

O d v e t n i k (*izbrubne*): Von Schnitzel je brezznačajen podlež, posvetil mu bom!

B r e d a (*mirno*): Zato, ker te je sinoči izdal za nekaj objemov tvoje Brede, ker se je izkazalo, da tudi ti nosiš krinko na svojem obrazu, da tudi ti nisi tako lep, kakor se delaš in kažeš. Licermerstvo je tudi tvoja lepa čednost. Vsi nosimo črne duše.

(Konec prihodnjič.)

FILOZOFSKI MOMENT V PEDAGOŠKI PRAKSI IN TEORIJI

NAMESTU REFERATA ZA VIII. MEDNARODNI FILOZOFSKI KONGRES V PRAGI (2.—7. IX. 1934).

K. O Z V A L D

Razpravljati o filozofiji pa še o pedagogiki, to je nam modernikom dvakrat nič, tako najbrž poreče „Kranjec moj“. In mu prav za prav moraš pritegniti — če namreč filozofijo pa pedagogiko vzameš v takem pomenu besede, kakor so jima ga dali preveč samo vase zaverovani ter za resnični svet in življenje slepi „filozofi“ in „pedagogi“. Neplodni tip filozofa je do pičice točno označil Goethe, ko Mephistopheles modruje Faustu:

Ich sag' es dir: Ein Kerl, der spekuliert,
ist wie ein Tier, auf grüner Heide
von einem bösen Geist im Kreis herumgeführt,
und rings umher liegt schöne grüne Weide.

A priskutno figuro pedanta, zlasti mlade ljudi opravičeno pred njim obhaja groza, je menda nedosegljivo portretiral Prešeren v „pisarju“ satire *Nova pisarija*.

Dejansko pa vendarle ni tako, da bi filozofija in pedagogika bile čisto brez veljave za današnjega človeka, ki si svoje bitje in žitje uravnava po smernicah „nove stvarnosti“. Le pravkar omenjeno, za življenje jalovo, „katedersko“ filozofijo sodobnik odklanja in prav tako mu je zoperna samo tista zgolj po „pravilih“ ukrojena šolska ali morda bolje rečeno šolniška pedagogika, ki ji dejanje in nehanje ne sega preko šolske klopi. Toda kdor zna gledati in videti, mora pač priznati, da človek menda še nikoli ni zlepa toliko „iskal“, negoli današnji dan. Kaj vse bi mu tukaj lahko dala tako usmerjena filozofija, da bi se iz nje dalo — „živeti“, to je, iz katere bi si naše življenje jemalo trdnih temeljev pa vodilnih pravcev za praktični „vsak dan“ in za duhovni „week end“. In kdo neki bi si danes še upal mašiti ušesa pred kar ultimativnim pozivom, da se bo mladina zrelejših let „sama“ vzgajala po svojih vzorih

in nazorih, ako bi imelo še dalje ostati vse pri starem! Filozofija in pedagogika po tem takem tudi danes nista brezpomembna ropotija v inventarju človeške kulture in civilizacije, temveč lahko tudi sodobniku prav s pridom služita tedaj, če mu ne vsiljujeta mrtve šare, ampak dajeta — kruh življenja.

In duhovni oče, nekak spiritus rector praškega kongresa, češki filozof *Emanuel Rádl*, je poudaril, ko je v vabilu za inozemski svet res velikopotezno zapisal, da ta filozofski kongres ne bodi paradna revija strokovnih konjičkov, ki so največ osedlani po osebni naravnosti in nagnjenju tega ali onega filozofa. Ampak osrednja os, okoli katere se naj suče ta mednarodni filozofski areopag, bodi odnos filozofije do — *potreb javnega življenja*, to je do znanstvenega, literarnega, umetnostnega, moralnega, političnega, gospodarskega, socialnega in verskega življenja.

Dà, „potrebe javnega življenja“! Lepše se ne bi dalo naglasiti prav tisto, kar je gonilna sila, rekli bi lahko — *perpetuum mobile vse pedagogike*. A komur ne bi hotelo v glavo, da so potrebe javnega življenja odločilni moment v vsem pedagoškem prizadevanju, kar ga je, ta naj le za hipec pomisli, kaj pomeni v današnjem življenju beseda „izobrazba“, ta presvojevrstni votek sedanje pedagoške teorije in prakse. Mari ne postaja to, kar je pravi zmisel besede „izobrazba“, od dne do dne bolj človeka, svet in življenje oblikujoči, oziroma preoblikujoči nekaj? Saj se vendar prav odtod jemljejo tako silni in globoko segajoči regulatorji človeškega dejanja in nehanja, da je raznosmerna izobrazba, ki jo sedanji rod dobiva, po njej teži ali pa si je vsaj želi — čedalje bolj bistven, „integralen“ del modernega življenja.

Zadostuje, da si n. pr. le količkaj predočiš to, kar ima v mislih besedni izraz „*strokovna izobrazba*“, pa boš takoj na vse strani v prebujnih stikih s potrebami in nalogami javnega življenja. Saj ga danes menda ni več delovnega torišča, kjer se ne bi za izvrševanje raznih opravkov zahteval tak delavec („delovna moč“), ki se lahko izkaže s „strokovno kvalifikacijo“ ter ima v opravljanju podrejenih mu poslov čim več „okretnosti“ („Wendigkeit“). Kdor pa se kljub temu kot delodajalec ali delojemalec iz katerega že koli razloga ne bi menil za ta zahtevek javnega življenja, utegne prej ali slej plačati dokaj drago šolnino za svojo izmodritev. Ne bom tukaj uvrščal resničnih primerov iz obrtne delavnice, urada, trgovine, šole . . ., saj bo že eden menda dovolj pojasnil uvaževanja vredno dinamiko dejstva, da še nikdar nisi izpolnil vseh pogojev, ki so nujno potrebni za uspeh, če tu ali tam napraviš „nekaj“ („to do something“), ampak da se mora napraviti kaj celega, dodelanega.

Mislim pa primer s torišča, ki ga je pognala iz sebe najmlajša brst na drevesu našega javnega življenja — tujski promet. Vedno več tujcev prihaja v naše kraje in s tem se našemu človeku odpira možnost dobrodošlega zaslužka. A kaj, ko na vse to nismo bolj pripravljeni, nego so bile svetopisemske device na prihod ženinov. Tako n. pr. osebe ob večjem številu gostov le prerado „izgubi glavo“ ter na upravičeno jezo lačnih in žejnih nesmoterno bega sem in tja — ker se gospodarju še nič ne svita o „okretnem“ obratovanju po ekonomskem načelu delitve dela.

In kdo neki bi oporekal, da so te vrste pojavi docela organsko spojeni z javnim življenjem ter da jih je treba *pedagoško* motriti in obravnavati? Saj bi tak neverni Tomaž moral dosledno dvomiti i o tem, da raznolike institucije, zlasti jako pisana vrsta strokovnih in poklicnih šol vse gor do akademskih fakultet, kjer mladi rod dobiva (teoretsko) strokovno znanje in (praktično) strokovno zmogljivost, v resnici *dopolnjuje življenje* ter mu neločljivo hodi ob strani, kar točno naglaša sloviti filozof-pedagog Eduard Spranger.

Druga oblika izobrazbe je tista *osnovna* izobrazba, ki jo fantu in dekletu daje v otroških letih ljudska („osnovna“) šola na bolj elementaren način, pozneje pa srednja v kolikor mogoče znanstvenem duhu. Tudi „osnovna“ izobrazba torej vsekako zadeva javno življenje, ga zadeva v kar največji meri, kajti vsaj ljudsko šolo morata današnji dan dovršiti vsak normalni dečko in deklica.

Odnos do javnega življenja pa postane še očitnejši, če kaj premislimo smoter ljudske šole in pa gimnazije oziroma realke. Ljudska šola namreč izoblikuj učencu sposobnosti telesa in duha tako, da si bo, ko jo konča, po preudarku izbral primeren poklic ter se i sicer s pridom aktivno udeleževal kulturnega življenja. In podobno, samo da globlje in intenzivneje, uvajaj i srednja šola mladoletnika pa mladoletnico k razumevanju kulturnega življenja v vseh glavnih oblikah (gospodarstvo in tehnika, znanstvo, umetnost, politika, socialnost, verstvo) ter jima vzbujaj tudi veselje do njega. Osnovna izobrazba hodi torej *pred* življenjem ter je v bistvu priprava na strokovno izobrazbo, ki jo zahtevajo nujne potrebe v javnem življenju naroda.

Da je „osnovna“ izobrazba kar najtesneje spojena s potrebami javnega življenja, o tem že zato ni mogoče dvomiti, ker je ena izmed glavnih funkcij ljudske in srednje šole tudi — *selekcija* ali izbiranje, reševanje mladega naraščaja po sposobnostih, se pravi dolžnost, pomagati pojedincu, da najde samega sebe in pride v javnem življenju le na tako mesto, ki mu je najbolj dorasel.

A tretja, osobito v naši dobi tolikega vrenja in kipenja silno važna plat tega, kar imenujemo izobrazbo, je — recimo ji — *človeška iz-*

obrazba. Mlad človek ji je najbolj dostopen takrat, ko se strokovno izobrazuje na tem ali onem torišču: v obrtni delavnici, kot uradniški pripravnik, v poklicni šoli... Takrat bi mu naj ob primernem navajanju jasno in za trdno v zavest prišlo i to, da poklicna spretnost ali rutina, oziroma specialistovstvo še nikar ni vse, ampak da je v javnem življenju zelo, zelo treba tudi tega, kar nosi ime odgovornost, poštenost, požrtvovalnost, zanesljivost, smisel za čast itd. Ameriški pedagog Booker Washington je to povedal z otipljivo nazornostjo, ko je nad vrata mizararske strokovne učilnice dal obesiti napis: „Tukaj se ne izobrazujejo ljudje za mizarje, marveč mizarji za ljudi.“

Tako sem skušal ob treh oblikah „izobrazbe“ pokazati, da to, kar pomenijo besede: pedagogika, pedagog, pedagoški... niso nemara prazne marnje, ampak kar najbolj stvarne in tudi izredno pomenljive, „aktualne“ strani v javnem, „kolektivnem“ življenju, v katerega je postavljen vsak poedinec od vekomaj. Zato ima glasoviti pedagog in filozof Aloys Fischer prav s trditvijo, da bo razvoj držav v bodoče največ zavisel od pravnega gospodarstva in pa, čujte, od pravnega — vzgojstva. Pedagoška problematika sama pa je v resnici tolika, da sem se je v teh izvajanjih jedva podrobneje dotaknil.

A kadar govorimo o pedagoških rečeh, nam je najčesče v mislih — pedagoška „praksa“, to je tisto živo prizadevanje, ko bi kdo rad koga drugega (otroka, mladostnika, odraslega) tako in tako oblikoval, oziroma preoblikoval. Ali razne oblike kulturnega življenja so današnji dan že tako zamotane in visoko razvite, da si plodnega dejstvovanja, uspešne „prakse“ ne moremo na nobenem torišču več misliti brez „teorije“, to je brez utemeljenega umovanja o posameznih momentih svojega dejanja in nehanja. Kaj bi n. pr. „praktična“ medicina, ki sedaj žanje uspeh za uspehom, bila brez miselnih teorij, ki so jih Koch, Pasteur, Wagner-Jauregg... izklesali o nastajanju, svojstvih, lečljivosti tuberkuloze, stekline, duševnih bolezni itd.? Saj te teorije „praktičnemu“ zdravniku, dejal bi, vodijo roko in duha, kadar je treba v tem in tem individualno konkretnem položaju samostojno ukreniti, kar zahteva dani trenotek v prid bolniku...

In tudi *pedagoška* teorija nima na primer učitelju ali učiteljici biti nemara le naštevanje nekakšnih popolnoma zanesljivih „pravil“ za takojšnjo porabo. Ob tujih mislih naj bi si marveč oplojala duha za pravilno presojanje in pa izvršitev nalog, ki se jima stavijo tu ali tam.

Toda človek je ustvarjen tako, da ga ne zadovoljuje niti to, če zanesljivo ve, kaj mu je storiti v tem ali onem položaju, ampak se mu pogostoma poleg tega kar samo poraja še vprašanje po — *smislu*, po zadnjem, najglobljem smislu tega, s čimer si daje opravka. Ko raz-

mišljam na primer o ciljih in poteh za „prosvetljevanje naroda“, me, recimo, ob dejstvu, da izobraževalnemu procesu vidno sledi usodna razklanost ljudstva na dvoje, v vrhnjo plast „intelektualcev“ in pa v ogromno goščo zaostalcev — kar iznenada zgrabi vprašanje: kaj pa je vobče vloga izobrazbe v človeškem življenju?

Vprašanja po zadnjem pomenu in namenu vsega tega, kar „je“, so — „filozofska“ vprašanja. Naš duh čuti nepremagljiv gon, staviti si taka vprašanja, in „ak duh te žene“, se umiriš šele tedaj, ko si našel ali dobil odgovora na nje.

Tudi pedagoška stran javnega življenja daje neskončnih možnosti za taka vprašanja. Kdor si (kot oče ali mati, učitelj, mojster v delavnici, vodja urada ...) zavestno prizadeva, da bi komu drugemu, zlasti pa mlademu rodu dal tak in tak telesni ali pa duhovni „format“, mora na primer pač vedeti, „kaj hoče“, to je, zavedati se mora svojega „cilja“. Ta zavest je sestaven, nepogrešljiv del v duševni naravnosti pedagoškega praktika in bi na primer učitelj brez nje bil šušmar. Toda svojih pedagoških namer se lahko zavedaš prav jasno i tedaj, če še morda nikoli nisi razmišljal o notranjem „smislu“ pedagoških ciljev. Je namreč tako, da prevažna vprašanja, kaj je bistvo pedagoškega cilja, kdo je opravičen formulirati pedagoške cilje, od kakšnih momentov zavisi vznik, rast, ginevanje pedagoških ciljev itd., niso več vprašanja iz pedagoške prakse, ampak iz — pedagoške *filozofije*. Hočem reči, pedagoški praktik (ljudskošolski učitelj, srednješolski profesor itd.) nima take naloge, da bi v svojem območju razpravljal o teh vrstah vprašanj, kajti njegov pravi pensum je: učiti, izboljševati, voditi, izbirati, dajati pobude, grajati, učinkovati na mišljenje učencev... A vse to bo kajpa neprimerno do-delanejše opravil, ako ni le spreten routinier, metodični virtuoz, temveč — pedagoški „mojster“, to je pravi vzgojnik oziroma „obraznik“ (Prešeren), ki ga ne plaši znoj, da bi šel praktičnim problemom, ki jih rešuje, do „dna“, do zadnjih, duhovnih, kulturno-filozofskih korenin. Le to se pravi poedinca in kolektiv vzgajati „v duhu in resnici“.

Takih zadnjih, vse „do mater“ (Goethe) naperjenih vprašanj se kar nepregledno suje pred nas, če se kaj bolj ustavljamo v mislih ob vsem tem, kar je tako ali tako v zvezi z „gojencem“ (dedni zarodki, inteligentnost, talent, starostna stopnja, okolje, „usoda“...), z učiteljem (strokovna, psihološka, sociološka... plat njegovega bitja in žitja), z izobražujočimi *zajednicami* (rodbina, šola, cerkev, država, stan, poklic...), z *zgodovinskim* razvojem pedagoških idej in institucij. Zato je pač do-cela v redu, če prosvetna uprava hoče, da se izobraževanje bodočih učiteljev in učiteljic naroda zlasti s pedagoško-didaktične strani opiraj na

filozofsko poglobljene temelje. Toda — *c'est le ton qui fait la musique*, kajti uspeh zavisi povsem od tega, da eno stopi z drugim v pravi, organsko živi stik.

Doslej si je mladi naraščaj vsaj na univerzi na ta način filozofski podzidal pedagoško izobrazbo, da je vpisal to ali ono predavanje in morda tudi seminar iz filozofije ter potem eno in drugo obiskoval ali pa tudi ne. Toda kako neki, vprašam, se boš usposobil za filozofsko gledanje, osvetljevanje in utemeljevanje pedagoških problemov, naj bi še toliko pozornosti posvečal teoretski filozofiji, ako se za izhodišče in predmet filozofskemu obravnavanju pedagoških reči ne jemlje — *pedagoška stvarnost*: vseskozi pedagoške situacije, izrazito pedagoška vprašanja, pedagoški pojmi, pristno pedagoška prizadevanja, pedagoške miselne koncepcije...? Lahko da se kdo najtemeljiteje bavi s teoretsko filozofijo, toda s tem še nikar ne rešuje „načelnih“ pedagoških problemov — ako ne jemlje za predmet svojemu filozofiranju *neposredne pedagoške istinitosti*. Čisto teoretska filozofija si je sama ustvarila nekakšno „splendid isolation“, ker hote ali nehote naglaša svojo „distanco“ do „praktičnega“ življenja pa njegovih nalog in skrbi. Zato pa je danes vsepovsod brez količkej usmerjevalnega vpliva na tako bujno razgibani tok življenja v pedagoški provinci. A tem več neprecenljivih darov sprejema pedagogika že iz rok svoje, lahko rečemo, matere — *pedagoške filozofije* (Platon, Rousseau, Spranger, Krieck...).

Odprto pa puščam vprašanje, ima li za pravi odnos med filozofijo in pedagogiko skrbeti „personalna“ ali „realna“ unija obeh področij.

Z a k l j u č e k : *Pedagoška teorija in praksa je v jedru nepregledna množina svojevrstnih misli in smotrenega dejanja in nehanja, kar vse brez prestanka klije iz resnično občutenih potreb javnega življenja. Eno in drugo, pedagoško mišljenje, vrednotenje, hotenje in dejstvovanje pa vodi samo tedaj zanesljivo do cilja, ako se ne odigrava edinole po bolj plitvih vidikih bežnega trenutka, ampak če vsemu temu še iščeš trajno veljavnega smisla, se pravi, ako vse to še duhovno, filozofski globlje utemeljuješ. A pedagoški plodovita, hočem reči, pedagoškega teoretika in praktika navdihujoča filozofija je samo tista, ki ji je za izhodišče — živo pedagoško prizadevanje, to je utripi pravega, neposrednega pedagoškega življenja. Nikakor pa za tako izhodišče ne sodi vse tisto bolj ali manj „verbalistično“ operiranje s pojmovnimi abstrakcijami, ki je prepogosto znak teoretske filozofije.*

To bi bil rad povedal na VIII. mednarodnem kongresu, ki bo meseca septembra zboroval v Pragi in se ga ne bom mogel udeležiti. Mislim, da bi mi vsestransko spoštovani gospod predsednik, zelo ugledni filozof

Emanuel Rádl, ne kratil besede, saj je izjavil urbi et orbi, da bo ta kongres dajal prednost govornikom, ki bodo načenjali take probleme, ki zadevajo aktualne potrebe javnega življenja. Med temi potrebami pa kongresni program izrečno omenja tudi — pedagogiko. In vrh tega bi ne prosil besede iz kake „učenjakerske“ nečimernosti, ampak zato, da bi dal kaj pobude za *razgovor* o vprašanju, ki ga imam za pristno potrebo — javnega življenja.

V R o g a š k i S l a t i n i, ob koncu julija 1934.

GIMNAZISTKA FERUNA

O D L O M E K I Z R O M A N A — A N T O N I N G O L I Č

I

Ko je vstopila, se je pouk že pričel. Profesor Zelen je nejevoljen obmolknil sredi razlage diferencialnega računa, potegnil iz telovnika uro, namršil obrvi in se z ostrim pogledom okrenil k Feruni:

„Verona Šegula, zakaj ste zamudili deset minut mojega pouka?“ („Mojega“ je poudaril.)

Feruna je stala v praznem prostoru med prvimi klopmi in profesorjem, ki je srepo strmel vanjo, in ni vedela, kaj bi odgovorila. Že od prvega razreda jo je bilo groza pred tem dolgim, bledim človekom, ki je bil še najbolj podoben skrivenčeni sedmici, kakor jo pišejo otroci v ljudski šoli. Njegove brezbarvne oči, prisiljen nasmeh, vedno lepo zlikane hlače, vse, prav vse: sama matematika. In prav te matematike jo je bilo groza.

Zelen je že odprl kateder, vzela iz njega katalog, prijel za pero in siknil:

„Torej ste se potepali med kramarji.“

„Dà!“ je odgovorila Feruna.

„Deset minut neopravičenih!“

Zapisa je, spravil katalog in s ponovnim „torej“ nadaljeval stavek prav tam, kjer ga je prekinil ob Feruninem vstopu.

Feruna je medtem sedla v klop, poiskala svoje liste in svinčnik ter se zazrla v tablo. Toda številke so ji begale pred očmi, da ni več videla profesorja niti ga slišala, vsa je spet utonila v življenju, ki je prihajalo z ulice celó skozi zaprta okna. Dà, danes je to malo, mrtvo mestece kakor veliko mravljišče; ulice, navadno prazne in puste, so polne vrvenja in kričanja, na križiščih in trgih je polno stojnic z najrazličnejšim blagom, pred samostanom pa mnogo vozov zelja in čebule. Tudi Ferunina mati