dobi nova snov v mislih učenčevih; zategadelj je treba dolgo časa, preden se združita obe skupini predstav. Ko bi tu hiteli brez odmora od vglabljanja do vglabljanja, hoteč na tisti stopnji, na kateri se prisvaja najpočasneje, pridobiti časa s hitrim napredovanjem — morda zato, ker je predmet manj zanimiv —, ko bi poskusili, kolikor je mogoče mnogo učiva premagati naenkrat, bi nedostajalo duševnemu dihanju važnega faktorja; izpodkopali bi zanaprej glavno oporo gradbi misli, ki jo hočemo postaviti, in bi pospeševali zgolj navidezno znanje.

Poleg primerne razčlenbe vsake učne celote je še drugo sredstvo prav prikladno, da se temeljito združi nova snov z mislimi, ki jih ima učenec od poprej. Dovolj učencu, kolikokratkoli je mogoče, da poskuša doseči napovedan smoter po svoji poti, ki si jo sam izbere! Naj torej

poskuša novo računsko nalogo, prirodoslovno vprašanje najprej rešiti po svoje in sam razjasniti kako čudno prirodno prikazen; naj čita iz nemih znakov zemljevida s svojim razumom, kar bi mu moralo podajati predavanje učitelja, in naj poskuša prisvojiti si predmete prirodopisnega pouka z natančnim opazovanjem in samostalnim opisovanjem. Naj gleda, vkoliko mu je mogoče brez tuje pomoči razumeti zvezo zgodovinskih dogodkov, vzroke in posledice določenih pripetljajev, nagibe in značaje glavnih oseb, ki se mu predstavljajo. V to je treba, da se razdeli glavni smoter v delne smotre in se tako gojencu omogoči, da res zasledi in s sklepanjem najde mnogo tega, kar se mu sicer mora povedati ali pokazati.*) Seveda ne bode našel vselej najboljšega in najkrajšega pota, a gotovo bo izbral sebi najbolj udobnega, pot, po katerem mu prihaja največ apercpcijskih pripomočkov. Njegove misli bode treba v marsičem dopolnjevati in popravljati; a to prednost imajo, da ne stojijo pred njim kot tujke, ampak kot njegova last, ki ji pozna vse kotičke. Naj se tudi učencu ne posreči popolnoma prisvajanje nove snovi, njegovo delo le ni bilo brezuspešno. „S poprejšnjim poskusom prostega pripovedovanja in razlaganja si je pridobil vsaj pregled črez tvarino, zanj koristen kot pripomoček spomina na konkretni poti, katera se mu potem pokaže.“ (Ziller). Marsikatera dvomba je izginila in poklicalo se je toliko sorodnih predstav, da zadobi sedaj nova tvarina v duši vsestranske zveze in dotike. Pa tudi sedaj se mora učitelj varovati, da ne ovira brez potrebe učencu gibanje predstav z „dozdevnimi vprašanji“, ki bi ga naj rinila naprej, vprašanja s preobilno vsebino, ki pa imajo seveda tudi vse najvažnejše in najbistvenejše v sebi, kar bi imel učenec iskati in povedati sam. Učitelj mora učenca pred vsem formalno voditi z vprašanji, ki puste njegovemu premišljevanju dovolj prostora, kakor n. pr.: Kaj se mora sedaj zgoditi? Kaj pride sedaj? Česa nam še nedostaja? — Stvarno napeljevanje se začne še le tedaj, ko formalno

*) „V šoli nimamo nič iznajti in izumiti, niti se ne vzgajajo iznajdniki in izumitelji, ampak pripravljajo se naj učenci na to tako, da se navajajo iznajti, kar je iznajdeno, kar je izumljeno.“ (Lazarus).

ne zadošča več, a takrat tudi lahko tako razumljivo, odločno in prinudno, da se mora posrečiti, ne da bi se povedalo naprej, kar lahko učenec sam spozna. Skrbeč za to, da učenec doseže učni smoter v vsakem slučaju, ko je sploh to mogoče, po lastnih potih, zabranjujemo površno prisvajanje, pri katerem se nova snov samo »priuči«, ne da bi nastalo nekako notranje gibanje; mi zadržujemo proces apercpcije, pustimo novi snovi časa, da se združi s kolikor mogoče mnogoštevilnimi, močno utrjenimi predstavami in se tako temeljito in trdno prisvoji. Kajti ničesar nimamo si-gurneje in trajneje v svoji lasti, nič ne more bolj sprožiti volje, nego to, kar smo našli s svojo močjo, kar smo si priborili sami.

Podavanje snovi se dovrši, kadar jo je učenec povzel in ponovil. Z lepo urejenim ponavljanjem pokaže, da je stvar raz-umel. Posamezni deli nove tvarine se z večkratnim ponavljanjem tudi tesneje zvežejo med seboj, in celota se močneje vtisne v spomin. Vsaka učna ura, v kateri se kaj novega uči, ima nalogo, podati učencem določeno, tesno združeno vrsto predstav v ne-minljivo last. Tvarjanje takih trdnih vrst pa bi se kaj slabo po-speševalo, ko bi se vršilo ponavljanje in povzemanje naučne snoni zopet z izpraševanjem in razkosanjem tvarine. Ko ne bi moral učenec ponavljati skupne celote, ampak samo kose ali odlomke, tedaj bi imel v najboljšem slučaju tudi samo odlomke v svoji oblasti -- nedostajalo pa bi duševne vezi in apercpcija bi se vsaj na zunanje nikoli ne dovršila. Zato zahtevamo vsakokrat celotno, prosto pripovedovanje, samostalno, nepretrgano ponavljanje naučenega. Dovolimo, da učenec prosto, brez zadržka izreče svoje misli, ne da bi prekinili tok njegovih misli z vprašanji in popravljanjem. Navadno tudi takrat ne posežemo vmes, ako pove kaj napačnega ali ako kaj bistvenega pozabi; še le, ko je dovršil svoje pripovedovanje, pokličemo ves razred, da popravi, kar ni bilo dobro, in dopolni, česar je nedostajalo. Tudi ne maramo učencu vsiljevati določenih izrazov, ki jih ni vaje; največ nam je na tem, da otrok pripoveduje s svojimi besedami in ne izraža svojih misli v imenitnem, tujem pisnem jeziku, ampak v prosti ljudski govorici, ki je njegovim apercpcijam

mного bližja. Dovoljujemo celo posebnosti otroškega izrazovanja, da le ne greše proti slovnici, in dovolimo samo pri debelih napakah, da se takoj, toda na kratko popravijo. Takšno priprosto, nepretrgano izražanje lastnih misli ima neprimerno večjo vrednost nego stokrat po učitelju pretrgano predavanje, ki nima nič izvirnega, nič lastnega, le nekoliko priučenih, lepih fraz.

Kdaj se pa posreči tako otroško čvrsto in pravilno ponavljanje podanega učiva? Nikakor ne, dokler se ni snov dobro razumela in dokler ni prešinila srca in čuvstev. Zategadelj se moramo skrbno čuvati pred prezgodnjim ponavljanjem. Velika napaka bi bila n. pr. ko bi hoteli v spomin vtisniti vsebino kake povesti, preden so jo učenci dobro razumeli. Apercepcija se osobito pri velikem, misli polnem gradivu ne izvrši na mah; k temu je treba časa. Učitelj mora s spretnim vprašanjem in z opombami otroka voditi dotlej, da si napačna shvatanja popravi, mora mu nejasne točke razsvetliti in sploh napeljevati ga, da se globlje zarine v vsebino snovi. Še le takrat, ko se je izvršila apercepcija tako korenito, zamore otrok pripovedovati ne samo po spominu, ampak iz srca; takrat mu bodo besede tekale lahko in toplo. Kjer se pa ponavlja, preden se je snov spojila z najnotranjšimi mislimi in čuvstvi, tam se pri mnogih ne posreči ni nepretrgano, ni prosto ponavljanje. Tu se pripoveduje zgolj po spominu in se v glavo vtepa deloma samo percipovana, ne apercipovana snov, skratka, tu se uči mehaniški. Ko se je pa učenec na ta način navadil oprijemati se učiteljevih ali knjižnih besed, tedaj ne čuti več nobene potrebe, da bi globlje prodiral v pomen n. pr. kake povesti; tudi ne bo pripovedoval vsebine iz polnega živega naziranja; saj je glavno delo, ponavljanje, po njegovem mnenju že opravljeno; tako naleti poznejše razjasnjevanje največkrat na brezbrizne poslušalce in ledena srca.

3. Uglabljanje ali druženje.

Z ustnim in pismenim pripovedovanjem naučenega gradiva je, kakor bi mislil, proces prisvajanja dovršen in mi bi lahko skončali svoja premišljevanja o metodiškem postopanju v svrhu

tesnega spajanja osebka in predmeta apercpcije. Toda pouk gre v obdelovanju nove snovi navadno še eno stopnjo dalje. Stvarno prisvajanje snovi mu ne zadostuje, ampak on bi rad, kjer je mogoče, učencu prilastil nekaj obče veljavnega, obćih zakonov in resnic, ki tiče v obdelani snovi. Učitelj ne more biti zadovoljen, ako mu vedo učenci pripovedovati vsebino Levstikove pesmi „Mačka, miš in miška“, ampak pesem mu mora biti konkreten slučaj, v katerem je skrita obća resnica: „Očeta, mater slušaj rad, da srečen boš, oj deček mlad“, ali kaj sličnega. V računstvu mu ni zadnji namen, da se izračuna, koliko je n. pr. $\frac{3}{4} \times 5$, $\frac{2}{3} \times 7$ i. t. d., ampak iz teh ali sličnih primerov naj se nauče učenci pravila, kako se ulomki množe s celimi števili. Navedimo še en primer! Ako izvede učitelj v šoli znane poskuse o raztezanju teles (ogreje se železno oblo z obročem, steklenica napolnjena z vodo, napihnjen mehur i. t. d.), se brez dvombe ne bode zadovoljil, ko je razjasnil učencem, da se je železno oblo v toploti raztegnilo i. t. d., ampak iz teh ali tudi drugih poskusov bode izvajal obći prirodni zakon o razteznosti teles v toploti. Na podlagi dobljenih predstav, konkretnega po izkušnjah dobljenega gradiva, smo že zgoraj rekli, se mora učenec povzdigniti do pojmov, obćih resnic, pravil in zakonov, kakor jih nahajamo v učnih knjigah pregledno sestavljene. Še le ti pojmi in zakoni podele znanju učenčevemu pravo stanovitnost in zanesljivost, še le dovršijo v resnici prisvajanje nove snovi. So pa tudi apercpcijsko orodje, s kojega pomočjo se nove izkušnje urno shva-tajo in presojujejo zanesljivo. Potemtakem gre tukaj za pripravo abstrakcije; ker proces abstrakcije ni nič drugega nego poseben način duševnega prisvajanja, sledi torej za prvim procesom apercpcije drugi, onemu podoben, ki izpremeni proizvode poprejšnjega prisvajanja tako rekoč v finejše, plemenitejše proizvode, ki loči bistveno od nebistvenega in potem združi, kar je sorodnega. Posamezne predstave in dogodke, iz katerih se hoče izvajati kaj splošnega, je najprej treba odbrati od ostalega gradiva in jih združiti z drugimi sličnimi predstavami. Te se lahko zajemljejo istotako iz znanja, ki se je že zadobilo pri pouku, kakor tudi iz drugih učenčevih

izkušenj. Tudi ni izključeno, kar dostavlja učenec iz lastnega premišljevanja. V vsakem slučaju se pa sme družiti, kar si je pojmovno sorodno in dodobra znano. Ne sme se karsibodi, zgolj zaradi kake oddaljene podobnosti, takorekoč „za ušesa privleči“, ampak sprožijo naj se samo vrednosti polne, otrokom bližnje skupine misli. Ko se tako sorodne predstave med seboj družijo in skrbno primerjajo ali pripodablajo, stopijo njihovi nebitveni, nasprotujoči si znaki v ozadje pred onimi, ki jih imajo vse predstave skupne in ki so dobile z večkratnim ponavljanjem veliko jasnost in moč. Česar se pa pri določenih predstavah ali skupinah misli navadno posebno jasno zavedamo in kar tako v spominu obdržimo, to — smemo sklepati — so bitveni, neobhodni znaki pojma, to je vsebina občega pravila, splošnega zakona. Z druženjem (z asociacijo) pridemo torej do splošnega pojma (pravila, zakona). (Glej učne slike!).

4. Povzetek ali jedro.

Na tej stopnji se pojmovna vsebina izlušči iz konkretnega gradiva, iz katerega je zrasla in s katerim še je kolikortoliko v zvezi, ter se opredili; določi se povzetku nove apercpcije jezikovni izraz, potem se uvrsti med starejšo pojmovno gradivo in nazadnje se trajno vtisne v spomin. Tako si pridobiva gojenec z lastnim trudom polagoma poedine, po načrtu urejene stavke, ki jih nahajamo v učnih knjigah. Dolgega sklepanja in povpraševanja, umetno sestavljenega, logiškega razvijanja na tej in na prejšnji stopnji ni treba. Kajti ko smo učenca privedli po dolgi, logiški vrsti misli do pojmovnega povzetka, bi se bilo bati, da končno ne more več pregledati te vrste; s tem bi izgubil zvezo med pojmom in predstavami, v katerih ta korenini. Pa recimo, da se to res zgodi, ali kljub temu ne zadostuje, da je razviti pojem ali stavek sam za se jasen in očiten (evidenten), ne da bi bilo učencu treba pregledati pot, po kateri se je našel pojem? Zadostovalo bi, ko bi bila mogoča evidentnost brez tega pregleda. Toda obči pojmi in sodbe, žal, niso enaki zrelim sadežem, ki se utrgajo z drevesa, na katerem so zrastle, da se shranijo in

porabijo. Oni so marveč proizvodi, ki si jih ne moremo misliti brez predstav, iz katerih so vznikli, obstoječ le v njih in z njimi, ki v resnici niso od njih odločeni, ampak samo „različni“. Pojem ali obča resnica je le tako dolgo naša prava last, dokler še pomnimo konkretne dogodke, iz katerih smo jo izpeljali, ali pa druge slične dogodke. Na njihovi podlagi moramo, pozabivši znak pojma ali besede obče sodbe, znati si jih vedno na novo obnoviti in klicati v spomin. Le dokler to moremo, je splošen pojem (stavek) za nas logiški očitien (jasen, evidenten). Kdor se n. pr. ne spominja nobenega slučaja iz lastne ali tuje izkušnje, da je Bog uslišal molitev, temu izrek svetega pisma: „pravičnega molitev zamore vse . . .“, ni nič, nego prazna oblika brez vse očitnosti in brez moči.*)

Ako torej učitelj ne napeljuje učenca, da pregleda pot, po kateri je došel do pojma, in razločno pomni zvezo med njim in njegovimi izvirnimi predstavami, tedaj ne bo razviti stavek ali pojem posebno jasen in očitien učencu. Zato se mora učenec usposobiti, da ustvarja, če je potrebno, proizvode svojega pre-mišljevanja na novo po znani in izkušani poti; vsekako si mora zapomniti njih konkretno podlago. Iz tega vzroka se splošni pojmi (stavki) ne smejo razvijati po dolgi vrsti umetno sestavljenih sklepov; doseči se da to s priprostejšimi sredstvi, ne da bi se mišljenje kaj prikrajšalo. Čim koreniteje si je učenec poprej prisvojil konkretno snov in čim več sličnih predstav se pridruži k novi izkušnji, tem lažje se izvrši, izpodbujen z malo vprašanji, proces abstrakcije. Ako ne gre gladko, bode kazalo v malodane vseh slučajih, namesto dolge vrste vprašanj in sklepov se vrniti nazaj k temeljnim predstavam učenčevim, iz katerih ima pojem zrasti in jih dopolniti, popraviti ali ojačiti in razjasniti.

*) Ne vodimo torej otroškega duha daleč preko neposredne nazor-nosti v abstraktno pojmovnost in ne zadržujemo ga tam možno dolgo, ampak pouk se mora, brž ko je mogoče, na novo povračati v konkretni svet pojavov . . . Čim dalje in čim izključljiveje se bavimo pri otrokih s pojmi, tem gotoveje bomo izkusili, da se prav s tem prisiljenim po-čenjanjem otroci bolj in bolj odvajajo od pravega, samostalnega mišljenja.

5. Vaja in uporaba.

Proces abstrakcije je dovršen, ko smo določili vsebino (pojmem, občo resnico, zakon), ki tiči v konkretnem gradivu, jo uvrstili v učni sestav in zapamtili — tudi po obliki. Ali smo s tem že na koncu metodiškega obdelovanja učiva? Ali se je splošna in abstraktna vsebina prisvojila tako popolnoma, da lahko prepuščamo vse drugo, osobito uporabo in praktiško izkoriščanje spoznanih pojmov, zakonov i. t. d. učencu? Znano je, da baš izmed učiteljev, ki se najbolj trudijo, da privajajo učence temeljito in korenito do razumevanja učne snovi, jih ni malo takšnih, ki odgovarjajo na to vprašanje: „da!“ Češ, če je kak stavek, kaka resnica do dobra razjasnjena, potem je njena uporaba osigurjena; z razjasnjevanjem, mislijo so storili vse in so preverjeni, da so apercepcijo izvršili kar najbolje. To je širom razširjena zmota naše dobe in na njenih posledicah boleha naša šolska praksa. Iz ene pretiranosti smo zdrsnili v drugo: dočim je poprej suhoparen, duhomoren pouk posebno povdarjal zapametovanje učiva, ne da bi se veliko brigal za razumenje, se obratno v naši dobi vaja in uporabo rada neprimerno zanemarja. Učitelju, ki stori v tem oziru svojo dolžnost se kaj rado predbaciva, da učencem snov „mehaniško zabija“ ali „duhomorno vtepa“ v glavo. Ali tudi to je potrebno! Od kod sicer izvira tisto vedno in vedno se ponavljajoče tarnanje, da naša mladina veliko ve, a malo zna, da ima veliko vednosti, a malo spretnosti in izurjenosti, da tudi njena vednost po šolski dobi kaj naglo gineva? Uporaba splošnih pojmov na konkretne slučaje se pač ne stori sama od sebe, ona se mora povsodi učiti, kazati, vaditi. Kjer se vaja in uporaba opušča, kjer se razvija krog misli osamljen, ne da bi stopil z ostalimi skupinami predstav v mnogostransko zvezo, tam mu nedostaje, ko bi bil še tako jasen, sposobnosti, da bi vplival na sebi podrejene misli. Iz vsega tega je razvidno, da mora priti za sistematiškim povzemanjem še stopnja vaje in uporabe. Ona ima nalogo, pretestiti pojmovno snov večkrat in na vse strani, da je vsak čas sigarno in lahko na razpolago; ima pa tudi nalogo, jo z ostalimi miselnimi krogi spraviti v najtesnejšo zvezo, da

lahko vplivajo druga na druge. Z opetovanimi vajami mora učenca usposablјati, da zasledi obči pojem (stavек) v konkretnih slučajih različnih panogah vede. Vaja ga mora tudi napelјavati, da predeluje nove misli po pridobljenih pojmih in pravilih, to se pravi predlagati mu v rešitev številne, primerno izbrane naloge in zahtevati, da izraža ustmeno ali pismeno česar se je naučil. Obenem se nauči z druge strani, stopati navzdol od splošnega do posameznega. Kar tukaj zahtevamo, se je v nekem oziru delalo že davno pri enem predmetu. Mislimo za pouk v računstvu. Tu nikomur ne pride na misel, da bi brezskrbno prepuščal otroku uporabo pravila; kdor bi hotel kaj takega poskusiti, tega bi kmalu poučil o njegovi napaki slab uspeh. Čuditi se moramo, da niso pri drugih predmetih enake izkušnje povsodi napelјale na isto spoznanje in k isti praksi. Kajti ni dvombe, da n. pr. nravnostni pouk tudi ne sme učencu podajati golih splošnih resnic, ne da bi jih uporablјal na mnogoštevilnih primerih, uvaјajoč učence v prave ali izmišljene slučaje v življenju, da jih nravnstveno razsoјajo.

Gotovo je, da se vse geometrijske resnice in vsi prirodni zakoni le tedaj neizgubno prisvaјajo, ako jih pouk porabi v reševanje številnih nalog, zajetih iz življenja in izkušnje otrok. Vsak predmet bi torej moral imeti svojo zbirko nalog ali vadnico kakor računstvo, ali bi moral vsaj uporabo vsega, kar se je naučilo, s ponavljanjem tako korenito osiguriti, kakor v matematiškem pouku. Kajti nadaljevana, vsestranska uporaba pojmovnega gradiva ne poviša samo njegove jasnosti, ampak jo spaja tudi z mnogimi skupinami misli, tako da je lahko obnavljanje osigurjeno; skratka, ona podaje apercpciji še le pravo korenitost. Na ta način se skrbi, da nova naučena snov ne ostane mrtev zaklad med ostalimi predstavami; tako zadobi čilost, neko k dejanju naganjaјočo silo. Iz védenja nastane znanje, iz znanja volja. Učenec, ki s svojo šolsko torbico doma ne odloži svojih šolskih misli, ki si n. pr. iz zgodovine izposoјuje zglede za svoje ravnanje, učenec, ki praktično izvaja, česar se je v prirodoslovju naučil, ki se prostovoljno trudi, da si z opazovanjem in pridnim čitanjem razširja in vglablja

svoje znanje, tak je duševno čil, njegovo vedenje je na najboljši poti, da se pretvori v voljo.

Tako je torej petero metodiških stopenj, ki jih predelovanje učne celote prehodi: 1. Priprava, 2. podajanje snovi, 3. druženje predstav, 4. povzemanje (jedro) in 5. vaja in uporaba. Formalne stopnje nam kažejo pot, po kateri se vrši popolna apersepcija izobrazovalne snovi: najprej korenito ponazorovanje (1. in 2. stopnja), potem druženje (3. in 4. stopnja) in končno praktična uporaba (5. stopnja). —

d) Učne slike.

Da se razjasnijo ali tako rekoč ponazorijo gornji, zgolj teoretiški nauki, podam v naslednjem nekoliko učnih slik.

Prostor mi je prepičlo odmerjen, da bi pomnožil njih število, kakor bi bilo za stvar umestno. Dovoljeno mi je tudi, sklicevati se na tem mestu na različne zbirke učnih slik, ki so prav pred kratkim zagledale beli dan;*) ker pa je naravno, da se i pri nas različni izdelovalci učnih slik ne strinjajo popolnoma v shvatanju formalnih stopenj niti v teoriji niti v praksi, zato je morebiti naša razprava poklicana, da nas v tem oziru nekoliko zbližuje. To je zlasti namen naslednjih treh učnih slik. —

1. Trobentica.

(Nazorni nauk za 2. in 3. šolsko leto).

Opomba. Ko se prikažejo prvi listki trobentice na prisojnih brežinah, se opozorijo učenci na njo, pove se njeno ime ter se jim naroči, naj pri njej pazijo, kje raste, kaj zraste najprej, kaj potem, kdaj se razcveta, kakšni so listi in cveti, katere živali se opazujejo na njej.

*) Glej: 1. „Učne slike k ljudskošolskim berilom“. Prvi del in drugega dela prvi snopič. Izdaja „Slov. Šol. Matica“ 1902 in 1903 (se nadaljuje). 2. „Navodilo k prvemu zvezku“ „Računice za obče ljudske šole“, sestavil A. Črnivec. C. Učne slike, I. Janežič. V Ljubljani 1902. 3. „Učne slike iz nazornega nauka za 1. in 2. razred“. Uredil A. Maier. V Ljubljani 1903 in 1904. Prva in druga zbirka učnih slik po podanih hospitacijah krškega in litijskega okraja. Izdal Lj. Stiasny. Tiskal R. Šeber v Postojni.

Učila. 1. Toliko komadov trobentic, da dobita vsaj dva in dva učenca po enega. 2. Steklena čaša, če je mogoče visoka, spodaj ozka, gori širša (šampanjska čaša).

I. ura.

I. Kaj ste opazili na trobentici? (Učenci poročajo najprej samostalno, kar vedo. Pri tem se med seboj dopolnjujejo; kar je pozabil eden, dostavi drug). Iz vseh podatkov se posname nekako to-le poročilo: Trobentica raste pri nas: (naštejejo se nahajališča). Najprej se prikažejo listi; pred našo hišo (tu se imenuje določeno mesto) sem jih videl že meseca marcija. Prvi cveti so se prikazali . . . (Kdaj?) Trobentica cvete torej zgodaj pomladi; zato je pomladna cvetica. Njeni cveti so lepo rumeni in prijetno dehté. Zato imamo radi te cvetice, jih nabiramo in vijemo z njimi šopke. (Se večkrat ponovi.)

II. „Zakaj se imenuje ta cvetica trobentica?“ (1. delni smoter). Izpuknite iz enega cveta rumeni del! Tako-le. (Se pokaže). Čemu je ta del podoben? Kaj ne, videti je kakor mala trobenta, trobentica. Zato se ji morda tako pravi. Morebiti pa je še kak drug vzrok. Ivan, vtekni spodnji del cevi v usta in pihaj v njo prav rahlo. Tako-le! (Se pokaže). Torej? Zakaj se imenuje še trobentica? Je-li, to je resnična trobentica? In še nekaj! Kje pa ste videli trobento, seveda večjo? Res, požarni brambovci jo imajo. Čemu? (Če nastane požar, zatrobi trobec na trobento, da se brambovci zberejo). Tudi pri vojakihi imajo trobce, ki kličejo s trobento vojake in jim naznanjajo poveljnikova povelja. — Sedaj pa pomislite: v katerem času cvete trobentica? Česa se spomnimo, ko jo prvič zagledamo? Ona nam torej naznanja pomlad. Za njo se prikažejo kmalu druge cvetice; ona jih tako rekoč kliče in vabi, da se zbude iz zimskega spanja.

Ponovi! —

Sedaj si natančneje oglejmo to mično cvetico! Odtrgajte en cvet! Opišite ga! (Cvet ima dvojne listke; eni so zeleni, drugi rumeni). Pokažite zelene listke! Izpukajte rumene! Poglejte, kateri posodi so zeleni listki podobni! (Skledici, kupici i. t. d.).

Res! Ako pa privzamemo tudi peceljček, ki nosi cvet, so nekako takšni. (Se nariše na tablo). Sedaj so podobni posodi, iz katere imenitni ljudje vino pijejo; tako posodo ste že videli tudi v cerkvi. (Kelih ali čaša. Pokaže se steklena čaša). Tako se imenuje tudi ta del cveta. Kako torej? (Čaša, cvetna čaša). Oglejte si tudi rob cvetne čaše! (Ta-le ima pet ličnih rogeljčkov ali zobčkov). Opiši cvetno čašo, A.! Poglejte si rumene cvetne liste! (Spodaj imajo dolgo cev; ta tiči v čaši). In gornji del? (Gornji del ima pet rumenih listkov s temnimi pegami). Odrežimo gornji del cevi s petimi loputicami! Komu je ta del podoben? (Vencu). Po njem se ta celi del cveta imenuje; kako pač? (Cvetni venec). Opiši cvetni venec, B.!

Sedaj razčesnite en cvetni venec od spodaj navzgor! Kaj vidite? (Pet niti; vsaka ima na koncu rumen mošnjiček). V teh mošnjičkih se nahaja rumen prah. Zategadelj se imenuje tak mošnjiček z nitjo vred prašnik. Koliko jih je? Prašniki so cevi prirastli. Na dnú čaše je še ena nit; ta se imenuje pestič. (Se ponovi).

Preštejte, koliko cvetov ima trobentica? (6 do 8). Kako so na stebelce prirastli? (S peclji — cvetni peclji). Primerjajte dolgost cvetnih pecljev! (So enako dolgi). Kje stojе na stebelu? (Vsi gori, na koncu). Vsi stojе okoli stebła, kakor palčice ob palici dežnika. Cveti tvarjajo kobulico. (Se nariše). Kaj je kobulica? (Več cvetov z enako dolgimi peclji, ki stojе na koncu stebła, kakor palčice ob palici dežnika). (Se ponovi).

III. Pripoveduj, kaj smo se o cvetu trobentice naučili! (Trobentica ima več cvetov [6 do 8]. Cveti tvarjajo kobulico. Vsak cvet ima čašo in cvetni venec. Čaša ima ob robu pet ličnih rogeljčkov. Cvetni venec ima spodaj cev in zgoraj pet loputic. Loputice so zlatorumene in imajo temne pege. V vencu je pet prašnikov. Ti so k cevi prirastli. Tudi pestič je v vsakem cvetu; on pa stoji spodaj v čaši. — Ker je cvetni venec trobentici podoben in se z njim lahko piska, kakor s trobentico, zato se imenuje ta cvetica trobentica. Tako se imenuje tudi zategadelj, ker cvete zgodaj v pomladi in se nam dozdeva, da kakor trobec

vojake kliče in budi druge cvetice iz zimskega spanja. Trobentica nam oznanja pomlad. — (Se večkrat ponovi).

2. ura.

I. Zadnjič smo opazovali trobentico. Česa smo se naučili o cvetu? Ponovi A! Tudi ti, B, C i. t. d. Danes sem vam še enkrat prinesel trobentico. Čemu neki? Jelite, saj še nismo vsega opazovali. Oglejmo si še spodnji del!

II. Kaj vidite? (Korenine). Pokažite jih! Korenine so tiste črnkaste, dolge in močne niti ob spodnjem delu cvetice. Pokažite tisti del, ob katerem stoje korenine! Ta del se imenuje korenika. Zakaj pač? Kje nahajamo koreniko? (V zemlji tiči). Oglejte si gornji konec korenike! Kaj zapazite? (Ta nosi liste in stebelce s cveti). Listi so vsi pri zemlji. Stebelce nima nobenega lista. Ali vidimo tudi po zimi liste in stebelce? (Ne). Listi in stebelce pomrejo početkom zime. Korenika pa ne umrje; ona počiva v zemlji. Zemlja in sneg jo varujeta pred mrazom. Da rastlina raste, mora imeti soka. Sedaj boste vedeli, zakaj trobentica raste in cvete, ko je zemlja še trda in zmrznjena. (Korenika ji daje prvi sok). Dobro! In s tem sokom se redi trobentica v prvi pomladi. Ko pa se zemlja segreje, začno korenine piti nove mokrote iz zemlje. (Se večkrat ponovi). — To je prav; toda kako, da se trobentica ne poškoduje, ko se preriva iz zemlje? — No, saj ste videli, kako raste? (Najprej pridejo listi iz zemlje. Listi stoje v krogu, — v vencu. Potem zraste stebelce s cveti). Prav!

Oglejmo si na tanko liste! Kaj zapazite najprej na njih? (Niso ravni in gladki). Pravimo, da so hrapavi ali grbavi. Kdo pozna grbe? (Stari ljudje imajo grbe). Kje? (Na čelu). Sedaj veš povedati, zakaj se listi imenujejo grbavi? (Brazde imajo, kakor grbe). Kaj še vidite na listih? (Debelejše šibice in drobne niti se razprostirajo po vsem listu). To so listne žile. Kje so sicer tudi žile? (V človeškem telesu; pokaži!). Listne žile tvarjajo zanke, kakor na mreži. Zategadelj pravimo: žile so mrežaste. (Žilna mreža). Kakšno obliko ima list trobentice? (Nariši jajčasto obliko!) Kaj ne, takšen je blizoma? (To je jajce. List je jajčast).

Kar smo sedaj opisali še ni celi list; to je le del lista. Ta široki del lista imenujemo listno ploskev. Pokažite, kaj še list ima? In kaj je to? (Listni pecelj). Tako je. In kako pridejo listi iz trde zemlje? (Zviti so. Pokaži s kosom papirja!). Čemu je to dobro? (Da se ne raztrgajo. Varstvo). Ponovi, kar smo opazovali na listih! Ponovi o koreniki in o listih!

III. IV. Nastopni spored se je zapisoval sproti točka za točko, kakor so se obravnavale. (Ponovimo sedaj vse, kar smo se učili!)

A. 1. Imé trobentica:

a) Njen venec je trobentici bodoben; b) nanjo se lahko trobi ali piska; c) oznanja nam pomlad.

2. Deli trobentice:

a) Korenika s koreninami; b) stebelce; c) listi; d) cveti.

3. Kako se varuje trobentica:

a) Pred mrazom (zemlja in sneg); b) da se ne poškoduje (listi zaviti).

4. Hrana trobentice:

a) Sok korenike; b) mokrota iz zemlje.

B. Narišimo:

1. Koreniko s koreninami.

2. List:

a) Pecelj; b) listno ploskev in žilno mrežo.

3. Cvet:

a) Razcvetje (kobulico v obrisu); b) Dele: a) čašo; b) venec; c) prašnike; d) pestič. *)

V. Naloge. 1. Opazujte, katere dele bode trebentica izgubljala! 2. Kaj nastane namesto njih? 3. Katere živali obisku-

*) Daljša abstrakcija se mi vidi na tej stopnji neumestna. Ko smo pa na sličen način opisali več različnih rastlin, takrat pride čas, da se — na tretji stopnji — primerjajo vse opisane rastline med seboj. Iz tega primerjanja sledi povzetek: Deli rastline so: korenina, aeblo, listi, cvet in sad (plod). Nekatere rastline imajo tudi koreniko ali čebuljo. Deli lista so: pecelj in listna ploskev. Cvet ima navadno: čašo, cvetni venec, prašnike in pestič.

jejo trobentico? (Zakaj?) 4. Vsadite na vrtu koreniko trobentice!

5. Rišite jajčast list, obrazec kobulice!

Čitanje pesmi „Trobentici“. (Gl. Sch. H. II. str. 29).

2. Pismeno množenje z enoštevničnim množiteljem.

(3. šolsko leto).

I. Izračuni N, koliko je $6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = ?$ Kako bi lahko krajše rekli na mesto tega? (9krat $6 = 54$).

Izračuni istotako (na krajši način): $9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 = ?$ Dalje: $45 + 45 + 45 + 45 + 45 = ?$; $495 + 495 = ?$; $275 + 275 + 275 = ?$

Kaj ne, zadnji računi so bili težki? Zakaj? (Težko je pomniti toliko števil). Res; in zato se lahko zmotimo, če računamo take račune na pamet. A mnogokrat moramo računati s še večjimi števili. Kako bomo napravili, da se ne zmotimo? Seveda, pismeno bomo računali. Kje smo že tako delali? (Seštevanje in odštevanje).

1. smoter: Danes se bomo učili, kako se pismeno zračuna, 2krat, 3krat, 4krat . . . sploh večkrat kako večje število. — Česa se bomo učili? (Se večkrat ponovi).

II. Začnimo z malimi števili! Koliko je 6krat 35? Izračunite na pamet! Sedaj pa pismeno! Kako lahko rečemo na mesto 6krat 35? ($35 + 35 + 35 + . . .$). Kako bomo zapisali, če hočemo to pismeno zračunati? (Seštevanje pod seštevanje). Zapiši! Izračuni! — Tako se rešijo tudi naslednje naloge. Na tabli nastane ta-le slika:

1. 6krat 35	2. 5krat 47	3. 7krat 98	4. 3krat 189
<u>35</u>	<u>47</u>	<u>98</u>	<u>189</u>
35	47	98	189
35	47	98	189
35	47	98	567
35	47	98	
<u>35</u>	<u>235</u>	<u>98</u>	
210		98	
		<u>686</u>	

III. Kakšni računi so to? (Seštevanja). Primerjaj seštevance prvega računa! Kaj si našel? (Vsi so enaki). Pri drugem? Tretjem? Četrtem?

IV. Pomni! Vsako seštevanje, pri katerem so vsi seštevanci enaki, se imenuje množenje.

2. smoter: Sedaj pa hočemo ta množenja še enkrat izračuniti, a na krajši način.

II. Kako lahko rečeš namesto 5 ednic in 5 ednic i. t. d. (gl. 1. račun)? (6krat 5 ednic). Kako namesto 3 desetice in 3 desetice in 3 desetice i. t. d. (6krat 3 desetice). Torej govorimo tako: 6krat 5 ednic je 30 ednic; 30 ednic je 3 desetice in 0 ednic. Nič ednic se zapiše, 3 desetice si zapomnimo. 6krat 3 desetice je 18 desetic; 18 desetic in 3 desetice je 21 desetic; 21 desetic je 2 stotici in 1 desetica. (Se zapiše).

Izračuni na ta krajši način 2., 3., 4. račun!

Izračuni ravno tako:

5. 8krat 29; 6. 4krat 215; 7. 6krat 128.

Te naloge se zapišejo kakor poprejšnje — kot seštevanja, in se izvrše na krajši način — kot množenje.

Pomni! Namesto: vzemi število 35 šestkrat za seštevaneč lahko rečeš: število 35 se naj množi s 6. — Povej tako pri drugi, tretji, . . . nalogi!

To hočemo sedaj krajše tudi zapisati. Najprej zapišemo seštevaneč (35) samo enkrat. Malo na desno zapišimo število, ki nam pove, kolikokrat se naj seštevaneč sešteje (6). Med obe števili postavimo poševni križ $\times$ (znak množenja). Tako: 35×6 . To se čita tako-le: 35 pomnoženo s 6; ali: 35 se naj množi s 6.

Zapiši tako 2., 3., 4., 5., 6., 7. nalogo in čitaj!

1. 35×6 ; 2. 47×5 ; 3. 98×7 ; 4. 189×3 ; 5. 29×8 ;
6. 215×7 ; 7. 128×6 .

Pomni! Število množiti s številom se torej pravi, prvo število tolikokrat sešteti, kakor kaže drugo število.

Sedaj hočemo še enkrat izračuniti vse naloge po skrajšani pisavi! Govori tako: 6krat 5 ednic je 30 ednic; 30 ednic je 3 desetice in 0 ednic i. t. d. (Glej ono stran). Ko tako izračunamo vse poprejšnje naloge in jih zapišemo pod dotično nalogo, nastane ta-le slika na tabli:

1. 6krat 35	2. 5krat 47	3. 7krat 98	4. 3krat 189
35	47	98	189
35	47	98	189
35	47	98	189
35	47	98	567
35	47	89	
35	235	89	
210		89	
		686	
35×6	47×5	98×7	189×3
210	235	686	567

III. Katero število smo množili v prvem računu? S katerim? Kaj smo najprej množili? (5 ednic). Kaj potem? (3 desetice). Koliko ednic smo dobili? Kaj smo storili z ednicami? Povej vse to o 2., 3., 4. računu!

IV. Pomni:

1. Vsako seštevanje, pri katerem so vsi seštevanci enaki, se imenuje množenje.

2. Število množiti s številom se torej pravi, prvo število tolikokrat sešteti, kakor kaže drugo število.

3. Pri množenju se množe najprej ednice, potem desetice, potem stotice.

4. Ako dobimo več ko devet ednic, jih izpremenimo v desetice in ednice. Ednice se zapišejo pod ednice, desetice se prištejejo deseticam. Ako dobimo več ko devet desetic, jih izpremenimo v stotice in desetice; desetice se zapišejo pod desetice, stotice se štejejo stoticam.

V. Izračunite tako te-le naloge! (Različne naloge se zapišejo na tablo ali se računijo po računici).

Koroška dežela.

(Zemljepisni pouk v 5. šolskem letu).*)

Opomba. Avstrijsko-ogrska monarhija je velika učna enota, ki tvarja po naših učnih načrtih v zemljepisju učni smoter 5. šolskega leta. Ta velika enota se naravno razdeli v te-le manjše: 1. Alpske, 2. kraške, 3. sudetske, 4. karpatske dežele in 5. Ogerska nižava. Vsaka teh enot se nadalje razdeli v še manjše enote: posamezne kronovine. A tudi kronovine so preobširne enote, da bi se dale vsaka v eni učni uri obravnavati do konca. Zategadelj je treba snov še enkrat deliti tako, da se vzamejo po vrsti naravne kulturne skupine vsake kronovine. Koroška, ki smo si jo izbrali za primer, bi se dala n. pr. razdeliti v te-le tri enote: 1. Pregled cele dežele. 2. Nad Dravo: *a)* Krška in Gliniška dolina; *b)* Melska in Lavantinska dolina. 3. Pod dravo: *a)* Zilska dolina; *b)* Rož.

Naš namen je, tukaj na drobno izdelati učno sliko za prvo enoto. (Pregled cele dežele) in potem namigniti, kako se ostale enote z njo združijo. Postopa se pri tem pouku najbolje po namišljenem potovanju, kakor ga priporoča Tischendorf. Zato smo dali tej sliki naslov: Razgled z Dobrača. Ni dvombe, da pridobi s takim namišljenim potovanjem, ki ga izvrši učitelj z učenci na podlagi karte, zemljepisni pouk mnogo na živahnosti in zanimivosti.

Razgled z Dobrača.

I. Ob katere dežele meji Štajersko na zapadno stran? Kako pridemo iz Maribora**) najhitreje na Koroško? Popišite, kod teče železnica! (Po zemljevidu). Do katerega večjega mesta pridemo

*) Ta učna slika nam naj pokaže, kako se velika enota razdeli v manjše in manjše enote. Najmanjše enote so snov za eno učno uro. Kar se tiče formalnih stopenj, ni treba in tudi ni mogoče, da bi se pri vsaki najmanjši enoti, torej vsako učno uro prekorakalo vseh petero stopenj. Tu in tam je to mogoče in potrebno; toda navadno zadostujejo za najmanjšo n. pr. zemljepisno enoto tri prve stopnje. A ko smo dovršili vse najmanjše enote, ki skupno tvarjajo nekako celoto, takrat je potrebno, da se združijo vse te najmanjše enote. Iz te skupne družitve se posname skupen povzetek (v kupna 4. stopnja), ki se naposled utrdi z vajo ali uporabo (5. stopnja). (Prim. spodaj!).

**) Razume se samo ob sebi, da bodo v kranjskih šolah nastopili potovanje iz Ljubljane, oziroma od najbližje večje postaje, in se torej pripeljali v mislih s Kranjske strani v Beljak. Tudi Primorci pridejo čez Ljubljano ali peš čez Predel tje.

na Koroškem? Da; toda v Celovcu se danes ne bomo mudili, ampak peljimo se kar naprej! V katero večje mesto dospemo potem? Torej v Beljaku izstopimo iz vlaka!

Določite lego Beljaka po zemljevidu! (Mesto je v kotu, ki ga tvarjata Drava in Zila). Od mesta na jugo-zapadno stran najdete goro Dobrač. Pokažite, kje je? Dobrač je poslednji vrh v Zilskih Alpah, ki se razprostirajo med Dravo in Zilo.

Potujmo v mislih na Dobrač in ogledajmo si z njegovega vrha, lepo Koroško deželo! (Se ponovi).

II. a) Katera vas leži ob vznožju gore na severno stran? (Bleiberg). Od Bleiberga pridemo v treh urah na vrhunec gore. Kaj nam pove zemljevid o njeni višini? Pomnite, gora je 2100 m visoka. Dve prostorni koči nas oskrbita s telesnimi potrebščinami. Zaradi krasnega razgleda prihajajo namreč mnogoštevilni obiskovalci na Dobrač. Kakšno je južno pobočje gore? (Zemljevid!) (Pada strmo v Zilsko dolino). Kaj vidimo z vršaca? (S pomočjo zemljevida se skupno razvije): Od zapada se odpira Zilska dolina z mnogimi naselbinami; proti izhodu vidimo vso Spodnjo Koroško do obmejnega gorovja; namreč? (Do Golovca-Koralpe). Daleč zasledujemo tok Drave in dvoje jezer se blešči v solčnem svitu. Katera? (Podolgovato Osojsko jezero, Vrbsko blizu Koroškega glavnega mesta, Celovca, in veliko manjše in bližje Baško jezero). Tretje, večje Koroško jezero, Milstadsko, se pa ne vidi. Zakaj? Opišite tok Drave po zemljevidu. (Drava stopi pri Gornjem Dravogradu na Koroško in teče skozi deželo v glavni smeri proti izhodu. Pri Spodnjem Dravogradu zapusti deželo). Na desnem in levem bregu sprejema precejšnje dotoke. Pokažite in imenujte največje! (Zila, Krka . . .)

Vrnimo se na Dobrač!

Na severno stran se nam kaže veličastna slika: z ledeniki okovane Visoke Ture; proti jugu in jugoizhodu štrle kvišku rogljati grebeni in razpočeni vrhovi Koroških (Korotanskih) Alp ter skalnate stene Karavank (Stol). Obdane od tega gorskega zidovja se razprostirajo široke ravnine, dolge, ozke in zavite doline, zelene planine, vmes pa gozdati hribi in griči z

razvalinami marsikaterrega starega grada; na ravnem pod griči pa se blešče človeške naselbine. Zares krasna slika! (Se ponovi).

b) Kaj izvemo z zemljevida o legi in velikosti dežele?

Poiščite na zemljevidu meje! Kakšno obliko ima dežela? (Pravokotnik). Izmerite dolgost in širokost pravokotnika! (Po merilu zemljevida se izračuni, da znaša dolgost 170 *km*, širokost 60 *km*, torej površina 10.200 *km*², kar se resnici precej približuje). Primerjaj njeno velikost z velikostjo naše kronovine! (Štajerska je $2\frac{1}{4}$ krat večja, Kranjska blizu tolika, Primorska meri $\frac{2}{3}$ Koroške dežele). Obljudnost je blizu ista ko na Gorenjskem ali na Gornjem Štajerskem. Zakaj? (Slične razmere). Na 1 *km*² prebiva povprek 36 prebivalcev. Torej? (Število prebivalcev = 360.000, se izračuni).

Na Koroškem prebivajo v obče kakor na Štajerskem na južno stran Drave Slovenci, v ostalih delih dežele Nemci. To pa ni popolnoma na tanko; kajti v nekaterih krajih severno od Drave prebivajo tudi Slovenci in obratno leže na južno stran od nje nemški jezikovni otoki. (Pojem jezikovni otok se razjasni). (Ponavljanje).

c) Kaj nudi Koroška zemlja svojim prebivalcem? (S čim se Korošci pečajo).

1. Ob vznožju Dobrača smo našli vas Bleiberg, po slovensko bi se reklo „Svinčja gora“. Kaj nam pove to ime? (Da se nahaja v bližini svinec). Svinčnate rude se nahajajo severno od vasi, v Rudni gori (Erzberg), ki tvarja z Dobračem ozko dolino. Tukajšnji svinčni rudnik je najznamenitejše nahajališče te kovine v naši očetnjava. Ruda se imenuje svinčeni sijajnik. Tukaj imam kos svinčenega sijajnika! Natančneje si ga ogledamo priprilodnjič. *) Tudi na drugih krajih na Koroškem se nahaja ta koristna ruda, n. pr. pri Pliберку (Bleiburg) in Rablju (Raibl). Več tisoč delavcev se bavi z njega pridobitvijo in izdelovanjem.

*) Ne zdi se mi umestno, da bi se tukaj dalje mudili s svinčnim sijajnikom. To bodi predmet naslednje prirodopisne ure, ako se ruda ni opisala še poprej. — Isto velja o železni rudi.

2. Na Koroškem kopljejo že od starodavnih časov tudi veliko najpotrebnejše vseh kovin, železa. Osobito veliko železne rude dobivajo v Hüttenberški Rudni gori. (Hüttenberger Erzberg). Kje je? (V Saualpe). Na severni, južni in zahodni strani se nahajajo rovi v goro. Rude se prevažajo s samotekočimi vozički, takozvanimi „hunti“, ki vise na vrveh iz žice, po vodoravnih in poševnih tirih (potih) niz brdo k plavžem ali pa z železnico v Prevalje. (Lega: Jugoizhodno ob železnici Maribor-Celovec). Iz sirovega železa lijejo v livnicah kolesa, peči, dele strojev i. t. d., ali pa kujejo kovno železo z velikimi kladivi na paro. Kdo rabi kovno železo? V valjarnicah izdelujejo železna nosila (nosilno železo, traverze), tirnice (šine) in pločevine. Tudi žičarnice in žrebljarnice ima Koroško, n. pr. v Bistrici v Rožni dolini. V novejšem času pa rudarstvo na Koroškem zelo propada; mnogo plavžev in tovarn je opuščenih.

3. Posebno domačo obrt nahajamo v Borovljah (Zemljevid!) Tukaj živi kakih 130 puškarjev, ki imajo zadrugo. Nobeden ne sme puške izdelati brez sodelovanja drugih. Eden je kovač le za cevi, drugi izdeluje le peteline, tretji kopita (za puške) i. t. d. Delo je razdeljeno; to je jako primerno. (Vsak delavec se dobro izuri v svojem delu, da v kratkem času več in bolje opravi). Zato so Borovljske puške na dobrem glasu.

4. S čim se še bavi prebivalstvo?

Učenci se prav domnevajo na podlagi prejšnjega pouka, da se vsekakor pečajo v širokih dolinah in na manjših ravninah s poljedelstvom, in na zelenih planinah z živinorejo. Gozdovi dajejo les za vsakojake izdelke.

Učitelj dostavi: Poljedelski pridelki ne zadostujejo potrebam dežele; žito se mora uvažati. Živinoreja je glavni vir skromnega blagostanja. Najlepše planine so med Lisero in Osejškim jezerom (Pokaži!). Tudi na Svinjski Alpi (Sanalpe) in na Golovcu so lepe planine. Razen govedarstva je tudi konjarstvo in in ovčarstvo znamenito; mehka volna ovac iz Krške doline je posebno pripravna v izdelovanje raševine (lodna). Na mnogih krajih delajo iz lesenine debel papir in lepenko.

V Beljaku (10.000 prebivalcev) je tvornica za leseno robo. Razen tega se tu izdelujejo stroji, usnje, papir, barvilo, svinčeni izdelki, špirit i. dr. Mesto živahno trži na Laško in Tirolsko, kar pospešujeta železnici, ki se tukaj križata. Po katerem prelazu je izpeljana na Laško? (Preko Pontabeljskega). Preko katerega drži vozna cesta? (Predilski prelaz). V katero deželo prideš črezenj? (Na Primorsko).

Na isti način se opozorijo učenci na prehode v druge dežele; ne sme se pozabiti na nov velikanski predor čez Karavanke iz Roža v Jesenice. (Točka se ponovi).

III. Med podajanjem se je zapisala na tablo sproti, točka za točko, ta-le razčlenba:

Razgled z Dobrača.

- a) Kako pridemo na Dobrač (lega)? Kaj vidimo z njegovega vrha? (Prepad v Zilsko dolino; proti zapadu: Zilsko dolino; proti izhodu: Spodnjo Koroško, Golovec, Dravo in njene pritoke, jezera; katera? Proti severu: Visoke Ture; proti jugu: Koroške Alpe in Karavanke. Doline in ravnine.
- b) Kaj izvemo iz zemljevida o legi in velikosti dežele? (Oblika, velikost, število prebivalcev; prebivalci po narodnosti).
- c) S čim se Korošci pečajo? (Svinec, železo, železni izdelki; poljedelstvo, živinoreja, obrti, kupčija.

Po tej razčlenbi se vsa snov večkrat ponovi.

S tem je slika dovršena. Tu smo zadovoljni s tremi stopnjami. Na sličen način se obravnava v naslednji uri Krška in Zilska dolina in za njo Melska in Lavantinska (Labodska) dolina i. t. d., vsaka slika s tremi stopnjami.

Šele ko smo dovršili vse tri slike, bode kazalo posneti iz njih kot vkupno 4. stopnjo ta-le povzetek:

Koroško.

1. Meje; 2. Velikost in prebivalci; 3. Glavna reka in dodoki; 4. Jezera; 5. Gorovje in ravnine; 6. Znamenita mesta, trgi, vasi in gradovi; 7. Načini pridobivanja ali zaslужbe. 8. Sta-

vek: Ako se delo razdeli, se izdela v krajšem času več in boljšega blaga nego brez razdelitve.

Na zadnje pridejo kot 5. stopnja lahko te-le ali slične vaje: 1. Dokažite z ozirom na domovino (Štajersko, Kranjsko ali Primorsko) in na Koroško, da je način pridobivanja mnogokrat zavisen od sveta! 2. Razložite imena: Vrbsko, Osojsko jezero, Bleiberg, Gornji in Spodnji Dravograd, Golovec i. t. d.! 3. Izmerite dolgost Drave od Gornjega do Spodnjega Dravograda! 4. Izmerite dolgost Karavank! 5. Razložite: Karavanke so razvodje med Savo in Dravo! (Ako se je poprej obravnavala Kranjska). 6. Dokažite, da so železnice in ceste važne za trgovstvo in promet! 7. Pripovedujte pravljico o Vrbskem jezeru, vsebino pesmi o osojskem mutcu! Zakaj je Gospo-svetsko polje zgodovinsko znamenito? 10. Razgled z Dobrača i. t. d.

V to sliko se vplete čitanje: Schreiner-Hubad 3. Čitanka, četiridelna izdaja: 1. Vrbsko jezero (II. 28), 2. Mutec osojski (II. 29), 3. Umeščenje koroških vojvod na Gospo-svetskem polju (IV. 18), 4. Potres na Kranjskem in Koroškem v 14. stoletju (IV. 19).

e) Uporaba formalnih stopenj pri pouku v ljudski šoli.

Ali je treba, vsako učno uro razdeliti po formalnih stopnjah, oziroma moramo-li vsako učno enoto brez izjeme predelati po peterih stopnjah? Kdor to zahteva, teorije formalnih stopenj ni nikoli temeljito proučil, ali jih ni razumel. Takšen pedagog je pravi formalist in laži-pedagog. Od druge strani pa sodi zelo vihravo, kdor trdi, da je odvisno od učitelja, menda od njegove dobre volje, naj li razčleni kako konkretno snov po dveh, treh, štirih ali peterih stopnjah. V tem oziru imejmo vedno pred očmi resnico, da se formalne stopnje naslanjajo na dušeslovni proces apercepcije, to je na proces, kako tvarja duša iz konkretnega, nazornega gradiva abstraktne pojme, iz posameznih slučajev obča pravila, iz poedinih prikazni splošno veljavne zakone. Da se učivo predelaj po formalnih stopnjah, ta zahteva velja torej samo tam, kjer

hočemo, da si učenci prisvoje kako novo, konkretno snov z namenom, da iz nje izvajajo potom abstrakcije nekaj obče veljavnega in pojmovnega.

Iz tega sledi, da se mora uporabnost našega nauka na dve strani bistveno skrajšati. Najprej ni dvombe, da se ni treba na formalne stopnje ozirati pri ponavljanju, pri izpraševanju ali kadar se hoče uvrstiti in urediti, kar so učenci sami ali ob šolskih izprehodih opazovali; takisto v obče ne v predmetih, ki imajo zgolj namen, da se z vajo pribori kako tehnično spretnost (telovadba, risanje, pisanje, petje). Kajti tu se navadno ne gre za opazovanje, za razumno prisvajanje novih resnic, ampak za ponavljanje predstav po spominu ali za telesna dejanja.

Mogoče je tudi, da kaka učna snov sicer podaja nove konkretne predstave, toda same znane pojmovne elemente. Čestokrat podaja berilo, zgodovinska povest, prirodoznanska ali zemljepisna snov novo nazorilo že pridobljenemu pojmu, dokaz že poprej prisvojenemu nauku. V tem slučaju bi bilo pač prisiljeno, ako bi snov po šabloni prežemali iznova po vseh peterih stopnjah, dasi ni nič novega, kar bi se abstrahovalo. Tu zadostuje, da le spoznajo otroci v konkretnem obče veljavno; ko so novo snov razumno združili, je metodična obravnava dosegla svoj namen in konec. — Gostokrat se priporoča, da se nova snov samo prisvoji (1., 2. in 3. stopnja) ko se ji pridruži še eden ali več po vsebini sorodnih prispevkov, ki so se prisvojili na isti način, šele potem sledi za njimi skupno tretja, četrta in peta stopnja. To postopanje velja osobito pri obravnavi beril, ki imajo isto ali slično jedro. Prvo takšno berilo se po primerni pripravi čita in razjasni; istotako drugo, oziroma tretje in četrto. Hkratu, ko se je prečitalo in razjasnilo zadnje berilo z istim ali enakim jedrom, sledi vsemu skupno druženje, povzetek in uporaba.

Tuintam je konkretna snov tako obširna, da ni mogoče v eni uri podajati vse snovi ene učne enote. V takem slučaju je potrebno, da se snov razdeli; poda se je toliko, kolikor je mogoče prisvojati v odmerjenem času. V drugi, oziroma tretji uri in, če je treba, v četrti se podajanje nadaljuje in le nazadnje se

vsa snov cele enote združi ter se izvrši abstrakcija in vaja. (Glej učno sliko: Koroško).*)

Kakor glede na učno snov, tako se mora obča veljavnost formalnih stopenj omejiti tudi z ozirom na stopnjo otroške razumnosti. Videli smo, da obsega popolno in temeljito prisvajanje učne snovi dvojno apercepcijo; dovršeno je, kadar se iz novo naučene snovi potom abstrakcije izcimi splošen pojem ali obča resnica. Prav v to merijo formalne stopnje sploh. A učenec je na spodnjih stopnjah ljudske šole prav malo sposoben za abstrahovanje pojmov in zato k temu bore malo nagnjen. Vsa njegova moč in vse njegovo zanimanje se še porablja v prisvajanje novih predstav; število sličnih, krepkih zaznav v različnih področjih izkušnosti mu je tako pomanjkljivo, da je snovanje pojmov zanj čudno, tuje, neplodno delo. Z izvajanjem pojmovnosti se ne smemo prenaglit; pojmovnost mora vselej kakor sad dozoreti iz velike množine sličnih, konkretnih izkušenj. Ne smeš je razvijati, kadar se ti zazdi; sicer se ti je bati, da sadiš prazne besede, rastline brez korenin. Nastopiti sme dosledno še le takrat, ko obilnost učiva in mnogovrstnost naučene snovi same silita k druženju in urejanju bistvenega v pojem ali obči razsodek.

*) Obratno pa je tudi mogoče, da ima konkretna snov toliko obče veljavnega v sebi, da se iz nje lahko izvaja več nego en pojem ali eno pravilo. V tem slučaju se razvije najprej en pojem (pravilo) popolnoma. In ko se je ta do dobra apercipoval, se morajo stopnje druženja, povzetja in uporabe (vaje) ponavljati večkrat in to tolikokrat, kolikor različnih pojmov (pravil) je treba razviti. V mnogih slučajih je koristno, da se končni smoter razdeli v več delnih smotrov. Tedaj se napove najprej prvi delni smoter, ki mu sledi podajanje, druženje in povzetek; prav tako se razvija drugi, oziroma tretji i. t. d. delni smoter, rekše za vsakim pride posebna 2., 3. in 4. stopnja. Koncem se združijo vsi povzetki v enega in še le sedaj se zaključijo s skupno uporabo (vajo). Zakon o razteznosti teles po toploti se n. pr. razvije tako, da se najprej razvija le stavek: Toplota razteza trdna telesa; potem: Toplota razteza kapljiva telesa; naposled: Toplota razteza plinasta telesa. Tem potom se dobi stavek: Toplota razteza vsako telo. Za tem skupnim povzetkom sledi splošna uporaba.

Potemtakem ne bomo učencev na spodnjih stopnjah tirali v abstrakcije. Izpeljavali bomo vselej najprej samo prvi del apercepcije, t. j. skrbeli bomo, da učenci novo snov temeljito nazirajo in razumejo. Kar je na njej bistvenega in pomenljivega, bomo posebe poudarjali in učence napeljavali, da po svoji izkušnosti družijo vse, česar so se naučili, s sličnimi predstavami v skupine in vrste. Trudili se bomo končno, da se učenci z različnimi vajami, kolikor je mogoče, izurijo v tem, česar so se naučili. Tako gladimo polagoma pot poznejši abstrakciji, shva-
tanju obče veljavnih zakonov, ki jih ima v sebi učna snov.

Isto velja v nekaterih slučajih tudi o zrelejših učencih. Tudi zrelejši učenec ne more vselej vzdigniti kar polnega, pojmovnega in obče veljavnega zaklada, ki mu ga nudi konkretna snov. Kjer se stavijo še le temelji za novo stroko znanja, kjer se gre za početke kake stroke, tam bode učenec težko uspel do pojmovnega shva-
tanja učiva. Saj ima še premalo istovrstnega, zanesljivega znanja, da bi mogel o vsaki učni enoti abstrahujoč določiti logično vsebino. Tu mora učitelj, vsaj iz začetka, opustiti popolno izpeljavo abstrakcije. Za sedaj se konča predelavanje učne snovi s pridobitvijo predstavni-
h vrst in skupin, n. pr. z označenjem zgodovinske osebe, s spoznavo skupine slovniških oblik, z opisom dežele, z risanjem gorovja in vodovja. Poznejšemu pomišljanju pripada druženje teh povzetkov z drugimi v višje spoznanje.

Zato naglašamo: Kjer učivo ali pa omejena razumnost učenčeva ta čas ne dovoljujeta zaključiti apercepcijo, t. j. prodreti do splošno veljavnega in pojmovnega, tam izpustimo izvajanje apercepcije, kakršno zahtevata stopnji posnetka in uporabe, in se zadovoljimo z razumnim shva-
tanjem konkretnih dejstev in njih druženjem med seboj ter s sorodnimi predstavami.

Dr. K. Lange piše: „Čim jasneje smo si svesti pogojev in omejitev, s katerimi je dovoljena vporaba formalnih stopenj in koristna, tem bolj se bomo otesli predsodka, kakor da bi bila šablona, s katero sta Herbert in Ziller poizkušala mehanizovati

ves pouk. *) Kaj pa sta storila drugega, nego da sta primerno obče priznanemu zakonu človeškega duha uredila in uravnala učno delovanje? Ali ni resnica, da se temeljita apercepcija učiva izvrši samo tedaj, kadar se pouk začne z vnanjim in notranjim naziranjem otrokovem, in ako se od tod stopa dalje k abstrahujočemu razmišljanju tako, da naposled njegovim proizvodom zajamči pravo uporabo s praktičnimi vajami? Ta metodiška pot, ki nam jo predpisuje narava človeškega duha, je torej tudi pot formalnih stopenj. S formalnimi stopnjami se namerava edino le osiguriti učencu naravi primerno, temeljito prisvajanje učiva. Kjer se pod njihovim napisom godi več ali kaj drugega, tam vladajo samo prazne besede, a ne njih duh. Da pa teorija formalnih stopenj predpisuje določen red činov pri pouku, da ne prepušča samovoljnosti, kateri izmed njih pridejo zaporedoma na vrsto, to se ji pač ne more šteti v greh. Svoboda samovoljnosti je po pravici na vseh področjih človeškega spoznanja in hotenja zoprna in odurna -- ali naj bode v pedagogijski, v tej najmlajši izmed ved, dovoljena? To pač ne. Saj je tudi poprej veljalo v več nego enem predmetu za sigurno vodstvo pri učenju pravilo: Od naziranja k mišljenju, od mišljenja k uporabi! In še vedno se smatra vsak dober učitelj navezanega na to zaporednost. Potemtakem dobimo utis, da je Ziller le v tem grešil, ker je postavil pet (pravzaprav le 4) namesto običajnih treh stopenj; češ, za tistimi tremi pobirati stopinje je prav in dobro; ali petero stopenj in še takšne s tako čudnimi imeni -- to nasprotuje svobodi učiteljevi. Take ugovore slišimo. Ako pa je taka, pridemo v tem prepiru o „nesrečnih“ stopnjah, kakor se nam dozdeva, pri večini nasprotnikov res na samo besedičenje. Kajti ni treba dokazovati, da bi bilo prav lahko, preobrniti petero formalnih stopenj v običajno trojico učnih stopenj. Ako je itak Ziller, napoten po

*) Najnavadnejši izraz temu predsodku je trditev, češ, zahteva se, da mora vsaka učna ura preteči po „načrtu“ formalnih stopenj. Tega Herbart in Ziller, kar mi vemo, nikoli nista zahtevala; to se bode že zaradi tega kaj redkokdaj moglo zgoditi, ker temeljito prisvajanje učne enote zahteva navadno več nego eno učno uro.

globljem razumenju postopka duševnega prisvajanja, rajši razdelil dejanji naziranja in abstrahujočega premišljevanja vsako v dve stopnji, se je to zgodilo samo z namenom, da bi podal učitelju kar možno določeno in praktiško plodovito navodilo v zanesljivo izpeljavo dogodka apercpepcije v otroku. Njemu ni bilo na tem, da bi postavil povsem novo učbo, ampak na tem, da bi dopolnil stara, izkušena pravila, da bi se ta pravila bolje razumela in obče razširila. Ni se podalo nekaj obče znanega „samo z nekako drugimi besedami“, ampak staro v novi, t. j. izboljšani in razširjeni obliki.

Novo pa je na Herbart-Zillerjevi teoriji njihovo posebno shvatanje učnega dejanja kot apercpepcijskega postopka, nova uvrstitev pripoznanih didaktiških pravil v strogo urejen, izvršitvi učnega procesa primeren vspered metodiških stopenj, nova je naposled natančna psihološka utemeljitev vseh teh pedagoških zahtev.

Po formalnih stopnjah poučevati se torej pravi: dosledno, zavedno in namenoma storiti, kar je sicer dano samo bistri razboritosti.“



VSEBINA.



	Stran
Predgovor in prošnja	3
I. Apercepcija.	
a) Bistvo apercepcije	7
b) Posledice apercepcije z ozirom na novo predstavo . . .	13
c) Posledice apercepcije z ozirom na apercipujoče predstave	16
č) Pogoji apercepcije	18
II. Razvoj duševnega obzorja človeškega.	
a) Otroška doba:	
1. Shvatanje otroške okolice ali najbližje vnajnosti . .	23
2. Začetek nramno-nabožnih nazorov	28
b) Prva deška, oziroma deklška doba (7. – 10. leto):	
1. Napredovanje na umstvenem polju	30
2. Napredovanje v nramstvenem oziru	35
c) Druga (zrelejša) deška, oziroma deklška doba (11. – 14. l.):	
1. Na umstvenem polju	36
2. V nramstvenem oziru	39
č) Mladenška (deviška) doba	40
III. Pedagoška uporaba nauka o apercepciji.	
a) Vse učenje je apercipovanje	47
b) Kako se oziraj učitelj na predmet apercepcije. (Izbor in razvrstitev učne snovi)	50
c) Preiskovanje (analiza) otroškega duševnega obzorja . . .	56
č) Učna pot ali nauk o formalnih stopnjah:	
1. Priprava in napovedanje smotra	71
2. Podajanje snovi	79
3. Uglabljanje ali druženje	83
4. Povzetek ali jedro	85
5. Vaja in uporaba	87
d) Učne slike, izdelane po formalnih stopnjah:	
1. Trobentica. (Nazorni nauk za 2. ali 3. šolsko leto) .	89
2. Pismeno množenje z enoštevničnim množiteljem .	94
3. Koroška dežela. (Zemljepisje)	97
e) Uporaba formalnih stopenj pri pouku v ljudskih šolah .	102



Narodna in univerzitetna
knjižnica

© NUK



00000448582

