

ZDPDS



Contemporary
PEDAGOGY

4/2007

58 (124)

Sodobna
PEDAGOGIKA

**Nove podobe
vzgoje in učitelja
v luči starih idej
reformske
pedagogike**

**Ne prezrite:
Vzgojni modeli
v reformski
pedagogiki**

SODOBNA PEDAGOGIKA / CONTEMPORARY PEDAGOGY

Sodobna pedagogika izhaja kot naslednica Popotnika. / *Issued as the successor to Popotnik.*

Izdaja: / Published by: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije v Ljubljani

Sodobna pedagogika izhaja s pomočjo: / *Sodobna pedagogika is published with support of:*
Ministrstva za šolstvo in šport / *Ministry of education and sport*; Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete / *Institut of the Faculty of Arts*

Uredniški odbor: / Editorial Board:

Janko Muršak, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani (Glavni in odgovorni urednik) / *Faculty of Arts, University of Ljubljana (Editor in chief)*

Majda Cencič, Univerza na Primorskem / *University of Primorska*

Edvard Protner, Univerza v Mariboru / *University of Maribor*

Mojca K. Šebart, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Vladimir Wakounig, Univerza v Celovcu, Avstrija / *University of Klagenfurt, Austria*

Robi Kroflič, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Jasna Mažgon, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Posvetovalni člani uredništva: / Consulting Editors:

Claude Dubar, Univerza Versailles-Saint-Quentin Francija / *University of Versailles-Saint-Quentin, France*

Vladimir Mužič, Univerza v Zagrebu, Hrvaška / *University of Zagreb, Croatia*

Theodor Sander, Univerza v Osnabrücku, Nemčija / *University of Osnabrück, Germany*

Geri Smith, Univerza Strathclyde, Glasgow, Škotska / *Strathclyde University, Glasgow, Scotland*

Štefan Švec, Univerza v Bratislavi, Slovaška / *University of Bratislava, Slovakia*

Urednika tematskega dela številke 4/2007 / Editors:

Edvard Protner / Univerza v Mariboru / *University of Maribor*

Vladimir Wakounig / Univerza v Celovcu / *University of Celovec*

Tehnični urednik / Technical editor:

Damijan Štefanc

Tajniška dela / *Secretary:*

Alenka Ternovec

Jezikovni pregled: / *Language editor:*

Vlasta Kunej

Prevod povzetkov v angleščino: / *Translation of abstracts into English:*

Mojca Demšar

Jezikovni pregled: / *English language editor:*

Murray Bales

Letna naročnina (5 števil) / Annual subscription (5 issue):

31,30 € (7500 SIT) posamezniki / *for individuals*; 63,45 € (15200 SIT) za institucije / *for institutions*;

23,00 € (6231 SIT) za študente / *for students*; 83,46 € (20000 SIT) za tujino / *for abroad*; 15,65 € (3750 SIT) posamezna številka / *single issue.*

Davčna številka: / *Tax Number:* SI65435613

Poslovni račun št.: / *Business account no.:* 02017-0012384389 NLB

Sodobna pedagogika je vključena v: / *Sodobna pedagogika is included in:*

Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA), San Diego, USA; Sociological abstract, Co. San Diego, USA; Ulrich's International Periodicals Directory; New Providence, USA; I B R – Internationale Bibliographie der Rezensionen Geistes- und Sozialwissenschaftlicher Literatur; I B Z – Internationale Bibliographie der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Zeitschriftenliteratur; Russian Academy of Sciences Bibliographies Cooperative; Online Bibliographic System & Services (COBISS), Slovenija.

Naslovnico je oblikovala: / *The title page designed by:*

Drava Celovec / *Klagenfurt*

Tisk: / *Printed by:*

Littera picta, d. o. o., Ljubljana, Slovenija / *Slovenia*

Naklada: 850 izvodov

Letnik
Volume
58 (124)

Številka
Number
4

Ljubljana
november
2007

Sodobna PEDAGOGIKA

Contemporary
PEDAGOGY

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-naslov: group1.ljzpbs@guest.arnes.si,
urednistvo@sodobna-pedagogika.net
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

CONTENTS

IMAGES OF REFORM PEDAGOGY

- Images of Reform Pedagogy (Introductory Treatise) – *Edvard Protner, Vladimir Wakounig* 6
- Can Education Be Modern? The Relationship between Innovation and Tradition in Pedagogy – *Klaus Prange* 24
- Reform Pedagogy. Traps and Challenges of the Emphatic Term – *Bernd Dollinger* 34
- Education Models in Reform Pedagogy – *Zdenko Medveš* 50
- Pedagogic Reform According to the Jena Plan – Disagreement between Theory and Practice – *Rotraud Coriand* 70
- Montessori Pedagogy – *Melita Kordeš Demšar* 80
- Life Reform, Pedagogical Reform Efforts and Reform Pedagogy in Hungary up until 1945 – *András Németh* 92
- Reform Pedagogy in the Process of Pedagogical Development in Croatia – *Igor Radeka* 106

NON-THEMATIC DISCUSSION

- Impact of the E-mentor on the Quality of E-education – *Viktorija Sulčič, Alja Sulčič* 130

BOOK SHELF

- New Books in Pedagogical Library – *Tanja Šulak* 146

VSEBINA

PODOBE REFORMSKE PEDAGOGIKE

- Podobe reformske pedagogike (Uvodna razprava) – *Edvard Protner, Vladimir Wakounig* 6
- Je vzgoja lahko moderna? Odnos med inovacijo in tradicijo v pedagogiki – *Klaus Prange* 24
- Reformska pedagogika. Pasti in izzivi empatičnega pojma – *Bernd Dollinger* 34
- Vzgojni modeli v reformski pedagogiki – *Zdenko Medveš* 50
- Pedagoška reforma po Jena-planu – nesporazum med teorijo in prakso – *Rotraud Coriand* 70
- Pedagogika Montessori – *Melita Kordeš Demšar* 80
- Življenjska reforma, pedagoška reformna prizadevanja in reformska pedagogika na Madžarskem do leta 1945 – *András Németh* 92
- Reformska pedagogika v procesu razvoja pedagogike na Hrvaškem – *Igor Radeka* 106

NETEMATSKE RAZPRAVE

- Vpliv e-mentorja na kakovost e-izobraževanja – *Viktorija Sulčič, Alja Sulčič* 130

S KNJIŽNE POLICE

- Nove knjige v pedagoški knjižnici – *Tanja Šulak* 146

Dr. Edvard Protner, dr. Vladimir Wakounig

Podobe reformske pedagogike

Uvodna razprava

Povzetek: Članek v uvodnem delu prikazuje nekatere novejšje poglede na recepcijo reformske pedagogike predvsem na nemškem govornem območju. V ospredju je teza, da se je interpretacijski vzorec, ki so ga reformski pedagogiki vtisnili predstavniki duhoslovne pedagogike (predvsem Herman Nohl s svojimi privrženci), utrdil kot prevladujoči vzorec pedagoškega zgodovinopisja. Ta vzorec je dajal prednost tistim pogledom, ki so se ujemali z Nohlovimi konservativnimi pogledi na vzgojo družbo in nacionalno kulturo. Sledi poglavje, ki izpostavlja, da je moč reformske pedagogike v veliki meri temeljila na moči jezika, ki mu je z njegovim emfatičnim slogom uspelo prikriti številne sporne elemente. Značilen primer je pedagoški koncept Petra Petersena, ki je v številnih potezah soroden nacionalsocialistični ideologiji, pa vendar se mu je uspelo ohraniti tudi v povojnem obdobju. V zadnjem delu je ob prikazu člankov v tematskem delu te revije interpretirana recepcija reformske pedagogike v povojni Sloveniji. Izpostavljena je ugotovitev, da so v slovenskem prostoru premalo upoštrevane znanstvene razprave z nemškega govornega območja, ki je bilo vso zgodovino tesno povezano s slovensko pedagoško tradicijo. Ugotavljamo pa tudi, da sta v Sloveniji vse povojno obdobje prevladovala distanca in kritičen odnos do reformske pedagogike. V sklepu izpostavljamo, da je zadržanost do reformske pedagogike sicer teoretsko upravičena, da pa ji je treba nameniti več raziskovalne pozornosti, saj bi to prispevalo h globljemu razumevanju delovanja prikritih ideoloških mehanizmov ob ozaveščenem poslanstvu pedagogike, ki naj dela v otrokovo dobro.

Ključne besede: reformska (progresivna) pedagogika, duhoslovna pedagogika, Herman Nohl, Peter Petersen, zasebno šolstvo.

UDK: 37.013

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Edvard Protner, izredni profesor, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru; e-naslov: edvard.protner@uni-mb.si

Dr. Vladimir Wakounig, Univerza v Celovcu, Avstrija

Reformska pedagogika ni monolit

Kdor se danes ukvarja z reformsko pedagogiko kot samostojno pedagoško smerjo, naleti na nepregledno količino znanstvenih in poljudnoznanstvenih razprav. Diskurz, ki se je zadnja desetletja razvil v pedagoški znanosti, je vse prej kot pregleden in enoten. Raznolikost (pa tudi protislovnost) diskusije je pravzaprav logična posledica konceptualizacije in udejanjanja reformske pedagogike same. Ta namreč v svojih pogledih na družbene razmere, cilje in naloge vzgoje ter izobraževanja, na pedagoško delo v vzgojnih in izobraževalnih institucijah nikakor ni enotna, temveč dopušča vrsto teoretskih izpeljav, ki se tako po argumentacijah kot tudi po pedagoških izkušnjah med sabo izključujejo.

Jürgen Oelkers je bil med prvimi, ki je s svojim historično-kritičnim pristopom opozoril, da reformska pedagogika nikakor ni monolit, temveč »kompozicija«, ki je sestavljena iz zelo različnih konceptov, modelov, eksperimentov in refleksij. To, da so reformsko pedagogiko v pedagoškoznanstvenem in praktičnem diskurzu skoraj do konca osemdesetih let prejšnjega stoletja prikazovali kot enotno in od drugih izstopajoče pedagoško gibanje z enotnimi pogledi, je povezano predvsem s tem, da se je pedagoško zgodovinopisje prilagajalo nacionalnemu zgodovinopisju (prim. Oelkers 2005, str. 19). Ta pojav ni nov, saj je bila pedagogika eno tistih področij, ki je s svojim vzgojnim in izobraževalnim delovanjem skrbelo za reprodukcijo političnih in družbenih razmer in je prav v nacionalnih državah legitimiralo vzpostavljanje nacionalne homogenizacije ter njeno neokrnjenost.

To velja še posebno za nemško pedagogiko, ki je reformsko pedagogiko dolga desetletja interpretirala kot »harmonično«, »na znotraj usklajeno« in s »cilji nemške nacije kongruentno pedagoško obdobje« (prim. Borst 1997, str. 293). Nemško recepcijo reformske pedagogike so (kot vemo danes) narekovali in oblikovali predvsem duhoslovni pedagogi – njihova interpretacija je bila zelo selektivna in enostranska: na eni strani je ignorirala skoraj vse reformskopedagoške pobude v drugih državah, na drugi strani pa je izključevala vse tiste nemške modele, ki niso sodili v njen ideološko-politični horizont in niso podpirali ambicij nemško-nacionalnega šovinizma in širjenja predstav

o nemški nacionalni kulturi. V tem kontekstu je treba imenovati Hermana Nohla, enega najvidnejših predstavnikov duhoslovne pedagogike, ki je skorajda evforično in emfatično opozarjal na enkratne dosežke reformske pedagogike in videl v njej združene vse pobude in prizadevanja »pedagoške ideje« takratnega časa. V pojmu »reformska pedagogika« je združil vse pedagoške koncepte, ki so se zavzemali za reformo šole v času nemškega cesarstva (1871–1918) in weimarske republike (1919–1933) (prim. Nohl 1970 a in 1970 b). Pri tem pa je pomenljivo dejstvo, da so Nohl in njegovi somišljeniki iz tega pojma izločili vse socialisticne in socialnokritične vzgojne in šolske modele, ki so bili zastopani v prizadevanjih *Združenja za radikalno šolsko reformo / Bund Entschiedener Schulreformer/*. Podoba, ki je nastala iz tovrstne strokovne razprave, je bila povsem enostranska in očiščena vseh madežev, ki bi lahko skalili položaj in pogled duhoslovne pedagogike. Zato tudi ne preseneča, da so predvsem kritični pedagogi (iz kroga frankfurtske šole) očitati zastopnikom duhoslovne pedagogike poskus prilaščanja pedagoške dediščine in njeno ideološko prikrojevanje, ki je reformsko pedagogiko istovetilo z dozdevno nevtralnimi svetovnonazorskimi in duhovnimi pogledi (prim. Keim 1992).

Reformska pedagogika, ki se je na prehodu iz 19. v 20. stoletje v Evropi in Severni Ameriki razvila kot samostojna pedagoška usmeritev, je prav v tistem času zelo hitro zapustila ozke meje pedagoške stroke in prerasla v »reformskopedagoško gibanje«, ki je vsebovalo tudi določene poglede na družbene in socialne razmere. Obe oznaki, »reformska pedagogika«, še posebno pa »reformskopedagoško gibanje«, se pojavita zelo pozno, kajti prve podobne pedagoške pobude se pojmujejo kot »šolska reforma« oziroma »reformske šole«. V nemški pedagogiki so pojem »reformskopedagoško gibanje« prvi uvedli prav Herman Nohl in njegovi pripadniki ter se tako polastili vseh pedagoških konceptov, ki so na eni strani vzbujali nova upanja in pričakovanja pri vzgojnem in izobraževalnem delu in ki so se na drugi strani prepletali z Nohlovimi konservativnimi pogledi na vzgojo, družbo in nacionalno kulturo. V resnici je Nohlu z vpeljavo tega pojma uspelo uveljaviti svoj vpliv v pedagoški stroki in znanosti, s tem pa je dobil tudi moč in monopol pri razlikovanju med legitimnimi in nelegitimnimi modeli reformske pedagogike. Po mnenju H.-E. Tenortha sta oba pojma konstrukt, ki je dobil v nemškem pedagoškem zgodovinopisju neko samodinamiko; Nohlova šola je ta konstrukt uporabila predvsem za insceniranje in širjenje lastnih pedagoških idej (prim. Tenorth 1994, str. 15).

Zato tudi ne preseneča, da so mnogi v tem gibanju odkrili možnost uresničitve koncepta »*nove vzgoje*«, za katerim so se skrivale širše ambicije. »*Nova vzgoja*« kot ideja je bila več kot samo izboljšanje šolskega ozračja, pouka in razmerja med učiteljem in šolarji. »*Nova vzgoja*« naj bi bila tudi več kot samo uveljavljanje humanejših oblik in odnosov v šolskem delu. Vzgojno delo v smislu »*nove vzgoje*« se je pojmovalo kot globalna reformska moč, ki naj bi spremenila človeka in s tem tudi socialno življenje. »Reformsko pedagoško gibanje« je imelo v načrtu radikalen in širši cilj, namreč z »novim človekom« spremeniti državo in družbo in odstraniti vsa ovire, ki kvarijo družbeno harmonijo (prim. Oelkers, 1999, str. 14 ss). Da je »reformska pedagogika« pri svojih vzgojnih konceptih izhajala iz

koncepta družbene reforme, je treba še posebej izpostaviti, ker mnogi sodobni zagovorniki reformskopedagoških konceptov, ki se zavzemajo za upoštevanje reformnih načel v šolski praksi, ne poznajo tega širšega ozadja ali pa ga nalašč prezrejo.

Nastanek reformskopedagoških idej je treba analizirati v kontekstu takratnih političnih in historičnih ozadij. Dejstvo je, da je modernizacija družbe močno vplivala na naraščanje vzgojne problematike in da je se je z naraščanjem socialne diferenciacije vse bolj izgubljalo zanimanje za posameznika. Uveljavljanje kapitalističnih struktur je temeljilo na racionaliziranju odnosov – birokratizacija in industrializacija sta povzročili vse večjo brezdušnost življenjskih razmer. Šola se je spreminjala v birokratsko ustanovo, ki temelji na udejanjanju zakonskih predpisov, na formaliziranju pouka ter na uveljavljanju reda in discipline. V takšni šoli ni bilo prostora za potrebe otroštva in mladosti in ni dajala možnosti za otrokov individualni razvoj. Zato ne preseneča, da so se ideje, ki so se zavemale za celostno učenje, za upoštevanje individualne nadarjenosti in zmožnosti, odpravo rigidnih učnih načrtov ter izenačenje in počlovečenje odnosov med učitelji in šolarji, hitro razširile in povzročile navdušenje za nove poglede na izobraževanje in pedagogiko. To navdušenje za nove reformne ideje so duhoslovni pedagogi radi prepoznavali kot »del široke kulturne kritike«. Taka ocena ni bila ustrezna, kajti v resnici se je v navdušenju za reformne koncepte skrival idejno heterogen protest z nacionalističnimi ozadji ter nelagodje ob prodiranju moderne skupaj z njenimi družbenimi posledicami (prim. Gudjons 2001, str. 97; Oelkers 2005, str. 57 in 76). Geslo, da naj vzgoja »izvira iz otrokove narave« (glej Key 1902), je postalo vodilo pedagoškega dela. Danes si strokovno korektne interpretacije reformske pedagogike ni mogoče več predstavljati brez diferencirane analize in poznavanja tedanjega splošnega družbenega položaja in političnega okvira.

Kako raznolika je bila reformska pedagogika v svojih pojavnih oblikah, se kaže tudi v različnih poimenovanjih, kot »neue Erziehung«, »éducation nouvelle«, »progressive education« in »radical education«. Vsi ti pojmi so tesno povezani s političnimi, socialnimi, izobraževalnimi in ekonomskimi ozadji določenih držav in temu primerno izpostavljajo različne cilje, ki naj bi oblikovali reformskopedagoško delo v konkretnem kontekstu.

Oelkersova ocena reformske pedagogike je zelo kritična, saj označuje desetletja staro znanstvenopedagoško razpravo kot prikaz določenih ustaljenih dogem, ki že po svoji naravi ne dopuščajo odklonov in razumejo lastni pogled kot edini pravi (prim. Oelkers 2005). Šele mednarodno primerjalna diskusija, ki je intenzivneje prisotna v zadnjih (nekaj več kot) dveh desetletjih, je bistveno spremenila pogled na celotno reformsko pedagogiko – pred tem je skoraj vsaka pedagoška znanost pisala svojo nacionalno zgodbo, ki je bila v skladu z miti in dogmami nacionalne samobitnosti držav. Tudi to potrjuje tezo, da se koncepti reformske pedagogike med sabo zelo razlikujejo in da jih je treba analizirati na podlagi konkretnega zgodovinskega in političnega ozadja.

Neobdelane in deloma zamolčane teme

Sodobnejše komparativne analize, ki obravnavajo razvoj reformskopedagoških konceptov v različnih državah, opozarjajo na pojav razhajanja med teorijo in prakso, torej med teoretično utemeljenimi idejami in udejanjanjem le-teh. Pojav razhajanja med teorijo in prakso sicer na pedagoškem področju ni nekaj, kar bi bilo novo ali celo neznano, je pa nekaj, kar je bilo v razpravi o reformski pedagogiki dolgo zanemarjeno. Oelkers meni, da se je reformska pedagogika tako močno uveljavila predvsem z *močjo jezika*, torej z močjo določenih prispevkov, slik in pomenskih vzorcev, ki naj bi ustvarili povsem nov, bolj human pedagoški položaj (prim. Oelkers 2005). Reformni koncepti so se že po svojih formulacijah močno razlikovali od prakse tedanjega šolstva, ki so ga ljudje doživljali kot mehaničen in neživljenjski sistem. Reformne ideje so prinašale v pedagoško razpravo aspekte in vsebine, ki so bile v veliki meri v popolnem nasprotju s tradicionalnim gledanjem na organizacijo učenja, pojmovanje šole, učencevo in učiteljevo vlogo. Zahteve kot učenčeva samoodgovornost in samodejavnost, na učenca usmerjen pouk, odstranitev petinštiridesetminutnega urnika, življenjskost šole, koedukacija, sprememba učiteljeve vloge, starostno mešane skupine, vključevanje staršev, razvoj kreativnosti, moč naravne vzgoje, pospeševanje ročnih spretnosti in emocionalnih zmožnosti, preseganje stanovskih meja, vzgoja za skupnost ter svobodna odločitev za disciplino in poslušnost so pomenile bolj ali manj prelom z ustaljeno pedagogiko in pedagoško prakso. Prisotni so bili pojmi, ki so izzvali nove asociacije brez jasnih kontur – dopuščali so raznolike interpretacije, njihov pomen pa je bil brez dokončnih in jasnih definicij. Zaradi svoje vsebinske prožnosti in ohlapnosti so postali poljubni in prilagodljivi za različne situacije. J. Helmchen (1999) vidi v tem veliko nevarnost politične zlorabe pojmov in konceptov, ki so se razvili v kontekstu reformskopedagoškega gibanja. Številni od teh konceptov so se (kljub različnim političnim sistemom in historičnim obdobjem) ohranili v skoraj neokrnjeni obliki in močno vplivajo tudi na aktualna reformskopedagoška prizadevanja. Pri tem pa pogosto ostaja nekako prezrta problematika preloma in kontinuitete, na primer odnosa med reformsko pedagogiko in nacionalsocialističnimi vzgojnimi koncepti. Ta povezava je bila še dolgo po drugi svetovni vojni zamolčana prav po zaslugi duhoslovne pedagogike (prim. Keim 2000).

Nova gesla, s katerimi so se povezovala velika pričakovanja glede nove pedagoške prakse, so v javnosti močno odmevala, saj so se sklicevala na človečnost, naravno pristnost in narodno prvobitnost. Posebnost reformskopedagoškega diskurza je v tem, da je uporabljal populistični jezik, ki je na eni strani artikuliral in obljubljal nekaj novega in neznanega, na drugi strani pa je mnogo tistega, kar se je v realnosti izkazalo kot pravo nasprotje, zamolčal in prikri. Teza o *moči jezika* je vsekakor tema, ki jo je kritična razprava o reformski pedagogiki in njenih konceptih do zdaj premalo upoštevala.

Danes je že splošno uveljavljen¹ dvom o tem, da je bila reformska pedagogika v svojih zasnovah moderna, odprta in kritična do obstoječih vladajočih pedagoških praks (kot so to prikazovali tradicionalni pedagoški diskurzi). Še posebno

¹ Glej tudi prispevke v tej tematski številki – predvsem Dollingerjevega.

za nemško recepcijo reformske pedagogike velja, da je določene pedagoške poglede in vzgojne programe nekaterih najvidnejših reformistov (kot npr. P. Petersena, H. Lietza – prim. Dollinger, v tej številki) sprejemala brez kritične distance. Desetletja dolga nekritična drža do ideoloških in pedagoško vprašljivih konceptov reformske pedagogike je globoko povezana s svetovnonazorskimi pogledi duhoslovne pedagogike. Številni pogledi na disciplino, avtoriteto, poslušnost in nacionalnost, ki so usmerjali reformno idejo, so bili pisani v duhu duhoslovne pedagogike. Omenili smo že, s kakšno vnemo je poskušala nemška pedagogika reformsko pedagogiko izpostaviti kot nekaj edinstvenega in trajnega. Z uveljavitvijo zgodbe »o enotnem reformskopedagoškem gibanju« pa H. Nohl ni vplival samo na nemško pedagoško historiografijo, ampak je uveljavil tudi neke vrste »ideološko merilo«, s katerim se je iz kroga reformske pedagogike izključilo socialnokritične in socialistične pobudnike reformske pedagogike (npr. P. Geheeb, P. Oestreich, M. Specht in A. Siemsen).

Z današnje perspektive vemo, da je marsikateri reformskopedagoški koncept dvomljive in vprašljive narave. To velja predvsem za Petersenovo knjigo o vodenju pouka (*Führungslehre des Unterrichts*, 1937), v kateri izpostavlja in utemeljuje teorijo o skupnosti. Njegov pogled na oblikovanje in vodenje pouka se izkaže kot protiliberalen in protidemokratičen – v marsičem se ujema z nacistično ideologijo o skupnosti, narodu in vzgoji (prim. Oelkers 2005, str. 279, Dollinger, v tej številki). Po Petersenu se mora posameznik kot individuum podrediti skupni nacionalni volji, ki je temelj organsko zraščene skupnosti. Leto izida knjige nikakor ni naključno – predstavlja poznejše legitimiranje nacionalsocialističnih vzgojnih in šolskih praks, ki so bile prežete z agresivno in rasistično držo do vsega nenemškega, torej tujega, predvsem pa do judovskega prebivalstva. Petersenova teorija o skupnosti v resnici zanika vsa demokratična prizadevanja in ostaja problematična tudi po zlomu nacionalsocialističnega režima. To izpostavljamo, ker je Petersen po drugi svetovni nekaj časa brez ovir nadaljeval svojo kariero kot univerzitetni profesor in je bila prav ista knjiga zadnjič ponatisnjena še leta 1984 (prim. Coriand, v tej številki).²

Podobna nedemokratična razmišljanja najdemo tudi v njegovih razmišljanjih o vzgoji, ki jih je napisal v *Allgemeine Erziehungswissenschaft* (prim. Petersen 1962, 1924). Po njegovem mnenju ni namen vzgoje vzpostaviti demokratične in pravične razmere in vzgajati šolarje h kritičnemu presojanju; nasprotno, cilj vsake vzgoje naj bi bil, razviti za šolsko učenje tak organizacijski model, s katerim bi bilo mogoče podrediti vse učne dejavnosti ohranjanju skupnosti, pri čemer je posameznikova pozicija nepomembna. Čeprav je za Oelkersa Petersenov Jena-plan eden najuspešnejših dokumentov reformske pedagogike, pa vsekakor ni tisti načrt, s katerim bi se dalo razvijati in oblikovati demokratične šole in demokratične družbene strukture. Demokratična vzgoja in kritična javnost nikakor nista sestavna dela Petersenovega pojmovanja vzgoje (prim. Oelkers 2005, str. 186).

² Petersenovim privrženecem so se po drugi svetovni vojni zelo zavzemali za njegovo rehabilitacijo. Zanje je bil Petersen neobremenjen z nacionalsocialistično ideologijo, vendar niso bili posebno prepričljivi (prim. Schwan 2004).

Toda tovrstna novejša Petersenova recepcija je zgolj ponazoritev premikov, ki so se zgodili v interpretacijah reformske pedagogike, ki pa jih nikakor ni mogoče posploševati na vse reformskopedagoške koncepte. Prav opozorilo, da reformska pedagogika nikoli ni bila enotno gibanje, narekuje previdnost: vsak reformskopedagoški koncept zahteva diferencirano obravnavo, ki nikoli ne prinese a priori vrednostno označenih interpretacij.

Prispevki tematske številke v luči recepcije reformske pedagogike v povojni Sloveniji

V lanski napovedi vsebine tematskega dela tokratne Sodobne pedagogike³ smo opozorili, da je pri nas premalo raziskovalne pozornosti namenjene reformski pedagogiki, tako v njeni zgodovinski razsežnosti kot v sodobnih pojavnih oblikah, ki jih razberemo v različnih pedagoških konceptih, označenih kot alternativni, pa tudi v tistih pedagoških konceptih, ki danes (predvsem na ravni jezika – podobno kot je to počela reformska pedagogika) vzpostavljajo distinkcijo med »tradicionalno« in »sodobno« šolo (glej Medveš 2005). Naslov tematske številke *Nove podobe učitelja in vzgoje v luči starih idej reformske pedagogike* implicira aktualno prisotnost te pedagoške dediščine, pri čemer pa se zdi, da je zaradi nezadostne teoretske tematizacije prisotna bolj na nezavedni ravni. S tem v zvezi ostaja aktualno sporočilo enega redkih člankov iz obdobja po osamosvojitvi pri nas, ki poskuša reformsko pedagogiko vsebinsko definirati, predvsem pa opozoriti na nevarnost nekritičnega prenašanja reformskopedagoških konceptov v javni šolski sistem. Gre za uvodni referat Zdenka Medveša, ki ga je leta 1992 predstavil na mednarodnem znanstvenem posvetu o alternativnih vzgojnih konceptih v Mariboru. Temeljno sporočilo članka je, da alternativnih pedagoških konceptov ni mogoče razumeti in prenesti v šolsko prakso, če jih reduciramo zgolj na številne učne inovacije, ki skupaj s prizadevanji za pristnejše odnose med učitelji in učenci ter večjim upoštevanjem otrokovega samorazvoja predstavljajo prizadevanje za reformo obstoječe šole. To so zgolj »tehnološke« inovacije, ki same po sebi ne morejo imeti pozitivnega učinka, oziroma so lahko celo škodljive, če jih vpeljujemo izolirano od celotnega duhovnega konteksta, v katerem so nastale (Medveš 1992). To je sporočilo, ki mu (tako ali drugače) pritrjujejo vsa besedila v tej tematski številki. Medveševo besedilo pa je pomembno tudi zato, ker v naš prostor prvič vpeljuje poimenovanje *reformska pedagogika*, pri čemer se orientira po splošno uveljavljeni klasifikaciji pedagoških smeri v nemškem govornem območju. Zakaj to posebej izpostavljamo? Dejstvo je, da je bila pedagoška misel na Slovenskem vse do konca prve svetovne vojne povsem zlita s pedagogiko z nemškega govornega območja. V času med obema vojnama je sicer (predvsem med učitelji) mogoče opaziti zavestno (nacionalno pogojeno) distanco do nemške pedagogike in naslonitev na češko, toda tudi za to obdobje je mogoče trditi, da je nemški vpliv prevladujoč, še posebno v univerzitetni pedagoški misli, ki jo

³ Glej prilogo Sodobna pedagogika 2007 v 4. številki Sodobne pedagogike (2006).

je s svojo kulturno (duhoslovno) pedagogiko posebljal Karel Ozvald. Po drugi svetovni vojni se je slovenska pedagogika prva leta povsem podredila sovjetski, pozneje pa različnih vplivov ni mogoče več tako enoznačno prepoznavati – toda vsaj za slovensko povojno didaktiko je mogoče reči, da je gradila na nemških teoretskih tokovih. Zgodovine pedagogike na Slovenskem preprosto ni mogoče raziskovati brez znanja nemškega jezika. In ker je zgodovina pedagogike integralni del obče pedagogike, se je smiselno opreti na tisti kategorialni aparat, ki je prisoten v sodobni nemški obči pedagogiki, saj je ta veliko bližji domači tradiciji in kulturnemu krogu, v katerem se (kljub globalizaciji) razvija pedagoška misel pri nas, kot pa kategorialni aparat, ki prihaja iz anglosaksonskega sveta oziroma angleškega govornega območja. Res je, da je bilo gibanje za reformo šole in vzgoje na prelomu 19. in 20. stoletja mednarodne narave in si pod različnimi poimenovanji (Reformpädagogik, progressive education, Education nouvelle, nuova educazione) predstavljamo bolj ali manj podobne ideje, pa vendar je nenavadno, da je bila pri nas ta smer bolj uveljavljena pod imenom *progresivna pedagogika* (ki opisuje reformskopedagoško gibanje v Združenih državah Amerike), kot pa pod imenom *reformska pedagogika*, ki je veliko bliže našemu kulturnemu krogu.

Tudi to je eden od razlogov, da smo v tej tematski številki k sodelovanju povabili več avtorjev iz Nemčije. Klauza Prangeja smemo zagotovo šteti med najvidnejše sodobne nemške pedagoge in predvideti smemo, da je njegovo ime pri nas sorazmerno dobro poznano. V njegovi bogati bibliografiji ima posebno mesto knjiga *Erziehung zur Anthroposophie: Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik* (Vzgoja za antropozofijo; predstavitev in kritika waldorfske pedagogike). Knjiga je pri nas dostopna v knjižnicah obeh filozofskih fakultet, glavno Prangejevo tezo in nekaj poudarkov iz te knjige pa najdemo v edini (z znanstveno distanco pisani) predstavitvi waldorfske pedagogike pri nas, ki jo je napisal (kdo drug kot) Zdenko Medveš (1989, 1989 a).⁴ Prange se ni pustil prepričati, da bi znova pisal o waldorfski pedagogiki – namesto tega nas je presenetil (in razveselil) z esejističnim razmišljanjem o tem, ali je vzgoja lahko moderna. Avtor nam razgrne razmišljanje, ki pripelje do *končne paradoksnе formulacije: vzgoja in pedagoška zavest, ki vzgojo spremlja, sta moderni in sodobni s tem, da nista zgolj moderni*. Misel, ki s paradoksom definira izsek naše bivanjske stvarnosti, zveni drzno in sveže. Odpira optiko, ki je povsem nasprotna splošno uveljavljenemu pogledu, ki moderno kar samoumevno razume tudi kot napredno. Toda pozorni spremljevalec dogajanja na slovenskem pedagoškem polju v zadnjih dveh desetletjih bo gotovo opazil, da je ta paradoks že ves čas prisoten, sicer ne dovolj reflektirano, pa vendar zavestno. Moderna je zaščita šole pred *modernizacijo* – mišljena je zaščita šole pred pritiskom reforme v duhu »šola po otrokovi meri«, saj se je v tem geslu prepoznavalo geslo »šola po meri vladajoče politike«. Najbolj ilustrativen dokument te logike je knjiga *Šolska*

⁴ V Medveševem članku gre za celostno predstavitev waldorfske pedagogike. Znanstvenokritični odnos do waldorfske pedagogike pa seveda najdemo še pri nekaterih drugih avtorjih – izpostaviti velja Krofliča (1992, 1997) in Kosovela (1997). Posebno pozornost zasluži delo Fištravca (2003), ki na podlagi znanstvenega aparata afirmira Steinerjev antropozofski nauk.

reforma je papirnati tiger (Milharčič Hladnik, Šuštaršič 1986). Gre za knjigo, ki dokumentira odpor do šolske reforme, ki jo je v začetku osemdesetih let vsilila oblast (usmerjeno izobraževanje), vzporedno pa dokumentira tudi konstituiranje prav tiste civilnodružbene sfere, ki je konec osemdesetih pripravila okoliščine za prehod v parlamentarno demokracijo. Kritična javnost je takrat protestirala proti »moderniziranju« šole, njenemu prilagajanju »potrebam življenja« in zahtevala ohranjanje njene tradicionalne funkcije. V predgovoru k omenjeni knjigi je Baskar (1986, str. XXX) zapisal: »Šola ne more gobezdati in nima časa za show. /.../ Šola ostaja učinkovita le, če ohranja relativno avtonomijo, relativno zaprtost. V družbena gibanja je lahko učinkovito vključena le tako, da je na neki poseben način iz njih izključena. Pametna šolska reforma bi se zato začela s tem, da bi šolo pripoznala kot legitimnega laičnega zastopnika kontinuitete, tradicije.« Moderno je bilo torej prizadevanje za ohranjanje tradicionalne funkcije šole. Najbolj ilustrativen vzorec te pozicije najdemo v razpravi Slavoja Žižka na znamenitem kolokviju o vsestransko razviti osebnosti, ko je dejal, da mu je »osebno kot konservativcu po naravi bližji tradicionalen, klasičen učni proces z učiteljem v vlogi ideala, ta klasičen vzor učitelja – ex cathedra.« (Diskusija, 1985)

Kritična distanca do prizadevanj za didaktično posodobitev šole, ki postavlja v ospredje otrokovo ugodje, enakopravnost, ki svari pred storilnostno naravnostjo, preobremenjenostjo, teoretsko abstraktnostjo – skratka distanca do gesel, ki odmevajo iz tradicije progresivne (reformske) pedagogike, je od takrat stalnica slovenske pedagogike. V tem kontekstu ni nič protislovnega v tem, da je npr. šolski minister, ki je vodil reformo šolskega sistema v osamosvojeni Sloveniji in je pripadal vladni stranki z izpostavljeno liberalno vrednostno usmeritvijo, svoj pogled na šolo označeval kot konservativen, pri čemer je imel v mislih prednost izobraževalne funkcije šole pred vzgojno. In nasprotno: sedanji minister, ki prihaja iz stranke z deklarirano konservativno vrednotno usmeritvijo, uveljavlja vrsto reformnih posegov v duhu reformskopedagoških gesel »šole po meri človeka«. Progresivno in konservativno v pedagogiki nimata trdne opredelitve: konservativno zlahka interpretiramo kot progresivno in progresivno je lahko tudi konservativno. Zamenljivost teh pojmov nam osvetljuje še en paradoks, ki ga v svojem članku izpostavi Prange. Njegova misel je takale: *paradoks velikega dela reformskopedagoških prizadevanj je v tem, da se je reformirana vzgoja organizirala kot restavracija tradicije, ki ji je že zdavnaj odzvonilo. Zavzemala se je za inovacijo s sredstvi in v službi tradicije.*

Razsežnosti tega paradoksa nazorno analizira Bernd Dollinger. Paradoks bi lahko formulirali tudi v tezo, da so realni socialni učinki prizadevanj reformske pedagogike pogosto ravno nasprotni od tistega, kar propagira: namesto svobode totalitarni nadzor, namesto vednosti antintelektualizem, namesto napredka ohranjanje obstoječega ... Ta ugotovitev pravzaprav v našem prostoru ni povsem nova, le da je bila prisotna v interpretacijskem vzorcu, ki je izhajal iz povsem drugačnega teoretskega in ideološkega okvira, kot je Dollingerjev. Takšen pogled na reformsko pedagogiko najdemo namreč že takoj po drugi svetovni vojni pri Vladu Schmidt (prim. Schmidt 1949–1950, 1982), in to je ostal tako rekoč uradni interpretacijski vzorec (prim. npr. Žlebnič 1987, v različnih izdajah) vse do

konca sedemdesetih in začetka osemdesetih, ko so se ideje reformske pedagogike začele znova pojavljati, in to v uradnih šolskoreformnih prizadevanjih (npr. celodnevna šola – prim. Novak 1986) in raziskovalnih prizadevanjih (Vodopivec idr. 1974). Toda ta prizadevanja je že kmalu zadušil nov val kritične distance do reformske pedagogike, katerega nosilec je bila prej omenjena kritična javnost. Eden od temeljnih teoretskih virov te kritične distance je bila knjiga C. Lascha (1979), ki se je sredi osemdesetih let pojavila pri nas v srbohrvaškem prevodu (Lasch 1986). Razsežnosti vpliva te knjige so tako velike, da bi zahtevale posebno obravnavo. Na tem mestu pa bi v zvezi s to knjigo opozorili na problem, ki smo ga že omenili in ga prav ta knjiga dobro ponazarja. Lasch izpelje z analizo ameriške družbe dovolj univerzalen teoretski konstrukt, ki je prenosljiv tudi v druga nacionalna okolja, pa vendar v svojem empiričnem ozadju opisuje pojave, ki so značilni predvsem za ameriško kulturo, ne pa tudi evropsko. Zato so toliko bolj dobrodošle analize (kot je Dollingerjeva), ki učinke reformskopedagoških idej analizirajo na primeru idej in avtorjev, ki so sooblikovali pedagoški idejni horizont okolja, v katerem živimo. Nepojmljivo je, da se imena, kot sta npr. Paul Natorp in Peter Petersen, v naši pedagogiki skoraj ne pojavljajo več. Med obema vojnama si pedagoškega diskurza brez obeh klasikov preprosto ni bilo mogoče predstavljati in tedanje generacije so še dolgo po drugi svetovni vojni imele do njihju neki odnos. Danes smo lahko veseli, če kak študent pedagogike imeni vsaj prepozna, kaj več pa skoraj ni mogoče pričakovati.

Dollingerjevo besedilo pa je zanimivo tudi zato, ker omenjena klasika analizira v okviru problema, ki v naši pedagogiki tudi še ni bil ustrezno tematiziran: gre za polarizacijo med »skupnostjo« in »družbo« ter razsežnost reformskopedagoškega favoriziranja »romantično-konservativno« razumljene »skupnosti«. Tudi tu bi lahko rekli, da gre za značilno evropsko duhovno dogajanje, ki ga zlahka prepoznamo v pedagoških idejah domačih avtorjev. O distinkciji med »skupnostjo« in »družbo« je pri nas pisal Stanko Gogala, ki je uporabljal pojma »zajednica« in »organizacija« (prim. Gogala 1931). Ob dejstvu, da Gogalo prištevamo med pripadnike duhoslovne pedagogike (prim. Protner 2000) in da je to pedagoško smer (kljub prej opisanim povezavam z reformsko pedagogiko) vendarle smiselno in potrebno obravnavati ločeno, se tukaj ponujajo zelo zanimive možnosti primerjanja odnosa do obeh pojmov, ki je bil prisoten v obeh pedagoških smereh. Tu bi se gotovo pokazale vzporednice, ki pomagajo pojasniti, zakaj je ločnica med duhoslovno in reformsko pedagogiko v nekaterih elementih povsem zabrisana.

Pedagoški koncepti so v svoji konkretni zgodovinski pojavnosti vedno deloma eklektični, medsebojno prepleteni in korespondirajo s problemi časa, v katerem so nastali – naloga pedagoške teorije je, da ponudi aparat, ki omogoča prepoznavanje in klasificiranje pedagoških fenomenov in teoretsko ločevanje tistega, kar je praksi organsko združeno. Takšen teoretski aparat ponudi v svojem članku Zdenko Medveš. Njegovo besedilo temelji na provokativni tezi, da vzgojni model reformske pedagogike kljub deklariranemu odporu do »stare šole«, ki jo predstavlja herbartizem, ostaja znotraj tradicionalne paradigme *vzgojnega pouka*, ki pa je Medveš ne zameji v (herbartistično) redukcijo na

strogo artikulacijo učne ure, temveč v tej paradigmi prepoznava pomen vloge učiteljeve osebnosti ter zaupanja v možnost načrtnega (intencionalnega) vzgojnega vplivanja. Takšno razumevanje vzgojnosti pouka je seveda mogoče prepoznati pri Herbartu, pa tudi v pedagogiki 19. stoletja nasploh. Alternativno tej »klasični formuli o vzgojnosti pouka« vidi Medveš v paradigmi, ki jo uveljavi duhoslovna pedagogika. Po njegovem mnenju se od klasičnega modela razlikuje v tem, da bistvenega vzgojnega vpliva ne pripisuje formi pouka in učiteljevi osebnosti, temveč predvsem vsebini pouka. Seveda se nam v zvezi s takšno interpretacijo hitro porodi ugovor, da npr. kakšen Gogala veliko več piše o vzgojni moči učiteljeve osebnosti kot pa učne vsebine, toda po drugi strani je tudi njegov učitelj zavezan kulturnim vsebinam. Eden najprepoznavnejših duhoslovnih pedagogov, Eduard Spranger, je relacije med učiteljem, učencem in učno vsebino formuliral takole: »Pravi vzgojitelj ne deluje v svojem imenu, v tej omejeni in samovoljni individualnosti, temveč vedno v misiji, v nekem poslanstvu. Iz tega izhaja, če nam je dovoljeno uporabiti pomanjšan model vzgojitelj – gojenec: v vzgojnem procesu je nad obema vedno neko višje tretje, ki sta mu zavezana služiti in v katerega duhu sta medsebojno povezana.« (Spranger 1973, str. 35) To višje tretje je seveda lahko učna vsebina, vendar ne vsaka. To je lahko le vsebina, ki ima določen vrednostni naboj, univerzalno kulturno vrednost.

Povsem drugačna paradigma se je po Medveševih ugotovitvah razvila v frankfurtski sociološki šoli oziroma socialnokritični pedagogiki, ki vzgojnega vpliva ne izpeljuje niti iz pouka niti iz učiteljeve osebnosti, temveč iz »celotne klime in kulture odnosov v šoli«. Tu se znova znajdemo v zadregi, če se vprašamo, ali ni Gogalovo zavzemanje za šolo »zajednico« namenjeno prav ustvarjanju takšne klime in takšnih odnosov, ki imajo vzgojni učinek sami po sebi. Podrobnejša analiza pa bi morda vendarle pokazala, da ta koncept šole razume bolj kot »družbo« (Gogala bi rekel »organizacijo«), in ne toliko kot »skupnost« (>zajednico«), saj je tukaj (v socialnokritični pedagogiki) že prisotna refleksija ideoloških ozadij – prav spregled lastnih ideoloških izhodišč je namreč tisto, kar so predstavniki frankfurtske šole očitali duhoslovni pedagogiki.

Medveš se v besedilu sprašuje, v katero paradigmo je mogoče uvrstiti vzgojne modele reformske pedagogike, pri čemer razlikuje model naravne vzgoje, vzgoje z izkušnjo ter vzgoje z umetnostjo. Opisi teh modelov so zanimivi in informativni že sami po sebi, saj nam bistvo reformske pedagogike ilustrirajo iz povsem nove optike, še zanimivejša pa je ugotovitev, da le *vzgoje z umetnostjo* ni mogoče klasificirati v opisane teoretske paradigme, medtem ko se druga dva modela uvrščata v klasično paradigmo *vzgojnosti pouka*. Ta teza gre v prid tistim novejšim interpretacijam zgodovine pedagogike, ki ne priznavajo splošno uveljavljenega pogleda, ki reformsko pedagogiko (v primerjavi s herbartizmom) vidi kot višjo stopnjo razvoja pedagoške misli in ki herbartistično pedagogiko samoumevno izenačuje s »staro« šolo in tradicionalno pedagogiko, s katero »nova« reformska pedagogika nima nobene zveze. (Prim. Martens 2003) Kako napačno je ostro ločevanje med herbartizmom in reformsko pedagogiko, nazorno argumentira Rotraud Coriand. Avtorica živi v Jeni, mestu, ki v evropski pedagoški tradiciji simbolizira po eni strani središče herbartizma, saj sta tukaj delovala K.

V. Stoy in W. Rein, ki je Jenó uveljavil kot mednarodno središče herbartistične pedagogike. Po drugi strani pa je bila Jena središče reformske pedagogike, saj je bil Peter Petersen, ki je na univerzi nasledil Reinovo pedagoško katedro, ena najvplivnejših predstavnikov reformske pedagogike. Coriandova dokazuje, da se je Petersen pri snovanju svojega Jena-plana zgledoval predvsem po Stoyevi organizaciji šolskega življenja (pri tem pa se izogne podrobnejši problematizaciji njegovih ideoloških pozicij). V težavah se znajdemo, če poskušamo njene izpeljave primerjati z Medveševó (prej opisano) kategorizacijo. Seveda se zlahka strinjamo, da je tako pri Stoyu kot pri Petersenu prisotna klasična formula vzgojnosti pouka, toda očitno je, da prepoznava Coriandova bistveno potezo vzgojnosti pouka predvsem v poudarku, ki ga daje Stoy socialni razsežnosti organizacije pouka oziroma temu, kar Medveš imenuje »celotna klima in kultura odnosov na šoli« in je alternativa klasični formuli o vzgojnosti pouka.

Toda ne glede na to, kako prepoznavne so linije herbartistične pedagogike v reformski pedagogiki, je med njima ločnica, ki je nepremostljiva. Najnazorneje jo ponazarja anekdota o Marii Montessori, s katero Coriandova (podobno kot Medveš) opozarja, da reformskopedagoške metode niso prenosljive brez duhovnega (in teoretskega) koncepta, v katerem so nastale. Maria Montessori je v nekem predavanju opozorila, da bistvo njene pedagogike ni nova učna metoda, temveč nova vizija otroka in brez te vizije metoda sama ne more delovati. Gre za novo *vizijo* otroka, in ne za novo *razumevanje* otroka – razlika je v tem, da je reformskopedagoška *vizija* pouka iracionalno-mistična kategorija, herbartistično *razumevanje* otroka pa racionalno-znanstvena. Specifična *vizija* otroka je tisto, kar reformsko pedagogiko razmejuje od drugih pedagoških smeri.

Takšna *vizija* je prepoznavna v članku Melite Kordeš Demšar. To najnazorneje ilustrira poglavje, v katerem avtorica prikazuje, kakšen pomen je Montessorijeva pripisovala opazovanju otroka. Maria Montessori je bila znanstvenica in njene ugotovitve o otroku so se zelo opirale na empirični znanstveni aparat, toda »njeni opisi niso osvobojeni subjektivnih tonov«, njeni sklepi pa so pogosto »afirmativni in celo apodiktični«, kot ugotavlja Röhrs (1980, str. 235). Razvoj reformske pedagogike sovпада z uveljavljanjem empiričnih raziskovalnih metod konec 19. in v začetku 20. stoletja. Cela vrsta reformskih pedagogov je razred pojmovala kot laboratorij in vzgojiteljevo (učiteljevo) delo primerjala z znanstvenikovim, toda resnično spoznanje otroka je bila bolj stvar verovanja kot pa razuma. Znanstvena terminologija empirične psihologije preprosto ni vsebovala tistih kategorij, ki bi zmogle opisati mistično razumevanje otroštva in recepcijo otroka, ki je bila tako značilna za reformsko pedagogiko (prim. Protner 2000, str. 53). Opis metode opazovanja Marie Montessori, ki nam ga ponudi avtorica, je bolj literaren kot pa znanstvenometodološki in kot tak je seveda tudi bolj avtentičen. Vrline znanstvenika vzgojitelja tukaj niso opisane s splošno uveljavljenimi pojmi, kot npr. objektivnost, natančnost, kritičnost, vztrajnost ipd. – namesto tega je govor o potrpežljivosti in ponižnosti. Njegovo delo je duhovno delo, s katerim *pridobi tudi razodetja o sebi in njegova čustva vibrirajo s stikom drugih duš, ki so take kot on sam* – kot povzame Kordeš Demšar po Marii Montessori. Očitno je, da se avtorica s takšnimi pogledi poistoveti in prav je tako. Melito Kordeš Demšar smemo šteti med pobudnice

in gonilno silo uveljavljanja pedagogike Montessori pri nas in njena razprava dokazuje, da se ni bati tega, na kar je opozarjala Maria Montessori v prej omenjeni anekdoti: ni bistvena metoda, temveč vizija otroka. Pedagoška znanost je bila že vedno kritična, ali pa vsaj zadržana do pedagogike Marie Montessori, toda to ne pomeni tudi zadržkov do obstoja vrtcev in šol Montessori. Prej nasprotno: njihov obstoj v okviru zasebnega šolstva je izraz upoštevanja standardov demokracije in pluralizma, ki je koristen tudi za razvoj pedagogike kot znanosti, saj jo alternativni pedagoški koncepti nenehno silijo k artikulaciji lastnih pozicij. Bistveno pri tem pa je, da so tudi alternativni pedagoški koncepti natančno definirani in vztrajanje pri avtentičnih pogledih njihovih ustanoviteljev je najboljše zagotovilo za to.

Kljub zakonodaji, ki omogoča zasebno šolstvo, je število šol in vrtcev, ki delajo po alternativnih pedagoških programih, pri nas še vedno majhno. V prejšnjem političnem sistemu si tovrstnih šol sploh ni bilo mogoče zamisliti, toda na Slovenskem jih ni bilo⁵ tudi v času pred prvo svetovno vojno in po njej. Ta segment zgodovine pedagogike in šolstva na Slovenskem je zelo slabo raziskan in morali mu bomo posvetiti več pozornosti. Pri tem utegneta biti koristni besedili Andrása Németha in Igorja Radeke – oba sta vodilna raziskovalca zgodovine pedagogike v svojih nacionalnih okoljih. Po eni strani sta njuni besedili zanimivi zato, ker nam sistematično in pregledno predstavita neki izsek iz zgodovine madžarske in hrvaške pedagogike (torej sosednjih držav), kar omogoča primerjavo z dogajanjem pri nas. V tem kontekstu je še posebno dragoceno Némethovo besedilo, saj madžarsko pedagogiko zaradi jezikovnih pregrad zelo slabo poznamo. Tako nam Némethov opis političnega, kulturnega in s tem povezanega pedagoškega dogajanja na Madžarskem (in še posebno v Budimpešti) v času od preloma stoletja do druge svetovne vojne slika podoba, ki nam je bila doslej znana predvsem iz drugih evropskih prestolnic. Po drugi strani pa je besedilo pomembno, ker obravnava pojav, ki pri nas (vsaj v povezavi s pedagogiko) še ni bil tematiziran. Gre za življenjsko reformo, opis duhovnih gibanj v tistem obdobju, ki imajo povsod po Evropi podobne pojavne oblike – njihovo poznavanje odpira povsem nove razsežnosti v razumevanju konteksta, v katerem se je razvijala reformska pedagogika. Vzorednice so gotovo obstajale tudi pri nas in to je delo, ki kar kliče po raziskavi.

Sklep

Če se danes ozremo po mednarodnem dogajanju na področju šolskih reform, zlahka dobimo vtis, da je uvajanje nekaterih idej in modelov reformske pedagogike narašča.⁶ Pri tem pa ostajajo zgodovinska, idejna in ideološka ozadja

⁵ V mislih imamo alternativne, eksperimentalne, reformskopedagoške, in ne zasebne šole, ki so seveda obstajale.

⁶ Zgovorna ponazoritev tega trenda je članek z naslovom Učiti se za življenje /Für das Leben lernen/ z značilnim podnaslovom Reformska pedagogika kot odgovor na PISO /Reformpädagogik als Antwort auf PISA/, v katerem avtor argumentira, da bi bilo treba ukrepe, ki naj popravijo slab rezultat nemških učencev v mednarodni študiji PISA, opreti na tradicionalne in sodobne ideje reformske pedagogike. (Stähling 2002)

teh konceptov slabo reflektirana. Izkušnje z različnimi koncepti reformske pedagogike nas učijo, da je treba to pedagogiko meriti po njenih socialnih in družbenih ciljih, in ne zgolj po njenih pedagoških vsebinah. Prevzemanje in apliciranje reformskopedagoških idej se nikoli ne nanaša zgolj na pedagoško ukrepanje. Pogled na deloma zamolčane in manj raziskane teme nam dokazuje, da iz reformske pedagogike ne moremo kar poljubno in neselektivno izbirati pedagoškodidaktičnih modelov in praks. Vsi njeni koncepti so nastali v kontekstu določenega zgodovinskega in političnega ozadja in skladno s tem vsebujejo tudi konkretno duhovno ozadje. Zato ni korektno, če se nekatere teorije in modeli brez kritične distance prilagajajo in prenašajo v sedanji kontekst šolstva in izobrazbe. Ta napaka se je zgodila pedagogom v sedemdesetih prejšnjega stoletja, ko so uvajanje različnih šolskih modelov legitimirali z duhom in ambicijami reformske pedagogike.

Toda po drugi strani smo v razpravi nakazali, da sta bili domača pedagogika in strokovna javnost že doslej zelo zadržani in kritični do tistih pedagoških idej, ki nakazujejo sorodnost z reformsko pedagogiko ali pa nekatere njene koncepte tudi v celoti prevzemajo. Še več. Zdi se, da je bila kritična distanca tako močna, da je zadušila (teoretsko sicer skromne) poskuse uveljavljanja teh konceptov v času po osamosvojitvi in demokratizaciji Slovenije, ko se je zdelo, da bodo v razmerah idejnega pluralizma lažje zaživel. To se ni zgodilo, ker je bila pedagoška teoretska produkcija, ki je pred osamosvojitvijo (med drugim) z distanco do idej reformske pedagogike pomagala rušiti t. i. *samoupravno socialistično pedagogiko*, tako močna, da je z istim kategorialnim aparatom kritično zavrnila poskuse obujanja reformskopedagoških konceptov tudi v novih razmerah, ki so dopuščale in spodbujale idejni pluralizem. Prehod dobro ponazarja besedilo *Ali bo potreben nov kolokvij o vsestransko razviti osebnosti* (Javornik, Šebart 1991), ki v zamenjavi socialističnega vzgojnega smotra *vsestransko razvite osebnosti* z novim smotrom, ki izpostavlja »totalnega, celovitega, humanističnega ali kakršnega pač že človeka« (prav tam, str. 108), vidi zgolj zamenjavo ideološke paradigme. Ta teoretska doslednost je bila dragocena, saj je omogočila dokaj neboleč prehod pedagogike kot znanosti iz enega političnega sistema v drugega (več o tem v Protner 2004). Toda ob ugotovitvi, da je distanca do idej reformske pedagogike (v njenih zgodovinskih in aktualnih pojavnih oblikah) teoretsko upravičena in v našem prostoru tudi izdatno prisotna, je treba izpostaviti, da sintagma *otroku prijazna šola* »izvira iz legitimnih teženj pedagoške teorije« (Kroflič 1993, str. 36). Kritično soočenje z idejami reformske pedagogike ni in ne sme biti namenjeno njihovi zadušitvi, temveč razumevanju, ki omogoča in zahteva nenehno preizpraševanje lastnih teoretskih izhodišč.

Literatura

Baskar, B. (1986). Predgovor. V: Milharčič Hladnik, M., Šuštaršič, J., Šolska reforma je papirnati tiger. Ljubljana: Republiška konferenca ZSMS: Univerzitetna konferenca ZSMS.

- Borst, E. (1997). Reformpädagogik. V: Bernhard, A., Rothermel, L. (izd.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, str. 291–301.
- Diskusija (1985). Problemi, 23, št. 4, str. 46.
- Fištravec, A. (2003). Pogledi na družbo Rudolfa Steinerja. Maribor: Litera.
- Gogala, S. (1931). Načelne misli o šoli zajednici. V: Kroflič, R. (ur.), Stanko Gogala: Izbrani spisi, Ljubljana: Društvo 2000, str. 132–166.
- Gudjons, H. (2001). Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt (7. izd.).
- Helmchen, J. (1999). Wieviele Geschichten der Reformpädagogik gibt es? Eine Analyse anlässlich der Geschichte des Institut Jean-Jacques Rousseau in Genf. V: Oelkers, J., Osterwalder, F. (izd.): Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik. New York, Wien: Peter Lang, str. 69–98.
- Javornik, M., Šebart, M. (1991). Ali bo potreben nov kolokvij o vsestransko razviti osebnosti. V: Medveš, Z. idr. (ur.), Vzgoja v javni šoli. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Keim, W. (1992). Zur Reformpädagogik-Rezeption in den alten Bundesländern: Phasen, Funktionen, Probleme. V: Pehnke, A. (izd.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Neuwied – Berlin: Krißel, str. 111–139.
- Keim, W. (2000). Pädagogik wider das Vergessen. Kiel: Götzmann.
- Key, E. (1905). Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Fischer.
- Kosovel, I. (1997). Tretja pot – pot gnoze: razprave in eseji. Nova Gorica: Branko.
- Kroflič, R. (1992). Alternativne vzgojne koncepcije in njihov spopad z razsvetljenskim konceptom avtoritete: waldorfska pedagogika in avtoriteta. V: Rajtmajer, D. idr. (ur.), Vzgojni koncepti in raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: zbornik prispevkov z mednarodnega posveta o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstvenega simpozija o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 113–117.
- Kroflič, R. (1993). Otroku prijazna šola – koncept ali zgolj fraza. Sodobna pedagogika, 44, št. 1–2, str. 27–38.
- Kroflič, R. (1997). Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Lasch, C. (1979). The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations. New York : W. W. Norton & co.: Warner Books.
- Lasch, C. (1986). Narcistička kultura: ameriški život u doba smanjenih očekivanja. Zagreb: Naprijed.
- Martens, C. (2003). Herbart, Herbartianismus und reformpädagogik. V: Coriand, R. (ur.), herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, str. 41–54.
- Medveš, Z. (1989). Waldorfska pedagogika ali kako izgubiti strah in vzljubiti šolo, Sodobna pedagogika, 40, št. 3–4, str. 153–165.
- Medveš, Z. (1989 a). Antropozofski temelji Waldorfske pedagogike, Sodobna pedagogika, 40 št. 5–6, str. 228–242.
- Medveš, Z.: Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih s poudarkom v slovenskem prostoru. V: Rajtmajer, D. idr. (ur.), Vzgojni koncepti in raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: zbornik prispevkov z mednarodnega posveta o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstvenega simpozija o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in

- izobraževanju. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 1–14.
- Medveš, Z. (2005). Koliko se znajo učenci učiti, naj bo razvidno iz tega, koliko znajo. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 6–15.
- Milharčič Hladnik, M., Šuštaršič, J. (1986). Šolska reforma je papirnati tiger. Ljubljana: Republiška konferenca ZSMS: Univerzitetna konferenca ZSMS.
- Nohl, H. (1970 a). *Die Deutsche Bewegung* (izdala F. Bollnow in F. Rodi). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nohl, H. (1970 b). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt/Main: Schulte-Bulke (7. nespr. izdaja; 1935 prva izdaja).
- Novak, H. (1986). Vzporednice med gibanjem za »novo šolo« pred drugo svetovno vojno in konceptom celodnevne osnovne šole po vojni. *Sodobna pedagogika*, 37, št. 9–10, str. 502–505.
- Oelkers, J. (1999). *Die »neue Erziehung« im Diskurs der Reformpädagogik*. V: Oelkers, J., Osterwalder, F. (izd.): *DIE NEUE ERZIEHUNG*. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik. New York, Wien: Peter Lang, str. 13–41.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim in München: Juventa.
- Petersen, P. (1971, 1937). *Führungslehre des Unterrichts*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Protner, E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919–1941)*. Nova Gorica: Educa.
- Protner, E. (2004). Dr. Oskar Autor in transformacija pedagogike v Sloveniji pred osamosvojitvijo. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 5, str. 160–180.
- Schmidt, V. (1949–1950). *Pedagogika*. I., II., III. in IV. del. Skripta višje pedagoške šole v Ljubljani.
- Schmidt, V. (1982). *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: Dopolna delavska univerza.
- Schwan, T. (2004). Petersens Entpolitisierung durch seine Schüler und Anhänger in der deutschen Nachkriegspädagogik. V: Retter, H. (izd.): *Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, str. 186–208.
- Spranger, E. (1973). *Gesammelte Schriften*. 2. del. Heidelberg: Quelle & Meier.
- Stähling, R. (2002). »Für das Leben lernen«, Reformpädagogik als Antwort auf PISA. *Die Deutsche Schule*, 94, št. 3, str. 295–299.
- Tenorth, H.-E. (1994). »Reformpädagogik«. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. V: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, št. 4, str. 3–31.
- Vodopivec idr. (1974). *Eksperiment u Logatcu. Pokušaj uvođenja novih koncepcija u vaspitni rad*. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije.
- Žlebničnik, L. (1978). *Obča zgodovina pedagogike*. 6. izdaja. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

PROTNER Edvard, Ph.D., WAKOUNIG Vladimir, Ph.D.

IMAGES OF REFORM PEDAGOGY (INTRODUCTORY TREATISE)

Abstract: In its introduction, the article presents certain recent views on the reception of reform pedagogy, primarily in the German-language region. The focus is on the thesis that the interpretation model introduced in reform pedagogy by representatives of psychological pedagogy (primarily Hermann Nohl and his adherents) became established as the prevailing model of pedagogic history writing. This model favoured views that were in accordance with Nohl's conservative views of education, society and national culture. This is followed by a chapter highlighting that the power of reform pedagogy was largely based on the power of language which, with its emphatic style, managed to conceal many disputed elements. A typical example is the pedagogical concept of Peter Petersen, in many ways related to the ideology of national socialism, but which nevertheless managed to preserve itself in the post-war period. The last part, presenting articles in the thematic section of this magazine, interprets the reception of reform pedagogy in post-war Slovenia. It highlights the finding that scientific treatises from the German-language region, which has been closely connected with the Slovenian pedagogical tradition throughout history, are not sufficiently taken account of in Slovenia. We also find that in Slovenia a distanced and critical attitude to reform pedagogy has prevailed throughout the post-war period. In the conclusion, we stress that the reservedness in relation to reform pedagogy is theoretically justified but that it should be paid more research attention as this would contribute to a deeper understanding of the functioning of hidden ideological mechanisms, with an informed mission of pedagogy which should act to the benefit of the child.

Keywords: reform (progressive) pedagogy, psychological pedagogy, Herman Nohl, Peter Petersen, private education.

Kritični pogled na življenje.

S tem pa še nikakor ni zaključeno delo šole, ki naj življenje vodi. Zakaj doslej smo slišali šele o prvem razmerju med šolo in življenjem, po katerem šola spremlja življenje in se v šolskem življenju nekako odraža splošna življenjska doba in vladajoči duh časa. Razen tega pa moremo govoriti sedaj še o novem razmerju med šolo in življenjem, v katerem šola ne bo imela življenja za takó neodvisno stvar, o kateri more svojim učencem samo poročati ali jih seznanjati z njeno komplicirano vsebino. Šola more namreč na življenju pokazati tudi take plati, ki ji niso všeč, ki sploh niso pravilne in katere bi rada izpremenila radi takih in takih pravilnostnih in vrednostnih vidikov. Zakaj za vodstvo življenja je še mnogo premalo, če učenci in šola samo poznajo pristno življenje in njegovo silo. Potrebna je še kritična dejavnost, ki ima življenje za izpremenljivo in se zato resno vpraša, ali je ta in ta življenjski način sploh načelno pravilen in vreden. Zato pa spoznamo tukaj novo dolžnost šole in učitelja, da ne govorita samo o resničnem življenju, temveč pokažeta učencem tudi njegovo pravilnostno in vrednostno ali nevrednostno plat ter ga opozarjata na to, da so nekatere plati tega življenja zelo vredne, dočim so druge plati manj vredne, nekatere indifrentne ali pa celo nevredne.

Dr. Klaus Prange

Je vzgoja lahko moderna? Odnos med inovacijo in tradicijo v pedagogiki

Esej

UDK: 37.01

Že od nekaj je k samoumevnim nalogam vzgoje sodilo uvajanje odraščajoče generacije v odnose in skrb za to, da bo mladina sposobna prevzeti naloge odraslih, ko jih ti ne bodo več zmogli. Takšno razumevanje vloge vzgoje se je lahko opiralo na izkušnjo, da je sedanjost staršev in sploh starejše generacije hkrati tudi prihodnost otrok in odraščajoče generacije. Seveda so se dogajale spremembe in veliki zgodovinski preobrati, toda vsa celostnost tega dogajanja, ki poteka v ozadju, se lahko razkrije šele pogledu zgodovinarjev. Aktualna zavest sama ni bila »zgodovinska« in zanašala se je na to, da življenje jutri ne bo zelo drugačno, kot je danes. Ta samoumevnost je minila. Pojavila se je povsem drugačna drža, ki jo spremlja pričakovanje splošnega napredka in izboljšanja stanja. Zato postaja naloga vzgoje drugačna, kot je bila tradicionalna: ne gre več samo za ohranjanje obstoječega, temveč tudi za izboljšanje realnih življenjskih razmer in emancipacijo.

Ta preobrat od tradicije k inovaciji je v svojem predavanju o pedagogiki vzorčno izrazil Immanuel Kant. Vzgoja naj se prilagaja »ne sedanjemu, temveč prihodnjemu, po možnosti boljšemu stanju človeštva, to je: ideji človečnosti

Dr. Klaus Prange, upokojeni profesor, Oddelek za občo pedagogiko, Inštitut za pedagogiko, Univerza v Tübingenu; e-naslov: klaus.prange@ewetel.net

in vsemu njenemu celotnemu poslanstvu« (Kant 1803/1964, str. 704).¹ Kar je Kant razumel pod idejo človečnosti, je medtem postalo splošno dobro in je danes zajeto v geslih kot: emancipacija, človekove pravice, demokracija – skratka, gre za »projekt moderne« (prim. Habermas 1985). Ta projekt je mogoče razumeti v kantovskem pomenu zgolj zato, ker socialno resničnost ne opisuje, temveč ji določa le smer, v katero naj se razvija. Naloga vzgoje je, da pri tem sodeluje. Njena naloga ni samo, da stabilizira obstoječe razmere – veliko pomembnejše je, da prispeva k *prihodnjemu, po možnosti boljšemu stanju človeštva*.

Na eni strani tradicija in na drugi inovacija: to je v resnici tista dvojnost, ki označuje novo pedagoško mišljenje in ravnanje, za katero se je opredelil Kant v okviru kritične revizije spoznanja in temeljev naše prakse. Je del tistih procesov, ki jih lahko sumarno zaobjamemo s pojmom modernizacije. Gesla, ki jo spremljajo, so: emancipacija od starih oblik gospodstva, neenakopravnosti stanov in spolov; napredek znanosti in njene tehničnoindustrijske uporabnosti; slovo od zaprtih trgov in namesto tega svobodna proizvodnja, *free trade*, porabništvo in konkurenca; navsezadnje splošen prelom z opiranjem na tradicijo in nadčasovnimi religioznimi resnicami, namesto tega pa pozitivistično empirično raziskovanje ter vedenje, ki je podrejeno nenehnemu preverjanju in potrjevanju. Zaradi tega dogajanja so se življenjske razmere ljudi spremenile tako, kot si v prejšnjih stoletjih sploh ni bilo mogoče predstavljati. Kar je nekoč veljalo za trden in neomajen temelj obstoja, je izgubilo veljavnost. Novejša zgodovina je zgodovina dekompozicij in novih začetkov, ne gre zgolj za dogajanje, na katero nimamo vpliva, temveč tudi za dejavno posredovanje, ki temelji na upanju v boljši svet. Modernizacija je s tem postala reflektivni koncept (prim. Beck 1985), na katerega se v svojih programih povsem samoumevno sklicujejo politika, gospodarstvo, znanost in umetnosti, vse to pa v veliki meri spremlja ameriško geslo: *the best is still to come*.

Kar je razumljeno kot napredek, se vedno umešča vzdolž difference staro : moderno. Pri tem moramo vedeti, da ta diferenca sama ni moderna; to vidimo, če se ozremo v čas pred moderno. Ne glede na to, kako čudno se sliši, obstaja tradicija modernosti, ki je terminološko določljiva že od sholastične umestitve *logica nova* nasproti *logica vetus*; temu je sledila opozicija *via moderna* nasproti *via antiqua*. Nazadnje se je v slavnem »*querelle des anciens et modernes*« na področju lepih umetnosti in literature ponovil spor med tradicionalisti in reformatorji. Ta razhajanja se vedno kažejo kot spor o tem, katera vrednota naj ima prednost: na eni strani klasični avtorji, katerih dela veljajo za nadčasna in vzorčna, na drugi strani novi avtorji, ki prelamljajo pravila in stilistične konvencije, da bi uveljavili nekaj, kar bo že naslednja generacija razglasila za zastarelo tradicijo. To pomeni: diferenca staro : moderno je bila v času različno razumljena in uporabljena, vendar praviloma tako, da je moderno na koncu zmagalo, če že ni obveljalo kot boljše.

V skladu s tem sta demokracija in splošna volilna pravica moderni, monarhija in plemiški privilegiji pa ne; astronomija je moderna, astrologija pa ni; raziskovanje možganov in genetika sta moderni, hoja po vodi in zaklinjanje

¹ Vse citate v besedilu prevedel E. P.

pa ne. Kamor koli se ozremo, naletimo na razlikovanje staro : moderno, ki sodi k mentalnim in afektivnim predpostavkam našega vedenja in ravnanja. Tako tudi v pedagogiki. Ne samo da se spremembam mentalitet in vedenjskih vzorcev, ki spremljajo modernizacijo, ne more izogniti; sama sodi med pomembne dejavnike in instrumente modernizacije: več izobrazbe, več šole in večja pripravljenost za učenje še daleč po končani mladosti naj bi prispevali in tudi prispevajo k temu, da se proces modernizacije poveže z motivi ter potrebami posameznika – tako postane sprememba trajna. To je povezano s tem, da je vzgoja tisti socialni prostor, v katerem se srečujejo individualni in kolektivni interesi. Samoumevno je, da se mora vsebinsko in strukturno podrediti procesom modernizacije – to, kar želi predstaviti in posredovati, mora najprej pokazati sama na sebi. Lahko bi tudi rekli, da mora biti prava vzgoja moderna vzgoja; to pa praktično in teoretično pomeni, da mora biti reformska pedagogika.

V uvodu v svojo knjigo (v dveh delih) *Teorija in zgodovina reformske pedagogike* (Theorie und Geschichte der Reformpädagogik) sta Dietrich Benner in Herwart Kemper izhajala iz dvojnosti normalna pedagogika : reformska pedagogika, s poanto, da »modernizacija« sodi k »normalni situaciji v odnosu med državnimi in pedagoškimi reformskimi prizadevanji« (Benner, Kemper 2003, str. 17), pedagogika, ki je izrecno reformska, pa izhaja »iz enkratnih posebnih situacij, ki dobijo tako velik pomen«, da zaradi njih »v družbi nastane kriza, ki je s tradicionalnimi sredstvi ni več mogoče obvladati« (prav tam, str. 17–18). Pri tem je zanimivo, da se modernizacija samoumevno prišteva k temeljnim premisam funkcionalne družbe, vendar s predpostavko, da obstajajo tudi posebne situacije, ki zahtevajo še dodatno in specifično reformno prizadevanje. To po eni strani kaže, kako zelo je reforma razumljena kot nekaj običajnega in trajnega, po drugi strani pa to stanje presega tudi s kritičnim izpostavljanjem izjem in izzivov ter odgovorov, ki kmalu postanejo norma in del vsakdanjika.

Vendar ta interpretacija novejšje zgodovine pedagogike zajame (ne glede na to, kako prepričljiva se nam zdi) le pol resnice, pa tudi oznaka sedanosti kot moderne je le deloma ustrezna. Na drugi strani je odpor do sprememb in novosti, ki je toliko večji, kolikor bolj je vidna cena modernizacije. Izpostavljeni smo vse hitrejšemu ritmu sprememb (prim. Rosa 2005), ki posameznika postavljajo v položaj permanentne nepripravljenosti; ne samo da se staramo, tudi zastaramo, podobno kot tehnični izdelki. Tako so po eni strani prisotna vedno večja pričakovanja glede moči vsega tistega, kar nam lajša življenje in nas varuje pred katastrofami, na drugi strani pa odpor do novega, občutek velike izgube in novih tveganj.

V članku *Napredek in muzej* (Fortschritt und das Museum) je Hermann Lübbe na primeru vedno večje muzealizacije tradicionalnih prvin, ki jim grozi izumrtje, pokazal, kako je videti in kako razumemo odziv na izgubo znanega okolja in navad: »Z vse obsežnejšim muzealiziranjem kompenziramo neprijetne izkušnje izgube zaupanja v kulturi, ki je podrejena tempu sprememb.« (Lübbe 1982, str. 18) Priča smo vedno večji »pedagogizaciji« muzejev – urejeni in

razumljeni so kot učni prostori (prim. prav tam, str. 9), ki naj omogočijo, da postane zveza s preteklostjo, ki smo jo komaj še sposobni ponotranjiti, predmet pouka. To pa še ni vse: tudi vzgojo samo je mogoče v nekem smislu muzealizirati. T. i. reformskopedagoško gibanje ponuja s tem v zvezi vrsto zgovornih primerov – v vrnitvi k predmodernim oblikam življenja in doživljanja v mladinskem gibanju, v »novi pedagogiki«¹ podeželskih vzgojnih domov /Landeserziehungsheime/, v gibanju vzgoje za umetnost in številnih drugih se je artikuliral protest proti moderni državi, industriji, instrumentaliziranemu upravljanju in vsemu tistemu, kar se je prištevalo h grožnjam modernega življenja. Iz tega se je izločil vzgojni koncept, ki se je na inovacije in družbenopolitične spremembe odzival tako, da je ustvaril azil prvobitne skupnosti in individualne moralne trdnosti; to je morda še najočitneje v valdorfski pedagogiki kot domnevnem otoku človečnosti v morju odtujenosti (prim. Prange 2000). Paradoks velikega dela reformskopedagoških prizadevanj je v tem, da se je reformirana vzgoja organizirala kot restavracija tradicije, ki ji je že zdavnaj odzvonilo. Zavzemala se je za inovacijo s sredstvi in v službi tradicije.

Iz tega lahko razberemo, da nasprotja med tradicijo in inovacijo očitno ni mogoče zadovoljivo in (po možnosti) dokončno uravnotežiti. Veliko bolj se zdi, da nas nasprotje med starim in novim, ki se pojavlja v različnih različicah (kot nasprotje in alternativa, vendar tudi kot harmonija kontrasta in komplementarni odnos), hkrati obremenjuje in osvobaja. Ta ambivalentni odnos do modernizacije pa ima seveda tudi svojo pedagoško predelavo v obliki ambivalence med tradicijo in inovacijo. Da bi lahko ta položaj bolje pojasnili, si moramo odgovoriti na tri vprašanja:

1. Kdo utemeljuje spremembe in je odgovoren zanje?
2. V katero smer se giblje proces pedagoške reforme?
3. Kakšna je teoretska utemeljitev odnosa med tradicijo in inovacijo v tem procesu?

Za prvo vprašanje obstajata stari in novi odgovor. Stari se glasi: kdor želi uveljaviti nekaj novega, mora imeti za to dobre razloge, medtem ko se lahko tisti, ki so na strani uveljavljenega, sklicujejo na to, da je že vedno tako bilo in je bilo uspešno. Običajno ravnanje spremlja določena naivnost, ki ne odpira vprašanj in ne problematizira – namesto tega goji zaupanje do starega, do *mos maiorum* in etabliranih rutin. Argumentativna prizadevanja so pri reformatorjih in inovatorjih, ne pa pri establišmentu. Potrebni so dobri razlogi, da utemeljiš nove navade. To velja za vzgojo, vendar tudi za pravo, kulturo, oblike umetniškega izražanja pa vse do vsakdanjih navad. To velja za običajni, tradicionalni pogled, ki pa je tudi sam že presežen. Pri tem je zanimivo, da je v moderni teža dokazovanja padla na drugo stran: ofenzive ne vodijo samo tisti, ki propagirajo inovacijo – tudi staro je treba varovati z argumenti. Ne za novost, tudi za ohranjanje starega se zahtevajo dokazi in legitimacija. Lahko bi rekli, da so se pravila igre spremenila v tem, da se spreminjanje samo kaže kot vrlina, tako da se sedaj mora opravičevati tisti, ki še vztraja pri celibatu, ki povzdiguje

preživele družinske vrednote, ki se podreja avtoriteti države, Cerkve in tradicije. Dandanes je treba utemeljevati avtoriteto, ne pa njeno kritiko; disciplino, ne pa njeno omilitev; državljsko lojalnost, ne pa njeno problematizacijo. Vse to kaže, da je inovacija sama po sebi vrednota, ki obljublja večji socialni dobiček kot pa vztrajanje pri tradiciji.

Ta položaj je vplival tudi na pedagogiko, in to tako na teoretskem področju kot tudi na področju praktične organizacije. Tako kot znanosti in tehnološki napredek pa tudi umetnosti in nasploh vsa področja človekovega življenja je tudi vzgoja nenehno izpostavljena inovacijskemu pritisku. Ko se vprašamo, kako sta se pedagoška misel in praksa odzivali na inovacijska pričakovanja, smo že pri odgovoru na drugo vprašanje, namreč, kam bi se naj in kam so se vzgojne reforme zares usmerile. V resnici se tukaj pokaže odločilna razlika: spremembe v praktični pedagogiki so precejšnje, in to predvsem v polju javno organizirane vzgoje; toda te reforme niso kar samoumevno skladne s teoretskimi aspiracijami.

To zlahka ponazorimo z nastankom in razširitvijo modernega šolstva: največja pedagoška inovacija in v resnici nekaj povsem novega je bila vpeljava in uveljavitev splošne šolske obveznosti. Ni pretirano, če rečemo, da je (s pedagoškega vidika) mogoče 19. stoletje v Evropi označiti kot stoletje šole. Pedagogika kot akademski predmet in kot samostojna znanstvena disciplina se je najprej etabrirala kot šolska pedagogika – bila je tako rekoč vzdrževalka sistema. Moderna družba potrebuje šolo, in sicer s stopnjevano specializacijo od vrtca prek osnovne šole, različnih srednješolskih poti pa vse do raznolikega visokega šolstva. Le tako se lahko ohranja in razvija izkušnja javnosti. S tega vidika imajo šole v družbi enak pomen kot državna uprava, pravni sistem in organizirano zdravstvo. Povsem samoumevno je, da oblast prepoznava in spremlja pomanjkljivosti šolskega sistema in poskuša nanj vplivati. Kljub vsej kritiki šole ne more nihče resno podvomiti, da je izobraževalna funkcija šole nenadomestljiva. Zato tudi lahko mirno trdimo, da bo šolanje še naprej v službi družbenopolitičnega smotra povečevanja učinkovitosti. Šolske inovacije se predstavljajo kot prilagajanje spremembam, ki jih narekuje družbeni proces modernizacije.

Toda izobrazba in šolanje, kvalifikacija za potrebe poklicev, so le ena stran vzgoje. Nasproti pričakovanjem in potrebam učencev so zahteve države in družbe. Po eni strani lahko opazujemo nenehno prilagajanje spreminjajočim se okoliščinam, po drugi strani pa odpor. V nemški pedagogiki se ta napetost izraža v opoziciji med usposabljanjem /Ausbildung/ (za družbene cilje) in izobraževanjem /Bildung/ (za osebno izpopolnitev). Da bi to opozicijo bolje razumeli, je potrebno, da se z ravni organizacije vzgoje spustimo na raven pedagoških interakcij. Zakaj? Ker vprašanja, v katerih ustanovah in v kakšnih oblikah organizacije se vzgoja praktično uresničuje, ni mogoče ločiti od vprašanja, kako razumeti sam odnos med učenjem in vzgojo. Glede tega se je značilno opredelil Wilhelm von Humboldt v spomenici k *litovskemu šolskemu redu* (»Litauische Schulplan«), v kateri je želel z odnosom med »zunanjo organizacijo« in notranjo ureditvijo

opredeliti posebnost univerzitetnega študija. »Univerzi pripada tisto, kar lahko človek spozna prek sebe in sam v sebi, vpogled v čisto znanost. Za takšno ustrezno razumsko dejavnost /SelbstActus/ sta potrebni svoboda in bogata pomoč samote; iz teh dveh točk izhaja celotna zunanja organizacija univerz.« (Humboldt 1809/1964, str. 191)

Ideja je, naj se organizacija podredi načinu učenja. Prevedeno v jezik današnje pedagogike to pomeni: pedagoškemu sistemu lastna logika mora definirati merilo, kako družbene interese prevesti v oblike pedagoškega ravnanja. Toda to *mutatis mutandis* ne velja samo za univerze, temveč nasploh za celotno organizacijo vzgoje. Tega, kar se v šolah dogaja in kar se poučuje, naj ne bi določali imperativi organizacije – podrediti se morajo temu, kar vzgoja ponuja in je izvedljivo. Od tod izhaja utemeljitev prednosti izobraževanja kot posameznikove pravice pred pretenzijami politike in njeno potrebo, da institucionalno vzgojo podredi družbenopolitičnim interesom. *Reforma vzgoje* (»Reform der Erziehung«) (Flitner 1992) lahko ohrani svojo idejo in pedagoško utemeljitev le, če inoviranje ni zamišljeno kot prilagajanje, temveč izhaja iz lastne logike tistega, kar ustvarja vzgojo – če torej ni določeno od zunaj, temveč se določa samo. Tudi kritični ugovori proti posledicam mednarodnih primerjav znanja, ki želijo učeče se subjekte zavarovati pred tržno logiko »človeškega kapitala«, se povečini opirajo na bolj tradicionalno razumevanje izobrazbe (prim. npr. Frost 2006).

S tem smo prišli do vprašanja o lastni logiki vzgojnega sistema in njegovi funkciji v reformnih procesih modernizacije. V resnici je Humboldtov odgovor za univerze obveljal samo na filozofski fakulteti in prav tako ni povsem jasno, kakšne naj bi bile posledice tega za šolstvo. Eden od razlogov za to razhajanje med teoretsko zahtevo in šolsko ter univerzitetno realnostjo je tudi ta, da ni soglasja o notranji ureditvi, iz katere naj izhaja celotna zunanja organizacija. Izvor razhajanja je predvsem v tem, da tudi o tem, kaj je bistvo vzgoje (po kateri naj bi se orientirala organizacija), ni soglasja.

Razlog nejasnosti lahko ponazorimo z dvema vzorčnima miselnima podobama, po katerih sta se in se še vedno ravnata (ter deloma med seboj tekmujeta) tradicionalno in moderno razumevanje vzgoje. Prva je Platonova in jo najdemo v alegoriji o jami v sedmi knjigi *Politeia*. Pot učenja vodi iz teme votline v svetlobo resnice in pravice, to pa se ne zgodi z lastno močjo, temveč zaradi posegov od zunaj. Učenca je treba povleči navzgor, že kar priganjati ga je treba, četudi s prisilo in udarci; saj ljudje se v votlini pravzaprav sploh ne počutijo slabo in potrebujejo zunanjo spodbudo, da stopijo iz sveta prividov in ujetosti v resnični svet.

Čisto drugačen primer imamo pri Jeanu-Jacquesu Rousseauju. Njegova vzgojna utopija *Emil* fascinira s tem, da vzgoja v njej izhaja iz učenja, iz tako rekoč samoorganizacije učenca. Ta ideja (kaj več za zdaj ni) je podlaga Rousseaujeve pedagoške modernosti; ustoličila ga je kot patrona vseh tistih, ki so se uprli vzgojnemu poseganju od zunaj in so iskali oblike učenja, ki si

jih učenec določa sam. Skratka: Platonova pedagogika je pedagogika od zgoraj, nasprotno pa je Rousseaujeva pedagogika pedagogika od spodaj.

Če beremo obe miselni podobi kot vzorca za razumevanje vzgoje, vidimo, da vsaka zase vedno izpostavi eno stran: Platon (v *Politeia*) gleda na učenje z vidika vzgoje, Rousseau pa na vzgojo z vidika učenja. Obe skupaj se dotikata dvostranske narave vzgoje. Vzgoja ni nekaj preprostega – zanjo je značilno, da združuje dve različni operaciji: učenje in vzgojo. Razlika med učenjem in vzgojo je temeljna – gre za pedagoško diferenco, iz katere bi morala izhajati vsa pedagogika, tako teoretična kot praktična (prim. Prange 2005 in Prange, Strobel-Eisele 2006). Ali če obrnemo: pedagoški problemi so dvostranski problemi; gre za kombinacijo individualnega učenja in komunikacije, ki je pedagoška zato, ker je usmerjena na učenje adresata in se ne podreja politični volji, delu ali religioznemu kultu. Za vzgojitelja se potemtakem vedno postavlja vprašanje: Kako s komunikacijo doseči individualno zavest? Kdor otroku pokaže, kako se izogne prometnim nevarnostim, kdor šolarjem razlaga Pitagorov izrek ali pa študente uvaja v skrivnosti sanskrta ali stvarnega prava, prenaša spretnosti, znanja in vrednote, toda tega ne počne z neposrednim vplivanjem na objekt, temveč tako, kot poteka npr. snubljenje ali pa uprizoritev opere: adresati lahko sami izbirajo, ali se bodo in kako se bodo učili, ali bodo poslušali in ponujeno sprejeli, ali pa se bodo odvrnili in si ustvarili povsem svoje in drugačno razumevanje.

Pedagoška diferenca med učenjem in vzgojo je konstitutivna za vsako obliko vzgoje. Vedno jo je treba dopolnjevati na novo in v različnih časih ter socialnih sistemih je imela zelo različne podobe; to se kaže tudi v prizadevanju za usmerjanje učenja in večjo ali manjšo povezanost z vzgojo. Izraža pa se tudi v odporu do vsakokratne vzgoje, ki je hkrati odpor do življenjskih razmer in preživelih vrednot. Vzgoja potrebuje učenje, toda učenje ne pride daleč brez pomoči in podpore starejše generacije. Ti odnosi sami niso moderni. Prej so zvesti spremljevalci vsake pedagogike in se kažejo v vedno novih podobah.

Če izberemo ožjo perspektivo in pogled na »moderno« pedagogiko, lahko opazimo premik od vzgoje k učenju. Bolj ko se uveljavljajo pravice osebe in individuuma nasproti obstoječemu redu (ob predpostavki trajne emancipacije), višjo vrednost in položaj ima učenje. Učenje naj ne bi bilo več namenjeno samo vstopanju v obstoječe razmere in ohranjanju obstoječega stanja – naravnano je na prihodnost in spremembe. V imenu svobodnega, samostojnega učenja je tudi šola vedno bolj pod drobnogledom pedagoške kritike. Po eni strani je šola sicer izid procesa modernizacije, toda po drugi strani je učenje tukaj omejeno z določbami, ki vsiljujejo učne načrte in načine poučevanja, tako da se kaže celo kot zanikanje emancipacije, kar je vendarle bistveni projekt moderne. Gradnjo šolstva spremlja odpor do realne šole ter zahteva, naj se reformira, kar sega vse do predlogov, naj se sploh povsem odpravi. Za to, da je učenje postalo bolj šolsko, gre zahvala modernizaciji, toda hkrati je postalo učenje tako bolj regulirano, načrtno in organizacijsko omejeno, kar je v nasprotju z njegovim bistvom.

Kar se tukaj izrisuje, je Janusovo obličje moderne: po eni strani je njena

vodilna ideja emancipacija subjektov od zgodovinsko preseženih odvisnosti, po drugi strani pa je prav s tistimi ustanovami, ki naj bi omogočile avtonomnost, ustvarila nove odvisnosti. Medicina je nepredstavljivo napredovala, toda še vedno ne gre brez bolnišnic, obveznega zavarovanja in zdravstvenih pregledov; pravni sistem posamezniku dovoljuje, da kritizira državo in njene zakone, pa vendar država razpolaga z mrežo regulacij svobodnega razvoja osebe. Svoboda gospodarstva že, toda hkrati tudi norme in predpisi, ki zavirajo tisto, zaradi česar so bili uvedeni. Kar zadeva pedagogiko – ta se je programsko postavila na stran perfekcije subjekta in njegove osebne svobode, toda ko gre za uresničitev njenih ciljev, se pojavijo nove odvisnosti in prisile. Specifično nemška različica je v tem, da postavi izobrazbo /Bildung/ nasproti usposabljanju /Ausbildung/ in samostojno, samoorganizirano, inovativno učenje nasproti reguliranemu šolskemu učenju. Oboje skupaj – tako opozicija do obstoječega, ki je zazrta v kraljestvo svobode kot prilagajanje procesom modernizacije, kažeta ter ohranjata napetost med inovacijo in tradicijo. Kjer prevlada ena stran, izgubi vzgoja sama tisto, kar vedno znova prožno združuje: učenje in vzgojo. Tako gledano razlika med tradicijo in inovacijo za pedagogiko ni nobena nesreča, temveč prej znak, da je živa in sposobna produktivno sprejemati spremembe, s katerimi se sooča pod zunanjim vplivom in v internih odnosih. Tako pridemo do končne paradokсне formulacije: vzgoja in pedagoška zavest, ki vzgojo spremlja, sta moderni in sodobni s tem, da nista zgolj moderni.

Literatura

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Benner, D., Kemper, H. (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, 2 Bde. Weinheim, Basel: Beltz.
- Flitner, A. (1992). *Die Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. München, Zürich: Piper.
- Frost, U. (2006). *Unternehmen Bildung: die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Paderborn: Schöningh.
- Habermas, J. (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Humboldt, W. von (1964). *Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809)*. V: Flitner, A. in Giel, K. (ur.), *Werke in 5 Bänden*, Bd. Darmstadt.
- Kant, I. (1964). *Über Pädagogik (1803)*. V: Weischedel, W. (ur.), *Studienausgabe*, Bd. VI, Darmstadt.
- Lübbe, H. (1982). *Der Fortschritt und das Museum. Über den Grund unseres Vergnügens an historischen Gegenständen*. London: Institute of Germanic Studies.
- Prange, K. (2000). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Tretja izd. Bad Heilbrunn.

- Prange, K. (2005). Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K., Strobel-Eisele, G. (2006). Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosa, H. (2005). Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Prevedel: dr. Edvard Protner

Dosedanja šola je precenjevala vrednost razvijajočih vprašanj. Zato so otroci le posnemali jezik. V sedanji šoli pa otroci sami vplivajo na miselni razvoj. Šolsko delo spremlja zanimanje in ob takem delu lahko spoznava učitelj sposobnosti in nagnjenja otrok. V dosedanji šoli je bilo otrokovo delo odvisno od učnih načrtov. V sedanji šoli pa obravnava učitelj le ono učno snov, ki je otrokom življenjsko blizu in ki jih zanima (Domorodno načelo). V dosedanji šoli je bilo ponovilo otrokom trpljenje in posnetek nesamostojen, ker je učitelj vodil otroka »za roke« in se je vsa učna snov stesnjevala v določene besede in stavke. Nasprotno pa poučuje sedanja šola v obliki prostega razgovora in obravnava snov z različnih vidikov in na različne delovne načine. Učna snov se predelava z vseh strani in se dvigne kot trdna posest kot nekaka zgostitev šolskega dela v resnično, praktično znanje. — Med šolskim letom sem tudi uvidel, da je velika razlika med teorijo in prakso. Prepričan sèm, da najboljši teoretiki večkrat odpovejo v razredu, kakor tudi, da so praktično najbolj usposobljeni učitelji lahko slabi teoretiki. Temu je pač vzrok, da res še premalo poznamo skrivnosti duševnih pojavov, ki se odsvitajo v globinah človeške duše. Če bi te razkrili, bi laže našli zakone, ki uravnavajo gibanje človeške duše; dober praktičen učitelj pa bi doumel tiste tajne, ki jih zdaj doznava po učinkih, a jih navadno ne more utemeljiti.

Pibrovec, L. (1929): Osnovni razred v luči sedanjih vzgojno-didaktičnih načel. Ljubljana: Slovenska šolska matica, str. 9-10.

Dr. Bernd Dollinger

Reformska pedagogika. Pasti in izzivi emfatičnega pojma

Povzetek: Pri uporabi pojma »reformska pedagogika« moramo biti previdni. V tem pojmu so zajete predstave in predpostavke, ki so pogosto prikrite, zato ga na tem mestu obravnavamo z refleksivno distanco. Na primeru polarizacije med pojmom »skupnost« /Gemeinschaft/ in »družba« /Gesellschaft/ bomo pokazali, kako so reformski pedagogi prizadevanje, da s pomočjo vzgoje rešijo družbene probleme in krize, gradili na poenostavljanju kompleksnosti modernega življenja. Socialno izključevanje in senčne strani pedagoških reform so se zelo prikriivali z emfatično terminologijo. Potrebno je analitično soočenje s temi problemi, da bi lahko (v sebi zelo heterogeno) reformsko pedagogiko obravnavali bolj realistično.

Ključne besede: reformska pedagogika, skupnost, družba, refleksivnost, socialni problemi, zgodovina pedagogike, reforma življenja.

UDK: 37.013

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Bernd Dollinger, privatni docent, Katedra za socialno pedagogiko, Fakulteta za pedagogiko, filozofijo in psihologijo, Univerza v Bambergu; e-naslov: bernd.dollinger@ppp.uni-bamberg.de

O reformski pedagogiki se veliko piše in razhajanja so velika. Še vedno ni konsenza o splošno prepoznavni obliki njene konceptualizacije. Še vedno niso enotni pogledi na njene zgodovinske izvore, njeno relevantnost za pedagogiko, njeno homogenost in razmejitev nasproti drugim pedagoškimi konceptom in na celo vrsto drugih vprašanj. Vse to kaže, da moramo upoštevati težave pri uporabi tega pojma. V tem besedilu bomo (ob tej predpostavki) poskušali na podlagi aktualnih raziskovalnih spoznanj spodbuditi tudi kritično refleksijo.

To bomo naredili v treh korakih: najprej bomo poskušali ugotoviti, kakšna je trenutna konceptualizacija *reformske pedagogike*. S tem v zvezi bomo pokazali, kako pomembno je imeti kritično distanco do samopredstavitvenih strategij in (povečini) implicitnih predpostavk reformskopedagoških pozicij. To bomo ponazorili z opisom problematike odnosa med pojmom »skupnost« in »družba«. V sklepu bomo na kratko povzeli ugotovitve.

1 Perspektive konceptualizacije

Kdor danes govori o reformski pedagogiki, bi moral to početi refleksivno. Pozorni moramo biti na to, da so v njeno obravnavo vključene posebne temeljne predpostavke, ki nas lahko hitro zavedejo v nekritično navdušenje. V zvezi s to nevarnostjo je treba opozoriti na dva poudarka, ki sta povezana s konstrukcijo reformske pedagogike: domnevni prelom s pedagoško tradicijo in prepričanje, da je ustrezen odgovor na izzive modernega časa.

Reformska pedagogika in domnevni prelom s tradicijo

Da bi se omogočil refleksivni odnos do reformske pedagogike, se je smiselno najprej soočiti z njeno sedanjo konceptualizacijo.

V mednarodnem prostoru obstajajo različni pojmi (npr. »progressive education«, »éducation nouvelle«, »Reformpädagogik«), ki označujejo prizadevanje za drugačno vzgojo. Ni niti enotnega pojma niti enotnega razumevanja reformske pedagogike.

Določeno soglasje pa je vsaj o tem, da gre za fazo v razvoju pedagogike, ki se je v mednarodnem prostoru začela konec 19. stoletja in je trajala nekaj desetletij. Značilna je izrazita reformna vnema na različnih vzgojnih področjih, ki se je uveljavljala v številnih posameznih pedagoških projektih. V središču je bila kritika »okostenelega«, avtoritarnega in mehaniziranega pouka (prim. Schonig 1998). Nasproti temu naj bi se uveljavila osebnost odraščajočega in v tem okviru se je kot pozitivna reformskopedagoška orientacija v veliki meri uveljavilo geslo »pedagogika iz otroka«. Kljub temu sestavljajo reformsko pedagogiko zelo heterogeni tokovi, ki se v močni čustveni vznesenosti radi imenujejo »gibanje«, kot npr.: mladinsko gibanje, gibanje za umetnostno vzgojo, ljudskošolsko in ljudsko visokošolsko gibanje, gibanje podeželskih vzgojnih domov (Landeserziehungsheimbewegung), socialnopedagoško gibanje, gibanje za delovno šolo itn. Ali gre v teh posameznih »gibanjih« resnično za enotno temeljno orientacijo, je treba kritično preveriti – to bomo naredili v nadaljevanju.

Že uporaba pojma odpira številna vprašanja. Uporabo pojma reformska pedagogika je v zgodovinskem razvoju na nemškem govornem območju rekonstruiral Franz-Michael Konrad (1995). V pomenu, ki ga ima pojem danes, se je začel uporabljati v dvajsetih letih 20. stoletja, že pred tem pa se je »obdeloval« (prav tam, str. 811) v sporadični uporabi. Konrad poudarja, da je že v začetku 20. stoletja obstajala interpretacija samostojne »reformske pedagogike«, ki se je uveljavila v poznejšem pedagoškem zgodovinopisju. Odgovornost za utrditev pojma v pedagoški jezikovni uporabi se navadno pripisuje Hernmanu Nohlu in pripadnikom göttingenske šole, ki so mu sledili. Njihov interpretacijski vzorec ni bil nikoli splošno sprejet (prim. Röhrs 2001) in treba ga je kritično ovrednotiti. Predvsem se moramo vprašati, koliko je upravičena predstava o enotnosti in relativni izvirnosti reformske pedagogike, ki so jo utrdili.

S tem v zvezi pokaže Oelkers (1994, 2005) neki povsem drugačen pogled na reformsko pedagogiko. Osrednje referenčne točke te pedagogike so po njegovem sestavni del pedagoške tradicije, in to misel izostri v izjavi, da je pri interpretaciji reformske pedagogike »treba izhajati iz kontinuiranega diskurza« (Oelkers 2005, str. 5). Nič več ni mogoče govoriti o značilnostih obdobja v Nohlovem (1970) pomenu: ta zagovarja nadaljevanje nacionalnega, poenotenega in do razsvetljenstva kritičnega »gibanja«, ki naj bi se z reformsko pedagogiko povzdignilo na novo stopnjo. Oelkers opozarja predvsem na reformskopedagoški prevzem tradicionalnih vednosti in ravnanj, ki dokazujejo »kontinuiranost tradicije« (Oelkers 1994, str. 571), in to ne glede na internacionalnost ustreznih reformnih prizadevanj (kar je Nohl podcenjeval). Reformskopedagoške smeri so si postregle iz fundusa pedagoških tradicij. Prevzeto so sicer uporabile v novem kontekstu in s tem izoblikovale novo kakovost, toda hkrati se je pojavilo poseganje po že znanem, tako da je reformskopedagoška inscenacija »novega« nasproti »staremu«, »življenjske pristnosti« nasproti »knjižnemu znanju«, »pedagogike iz otroka« nasproti »podložniški pedagogiki« ipd. izgubila svojo prepričljivost. Vsaj dva vidika sta, ki tezo o prelomu reformske pedagogike s tradicijo pokazeta kot nezadostno:

1. Ni mogoče trditi, da je šlo pri etabliranju reformske pedagogike za »temeljni prelom« oziroma za »menjavo paradigme« (Plake 1991, str. 9) glede na

herbartizem in reformsko pedagogiko.¹ V tako kategorični obliki je treba to tezo zavrniti, kajti preloma med herbartizmom in reformskopedagoškimi pozicijami ni bilo. Bolj prisotni so bili gladki prehodi ter prevzemanje metod in ravnanj (prim. Coriand, Winkler 1998; Coriand 2000; Adam 2003; Koerrenz 1993). Res je sicer, da je bila reformska pedagogika uspešna v ustvarjanju predstave, da gre za »novo« pedagogiko, toda kritična analiza pokaže neposredno navezavo na tradicijo herbartizma. Reformska pedagogika preprosto ni bila tako izvirna, kot nas prepričuje, ali pa vsaj ne zmeraj.²

2. Reformski pedagogi navezave na tradicijo niso samo prakticirali, temveč so jo deloma tudi zavestno inscenirali, da bi se lažje predstavljali kot legitimno nadaljevanje in instanca razrešitve pedagoških in kulturnih problemov. Kdor si je – tako kot reformski pedagogi – želel pridobiti splošno družbeno zaupanje, da je sposoben aktualne probleme pedagoško obvladati, je ravnal modro, če ni preveč izpostavljal svoje izvirnosti, temveč je ostajal v okviru priznane avtoritete. To je lahko imelo zelo praktične učinke – pomislimo na častna razsodišča, svete staršev in prijateljske svete Združenj ptic selivk (*Wandervogelbünde*)³. Njihova naloga je bila zagotoviti »primerno zavarovanje« (Mogge 1988, str. 53) teh združenj, pri čemer so bili v ozadju (navsezadnje) tudi povsem pravni razlogi. Vendar je pri tem šlo predvsem za zavestno navezavo na pedagoško tradicijo in na pedagoške avtoritete in pri tem je bilo potrebno »pravo tradicijo pedagoškega /.../ izrecno iskati« (Oelkers 1994, str. 575). Praviloma je bilo prisotno selektivno izbiranje »klasikov« in priznanih semantik, pa tudi uveljavljanje preprostih tradicionalnih pedagoških vedenj, ki so jim pripisovali pedagoško legi-timnost. Tako se je nekdo, ki je želel biti »reformski pedagog«, sicer potrjeval s tem, da je zahteval »novo« pedagogiko, ki bo – tako kot je to lapidarno formulirala revija *Deutsche Schule* (1902, str. 766) – sposobna obvladovati vzgojne probleme, o katerih pedagoški predhodniki »niso imeli niti pojma«. Toda to je potem rabilo predvsem retoričnemu zavračanju pedagoških nasprotnikov – v tem primeru (še) prevladujočemu herbartizmu in njegovemu referenčnemu pedagogu Herbartu – medtem ko so bili kritiki pripravljeni brez predsodkov poseči po drugih tradicijah, kar je neredko vodilo k Pestalozziju ali Rousseauju.

Reformska pedagogika se je tako znašla v posebnem položaju, saj je navezavo na tradicijo hkrati zanikala in si jo lastila. Njena težnja, da predstavi in uresniči »novo«, je zahtevala tudi prepričljiv dokaz, zakaj je vredno zaupati (bolj ali manj) novim pozicijam. Pri tem so posebno vrednost pripisovali povezanosti s pedagoško tradicijo, hkrati pa so se želeli distancirati od herbartistov (ti so bili njihovi neposredni predhodniki), da bi tako okrepili vtis, da (v nasprotju z

¹ O zatonu herbartizma in razlogih prim. Oelkers (1989), Dollinger (2006, 187 ss).

² To pa ne pomeni, da je reformska pedagogika nadaljevanje herbartizma. Takšna teza bi bila enako pretirana kot teza o zamenjavi paradigem.

³ Gibanje *Wandervogel* /Ptice selivke/ sega v leto 1896 in pomeni začetek nemškega mladinskega gibanja. Gre za gibanje, ki se upira utesnjenosti mestnega življenja in razglaša vrnitev k naravi ter pristnim narodnim vrednotam. Po prvi svetovni vojni se je to gibanje organizacijsko povežalo s skavtskim gibanjem. (Op. prev.)

njimi) lahko ponudijo nekaj »novega«. To je utrdilo napačno (še danes prisotno) domnevo, da se reformski pedagogi povsem razlikujejo od herbartistov, kar pa ni res. Vse to kaže, da je treba način, kako reformska pedagogika predstavlja sama sebe, kritično presoditi in analitično pretehtati. K temu nas usmerja tudi naslednji vidik, ki ga tukaj obravnavamo, namreč vprašanje, ali gre pri reformski pedagogiki za koherentno gibanje, katerega namen je bil premagati splošno kulturno krizo.

Reformska pedagogika kot modus obvladovanja krize

Dokazovanje notranje povezanosti reformske pedagogike se vedno znova povezuje s topiko družbene in/ali kulturne krize. Reformski pedagogi in njihovi privrženci so obljubljali, da bodo pripomogli k preseganju splošnega nelagodja v kulturi, ki ga je bilo čutiti na prehodu iz 19. v 20. stoletje (prim. Berg/Herrmann 1991; Bublitz 1999; Radkau 1998). Pri opozarjanju na vseobsegajočo krizo je šlo za retorično poenotenje reformskopedagoških pozicij in njihovo kulturno (samo)legitimacijo: reformska pedagogika se je kazala kot legitimna in potrebna, ker pomeni odgovor na aktualne probleme; prav v tem naj bi se izkazovala njena enotnost in njeno bistvo, kot je to poskušal utemeljiti Herman Nohl (1926/49; 1933-35/1963). S tem je Nohl postavil neko končno utemeljitev nujnosti pedagoške intervencije: prisotna je kriza in za njeno premagovanje so potrebni novi pedagoški pristopi. Ne glede na to, kako različne oblike ravnanja se pojavljajo, jim je skupno prizadevanje za preseganje aktualnih nezdravih razmer.

Izpostavljanje vsesplošne družbene krize samo po sebi ni bilo nič nenavadnega. Tudi pedagogi, ki so bili blizu herbartizmu (pomislimo na Ernsta Bartha (1886), Otta Willmanna (1899/1982) ali Johannes Trüpersa (1890)), so od časa do časa precej grobo sramotili svoj čas in mu pripisali kritične diagnoze. Toda ta drža je komaj koga prepričala, da so sposobni premagati krizo tistega časa in vpeljati nekaj »novega«; herbartizem in »stara šola«, ki so mu jo v popačeni obliki očitali reformski pedagogi, sta obveljala kot poglobljena krivca za nesposobnost tradicionalne pedagogike, da bi lahko z vzgojo uspešno ukrepala proti simptomom krize in njihovim vzrokom. Za razliko od herbartistov so se reformski pedagogi sklicevali na »nova« izhodišča in vzorce reševanja problemov, s katerimi so se želeli navezati na aktualne socialne in kulturne okoliščine.

V zvezi s tem je zelo pomenljiva konfrontacija vzgojne realnosti na eni strani in reformnih projektov na drugi, saj ti praviloma niso nastajali kot poskusi premagovanja vsesplošne krize. Posamezni ukrepi in reformni tokovi so bili heterogeni in jih ni bilo mogoče spraviti na skupni imenovalec. Nastajali so – kot dogajanje rekonstruirala Oelkers (2005, str. 78) – »skoraj vedno iz konkretnih povodov, ki so imeli zelo oddaljeno (če sploh) zvezo s 'kulturno kritiko'«.

Za razliko od reformno orientirane vzgojne prakse pa je *pedagoško interpretacijo* označevala podoba sintetiziranega skupnega gibanja, ki si prizadeva preseči kulturno krizo. Pedagoška »konstrukcija« (Tenorth 1994) reformske pedagogike je ustvarila vtis poenotenega odgovora na »skrajno kritično izhodiščno stanje«; to je vodilo v oblikovanje skupnega »temeljnega značaja«

(Röhrs 2001, str. 11) in kolektivnega etosa gibanja. Predpostavljalo se je, da je nastala objektivna kriza, reformska pedagogika pa je bila odgovor nanjo. Toda razlika med heterogenimi, različno motiviranimi vzgojnimi reformami na eni strani in pedagoškim poenotenjem na drugi sugerira določeno zadržanost: če so reformski pedagogi legitimirali svoje pedagoške projekte in držo s sklicevanjem na kulturno krizo, potem se moramo vprašati, s kakšno pravico in s kakšnimi konsekvencami so to naredili. Ozreti se moramo tudi v ozadje krizne retorike in se vprašati, na *katere krize* se je to nanašalo *in s kakšnim ciljem*, pa tudi *kakšne konsekvence* je to imelo za razumevanje vzgoje – diagnoze problemov in kriz so namreč vedno pristranske (prim Edelman 1988; Narr 1973), saj pogosto določen parcialni pogled uveljavijo kot obvezujoč in s tem zatrejo vse alternative. Pogosteje silijo k ukrepanju kot pa k refleksiji in bolj apelirajo na emocije, kot pa spodbujajo kritično analizo.

Namesto da reformsko pedagogiko koncipiramo kot »pravilni« ali »nujni« odgovor na različne probleme in krize (kot se je to v navezavi na Nohla počelo do danes), bi se torej morali v refleksivnem pristopu vprašati, s katerimi implicitnimi predstavami in konstrukti kriz imamo opravka, predvsem pa, kateri pedagoški vzorci ravnanja in razmišljanja so bili zaradi tega izključeni ali diskreditirani. Vprašati se moramo, kakšni so lahko stranski učinki, če bi vzgojo razumeli kot modus obvladovanja kriz in bi postal otrok samo reprezentant in morda celo instrument v igri usmerjanja kulturne krize. Z drugimi besedami: da bi videli, kakšne teoretske pomanjkljivosti in slabosti skriva splošno uveljavljena reformskopedagoška inscenacija »univerzalnega rešilnopedagoškega impetusa« (Skiera 2006, str. 29), je treba pogledati v ozadje tega dogajanja. V naslednjem poglavju bomo to poskušali ponazoriti s primerom.

2 »Skupnost« kot nasprotje družbenosti

Če spremljamo pedagoško krizno retoriko na prelomu iz 19. v 20. stoletje, opazimo, da se je v tem obdobju uveljavila polarizacija med »skupnostjo« *Gemeinschaft*/in »družbo«/*Gemeinschaft*/. Ta polarizacija je imela za pedagogiko (reformsko pedagogiko) posebno relevanco, saj ji je rabila kot simbolna opora samolegitimacije. V koncentrirani obliki je mogoče takratni diskurz o tej tematiki povzeti tako: *skupnost* je tisto dobro, za kar naj si prizadeva pedagogika, v nasprotju s tem pa je *družba* pojem, s katerim se povezuje cela vrsta pedagoških problemov, kot na primer odraščanje otrok v velikih mestih (prim. Hopfner 2006), odtujitev od pristnih doživetij (prim. W. Herrmann 1929) ali mladinske bande (prim. G. Herrmann 1926). Reformski pedagogi so dajali (implicitno in eksplicitno) prednost *skupnosti*. Zgodovinsko gledano je ta pojem sprva (še posebno v povezavi z romantično-konservativnimi socialnimi pogledi) predstavljal neko nezaveščeno, intimizacijsko obliko povezovanja, ki se je upirala meščansko-liberalnemu individualizmu. Tukaj še ni bilo prisotno pojmovno razlikovanje od »družbe« (prim. Riedel 1975, str. 830 ss). V 19. stoletju pa se je vedno bolj uveljavljala dihotomizacija »skupnosti« in »družbe«, ki je – kot

je mogoče rekonstruirati iz reformskopedagoških gibanj (prim. Oelkers 1988) – pedagoško navezavo na »skupnost« povezala s protiliberalno in tradicionalistično držo. »Skupnost« je bila razumljena kot izvorna in vseobsegajoča socialna forma, nasproti partikularni, anonimni in racionalistični socializaciji v »družbi«. V skladu s tem je svoje socialne predstave, ki se nanašajo na »skupnost« in so »edine pravilne« (Tönnies, cit. po Riedel 1975, str. 856), konceptualiziral tudi Tönnies (1887/1991).⁴ S tem je natančno ujel duha časa in kulturnokritično favorizacijo te reprezentacije medosebnih odnosov. Kdor je v pedagogiki govoril o »skupnosti« – tako kot reformska pedagogika (prim. Herrmann 1991, str. 164) – je lahko pričakoval javno podporo, pa tudi v znanosti so prevladovali socialni koncepti, ki so temeljili na ideji »skupnosti« (še posebno socialno organološka različica) (prim. Wiese 1930). Kdor je hotel kritizirati herbartistično pedagogiko (ki je bila diskreditirana kot »individualistična«) in nasproti njej zagovarjati novo pedagogiko, si je naredil uslugo, če je začel govoriti o »skupnosti«. Pedagogika se je preoblikovala »na podlagi skupnosti« in v ospredje je prišel socialni vidik razmerja med vzgojo in izobraževanjem – takšen je primer novokantovca Natorpa (1899/1974). Tudi drugi zagovorniki »skupnosti« (v nadaljevanju bomo ob Natorpu prikazali tudi primer Petra Petersena) so si prizadevali dokazati, da je – kljub domnevnemu socialnoevolutivnemu procesu razvoja oziroma propada – mogoča pedagoška konstrukcija od »družbe« ločene »skupnosti«. To naj bi bil dober argument za to, da bi lahko določena reformska pedagogika odločilno vplivala na vzpostavitev nove kulture.

2.1 Paul Natorp

Paulu Natorpu⁵ se je zdelo najpomembneje poudariti interaktivnost vzgojno-izobraževalnih procesov. Po njegovem si posameznik ne more sam prisvojiti izobrazbenih vsebin, ki ga definirajo kot člana skupnosti. Izobrazbo razume kot izvorno socialni proces oblikovanja, v katerem so izobrazbene vsebine podrejene skupni predelavi in razdelitvi (Natorp 1899/1974, str. 90 ss). Posameznika brez skupnosti si ni mogoče predstavljati, zato je pri vzgoji smiselno najprej govoriti o skupnosti. S tem pa se ne smejo zatreti pravice individua; Natorp je zavračal očitek, da zanika individualnost, saj jo je v svojem osnutku socialne pedagogike v resnici visoko vrednotil. Poudaril je, da po eni strani posameznik res lahko obstaja samo v skupnosti, toda po drugi strani tudi skupnost »ni mogoča brez individuov«, ker je lahko samo »skupnost individuov« (Natorp 1908, str. 429). Čeprav je torej pomembno oboje, skupnost *in* individuum, je Natorp dajal

⁴ Prav on je populariziral to pojmovno polarizacijo, čeprav je njegov vpliv glede na zelo različne koncepte skupnosti neredko precenjen (prim. Bauer 2002).

⁵ Natorpa je mogoče šteti med klasike socialne pedagogike (prim. Niemeyer 2005). Med drugim je bil kot kritični spremljevalec vključen v mladinsko gibanje (prim. Natorp 1913/88), čeprav ga ni mogoče uvrstiti med reformske pedagoge. Po drugi strani pa je socialno pedagogiko, ki jo je zastopal Natorp, mogoče interpretirati kot »reformsko pedagogiko v času cesarstva« (Henseler 2000, str. 40). Če pogledamo njegovo razumevanje odnosa med »šolo in življenjem« in še posebno odnosa med »skupnostjo in družbo«, potem vidimo, da je Natorpa smiselno obravnavati v okviru reformskopedagoškega gibanja.

prednost skupnosti kot referenčni točki pedagogike. Navsezadnje nam to kaže tudi normativna predpostavka (prim. Dollinger 2006, str. 215 ss), na podlagi katere je Natorp argumentiral proti (po njegovem mnenju) predimenzioniranemu individualizmu. Sklicevanje na skupnost je bilo funkcionalno, ker je omogočalo tematizacijo vedno večjih razrednih in drugih razlik ter s tem povezanega duha časa. Pedagogika, ki je govorila o skupnostih in jih je razumela kot sredstvo vzgojnega posredovanja, je v tem kulturnem okviru naletela na plodna tla. Povsem v tem pomenu je Natorp dihotomiziral »skupnost« in »družbo« ter ob tej priložnosti izpostavil, da njegov pedagoški koncept nasprotuje individualistični pedagogiki: »V družbi so posamezniki pojmovani kot bistveni in med seboj neodvisni; v medsebojno zvezo stopajo zaradi naključnih skupnih ciljev, in ko so ti cilji uresničeni, se znova razidejo. V skupnosti (npr. v družini) pa je najpomembnejša skupna vez; posameznik kot takšen obstaja samo skozi njo.« (Natorp 1907, str. 604)

Takšno razumevanje skupnosti je pomenilo opozicijo liberalističnemu konceptu, ki je temeljil na neodvisnem posamezniku. Nasprotoval mu je pedagoški koncept skupnosti in v tem okviru je Natorpova reformirana socialna pedagogika prispevala specifično kulturno (krizno) semantiko: ključni družbeni problemi se pojasnjujejo s procesom razpada družbe in kot rešitev se ponuja skupnostna pedagogika, katere izvor (kot že rečeno) ni teoretsko utemeljen, temveč aksiomatično določen.

Kdor je soglašal z Natorpom, je sprejel idejo, da spodbuja boj proti splošno zaničevanemu atomizmu in egoizmu sodobnega časa, da prispeva k širjenju »pravih« socialnih izkušenj in vzpostavlja družbeno kohezijo. Pri tem je Natorp povsem izključil liberalne predstave o suverenem individuumu, ki si ga je mogoče predstavljati tudi zunaj (v intimo posegajočih) socialnih predstav. Tako se je pedagogiki – v njenem prizadevanju, da bi reševala socialne probleme – odvzel instrument strokovne refleksije: odločila se je za specifično obliko družbenosti in s tem zreducirala vse možnosti, da bi socialno življenje obravnavala diferencirano. Že v izhodišču je pedagoška argumentacija spregledala, da odraščajoči živijo tako v skupnostih *kot tudi v družbah* in da mora konstruktivno obvladovanje modernega življenja omogočiti obstoj racionalne organizacije, socialnih institucij, individualizma in družbenosti.

2.2 Peter Petersen

Ta tendenca je še posebno očitna pri teorijah skupnosti, ki vsebujejo biologiistične momente. V tem okviru je posebno zanimiv Peter Petersen in njegova »skupnostna pedagogika« /Gemeinschaftspädagogik/, ki jo je sam razumel tudi kot pedagogiko za »narodno skupnost« /Volksgemeinschaft/. Petersenovo razumevanje pojma *skupnost* se bistveno razlikuje od Natorpovega, vendar je bil tudi on programski nasprotnik *družbe*, saj je *skupnost* koncipiral kot harmonizacijsko pedagoško socialno orientacijo. Pri tem je bila *skupnost* pri Petersenu le deloma razumljena kot socialna življenjska forma – podobo nekonfliktnosti, ki predpostavlja, da je vsakemu že po naravi določen njegov

položaj, si je pridobila z biologističnim razumevanjem. Ob rojstvu je človek opremljen z določenimi lastnostmi in sposobnostmi, ki jih z vzgojo skorajda ni mogoče spreminjati, kajti »podedovane dispozicije so močnejše kot vplivi okolja« (Petersen 1919/2001, str. 255). Pri tem Petersen ni imel v mislih samo telesne, temveč tudi duševne značilnosti posameznika. Pedagogika mora dispozicijam nameniti pozornost predvsem tako, da jim prilagaja okolje. V tem kontekstu pa so za Petersena prišle v poštev predvsem *skupnosti*. *Skupnost* je pred *družbo*, prav tako pa tudi individualnostjo, ki predstavlja pedagogiki primarno orientacijo (prim Petersen 1931, str. 6). Odraščajoči lahko predvsem v *skupnosti* zasede pripadajoči položaj (in ga tudi mora) (prim. Benner/Kemper 2003, str. 213). Kot osebnost si je posameznika mogoče predstavljati samo v okviru *skupnosti*, ki ji prostovoljno in z veseljem služi. V skladu s tem je *skupnost* harmonizirana, posameznik pa je v njo povsem integriran; njegova bivanjska upravičenost je izpeljana iz socialne umeščenosti. Vrednost posameznika se meri skozi njegov položaj in vlogo, ki jo ima v *skupnosti*, pri čemer pa mora biti to prostovoljno sprejeta odgovornost, in ne prisila. (Prim. Petersen 1931, str. 80 ss) Po Petersenu to ne pomeni zatajevanja individualitete, saj je ta lastna vsakemu človeku – razumel jo je kot »prirojeno individualnost« (prav tam, str. 86). To pomeni, da je bila mišljena biologistično in usmerjena na red, ki je posamezniku vnaprej določen; oddaljevanje od tega reda ni razumljeno kot posameznikova legitimna pravica, temveč kot goli egoizem, vreden vsega prezira in zavračanja (prav tam, str. 85). Navsezadnje je posameznik že z rojstvom vključen v *skupnost* (družino) in v življenju se po Petersenu razvije v dragocen del duhovno-kulturne *skupnosti*, tako da je človek vse od »krvne« *skupnosti* pa vse do »duhovne skupnosti« (1932/1937, str. 166 s) vedno samo del celote, iz katere izhaja njegova bivanjska upravičenost.

Z vidika posameznika je ta oblika *skupnostne* vezi hermetično zaprta, saj ni možnosti, da bi se individualiteta razvila tudi *proti njej*. Pedagoška moč in avtoriteta takšne *skupnosti* sta totalni in zato se zdi še toliko bolj problematično Petersenovo mnenje, da tukaj ni razmerij nadrejenosti in podrejenosti; zapisal je, da se posameznik vključuje v *skupnost* »povsem svobodno zaradi duhovnih nagibov /.../ ali zaradi podreditve duhovni ideji« (Petersen 1927/1957, str. 10). V *skupnosti* se lahko vsak uveljavi po svoje in tukaj ni nobenega razslojevanja – toda pri tem se predpostavlja, da se individualnost lahko konstituira le v legitimacijskih okvirih, ki jih postavlja *skupnost*. V ozadju je biologistično razumevanje, po katerem bistvo individualnosti ni dostopno vzgoji.

S tem idealističnim in harmonizacijskim konceptom *skupnosti* je Petersen želel preseči ključne napačne poti svojega časa in vzpostaviti pedagoško reformirano šolsko vzgojo. Napovedoval je celo, da lahko revidira nič manj kot »vse napačne poti zgodovine človeštva vse od modernega industrijskega časa« (Benner, Kemper 2003, str. 219). Njegov reformni program je bil zato izredno atraktiven: ponujal je navidezno enakopravnost in upoštevanje razlik med ljudmi; naravnaj naj bi bil proti reprodukciji razrednih družbenih nasprotij in socialnih neenakosti in odprt naj bi bil za empirično preverjanje. Pri tem pa moramo seveda upoštevati že navedene senčne strani. Totalni poseg po posameznikovi

individualnosti je ostajal povsem prikrit. Biologistične interpretacije so postavile trde meje možnostim vzgojnega delovanja in konstruirale razmejitve med različnimi »talenti«. Poleg tega pa je koncept *skupnosti* vseboval razumevanje strukture vlog ter vključevanja, ki zapira možnost kritičnega preverjanja in preoblikovanja.

3 Sklep

Na primeru polarizacije med *družbo* in *skupnostjo* se najrazločneje kažejo zanke reformskopedagoške samoinscenacije. Medtem ko je bil Natorpov koncept *skupnosti* zamišljen sorazmerno odprto in so v njem našli svoje mesto tudi zunanji člani, pa nam na drugi strani Petersen ponazarja socialno zaprti koncept, ki pa se hkrati ponaša s predikatoma svobodna pedagogika. Izjemno pomembno je, da smo pozorni na predpostavke te domnevne svobode in v reformski pedagogiki lahko najdemo številne primere, ko nam vpogled za evfemistično terminologijo in navidezno enakopravnost ter svobodo razkrije, kako izključujoči so bili (zavedno ali nezavedno) reformski pedagogi. Pojem *skupnosti* se je vzpostavljajal na račun možnosti avtonomnega razvoja individualitete in na račun raznovrstnosti modernih socialnih vezi. Te so bile diskreditirane v korist *skupnosti*, ki se je vsiljevala kot edina legitimna opcija, to pa je samo krepilo (kot je kritiziral Plessner 1924) prisilno socialno formo, ki ne premore distance. V skladu s tem pojem *skupnost* simbolizira pogosto aksiomatsko in hermetično mišljenje reformske pedagogike.

Takšen pogled pojasnjuje, da je bil reformskopedagoški entuziazem, ki je napovedoval, da bo z »novimi« sredstvi obvladal »nove« socialne probleme, povezan s predznanstvenim izključevanjem in s problematičnimi normativnimi preskripcijami. To potrjujejo tudi drugi primeri. Vzemimo na primer navdušeni govor Ellen Key o pravicah, ki pripadajo otroku – povsem razumljiv postane ta govor šele po tem, ko poznamo rasnohigienske ideje, ki jih najdemo na začetku njene slavne knjige *Stoletje otroka* (1900/1903). Slaviti osebnost otroka in na videz brez prisile spodbujati njegov naravni razvoj je bilo mogoče predvsem zato, ker je bila pred tem pravica do življenja odzeta deviantnemu in nezaželenemu otroku. Tudi pedagogika Montessori se je bila sicer zanimala za otrokovo »naravno« rast, toda ta zahteva je temeljila na prizadevanju, vzgojiti delovno generacijo, ki se bo brez upiranja vključila v družbo (prim. Hofer 2001). Tej obliki vzgoje je šlo za to, da v otroku razvije »socialno držo, prostovoljno disciplino, pokornost in moč volje« (Montessori 1934/65, str. 18) – tu ni bilo posebno cenjeno svobodno oblikovanje osebnosti. Otrok je predvsem »personificirana generacija« (Tenorth 1994, str. 600), to pomeni, da simbolizira prihodnost, v kateri so socialni problemi rešeni in ima vzpostavljen nov, pravični red. Posamezen konkretni otrok je iz tega izzvzet in zato je – v zvezi s Keyevo in Montessorijevo – paradokсно govoriti o »pedagogiki iz otroka«. Vidimo namreč, da je takšno pojmovanje otroka normirano z »legitimno«, kulturno in družbeno »uporabno« individualnostjo. Enako velja za »osebnost«, o kateri je govoril Petersen – tudi

ta je konstrukt ideala, iz katerega so po definiciji izključene vse oblike odmikov in upiranja.

Podobno je argumentiral tudi Gustav Wyneken, ki je navdušeno govoril o osvoboditvi »mladine« in predpostavljala samostojno »mladinsko kulturo« (prim. Wyneken 1913/1928, str. 248) – ki pa je bil pretresen ob pogledu na mladino v svoji okolici, ker je bila povsem drugačna od njegove idealne predstave o mladini kot »višjem tipu človeštva« (1913/1988, str. 248). Tako je Wyneken (1914, str. 37) ugotavljal, da so bili npr. mladi, ki jih je oktobra 1913 videl na svečanosti na *Visokem Meissnerju* /Hohe Meißner/⁶, »pohabljeni in razvaline«.

Ti primeri ponazarjajo, kako pomembno je pogledati v ozadje zanosa in večpomenskosti reformske pedagogike. Pojmi kot »otrok«, »osebnost«, »mladina« ali »skupnost« se zdijo usmerjeni v svobodo in so atraktivni predvsem zato, ker je iz njih izključeno vse tisto, kar je veljalo za nezaželeno. Gre za konstrukcije idealov, nasproti katerim se je realnost vedno zdela pomanjkljiva in obremenjena s kriznim stanjem. In reformskopedagoška toleranca do odklonov ni bila nikoli posebno velika; socialne skupnosti so recimo zelo rigorozno izključile tiste, ki niso »sodili« k njim. Če so potemtakem reformski pedagogi kritizirali učitelja »stare« šole zaradi njegove disciplinatorične funkcije in mu očitali staromodnost, je nova reformskopedagoška skupnost toliko rigidneje (vendar ne v vsakem primeru) postavila neopazne omejitve. Poleg tega je *skupnost* po navadi temeljila na vzgojnem »voditelju« /Führer/, ki je imel v rokah zadnjo besedo in je lahko neopazno deloval predvsem zato, ker je vzgojna skupnost sama prevzela bistveni delež discipliniranja. Odraščajoča generacija se ni mogla izogniti nadzoru in to je dodatno okrepilo njeno odvisnost. Reformski pedagogi so vseskozi poskušali omogočiti svobodno vzgojo, ki izhaja iz posameznika; toda ta koncept je predpostavljala še temeljitejši pedagoški nadzor.

Zato se lahko strinjamo z Oelkersom (1988, str. 208), ki govori o »hermetizaciji pedagoške zavesti«, saj so postali pedagoški koncepti v svojem iracionalnem in večpomenskem govoru deloma imuni za kritiko ter se zasidrali v predmoderni drži. To dogajanje je mogoče rekonstruirati samo z bolj poglobljeno teoretsko refleksijo; to pomeni, da je potreben razmislek o tem, s kakšnim namenom so se uporabljali in inscenirali posamezni pojmi ter reformskopedagoške obljube. Večjo pozornost bi bilo treba nameniti tistim idejam, ki jih je reformska pedagogika kritično zavrnila in označila za nezaželene. Če se reformska pedagogika predstavlja kot »nova« in »v svobodo usmerjena« pedagogika, se moramo vprašati, katera konkretna oblika svobodnega razvoja in individualnosti je bila mišljena ter katera oblika pedagoške normalnosti se je s tem razglasila za obvezujočo normo.

Šele na podlagi tovrstnih analiz lahko začnemo resno razpravljati o tem, kateri so tisti principi, metode ali ravnanja reformske pedagogike, ki bi lahko bili aktualni tudi danes.

⁶ Gre za množično srečanje nemške mladine, kjer so se prvič srečali predstavniki različnih smeri mladinskega gibanja in sprejeli nekaj skupnih programskih izhodišč. V okviru konstituiranja mladinskega gibanja ima to srečanje izpostavljen simbolni pomen. (Op. prev.)

Literatura

- Adam, E. (2003). Herbartianismus in Österreich. V: Coriand, R. (ur.), Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, str. 181–203.
- Barth, E. (1886). Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Unterrichts in Staat, Schule und Kirche. Leipzig.
- Benner, D., Kemper, H. (2003). Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel.
- Berg, C., Herrmann, U. (1991). Industriegesellschaft und Kulturkrise. V: Berg, C. (ur.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4: 1870–1918. München, str. 1–56.
- Breuer, S. (2002). »Gemeinschaft« in der »deutschen Soziologie«. Zeitschrift für Soziologie, 31, str. 354–372.
- Bublitz, H. (1999). Diskursanalyse als Gesellschafts-, Theorie'. »Diagnostik« historischer Praktiken am Beispiel der ‚Kulturkrisen‘ – Semantik und der Geschlechterordnung um die Jahrhundertwende. V: Bublitz, H., Bührmann, A. D., Hanke, C., Seier, A. (ur.), Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a. M./New York, str. 22–48.
- Coriand, R., Winkler, M. (ur.) (1998). Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim.
- Coriand, R. (2000). Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung. Würzburg.
- Die Deutsche Schule (1902). 6. Jg. (Hg. von R. Rissmann).
- Dollinger, B. (2006). Die Pädagogik der sozialen Frage. Wiesbaden.
- Edelman, M. (1988). Die Erzeugung und Verwendung sozialer Probleme. Journal für Sozialforschung, 28, str. 175–192.
- Henseler, J. (2000). Sozialpädagogik und Reformpädagogik – Gemeinschaft als einheitlicher Bezugspunkt? V: Henseler, J., Reyer J. (ur.), Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses. Baltmannsweiler, str. 40–54.
- Herrmann, G. (1932). Milieu und Verwahrlosung. V: Busemann, A. (ur.), Handbuch der Pädagogischen Milieukunde. Halle, str. 301–332.
- Herrmann, U. (1991). Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. V: Berg, C. (ur.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4: 1870–1918. München, str. 147–178.
- Herrmann, W. (1929). Probleme der Fürsorgeerziehung. Die Erziehung 4, str. 430–443.
- Hofer, C. (2001). Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris – oder: Die Erziehung zum neuen Menschen. Würzburg.
- Hopfner, J. (2006). Aufwachsen in der Großstadt. V: Skiera, E., Németh, A., Mikonya, G. (ur.), Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa. Budapest, str. 204–220.
- Key, E. (1900/1903). Das Jahrhundert des Kindes. Četrta izd., Berlin.
- Koerrenz, R. (1993). Wilhelm Rein als Reformpädagoge. V: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Bd. 1, str. 133–152.

- Konrad, F. M. (1995). Von der »Zukunftspädagogik« und der »Reformpädagogischen Bewegung«. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, str. 803–825.
- Mogge, W. (1988). *Der Freideutsche Jugendtag 1913: Vorgeschichte, Verlauf, Wirkungen*. V: Mogge, W., Reulecke, J. (ur.), Hoher Meißner 1913. *Der Erste Freideutsche Jugendtag in Dokumenten, Deutungen und Bildern*. Köln, str. 33–62.
- Montessori, M. (1934/65). *Grundlagen meiner Pädagogik*. V: Montessori, M., *Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*. Heidelberg, str. 7–28.
- Narr, W.-D. (1973). *Zur Genesis und Funktion von Krisen. Einige systemanalytische Marginalien*. V: Jännicke, M. (ur.), *Herrschaft und Krise. Beiträge zur politikwissenschaftlichen Krisenforschung*. Opladen, str. 224–236.
- Natorp, P. (1899/1974). *Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Sedma izd., Paderborn.
- Natorp, P. (1907). *Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik*. *Die Deutsche Schule*, 11, str. 601–622.
- Natorp, P. (1908). *Sozialpädagogik. Ihre Grundidee und ihre Konsequenzen*. V: *Dokumente des Fortschritts*, str. 427–436.
- Natorp, P. (1913/1988). *Aufgaben und Gefahren unsrer Jugendbewegung*. V: Mogge, W., Reulecke, J. (ur.), Hoher Meißner 1913. *Der Erste Freideutsche Jugendtag in Dokumenten, Deutungen und Bildern*. Köln, str. 203–216.
- Niemeyer, C. (2005). *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. Druga izd., Weinheim, München.
- Nohl, H. (1926/1949). *Die Einheit der Pädagogischen Bewegung*. V: Nohl, H., *Pädagogik aus dreißig Jahren*. Frankfurt a. M., str. 21–27.
- Nohl, H. (1933-35/1963). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Šesta izd., Frankfurt a. M.
- Nohl, H. (1970). *Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830*. Göttingen.
- Oelkers, J. (1988). *Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der »Reformpädagogik« in Deutschland vor 1914*. V: Herrmann, U., Oelkers, J. (ur.), *Pädagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim/Basel, str. 195–219.
- Oelkers, J. (1989). *Das Ende des Herbartianismus*. V: Zedler, P., König, E. (ur.), *Rekonstruktion pädagogischen Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim, str. 77–116.
- Oelkers, J. (1994). *Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, str. 565–583.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. četrtá izd., Weinheim, München.
- Petersen, P. (1919/2001). *Gesellschaft und freies Menschtum*. V: Benner, D., Kemper, H. (ur.), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim, str. 255 f.
- Petersen, P. (1927/57). *Der kleine Jena-Plan*. 26. in 27. izd., Braunschweig idr.
- Petersen, P. (1931). *Der Ursprung der Pädagogik (2. Teil der »Allgemeinen Erziehungswissenschaft«)*. Berlin, Leipzig.

- Petersen, P. (1932/37). Pädagogik der Gegenwart. Druga izd., Darmstadt.
- Petersen, P. (1935). Gemeinschaftspädagogik rund um die öffentliche Schule! – Warum nun nicht auch in allen Schulen? Die deutsche Schule, 39, str. 431–436.
- Plake, K. (1991). Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. Münster, New York.
- Plessner, H. (1924). Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Bonn.
- Radkau, J. (1998). Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler. München, Wien.
- Riedel, M. (1975). Gesellschaft, Gemeinschaft. V: Brunner, O., Conze, W., Koselleck, R. (ur.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 2, Stuttgart, str. 801–862.
- Röhrs, H. (2001). Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Šesta izd., Weinheim, Basel.
- Schonig, B. (1998). Reformpädagogik. V: Kerbs, D., Reulecke, J. (ur.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen, 1880–1933. Wuppertal, str. 319–330.
- Skiera, E. (2006). Über den Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik. V: Skiera, E., Németh, A., Mikonya, G. (ur.), Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa. Budapest, str. 22–47.
- Tenorth, H.-E. (1994) Reformpädagogik – erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. Zeitschrift für Pädagogik, 40, str. 585–604.
- Tönnies, F. (1887/1991). Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Ponatis, osma izd., Darmstadt.
- Trüper, J. (1890), Die Schule und die socialen Fragen unserer Zeit. Bd. 3: Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung angesichts der socialen Schäden der Gegenwart. Gütersloh.
- Wiese, L. V. (1930). Albert Schäffle. Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie, 9, str. 397–406.
- Willmann, O. (1899/1982). Die Volksschullehrer gegenüber dem modernen Zeitgeiste. V: Willmann, O., Sämtliche Werke. Bd. 7. Aalen, str. 469–476.
- Wyneken, G. (1913/28). Schule und Jugendkultur. Četrta izd., Jena. 4.
- Wyneken, G. (1913/88). Rede auf dem »Hohen Meißner« am Morgen des 12. Oktobers. V: Mogge, W., Reulecke, J. (ur.), Hoher Meißner 1913. Der Erste Freideutsche Jugendtag in Dokumenten, Deutungen und Bildern. Köln, str. 293–301.
- Wyneken, G. (1914). Die Freideutsche Jugend. Die Freideutsche Schulgemeinde, 4, str. 34–45.

Prevedel: dr. Edvard Protner

DOLLINGER Bernd, Ph.D.

REFORM PEDAGOGY. TRAPS AND CHALLENGES OF THE EMPHATIC TERM

Abstract: One must be careful when using the term 'reform pedagogy'. This term includes ideas and assumptions that are often hidden so here we treat it with a reflexive distance. With the example of the polarisation between the terms 'community' (Gemeinschaft) and 'society' (Gesellschaft), we will show how reform pedagogy adherents made efforts to resolve social problems and crises by means of education by simplifying the complexity of modern life. Social exclusion and the dark sides of pedagogic reforms coincided greatly with emphatic terminology. These problems must be faced analytically in order to be able to treat (the very heterogeneous) reform pedagogy more realistically.

Keywords: reform pedagogy, community, society, reflexiveness, social problems, pedagogy history, reform of life.

Dobro znani in vplivni vzgojitelj povečuje pametno ravnanje neke matere, ki je svojega trmastega otroka tako dolgo pretepala, da je otrok opustil svojo trmo. Ako bi mati pri sedmem udarcu prenehala, tako pravi ta vzorni vzgojitelj, bi nič ne dosegla. Ker pa je bila pogumna dovolj, da je še v osmič z vso silo zamahnila, je dosegla, kar je potem dečku koristilo v življenju: da mu je zlomila lastno voljo ter čakala slepo pokorščino. — Jasno je, da kaka druga, pametnejša mati istemu otroku njegove volje sicer ne bi bila zlomila, ampak bi jo skušala napeljati v pravo smer. Prva mati je z 8 udarci morda res izgnala iz dečka trmo, a koliko je za to zamenjala pasje pokorščine, tihega sovraštva in notranjega zaničevanja, o tem rajši molčimo. Od teh 8 udarcev bi najmanj 4 zaslužila ona sama, ker je pozabila, da mora vzgojitelj za vse napake svojih gojencev najprej iskati vzroka v samem sebi. — V lovskih krogih so nekdam mislili, da je treba vsakega lovskega psa vsaj enkrat tako preteptati, da je ostal na pol mrtev, češ le tako si zapomni za vse življenje, kako je treba »aportirati« divjačino. Danes nas lahko pouči že vsak boljši živinorejec, da zadostuje en edini udarec, da pokvariš ali celo uničiš plemenitega psa ali plemenitega konja za vse življenje. Tudi otroci postanejo poslušni, ne da bi se jih bilo treba kdaj dotakniti s palico; in tisoč dokazov imamo, da iz otrok tudi brez pretepanja in pretirane strogosti lahko zrastejo vrli ljudje.

Moderna vzgoja zastopa stališče, da je med otroško trmo in napačnimi vzgojnimi metodami *v z r o č n a z v e z a*, čeprav nekateri starši temu oporekajo, češ otrok trmo »podeduje«. Nekateri celo trdovratno vztrajajo pri tem, da trme pri otrocih ne povzroči napačna vzgoja, temveč da trma res spada med »*p o d e d o v a n e l a s t n o s t i*«.

Dr. Zdenko Medveš

Vzgojni modeli v reformski pedagogiki

Povzetek: Članek analizira tri vzgojne modele, ki so jih razvijale različne smeri reformske pedagogike in so aktualni za šolo, in sicer: naravno vzgojo, vzgojo z izkušnjo in vzgojo z umetnostjo. Podlaga za analizo so različni koncepti, ki so se uveljavljali v t. i. alternativnih ali svobodnih šolah. Temeljno vprašanje analize pa je, kakšne so vzporednice med vzgojnimi modeli reformistov in vzgojnimi modeli, ki jih je razvijala tradicionalna oziroma akademska pedagogika ter z njimi pojasnjevala vzgojne procese v javnem oziroma državnem šolstvu. Cilj analize je ugotoviti kompatibilnost obeh sistemov in njune skupne točke ter na tej podlagi opredeliti pogoje, da bi se lahko nekatere ideje reformske pedagogike uveljavljale tudi v javnem šolskem sistemu. Reformska pedagogika je namreč nedvomno začrtala razumevanju vzgoje bistveno širši krog, kot je bil vzpostavljen v dotedanjem razvoju pedagoške misli, zato dandanes niti pedagoška teorija niti praksa ne moreta mimo pobud reformskih pedagogov. Analiza pokaže, da so da se najplodnejši reformni pogledi in ideje o krepitvi vzgojnega delovanja šole razvijali znotraj klasične formule o vzgojnosti pouka ter da so reformski pedagogi zlasti s konceptom vzgoje z izkušnjo razvili mnoge ideje, ki bi lahko bistveno obogatile model vzgojnosti pouka v sodobni javni šoli ob ustreznih pogojih in varovalkah.

Ključne besede: vzgojni modeli, herbartizem, reformska pedagogika, duhoslovna pedagogika, socialnokritična pedagogika.

UDK: 37.013

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Zdenko Medveš, redni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: zdenko.medves@guest.arnes.si

Tri paradigme v razumevanju vzgojne funkcije šole

Naša predpostavka je, da je vzgoja proces, pri katerem ni mehaničnih razmerij med vzgojiteljevim ravnanjem in učinki v razvoju vzgajanega. Drugače povedano, posledic vzgojnega delovanja ni mogoče mehanično izpeljati iz vzgojiteljevega ravnanja. Pri vzgoji gre namreč vedno za neki *presežek*, v vzgojnem učinku (rezultatu) je vedno nekaj več, kot je bilo v vzgojnem ravnanju, ne glede na to, kakšen je ta »več« z vidika vzgojitelja, zaželen ali ne. V tej razpravi bom skušal pojasniti, kako je ta presežek pojasnjevala reformska pedagogika ter v kakšnem odnosu je njeno pojasnjevanje do treh paradigem o vzgoji (*vzgojnost pouka*, *vzgojnost vsebine ter vzgojnost šole kot socialne institucije*), ki so se razvile v tradicionalni oz. akademski pedagogiki.

Reformska pedagogika sodi nekako v čas iskanj novih, humanejših oblik vzgoje posebno v šolskem delu. Številne nove in plodne ideje ter rešitve so se porodile v teh iskanjih, med njimi pa nekatere tudi zgolj kot izraz teoretske polemike z rigidnostjo stare šole in se nikoli niso dosledno izvajale v praksi. V več razpravah doslej sem zapisal (Medveš 1989, 1992, 2002), da je reformska pedagogika kljub svojim prizadevanjem za reformiranje šole ostajala v razumevanju vzgojne funkcije šole znotraj klasične formule o *vzgojnosti pouka*, ki je označevala pedagoško mišljenje že od začetka 19. stoletja. Od kod takšna trditev, se bo vprašal celo poznavalec, saj se zdi, da jo že površen pregled na njene različne reformne tokove postavlja pod vprašaj.

Vzgojnost pouka – ali identifikacija z vzgojiteljem skozi formo pouka

Katere so temeljne značilnosti formule *vzgojnost pouka*, sem tudi že predstavil v več razpravah¹, zato opisa tu ne bom ponavljal. Temeljna misel formule *vzgojnost pouka* izhaja iz tega, da struktura pouka, njegova zgradba v

¹ V razpravah *Vzgoja kot doživetje absolutnega* (2000, str. 91 in 92) Ljubljana ter *Schreiner in reformska pedagogika – Razumevanje vzgoje v pedagoških teorijah na začetku 20. stoletja* (2002, str. 91–94).

logično povezanih formalnih stopnjah odločilno vpliva na prisvajanje določenih vrednot in s tem na formiranje osebnosti. Jasno je, da formalne stopnje pouka same po sebi nimajo vrednostne dimenzije in naboja. Vir vrednot, ki naj jih mlad človek osvoji, je sicer impliciran v neposrednem navajanju učenca na odgovorno opravljanje učnih dolžnosti. Toda s tem se, kot bi rekel Herbart, privzgaja le pridnost, ne pa še nrvnost. Prevladujočo vlogo v vzgoji nrvnosti ima učiteljeva osebnost, njena moralna moč in drža, njegova osebnostna izgrajenost, s katero naj se učenec identificira, tako da jo »absorbira« vase in ponotranji. Vzgojne učinke pa lahko pričakujemo le od izgrajenosti učiteljeve osebnosti. Forma pouka deluje pri vsem tem le kot nekak katalizator. Toda ker jo je mogoče zavestno načrtovati in obvladovati, ker je intencionalna, je prav to hkrati tudi bistvena značilnost *vzgojnosti pouka*. Prav to vlogo učitelja in njegovo osebnostno izgrajenost ter zaupanje v intencionalnost in načrtnost učnega (vzgojnega) procesa smemo imeti za identifikacijski znak formule vzgoje s poukom.

Vzgojnost vsebine – ali od forme pouka k doživljanju duhovnih/kulturnih vrednot

Katere alternative klasični formuli o *vzgojnosti pouka* pa sploh pozna pedagoška teorija? Prvo alternativo modelu vzgojnosti pouka je razvila duhoslovna pedagogika. Njen pristop označuje prav kritika formalnih učnih stopenj ter širše razumevanje vzgojnega vplivanja. Vzgojni učinek namreč ni omejen le na poučevanje, ampak je rezultat učenja sploh. Torej ne »vzgaja« le neposreden stik vzgojitelja (pouka), temveč tudi otrokovo/mladostnikovo lastno spoznavanje in doživljanje duhovne tvornosti. Tisto, kar predstavlja presežek v vzgojiteljevem vzgojnem delovanju, zato duhoslovna pedagogika ni pripisovala konceptu pouka, njegovi didaktični *strukturi in formi, stopnjam, temveč vsebini*, s katero se otrok srečuje, torej vsebini poučevanja in učenja. Identifikacijski znak duhoslovnega razumevanja vzgoje bi torej lahko poenostavljeno izrazili s tem, da presežka v vzgoji ne omogoča *forma pouka, temveč učna vsebina*. Z vsebino namreč šola vzgojno deluje, saj z njo prek poučevanja in samostojnega učenja omogoča, da posameznik sprejema duhovne podobe časa in s tem formira svojo duhovnost. V triadi »duh, duša, telo« lahko v šoli urimo dušo (čutila, zaznave, predstave, spomin, mišljenje ...) in telo (razvijamo ročne in druge spretnosti); toda s tem šola še ni vzgoja. Vzgoja pomeni preobrazbo duhovnega. Kako ta presežek v vzgoji razložiti, postaja še jasneje v kulturni pedagogiki, ki je formiranje duhovnosti skozi šolanje navezovala neposredno na stvaritve kulture in zlasti na njihova vsebinska sporočila. Nosilec duhovnega je torej vsebina, učiteljeva vloga pri pouku je, da jo razkriva. To pa pomeni spoznavanje literature, posebno klasičnih del. Zlasti ta lahko izpolnijo tisti pedagoški smisel, ki omogoča duhovno oblikovanje posameznika, oblikovanje njegovega značaja in moralne odgovornosti. Seveda je tudi v duhoslovnem razumevanju vzgojnega učinkovanja pomembna vloga učitelja, toda ne v njegovem posebljanju moralne dolžnosti kot pri herbartovcih, niti ne v njegovi ekspresivnosti kot pri reformski pedagogiki. Vloga učitelja v duhoslovni pedagogiki ni v tem, da sledi kakršnim koli organizacijskim učnim

formam ali tehnikam, temveč mora biti sposoben razumeti svoj čas, njegovega duha, vrednote ter odgovornosti in zahteve, ki jih čas nalaga človeku in človeštvu. Učitelju tega ne omogoča neka »trdna (rigidna) moralna struktura«, temveč sposobnost razumeti čas, sposobnost razkrivati vrednote lastne zgodovinske dobe s hermenevtičnim razmislekom (historische Betrachtung). Učitelj je intelektualec v pravem pomenu besede, in ne le »moralni obrtnik«. Prenos tega hermenevtičnega duhovnega izročila naj bi duhoslovnim pedagogom zagotavljala pot, po kateri bi lahko razvili mladim *moralno avtonomijo*. Kot pravi Ozvald, je vzgoja pot »**spoznavanja po vesoljnem svetu duha**«; še bolj nam to misel izrazi Gogala: »vzgoja je sposobnost doživetja najrazličnejših kulturnih predmetov in vrednot«, v »spoznavnem aktu, ki ga imenujemo doživetje« (Gogala 1939, str. 61). Mogoče bi bilo sicer poenostavljeno, pa vendar dovolj zvesto duhoslovcem, če bi rekli, da klasična umetnost, zlasti grško pesništvo, pripomore k razvoju samozavedanja posameznika, ki ob utrjevanju moči volje privede do tega, da mlad človek doseže stanje, v katerem bo izbiral dobro in zavračal zlo. Odmik od formule *vzgojnost pouka* je v tem, da vzgojni učinek ni navezan na *artikulacijo* (»*formo*«) pouka (stopnje, koncepte, metode, tehnike ... pouka), ampak je pojasnjen z doživetjem vsebine učenja, ki »je nabita« s kulturnimi vrednotami. Doživljanje vrednot (duhovnih) omogoča njihovo asimilacijo, kar nedvomno pokaže, da se vzgoja lahko dogodi le na ravni transformacije duhovnega. Iz tega najbrž že lahko pojasnimo, zakaj duhoslovna pedagogika ni razvijala kakih posebnih konceptov ali modelov organizacije pouka. Vzgoja je produkt doživetja vsebine učenja (ne le poučevanja) v njenem globljem hermenevtičnem pomenu. *To pomeni, da ima vsebina kulture svojo vzgojno vrednost ne glede na pouk sama po sebi, torej neodvisno od pouka in zunaj njega.* Zato to paradigmo tudi ločujem od paradigme vzgojnosti pouka, saj pouk ni prvi pogoj zanj, predvsem pa je neodvisna od artikulacije pouka, kar je razpoznavni znak formule *vzgojnost pouka*. Predvsem pa je tudi pomen učiteljeve osebnosti kot posameznika v transferju vrednot zmanjšan glede na formulo *vzgojnosti pouka*. Kratko rečeno, vzgaja naj vsebina (človeške duhovne tvornosti) kot nekaj, kar je v svojem vrednotnem profilu »bolj« obče, bolj stabilno, trajno in univerzalno, kot je osebnotni profil posameznega učitelja, njegov značaj in moralna izgrajenost. S tem je duhoslovna pedagogika tudi *vrednotno* ponudila širšo podlago vzgojni funkciji šole kot klasična formula o vzgojnosti pouka. Če namreč misel, da je vzgoja preobrazba duhovnega, apliciramo na formulo o *vzgojnosti pouka*, ugotovimo, da je tam *nosilec* duhovnega vsak posamezni učitelj, njegova osebna in zlasti moralna izgrajenost. Ta »duhovnost« je zagotovo bolj tvegana in labilna, lahko tudi bolj partikularna, kot je duhovno sporočilo zgodovinsko preverjenih kulturnih stvaritev.

Vzgojnost šole kot socialne institucije – od vsebine pouka k šoli kot kolektivnemu dejavniku socializacije

Drugo alternativo klasični formuli o *vzgojnosti pouka* je razvila socialnokritična pedagogika (imenovana tudi »pedagogika emancipacije«) v 20. stoletju in ima svoje nastavke v Horkheimerjevem ali Habermasovem

razumevanju znanosti, ki proučuje »zakonitosti« človeškega delovanja v doseganju določenih norm. To je vsekakor tudi pedagogika, zlasti po tem, da je najpomembnejši predmet njenega proučevanja »ravnanje« za doseganje določenih ciljev. Normativna narava daje tem znanstvenim disciplinam in zlasti njihovim teorijam svojevrstna obeležja, namreč ideološko naravo. Ustvarjalci te alternative so se v razlagi vzgojnega fenomena bolj opirali na sociologijo kot na psihologijo in etiko (kar je značilno tako za herbartiste kot za reformske pedagoge) ali na filozofsko hermenevtiko (čemur sledijo duhoslovci). Sama po sebi ta razlaga pomeni, da se v pojasnjevanju vzgojnega učinkovanja šolskega organizma zmanjšuje pomen posameznika ;(tudi vzgojitelja ali učitelja) in pomen vsebine učenja ter krepi pomen socialnega okolja ter odnosov. Vzgojnega vpliva šole po tem razumevanju *ni mogoče izpeljati iz pouka kot načrtne in intencionalne dejavnosti šole*. Čeprav je pouk osrednja naloga šole in tudi po času pomeni njeno najobsežnejšo dejavnost, vzgojnega vplivanja in učinkovanja šole *ni mogoče pojasniti iz pouka*. Vzgojni presežek šole je produkt *celotne klime in kulture odnosov v šoli*. Šola namreč deluje vzgojno kot nekako zaokrožen ali »zaprt« socialni organizem, v katerem so za oblikovanje vsakega posameznika pomembnejša socialna razmerja, kakršna se realno in spontano vzpostavljajo ter so v določeni meri povsem neodvisna od načrtnih in zavestnih prizadevanj vzgojiteljev, še najmanj pa od zavestnih prizadevanj posameznega učitelja pri pouku. Pri duhoslovcih je pojasnjevanje vzgojnega vplivanja še vedno »intencionalno« in zelo vezano na poučevanje (in učenje), predvsem na (intencionalni) transfer duhovnih sporočil, kulture, umetnosti. V nasprotju s tem razlaga tretja alternativa vzgojni presežek šole povsem ločeno od pouka, tako od didaktične artikulacije in forme pouka kot od njegove vsebine. Ne le da ga loči od pouka. S poukom kot vzgojnim dejavnikom se malodane sploh ne ukvarja, češ da je »njegov »vzgojni« učinek navidezen in kratkotrajen, ker je preveč podrejen učenju« (Fend 2006), pri katerem so dosežki pouka najmočnejši. Presežek v vzgoji pa ne izhaja niti iz načina pridobivanja znanja (kot v formuli vzgojnosti pouka) niti iz znanja samega ter njegovega vrednotnega doživljanja (kot pri duhoslovcih), temveč v končni konsekvenci iz dejanskih socialnih razmerij, kot se vzpostavljajo (načrtno ali pa ne) v šoli kot celostnem socialnem organizmu. Ko sledi na primer Tilmann tej logiki, v številnih svojih razpravah o »vzgojni« funkciji šole sploh ne uporablja več besede vzgoja, temveč dosledno govori o socializaciji kot procesu, ki se stalno »izmika učiteljevim vzgojnim načrtom in prizadevanjem«. Šele s to tretjo alternativo v razumevanju vzgojne funkcije šole je klasična formula o *vzgojnosti pouka* oz. vzgoji presežena.

Fend utemeljuje to logiko z opisom značilnosti razvoja šole v zahodni civilizaciji, ki je privedel do institucionalizacije izobraževalnih in vzgojnih procesov. To se kaže v zgodovini kot postopno preseganje zgolj individualnega vzgojnega odnosa (en vzgojitelj en gojenec, ki je, kot pravi, še značilno za šolski koncept srednjega veka) in nastajanje sodobne šole kot specializirane institucionalizirane oblike, v kateri se izobraževanje in vzgoja izvajata v posebnih oblikah, ki omogočajo, da je »proces učlovečenja (die Arbeit am Menschen) razumljen kot nekaj trajnega in je izpeljan iz slučajnosti spontanih učnih procesov« (Fend 2006, str. 230). V

svojih delih Zgodovina šolstva (Geschichte des Bildungswesens, Der Sonderweg im europäischen Kulturraum 2006) in Nova teorija šole (Neue Theorie der Schule 2006) Fend pokaže, da učinkov poučevanja in učenja v njihovem bistvu ni mogoče razumeti zgolj skozi didaktične in pedagoško-psihološke perspektive, ali skozi učiteljevo osebnost oziroma vsebino pouka. Pri poučevanju gre vselej za aktivnosti, ki jih lahko pojasnimo le v kontekstu širših družbenih vplivov. Na eni strani iz tistih vplivov, ki izhajajo iz družbenega in kulturnega razvoja, na drugi pa iz konkretnega vsakokratnega družbenega in kulturnega konteksta. Fend s takšno tezo socializacijski proces v šoli opredeli kot uravnoteženost med vplivom splošnega družbenega okolja in socialne klime, ki se ustvarja na posamezni šoli. S tem se izogne morebitnim očitkom, da sprejema kakršno koli teorijo socialne determiniranosti šole z družbenim okvirom in s tem izginjanje njene »socialne individualnosti«. Odklanjanje teze o determiniranosti šole s splošno socialno oziroma kulturno matrico nakazuje na to, da vsaka šola razvija (načrtno ali spontano) tudi svoje socialno življenje, zaradi česar jo je treba razumeti tudi v njeni individualnosti. Po Fendu moramo torej za razumevanje vzgojne funkcije šole istočasno upoštevati zunanje pogoje ter notranjo samobitnost šole v vzgojnem učinkovanju. Obsežno je te poglede razvil v svojem delu Nova teorija šole (2006), še posebno z obširno interpretacijo, kako se je šola v novoveški zgodovini postopoma razvila kot *institucionalni dejavnik oblikovanja človeka* (»institutionellen Akteurs der Menschenbildung« ali kot »institution building«). Osrednja raven opazovanja in osrednji sistem kategorij pri tem je, da šola ne prenaša na mlade rodove le visoke kulture, znanja in vednosti, temveč vzpostavlja tudi določen socialni red. In prav vse to skupaj daje šoli pečat *kolektivnega vzgojnega dejavnika*, ne pa pouk posameznega učitelja. Bistveno pri tem je, da narave znanja in vednosti ni mogoče razumeti z elaboracijo ne splošne ne specialne didaktike, temveč le z analizo sistema znanja in z znanjem o sistemu, ob čemer pa Fend poudari, da je to razumevanje mogoče le ob upoštevanju kulturnega in družbenega razvoja ter konkretnega družbenega konteksta. Šele na podlagi takšne analize je mogoče pojasniti vzgojni presežek šole, ki se navsezadnje kaže v oblikovanju moralne in družbene zavesti. Če spet uporabimo parafrazo o vzgoji kot duhovni preobrazbi, je v tem primeru nosilec duhovnega šola kot institucija.

To tretjo paradigmo na določeni način pojasnjuje tudi koncept skritega kurikula. Sander v svoji razpravi o funkciji skritega kurikula (2004) na svoj način pokaže na tretjo paradigmo vzgojnega učinkovanja s tem, ko jo razlikuje od pedagoške tradicije in modernistov, ko pravi: »Poučevanje in učenje ni torej nikoli posredovanje, niti samorekonstrukcija znanja, temveč ima vselej vrsto 'stranskih učinkov', ki pa so, kot izhaja iz splošnih teorij o socializaciji, stranski le domnevno, dejansko pa glavni učinki vzgoje in izobraževanja.« (Sander 2004, str. 14) Tako bi mogli kot pglavitni znak tretje paradigme v razumevanju vzgoje uporabiti tezo o šoli kot *institucionalnem dejavniku oblikovanja človeka in »vzgoji« kot socializaciji*, ki je bolj plod *neničrtnega vzgojnega učinkovanja kot zavestnih prizadevanj posameznega učitelja ali šolskega kolektiva*. Pripomniti pa je treba, da se tu Sander skoraj že nagiba v antipedagoško mišljenje o vzgoji, česar pa za Fenda ne bi mogli reči.

Vzgojni modeli reformske pedagogike

Zdaj se vrnimo k našemu vprašanju, v katero od navedenih treh paradigem lahko uvrstimo vzgojne modele reformske pedagogike. Hipotetično smo na to že odgovorili s trditvijo, da je v različnih gibanjih ostajala znotraj klasične formule o *vzgojnosti pouka*. Seveda bomo to morali dokazati na podrobnejši obravnavi posameznih njenih vzgojnih modelov. Znano je, da reformska pedagogika ni enovito gibanje, razvejeno je na vrsto različnih tokov, ki jih predstavljajo posamezne pedagoške šole, med njimi so najbolj znane progresivna, valdorfska, montessorijeva, eksperimentalna pedagogika. Razlike med njimi so velike ne glede na mnoge skupne točke². Skupno vsem smerem reformistov pa je prizadevanje, da bi bila vsaka smer v sebi univerzalna vsaj glede tega, da je opredeljevala svojo vzgojno filozofijo, svoje duhovno sporočilo in znotraj tega je posvečala veliko prostora vzgojnim ciljem ter načinom njihovega uresničevanja. To je značilno tudi za številne, na videz le posamezne »metodične« inovacije, med katerimi so najbolj znane »projektna metoda« (Kilpatrick), »Dalton-plan« (Parkhurst), »skupinski pouk«, »Jena-plan« (Peter Petersen) ali »eksperimentalni pouk in izkustveno učenje« (Dewey). Tudi te ne ostajajo samo ravni elaboracije pouka z didaktičnimi ali metodičnimi inovacijami, ampak izvajajo svoje ideje iz drugačnih vizij o človeku ali vizij o družbenem razvoju.

V analizi se bom osredotočil samo na tiste tokove reformske pedagogike, ki so razvili relevantne pobude za reformiranje šole, ne bom pa analiziral tistih, ki so bili bolj naravnani na zunajšolske situacije, mladinska gibanja (na primer odmevne »ptice selivke«) ali vzgojo v domovih.

Naravna vzgoja

Na začetku moram poudariti globalno nezaupanje reformskih pedagogov v vzgojo sploh in visoko zaupanje v otrokov naravni razvoj, kar je Ellen Key simbolno izrazila s stavkom »Otrok je več vreden kot vsaka vzgoja«. To jih razlikuje od vseh drugih paradigem. Zato je skupna točka njihovih teoretskih razmislekov drugačna od sodobnikov že v tem, kako opredelijo pomen vzgoje. Vzgoja jim ni izpopolnjevanje kakšnih deficitov v otroku in njegovem razvoju, temveč iskanje vzgojnih modelov, s katerimi naj bi vzgojitelj predvsem varoval otrokove »naravne sile« oziroma gradil iz njih. To naravnost srečamo pri nekaterih bolj pri drugih manj (denimo pri Kerschensteinerju) izrazito poudarjeno, zagotovo pa oznamuje evropski krog reformistov od vsega začetka, posebno pa E. Key, M. Montessori, H. Scharrelmanna, B. Otta, A. Lichtwarka. Razvoj je torej navezan na naravo, na biološko dediščino vsakega individua, ki se v dobri vzgoji uresniči, slaba vzgoja pa jo zatire. Dobra vzgoja se potrjuje s tem, da si v razvoju otroka druga za drugo sledijo vse njegove razvojne faze (pri nekaterih – Montessorijevi – je ta razvoj individualen) v zaporedju, ki ima le eno smer. Razvoj je ireverzivilen, saj se narava iz dosežene stopnje razvoja ne vrača nazaj, temveč vselej teži k višjemu razvoju. Vse to pa lahko

² Podrobneje o tem v Medveš 1992.

prepreči nesorazmerna (trdna, nepopustljiva) ali napačna vzgoja. Pa še takrat otrok ne zdrsnje na nižjo stopnjo, le razvoj k višjim mu je zaprt.

V soočanju z nasprotniki te teorije je pedagogiko kar dolgo v 20. stoletje označevala razprava o dilemi, ki jo najnazorneje izraža naslov dela Theodorja Litta Vplivati ali pustiti rasti, ki z nekakšno kompromisno povezavo rasti in vplivanja sredi stoletja nekako umiri ta spor. In zdi se, da je spor presežen, toda v sodobnih razpravah o znanem fenomenu »prijazne šole« tli še danes kot gozdni požar, ki se je umaknil v podrastje. Psihologija je, zgodovinsko gledano celo nekoliko pozneje kot pedagogika, odigrala enako zgodbo o bioloških in socialnih determinantah razvoja (od Piageta do Vigotskega), pri čemer tudi zanjo velja »umik požara v podrastje«, saj zna še v sodobnosti postreči z nekaterimi analogijami »vzgoje v duhu narave«. Pomislimo samo na Rogersovo razumevanje fenomena »stalne rasti« ali pa Glasserjevo teorijo izbire, ki s predpostavko naravnih potreb človeka vzpostavlja nekak genetični razvojni kod.

Najtrdneje se je na opisano razumevanje odnosa med vzgojo in razvojem oprl vzgojni model »naravne vzgoje«. Gre za model, ki se izrecno sklicuje na Rousseauja in razglašča za moto svoje pedagogike načelo »naravne celostnosti«. Ewald Haufe v delih iz konca 19. in začetka 20. stoletja opredeli načelo »naravne celostnosti«, kar postane mnogim reformistom vodilna ideja v razpravah o vzgoji. Brez kakršnih koli antropoloških pojasnitev, utemeljitev in razlag postavi skladnost z »Naravo« kot temeljno in vseobsegajoče načelo človekovega ravnanja. Temeljno in vseobsegajoče je po tem, da ravnanje, skladno z naravo, zagotavlja posamezniku uravnotežen razvoj na vseh področjih, zdravju, delu, spoznanju resnice, doživetju lepote in odklanjanju zla. Zelo preprosto pojasni, kako to načelo uresničiti. Resnica enostavno ni v knjigah, ampak v realnem življenju in tam naj vzgoja poteka. Načelo je dobilo med reformisti zelo široko podporo v teoriji in praksi. Tako Berthold Otto razvija pogled, da ima narava sama po sebi vzgojno moč, zato je treba otroka le spustiti v »čisto naravo« (zglej mu je Rousseau) in tam si bo razvil svoje izkustvo ter spoznanje. Ost je nedvoumno naperjena proti intelektualni šoli herbartovskega tipa, ki uči predvsem iz knjig (Buch-Schulung). Reformisti ob povečevanju otrokove narave sicer privolijo v tezo, da ima otrok »deficite«, pomanjkljivo znanje, nima razvitega čuta za lepo in dobro. Toda tega ne moremo nadomestiti z vzgojo, temveč z naravno izkušnjo. Nedvomno je treba k pogledu, da ima edino narava vzgojno moč, na svojevrsten način uvrstiti tudi Mario Montessori, ki v tem vidi predvsem moč v samorazvoju otrokove narave. Kot pravi v delu *Il segreto dell'infanzia*, si otrok ob »ključnih doživetjih«, ki so povezana s »prvimi« in celo »najpreprostejšimi« dogodki,³ razvija sposobnosti, ki »vodijo do razumevanja najkompleksnejših življenjskih situacij«.

Ta koncept naravne vzgoje bi lahko razumeli kot navezavo na teoretski diskurz antipedagogike, ki ga označujeta dve orientaciji, v bistvu ključni tudi za teoretike »naravne vzgoje«:

– otrokovo naravo je mogoče razviti do popolnosti, toda ne z načrtno vzgojo;

³ Znan je tale opis M. Montessori: opisala je deklico, ki je samostojno uspešno rešila kombinacijo z učnim materialom (ključno doživetje spoznanja) in je po tem popolnoma osebno spremenjena, izginila je zavrtost, začela je uspešno sodelovati v učenju in navezovati stike z vrstniki.

– nenačrtne in spontane spodbude imajo v otrokovem razvoju večjo moč in vpliv kot namerno izbrana in načrtovana vzgojna sredstva ter metode.

Za koncept naravne vzgoje najtežje jasno rečemo, kateri od treh paradigem razumevanja vzgoje v šoli, ki jih postavljamo v začetku našega razmišljanja, naj bi pripadal. V vsakem primeru je odgovor na to vprašanje odvisen od tega, kako bi deloval koncept naravne vzgoje v šoli. Težava pri umeščanju opisanih nazorov v pedagoške teoretske diskurze je v tem, da na teoretski ravni vpliva »Narave« ni mogoče pedagoško instrumentalizirati. To pomeni, da ni mogoče določiti, kako naj »se ravna«. Vzgojitelj kratko malo ne sme razvijati pedagoškega instrumentarija (konceptov, metod, tehnik), ker bi to že bilo poseganje v Naravo, s čimer pa bi bil koncept »naravne vzgoje« izkrivljen. Odgovor na vprašanje, kaj pomeni »naravna vzgoja« za šolo, bi najlaže izpeljali iz empiričnega izkustva učiteljev oz. vzgojiteljev, to pomeni iz razvitega pedagoškega instrumentarija (konceptov, metod, artikulacije vzgojnega procesa ipd.). Prav tu je največja težava zaradi nevarnosti, da bi vnaprej razvit pedagoški instrumentarij lahko omejeval »skladnost vzgoje z otrokovo naravo«. Zato je dvomljivo, ali bi koncept »naravne vzgoje« sploh lahko nastal po empirični poti, na empiričnem izkustvu vzgojiteljev. Vera v moč »naravne vzgoje« temelji namreč bolj na vrsti predpostavk (in to celo težko dokazljivih) kot na pedagoški izkušnji. To je nedvomno že od Rousseauja. Temeljna je na primer predpostavka o skladnosti človeka in narave. Pri tem je reformistom povsem obrobno dejstvo, da človek in narava nista vselej v neposrednem sožitju in da je razmerje med njima prej konfliktno.

Že od Rousseaujevih časov se vedno znova pojavlja dvom, ali je dopustno tveganje, da otroka prepustimo »Naravi« in koliko je lahko spodbudno za otrokovo rast, da se odrečemo vsakemu vplivu. Težava nastane s tem, kako utemeljiti to načelo za rabo v šoli in še posebno pri pouku, ki ima v javni šoli javno verificirane cilje. Nedvomno lahko javna šola sprejme eno od načel naravne vzgoje, na primer *spoštovanje* otroka, saj je to načelo v začetku 20. stoletja že značilno tako za reformne kot nereformne pedagoške tokove. Teže pa je z načelom *varovanje* otrokovega lastnega življenjskega toka ali njegovega gradbenega načrta, kot bi rekla Montessorijeva. V skladu s tem pojem »naravne vzgoje« že formalnologično nasprotuje pojmu »vzgoje« sploh, ki je v tedanjem času razumljena kot legitimen »poseg« v naravo (pri duhoslovcih ali herbartovcih), saj se narava sama po sebi nikoli ne more razvijati, družbeno normativno gledano, v pravi smeri.

Za javno šolo so poleg te sporne tudi druge predpostavke, ki so utrdile koncept naravne vzgoje. Še posebno usodno je do sodobnih dni odmevala teza: ker napačna vzgoja nepopravljivo rani otrokovo naravo, je najboljša, če se vzgojitelj sploh odreče želji po vzgojnem vplivanju. Tudi ta pojav nima izkustvene utemeljitve. Izhajal je iz predpostavke reformistov o svetosti otrokove narave in iz mita otroka, trpečega v različnih institucijah (družini in šoli). Reformisti so s tem naredili pomemben korak v razvoju pedagoškega mišljenja, odprli so možnost dvoma o vzgojnih praksah sploh. Vzgojno delovanje in poslanstvo učitelja/vzgojitelja je dotlej veljalo tako rekoč za nekaj samoumevno dobronamernega. Po načelu, da namen posvečuje sredstva, je bilo ravnanje vzgojiteljev (v šoli ali doma) zelo redko izpostavljeno kritiki, ne glede na stopnjo nasilja, ki je bilo

tudi značilno za vzgojo v preteklih obdobjih. S kritiko reformistov pa se je v pedagoškem mišljenju odprla nova stran: možnost kritične refleksije vzgojnih praks. Ta mit o trpečem otroku, mit o vzgoji kot križevem potu rodi »črno pedagogiko« (glej Katharina Rutschky, pri nas Alenka Puhar), ki je z analizo preteklih vzgojnih modelov in praks razkrivala tudi legitimnost nasilja v vzgoji. Toda tako kot za mnoge pozitivne ideje reformistov je tudi za to značilno, da jo razvijejo do skrajnosti, ki bo dobivala v nadaljevanju tudi negativne aplikacije. Učinek tega mita je namreč usoden za moderne vzgojne koncepte in prakse s tem, da rodil pojav »strahu pred vzgojo«, ki je po mojih podatkih danes kar dokaj množično prisoten tudi med učitelji javne šole in starši.

Otto in Haufe ostajata res bolj pri teoriji, Montessorijeva pa je največja med zastopniki naravne vzgoje, ker svoje ideje razvije v uspešno vzgojno prakso in to tudi v institucionalnih oblikah. Kako to pojasniti in v katero paradigmo razvrstiti to prakso? Sprejmimo tezo, da ji je na neki način uspelo nemogoče: »Naravo« pedagoško instrumentalizirati in hkrati ohraniti njeno avtentičnost. Tudi sama misli tako. Pot do tega naj bi vodila prek domišljenosti otrokovega okolja, katerega sestavni del je zlasti pedagoški oziroma didaktični material. V ozadju te rešitve je prepričanje, da se z organiziranjem otrokovega okolja in ustreznim didaktičnim materialom zmanjša potreba po neposrednem poseganju vzgojitelja v proces učenja in vzgoje. Material naj bi spontano usmerjal otrokovo pozornost in spoznavno pot ter spodbujal neposredno aktivnost posameznega otroka. V stiku z materialom naj bi otrok sam izbiral metodo – torej sam pedagoško instrumentaliziral učni/vzgojni proces. Ali, kot preprosto pove Montessorijeva: »Material je metoda.« Učitelju ostane le, da opazuje in zapisuje svoja opažanja o otroku. Na prvi pogled bi zaradi pomena okolja razvrstili koncept naravne vzgoje Montessorijeve v tretjo vzgojno paradigmo »šole kot kolektivnega vzgojnega dejavnika«, ki smo jo predstavili na Fendovih nazorih. A s takšno razvrstitvijo bi storili dve hudi napaki:

- Najprej bi prezrli, da sta organizacija okolja in didaktični material pri Montessorijevi plod vzgojiteljevega vzgojnega načrta, njegove pedagoške avtoritete in torej zavestno organizirana s prav določenimi učinki.
- Drugo napaka bi bila še bolj bistvena, saj smo pri Fendu posebej poudarili pomen šole kot *socialnega organizma*, torej pomen socialnega, in ne materialnega okolja, in napačno bi bilo ustvarjati vtis, da je pedagogiki Montessorijeve pomembno socialno okolje. Nasprotno, v tem je ostala zvesta »naravni vzgoji«, da moč vzgoje raste iz posameznika, zato je v svojem vzgojnem konceptu delno celo podcenjevala pomen sodelovanja otrok z vzgojiteljem in med seboj.

Glede na prejšnjo ugotovitev, da je organizacija otrokovega okolja in produkcija didaktičnega materialna izid učiteljevega vzgojnega načrta, bi »naravno vzgojo«, kot jo je razvijala Montessorijeva, že lahko razvrstili v klasično formulo *vzgojnosti pouka*, ki bolj kot vse druge dejavnike poudarja pomen učiteljevega vzgojnega načrta (v primerjavi s pomenom vsebine ali učinki socialnega konteksta). Nedvomno je mogoče uspešnost vzgojnega koncepta Montessorijeve v veliki meri pojasniti z vzgojiteljevo avtoriteto, čeprav ta ni

neposredna in se kaže v njegovi organizaciji otrokovega učnega okolja (na kar nakazuje koncept prikrite avtoritete ...).

Vzgoja z izkušnjo

Učenje z izkušnjo je eno od načel, na katero seveda prisega tudi koncept naravne vzgoje, zato zasledimo pomen učenja z izkušnjo v mnogih reformnih gibanjih. Kot poseben vzgojni model pa se je vzgoja z izkušnjo razvila v tistih tokovih reformske pedagogike, ki izkušnje niso razumele samo kot učinkovito pot za osvajanje znanja, temveč jim je podlaga za razvoj celotne osebnosti, torej ne le intelekta, temveč tudi razvoj značaja, volje, čustev in integralne moralne podobe posameznika. Princip je v zgodovini pedagoške misli znan že od Pestalozzijeve triade: vzgoja roke, glave in srca. Med reformisti pa ga začne uporabljati Georg Kerschensteiner, ki vloge z delom pridobljene izkušnje ne povezuje samo s pridobivanjem poklicnega in praktičnega življenjskega znanja, temveč s temeljno nalogo vzgoje, to je oblikovanjem značaja (»Charakterbildung«). Uspešnost oblikovanja značaja lahko pričakujemo prav od delovnega pouka. Kerschensteiner je tvegala korake po zelo spolzkih tleh, ko je povezoval oblikovanje značaja s pripravo mladih na poklicne in druge dejavnosti v življenju, saj je to dajalo nasprotnikom oporo za kritiko, da uporablja šolo za prilagajanje mladih interesom kapitala. Mogoče je celo res, da so mu bili za delo v šoli vselej zgled samostojnost obrtnika in klenost njegovega značaja. V ozadju je očitno vrednotni sistem cehovskega reda. Iz te kritike raste tudi koncept delovne šole, ki ga je razvil Hugo Gaudig, vendar daje ta delovni vzgoji širši pomen s tem, ko sprejme delovni pouk kot učinkovito pot za doseganje otrokove samostojnosti, pa tudi organizacijsko daje prednost intelektualnemu delu otroka v pouku pred manualnim, to je kot rešitev videl Kerschensteiner.

Prav spor med Kerschensteinerjem in Gaudigom pokaže bistvo razumevanja vloge izkustva kot pedagoškega fenomena. V njuni polemiki se pokaže, da tudi izkušnja ni osvobodena ideoloških vplivov in da ni mogoče učenja z izkušnjo kar preprosto razglašati za učenje v duhu univerzalnega, ki je osvobodeno ideološkosti. Tudi izkušnja kot metoda pouka je (lahko) zgolj sredstvo za indoktrinacijo in socialno homogenizacijo. Vse je odvisno od ciljev. Ravno uvajanje izkušnje v sklop ciljev splošnega izobraževanja Gaudigu omogoča, da razvije pomen *usmerjene in reflektirane intelektualne izkušnje*. Prav po njej je pouk razlikuje od spontane vsakodnevne izkušnje, ki je ne spremlja refleksija. S tem Gaudig naveže pouk tudi na bistveno širšo ideološko platformo, kot je cehovska Kerschensteinerjeva »Charakterbildung«.

Ko gre za vzgojo z izkušnjo, seveda ni mogoče mimo številnih tokov reformske pedagogike, kot so »šola življenja – za življenje – z delom« (Freinet), »aktivna šola« (Adolphe Ferriere), »življenjska pedagogika« (Decroly). Bolj kot vse te smeri pa je pomen izkustvenega učenja razvila progresivna pedagogika Deweya in Williama Kilpatricka v Združenih državah Amerike. Prav Deweya mnogi danes štejejo za očeta izkustvenega učenja. Po pravici ali ne, je pa dilema. Kot izhodišče Deweyevega odnosa do vzgoje z izkustvom lahko uporabimo

njegovo maksimo iz dela Šola in javno življenje (izvirnik 1899), da je »temeljni cilj nove šole boj proti rutini človekovih navad«. Boj proti *rutini, navadi* je torej ključen. V Demokraciji in vzgoji (izvirnik 1916) je zapisano, da je spreminjanje navad pot k realizaciji zadnje želje razsvetljenstva in klasike, tj. razvijanje humane družbe svetovnih državljanov (Dewey, 1963, 239). Navade, inteligenca in mišljenje pa za Deweya, kot tudi za celoten pragmatizem, niso neke instance v maginarnem notranjem prostoru človekove duševnosti, temveč *se kažejo* v uspešnem človekovem delovanju. če želimo navade spremeniti z učenjem, ne potrebujemo tradicionalne »pedagoške teleologije«, to je k cilju naravnanege vodenja in usmerjanja otrokovega razvoja. Spremembo je mogoče doseči le, če vzpostavimo relativno trajno spremembo okolja (ozadja), ki od posameznika zahteva, da deluje drugače. Seveda ni mogoče nikoli spremeniti *celotnega učnega okolja*, zato se preprosto zanašamo na to, da navade spreminjamo postopno. S tem Dewey odklanja mehanicistično razumevanje odnosa med izkušnjo in njenim učinkom v razvoju osebnosti, kar mnogi sodobni interpreti Deweya (tudi pri nas) spregledajo. če dobro pomislimo, je že Gaudigov pogled na delovno šolo prerasel učenje s čutno aktivnostjo, manualno manipulacijo oz. golo otrokovo aktivnost. Kaj šele formula »learning by doing«. Tudi tega ni mogoče razlagati kot zgolj otrokovo aktivnost, kot učenje v aktivni spontanosti, še posebno ne kot golo induktivno pot spoznanja. Učenje kot prepuščanje otroka toku izkustva, celo v reševanju problemov ne. »Learning by doing« namreč *primarno ni učna metoda*, zato ga je težko pojasniti zgolj kot učenje z reševanjem problemov ali celo kot samoregulacijo učenja. Gre za bistveno več, za učenje ali bolje rečeno za filozofijo učenja, ki sledi nekim ciljem zunaj samega problema in izkušnje. Gre za *presežek, ki ga mora doseči, in ta ni v doseganju znanja, temveč v spreminjanju »navad«*. če ne bi bilo tako, bi Deweya gladko v celoti pojasnili znotraj behaviorizma, da je mogoče doseči z ustreznimi spodbudami kakšno koli zaželeno spremembo navad. A ni tako. V tem procesu spreminjanja navad se mora izkustveno učenje podrediti nekaterim zakonom, ki izražajo kompleksen Deweyev antropološki nazor. Po Deweyu pomeni preoblikovanje navad nekakšno preoblikovanje duhovnega reda. To preoblikovanje najprej predpostavlja neko dano strukturo duhovnega reda in jasen cilj, kako naj bi jo spremenili. Brez dane strukture ni mogoča njena sprememba. Vsaka struktura pa je, kot človeška struktura, individualna in tudi vsaka sprememba bo takšna. Izkušnja nikoli ne rodi enakih sprememb v navadah. Torej ima izkušnja glede na dano strukturo, ki je značilna za vsakega posameznika, različne učinke pri posameznikih. To pa pomeni veliko omejitev v uporabi izkušnje za spreminjanje navad. Ni mogoče zagotoviti, da bi z učenjem spremenili prav *vsake* navade, ker je stabilnost strukture odvisna prav od navad. Iz koncepta *vzgoja z izkušnjo* torej ne sledi mehanično *metoda izkustvenega učenja*. Redukcija načrtnega oblikovanja navad na uporabo metod lahko pomeni nevarnost, da se z izkustvenim poukom otrokove moči mehanizirajo in okrnijo, namesto da bi se uporabile za to, da bi jih posameznik uporabljal za doseganje osebnih življenjskih ciljev. Zato Dewey svari, da je za posameznikov stabilni, trajni in nemoteni razvoj nevarno uporabljati posebne metode intelektualne, moralne, estetske vzgoje, ki neposredno merijo na oblikovanje

določenih specializiranih navad. Ob tem pa opozori tudi na domnevno napako Montessorijeve, da so tvegani tudi postopki, ki so naravnani na ustvarjanje tipiziranega otrokovega okolja za razvijanje njegovega intelekta, čustev ali volje, občutka za lepo in dobro, ker kratko malo ne v metodi ne v materialu ni vzorca, ki bi bil za vse posameznike enak in bi zagotavljal enake učinke ne glede na trenutno strukturo posameznikovih navad. Iz tega izhaja koncept izrazito individualiziranega pristopa. Pri tem pa ne gre predvsem za zahtevo po individualizirani uporabi metod, temveč tudi za dopustno »individualizacijo ciljev«, torej za individualizacijo vizije razvoja posameznega, ki je ni mogoče preprosto izpeljati iz splošnih pojmov in ciljev. Tako je Dewey postavil pred pedagogiko temeljno vprašanje, »kako vsakemu posamezniku ponuditi možnost, da bi lahko razvil lastne sile za zavestno in razumno delovanje«. Kako se to pokaže na ravni ciljev, lahko ponazori izrazito liberalistično notirana polemika Deweya s tradicionalno ciljno homogenizirano vzgojo, ko pravi, da je stara šola morala otroka pripraviti na odrekanje nedovoljenim željam, sam pa meni, da ga je treba naučiti uresničiti tudi nedovoljene želje, vendar na način, ki ne ogroža drugega.

Še dolgo v 20. stoletje si je težko predstavljati, da bi to podpisala katera koli teorija o vzgoji na evropskih tleh in prav to zaznamuje razmerje med evropskimi in ameriškimi reformisti. Zaznamuje pa tudi razumevanje izkušnje v pouku. Nedvomno je, da je bistvo izkustvenega koncepta vzgoje v novi vzgojni filozofiji, in ne v uporabi ustreznih metod in tehnik. Bistvo tega koncepta ni metoda ali tehnika, temveč vzgojno okolje, ki zagotavlja ustrezno strukturo pedagoških izkušenj. To dimenzijo pri Deweyu razvija tudi Kroflič (2002), ki poudarja pomen izkustvenega socialnega prostora v razvijanju moralne samopodobe mladih.

Le tako je mogoče poleg načela izkustvenosti uveljaviti tudi druga dva temeljna principa izkustvenega koncepta vzgoje: učenčevo samostojnost (ali sodobno rečeno načelo samoregulacije) in aktivnost. Okolje je tisto, ki »narekuje« otroku izbiro njemu najustreznejše metode. Iz tega sledi, da je temeljni problem, ki ga postavlja izkustveni vzgojni koncept pred pedagogiko ali andragogiko, v tem, kako organizirati vzgojno oz. učno okolje, ne pa zgolj rabo ustreznih metod učenja. V tej točki ostaja Dewey za marsikaterega sodobnega privrženca izkustvenega učenja povsem nerazumljen.

V tem bi lahko bil razlog za napačno uporabo Deweyega koncepta v praksi t. i. progresivnih šol (tudi v Združenih državah Amerike) v prvi polovici 20. stoletja, ko se je progresivno gibanje diskreditiralo s slabimi izobrazbenimi in vzgojnimi dosežki. Nemara je v ozadju tega tudi sodobni spor okoli »prijazne« šole. Tudi Dewey je razvil nekaj teoretskih implikacij, ki ostajajo vseskozi atraktivne za pedagoško teorijo in prakso. Med njimi je gotovo to, da vzgojo označuje kot »proces ustvarjanja notranje kontrole skozi identiteto interesov in njihovega razumevanja«. Ta proces se »ustvarja v ravnanju«. Iz njega je logično izpeljal koncept aktivne discipline, ki jo mora zagotavljati učitelj z nenehno skrbjo za organiziranje pogojev aktiviranja otrok – torej z organizacijo »aktivirajočega okolja«. Učitelj mora nenehno ustvarjati okolje, ki narekuje, da otrok lahko vsak trenutek zapolni delo pri pouku, da preprosto ne »pade v prosti tek«. Koncept

aktivne discipline je nasproten tradicionalni šolski disciplini, ki jo simbolizirata tiho sedenje in zunanji mir šole. Ta mir le podreja in izničuje naravne spodbude otroka za gibanje, komunikacijo in aktivnost. Ta mir je Deweyu simbol prisile k receptivnosti, odpovedovanju akciji in svobodi duha. Zakaj so se poskusi za ustvarjanje pogojev, ki vodijo v aktivno disciplino, izjalovili in se tudi danes sprevačajo v svoje nasprotje, je vprašanje, ki zahteva širšo obdelavo. Nedvomno pa je, da so prav ti Deweyevi predlogi največji izziv za učitelja, saj terja organizacija vzgojnega okolja od učitelja izjemno domiselnost, veliko priprav in aktivnosti v izvedbi, posebno ker mora omogočati učencu iskanje lastnih metod in torej zagotavljati individualizirano »izrabo« učnega okolja vsakemu učencu.

Delno je že bilo razvidno, da organizacija okolja za izpeljavo izkustvenega učenja Deweya v ničemer ne približuje Montessorijevi, čeprav bi na prvi pogled sklepali tako. Dewey namreč nedvomno zavrača glavne postavke Montessorijeve, da se navade oblikujejo in spreminjajo z individualnim gradbenim načrtom posameznika. Namesto tega postaja temeljna referenčna točka učenja otrokovo delovanje, in to z iskanjem najustreznejših odzivov na situacijo v okolju. Razvijanje »navade«, da otrok izbere delovanje, ki je ob predvidevanju posledic (prospektivna usmerjenost) okolju najbolj prilagojeno, pa je tudi referenčna točka Deweyeve »laboratorijske šole«.

Končno se moramo opredeliti še do vprašanja, v katero od treh vzgojnih paradigem, ki smo jih razvili na začetku, lahko uvrstimo *vzgojo z izkušnjo*. Nedvomno se pri tem pojavijo težave, saj tako močan poudarek na pomenu vzgojnega okolja – fizičnega in socialnega – za razvoj navad sam po sebi navaja, da se izkustveni koncept tesno približuje Fendovi paradigmi o vzgoji kot imanentnemu institucionalnemu vzgojnemu dejavniku. Na drugi strani pa sta dva argumenta, ki govorita proti temu. Prvi je gotovo zelo močna vloga posameznega vzgojitelja v pripravi okolja. V konceptu *vzgoje z izkušnjo* je vzgojitelj še vedno prevladujoč vzgojni dejavnik. Deluje sicer posredno in bolj v duhu »vzgoje s strani« kot pa neposredno. A ne glede na to je organiziranje vzgojnega in učnega okolja njegova stvar in predpostavlja se, da lahko organizira okolje zavestno in načrtno v skladu določenimi cilji. Drugi argument pa izhaja iz tega, da vzgojno in učno okolje ne za Deweya ne za delovno šolo nista pomembna kot nekaj spontanega, kot nekaj, kar učinkuje naključno in celo v nasprotju z vzgojiteljevo intenco ter omogoča, da tudi zanemarimo vlogo posameznega učitelja. Vzgojno okolje je za Deweya »pedagogizirano« in ni sprejeto kot spontano nastajajoč socialni sistem, kot kak skriti kurikulum. Zato je pomen vplivanja posameznega učitelja za koncept *vzgoje z izkušnjo* še vedno odločilen, za paradigmo šole kot kolektivnega vzgojnega dejavnika pa ne več. Ne glede na kopernikanski obrat, ki ga je naredil v pedagoškem mišljenju (obrat od *vzgoje v duhu spoštovanja preteklosti* – retrospektivnost k *vzgoji za ustvarjanje prihodnosti* – prospektivnost), je njegov pogled na *vzgojo* ostal znotraj klasične formule o *vzgojnosti pouka*.

Vzgoja z umetnostjo

Ideja, da je umetnost dejavnik vzgoje, je med reformisti (in ne samo med njimi) zelo razširjena. Misel, da je estetika izvor celotne vzgoje, zlasti npravstvene, je v razvoju pedagoškega mišljenja dokaj stara. Tudi pri Herbartu zasledimo spraševanje o tem, kaj predstavlja npravnost, kaj je npravno razsojanje in odločanje in kako naj vzgojitelj razvoj otrokove npravnosti opazuje, analizira in spodbuja, da bi jo lahko razvil kot trden sestavni del otrokove osebnosti. Kaj je treba storiti, da bi otrok postopoma razvijal sposobnost notranjega »ukaza«, da spoštuje pravila v razmerju do sebe, drugih in stvari. Kot odgovor na ta vprašanja tudi Herbart izpeljuje misel, da se pri tem lahko vzgoja opira na oblikovanje estetskega vrednotenja. Otrok naj bi si oblikoval merila o lepem (»ästhetische Darstellung der Welt«) in ta merila naj bi ga napeljala na to, da bi v svojem ravnanju težil tako k lepemu kot k dobremu.

Estetika bi torej lahko bila za vzgojo etika prihodnosti. V tej tezi je nastavek, ki ga je pozneje najdosledneje razvijala duhoslovna paradigma v razumevanju vzgoje, ki je estetsko ali kulturno literarno sporočila razumela kot dejavnik duhovnega razvoja mladih. Pri reformskih pedagogih pa je vzgoja z umetnostjo zašla v drugačen tok. Vzemimo kot primer Alfreda Lichtwarka, ki vzgojo z umetnostjo razume kot univerzalno vzgojno načelo, to pomeni, da vzgoja z umetnostjo v svojih učinkih ni omejena le na oblikovanje estetskega čuta pri otroku, temveč ima univerzalni učinek na njegov razvoj, njegovo osebnost. Seveda pod pogojem, da vzgoje z umetnostjo ne razumemo receptivno, torej kot seznanjanje z umetniškimi deli ali njihovo doživljanje, temveč kot *samostojno umetniško ustvarjanje*. Tako se tudi v vzgoji z umetnostjo prepletata dve dimenziji: *umetnost* kot sredstvo (ali kot medij) vzgoje in *samostojnost* (za otroka značilna umetniška kreativnost) kot koncept ali metoda. Lichtwark je leta 1902 kot vodja gibanja »vzgoja z umetnostjo« nastopil s svojo razpravo, ki obravnava dosežke učiteljskih združenj v skrbi za estetsko vzgojo. V razpravi izpostavi kritiki najprej tedanjo šolsko prakso: češ da v njej prevladujejo predvsem »mehanicistična pedagoška orodja« (metode), s katerimi se otrokom vsiljuje »mrtvo učno gradivo«, ki nima nobenega pomena za razvoj njihove osebnosti. Namesto tega poda svojo zamisel, da mora vzgoja sprostiti otrokovo samostojnost, to pa je mogoče najučinkoviteje doseči z umetnostno vzgojo, saj je oblikovanje meril za estetsko doživljanje in vrednotenje (torej oblikovanje estetskega »okusa«) izjemnega pomena za oblikovanje značaja. S tem Lichtwark poudari univerzalni pomen vzgoje z umetnostjo. Učitelju umetnost ne sme biti sama sebi namen, temveč jo mora uporabiti kot pot do učlovečenja. Novost v Lichtwarkovem konceptu je v tem, da je otrokovo umetniško ustvarjanje *resna zadeva in ga je treba vrednotiti kot resno umetnost*. V njem vidi osrednjo točko razvijanja otrokove samostojnosti. Tudi to je kopernikanski obrat glede na tedanje razumevanje otrokovega ustvarjanja. Dotlej je otrokova umetniška kreativnost merjena z merili odraslega, ki so usmerjala učitelje k temu, da naj otrok čim prej preseže stopnjo »otroške kreativnosti«, ki je vselej pomenila nekaj deficitarnega. Lichtwarku pa vzgoja z umetnostjo ne pomeni odpravljanja ali zapolnjevanja

kakega otrokovega primanjkljaja, zato njena naloga tudi ni razvijati otroku dispozicije umetniškega ustvarjanja, temveč mu omogočiti osebno izražanje. Cilj tega je, odpreti otroku pot do samostojnosti in razvijanja lastne individualnosti, česar ni mogoče doseči z nobenim drugim učnim medijem kot z umetnostjo. Krog okoli Lichtwarka je bil relativno širok, bolj ali manj pa brez resnih poskusov, da bi praktično uresničili svoje pedagoške poglede kot šolo, v kateri bi bilo vse izpeljano v duhu vzgoje z umetnostjo. Bilo pa je mnogo parcialnih poskusov in nedvomno jih lahko najdemo tudi v sodobnih šolskih praksah. Bistveno za te poskuse je, da učitelj ne uporablja estetskih meril odraslih, temveč sprejme otrokovo ustvarjalnost in njena merila. E. Weber govori celo o nujnosti, da učitelj izpelje nekakšno »estetsko samoregresijo« in se tako približa otroku, kar je pogoj, da mu pomaga vzpostaviti takšno notranje doživljanje lepega, ki mu omogoča, da prek umetniških vizij poenostavlja lastno človeško kompleksnost ter s tem lažje razume samega sebe in druge (po Oelkers 1992).

Otrok kot umetnik je fasciniral reformske pedagogoge kot malokaj drugega. Če že ne uveljavljajo umetnosti kot edine oblike vzgoje, jo vključujejo v pouk ob različnih priložnostih in v različnih oblikah, od petja do plesa, evritmije, oblikovanja, samostojnega ustvarjanja igrač. Za najzanimivejšo otroško produkcijo pa je veljalo slikarstvo. Nobena druga umetnostna zvrst ni navdušila tako kot slikarije, ki so nastajale pri otrocih spontano in brez zunanega vplivanja. In prav ta otrokova lastna, »nepokvarjena« ustvarjalna domišljija, ta samostojnost v estetskem ustvarjanju je več kot zgolj naključna spontanost. Skoznjjo se izraža otrokova ustvarjalna moč, da smiselno predela zunanji svet v skladu s svojo, odraslemu nedosegljivo notranjo kreativnostjo, kot zapiše Karl Götze.

Tako kot koncept naravne vzgoje je tudi koncept vzgoje z umetnostjo v pedagoških polemikah pogosto oznamovan kot paradoksen, zlasti za tradicionalno in akademsko pedagogiko. Težava za tradicionalno pedagogiko je namreč v tem, da pri zagovornikih vzgoje z umetnostjo niti ustvarjalna fantazija niti otrokova samostojnost v ustvarjanju nista mišljeni kot dosežek ali izid pedagoškega procesa, temveč zgolj kot njegova predpostavka, kot sicer nepopoln, a vendar samostojen akt otrokovega razumevanja sveta, ki prav zaradi svoje samobitnosti in samokreativnosti dosega najvišjo stopnjo ustvarjalne popolnosti. Otrokova samostojnost tudi ni nekaj, na kar naj bi se učitelj oprl, da bi jo razvil, saj bi to pomenilo že vplivanje na otrokovo kreativnost, usmerjanje njegovih vizij o svetu in s tem omejevanje ustvarjalnosti. Samo spodbujati jo sme. Spodbude pa spet ne smejo težiti k razvijanju otrokovih dispozicij, temveč morajo zgolj podpirati njihovo izrazno obliko takšno, kakršna je. Za vsako pedagoško mišljenje je resno vprašanje, ali je to sploh mogoče. Paradokсно je misliti, da bi lahko izdelali metodične instrumente za spodbujanje otrokove kreativnosti, ne da bi vplivali nanjo. To, da je razvijanje neke otrokove dispozicije nedostopno ali pa nedopustno, nasprotuje vsaki metodični instrumentalizaciji pouka in učenja. Vsaka metodična instrumentalizacija je več kot zgolj tehnika, ki nujno temelji na neki normi, ki jo skuša doseči. V konceptu vzgoje z umetnostjo pa je vprašljiva in nevarna prav naravnost učiteljevih prizadevanj za kakršno koli normo ali pravilo, saj bi učitelja, ki bi kakršno koli normo sprejel, gotovo mikalo

vplivati na otroka v skladu z njo. S tem pa bi le omejeval otrokovo kreativnost in samostojnost⁴.

Tako je koncept vzgoje z umetnostjo nekako zunaj konteksta pedagoške teorije in prakse in ga zaradi svoje edinstvenosti ni mogoče klasificirati v teoretske paradigme. Težko je namreč med pedagoške teorije ali modele uvrstiti mišljenje, na podlagi katerega sploh ni mogoče in niti ni dopustno izdelati pedagoškega instrumentarija in metod, ki bi omogočale razvijanje notranje kreativnosti (ali moralnosti ...) kot take, brez zunanjih meril. Tudi če bi metodična instrumentalizacija pomenila, da učitelj zagotavlja samo pogoje za otrokovo svobodno, samostojno umetniško ustvarjanje, podobno kot v konceptu naravne vzgoje, bi bila s temi pogoji otrokova ustvarjalnost omejena, in to je za duhovni krog, ki pripada gibanju »vzgoja z umetnostjo«, že nedopustno.

Sodobna aktualnost reformske pedagogike je v možnosti njene umestitve v pedagoško tradicijo

Pregled vzgojnih modelov reformske pedagogike pokaže, da je močnejša v tem, ko odgovarja na vprašanje, kaj vzgoja *ne bi smela biti*, kot kaj naj bi bila. Ne bi smela biti niti omejevanje ali nasprotovanje naravnemu razvoju, niti modeliranje otrokovega značaja, niti predeterminacija volje in odločanja, niti »normiranje« otrokove nravnosti. Modeli sicer razvijajo glede na pedagoško tradicijo vrsto novih idej, kot so: resno vrednotenje otrokove ustvarjalnosti, priznavanje vrednosti naravnih potencialov, resno vrednotenje otrokove neposredne izkušnje in aktivnosti, upoštevanje otroka pri sprejemanju odločitev in zavračanje paternalističnega odnosa do otroka. S temi nazori je reformska pedagogika začrtala razumevanju vzgoje bistveno širši krog, kot je bil vzpostavljen v dotedanjem razvoju pedagoške misli.

Njenih dvomov o moči tradicionalne vzgoje ni mogoče prezreti in po njej nikoli več ne more biti tako, kot je bilo pred reformisti. Ne pedagoška teorija ne praksa ne moreta mimo reformističnih pobud. Ne glede na pomisleke, ki jih lahko imajo teoretiki in praktiki ob radikalnih izvedbah novih reformnih idej, bi lahko ugotovili, da tako eni kot drugi na določen način vključujejo novosti reformskih pedagogov v svoj razmislek. Kdo bi navsezadnje danes resno zagovarjal paternalizem, omalovaževal otrokovo spontano ustvarjalnost, samostojnost, odrekal otroku kreativne potenciale in kdo bi še zagovarjal tiho sedenje z rokami na hrbtu, vdano poslušanje, krepitev občutka krivde, dogmatsko razumevanje pravil ali »polnjenje« otroka z nraavstvenimi normami?

Tisto, kar se je med novostmi reformskih pedagogov trajno ohranilo v zakladnici pedagoških idej, so bolj posamezni principi, ki jih je mogoče umestiti v tradicionalne vzgojne paradigme, kot pa posnemanje ali prevzemanje posamezne

⁴ Vsaka metodična obdelava postopka otrokove ustvarjalnosti pomeni njeno omejitev. Tudi znan primer nastajanja oz. oblikovanja individualnega izraza valdorfske igrače (punčke) ima končno naraovo usmerjanja otrokovega likovnega izraza. Pa saj za večino pedagoških smeri najbrž ni dvoma, da je omejitev kreativnosti tvegana. Vprašanje je, ali je brez omejitve sploh mogoč razvoj.

šole v celoti. S tega stališča zagovarjam tezo, da se reformska pedagogika ohranja v sodobnosti prav zaradi tega, ker se je tudi sama navezala na najbolj razširjeno in zdravorazumsko najsprejemljivejšo paradigmo v razumevanju vzgoje, to je na klasično formulo *vzgojnosti pouka*. Kaj je tisto, kar daje tej formuli najvišjo stopnjo utemeljenosti in zdravorazumske sprejemljivosti? To sta njeni temeljni značilnosti: *možnost vplivanja z načrtno formalno artikulacijo pouka in dominantna vloga učitelja*. Prav to pa razlikuje paradigmo *vzgojnosti pouka* od preostalih dveh paradigem: od duhoslovne, v kateri je dominantna *sporočilna vrednost vsebine*, ter od paradigme šole kot kolektivnega, socialnega organizma, ki deluje s svojim skritim kurikulumom.

V pojmovanju vloge učitelja kot vzgojitelja je prehodila reformska pedagogika več faz. Na začetku je rešitev iskala v psihologiji. Zlasti so bila velika njena pričakovanja od razvojne psihologije, ki naj bi razvila prepričljiva spoznanja o fazah otrokovega razvoja, iz katerih bi bili lahko neposredno izpeljani učni programi in metode, prilagojene otroku. To je značilno za krog reformskih pedagogov, ki se je zbiral okoli S. Halla. Ker pa so prvi poskusi učnih programov, ki naj bi bili izpeljani iz faz otrokovega razvoja, opozarjali na resno nevarnost popolne uniformnosti učnega procesa in zlasti popolnega zanikanja otrokove individualnosti, se je tok v razvoju reformske pedagogike obrnil nekoliko proti psihologiji v pedagogiko. Preprosto povedano, bolj kot zaupanje v to, da bi znanost lahko pokazala, kako približati pouk in vzgojo otroku, se je krepilo zaupanje v to, da zmore to ustrezno šolan učitelj. Tako je reformska pedagogika nihala med vero v moč učiteljeve svobode in upanjem v to, da ji bo psihologija »iznašla« vsebino, metode ter organizacijo pouka z neslutnimi vzgojnimi in izobrazbenimi učinki. Toda empirično proučevanje ni potrdilo splošne uspešnosti novih metod v učenju. Na drugi strani pa so bili izraženi tudi dvomi o shematičnih učnih programih, ki so nastajali na podlagi razvojnopsiholoških raziskav v času, ko je razvojna psihologija razvoj otroka secirala v posamezne faze ter njim prilagajala učno vsebino in metode. Nedvomno je bilo, da je takšen shematizem v nasprotju s temeljnimi principi reformistov, kot so zlasti: individualnost razvoja, samostojnost učenja, pomen izkustva, samoregulacija učenja. Najbrž velja hipoteza, da bi reformska pedagogika povsem zamrla, če bi prevzela koncept o faznem razumevanju otrokovega razvoja. Tako pa je bila rešitev v tem, da se je v bistvu obrnila od psihologije in kot svoje temeljno načelo sprejela *vzgojiteljevo ekspresivnost*. Od takrat je le malo pozornosti posvečala in pripisovala formalnim programom. Prav zato sta (po mnenju kritikov) v reformski pedagogiki dokaj nerazviti področji prav kurikularno in metodično. Predvsem ni dala nekih novih poti do artikulacije pouka, saj je zgolj sledila logiki herbartovcev z razvijanjem različnih formalnih učnih stopenj. Zato se ji pogosto očita, da je njena didaktika izrazito formalizirana in shematična. Kljub popularnosti nekaterih didaktičnih form v primerjavi s »staro« šolo ji kritiki očitajo, da je ostala njena metodika v bistvu monotona. Nič zato, saj se je bolj kot na formalne sheme opirala na *učiteljevo / vzgojiteljevo ekspresivnost*. Tu je iskala svojo kakovost. Seveda bi bilo zmotno misliti, da je *učiteljeva ekspresivnost* med reformskimi pedagogi razumljena kot enkratna individualna izraznost vsakega

učitelja. Vsaka od reformnih smeri posveča šolanju učiteljev izjemen pomen in s tem šolanjem je razvito in zagotovljeno tisto, kar v javni šoli nadomešča učni program ali doktrine pouka. Kratko rečeno, učiteljeva ekspresivnost je *šolana*, pa naj gre za vsebino pouka ali metodiko. Vse to je vodilo do zmanjšanja pomena učne vsebine v pouku in s tem tudi do zmanjševanja pomena znanja v ciljih šolanja v primerjavi s storilno zavezanostjo javne šole. Toda to nikoli ni bil cilj reformske pedagogike, prej je bila to njena slabost.

Literatura

- Fend, H. (2006). Geschichte des Bildungswesens, Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006. In: EWR 6 (2007), Nr. 4 (Veröffentlicht am 26. 7. 2007), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/53114733.html>.
- Fend, H. (2006 a). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (<http://www.klinkhardt.de/ewr/53114717.html>).
- Dewey, J. (1963). Vaspitanje i demokratija. Titograd: Obod.
- Gaudig, H. (1911). Die Arbeitsschule als Reformschule. V: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 12, str. 545–553.
- Götze, C. (1902). Zeichnen. V: Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung im Hamburg, Hamburg, str. 25–36.
- Haufe, E. (1889). Die natürliche Erziehung. Grundzüge eines objectiven Systems. Meran.
- Kerschensteiner, G. (1939). Teorija obrazovanja. Beograd: Geca Kon A. D.
- Kroflič, R. (2002). Šola – izkustveni prostor socialnega učenja in/oziroga moralne vzgoje. V: Sodobna pedagogika, 53, št. 5, str. 42–52, Ljubljana.
- Lichtwark, A. (1902): Einleitung. V: Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung im Hamburg, Hamburg, str. 1–7.
- Medveš, Z. (1992). Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih in njen pomen v razvoju vzgoje in izobraževanja na Slovenskem. V: Collection of Scientific Papers – International Conference on Alternative Educational Concepts. Maribor, str. 1–14.
- Medveš, Z. (2002). Schreiner in reformska pedagogika – Razumevanje vzgoje v pedagoških teorijah na začetku 20. stoletja. V: Delo in pedagoški nazori Henrika Schreinerja. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Medveš, Z. (1989). Waldorfska pedagogika ali kako izgubiti strah in vzljubiti šolo. V: Sodobna pedagogika, 40, št. 3–4, str. 153–165.
- Medveš, Z. (2000). Vzgoja kot doživetje absolutnega. V: Sodobna pedagogika, 51, št. 5, str. 84–107.
- Montessori, M. (1967). Kinder sind anders, Stuttgart (izv. Il segreto dell'infanzia 1950).
- Oelkers, J. (1992). Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Otto, B. (1904). Kind und Politik, Gross-Lichterfelde.

- Otto, B. (1908). *Kindesmundart, V: Führen ins Leben*. Berlin: Hrs. Mohr.W.
- Plake, K. (1991). *Reformpädagogik, Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Sander, T. (2004). Študenti in učitelji v procesu univerzitetnega študija: pomen in funkcija skritega učnega načrta v izobraževanju učiteljev. V: *Sodobna pedagogika*, 55, št. 2, 14–35, Ljubljana.

MEDVEŠ Zdenko, Ph.D.

EDUCATION MODELS IN REFORM PEDAGOGY

Abstract: The article analyses three education models developed by different directions of reform pedagogy and topical for the school, namely: natural education, experiential education and education through art. The basis for the analysis is the different concepts established in so-called alternative or free schools. The key question is what are the parallels between the education models of reformists and the education models developed by the traditional or academic pedagogy when using them to explain education processes in the public school. The goal of the analysis is to determine the compatibility of the two systems and their common points and, on this basis, to define the conditions in which certain ideas of reform pedagogy could become established in the public school system. Without doubt, reform pedagogy provided the understanding of education a considerably large scope than was established in the then level of development of pedagogy. Therefore, today neither pedagogical theory nor practice can overlook the initiatives of reform pedagogists. The analysis shows that the most productive reform views and ideas about the strengthening of educational action developed within the classical formula of the educational value of education, and that reform pedagogists, especially with the concept of experiential education, developed many ideas which could considerably enrich the model of the educational value of education in the public school, while providing the appropriate conditions and safety measures.

Keywords: education models, Herbartism, reform pedagogy, psychological pedagogy, socially-critical pedagogy.

Dr. Rotraud Coriand

Pedagoška reforma po Jena-planu – nespোরazum med teorijo in prakso

Povzetek: Peter Petersen se je v svojih reformskopedagoških prizadevanjih zanašal na »ustvarjalne moči učitelja« in je v delu, ki predstavlja temelj Jena-plana (Nauk o vodenju pouka /Führungslehre des Unterrichts/), izrazil upanje, da je čas pedagoških receptov minil. Je bilo in je to res?

Vse do danes se je v zvezi z reformsko pedagogiko ohranilo predvsem zanimanje za metodična vprašanja. V prispevku na primeru Jena-plana pokažemo, da je takšna recepcija v nasprotju z izvornimi Petersenovimi pedagoškoreformskimi idejami. To dokazujemo na podlagi Petersenove knjige Nauk o vodenju pouka, ki je bila hkrati za pedagoško historiografijo izredno zanimiv primer reformskopedagoškega navezovanja na herbartistično pedagoško teorijo in šolskopraktična prizadevanja.

Ključne besede: Jena-plan, reformska pedagogika, herbartizem, obča didaktika, hodegetika, nauk o vodenju pouka.

UDK: 37.013

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Rotraud Coriand, Katedra za pedagogiko in občo didaktiko, Univerza Duisburg-Essen

1 Izpostavitve praktičnega interesa v reformski pedagogiki kot redukcija na metodiko

Pojem *reformska pedagogika* se praviloma (vendar ne brez ugovorov – prim. npr. Koerrenz 2004) uporablja za označitev obdobja in v tem ozkem kontekstu se nanaša na mednarodno gibanje, ki se je začelo konec 19. in nadaljevalo v začetku 20. stoletja in je ostalo v spominu predvsem zaradi cele vrste praktičnih pobud, katerih namen je bil prenova vzgoje in šole. Imena najbolj izpostavljenih predstavnikov in predstavnic tega gibanja, kot so npr. Maria Montessori, Rudolf Steiner, Hermann Lietz, Peter Petersen, zagotavljajo uporabne in učinkovite metodične reformne programe: pedagogika Montessori, Waldorfska pedagogika, koncept podeželskih vzgojnih domov /Landeserziehungsheime/, Jena-plan. Zanimanje pedagoških praktikov za te (v uporabo usmerjene) programe ni nikoli povsem ponehalo in pričakovanja glede reformskopedagoških konceptov so še danes enako visoka, kot so bila nekdanj – prav v današnjem času doživljajo prerod. Paradoks tega uspeha je v tem, da si cela vrsta reformskih pedagogov in pedagoginj tega sploh ni želela. Tako je Winfried Böhm v svojem raziskovanju Marie Montessori ugotovil, da sebe (drugače od drugih) ni dojemala kot ustvarjalko pedagoško pomembne vzgojne metode – takšna recepcija je bila zanj popoln nesporazum. To ponazarja s tole epizodo: »Ko naj bi Maria Montessori na vrhuncu mednarodne kariere leta 1937 na zborovanju reformskih pedagogov v Kopenhavnu govorila o 'svoji vzgojni metodi', je predavanje začela z iskrenim priznanjem, da o tej temi pravzaprav sploh ne more govoriti, ker nima nobene vzgojne metode in je tudi nikoli ni razvila. In skorajda šokantno-provokativno je takrat dodala, da kdor vidi v njeni pedagogiki le uporabno učno metodo, ni razumel njenih misli./.../ Namen, ki ga je zasledovala vse življenje, je povsem enoznačno in jasno razkrila v enem zadnjih javnih predavanj, leta 1950 v Londonu: šlo ji je za uveljavitev nove vizije otroka, ki sama po sebi omogoča, da vsak, ki zna razmišljati in presojeti, iz nje izpelje praktična vzgojna načela.

Vedno je hotela s prstom pokazati le na otroka, toda njeni nasledniki, ki so hlastali po metodi, tega niso razumeli – iskali so utirjene poti, ki jih je kazal *njen* prst.« (Böhm 2002, str. 111, poud. v izvorniku)¹

Tudi Petersenov namen ni bil zgolj razvoj vzorčne šole, kajti izhajal je iz prepričanja, da »šolskega življenja ni mogoče posnemati na tak način, kot npr. učno metodo« (Petersen 1925, str. 6, poud. v izvorniku). Menil pa je, da je mogoče vzbuditi »učiteljeve ustvarjalne moči« (prav tam). Zato je Petersen nameraval v poskusni šoli, ki jo je vodil v okviru univerze, s pomočjo »raziskovanja dejstev« razviti »samostojni 'nauk o vodenju pouka' /Führungslehre des Unterrichts/, ki bi neposredno služil šolski praksi« (Petersen (1932/1973, str. 151 s). V skladu s tem je uporabljal univerzitetno šolo v Jeni predvsem kot znanstveno ustanovo in je pri oblikovanju pedagoške prakse sledil predvsem znanstvenim spoznanjem o vzgoji. Hkrati pa je pedagoško raziskovanje dejstev /Tatsachenforschung/ (prim Petrsen/Petersen 1965) podredil konkretnemu reformiranju in preskušanju novosti. Koncept šole Jena-plan, ki je bil zasnovan v tem okviru, je bil hkrati znanstvenoeksperimentalni poligon – Petersen je pisal o »Jenskem šolskem poskusu« (1927/1946, str. 101) – kot tudi izraz njegovih teoretskih pogledov na vzgojo. Za takšno obliko prepletenosti pedagoške teorije in prakse je poskušal Petersen pridobiti učitelje s pomočjo *nauka o vodenju pouka* (Petersen 1937/1959). S tem je postavil Jena-plan v znanstvenoargumentacijski okvir, *nauk o vodenju pouka* pa naj bi dokazoval »enotnost znanstvenih spoznanj o vzgoji ter novega šolskega ter učnega življenja. /.../ Teorija in praksa stopata z roko v roki, kajti dejansko ni (če uporabimo *Dörpfeldove* besede) nič bolj praktičnega, kot je dobra teorija.« (Prav tam, str. 7, poud. v izvorniku)

Toda potem se je zadeva razvila povsem drugače: strokovna javnost ni namenila pozornosti celotnemu projektu *nauka o vodenju pouka* (Jena-plan je bil le del tega projekta), ki naj bi usmerjal pedagoške reforme, temveč le prvim osnutkom praktično naravnane modela, ki ga je Petersen razvil v univerzitetni šoli in ga predstavil v kratkem spisu *Mali Jena-plan /Der Kleine Jena-plan/* (1927/46). Petersen sam je doživel dvajset ali enaindvajset izdaj te publikacije; leta 2001 je izšla dvainšestdeseta (!) izdaja in nazadnje je založba Beltz leta 2007 izdala drugo tako imenovano predelano izdajo. Zanimanje za vzgojni koncept, ki ga vsebuje Jena-plan, je bilo vedno sorazmerno veliko, knjiga *Nauk o vodenju pouka* (Führungslehre des Unterrichts) pa je bila nazadnje objavljena leta 1984 kot predelana različica desete izdaje iz leta 1971.²

Prej ali slej bo treba reformo po Jena-planu osvoboditi misterija, ki ga spremlja. Sedanja recepcija je izraz nesporazuma; nerešljive napetosti med teo-

¹ Vse citate v besedilu prevedel E. P.

² Eden od razlogov za manjšo recepcijo *Nauka o vodenju pouka* je gotovo tudi zgodovinska obremenjenost pojma »vodstvo« /Führung/ (samostalniška oblika glagola Führung je der Führer – v zgodovinskem kontekstu je to naziv za Hitlerja /op. prev./) ter poznavanje Petersenove politične biografije. Ta pojem je uporabljal že herbartist Karl Volkmar Stoy (ki ga je Petersen zelo cenil) in nima nujno političnoideološkega ozadja. Bolj problematični pa so tisti deli besedila, ki kažejo Petersenovo naklonjenost do nacionalsocializma. Toda ta naklonjenost je opazna tudi v Malem Jena-planu – tudi ta se uklanja duhu časa in izraža prilagojenost vladajočim družbenim sistemom (po letu 1933 in po letu 1945) (prim. Keim 1990; Niemeyer 2001).

rijo in prakso so prisotne tudi v njej. Predpostavka, da gre za nesporazum, je razlog, da podrobneje proučimo *nauk o vodenju pouka* in se vprašamo, kakšni so bili Petersenovi izvorni reformni motivi.

Z *naukom o vodenju pouka* se je zanimivo ukvarjati iz dveh razlogov: po eni strani zaradi že omenjenega nesporazuma med pedagoško teorijo in pedagoško prakso. Po drugi strani pa je splošno znano, da je bila Jena središče herbartizma, in ko je reformski pedagog Petersen prevzel stolico herbartista Wilhelma Reina, sta se neposredno soočila dva izpostavljeni predstavnika »stare« in »nove« pedagogike. Zato se moramo vprašati tudi, koliko je ta okoliščina vplivala na Petersenova reformna prizadevanja. Kako ostro so bile v Jena-planu potegnjene meje med »starim« in »novim«, med »herbartizmom« in »reformsko pedagogiko«?

2 Reformskopedagoški nauk o vodenju pouka versus herbartistična hodegetika

V nastopnem govoru ob odprtju *Pedagoškega raziskovalnega središča /Erziehungswissenschaftliche Anstalt/* je posebno opazno Petersenovo spoštovanje pedagoškega dela njegovih predhodnikov – strokovno argumentirano je hvalil herbartistično tradicijo izobraževanja učiteljev na univerzi v Jeni. Napovedal je celo, da namerava to tradicijo nadaljevati, toda pri tem se ne bo pustil usmerjati »usvojeni rutini« (Petersen 1924/25, str. 58). Na terenu, kjer so se uveljavili jenski herbartisti, mu je uspelo oblikovati lastno pot. Pri tem pa ga je z obema herbartistoma (Stojem in Reinom) povezovalo bistvo univerzitetnega izobraževanja učiteljev v Jeni: »Vodenje *vadnice* Pedagoškega raziskovalnega središča ostaja in bo tudi v prihodnje zadeva srca.« (Prav tam, str. 67, poud. v izvorniku) Enako kot Rein je želel, da bi bila vadnica namenjena tudi raziskovalnim namenom. Po drugi strani pa se je z idejo, da naj bo šola celosten šolski organizem, oprl na Karla Volkmarja Stoya: »V zvezi z zahtevami, ki jih moram postaviti vadnici, pa je najpomembnejša ta, da naj sestavlja *organsko* celoto.« (Prav tam, str. 69, poud. v izvorniku)

Reinovo univerzitetno šolo, ki ni bila organizirana kot celosten šolski organizem in je bila po Petersenovem mnenju namenjena zgolj »treningu učnih tehnik in metodik« (Petersen 1925, str. 2), je novi nosilec stolice za pedagogiko ob začetku dela leta 1923 zaprl, že 1. aprila 1924 pa je odprl univerzitetno vadnico in poskusno šolo; ta je delovala po lastnem programu, ki predstavlja zametek poznejšega Jena-plana. (Prim. U.-K. Petersen 1991, str. 23) Toda tukaj se ni zgodil resnični prelom s herbartizmom, kar vztrajno ponavlja pedagoška historigrafija – to potrjuje *nauk o vodenju pouka* (Petersen 1937/1959), ki je bil razvit v šoli Jena-plan in objavljen leta 1937. Knjigo s tem naslovom lahko bremo kot možnost navezovanja reformske pedagogike na herbartistično teorijo in herbartistična šolskopraktična prizadevanja.

Tako že v prvem poglavju *Nauka o vodenju pouka* najdemo zvezo med Jena-planom in šolskim konceptom Herbartovega učenca Karla Volkmarja Stoya, saj

Petersen tukaj zapiše: »Danes, ko smo v Jeni znova spoznali celotno podobo šolskega življenja v stari Stoyevi šoli (Johann-Friedrichs-Schule), vemo, da je /.../ ustvaril šolsko življenje, ki mu je uspelo vse sposobnosti otrok razviti na podlagi izkušnje in druženja. V njegovi šoli so namreč ob običajnem pouku (ki je bil metodološko res izpiljen) potekali še: 1. telovadba celotne šolske skupnosti kot skupinska telovadba; samostojno in skupinsko delo na vrtu, skupaj z ročnim delom; pohodi in letni šolski izleti; 2. šolska praznovanja: dan šole, božični praznik, telovadni praznik, prireditev ob začetku in koncu tedna; 3. s šolskim redom določenih šest delovnih skupin: 'krožek' /Verein/ za pastoralo, telovadbo, naravoslovno zbirko in botanični vrt, knjižnico, potovanja in ekskurzije, glasbo; 4. različne učiteljske konference.« (Prav tam, str. 14) Ta »celotna podoba« je bila opisana v »očarljivi knjigi« (prav tam) Johannesa Soldta³ *Karl Volkmar Stoy in šola Johanna Friedrichsa v Jeni* (Karl Volkmar Stoy und die Johann Friedrichs-Schule zu Jena) (1935), s katero je Petersen začel svojo zbirko z naslovom *Pedagoške študije in kritike* (Pädagogische Studien und Kritiken).

Petersen tukaj ni osvetlil samo povezav med Stoyevim konceptom šolskega življenja in Jena-planom, temveč razkriva tudi navezavo na herbartistični teoretski sistem. Stoy je v metodološki *Enciklopediji* (prim. Stoy 1861/78) razvil didaktiko in hodegetiko⁴ kot nujen sestavni del nauka o vzgoji. To, kar je (tudi v današnji problemski zastavitvi) pedagoško pomembno v prepletanju obče didaktike in nauka o vodenju pouka (prim. Coriand 2007), je mogoče na kratko opisati takole: Stoyeva hodegetika se ukvarja predvsem s konsekvencami naučenega. Tematizira pedagoško nujnost, da se stvarno znanje uporabi v

³ Johannes Soldt je promoviral 22. julija 1933 pri Petersenu z disertacijo Dejavnost C. V. Stoya kot vodje šole Johanna Friedrichsa v Jeni, čeprav pri njem nikoli ni delal niti kot učitelj niti kot asistent. Knjiga, ki jo tukaj citramo, je javna objava te disertacije. (Prim. U.-K. Petersen 1992, str. 570) Ni mogoče odgovoriti na vprašanje, ali je zgolj naključje, da Petersen v tej knjigi ni napisal niti uvoda niti sklepne besede, ali pa je to odklonil zaradi Soldtovega sklepa, v katerem ta argumentirano podpre vzgojni program Ernesta Kriecka in priporoča njegovo knjigo o šoli Johanna-Friedrichsa kot prispevek »k izgradnji vzgojnega sveta nacionalsocialistične države« (Soldt 1935, str. 200). Ne glede na to pa Uwe-Karsten Petersen na podlagi dokumentacije iz očetove zapuščine dokazuje, da je Soldtov sklep sprožil nemajhen politični spor, za katerega Uwe-Karsten Petersen meni, da je bil napad na delo in osebnost Petra Petersena (prim. prav tam, str. 570 ss).

⁴ Karl Volkmar Stoy je »hodegetiko« definiral kot »nauk o vzgojnem vodenju« (1861/78, str. 39), s čimer je želel izpostaviti medosebno stran vzgoje v komunikaciji med vzgojiteljem in gojencem. Stoy je s pojmom vodenje /Führung/ označil tisto, kar je Herbart zajel s pojmom vzgoja v ožjem pomenu /Zucht/. Herbart je pod tem pojmom razumel »odnos vzgojitelja do gojenca« (1814/1982, str. 263), v katerem je bistveno, da »je ta odnos neposredno podrejen zahtevi, da naj se oblikuje krepost« (prav tam). Stoy je pri formuliranju naloge vodenja izhajal iz občega, idealnega vzgojnega cilja: vzpostavitev harmonije med razumevanjem /Einsicht/ in hotenjem. Vodenje je usmerjeno v »šolanje volje«, pri čemer si v veliki meri pomaga s »poukom kot šolanjem razumevanja«. Pri tem je Stoy izpostavil značaj kot temeljni pojem nauka o vodenju (prim. prav tam, str. 86). Skladno s Herbartovim razlikovanjem objektivnega in subjektivnega dela značaja (prim. Herbart 1806/82, str. 103 ss) je Stoy razdelil vodenje na skrb za objektivno, na zunanje objekte usmerjeno voljo ter na subjektivno, ki je usmerjena v posameznikovo notranjost. Pri tem pa je treba upoštevati »zdrav razvoj in idealno podobo /.../ stopenj in oblik volje v formiranju lastne identitete«. (Stoy 1878, str. 88 s) Stoy je pri tem (kot temeljni metodični princip vodenja) povsem zavestno in vedno znova izpostavil skrb: »Toda skrb /kot temeljna poteza vodenja, R. C./ ne bo vsiljiva. Kakšno vrednost bi imela gojenčeva volja, če ne bi izhajala iz izbire.« (Prav tam, str. 90, poud. v izvorniku; prim. tudi Coriand 2007, str. 30 ss)

strpni medčloveški komunikaciji. Hodegetika je teoretski okvir za razmislek o dejavnostih, potrebnih za oblikovanje institucionalnih okvirnih pogojev, ki bi omogočili priložnosti za takšno komunikacijo – gre za priložnosti, v katerih lahko odraščajoči izkusi relevantnost tega, kar se je naučil, za skupno bivanje. Tista obča načela hodegetike, ki so bila (na primer) uresničena v konceptih šolskega življenja, upoštevajo dejavnost učenk in učencev v vseh mogočih »vzgojnih življenjskih oblikah« (Stoy 1929, str. 9) šole. Ta dejavnost se začne pri skupni razpravi in določitvi pravil skupnega bivanja /*Lebensordnungen*/, ki regulirajo sobivanje na šoli tako z disciplinskimi kot tudi etičnimi vidiki, določajo pa tudi organizacijo življenja v šoli, npr. šolska društva (krožki), šolske izlete, opremo šolskih prostorov, praznovanja in počitnice, odmore, pouk, soodgovornost učencev, študijske dneve idr. (prim. prav tam, str. 33).

3 Petersenov reformskopedagoški motiv – od metodike do pedagoške pouka

Peter Petersen je pojem *vodstvo* prevzel iz Stoyeve hodegetike in v *Nauku o vodenju pouka* je za šolsko področje ohranil celosten pogled na vzgojo. To je naredil tako, da je didaktiko postavil v pedagoški kontekst: »[*Nauk o vodenju pouka*, R. C.] torej vstopi na mesto dosedanje 'didaktike' in nenehno kaže, kako se lahko 'metodike' dalje razvijajo šele po tem, ko so vpete v določeno *pedagogiko* pouka.« (1937/59, str. 5, poud. v izvorniku) Nasprotoval je metodizaciji pouka tako v stari podobi Zillerjevih *formalnih stopenj* kot tudi v novi podobi *delovne šole* ali učnih stopenj »doživeti, razumeti, ustvariti« (prav tam, str. 11) v smislu Diltheyeve šole. (Prim. prav tam, str. 9 ss) Nove metode se ne uvajajo zaradi samih sebe; to po Petersenu pomeni, da se kakovost šole in pouka ne določa po inovativnosti uporabljene metode. »Vse je strukturirano bolj improvizacijsko, podrejeno pedagoškemu in vzgojnemu namenu /.../.« (Prav tam, str. 12) Vsaka življenjska situacija, integrirana v šolski prostor – naj bo to pouk, šolski izlet ali proslava – se kaže vedno v drugačni podobi. V interesu skupnega – pedagoškega – je Petersen zahteval: »Pedagog mora razviti vednost in občutek za to, kar se neprenehoma spreminja in kako naj se kot pedagog temu prilagaja oziroma kako naj se vede kot voditelj /*Führer*/ učencev. Prva naloga bo torej prefinjeno poznavanje temeljne strukture in pravega bistva vsake situacije – samo pod tem pogojem je situacijo mogoče ustrezno pedagoško razložiti in zgraditi, ji dati pedagoški naboj in jo obvladovati. /.../ čas receptov in shem je seveda dokončno minil.« (Prav tam, str. 13)

To je ozadje, ki pojasnjuje Petersenov interes za Stoyevo univerzitetno šolo. Petersenovo pozornost so pritegnile predvsem teoretsko utemeljene pedagoške situacije,⁵ ki jim je Stoy podredil organizacijo svoje šole, ter njihova obravnava v

⁵ Pojem pedagoška situacija je osrednji pojem Petersenovega koncepta vzgoje. Tako jo je definiral: »Pedagoška situacija je tista namerno izoblikovana in vzdrževana problemska (in hkrati pojasnjujoča) situacija, katere namen je zagotoviti najboljše okolje za vsestranski razvoj, formiranje in zorenje čisto človeških dispozicij in duhovnih moči otrok in mladostnikov. Pred mladino postavlja najrazličnejše vrste nalog in ji predstavlja izziv, ki vsakega prisiljuje, da se izrazi kot celosten človek, kot celostna osebnost, da postane dejaven, ukrepa in se odziva z relativno izoblikovanimi stališči ter prizadevno.« (Petersen/Petersen 1965, str. 109, poud. v izvorniku; prim. tudi Petersen 1937/59, str. 20)

okviru izobraževanja učiteljev: »In ta nadarjeni pedagog /Stoy, R. C/ je imel talent, da je znal vsako od številnih pedagoških situacij v svoji šolski organizaciji oceniti in izkoristiti v njeni posebnosti.« (Prav tam, str. 14) V Jena-planu se ponovijo značilne pedagoške situacije, ki jih najdemo že v Stoyevi šoli: šolski izleti, delo v šolskem vrtu (prim. Petersen 1927/1946, str. 45), telovadba, proslave (prim. prav tam, str. 89). Vse to dopolnjuje npr. delo v skupinah, skupinski pogovori. Vendar so te dejavnosti v šolskem življenju Petersenove šole razporejene tako, da omogočajo preseganje tradicionalnega urnika in tradicionalne razvrstitve učnih predmetov. Petersen je pedagoške situacije razvrstil po »temeljnih oblikah« /Grundformen/, »v katerih je človek *navzven* dejaven v *skupnosti z drugimi*« (Petersen 1937/59, str. 98, poud. v izvorniku): sproščeni pogovori (npr. skupinski pogovori v različnih variantah, pogovori v šolskem vrtu ali na učnih sprehodih), igre (npr. učne igre, športne, gledališke igre), delo (npr. delo v skupinah, nivojske skupine, krožki), proslave (npr. jutranja slovesnost ali skupna slovesnost ob koncu tedna). (Prim. prav tam, str. 98 ss)

Če povzamemo zapisano, lahko ugotovimo, da se Jena-plan kot reformskopedagoški program ni distanciral od herbartizma, saj se je Petersen (selektivno) navezoval na herbartistično teorijo in prakso. Kako močno je Karl Volkmar Stoy vplival nanj, je še posebno očitno v njegovem prvotnem (zgoraj skiciranem) reformskopedagoškem motivu, povzetem v sklepnem poglavju knjige *Od pedagogike do metodike pouka* (Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts) (prav tam, str. 217 ss), kjer v izostreni obliki vidimo, da je didaktiko in hodegetiko pojmoval kot dva (med seboj nujno povezana) dela teorije vzgoje. Predvsem pa v tej Petersenovi zahtevi izstopi znanstvena in praktičnopedagoška aktualnost njegove pozicije; očitno je bil odločen nasprotnik tistih, ki so relativirali pomen obče didaktike kot temeljne pedagoške discipline in podprli prizadevanja za profiliranje didaktike kot čiste »posredovalne znanosti« /Vermittlungswissenschaft/.⁶ Zanje je posredovanje ena od »temeljnih kompetenc, ki ni vezana na določeno področje« (Terhart 2005, str. 2, poud. v izvorniku). Takšen univerzalistični pogled didaktiko razvezuje od njenega tradicionalnega občepedagoškega orientacijskega okvira in jo podreja posamezni znanstveni disciplini v obliki čiste predmetne didaktike. V ozadju tega diskurza (apliciranega na praktične konsekvence reformnega prizadevanja) je odtujitev didaktike od pedagogike oziroma razumevanje vzgoje in predmetnega pouka kot ločenih dejavnosti (podrobneje o tem v Coriand 2007, str. 33 ss). To je v popolnem nasprotju s Petersenovim apelom Od metodike do pedagogike. Peter Petersen je (kot smo pokazali v 3. pogl.) nasprotoval zgolj metodičnim pedagoškim reformam. Učnih metod in šolskih konceptov ni mogoče preprosto posnemati – njihovi akterji jih morajo pedagoško legitimirati, to pomeni, da njihova uporaba predpostavlja določeno razumevanje vzgoje oziroma razmislek o vzgoji: »Preobrat k novi šoli se lahko zgodi le, če mislimo resno s *preobratom šolskega življenja*, kar pomeni skupno življenje učiteljev in učencev ob sodelovanju staršev. Za to pa je potrebno razumevanje resnične vzgoje ter tega, kaj naj kot vzgojni cilj obvelja

⁶ Primerjaj z aktualnim diskurzom o tej temi v Nemčiji (Terhart 2002 in 2005).

v šolah. Če torej pouk *podredim* takšni vzgoji (ga torej postavim na drugo mesto), potem korak za korakom stopam od metodike k *pedagogiki pouka*.« (Petersen 1937/1959, str. 225, poud. v izvirniku)

Naj ob koncu opozorimo, da je nekoliko sporno naše sklepanje, ki na podlagi ugotovljenega nesorazmerja med številom izdaj Petersenovih knjig (*Mali Jena-plan* nasproti *Nauku o vodenju pouku*) predpostavi nesporazum med pedagoško teorijo in pedagoško prakso. Kljub temu pa je smiselno vprašati ne samo privrženca šol Jena-plan, temveč tudi šolske reformatorje nasploh, ali so pri svojih reformnih prizadevanjih resnično sledili poti, ki jo je zahteval Petersen – *Od metodike do pedagogike pouka*. Je čas receptov res presežen? Peter Petersen je vsaj študiral šole in teorije svojih predhodnikov, se odločil za možnosti navezovanja in odklanjanja ter tako teoriji in praksi utrl lastno pot.

Literatura

- Coriand, R. (2007). Zum Verhältnis von Didaktik und Hodegetik in der Rezeption Herbarts – und – Moderner Zillerianismus. V: Bolle, R., Weigand, G. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart 1806–2006. 200 Jahre Allgemeine Pädagogik. Wirkungsgeschichtliche Impulse. Münster u. a.: Waxmann, str. 25–38.
- Böhm, W. (2002). Der pädagogische Placebo-Effekt. V: Böhm, W. (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart: Klett-Cotta, str. 100–120.
- Herbart, J. F. (1806/1982). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. V: Asmus, W. (ur.), Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Bd. 2. Stuttgart, str. 9–155.
- Herbart, J. F. (1814/1982): Replik auf Jachmanns' Rezension der »Allgemeinen Pädagogik«. 1814. V: Asmus, W. (ur.), Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Bd. 2. Stuttgart, str. 260–266.
- Keim, W. (1990). Peter Petersen und sein Jena-Plan – wenig geeignet zur Demokratisierung von Schule und Erziehung. Pädagogik und Schulalltag, 45, str. 928–936.
- Koerrenz, R. (2004). Reformpädagogik. Studien zur Erziehungsphilosophie. Jena: IKS Garamond.
- Niemeyer, C. (2001). Über die sozialphilosophischen Grundlagen der Jena-Plan-Pädagogik oder: Nietzsche und Petersen. V: Koerrenz, R., Lütgert, W. (Hrsg.): Jena-Plan. Über die Schulpädagogik hinaus. Weinheim und Basel: Beltz, str. 97–110.
- Petersen, P. (1924/25). Die »Erziehungswissenschaftliche Anstalt der Thüringischen Landesuniversität«. V: Petersen, P.: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar: Böhlau Nachfolger, str. 55–73.
- Petersen, Peter (1925). Einführende Mitteilungen und Betrachtungen. Teil 1. V: Petersen, P., Wolff, H. (Hrsg.): Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule. Weimar: Böhlau Nachfolger, str. 1–20.
- Petersen, P. (1927/46). Der Kleine Jena-Plan. Langensalza: Beltz.
- Petersen, P. (1932/73). Pädagogik der Gegenwart. Reprint der 2. Auflage 1937. Weinheim und Basel: Beltz.
- Petersen, P. (1937/59). Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig: Westermann.

- Petersen, P., Petersen, E. (1965). Die Pädagogische Tatsachenforschung. Besorgt von Theodor Rutt. Paderborn: Schöningh.
- Petersen, U.-K. (1991). Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlaß Peter Petersen. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Petersen, U.-K. (1992). Peter Petersen und die Herbartianer in Jena. Ein biographischer Beitrag. Zur Erinnerung an den 40. Todestag meines Vaters am 21. 3. 92. Pädagogische Rundschau, 46, str. 565–576.
- Soldt, J. (1935). Karl Volkmar Stoy und die Johann Friedrichs-Schule zu Jena. Weimar: Böhlau Nachfolger.
- Stoy, K. V. (1861/78). Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. Leipzig: Engelmann.
- Stoy, K. V. (1929). Diktate über Gymnasialpädagogik. Hrsg. von G. E. Wagner. Beiträge zur historischen Pädagogik. Frauenstein i. Erzgeb.: Geißler.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16, str. 77–86.
- Terhart, E. (2005). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik 51, str. 1–13.

Prevedel: dr. Edvard Protner

CORIAND Rotraud, Ph.D.

PEDAGOGIC REFORM ACCORDING TO THE JENA PLAN – DISAGREEMENT BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Abstract: In his reform pedagogy efforts, Peter Petersen relied on the creative power of the teacher and in the work representing the basis of the Jena Plan (Führungslehre des Unterrichts) he expressed his hope that the time of pedagogical recipes had passed. Was that and is that true?

So far, interest in methodical issues has primarily been preserved in connection with reform pedagogy. The article shows with the case of the Jena Plan that such a reception is contrary to Petersen's original reform pedagogy ideas. We prove this on the basis of Petersen's book Führungslehre des Unterrichts which, for pedagogical historiography, represents an extremely interesting example of reform pedagogy linked with the Herbartist pedagogical theory and practical school efforts.

Keywords: Jena Plan, reform pedagogy, Herbartism, general didactics, hodegetics, class management science.



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 glavnice 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.

Schreiner, H. (1903). Analiza duševnega obzorja otroškega in dušeslovni proces učenja. Nauk o formalnih stopnjah. Ljubljana: Slovenska šolska matica, str. 7.

Mag. Melita Kordeš Demšar

Pedagogika Montessori

Povzetek: Pedagogika Montessori je v Sloveniji prisotna pet let v praksi in mnogo let v teoriji. Pomembna značilnost te pedagogike je, da ne zajema le teorije, marveč celostni kurikulum, ki živi v praksi. V prispevku razčlenjujemo tiste njene principe, ki smo jih najprej v temeljitem študiju v tujini, nato pa z lastno izkušnjo prepoznali kot bistvene. Ena ključnih značilnosti je opazovanje, zato ga predstavljamo skozi pogled Marie Montessori. Na kratko povzemamo tudi učiteljevo delo, otrokovo dejavnost in raziskave o učinkih Montessori.

Ključne besede: pedagogika Montessori, opazovanja otrok, principi, praksa.

UDK: 37.013

Strokovni prispevek

Mag. Melita Kordeš Demšar, Angelin vrtec, Ljubljana, e-naslov: melita.kordes@guest.arnes.si

Pedagogika Montessori je stara sto let, takrat so jo prvič izkusili 3- do 6-letni otroci v Rimu, potem pa se je razširila tako po starostni stopnji navzgor (od 6 do 12 in od 12 do 18 let) kot navzdol (od 0 do 3 leta) po vsem svetu, najbolj je doma v Evropi, Združenih državah Amerike, Indiji, Avstraliji in na Japonskem. V svetu je okoli 22.000 ustanov Montessori, od tega recimo 5000 v Združenih državah Amerike. Tudi na Hrvaškem imajo 6 vrtcev in osnovnih šol Montessori. V Sloveniji je bil prvi vrtec Montessori za 3- do 6-letne otroke odprt pred petimi leti v Ljubljani, naslednji pa v Mariboru lani.

Za pedagogiko Montessori je značilno, da so v oddelkih otroci različnih starosti; ti sami izbirajo delo, to pa poteka v dolgih časovnih sklopih. Pristop Montessori pa je prepoznaven tudi po sodelovanju med otroki, v njem ni ocenjevanja in testov, učitelj daje napotke za učno snov pa tudi za socialne spretnosti učencem individualno ali v majhnih skupinah. (Lillard 2006)

Mario Montessori je bolj zanimalo delo v praksi kot oblikovanje dokončnih teoretičnih stališč. Svoja dognanja je uporabljala v praksi, opazovala, kako se nanje odzivajo otroci, in jih opuščala ali dopolnjevala glede na zanimanje otrok. »čeprav je dobro znana kot praktik, pa jo podcenjujemo kot teoretičarko. Že takrat je slutila in dognala mnogo tega, kar sodi v današnje razumevanje otrokovega razvoja. Med drugim je bila med prvimi, ki je dokazovala občutljiva ali kritična obdobja v intelektualnem razvoju /.../.« (Crain, str. 85) Mnogo let pozneje je Konrad Lorenz populariziral to idejo z jasnimi dokazi o takih obdobjih pri goseh. Občutljiva obdobja znanstveniki na področju otrokovega razvoja danes razčlenjujejo kot poseben čas, ko je organizem posebno dojemljiv za razvoj v določeni smeri, če ima na voljo primerne dražljaje iz okolja. Med drugim je Maria Montessori identificirala prvih pet let kot občutljivo obdobje za jezik, občutljivo obdobje za red je med prvim letom in tremi leti ...

Pri otrocih, starih do 6 let, je raziskovala tudi pojav, ki zajema otrokove mentalne sposobnosti. Če je človekov um neizoblikovan ob rojstvu, kako se je otrok zmožen učiti o svetu okoli sebe? Jasno je, da mora otrok imeti neke zmožnosti za učenje, četudi njegovi možgani nimajo izoblikovanih struktur in živčnih povezav, kakor je to pri zreli, odrasli osebi. Montessorijeva meni, da ima otrok sposobnost sprejemati vase celoto, ki ga obdaja – in to že s samim

obstojem. Ta sposobnost srkanja ni selektivna in jo je imenovala »srkajoči um«. Kakor občutljiva obdobja tako tudi srkajoči um izgine in pri približno šestih letih ga nadomesti nov način učenja (Montessori 2006).

Vedno znova je poudarjala, kako pomembne so zgodnje izkušnje za razvoj – mnogo prej, preden so to podprle nevroznanosti z raziskavami (Brandsford 1999). Prav tako je menila, da se razvoj nadaljuje do štiriindvajsetega leta, torej do let, v katerih nevroznanstveniki danes menijo, da se konča nevrološki razvoj. V vseh teh stvareh in mnogih drugih je bila dr. Montessori pred časom (Lillard 2005).

Kako je prišla do teh svojih spoznanj? Imela je velik dar opazovanja otrok, prepoznavanja njihovih potreb in potem posebno sposobnost, da je našla sredstva, predmete, materiale, s katerimi je otrok lahko zadovoljeval te potrebe. Zato je opazovanje ključ in prvi pogoj vsakega dobrega pedagoga Montessori.

Opazovanje

»Observation is my method. I will not teach it to you. You will struggle to learn it.«¹ (Maria Montessori, iz govora, 1912)

Opazovanje je Montessorijeva postavila v središče svoje pedagogike in vrednost le-tega je skušala na raznovrstne načine približati učiteljem. V navodilih, kako pripraviti učitelja, zapiše le, da je potrebna sposobnost opazovanja. Vrtec ali šola sta po njenem namreč tudi znanstveni laboratorij, kjer lahko opazujemo naravni pojav: otrokov fizični in psihični razvoj (Montessori 1988).

Za opazovanje preproste celice potrebujemo steklo, tekočino, pripravljeno kulturo ... To pripravlja pomočnik, asistent, ki ima težko nalogo: bolje kot jo bo opravil, hitrejši, zanesljivejši bo napredek znanosti. Koliko večja je potreba po dobrem asistentu, ko je predmet opazovanja cel človek! Pri opazovanju otrok je potrebna subtilnost, posebno pa moramo spoštovati otrokovo svobodo, kajti le v takih razmerah se bodo lahko razodeli naravni dejavniki. Tak laboratorij je lahko le najpopolnejša vzgojna ustanova, ki dela po znanstvenih metodah, kjer je učitelj diplomirani asistent, pripravljavec okolja. Nova šola pa ni ustvarjena zato, da služi znanosti, ampak da služi človeštvu. V njej se bodo učitelji veselili v kontemplaciji življenja, ki se razvija pred njihovimi očmi. Nedvomno mora biti za tako delo tudi priprava učitelja popolnoma drugačna. Že na prvi pogled vidimo, da

- mora namesto spretnosti govorjenja pridobiti sposobnost tišine,
- mora namesto poučevanja opazovati,
- namesto ponosnega položaja nekoga, ki misli, da je nezmotljiv, si mora obleči ponižnost (Montessori 1988).

Za kakovostno opazovanje ne zadošča znanje o opazovanju, tudi ne izostrena čutila. Gre za navado, ki jo moramo razviti s prakso. Ko želi recimo demonstrator pokazati določene detajle celic z mikroskopom in poskuša z besedami opisati, kar lahko vidimo, laik tega ne bo videl. Neizurjena oseba je kot slepec, ki ne vidi s prostim očesom, niti z uporabo leč. Urjenje v opazovanju nam omogoči,

¹ Moja metoda je opazovanje. Ne bom vas je učila. Sami se boste borili, da se je naučite.

da znamo opazovati. Kajti, če pojava ne vidimo, je, kakor da za nas ne obstaja. Znanstvenikova duša pa je popolnoma prevzeta od strastnega zanimanja do tega, kar opazuje. Kdor je izurjen, da »vidi«, ga počasi začnejo stvari zanimati in ta interes je moč, motivacija, da se počasi razvije duh znanstvenika. Vzgojiteljev interes za dejavnike, ki jih opazuje, bo središče, okoli katerega se bo spontano razvila nova osebnost.

Za opazovanje potrebujemo tile kvaliteti: potrpežljivost in ponižnost. V primerjavi z znanstvenikom se zdi, da je neizurjena oseba zelo nepotrpežljiva. Montessorijeva navede primer astronoma, ki bo obiskovalcem pokazal zvezde. Ko izostruje teleskop, laik komaj čaka, da konča postopek, znanstvenik pa ne bo niti opazil, da potrpežljivo izvaja dolg proces. Laik pa bo razmišljal celo, kaj sploh počne tukaj, zakaj izgublja toliko časa. Kar manjka tej osebi, ni čas, ampak potrpežljivost. Kdor ni potrpežljiv, ne zna stvari zares ceniti, ceni samo svoje nagibe, zadovoljstva. Kar ga zadovoljuje, je lahko prazno, brez pomena, edini pomen je v tem, da mu daje zadovoljstvo. Česar ne more prenesti, kar mu vzbuja izgubo časa, je napetost živcev, trenutek samonadzora, interval čakanja brez takojšnjega rezultata. »Ti ljudje so kot nadležneži, ki zmeraj izginejo, ko je v resnici treba kaj delati,« pravi Maria Montessori. Treba je temeljito delati s sabo, da premagamo to držo. Obvladati, premagati moramo svojo voljo, če res želimo osebno stopiti v odnos s svetom okoli sebe in ceniti vrednote zunaj sebe. Brez te priprave ne moremo dati teže drobnim stvarem, iz katerih pa znanost izpelje sklepe. Kdor res želi napredovati v znanosti, mora imeti in vzdrževati sposobnost, da vidi uporabnost na videz sicer nepomembne stvari. Kajti kar iščemo, je tisti majhen korak, minimum, ki pomeni spremembo (kemik pretaka tekočine, dodaja po kapljah snovi, in prav tista kapljica, ki povzroči spremembo, je pomembna).

Druga kvaliteta opazovanja je ponižnost. Znanstvenik je v vseh vidikih ponižen: pogosto stopi izza proforskega katedra k majhni mizi, obleče preprosto haljo in opravlja drobne stvari v laboratoriju. Na stran postavi nezmotljivo avtoriteto, postane nekdo, ki išče resnico skupaj s svojimi učenci, jih vabi, da jo preverjajo. Nič ni premajhno, da bi povsem posrkalo njegove moči in pozornost, da bi temu posvetil ves čas. Četudi dobi družbena priznanja, še vedno opravlja svoja opravila v laboratoriju enako ponižno, ker so vir njegove veličine. Največje znamenje ponižnosti pa je opuščanje, samoodpoved, ne samo v zunanjih stvareh, ampak tudi duhovno (idealov, prepričanj). Ko je našel resnico, zavrže vse svoje ideje, ki jih je prej cenil. Tako očiščuje sebe napak, ohranja svojo misel zmeraj jasno, golo kot resnica. »Ali ni prav zaradi tega bolj cenjen kot šolnik?« se je spraševala Montessorijeva leta 1918.

Kaj dela učitelj – opazovalec, znanstvenik?

Zdravnik, znanstvenik v laboratoriju raziskuje samo otrokov urin, da vidi, kaj je v obolelem telesu. Izloča napačne predpostavke in odkriva, kaj je resnica. Učitelj pa prikriva ali odkriva otrokovo dušo. Kako bi bilo, če bi učitelj iskal resnico v otrokovi duši? Kakšno neprimerljivo dostojanstvo! Da bi učitelj prišel do te višine, se mora podati na pot ponižnosti, potrpežljivosti, samoodrekanja in izničiti prazen

ponos. Po tem bi tudi on lahko oblekel duhovno haljo znanstvenika. V resnici bi bil še več kot drugi znanstveniki: kajti oni morajo biti zmeraj tuj, zunanji predmet svojih študij (elektrika, mikrobi, zvezde ...). Predmet učitelja je človek sam. V učitelju – znanstveniku prebudi opazovanje otrok nekaj več kakor samo zanimanje za fenomen. S tem pridobi tudi razodetje o sebi in njegova čustva vibrirajo s stikom drugih duš, ki so take kot on sam. Zaobjamejo vse njegovo življenje, ne le del (»običajni« znanstvenik doživlja predmete opazovanj zunaj sebe). Kajti učiteljeva ponižnost in potrpežljivost morata zajeti vso dušo, vsega človeka (Montessori 1988).

Pot do znanstvenega opazovanja učitelja je dolga. Vse to pa je le del priprave za učitelja. Prepoznati je treba, da so znanstvene metode omejene. Montessorijeva sklene, da mora učiteljica, ko stopa po prvih stopnicah templja, ki se imenuje življenje, da bi se približala duhovnemu tabernaklju, pogledati navzgor in začutiti, da je kot gostiteljica v templju znanosti ona duhovnica. Njeno področje je prostrano in sijajno, kajti opazovala bo človekovo notranje življenje. Za njeno hrano bodo potrebni sadovi človeške zgodovine in religije. Znanstveni laboratorij, v katerem bo postala učiteljica s pomočjo opazovanja notranjega življenja, je ustanova, v kateri se razvijajo svobodni otroci s pomočjo razvojnih pripomočkov. Ko bo začutila, da v njej gori interes za gledanje duhovnih fenomenov otroka, ko bo izkusila mirno, jasno veselje in nenasitno željo, da jih opazuje, potem bo začela postajati učiteljica (Montessori 1988).

Principi vzgoje Montessori

Montessorijeva je z opazovanjem otrok in raziskovanjem prišla do zanimivih uvidov, ki so podlaga njenega pristopa k šolanju. Ti uvidi so danes v veliki meri utemeljeni z raziskavami v psihologiji in pedagogiki (Lillard 2005). Nekateri izmed principov se lahko vključijo v šolanje v tradicionalnih oddelkih. Vsekakor pa je zelo drugače oblikovati sistem, izhajajoč iz principov, kakor pa, nasprotno, vključiti princip v sistem, ki je bil ustvarjen na podlagi drugačnih idej. V sistemu Montessori so ti principi medsebojno prepleteni in soobstajajo v praksi dela.

Gibanje in kognicija

Gibanje in kognicija sta močno prepletena, gibanje lahko spodbuja mišljenje in učenje. Naši možgani se razvijajo v svetu, v katerem se gibljemo in delamo, ne v svetu, kjer sedimo za mizo in abstraktno tuhtamo. Montessorijeva je opazila, da je mišljenje najprej izraženo v rokah, šele nato v besedah. Na temelju teh uvidov je razvila sistem vzgoje in izobraževanja, v katerem je veliko manipulacije s predmeti. V zadnjih letih je nastala eksplozija osupljivih raziskav o povezavi gibanja in kognicije. Ugotovitve kažejo, da naj bi vzgoja in izobraževanje zajemala tudi gibanje in s tem spodbujala učenje (Lillard 2005).

Izbira

Drugi princip je svobodna izbira. Montessorijeva je opazila, da otroci vzcvetijo, če imajo izbiro in nadzor nad svojim okoljem. Čeprav imajo dobri

programi Montessori postavljene jasne meje tej svobodi, lahko otroci Montessori sprejemajo mnogo več odločitev kot v tradicionalnih šolah: kaj bodo delali, kako dolgo bodo delali, s kom bodo delali in tako naprej. »Otrok, ki svobodno izbira, sledi svoji notranji potrebi po učenju, rasti in preizkušanju svojih sposobnosti.« (Kobal 2006, str. 4) Raziskave na psihološkem področju kažejo, da sta svoboda in izbira (v skrbno pripravljene, urejeni strukturi) povezani z boljšimi psihološkimi in učnimi dosežki (Lillard 2005).

Interesi

Najboljše učenje se pojavi v kontekstu interesov. Maria Montessori je spoznala, da je samomotivacija otroka edini verodostojen impulz za učenje. Otroci sami v sebi so nagnjeni k učenju. Vzgojiteljica pripravi okolje, usmerja dejavnost, spodbuja otroke, vendar pa je otrok tisti, ki se uči, ki je s pomočjo dejavnosti same motiviran, da vztraja.

Interes je lahko bolj oseben, ko recimo nekoga zanimajo pikapolonice ali psi, in to prihaja iz notranjosti, ali pa je situacijski, ko se zanimanje sproži hkrati v mnogih ljudeh, ki so izpostavljeni neki dejavnosti ali dogodku. Montessorijeva je ustvarjala situacijski interes, ko je oblikovala materiale, s katerimi so si otroci želeli delati.

Prav tako je učila učitelje, kako naj izvajajo predstavitve, učne ure, ki bodo otroke navdihovale. Recimo, da podajo ravno dovolj informacij, ki vzbudijo radovednost, in z uporabo drame (posebno z osnovnošolskimi otroki). Pedagogika Montessori unovči tudi interese, ki se redno pojavljajo v nekaterih razvojnih obdobjih, kot na primer interes za učenje jezika v predšolskem obdobju. V osnovnih šolah Montessori otroci, namesto da bi se učili dejstev, ki jih je zanje izbralo oddaljeno državno telo, pišejo in predstavljajo poročila o tem, kar jih fascinira, in to povezujejo v temeljni kurikulum. Materiali Montessori in osnovne predstavitve zagotavljajo bistvo učnih vsebin, ki se prepletajo na kurikularnih področjih, vendar je domišljija vsakega otroka vpletena pri tem, kakšne poti učenja izbira zunaj tega jedra (Lillard 2005).

Izogibanje zunanjim nagradam

Montessorijeva je na nagrade, kot so zvezdice in ocene, gledala kot na moteče dejavnike učenja, saj so motile proces otrokove koncentracije. Intenzivna obdobja koncentracije so osrednjega pomena v pedagogiki Montessori. V predšolskem obdobju se lahko otroci intenzivno koncentrirajo 30 minut naenkrat. V osnovni šoli pa lahko delajo, recimo ustvarjajo svojo razpredelnico ves dan ali več dni zapovrstjo. Velik del raziskav svetuje, da interes za dejavnost, ki jo imamo radi (kakor je učenje za večino otrok), najbolje ohranjamo in razvijamo, če zunanje nagrade niso del tega konteksta (Lillard 2005).

Učenje z vrstniki in od njih

V tradicionalni šoli daje učitelj otrokom informacije, otroci pa se redko učijo drug od drugega ali neposredno iz materialov (razen besedil, ki otrokom pogosto razkrijejo, ne pa da bi jih pomagali odkrivati). Čeprav skupinsko delo

narašča, še zmeraj prevladuje individualno reševanje testov, delovnih listov ... Nasprotno pa se v tradicionalnih šolah otroci pogosto igrajo v skupinah. Vzgoja in izobraževanje Montessori delujeta tukaj nasprotno in sta resnici bolj v skladu z razvojem otrok: mlajši otroci se bolj igrajo drug ob drugem, a ne nujno skupaj, osnovnošolci pa so intenzivno socialni. V predšolskih oddelkih Montessori bodo otroci pogosto izbrali, da bodo delali sami, otroke v osnovnošolskih oddelkih pa redko vidimo delati same. Znanje pridobivajo v samooblikovanih skupinah, ustvarjajo izdelke, poročila, preglednice, časovne trakove, skladbe, razred zapuščajo v majhnih skupinah za delo na terenu (intervjuji, obiski muzejev, podjetij ...), ki je relevantno za trenutni projekt, ki izhaja iz njihovih interesov (Lillard 2005).

Učenje v kontekstu

V tradicionalnih šolah se otroci včasih učijo, ne da bi razumeli, kako je to znanje uporabno še za kaj drugega razen za pisanje testov v šoli. Maria Montessori je svoj pristop oblikovala tako, da je ustvarila niz materialov v sistemu učenja, v katerem naj bi vsak otrok dojel uporabnost in pomen tega, kar se je učil prej. Zato ker se otroci učijo z delom, ne pa predvsem s poslušanjem in pisanjem, je njihovo učenje umeščeno med dejavnosti in predmete. Kakor smo opisali prej, osnovnošolci v svojih projektih, ki so del šolske rutine, delajo zunaj šole. Recimo: če proučujejo mostove v svojem okolišju, obišejo lokalnega gradbenika, ki jim bo razložil, kako gradimo mostove (Lillard 2005).

Red v okolju in v umu

Razredi Montessori so zelo urejeni, organizirani, tako fizično (v postavitvi) kakor tudi konceptualno (v progresivni uporabi materialov). Ta organiziranost včasih koga odvrne, zdi se preveč natančno, včasih celo obsesivno-kompulzivno. Vendar psihološke raziskave kažejo, da red zelo pomaga pri učenju in razvoju in da je bila Montessorijeva na pravi poti, ko je v šolah uvajala urejeno okolje (Lillard 2005). Če se je otrok v okolju Montessori pripravljen učiti in vzgajati, je to zato, ker je pridobil »notranjo disciplino« – tako s pomočjo zunanjega kakor tudi notranjega reda. To je jedro vzgojne filozofije Montessori. Vzorci koncentracije, vztrajnosti, vestnosti, temeljitosti, ki jih utemeljimo v zgodnjem otroštvu, pripomorejo k temu, da bo otrok samozavesten, sposoben učenec v poznejših letih. Maria Montessori je vpeljala otroke v veselje do učenja v zgodnjih letih in zagotovila okvir, v katerem gresta intelektualna in socialna disciplina z roko v roki.

Principi Marie Montessori v praksi

Mnogi odlični pedagogi so zapustili izjemna teoretična razmišljanja, vendar potem v praksi niso mogla zaživeti. Če so te teorije boljše od obstoječe prakse, mora biti močan razlog, zakaj ne morejo prodreti. Razlogi so seveda različni. Eden izmed njih je ta, da študenti redko v resnici razumejo teorije in jih zato ne zmorejo vpeljevati v prakso (Renninger 1998). Ko začnejo poučevati, se pokaže

površnost razumevanja, saj prevzamejo tradicionalne oblike dela svojih učiteljev in profesorjev. Tradicionalna šola ustreza obojemu: učiteljevemu spominu in kulturno prevladujočemu pogledu na šolo.

Drugi razlog pa je ta, da, z redkimi izjemami, pedagogi niso opremili študentov tudi z natančnim kurikulumom. »Dewey je imel veliko idej, ki so se obdržale do danes, ni pa zapustil celostnega kurikula. Ker tega ni, morajo učitelji sami odkrivati, kako bi vpeljali te ideje. To pa je dobro uspelo le redkim učiteljem.« (Lillard 2005, str. 13)

Montessorijeva je natančno oblikovala svoj kurikulum do dvanajstega leta, za obdobje po tem pa je napisala le iztočnice in smernice, nato pa ga je razvijal njen sin Mario Montessori in še danes v svetu najbolj cenjen pedagog Montessori za adolescenco, David Kahn.

Naj najprej predstavim sliko razreda Montessori, iz katere bo razviden tudi vanjo vpisan kurikulum: učilnica Montessori je ponavadi velik prostor, z občutkom odprtosti. V njem so nizke odprte omare s policami, mize različnih velikosti, pri katerih lahko udobno sedijo eden do štirje otroci. Tradicionalni oddelki Montessori imajo zmeraj kombinirane vsaj tri starostne skupine, v majhnih šolah (osnovnih) je lahko tudi šest letnikov otrok skupaj.

Razred je razdeljen na območja, ki jih pogosto razmejujejo omare. Na vsakem območju so »materiali«, to je izraz Montessori za razvojne, učne predmete za delo na določeni vsebini nekega področja (umetnost, matematika, jezik ...). To je zelo drugače od tradicionalne šole, kjer temelji učenje predvsem na učbenikih. Knjige postanejo pomembnejša sredstva za učenje v osnovni šoli Montessori, ko so otroci starejši, vendar imajo tudi tedaj obilico konkretnih materialov. Montessorijeva je menila, da je globoka koncentracija bistvenega pomena, da otroci najbolje oblikujejo svojo osebnost, in da se globoka koncentracija doseže s pomočjo dela z rokami, torej z materiali.

Materiali so razvrščeni po policah, kjer imajo stalno mesto. Otroci jih vedno pospravljajo na svoje mesto, da so tam pripravljene za drugega otroka. Zelo sta cenjena občutljivost za skupnost in spoštovanje za potrebe drugega.

Otroci nimajo stalnih sedežev, lahko delajo za katero koli mizo, tudi na tleh na preprogah in se v dnevu gibljejo prosto po razredu. Otroci lahko izberejo samostojno delo ali delo v skupinah, ki jih oblikujejo sami, razen ko ima učitelj predstavitev. Z nekaj izjemami je večina predstavitev individualnih (več v oddelkih od 0 do 6 let starih otrok) ali skupinskih (več v oddelkih od 6 do 12 let starih otrok). Predstavitve (ali učne ure) ima učitelj, ko so otroci za to pripravljene.

Materiali na policah morajo biti mikavni za otroke, da pritegnejo njihovo pozornost in da se s ponavljajočo se uporabo naučijo konceptov. Večina materialov je lesenih, pobarvanih. Vsak material ima primarni namen, zaradi katerega ga imamo v razredu, ima pa tudi več sekundarnih namenov. Učitelj Montessori raje, kot da bi s testi preverjal, ali so otroci dosegli cilje, znanje, te opazuje pri delu in je pozoren na to, ali znajo dobro uporabljati materiale. To namreč učitelju pove, ali otrok snov razume. Učitelj ponovi predstavitev, učno uro, če otrok materiala ne uporablja natančno, pravilno. Ko učitelj vidi, da obvlada prejšnje vaje in je

pripravljen za nov material v zaporedju, se odloči za novo predstavitev (z istim materialom novo vajo ali začne z drugim materialom).

Poleg zelo strukturirane uporabe materialov je tudi celotni kurikulum zelo strukturiran. Materiale znotraj posameznega kurikularnega področja učitelj predstavlja v hierarhičnem zaporedju, med materiali na različnih področjih kurikula pa obstaja kompleksna mreža medsebojnih povezav.

Če primerjamo tradicionalno šolsko ustanovo in ustanovo Montessori, lahko to storimo z dveh vidikov:

- V vrtcih in šolah Montessori otroci sami izbirajo čas, ko bodo delali. V tradicionalnih šolah še zmeraj večinoma zvonec določa petinštiridesetminutno obdobje, ko bi naj otroci prejeli ali obdelali določene informacije, s tem pa je manj možnosti, da bi se otrok lahko učil prožno, v svojem ritmu, v skladu s svojimi interesi in potrebami. Standardizirano preverjanje znanja zahteva, da je določen sklop informacij podan do določenega dne. Zvonec ostaja od modela šol, ki so se množično začenjale v času nastajanja tovarn. Učinkovitost je bila pomemben cilj, vendar pa temelji na predpostavki, da so otroci iste starosti približno enaki. Na neki način so, po drugi strani pa niso in tako ima tovarniški model šole posledično okoliščine, ki niso optimalne za učenje. Vprašljiv pa je tudi glede na relevantnost v današnjih socialnih in ekonomskih razmerah, v katerih je ključ napredka prej individualna pobuda kakor pa poslušnost zvoncu v tovarni. Tovarniški model je vprašljiv tako s stališča, kako se otroci učijo, kot s stališča, kar išče in želi družba (Lillard 2005).
- Ljudje se najbolje učimo, kadar smo dejavno vpleteni. Dobri učitelji spodbujajo dejavnost učencev z vprašanji, ki jih postavljajo med predavanji. Vendar fizična struktura tradicionalnega razreda usmerja k pasivnosti: otrok sedi in posluša učitelja, ki stoji spredaj in podaja znanje, snov. Seveda je v šolstvu veliko inovacij in resničnega truda, da bi spremenili ta stari model. Vseeno pa so mnoge te spremembe površinske. Pedagog recimo lahko oblikuje novo metodo učenja branja ali nov matematični program, ki ga potem z velikim pompom vpelje nekaj šol, vendar je ta sprememba majhne vrednosti v primerjavi s celotnim kurikulumom, pri tem pa je večina otrokovega šolskega leta še zmeraj podrejena tovarniškemu modelu šole. »Dodajanje novih 'tehnik' v razred še ne vodi k novi koherentni filozofiji. Na primer: dodati tehniko, učenja v timih 'kooperativnega učenja' je precej drugače od šolskega sistema, kjer je sodelovanje inherentno v strukturi.« (Rogoff, Turkaniš & Bartlett, str. 13)

Model šole v šoli Montessori je drugačen, zdi se, kakor da je majhen eklektičen univerzitetni raziskovalni laboratorij. Otroci v tej šoli delajo svoje projekte kakor raziskovalci v svojih laboratorijih. Kakor univerzitetni raziskovalci glede na to, kar jih zanima, izberejo, o čem bi se radi učili. V kurikulumu imajo učne ure (predstavitve), kar spominja na raziskovalce, ki se srečajo s svojimi kolegi na diskusijah, študijskih skupinah ali konferencah, da se naučijo kakšne nove tehnike ali si pridobijo znanje s kakšnega področja. Otroci se pogovarjajo z vrstniki o svojih izbirah. Sadove svojega dela dajo naprej drugim – s tem da imajo govor pred razredom ali v drugih razredih v šoli ali da napišejo nalogo. Tako je otrok v šoli Montessori motiviran delavec v raziskovalni univerzi – ne pa prazna posoda v tovarni.

Samoumevno vprašanje, ki se nam ob tem pojavi, je, ali tak vzgojni sistem, v katerega je Maria Montessori vključila svoje uvide, ki jih sedaj potrjujejo mnoge aktualne raziskave na področju psihologije in pedagogike (Lillard 2005), prinaša boljše dosežke kakor sistemi tradicionalnih vzgojni oblik šolanja.

Raziskave o učinkih vzgoje Montessori

Večina raziskav ima pozitivne rezultate, vendar jih moramo vzeti nekoliko z zadržkom zaradi metodoloških pomanjkljivosti, ki jih tako ali drugače imajo. Dobre raziskave o tem, kako učinkovita je neka šola, neki program, so težko izvedljive. Naj vseeno kratko predstavim dve zadnji raziskavi.

V prvi so preverjali vpliv vzgoje Montessori na socialnem področju in na področju pridobljenega znanja. Otroci so bili evalvirani ob koncu dveh obdobj, v katerih je pedagogika Montessori najpogostejša: predšolskega (od 3 do 6 let) in osnovnošolskega (od 6 do 12 let). Spremljali so otroke v javnih vrtcih (tistih s programom Montessori in tistih brez njega). Vse so starši želeli vpisati v vrtec Montessori, a ni bilo prostora. Zato so izžrebali tiste, ki so bili sprejeti. Spremljala je torej tiste, ki so iz žreba izpadli in so morali dati otroke v druge javne programe, in otroke Montessori. Ob koncu vrtca so petletni otroci Montessori bolje opravili standardizirane teste za branje in matematiko, bili vključeni v bolj kakovostno igro na igrišču in pokazali boljše socialne sposobnosti. Pokazali so tudi večjo skrb za poštenost in pravičnost. Ob koncu druge triade so dvanajstletni otroci Montessori pisali bolj ustvarjalne eseje z bolj celostno strukturo stavkov, izbirali so bolj pozitivne odgovore na družbene dileme in imeli večji občutek skupnosti v svoji šoli kot njihovi vrstniki v kontrolni skupni (Lillard 2006).

Drugo raziskavo so naredili med maturanti v Združenih državah Amerike. Primerjali so sedanje sošolce, ki so bili med 3. in 11. letom v šolah Montessori, in tiste, ki so bili takrat v drugih programih. Standardni testi so pokazali, da so gimnazijci iz šol Montessori mnogo bolje opravili standardne teste (ACT in WKCE) na področju matematike in naravoslovnih ter družboslovnih znanosti, čeprav so tedaj že od 5 do 7 let obiskovali enako šolo kot maturantje v kontrolni skupini. V sklepu raziskave navajajo, da je raziskava pokazala, da okolje Montessori daljnoročno pozitivno vpliva na življenje pa tudi, da lahko iz rezultatov sklepamo, da so se otroci Montessori dobro znašli v tradicionalni šoli in bili v njej uspešni (Rindskopf 2003).

Pedagogika Montessori v Sloveniji

Zasebnih vrtcev v Sloveniji je okoli 20, izvajajo pa različne programe. Dva zasebna delata po programu Montessori, trije po valdorfskem, sedem je vrtcev, ki delajo po programu katoliških vrtcev, sedem je zasebnih koncesijskih vrtcev (ti izvajajo seveda javnoveljavni program – Kurikulum za vrtce). Verjetno se bo (se je) v tem šolskem letu še kdo pridružil temu seznamu.

Uršulinke v Ljubljani so se leta 2001 odločile, da bodo v svojem zasebnem vrtcu delale po programu Montessori. Tudi škofijski vrtec v Mariboru je kot drugi vrtec v Sloveniji izbral ta program. Ta se – tako kot od javnega programa – seveda razlikuje tudi od programa katoliških vrtcev. Vendar pa je v obeh slovenskih vrtcih Montessori duhovni vidik katoliški. Pedagogika Montessori na drugih koncih sveta, v državah z drugo kulturo in religijami, ima drugačno praktično izvedbo duhovnosti. Vsaka ustanova Montessori pa mora imeti tudi duhovni vidik vzgoje, ker je del človekovega razvoja tudi na duhovni ravni. Brez razvite duhovne dimenzije človek ne more doseči miru v sebi in v svetu, kar je bil končni cilj prizadevanj Montessorijeve.

Za izvajanje programa Montessori je potrebna diploma za učitelja/vzgojitelja Montessori, ki jo je mogoče pridobiti v tujini (to ima nekaj Slovenk), mednarodno izobraževanje pa je bilo organizirano tudi v Sloveniji, tako za obdobje od 3 do 6 let kakor za obdobje od 0 do 3 let, ki še poteka. Ker je vloga vzgojitelja drugačna kot v tradicionalnem vrtcu, je potreben temeljit, vsebinsko in časovno zahteven študij. Kot na vseh področjih velja tudi na področju Montessori: kakovost izobraževanja je zelo raznolika. Kakovosten študij je prvi pogoj za dobrega učitelja ali vzgojitelja, brez njega pa ni mogoča dobra ustanova Montessori, kajti ta ne more biti nikdar boljša od ljudi, ki delajo v njej.

Učitelj je del pripravljenega okolja, del tega so tudi materiali, ki so izjemno dragi. Tudi zaradi teh so v svetu vrtci Montessori med dražjimi. A tudi če bi imela ustanova popolno strukturo materialov, ti ne zagotavljajo, da dela po principih Montessori. In nasprotno: nekateri vrtci v revnih predelih sveta so odlični, čeprav nimajo popolnih materialov (recimo v Peruju, kjer so učitelji, ki so razumeli principe, pripravili materiale iz proizvodov narave, ki so jih zbirali po gozdovih).

Starši otrok Montessori v Sloveniji so, razen nekaterih posameznikov, zelo zadovoljni in srečni, ker imajo njihovi otroci možnost rasti v okolju Montessori. Raziskav, ki bi to potrjevale, nimamo, edino potrdilo je dolga čakalna vrsta otrok, ki bi jih starši želeli vpisati v vrtec.

Drugo dejstvo pa je želja staršev, da bi mogli otroci nadaljevati šolanje v osnovni šoli Montessori. Starši so že od nastanka vrtca v Ljubljani večkrat na svojo pobudo oblikovali iniciativne odbore, da bi pospešili proces nastajanja tovrstnih osnovnih šol. A ker je to zahteven projekt – posebno po do sedaj veljavni zakonodaji – so sčasoma vsaki generaciji staršev, čeprav zagnanim in visoko izobraženim osebam, pošle moči. Ker so letos trije Slovenci začeli študij pedagogike Montessori za otroke v starosti od 6 do 12 let, skupina ljudi pa po svojih močeh pripravlja druge stvari, potrebne za zasebno osnovno šolo, vendarle imamo upanje, da bo v prihodnjih letih zaživela tudi osnovna šola Montessori – v Mariboru.

Literatura

Brandsford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.

- Crain, W. (2005). *Theories of Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Eurydice (2000). *Private education in the European Union*. European Union.
- Kahn, D. (1999). *The whole – school montessori handbook for teachers and administrators*. Cleveland, Ohio: NAMTA.
- Kobal, H. (2006). *Metoda Montessori kot korak k upoštevanju drugačnosti*. V: Medveš, Z., Resman M. (ur.), *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Lillard, P. P., Jessen, L. L. (2003). *Montessori from the Start*. New York: Schocken books.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press.
- Lillard, A., Else-Quest, N. (2006). *Evaluating montessori education*. *Science*, vol. 313, issue 5795, str. 1893–1894.
- Montessori, M. (1988). *The advanced montessori method: volume one*. Madras: Kalakshetra publications.
- Montessori, M. (1988). *The Montessori method*. New York: Schocken books.
- Montessori, M. (1991). *Education for a new world*. Madras: Kalakshetra publications.
- Montessori, M. (1997). *Basic ideas of Montessori's educational theory*. Oxford, England: Clio press.
- Montessori, M. (2000). *The discovery of the childhood*. New York: Ballantine books.
- Montessori, M. (2000). *The secret of the childhood*. New York: Ballantine books.
- Montessori, M. (2006). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod.
- Montanaro, S. Q. (1991). *Understanding the human being*. USA: Nienhuis Montessori.
- Rindskopf Dohrmann, K. (2003). *Outcomes – A longitudinal study of the experience in the Milwaukee public schools*. New York: Association Montessori International.
- Rogoff, B., Bartlett, L. & Turkanis, C. G. (2001). *Lessons about learning as a community*. V: Rogoff, B., Bartlett, L. & Turkanis, C. G. (ur.), *Learning together: children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press, str. 3–17.
- Standing, E. M. (1998). *Her life and work*. New York. Plum book.

KORDEŠ DEMŠAR Melita, M.A.

MONTESSORI PEDAGOGY

Abstract: In Slovenia, the Montessori pedagogy has been present for five years in practice and for many years in theory. An important characteristic of the Montessori pedagogy is that it not only includes the theory but has an integral curriculum functioning in practice. The article analyses those of its principles that we recognised as the major ones, first through a profound examination abroad and then through our own experience. One of the key characteristics is observation so we present it through the eyes of Maria Montessori. We also give a summary of the work of the teacher, the activity of the child and surveys of the effects of the Montessori pedagogy.

Keywords: Montessori pedagogy, observation of children, principles, practice.

Dr. András Németh

Življenjska reforma, pedagoška reformna prizadevanja in reformska pedagogika na Madžarskem do leta 1945

Povzetek: Na prehodu iz 19. v 20. stoletje so se tudi na Madžarskem pojavila pedagoškoreformna prizadevanja za vzpostavitev nove šolske kulture. V tem dogajanju so vedno pomembnejšo vlogo prevzemali osnovnošolski učitelji in učitelji na učiteljskih. Po eni strani jih je k temu spodbujalo optimistično ozračje modernega družbenega in tehničnega razvoja in s tem povezana splošna vera v napredek. Po drugi strani pa je bil to čas ostre kritike stare šole, ki je svojo reformno retoriko črpala iz krize moderne, to pa je vodilo v oblikovanje novih, pogosto ekstremnih prizadevanj za reformo življenja. Te (velikokrat utopične) iniciative so se sprva uresničevale v krogu osebnih poznanstev, prijateljskih vezi, neformalnih skupin in komun, pozneje pa so dobivale vse bolj institucionalizirano podobo, ki je v prizadevanju za reformo življenja zajela širše socialne skupine in društva ter združevala različna duhovna in umetniška gibanja radikalnih madžarskih intelektualcev. V prispevku analiziramo in sistemiziramo najpomembnejše razvojne tendence povezovanja prizadevanj za reformo življenja ter najpomembnejša šolskoreformna prizadevanja v začetku 20. stoletja ter opisujemo razvoj reformske pedagogike do druge svetovne vojne. V zvezi s tem prikazujemo tudi vlogo eksperimentalne in reformske pedagogike v procesu etabliranja univerzitetne pedagogike kot akademske znanstvene discipline na Madžarskem v tem času.

Ključne besede: življenjska reforma, reformska pedagogika, eksperimentalna pedagogika, raziskovanje otroka, univerzitetna pedagogika, izobraževanje učiteljev.

UDK: 37.013

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. András Németh, Katedra za zgodovino pedagogike na Inštitutu za edukacijske znanosti, Fakulteta za pedagogiko in psihologijo, Univerza Eötvö-Loránd, Budimpešta; e-naslov: nemeth.andras@ppk.elte.hu

Procesa urbanizacije in industrializacije, ki sta se intenzivneje razvijala od sedemdesetih in osemdesetih let 19. stoletja, nista vplivala samo na naravno okolje, temveč sta močno posegla tudi v do takrat običajne družbene in geografske odnose med ljudmi. Nastanek modernih držav je spremenil tradicionalne družbe, zasebno življenje vsakega posameznika ter družbenih skupin in nasploh način življenja. Velike spremembe so se zgodile v delovnih razmerjih in stanovanjskih razmerah. S hitrostjo, ki do takrat ni bila znana, so se spremenili tradicionalni načini doživljanja partnerstva, preživljanja prostega časa, vse do načina prehranjevanja in oblačenja.

Za to obdobje je značilno tudi to, da so se družbena reformna gibanja pojavljala v večjem številu. Nastajala so kot »nasprotna utež« hitrim in globokim spremembam – iskalo se je zdravilo za izzive, ki jih je prinašal razvoj modernega sveta. Del reformnih gibanj se je usmeril v posameznika – spremembe so poskušala doseči s temeljnim preoblikovanjem njegove mentalitete in razumevanja sveta, torej z reformo človekovega življenja. Življenjska reforma v ožjem pomenu se nanaša na tovrstna reformna gibanja. Njihova skupna poteza je, da so si prizadevala eksistencialne spremembe (v interesu prihodnosti družbe) doseči s pomočjo »vrnitve k naravi« in »zdravega življenjskega sloga« ter z reformo individualnega načina življenja, ki zajema prehranjevanje, bivanje in skrb za zdravje. S pojmom »gibanje za življenjsko reformo« torej označujemo predvsem kompleksno prepletenost različnih reformnih gibanj (za zeleno mesto, agrarna reforma, protialkoholno gibanje, vegetarijanstvo, naravno zdravilstvo, gibanje za telesno kulturo ...), ki so kritično distanco do civilizacije strnila v geslu »beg iz mesta« ter s tem zarisala nov odnos človeka do sočloveka, do narave, dela in boga (Krabbe 2001, str. 25). Po Wolertu (2001, str. 20) je pomen teh gibanj mogoče strniti takole:

»Življenjska reforma je kratko malo koncentrat fenomena inovacij okrog leta 1900 in tu so se izoblikovale teme in problemi, ki vse do danes niso izgubili svoje aktualnosti.«¹

Pedagoška reformna prizadevanja iz tistega časa – tako imenovana reformska pedagogika – so (s skupnim civilizacijskokritičnim ozadjem in vizijo rešitve) tesno povezana z gibanji za življenjsko reformo. Reformska pedagogika je lahko bila učinkovita samo, če je ohranila impulz, ki je bil usmerjen na reformo celotnega življenja. Videli bomo, da najdemo številne elemente življenjske reforme tudi v reformskopedagoških konceptih. Življenjska reforma je torej na mnogovrstne načine pripravljala reformsko pedagogiko in jo potem tudi sooblikovala. Podobne povezave najdemo tudi danes – pomislimo samo na izbruh protiavtoritarnega gibanja alternativnih šol iz zgodnjih sedemdesetih let ter njegovo povezanosti z (zunajparlamentarnim in parlamentarnim) ekološkim gibanjem zelenih. (Skiera 2005)

1 Razvoj življenjske reforme na Madžarskem

Ti procesi so spremljali modernizacijo Evrope in čezoceanskih dežel – imajo splošnoveljavne značilnosti, vendar njihovo regionalno-nacionalno naravo determinirajo posebnosti razvoja industrije in družbe v posameznih nacionalnih okoljih (to velja tudi za Madžarsko). Za razvoj Madžarske je značilno (strukturno) sobivanje novega in starega, kmečkega in mestnega sveta, čeprav so bile življenjske razmere v takratni madžarski družbi izpostavljene močni modernizaciji in urbanizaciji. V ozadju je razmeroma počasen proces preobrazbe in razgradnje stanovske družbe na Madžarskem (prim Gergely 2003, str. 457–436).

Po zaslugi pozne uveljavitve družbenogospodarske modernizacije so drastične razlike med glavnim mestom in provinco nekaj, kar je značilnost madžarskega razvoja. To je povezano z vedno večjim pomenom Budimpešte. Mesto se je razvilo v skoraj edino izobrazbeno središče dežele; zato je bilo predvsem tukaj mogoče čutiti značilni vpliv mestne množične kulture, ki se je razvila zaradi procesov modernizacije in urbanizacije (to je bilo ozadje gibanj za reformo življenja). John Lukács je to stanje v svoji knjigi *Budimpešta 1900* opisal takole: »V Budimpešti so se leta 1900 povsem spremenile navade, način razmišljanja, oblike druženja in celo jezikovni slog prejšnjega stoletja; ta proces je potekal veliko hitreje kot na Dunaju. /.../ Leta 1900 je Budimpešta doživela razcvet. Gospodarski vzpon je dosegel vrhunec po naključju ravno v letu, ko je svoj razcvet doživelo tudi kulturno življenje. /.../ Nova generacija mož in žena je prevzela mesto svojih predhodnikov in predhodnic. Velik del barv, zvokov in besed (to ozračje, ta jezik je glasba Budimpešte) se je dokončno spremenilo.« (Lukács 1999, str. 35–36)

Nova generacija, ki se je uveljavila v zadnjih letih 19. stoletja, predstavniki različnih skupin intelektualne elite, večina pisateljev, skladateljev, svobodomislecev in znanstvenikov je svoje koncepte že oblikovala v okviru mestnega, svetovljanskega

¹ Vse citate v besedilu prevedel E. P.

življenjskega sloga. Prizadevali so si otresti se staromodnih navad. (Hanák 1993, str. 3) Eno od središč novih prizadevanj, ki so se na prelomu stoletij porodila v Budimpešti, so bili seminarji stilistike, ki jih je vodil profesor László Négyesy, priljubljeni lingvist na univerzi v Budimpešti. Redni obiskovalec teh seminarjev, pozneje znani pesnik in pisatelj Dezső Kosztolányi, je takole opisal posebno ozračje na teh seminarjih: »Prihajali so možje iz sveta v cilindrih, s sprehajalnimi palicami iz slonovine, lepoumniki v spremstvu 'drzno oblečenih' mladenk, tolstojevci, ki so nosili Jezusovo bradico in nazaj počesane lase, iz opank pa so jim gledali goli prsti, socialisti z rdečimi rutami okrog vratu, ki jim je marseljeza še predstavljala pesem revolucije, blagi vegetarijanci in teozofi, ki so ob večerih v Café Akadémia poslušali Jenő Schmitta, mračni in skrivnostni materialisti, ki so kadili angleško pipo ter ime Herberta Spencerja izgovarjali samo v skritih hodnikih, kot da bi bilo to geslo svetovnega prevrata.« (Kosztolányi 1977, str. 38–39) Kosztolányi je s temi besedami dobro zadel najpomembnejše tokove prizadevanja za reformo življenja na Madžarskem. S pomočjo tega citata bomo v nadaljevanju navedli tiste ključne tendence, ki dajejo prizadevanju za reformo življenja na Madžarskem posebno nacionalno naravo.

V prvo skupino Négyesyjevega seminarja se torej uvrščajo »socialisti z rdečimi rutami okoli vratu«. Njihova navzočnost ne pomeni hegemonije nekega novega miselnega sistema, temveč je bolj izraz nenehnega iskanja, dejavnosti različnih prominentnih mislecev, rivalstva smeri, prizadevanja za novo družbo in duhovnega razhajanja časnikov. (Hanák 1993, str. 52–56) V tistem času so nastala pomembna socialna gibanja in institucije: leta 1890 je bila ustanovljena socialnodemokratska stranka, osem let pozneje je nastalo prvo krščansko socialistično združenje, Krščansko delavsko društvo. Iz kroga »mračnih in skrivnostnih materialistov« so na prelomu stoletij izšli utemeljitelji socialnereformnih gibanj na Madžarskem. To so tisti, ki so leta 1901 ustanovili »prvo madžarsko sociološko delavnico«, madžarsko Sociološko društvo, iz njega je pozneje zrasla najpomembnejša institucija tistega obdobja: *Svobodna šola za družbene znanosti* (Társadalomtudományok Szabadiskolája). Ta skupina je bila odgovorna za ustanovitev revije *Dvajseto stoletje* (Huszadik Század), ki je združevala različne progresivne skupine mestnih reformno usmerjenih intelektualcev. Kot je zapisal urednik Oszkár Jászi, so med pisci *Dvajsetega stoletja* »našle svoj prostor vse progresivne svetovnonazorske tendence, od liberalizma do anarhije« (Jászi 1910, str. 2). Podobno kot nekoliko pozneje ustanovljena revija *Zahod* (Nyugat), ki je želel popularizirati evropska literarna prizadevanja, je imela tudi sociološko usmerjena revija *Dvajseto stoletje* pomembno vlogo v duhovnem, družbenem in političnem življenju Madžarske. Obe reviji sta (jasneje kot vsi politični programi) oblikovali odpor do starega in zahtevo po novi politični in gospodarski strukturi, kulturi, morali, življenjskem slogu ter umetnosti.

Med obiskovalci omenjenega seminarja so bili (kot opisuje Kosztolányi) tudi tisti, »ki so ob večerih v Café Akadémia poslušali Jenő Schmitta«. V zadnjem desetletju 19. stoletja se je pojavil pomemben prerok iz kroga intelektualcev, ki so sledili tolstojevskemu anarhističnemu gibanju: Jenő Henrik Schmitt (1851–1916). Schmittov neognosticism, ki je imel pripadnike v najrazličnejših družbenih krogih (od predstavnikov madžarske znanstvene in umetniške

revolucije vse do agrarnosocialističnih gibanj v vaseh), je poskušal povezati religiozna reformna gibanja tistega časa s svetom sekt na podeželju. Skladno s Tolstojevo zamisljivo je šlo tukaj za odpor do vsake oblike nasilja in v tem okviru je bila pod vprašaj postavljena tudi upravičenost obstoja države kot temeljne organizacije družbenega nasilja. Leta 1894 je v Jeni ustanovil časnik *Religija duha* (Die religion des Geistes), v katerem je izšlo več Tolstojevih spisov. Za odnos med ruskim mislecem in Schmittom je značilno medsebojno spoštovanje. Drug drugega sta spoštovala kot enakovredna, drug na drugega pa sta tudi vplivala. (Szabó 1977, str. 32)

Schmitt je močno vplival na duhovni razvoj Ervina Szabója (druge markantne osebe tistega obdobja), ki se je v enem svojih zgodnejših pisem označil za »anarhista po srcu« (Szabó 1977, str. 97–98). Verjetno so bile prav Schmittove ideje krive za to, da je Szabó pozneje prepoznal prihodnost delavskega gibanja v anarhosindikalizmu, ki je bil nasproten socialdemokratskemu gibanju. Poleg obsežnega teoretskega in praktičnega dela v levo usmerjenih gibanjih tistega časa je bilo izjemno pomembno tudi njegovo sodelovanje pri ustanavljanju moderne mreže javnih knjižnic v Budimpešti.

V krogih mestne inteligence in predstavnikov različnih levih političnih gibanj je bil zelo priljubljen še en zanimiv lik madžarskih anarhistov in Szabójev prijatelj: grof tovariš Batthyányi. Ervin Batthyányi, član skupine Možje sveta, je izhajal iz prastare plemiške družine in je po srednji šoli študiral v Londonu in Cambridgeu. Vedno bolj se je oddaljeval od lastnega sveta privilegijev in je imel že pri devetnajstih letih komunistične poglede – oblikoval jih je na podlagi tega, kar je bral: del Edwarda Carpenterja, Williama Morrisa, Leva Tolstoja in Piotra Kropotkina. Tolstojeve poglede je upošteval, ko je pozneje sam ustanavljal šole. Leta 1930 je v reviji *Dvajseto stoletje* objavil analitični članek o Carpenterjevih idejah. O Morrisovem delu je v svojem pismu zapisal: »Knjiga News from Nowhere je ena od knjig, ki je bistveno prispevala k mojemu sedanjemu pogledu na svet.« (Szabó 1977)

Leta 1905 je na svojem posestvu v Bögöti v županiji Vas ustanovil reformno šolo po ruskih in angleških vzorih. Cilj te šole je bil zbuditi zanimanje za napredne družbene ideje. Poleg tega je načrtoval ustanovitev klubov, ljudskih knjižnic in šol, kjer bi se lahko oblikovala »žarišča razrednega boja in revolucije«. V njegovih šolah, ki so bile nenehno izpostavljene napadom, ni bila brezplačna samo izobrazba, temveč tudi šolska oblačila in šolske knjige. V ospredju je bilo vzgojno prizadevanje za oblikovanje samostojnega mišljenja, praktičnega znanja in razvoj občutka za moralo. Ob teoretičnem izobraževanju je bila velika pozornost namenjena tudi praktičnim vsebinam.

Popularnost Schmittovih gnostičnih naukovo zelo dobro izraža izredno barvitost duhovnega horizonta madžarskih reformistov življenja na prehodu stoletij. Poleg racionalistično-pozitivističnega gibanja angleškega pozitivizma (Spencer), moderne sociologije in marksističnega nauka so svoj prostor v duhovni ponudbi tistega časa dobila tudi druga gibanja, kot npr. anarhizem, Schopenhauerjev kult, Nietzsche, pozneje Bergson, pa tudi različna modna kvazireligiozna gibanja, kot spiritizem, črna magija, teozofija in antropozofija.

Madžarsko teozofsko društvo, ki je bilo ustanovljeno leta 1905, kaže, kako razširjena je bila teozofija – že leta 1909 je svetovni kongres potekal v Budimpešti. S finančno pomočjo Cooper-Oakleya je leta 1912 začel izhajati časnik *Teozofija*. Madžarsko gibanje je najmočnejše zaznamovala Annie Besant, toda znane so bile tudi najnovejše tendence v tujini, kot antropozofija Rudolfa Steinerja pa tudi gibanje Krišnamurtija v Indiji. Pri širjenju antropozofije, ki je bila pomembna s pedagoškega vidika, je imela pomembno vlogo gospa Emil Nagy, rojena Márta Göllner – njen mož je postal leta 1923 minister za pravosodje v Bethlenovi vladi. S Steinerjevimi nauki se je seznanila leta 1921 v Dresdnu, tri leta pozneje pa sta se tudi osebno srečala. Leta 1924 se je vključila v Društvo za antropozofijo – prizadevala si je razširiti ideje »duhovne znanosti«. Ustanovila je prvo valdorfsko šolo na Madžarskem, ki je med letoma 1926 in 1933 delovala v njeni hiši. (Vámosi Nagy 1992, str. 2)

Schmittov gnosticizem pa tudi pogledi teozofije in antropozofije so zelo močno vplivali na duhovno podobo Monte Verità, umetniške kolonije v Gödöllöju na Madžarskem. Njeni pripadniki so po Kosztolánysovi »terminologiji« sodili med »tolstojevce, ki nosijo Jezusovo bradico in nazaj počesane lase, iz njihov opank pa gledajo goli prsti /.../, so krotki jedci zelenjave in teozofi«. Umetniki so se leta 1901 preselili v komuno v majhnem mestu v bližini Budimpešte. Takšna naselja umetnikov in komune, ki so gojili občutke življenjske reforme, so nastajali po vsej Evropi po zgledu angleških preraphaelitov.

Vodilne osebnosti te skupine so bili Sándor Nagy (1869–1950), Aladár Körösfői-Kriesch (1863–1920) in Endre Toroczkaí Wigand (1870–1945) – njim so se pridružili tudi drugi umetniki. Združevalo jih je naravno, zdravo življenje reformnega življenjskega načina v povezavi z idejo družbene enakopravnosti. članov kolonije ni povezoval njihov slog, temveč razumevanje umetnosti in življenja. Iskali so transcendenco, v ospredje so postavljali subjektiviteto, uresničiti so hoteli mistične življenjske občutke in verjeli so, da morajo v odnosu do družbe prevzeti določene naloge. Poleg Schmittovih idej so močno vplivale tudi druge osebnosti s svojimi idejami: John Ruskin, William Morris, ki je formuliral koncept demokratične umetnosti, pa tudi Lev Tolstoj, Julius Hart (v njegovi berlinski komuni je nekaj časa živel tudi Jenő Schmitt), ter teozofski in budistični nauki. Tolstoj je vplival na različne načine: Körösfői-Kriesch je (pred ustanovitvijo umetniške kolonije) med letoma 1885 in 1889 preživel poletja v hiši družine Boér v Diódu, kjer je delovalo tolstojansko društvo. Sándor Nagy je (iz spoštovanja do starega pisatelja) Tolstoja obiskal v Jasni Poljani. (Bozóki, Sükösd 1994, str. 90) Umetniki v Gödöllöju si niso prizadevali samo za izenačitev različnih umetniških izrazov, temveč tudi umetnosti in življenja, ustvaritev »umetnosti življenja«. Ta simbolika se je izražala predvsem v razumevanju troedinosti umetnika–preroka–učitelja (Gellért/Keserű 1992, str. 25).

Neka druga nenavadna reformna skupina »lepoumnikov« iz drugega desetletja 19. stoletja se je imenovala Nedeljski krog (Vasárnapi Kör). Skupina je v imenu nove religioznosti zavestno zavzela odklonilen odnos do pozitivistične sociološke in materialistične drže revije *Dvajseto stoletje*. Skupina je sprva delovala kot prijateljski krog, njeni duhovni predhodniki pa so bili po eni strani

pripadniki društva Thalia, po drugi strani pa revije *Duh* (A Szellem), ki sta jo leta 1911 začela izdajati Lajos Fülep in György Lukács. Prepoznaven je vpliv nemške filozofske revije *Logos*, ki sta jo urejala Rickert in Windelband in v kateri je objavljala tudi Lukács, ki je v tistem času živel v Nemčiji. Med ustanovitelji in člani uredništva so bili Béla Balázs, György Lukács, Emma Ritoók, Frigyes Antal in Béla Fogarasi, pozneje pa še Arnold Hauser, Károly Mannheim, René Spitz, Károly Tolnay, Lajos Fülep. Njihovih srečanj so se udeleževali tudi Géza Révész, Béla Bartók, Zoltán Kodály, Károly Polányi in Mihály Polányi. Številni med naštetimi so pozneje postali mednarodno znani umetniki in znanstveniki. (Karádi, Vezér 1980)

Z omenjenim krogom je tesno sodelovala tudi soproga Oszkárja Jászija, vsestranka slikarka in pesnica Anna Lesznai. Bila je ena redkih, ki se ni pridružila komunističnemu gibanju. V začetku 20. stoletja je izdala številne znane pravljice, ki jih je sama ilustrirala. Ob čudovitih ilustracijah in z njimi povezanim poetičnim svetom je bralec, torej otrok, korak za korakom dojemal svet kot čudež; pravljice so malemu bralcu preprosto omogočale spoznavanje mističnega v okolju. (Szabadi 1987, str. 89–95)

Druga vsestranska predstavница gibanja za reformo življenja na Madžarskem je bila matematičarka in filozofinja Valéria Dienes (1879–1978), izstopajoča osebnost v plesni umetnosti. Z omenjenim krogom je bila povezana le deloma. S pomočjo moža, odličnega matematika Pála Dienes, je navezala stik med krogom revije *Dvajseto stoletje* in madžarskim feminističnim gibanjem. Ob koncu zadnjega desetletja 19. stoletja je živela v Parizu, kjer je bila Bergsonova študentka in in privrženka – njegova dela je prevajala v madžarščino. Na njen koncept plesne umetnosti sta močno vplivala velika plesalka in plesna inovatorka s preloma stoletij Isadora Duncan in njen brat Raymond Duncan. Pozneje se je pridružila njegovi komuni v Nici. Po vrnitvi na Madžarsko je ples poučevala v reformno naravnani šoli Lászla Domokosa. V drugi polovici dvajsetih let je bila koreografinja številnih uspešnih plesnih misterijev in parabol. (Borus 1978)

2 Bárczyjeva življenjska reforma in reformska pedagogika v Budimpešti

Prizadevanja za reformo življenja in reformne ideje v pedagogiki so se začela povezovati v emancipacijskem prizadevanju osnovnošolskih učiteljev, ki so postajali vedno močnejša poklicna skupina, pa tudi v državnopolitičnih reformah Istvána Bárczyja. Bárczy, liberalni župan, je Budimpešto vodil v letih 1906 do 1918. V tem desetletju, ki ga lahko imenujemo tudi Bárczyjevo obdobje, se je Budimpešta razvila v svetovno mesto. Večina stavb »gradbenega župana« – šole, upravne stavbe, hiše z najemnimi stanovanji – stoji še danes. V tem obdobju so se izoblikovali mestna uprava, javni promet, razsvetljava in komunalni sistem. V okviru socialnega in kulturnopolitičnega programa se je začela graditev številnih manjših stanovanj in šol. Narejeni so bili pomembni koraki za razširjanje izobraževanja odraslih in pod vodstvom Ervina Szabója se

je po letu 1910 razvila moderna mreža javnih knjižnic. Velika akcija gradnje šol je bila po letu 1909 pomemben del Bárczyjevega kulturnopolitičnega programa, v okviru katerega je bilo v treh letih zgrajenih 36 novih šol, številne pa so bile prenovljene. V tistem času je bilo v Budimpešti zgrajenih 55 šol oziroma 967 novih šolskih razredov. K šolam so sodila tudi uslužbenska stanovanja. Poleg tega se je pozornost namenjala tudi ogrevanju, oblikovanju šolskih dvorišč in strešnih teras ter ureditvi šolskih razredov. Leta 1913 je bil izdan študijski načrt budimpeštanskih šol in nastale so delavnice, kjer so pripravljali učna sredstva. Izid teh akcij je bil, da se je bistveno izboljšala oprema šol v glavnem mestu.

Revija *Narodno izobraževanje*, ki je bila ustanovljena leta 1906 ob podpori župana, je bila najpomembnejše središče sodelovanja. Ta kakovostna revija je izhajala do leta 1918 (po letu 1912 pod naslovom *Novo življenje /Új Élet/*). Bila je forum pedagogov glavnega mesta, poleg tega pa je objavljala tudi besedila s področja kulturne politike in šolske reforme Bárczyjevega programa. V njej so objavljali predstavniki madžarske pedologije in eksperimentalne psihologije, pa tudi predstavniki različnih smeri življenjske reforme, od anarhistov, sindikalistov in tolstojevcev (Ervin Szabó, Jenő Schmidt, Ervin Batthyányi) pa vse do številnih začetnikov madžarske secesije. V prvem obdobju revije so na njeno vsebino pomembno vplivale tudi vodilne osebnosti umetniške kolonije v Gödöllőju.

Predstavniki različnih iniciativ so lahko na straneh revije izrazili svoja stališča o novi urbani kulturi, novih konceptih modernizacije mesta, novih nalogah izobraževanja in šole, podobi novega človeka in nove družbe, spremenjenem odnosu med moškim in žensko, novi morali in vzgoji, otroški umetnosti, pomenu vrnitve k ljudski umetnosti kot naravnemu življenjskemu načinu, »tretji poti« v prenovi madžarske kulture in družbe. (Németh 2004, str. 23)

Drugo duhovno središče sodelovanja zagovornikov različnih smeri prizadevanja za reformo življenja in reformske pedagogike v Budimpešti je bil (do leta 1918) pedagoški seminar. Ustanovil (1912) in vodil ga je Ödön Wesszely (Németh 1990, str. 13–14; Mann, Hunyady, Lakatos 1997) in je bil namenjen nadaljnjemu izobraževanju učiteljev glavnega mesta.

3 Poglavje iz dediščine reformske pedagogike na Madžarskem

V razvoju reformske pedagogike in eksperimentalne pedagogike oziroma raziskovanju otroka na Madžarskem so imeli pomembno vlogo osnovnošolski učitelji in učitelji na učiteljskih. V poklicni vednosti modernega osnovnošolskega učitelja je imela reformskopedagoška semantika zelo pomembno vlogo. Kritika herbartizma in preboj eksperimentalne pedagogike sta reformskopedagoški koncept v pedagoškem znanju osnovnošolskega učitelja legitimirala kot moderen. Ta semantika je prinesla nove čudežne besede. Otrokova narava je postala regulativni princip in temelj profesionalne etike. Pedagoški odnos kot socialna kategorija naj bi omogočil uresničitev otrokove pravice do spontanega razvoja. (Prim. Tenorth 1992, str. 369–370)

Ta poklicna skupina je postajala v tem času na Madžarskem vedno bolj vplivna. V ospredju njenega zanimanja je bila recepcija modernih psihološko-pedagoških gibanj, ki so bila na vrhuncu ob prelomu stoletij. László Nagy (1857–1931), učitelj na državnem učiteljskišću v Budimpešti, in njegovi sodelavci so leta 1906 ustanovili Madžarsko društvo za raziskovanje otroka. Njihov namen je bil (podobno kot pri predstavnikih tega gibanja v tujini) uveljavljati moderna pedagoško-psihološka prizadevanja in utemeljiti pedagogiko na eksperimentalnih in empiričnih temeljih. Da bi širili pedocentrični pedagoški nazor, so organizirali seminarje za učitelje, poleg tega pa so izdajali knjige in revije. Od leta 1907 je pod uredniškim vodstvom László Nagyja izhajal neodvisni društveni časnik z naslovom *Otrok* (A gyermek). Nova središča za raziskovanje otroka so nastajala tudi zunaj glavnega mesta (Köte 1987).

Na podlagi Nagyjeve teorije otrokovega razvoja je leta 1914 Pedološko društvo ustanovilo šolo z imenom *Nova šola*, ki jo je vodila Domokos Lászlóné in je bila namenjena fantom in dekletom, starim od 6 do 14 let. Šola je poskušala v prvih štirih razredih zagotoviti osnovno izobrazbo, v naslednjih štirih letih pa naj bi vsi otroci končali nižjo stopnjo srednje šole. Tistim, ki so želi nadaljevati šolanje v obrtni ali umetniški šoli, je zagotovila zaokroženo izobrazbo. Ta reformna šola je delovala v Budimpešti do leta 1949, ko jo je zaprl komunistični režim.

Mednarodnega pomena je bila tudi druga najbolj znana madžarska reformna šola, ki jo je ustanovila Márta Müller. Imenovala se je *Družinska šola* (Családi Iskola) in je delovala med letoma 1915 do 1943. Njen teoretski koncept in praksa sta povezana z mednarodnim prizadevanjem reformske pedagogike v dvajsetih letih. Ustanoviteljica šole je v začetku stoletja dlje časa živela v Belgiji, kjer se je seznanila s pomembnejšimi zgodnjimi reformskopedagoškimi prizadevanji. Najprepoznavnejši je v njenem konceptu vpliv najpomembnejšega belgijskega reformskega pedagoga, Ovida Decrolyja.

Sorazmerno hitro so pozornost madžarskih pedagogov pritegnile tudi zamisli Marije Montessori. Prvi vrtec Montessori so že leta 1912 v svojem samostanu ustanovile pripadnice frančiškanskega reda. Nekatere italijanske pripadnice reda so se izšolale v Rimu pri Marii Montessori in si pridobile diplomu. Ena od njih je nato o metodi Montessori predavala madžarskim redovnicam. Najbolj znana osebnost madžarske pedagogike Montessori je bila Erzsébet Burchardt-Bélavári (1897–1987), ki je med letoma 1924 in 1944 vodila vrtec Montessori, med letoma 1928 do 1941 pa tudi šolo. Od leta 1930 je tukaj izvajala seminarje ter praktično naravnana predavanja za vzgojiteljice, učitelje in starše, predavala pa je tudi v učiteljskišću za otroške vzgojiteljice v Budimpešti.

Med privrženci Rudolfa Steinerja na Madžarskem je treba omeniti dr. Marijo Göllner, ki je antropozofijo spoznavala osebno kot Steinerjeva učenka in je bila od leta 1924 članica *Goetheanuma* v Dornachu. Leta 1926 je ustanovila prvo antropozofsko skupino na Madžarskem, tega leta pa je odprla tudi dvojezično (madžarsko-nemško) Waldorfsko šolo, ki je v Budimpešti delovala do leta 1933.

3.1 *Konservativna reforma madžarskega šolstva in reformska pedagogika*

Nove pobude reformske pedagogike so se uveljavljale v novem obdobju gospodarskega, družbenega in političnega razvoja Madžarske, ki se začneja z letom 1920 in je determinirano predvsem s posledicami prihoda miru in izgubljene vojne. Trianonska pogodba iz leta 1920 je pretresla vse družbene sloje na Madžarskem. Močno prizadevanje za razvoj šolstva v času Bethlenove konsolidacije po letu 1921 je bilo zato razumljeno kot strateško pomembna naloga. V ozadju te kulturne politike je bil koncept tako imenovane »kulturne nadmoči« – ideolog tega koncepta je bil Kuno Klebelsberg (1875–1932), vidni politik, ki je bil takrat minister za kulturo. Velik poudarek je dal neonacionalizmu, krščansko nacionalni ideologiji z novo vsebino, ki naj bi prispevala k oblikovanju visokokvalificirane »elitne inteligence« (prežete z nacionalnimi in revizionističnimi občutki) – vse to naj bi vplivalo na splošno zvišanje kulturne ravni ljudstva.

Da bi to uresničil, je Klebelsberg v tem obdobju organiziral enoten institucionalni sistem v celotni državi: akademija je dobila državno podporo, muzeji in arhivi so se organizacijsko združili in poenotili, nadaljevalo se je ustanavljanje univerz (Debrecen, Szeged, Pecs), ki se je začelo že leta 1910, pospešila se je gradnja njihovih inštitutov. Med letoma 1924 in 1926 se je lotil tudi modernizacije srednjih šol, poleg tega pa je bilo zgrajeno večje število osnovnih šol. (Ladányi 1999, str. 51)

Vzporedno s tem dogajanjem je v dvajsetih letih stekla tudi reforma izobraževanja učiteljev: okrepil se je položaj petletnih učiteljišč, meščanske šole pa so bile po letu 1927 priznane kot srednje šole. V Szeged pa je bila predstavljena visoka šola, ki je dobila ime *Visoka šola za meščanskošolske učitelje*. Zakonodajaja je od leta 1924 predpisovala, da morajo imeti vse univerze na Madžarskem na filoloških fakultetah ustanovljene inštitute za izobraževanje učiteljev, ki naj bi gimnazijskim učiteljem omogočili, da si ob njihovem univerzitetnem študiju pridobijo tudi znanje za poučevanje, in to v okviru organiziranega študijskega programa.

V dvajsetih letih je pedagogika tudi na Madžarskem (pod močnim nemškim vplivom) zelo napredovala in v veliki meri postala univerzitetna znanstvena disciplina. (Stiehweh 1994; Tenorth-Horn 2001; Horn 2003; Németh 2002, str. 372–374) Za vse univerze je bil značilen šolskopedagoški pristop, ki je izpostavljal prakso. To je bilo povezano s široko reformo izobraževanja učiteljev, ki je izpostavljala krepitev učiteljevih spretnosti in sposobnosti. V tem širokem reformnem dogajanju in notranji šolski reformi so imeli didaktičnometodični elementi reformske pedagogike pomembno vlogo.

3.2 *Značilni modeli v institucionalizaciji reformske pedagogike*

V institucionalizaciji reformske pedagogike na madžarskih univerzah je mogoče razlikovati tri značilne modele.²

² O tem piše podrobno Németh 2004.

Prva usmeritev, razvoj univerzitetne pedagogike v duhu eksperimentalne pedagogike po prelomu stoletij, se je najbolj konsekventno uveljavila na univerzi v Pecu. K inštitutu, ki ga je leta 1923 ustanovil tamkajšnji profesor pedagogike Ödön Weszely (1873–1935), je sodila tudi strokovna knjižnica z 2000 enotami, pedagoški raziskovalni laboratorij in muzej. Njegovo duhovnoznanstveno in kulturnopedagoško naravnano delo iz dvajsetih let pomeni svojevrstno povezavo, prehod med poznim herbartizmom in kulturnopedagoškim trendom tridesetih let. (Németh 1990)

Za drugo usmeritev je značilna recepcija reformske pedagogike v duhu Rousseaujevega inštituta v Ženevi – prisotna je bila na univerzi v Budimpešti. Tukajšnji največji dosežek v dvajsetih letih je bil, da se je (ob vedno večji uveljavljenosti duhoslovnega koncepta) v študiju pedagogike na univerzah uveljavil tudi koncept, ki je reformskopedagoške poglede izpeljeval iz otroške psihologije. Otroško psihologijo je redno predaval profesor filozofije Gyula Kornis, obenem pa je leta 1923 postal privatni docent za otroško psihologijo (pedologijo) Cecil Bognár (1883–1967), pozneje profesor pedagogike na univerzi v Pecu in Szegedu. Elemér Kenyeres (1891–1933), eden najpomembnejših predstavnikov reformske pedagogike na Madžarskem, mu je sledil leta 1930. Skupaj z Weszelyjem je v akademskih krogih zagovarjal koncept »v prakso orientiranega ljudskošolskega učitelja«. Od leta 1926 je imel štipendijo za študij v Ženevi. Njegovo poznanstvo s pomembnimi predstavniki Rousseaujevega inštituta v Ženevi je pomembno vplivalo na njegovo poznejšo akademsko dejavnost. Na njegovo pobudo se je konec dvajsetih let na Madžarskem uveljavil Piaget. (Németh 1993)

Tretja usmeritev, recepcija francoskih psiholoških smeri in reformske pedagogike v službi reforme izobraževanja učiteljev, izvira z univerze v Szegedu. Tukaj je bil (kot smo že omenili) razvit koncept prestrukturiranja izobraževanja učiteljev za meščanske šole. Skupaj z visoko šolo, ki se je iz Budimpešte preselila v Szeged, je bila tukaj ustanovljena prva stolica za pedagoško psihologijo na Madžarskem. Njen nosilec je bil Hildebrandt Várkonyi (1888–1952), ki je malo pred tem kot štipendist dopolnil svojo izobrazbo s študijem na Sorboni v Parizu. V svojih predavanjih je največ pozornosti namenil najnovejšim psihološkim tokovom obdobja (Piaget, Janet, Freud, Jung, Adler) in prizadevanjem reformske pedagogike. Za njegovo raziskovalno delo je značilna močna naslonitev na pedagoško psihologijo. Na inštitutu, ki ga je vodil, in v raziskovalnem laboratoriju so delali številni njegovi nadarjeni učenci. Z njegovo podporo je njegova študentka Erzsébet Dolch vodila eno od reformnih šol, »vrtno šolo« (Kerti Iskola) v Szegedu. Druga Várkonyjeva študentka, Erzsébet Baranyai, je bila prva privatna docentka za pedagogiko na Madžarskem – tudi ona je bila priznana strokovnjakinja za pedagoško psihologijo in reformsko pedagogiko. (Pukánszky 2002)

Pri širjenju reformskopedagoških prizadevanj v šolski praksi je imela pomembno vlogo tudi vadnica Visoke pedagoške šole v Szegedu, ki je bila povezana z univerzo. Študentje, ki so v tej šoli opravljali hospitacije in učne nastope, si niso pridobili samo splošnoteoretičnih načel reformske pedagogike,

temveč so lahko njeno duhovno usmeritev neposredno doživeli tudi v praksi. Visoka pedagoška šola je pritegnila študente iz vse države in tako se je širil vpliv novih pedagoških idej po vsej Madžarski. Metodичne novosti učiteljev, ki so vodili praktično delo, je objavljala revija *Delovna šola* (Cselekvés iskolája), šola pa je izdajala tudi strokovno zbirko knjig. Vse to je veliko prispevalo k zvišanju metodološke kulture med širokimi učiteljskimi krogi na Madžarskem. (Pukánszky 2002, str. 117–120)

4 Sklep

Razvojna dinamika, ki smo jo v prispevku predstavljali doslej, je ostala prisotna tudi še v kratkem demokratičnem prehodnem obdobju (1945–1949) po drugi svetovni vojni. Posebna pedagoška prizadevanja prejšnjih obdobj so živela naprej in nekatera so se celo okrepila: tradicionalne krščanske smeri, duhoslovna pedagogika, ki je prevladovala na univerzah, nacionalna vzgoja, pedagoška prizadevanja narodnih pisateljev in narodnega gibanja, različne smeri reformske pedagogike. V letih po drugi svetovni vojni se je vedno bolj uveljavljal koncept reformske pedagogike in raziskovanja otroka; pedagoški pristop, ki postavlja v ospredje posebnosti otrokovih razvojnih stopenj in otrokovo samoaktivnost. Zelo se je zvečala priljubljenost francoske in ameriške empirične pedagogike. Tudi v času razvoja šolske reforme in prenove znanstvene utemeljenosti pedagogike je prihajal v ospredje demokratični razmislek, ki je upošteval otroka ter poudarjal družbeno pravičnost, solidarnost in enakost možnosti. Zdi se, da nova madžarska demokracija nadaljuje najboljšo tradicijo madžarske univerzitetne pedagoške znanosti in reformske pedagogike.

Po podržavljenju šol (1947) se je uresničevanje komunističnega učnega modela in marksistične pedagogike uveljavljalo z vedno bolj grobimi sredstvi pritiska državne politike. Tudi Madžarska je dobila enotno državno šolo, enotno komunistično vzgojo in mladinsko organizacijo, ki je celoten madžarski šolski sistem postavila v službo razvoja socializma. Tako se je uresničila diktatorska šola totalitarne države, ki je temeljila na enotnosti socialistično-komunistične ideologije in iz nje izpeljanih vzgojnih ciljih ter na izobraževalnem aparatu, ki ga je prežemala učna snov, polna leninizma in marksizma, ter obvezen materializem in ateizem. V razmerah vedno večje državne diktature in vedno bolj monolitne družbe so se vse bolj izgubljali poklicna avtonomija, kritični duh in znanstvena objektivnost. (Golnhofer 2004)

Literatura

- Borus, R. (1978). *A nagy század tanúi*. Budapest: RTV Minerva.
- Burchard, E. (1987). *Visszaemlékezésem Montessori rendszerű magánóvodámra és »magán« népiskolámra*. *Pedagógiai Szemle*, št. 12, str. 1187–1207.

- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890–1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Geller, K., Keserű, K. (1994). *A gödöllői művésztelep*. Budapest: Cégér.
- Gergely, A. (2003). *Magyarország története a 19. században*. Budapest: Osiris.
- Golnhofner, E. (2004). *Hazai pedagógiai nézetek, 1945–1949*. Pécs: Iskolakultúra.
- Hanák, T. (1993). *Elfelejtett reneszánsz*. Budapest: Göncöl.
- Horn, K. P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jászi, O. (1910). *Bevezető: Huszadik Század (10) 1910 1. 2.*
- Karádi, É., Vezér, E. (1980). *A vasárnapi kör története*. V: Karádi, É., Vezér, E. (ur.), *A Vasárnapi Kör*. Budapest: Gondolat, str. 7–23.
- Kosztolányi, D. (1977). *Egy ég alatt*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Köte, S. (1983). *Egy útmutató pedagógus*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Krabbe, W. (2001). *Die Lebesreformbewegung*. V: Buchholz, K. et al. (Hrsg.), *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben*. Band 1. Darmstadt: Häusser Verlag, str. 25–30.
- Ladányi, A. (1999). *Magyar felsőoktatás a 20. században*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lukács, J. (1999). *Budapest 1900. A város és kultúrája*. Budapest: Európa.
- Mann, M., Hunyady, Z., Lakatos, Z. (1997). *A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium története*. Budapest: FPI.
- Németh, A. (Hrsg.) (2002). *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest: Osiris.
- Németh, A. (2002). *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Budapest: Osiris.
- Németh, A. (2004). *Fejezetek a magyar egyetemi neveléstudomány és a reformpedagógia ambivalens kapcsolatából*. V: Németh, A. (ur.), *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Németh A. (1990). *Weszely Ödön*. Budapest: OPKM.
- Németh, A., Pukánszky, B. (1999). *Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében*. *Magyar Pedagógia*, 99, str. 245–262.
- Pukánszky B. (2002). *Reformpedagógia Szegeden a két világháború között*. V: Németh, A. (ur.), *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest: Osiris, str. 101–120.
- Skiera, E. (2006). *Über den Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik*. V: Skiera, E., Németh, A., Mikonya, G. (ur.), *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa*. Budapest: Gondolat.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Szabadi, J. (1987). *Lesznai Anna, a festő és az iparművész*. V: Gergely, T. (ur.), *Lesznai Képeskönyv*. Budapest: Corvina.
- Szabó, E. (1977). *Levelezés*. Budapest: Magvető.
- Tenorth, H. E. (1992). *Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalysen*. V: Paschen, H. – Wigger, L. (ur.), *Pädagogisches Argumentieren*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, str. 357–375.

- Tenorth, H. E., Horn, K. P. (2001). Erziehungswissenschaft in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. V: Horn, K. P., Németh, A., Pukánszky, B., Tenorth, H. E. (ur.), *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest: Osiris, str. 176–191.
- Vámosi Nagy, I. (1993). A kissvábhegyi Waldorf-iskola 1926–1933. I. Országépítő, N. 2.
- Vekerdy, T. (1992). *Álmok és lidércek*. Budapest: T-Twins.
- Wolbert, K. (2001). Die Lebensreform. Anträge zur Debatte. V: Buchholz, K. et al. (ur.), *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben*. Band 1. Darmstadt: Häusser Verlag, str. 13–24.

Prevedel: dr. Edvard Protner

NÉMETH András, Ph.D.

LIFE REFORM, PEDAGOGICAL REFORM EFFORTS AND REFORM PEDAGOGY IN HUNGARY UP UNTIL 1945

Abstract: At the transition from the 19th to the 20th century, pedagogical reform efforts to establish a new school culture also appeared in Hungary. In these efforts, an increasingly important role was assumed by primary school teachers and teachers at teachers' training colleges. On one hand, they were stimulated by the optimistic atmosphere of the modern social and technical development, and the related general belief in progress. On the other hand, this was a period of serious criticism of the old school, drawing its reform rhetoric from the crisis of the contemporary one, which led to the formation of new, frequently extreme efforts to reform life. These (often Utopian) initiatives were first realised within the circle of personal acquaintances, friendships, informal groups and communes, but later they obtained an increasingly institutionalised form, involving wider social groups and associations in its efforts for reform life, and joined the different philosophical and art movements of radical Hungarian intellectuals. The article analyses and systematises the most important development trends of connecting the efforts to reform life and the major school reform efforts at the beginning of the 20th century, and describes the development of reform pedagogy up until WWII. In connection with this, we also present the role of experimental and reform pedagogy in the process of establishing university pedagogy as an academic scientific discipline in Hungary in that period.

Keywords: life reform, reform pedagogy, experimental pedagogy, child research, university pedagogy, training of teachers.

Dr. Igor Radeka

Reformska pedagogika v procesu razvoja pedagogike na Hrvaškem

Povzetek: Pedagogika se je na Hrvaškem razvijala v štiri etapah: »razsvetljenska« pedagogika (do prve svetovne vojne), pluralna znanstvena pedagogika (med svetovnima vojnama), monistično reducirana socialistična pedagogika (po drugi svetovni vojni) ter vrnitev k pedagoškemu pluralizmu (od osamosvojitve Hrvaške v začetku devetdesetih let 20. stoletja). Razvoj reformske pedagogike se je na Hrvaškem začel na začetku 20. stoletja in je polni razmah doživel med svetovnima vojnama. Proces oblikovanja pedagogike kot znanosti in pluralizacija na tem področju z največjimi dosežki hrvaške pedagogike sta potekala in se končala v obdobju med svetovnima vojnama prav zaradi reformske pedagogike. Glede na število pripadnikov je bila v tem obdobju najštevilčnejša reformska smer na Hrvaškem delovna šola. Njen največji prispevek je bil napredovanje šolske prakse in praktičnega pedagoškega dela. Na področju teorije je bila v tem obdobju najpomembnejša kulturna pedagogika. Inspirirana z duhovnoznanstveno pedagogiko je v kontekstu hermenevitične paradigme ta reformska smer tematizirala številna temeljna teleološka vprašanja pedagogike in vzgoje. V tretji etapi razvoja, takoj po drugi svetovni vojni, je bil razvoj reformske pedagogike na Hrvaškem povsem prekinjen. V tem času je bila pedagogika na Hrvaškem podrejena ideološkemu političnemu nadzoru. Z vrnitvijo pluralizma na začetku devetdesetih let 20. stoletja pa se je začel prehod iz monistične v pluralno znanstveno pedagogiko. V nasprotju z dosedanjo prakso sistematični premiki na tem področju predpostavljajo – ob upoštevanju sodobnih svetovnih pedagoških dosežkov – sočasno komplementarno revalorizacijo lastne pedagoške dediščine, to pa se še ni zgodilo. Na tej poti je posebno aktualna redefinicija pomena in vloge reformnih smeri v pedagogiki.

Ključne besede: razvoj pedagogike, herbartizem, nova šola, nova pedagogika, reformska pedagogika, delovna šola, kulturna pedagogika, Hrvaška.

UDK: 37.013

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Igor Radeka, docent, Oddelek za pedagogiko, Univerza v Zadru; e-naslov: iradeka@unizd.hr

Prve razprave o vzgoji sežejo na Hrvaškem do humanizma in renesanse: dubrovniški filozof in polihistor Nicolo Vito di Gozze je leta 1589 v Benetkah objavil pomemben prvenec teorije vzgoje na Hrvaškem – delo z naslovom *Governo della famiglia* (Gučetić 1998). Navkljub temu in drugim pomembnim prispevkom iz starejše preteklosti se je intenzivnejši razvoj pedagoške teorije na Hrvaškem začel leta 1850 z objavo knjige *Obuka malenih ili katehetika: za porabu učiteljem i svečnikom*, ki jo je napisal Stjepan Ilijašević. Od tega obdobja sestavljajo proces razvoja pedagogike na Hrvaškem štiri etape: »razsvetljenska« pedagogika (do prve svetovne vojne), pluralna znanstvena pedagogika (med obema svetovnima vojnama), monistično reducirana socialistična pedagogika (po drugi svetovni vojni) ter vrnitev k pluralizmu v pedagogiki (od osamosvojitve Hrvaške na začetku devetdesetih let 20. stoletja).

1 »Razsvetljenska« pedagogika

V skoraj sedmih desetletjih trajanja prve etape, »razsvetljenske« pedagogike (1850–1918), se je zvrstila prevlada treh med seboj časovno razmejenih in v marsičem tudi nasprotujočih si teženj: od popolne nadvlade teološke orientacije v pedagogiki (od sredine do sedemdesetih let 19. stoletja), prevlade herbartističnega pristopa (od sedemdesetih let do konca 19. stoletja) pa do krepitve reformnih smeri v pedagogiki s postopnim slabenjem herbartizma (od začetka 20. stoletja do prve svetovne vojne). Te težnje med seboj niso bile povsem izolirane, deloma so se prepletale, toda kljub temu je z naraščanjem vpliva vsake od njih slabela njena predhodnica.

1.1 Prevlada teološke usmeritve v pedagogiki

Začetek sistematičnega razvoja teorije vzgoje na Hrvaškem je v prvih dveh desetletjih te etape pod močnim okriljem teološke orientacije njenih temeljnih

predstavnikov (Stjepana Ilijaševića, Stjepana Novotnyja, Martina Štiglića), tako da je mogoče trditi, da so teleološka in epistemološka oporišča njihove pedagogike del teološkega sistema. V tem času, ko je bil nadzor nad šolami še vedno v rokah Katoliške cerkve, so omenjeni vodilni pedagoški teoretiki opravljali nadvse pomembne cerkvene in pedagoške dolžnosti: Stjepan Ilijašević je bil duhovnik in šolski nadzornik, Stjepan Novotny katehet in profesor pedagogike na *Učiteljski šoli v Zagrebu*, Martin Štiglić pa profesor teologije in predavatelj pedagogike na *Univerzi* in v *Ženski samostanski učiteljski šoli v Zagrebu*. Tako se pri teh avtorjih na osebni ravni teoretično in praktično ukvarjanje s teologijo in pedagogiko povezuje v nerazdružljivo celoto. Kot vodilni profesorji pedagogike in svetovalci v prosvetni službi so opažali veliko pomanjkanje pedagoške literature v hrvaškem jeziku, zato so v duhu teologizirane pedagogike pisali učbenike in priročnike za pedagoško in didaktično-metodično usposabljanje šolskih nadzornikov ter učiteljev v učiteljskih šolah. To obdobje se je končalo v sedemdesetih letih 19. stoletja z začetkom procesa sekularizacije šolstva, ko je začel leta 1874 veljati Zakon o ljudskih šolah in učiteljskih šolah.

1.2 *Prevlada herbartizma v pedagogiki*

V sedemdesetih letih 19. stoletja je začel prevladovati herbartistični pristop (vodilni teoretiki vzgoje v tem času so bili Stjepan Basariček, Josip Škavić in Antun Tunkl). Poglavitna namera herbartizma na Hrvaškem v tem času je bila zamenjava teologiziranega gradiva predhodnikov na pedagoških katedrah v učiteljskih šolah, hkrati z vpeljevanjem sekularizacije teorije vzgoje. Prodor pedagoške teorije Johanna Friedricha Herbarta na Hrvaško je podpiralo zlasti *Hrvaško učiteljsko gibanje* s svojimi najpomembnejšimi pedagoškimi institucijami v tistem času – Hrvaškim pedagoško-književnim zborom (ustanovljenim leta 1870) in revijo *Napredak* (ustanovljeno leta 1859). Največji teoretski delež v uvajanju herbartizma je prispeval Stjepan Basariček. Njegov učbenik pedagogike, ki je izšel v štirih knjigah in je bil zasnovan na herbartistični pedagogiki, je prvič izdal Hrvaški pedagoško-književni zbor v začetku osemdesetih let 19. stoletja. Basariček je strukturo pedagogike zasnoval na teoriji Johanna Friedricha Herbarta in njegovih naslednikov ter z uporabo še nekaterih, predvsem nemških avtorjev. S svojimi knjigami si je prizadeval okrepiti teoretične in praktične kompetence učiteljev. Tako postavljen pedagoški sistem je dosegel svoj cilj – vstopil je na pedagoško nerazvito področje in iz učiteljskih šol izrinil teološko usmerjene učbenike pedagogike. Posredno je tako herbartizem prevladal tudi v pedagoški praksi. Še več, njegov vpliv se je razširil tudi širše v regiji – sočasno so se učbeniki uporabljali tudi v Bosni in Hercegovini, prevedeni v bolgarski jezik pa tudi v tamkajšnjih učiteljskih šolah (Franković idr. 1971, str. 24–25). V več kot petdesetih letih, ko je prevladoval v hrvaških učiteljskih šolah, je bilo objavljenih petindvajset bolj ali manj predelanih izdaj tega učbenika.

Omenjene publikacije *Hrvaškega učiteljskega gibanja* so bile najzaslužnejše za uvajanje herbartizma, toda tudi za njegovo skorajšnje nadomeščanje z

reformsko pedagogiko. Za naglo opuščanje tradicionalne pedagogike je moč navesti dva razloga: po eni strani se je herbartizem pojavil na Hrvaškem v času, ko je bila Evropa že pod močnim vplivom reformske pedagogike, po drugi strani pa pojav herbartistične pedagogike ni bil rezultat naravnega procesa razvoja pedagoške znanosti, pač pa je pomenil taktično šolskopolitično potezo naprednega dela učiteljstva iz *Hrvaškega učiteljskega gibanja*, ki je bil v ozadju omenjenih pedagoških institucij. V istem času je *Hrvaški pedagoško-književni zbor* objavljal dela Friedricha Adolfa Wilhelma Diesterwega in Friedricha Dittesa, Johanna Heinricha Pestalozzija, Jeana Jacquesa Rousseauja in drugih. Toda ob dejstvu, da so bili ti avtorji v Franciji, Nemčiji in še posebno na Hrvaškem deležni napadov zaradi liberalizma (nekateri med njimi tudi zaradi deizma in neposrednega zavzemanja za sekularizacijo šole), bi bilo njihovo uveljavljanje v pedagoških učbenikih tedanjih učiteljskih obsojeno na propad.¹

Ker je bilo za predstavnike *Hrvaškega učiteljskega gibanja* odločilnega pomena, da za razvoj nacionalne pedagogike z učiteljskih odstranijo zastarele teologizirane učbenike pedagogike, so se odločili za kompromisno rešitev – uvajanje herbartistične pedagoške teorije, prežete z religioznimi cilji in vsebino ter z avtonomno znanstveno strukturo. Hkrati so jo s poenostavitvami in prilagajanjem hrvaškim razmeram približali v povprečju nizki pedagoški ravni učiteljstva. Vse to je botrovalo, da je bil vpliv herbartizma na razvoj pedagogike na Hrvaškem bistveno skromnejši od tistega v sosednjih deželah, tudi tistih, s katerimi je Hrvaška pozneje delila isto državno skupnost – denimo v Sloveniji.²

1.3 Krepitev reformnih smeri v pedagogiki ob postopnem slabenju herbartizma

V prvih dveh desetletjih 20. stoletja je bila pedagogika na Hrvaškem pod vse močnejšim vplivom reformnih gibanj, kar je zaslug tako vse večjega števila pedagogov, ki so univerzitetni študij dokončali v tujini pod vplivom *nove šole* in *nove pedagogike* (npr. Paje Radosavljević in Jure Turić), kot tudi tistih, na

¹ Tezo, da je bila izbira herbartističnega pristopa v pedagogiki zavesten kompromis, s katerim se je želelo doseči sekularizacijo pedagogike v učiteljskih šolah, in da je Basaričkova pedagogika izid pragmatičnega pogleda na stanje šolstva na Hrvaškem ter svojevrstnega dogovora v Hrvaškem učiteljskem gibanju, je mogoče podpreti še z dvema argumentoma: a) navkljub prevladi herbartizma v tem času Hrvaški pedagoško-književni zbor ni izdal prevoda niti enega Herbartovega dela. Učitelji na Hrvaškem, razen majhnega števila tistih, ki so imeli dostop do izvirnih Herbartovih del, so se tako z njegovo pedagogiko seznanjali predvsem iz Basaričkovih učbenikov, ki so bili prilagojeni za domačo uporabo. Očitno torej je, da herbartistična teorija ni bila končni cilj. b) Na Basaričkov prvi učbenik, Teorija pedagogije ili nauk o uzgoju, ki je bil objavljen leta 1876, je vplivala vrsta pomembnih pedagogov – zlasti Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg – toda ne tudi Johan Friedrich Herbart. Da ne gre za Basaričkova zgodnja dela, ki bi jih pozneje nadomestili zrelejši pedagoški razmisleki v skladu s herbartističnim pristopom, kažejo njegova zrela dela, v katerih se obrača k pozitivizmu in drugim stališčem novejšje pedagogike. Navsezadnje to potrjuje tudi Basaričkovo urednikovanje pri Napretku med letoma 1895 in 1918: v tem času je Napredak, kljub nekaterim prispevkom, ki so sledili herbartizmu in tradicionalni pedagogiki, vse bolj objavljal razprave domačih predstavnikov reformske pedagogike (denimo Paje Radosavljevića, Jure Turića, Ljudevita Dvornikovića, Davorina Trstenjaka in drugih), ki se niso strinjali s herbartističnim pristopom.

² O bogatem in večplastnem vplivu herbartizma na razvoj pedagogike na Slovenskem glej več v Protner 2001.

katere je vtis naredila tuja reformskopedagoška literatura (Davorin Trstenjak, Ljudevit Dvorniković in drugi). Po zaslugi teh avtorjev se je pedagogika na Hrvaškem začela reformirati (četudi v tem obdobju še ne tako močno in sistemizirano, da bi lahko v celoti nadomestila herbartistični pristop). Vzporedno s tem procesom se je nadaljeval boj za sekularizacijo šolstva, širjenje šolske mreže in krepitev učiteljšič, boljši status učiteljstva, ustanavljanje temeljnih znanstvenih, umetniških in kulturnih ustanov³ z začetkom univerzitetnega študija pedagogike,⁴ krepila se je dejavnost izdajanja pedagoških del – vse to so prvi pogoji za razvoj pedagogike kot znanosti, kar bo sledilo pozneje.

Od srede 19. stoletja do prve svetovne vojne, v obdobju »razsvetljenske« pedagogike, so nastala različna dela poučne narave za mladino in odrasle, med njimi tudi pedagoška literatura, ki je bila namenjena širokemu bralskemu občinstvu brez posebne želje po izoblikovanju koherentne teorije vzgoje. Velik del gradiva je v tem času nastal brez znanstvenih pretenzij in izvirnosti, zgolj zaradi razsvetljevanja širokih ljudskih množic. Kljub vsemu temu pa je ta etapa pomembna za razvoj pedagogike na Hrvaškem kot uvod v njeno poznejše oblikovanje kot znanosti.

2 Pluralizirana znanstvena pedagogika

V drugi etapi razvoja pluralizirane znanstvene pedagogike je na Hrvaškem med obema svetovnjima vojnama bistveno napredovala tako pedagoška praksa kot tudi pedagoška teorija. V šolstvu se je nadaljeval pozitiven razvojni trend, četudi so družbene potrebe zahtevale precej hitrejši proces. V tem času je reformska pedagogika prevzela teoretski primat z odpiranjem pluralizma pedagoških idej, pristopov in teorij. Temeljna razlika med to in prejšnjo razvojno etapo pedagogike je v tem, da je sprejemanje tuje pedagoške literature v tej etapi intenzivnejše. Celotna pedagoška intelektualna vertikala, zgrajena med prvo in na začetku druge etape s pripravo razvoja avtohtone pedagoške znanosti, se je v tem času približala svetovnemu pedagoškemu dogajanju. Pogoji za to so bili zagotovljeni v višjem in visokošolskem pedagoškem izobraževanju, v možnostih znanstvenoraziskovalnega pedagoškega spopolnjevanja ter z dovolj močno in odprto založniško dejavnostjo, ki je bila sposobna spremljati sodobne raziskave, pa tudi (po številu pripadnikov in njihovem znanstvenem habitusu) z vse solidnejšo izobraženo pedagoško inteligenco. Pedagoške razprave se v tem obdobju ne ukvarjajo več s šolsko politiko, šolskim sistemom ter z bolj ali manj pasivnim sprejemanjem (pogosto tudi s kompilacijo) uvožene pedagoške

³ Prva novoveška hrvaška univerza je bila v Zagrebu ustanovljena leta 1874 (o razvoju pedagogike na tej univerzi je več v: Dumbović 1995). Prva univerza na današnjem ozemlju Hrvaške je bila sicer ob Jadranskem morju; ustanovljena je bila v Zadru, glavnem mestu province Dalmacije: Splošno učilišče Dominikanskega reda ali Universitas Jadertina je z manjšimi prekinitvami delovalo od leta 1396 do 1807 (več o tem v Krasić 1996).

⁴ Prvi pedagoški študij se je na Hrvaškem začel 1928. leta na Filozofski fakulteti omenjene Univerze v Zagrebu (več o tem v Previšić idr. 2003).

literature: začela se je vzpostavljati pedagogika na znanstvenih temeljih in v stiku s svetovnimi pedagoškimi procesi.

Med kalejdoskopom vplivov različnih smeri *nove šole* in *nove pedagogike* (s tema pojmom se je v dvajsetih in tridesetih letih 20. stoletja na Hrvaškem definiral nov, sodobnejši pristop k šolski praksi in pedagoški teoriji) sta bili najpomembnejši in najmočnejši delovna šola (ki je bila usmerjena zlasti v šolsko prakso) in kulturna pedagogika (zaslužna za konec procesa konstituiranja pedagoške znanosti na Hrvaškem). Ti dve usmeritvi sta bili *spiritus movens* sodobnih pedagoških prizadevanj v drugi razvojni etapi pedagogike na Hrvaškem⁵. Pomembni predstavniki hrvaške *nove šole* med obema svetovnima vojnama so bili: Antun Cividini, Sigismund Čajkovac, Ante Defrančeski, Josip in Mate Demarin, Ljubica Godler, Franjo Higy Mandić, Zvonimir Köhler, Vjekoslav Košćević, Salih Ljubunčić, Marijan Markovac, Martin Robotić, Zlatko Špoljar, Dane Trbojević, Jure Turić, Stjepan Zaninović in drugi. Opazni predstavniki *nove pedagogike* na Hrvaškem v tem obdobju pa Stjepan Matičević, Stjepan Pataki, Vladimir Petz, Marijan Tkalčić, Pavao Vuk-Pavlović, Paja Radostavljević in drugi⁶. Vsi omenjeni so svojo teorijo oblikovali s kritičnim odnosom do herbartistične pedagogike in šole 19. stoletja, pri čemer so svoja stališča soočali s Herbartom in najpomembnejšimi predstavniki tradicionalne pedagogike⁷. Ključni očitki *nove šole* in *nove pedagogike* so bili usmerjeni proti okostenelemu herbartiziranemu didaktičnemu sistemu, utemeljenem na formalnih učnih stopnjah, ki je privedel do pretiranega intelektualizma, verbalizma in pasivizacije učencev ter tako do didaktičnega formalizma. Namesto tega so zahtevali šolo, usmerjeno na otroka, z večjim upoštevanjem njegove narave, ter uvajanje samostojnega dela in doživljajskosti pri pouku (kar je sublimacija prispevka reformske pedagogike). V istem času poleg normativnega pristopa v pedagogiko uvajajo tudi empirični, hermenevitični način in nekatere druge načine proučevanja vzgoje.

⁵ Ob tem se krepi tudi zanimanje za empirično raziskovanje vzgoje in tako se pojavita eksperimentalna pedagogika in eksperimentalna psihologija. Podobno kot v svetu so tudi na Hrvaškem glavni predstavniki eksperimentalne pedagogike: (i) psihologi, ki začenjajo svoj empirični metodološki aparat uporabljati pri raziskovanju psihičnega razvoja otrok, vzrokov za učni neuspeh, ocenjevanja, šolskega okolja ipd. Poglavitni predstavniki eksperimentalne pedagogike in psihologije na Hrvaškem so bili Paja Radosavljević in Ramiro Bujas. Ob njiju so nekatere raziskave v duhu eksperimentalne pedagogike izvajali tudi Franjo Higy-Mandić, Dane Trbojević, Salih Ljubunčić, Ante Defrančeski, Josip Demarin, Zvonimir Köhler, Ljubica Godler, Zlatko Špoljar, Stjepan Matičević, Zlatko Pregrad in drugi. V tem času je bilo čutiti tudi vpliv Freudove psihoanalize in Adlerjeve individualne psihologije na hrvaško pedagogiko (Franković 1958, str. 363), ki sta spodbudili bolj temeljito proučevanje otroka, njegovega življenja in razvoja v družbi, ne da bi ga zvedli zgolj na šolskega učenca. V tem pogledu se je posebno izkazalo pedagoško delo zagrebške učiteljice Vere Erlich-Stein in zagrebškega univerzitetnega profesorja Vladimirja Dvornikovića, ki sta v tej smeri uspela zbrati skupino pedagogov praktikov. Vsem tem smerem je skupna okrepljena skrb za otrokovo duševno življenje, zato je po njihovi zaslugi pedagogika prežeta s psihologijo. Kljub vsemu je bil vpliv omenjenih reformnih smeri (kot tudi nekaterih drugih, ki pa so se pojavljale le na obrobjih hrvaških pedagoških dogajanj) bistveno manjši od delovne šole in kulturne pedagogike.

⁶ Med navedenimi pedagogi *nove šole* je bilo največ predstavnikov delovne šole, med predstavniki *nove pedagogike* pa so prevladovali kulturni pedagogi.

⁷ Značilno pri tem je, da se ne sklicujejo na hrvaške herbartiste izpred prve svetovne vojne – Stjepana Basarička, Josipa Škavića, Antuna Tunkla in druge.

Reformska pedagogika je nastala in na Hrvaško prešla iz nemškega kulturnega kroga. Kot odgovor na krizo, ki jo je izzvala neprilagoditev herbartističnega pristopa novim družbenim in šolskim razmeram, so jo ustvarili številni pedagogi in drugi strokovnjaki (filozofi, psihologi idr.), ki so iskali rešitev krize – tako na teoretskem (pedagoškem) kot tudi na praktičnem (šolskem) področju⁸.

2.1 Delovna šola

Po številu svojih pripadnikov, tako teoretikov kot praktikov, je bila delovna šola vsekakor najštevilčnejša reformska smer na Hrvaškem med svetovnimi vojnami. Njeni najbolj znani predstavniki so bili Ante Defrančeski⁹, Josip

⁸ Na samem začetku razvoja reformska pedagogika ni bila akademsko etabliрана. Nasprotno, včasih so posamezni teoretiki, samostojno ali v določeni skupini raziskovalcev, prihajali do rešitev v pedagogiki in šolstvu brez stikov z drugimi teoretiki, ki so razvijali bolj ali manj podoben pristop. Tako so bili rezultati zelo raznovrstni: nekatere rešitve so bile med seboj zelo podobne, pri nekaterih so bile večje razlike, nekatere pa so se bistveno razlikovale. Vse pa so bile sestavni del nove šole in nove pedagogike.

Izvor posameznih reformnih rešitev jih je deloma vnaprej določal: četudi so vse izhajale iz krize pedagogike in šolstva, so bili vplivi, pod katerimi so nastajale, zelo različni: nekatere so se razvijale pod vplivom filozofije (pragmatizem, eksistencializem, kulturna pedagogika idr.), nekatere pod vplivom biologije in psihologije (eksperimentalna pedagogika, pedocentristična pedagogika, funkcionalna pedagogika idr.), nekatere pod vplivom teologije (neotomistična pedagogika), nekatere so nastale iz šolske prakse (delovna šola idr.) in nekatere pod vplivom ekonomskih razmer (gibanje za umetnostno vzgojo idr.). Zaradi tega pri pedagoškem delu v okviru nove šole in nove pedagogike ni bilo mogoče doseči niti soglasja glede temeljnih postavk niti profiliranja koherentnega teoretskega sistema reformske pedagogike.

Šele s poznejšim pedagoškim razvojem so se pojavili poskusi sinteze in klasifikacije tega izjemno dragocenega razvojnega obdobja, ki ni zgolj del zgodovine pedagogike, pač pa tudi splošne in komparativne pedagogike (več o tem v Gudjons 1994; Lenzen 2002; König, Zedler 2001), glede na to, da gre za še vedno živo in zelo aktualno pedagoško področje. Seveda v teh okoliščinah nobena klasifikacija reformnih smeri ni mogla ponuditi prepričljive slike stanja tako zapletenega področja pedagoške teorije in prakse.

Iz vsega tega izhaja, da je bila reformska pedagogika na prehodu iz 19. v 20. stoletje heterogeno strukturirana, usmerjena na enega od treh mogočih modusov delovanja: 1. orientacija na pedagoško teorijo (eksperimentalna, eksistencialistična, pedocentristična, duhovnoznanstvena, kulturna, neotomistična pedagogika idr.) je ustvarila novo pedagogiko, ki je pomenila odklon od herbartizma in normativizma in ni imela neposrednega vpliva na pedagoško prakso; 2. orientacija na pedagoško prakso je ustvarila različna pedagoška gibanja (npr. gibanje za umetnostno vzgojo), s čimer se je zamenjal tradicionalni pristop k vzgoji brez neposredne povezanosti s pedagoško teorijo; 3. hkratna orientacija na pedagoško teorijo in prakso je ustvarila pedagoške smeri, ki so obenem tudi pedagoška gibanja (pragmatistična pedagogika, delovna šola idr.), s čimer se je oblikovala nova pedagoška teorija, ki se je neposredno uporabljala tudi v pedagoški praksi.

Vse smeri reformske pedagogike je moč spremljati na kontinuumu od skrajno individualnih do skrajno socialnih, odvisno od tega, ali pri reševanju pedagoške in vzgojne krize v središče svojega interesa postavljajo potrebe posameznika ali družbe. V tem pogledu sodijo med skrajno individualne smeri denimo pedocentristična in eksistencialistična pedagogika, med skrajno socialne smeri nemška socialna pedagogika, med obema skrajnostma pa so npr. pragmatistična pedagogika, kulturna pedagogika ipd. Glede na heterogenost posameznih smeri in gibanj lahko v tem pogledu znotraj njih pride tudi do nasprotnih pozicij: tako so denimo tri najmočnejše smeri delovne šole med seboj precej oddaljene – en njen del sodi med ekstremno individualne smeri (svobodna duhovna smer), drug del med radikalno socialne smeri (manualna smer), medtem ko je tretji med obema nasprotjema, saj deloma upošteva tako potrebe posameznika kot družbene zahteve (psihofizična smer).

⁹ Ante Defrančeski je bil v svojih prvih delih pod vplivi Kerschensteinerja, Gaudiga in še posebno Layeve ilustrativne šole. Pozneje je postal eden od prvih in najmočnejših zagovornikov skupnega

Demarin¹⁰ in Mate Demarin¹¹, Franjo Higy Mandić¹², Zvonimir Köhler¹³, Vjekoslav Koščević¹⁴, Salih Ljubunčić¹⁵, Marijan Markovac¹⁶, Zlatko Špoljar¹⁷, Dane Trbojević¹⁸, Jure Turić¹⁹, Stjepan Zaninović²⁰ in drugi.

pouka na Hrvaškem. Delovno šolo je pojmoval prakticistično, zvedel jo je na področje metodike. Ni priznaval univerzalnih metod, ki bi veljale za vse učne predmete, pač pa se je zavzemal, da bi se vsako učno gradivo obravnavalo glede na njegovo naravo in cilj, ki se ga želi z njim doseči. Ob tem je zahteval aktivnost učencev pri učnem delu. Imel je velik vpliv na delo osnovnih šol, tako prek svoje literature kot tudi s svojim proforskim delom na Učiteljski šoli v Zagrebu in na predavanjih v okviru tečajev delovne šole.

¹⁰ Josip Demarin je kot profesor na učiteljskih v Mariboru in Zagrebu sodeloval z mnogimi pedagoškimi časniki, v katerih je objavljala dela v duhu metodike delovne šole. Obenem se je zavzemal za reformo pouka v skladu z novimi pedagoškimi prizadevanji in pedološkimi proučevanji mladih (več o pedologiji na Hrvaškem v Radeka 2004).

¹¹ Mate Demarin je napisal vrsto pedagoških del, ki so bila pod vplivi delovne šole. Zavzemal se je za delovno šolo, v kateri bi se gojila intelektualna in telesna aktivnost učencev. Kot temeljna načela delovne šole navaja načelo dela, samodejnosti ali spontane aktivnosti, svobode in samostojnosti, življenja in doživljanja, individualnosti, socialnosti, apercipcije, interesa in harmoničnosti. V izhodišču privzema sistem štiričlenske delitve na delovne stopnje.

¹² Franjo Higy-Mandić je bil zagovornik pouka v naravi, zunaj učilnice. Ukvarjal se je s problemom pouka naravoslovja v duhu delovne šole. Zavzemal se je za uvajanje samostojnega dela učencev.

¹³ Zvonimir Köhler je bil zagovornik manualne smeri delovne šole. Zahteval je, da je ročno delo prilagojeno potrebam podeželja, saj je 90 odstotkov učencev po dokončani osnovni šoli ostalo na podeželju. Delovni material bi morala biti zlasti zemlja. Delitev ročnega dela med učence (ki delajo na šolskem vrtu) in učenke (ki se v šoli uče šivati) se mu je zdela enostranska in nesprejemljiva.

¹⁴ Vjekoslav Koščević je prvi na Hrvaškem kritiziral herbartistično pedagogiko in nasprotoval herbartistični usmeritvi revije Napredak. Propagiral je svobodo pri vzgoji in spoštovanje otrokove osebnosti. Zavzemal se je za izboljšanje pouka in za vpeljavo ročnega dela vanj ter za prosto risanje, s katerim bi učenci lahko izražali svoje misli in čustva. Poudarjal je, da ni pedagogike, ki bi veljala za vse čase in vse narode. Bil je tudi pripadnik gibanja za umetnostno vzgojo.

¹⁵ Salih Ljubunčić se je zavzemal za delovni pouk, tj. otrokovo samostojno delo in ročno delo pri pouku. Tako kot Mate Marin se je tudi on zavzemal za vodenje pouka po sistemu delovnih stopenj in za ustvarjalnost učencev. Veliko je prispeval k popularizaciji delovne šole na predavanjih v okviru številnih tečajev delovne šole, kjer je sintetiziral različne njene smeri.

¹⁶ Marijan Markovac se je izkazal kot praktik pri uporabi ročnega dela pri pouku. Izpeljal je več počitniških tečajev ročnega dela za učitelje osnovnih in srednjih šol. Delo je pojmoval kot eno od najmočnejših sredstev vzgoje in izobraževanja. Po njegovem mnenju je ročno delo prijetnejše in bližje otrokom, ti pa svobodnejši in se pripravljajo za življenje. Predaval je ročno delo na več pedagoških šolah in objavljala prispevke na to temo.

¹⁷ Zlatko Špoljar je pisal priročnike za posamezne razrede osnovne šole in tečaje, ki so jih učitelji radi uporabljali. Napisani so bili v duhu delovne šole in so zmanjševali vpliv herbartizma. Ukvarjal se je z različnimi praktičnimi in teoretičnimi problemi delovne šole.

¹⁸ Dane Trbojević je izhajal iz učenca kot ključnega dejavnika v vzgoji in izobraževanju. Zavzemal se je za delovno šolo, ki bi bila utemeljena na biologiji in sociologiji.

¹⁹ Jure Turić je eden prvih pedagogov na Hrvaškem, ki so delo uvrščali v vzgojno-izobraževalni proces. Vzgojo sposobnosti za delo uvršča med ključne cilje in naloge vzgoje in izobraževanja mladih. Meni, da so delo, pojavi pri delu in pojavi v otroku ter v družbi dejstva, na podlagi katerih mora pedagog odkrivati resnice. Zavzema se za odpiranje šolskih vrtov in delavnic.

²⁰ Stjepan Zaninović je (poleg Marijana Markovca) izvajal počitniške učiteljske tečaje, v katerih je v sodelovanju z drugimi pedagogi, psihologi in metodiki propagiral šolsko reformo v duhu delovne šole, v kateri »učenje ni mučenje« niti za učitelja niti za učenca, pač pa prijetna zabava in duhovna potreba. Četudi ni sprejemal vseh Kerscheneisterjevih idej, je zahteval, naj bo ročno delo sestavni del pouka, saj se tako znanje utrjuje in pogloblja. Zavzemal se je za samoaktivnost učencev pri pouku.

V tem času je bila delovna šola tako na Hrvaškem kot v nemški reformski pedagogiki, od koder je segla v ta prostor, ena od najmočnejših in najbolj heterogenih smeri *nove šole*, ki so si sicer med seboj toliko nasprotovale, da so se razlikovale že v temeljnih teleoloških stališčih. Ključni postulat, ki je ostal skupen vsem smerem, pa je bilo samostojno delo oz. samostojna dejavnost učencev v šoli.

Hrvaško je najprej zajel vpliv Kerschensteinerjeve manualne smeri delovne šole, ki je bila na začetku usmerjena k obvladovanju določenih obrtnih znanj, pri čemer je bilo ročno delo zgolj dodatek k drugemu šolskemu delu. Šele pozneje je ročno delo dobilo širšo didaktično-metodično razsežnost in se ga je začelo obravnavati ne le kot učni predmet, pač pa tudi kot didaktično načelo v osnovni šoli. Na Hrvaškem je bila manualna smer delovne šole sprejeta le na ravni osnovne šole (Jakopović 1984, str. 89). Kerschensteinerjeva teorija, po kateri je treba za državljansko vzgojo in za potrebe industrije *formirati uporabnega državljana* in ki je kot temelj za delo v osnovni šoli sugerirala usvajanje *minimuma znanja in maksimuma spretnosti*, je s tem omejevala razširjenost te smeri v hrvaškem sistemu, saj je predpostavljala solidno materialno opremljenost šol.

Med najvidnejšimi pedagogi, ki so se ukvarjali s teorijo manualne smeri na Hrvaškem, so bili Salih Ljubunčić, Ante Defrančeski, Zvonimir Köhler in Zlatko Špoljar, najbolj zavzeti pobudniki za njeno uvajanje v hrvaške osnovne šole pa Vjekoslav Košćević, Zvonimir Köhler, Marijan Markovac, Stjepan Zaninović in Jure Turić. Od vseh teh praktikov je k uvajanju Kerschensteinerjeve manualne smeri še največ prispeval Marijan Markovac.

V konceptualnem nasprotju z manualno smerjo Georga Kerschensteinerja je bila svobodna duhovna smer delovne šole Huga Gaudiga. Ker naj bi delo potekalo na podlagi osebnih potreb gojencev, so se *učiteljeve metode (metode poučevanja)* zamenjale z *metodami učencev (metodami učenja)*, ki so temeljile na samostojnem duhovnem delu, na lastni dejavnosti. Prebudil naj bi se tudi interes za učenčevo samoizobraževanje po dokončanem šolanju in šola naj bi v skladu s pojmovanjem te smeri postala *svobodna duhovna delavnica*, v kateri učitelj ne sme graditi neporušljive učne avtoritete tako kot v herbartistični intelektualistični šoli. Duhovna smer delovne šole tako težišče učiteljevega dela pomika bolj proti organizaciji in usmerjanju učenčeve intelektualne samostojnosti, ki naj bi čim prej prerasla v svobodne oblike dela (Jakopović 1984, str. 26). Z drugimi besedami, namesto odvisniške navezanosti učenca na učiteljevo nedotakljivo avtoriteto se mora učitelj prilagoditi učenčevi duhovni strukturi in spodbujati njeno osamosvajanje. Ker so hrvaški pedagogi sprejemali zgolj nekatere elemente te smeri, je mogoče reči, da ta ni imela večjega vpliva na Hrvaškem, zato tudi ni avtorjev, ki bi bili izraziti predstavniki Gaudigove smeri delovne šole. Tudi njegovo zavzemanje za samoodgovornost osebnosti, duhovno samostojnost ter teoretično in resnično izenačevanje posameznika in skupnosti je le v manjšem delu doživelo odmev v hrvaški šolski praksi.

Izogibajoč se skrajnim stališčem tako manualne kot duhovne smeri, so se predstavniki delovne šole na Hrvaškem bolj oprli na posamezne Kerschensteinerjeve (Alois Fischer idr.) in Gaudigove (Paul Ficker idr.) naslednike,

katerih nasprotja niso bila tako nepremostljiva, še posebno pa jim je bila blizu psihofizična smer, ki je oblikovala kompromis med skrajno oddaljeno manualno in duhovno smerjo. Psihofizična smer delovne šole Eduarda Burgerja in Johannesesa Kühnela je skušala med seboj spraviti dve skrajni stališči delovne šole. Prizadevala si je torej za sintezo manualne in svobodne duhovne smeri ter si tako prizadevala izogniti se slabostim, ki jih vsaka od teh proizvedla v praksi. Psihofizična smer ugotavlja, da je človek psihofizično bitje, zato je treba pri vzgoji upoštevati tako duhovno kot telesno delo (Franković 1958, str. 356). Na sledi tej smeri je bil na Hrvaškem Mate Demarin s svojim zavzemanjem za delovno šolo, v kateri se neguje tako intelektualna kot telesna dejavnost učencev.

Poleg omenjenih treh najmočnejših smeri tega gibanja so obstajale še manjše smeri delovne šole, ki so kot temelj za šolsko delo prav tako postavljale samostojno dejavnost učencev. Tudi posamezne med temi smermi so vplivale na hrvaško pedagogiko. Ena od njih je šola akcije ali ilustrativna šola Augusta Wilhelma Laya, glavnega predstavnika eksperimentalne pedagogike, čigar teorija sloni na biološkem trinomu *opazovanje – predelovanje – izražanje* in na metodični ravni postavlja težišče dejavnosti na izraz, aktivnost in gibanje (opazovanje, ustno in pisno izražanje, praktične naloge, poskus, risanje, modeliranje, dramatizacija ipd.). Ta smer je vplivala na Saliha Ljubunčića, Anteja Defrančeskega in druge, doživela pa je tudi praktično uporabo. Aktivna šola Adolpha Ferrièra, ki se je zavzemala za spoštovanje spontanih interesov otrok, za pouk, ki temelji na aktivnosti, za privajanje otrok na samostojno delo in za organizacijo otroške samouprave, na Hrvaškem v šolski praksi ni pustila globljih sledi, čeprav so nekatera njegova v hrvaščino prevedena dela in ena Layeva študija vzbudile pozornost pedagoških teoretikov. Ameriške smeri delovne šole, kot so npr. projekt metoda, Dalton plan in kompleksna metoda, niso imele večjega vpliva niti na teorijo niti na pedagoško prakso na Hrvaškem, prav tako tudi ne laboratorijsko-brigadni sovjetski sistem. Za razliko od teh je imel nemški koncept enotne šole zagovornike tako med teoretiki kot med praktiki, nekatere ustanove za predšolsko vzgojo pa so uporabljale metodo Italijanke Marie Montessori (Franković 1958, str. 357).

Gledano celostno, je delovna šola najmočnejše vstopala v hrvaško pedagogiko prek pedagoškega tiska, ki je izhajal v tem obdobju na Hrvaškem, pa tudi v drugih narodnih skupnostih v Kraljevini SHS (Jugoslaviji). Med hrvaškimi revijami je delovno šolo že v prvi etapi sodobne zgodovine pedagogike začel obravnavati *Napredak*, nato pa tudi *Preporod* (1905–1914) pod urednikovanjem Vjekoslava Koščevića, v drugi etapi pa so delovno šolo v kontekstu drugih reformnih smeri posebno močno promovirali *Napredak*, *Savremena škola* (1927–1940) in *Nova škola* (1924–1925, 1927–1928).

Upoštevajoč dejstvo, da je delovna šola v tem času enako močno vplivala tudi na pedagoške kroge v Srbiji (kjer so bili njeni najpomembnejši predstavniki Sreten Adžić, Jovan S. Jovanović, Jovan Miodragović, Milorad Vanlić, Vladimir Spasić in drugi) in na pedagogiko v Sloveniji (poglavitni predstavniki so bili Josip Jurančič, Matija Senkovič, Franjo Žgeč idr.), ter ob dejstvu, da so njihovo pedagoško periodiko spremljali tudi na Hrvaškem, so na krepitev delovne šole

vplivale tudi srbske (*Učitelj, Radna škola, Praksa nove škole*) in slovenske revije (*Popotnik, Pedagoški zbornik*).

V tem času so se tudi založniške hiše na Hrvaškem odpirale *reformskopedagoškim* krogom. Založba Minerva je tako v Zagrebu začela izdajati knjižno zbirko *Nova pedagogija*, v kateri so objavljali monografije s področja *reformske pedagogike*²¹, ustanovljena je bila *Biblioteka škole rada, Višja pedagoška šola* pa je skrbel za zbirko *Praktična pedagogija*. V vseh je delovna šola zavzemala pomembno mesto.

Poleg *Pedagoškega seminarja* in študija pedagogike na *Filozofski fakulteti Univerze v Zagrebu* ter *Višje pedagoške šole v Zagrebu*, katerih prispevek je neizmerljiv kar zadeva spodbujanje razvoja *nove pedagogike* in *nove šole* (vključujoč delovno šolo), je *učiteljišče v Zagrebu* s profesorji, ki so se izobrazili na *Univerzi* ali *Višji šoli* (Franjo Higy Mandić, Salih Ljubunčić, Ante Defrančeski in drugi) nadaljevala z izobraževanjem v duhu delovne šole. V tem se je posebno izkazala šolska vadnica na *učiteljišču*, ki je močno vplivala na prakso (Jakopović 1984, str. 156). Z namenom, da bi učitelji spoznali teoretske postavke delovne šole in se usposobili za uporabo njenih idej v pedagoški praksi, so se v drugi etapi sodobne hrvaške pedagoške zgodovine ustanovili učiteljski tečajji delovne šole.

V organizaciji znanih pedagogov in pripadnikov delovne šole (Saliha Ljubunčića, Marijana Markovca, Stjepana Zaninovića, Anteja Defrančeskega in drugih) ter raznih stanovskih združenj so se učitelji na tečajih usposabljali za praktično uporabo metod delovne šole. Predvsem tej obliki urjenja učiteljev med šolskimi počitnicami, ki je bilo intenzivno tako po številu tečajev kot po številu udeleženih učiteljev in načinu dela, gre zasluga za sprejemanje delovne šole v pedagoški praksi na Hrvaškem. Prav z učiteljskimi tečajji se je ustvarila široka osnova reformno naravnanih in usposobljenih učiteljev.

Glede na različne smeri, ki so vplivale na njeno uporabo v praksi, je na Hrvaškem ob privzemanju delovne šole prevladoval eklekticism. Pri tem gre za izid dveh procesov: po eni strani hkratnega vplivanja različnih smeri delovne šole prek literature, pri čemer ni šlo le za sprejemanje različnih smeri med različnimi predstavniki delovne šole, pač pa zelo pogosto tudi za hkratni vpliv različnih smeri na posamezne pedagoge (tako je bil denimo Ante Defrančeski pripadnik *Layeve šole* akcije, toda poleg tega tudi skupnega pouka); po drugi strani pa so na *Univerzi, Višji pedagoški šoli*, na učiteljiščih, na različnih učiteljskih tečajjih in v poskusnih šolah, kjer je bila močno zastopana delovna šola, hkrati predavali profesorji različnih usmeritev, kar je ravno tako prispevalo k eklektičnemu pristopu k delovni šoli. Zato je mogoče trditi, da na Hrvaškem ni bilo veliko izrazitih predstavnikov posameznih smeri delovne šole, pač pa je večina hkrati uporabljala različne smeri. Pri nekaterih je bila to posledica bolj ali manj pasivnega sprejemanja, pri drugih pa rezultat poskusov njihove sinteze.

Delovna šola je k napredku hrvaške šolske prakse največ prispevala med svetovnjima vojnoma. Od samega začetka je bilo vse podrejeno praktičnemu delu

²¹ V tej zbirki posebno izstopa delo Stjepana Patakija, objavljeno leta 1938, z naslovom *Problemi i pravci reformne pedagogije*, ki avtentično predstavlja tedanje pedagoške tokove.

v šoli. Na Hrvaškem delovna šola ni ustvarila nove, na znanstvenih temeljih zasnovane in transparentne pedagoške teorije. Množica raznovrstnih teoretskih pristopov ni bila niti do konca izdelana niti sistemizirana. Njen prispevek v pedagoški teoriji je tako zlasti v ustvarjanju pozitivnega ozračja za spremembe, ki jih bo na pedagoškem področju izzvala kulturna pedagogika.

2.2 Kulturna pedagogika

Kulturna pedagogika (poimenovana tudi *teoretična* ali *filozofska pedagogika*) se je posvečala zlasti pedagogiki kot teoriji oz. znanosti in njenim temeljnim teleološkim vzgojnim vprašanjem. S to smerjo se končuje proces prehajanja pedagoške teorije s pedagogov praktikov na pedagoge teoretike, ki se sistematično in celostno posvečajo premisleku o vzgoji (učitelji *Univerze* in *Višje pedagoške šole*), in se dokončno opušča »razsvetljenski« pristop k pedagoški teoriji. Najbolj znani predstavniki kulturne pedagogike (v hrvaškem prostoru, op. prev.) so bili Stjepan Matičević²², Stjepan Pataki²³, Vladimir Petz²⁴, Marijan Tkalčić²⁵, Pavao Vuk-Pavlović²⁶ in drugi, pri čemer so najgloblje sledi v tem pogledu zapustili Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Pavlović in Stjepan Pataki.

²² Stjepan Matičević se je kot poglavitni predstavnik kulturne pedagogike posebej ukvarjal z aksiološkimi vprašanji in s temeljno teleološko strukturo didaktičnega dejanja. Bil je mnenja, da ključni problem pedagoške znanosti ni ugotavljanje vzgojnega namena, pač pa bistva vzgojne funkcije, ki se nujno in vselej dogaja v binarnem razmerju med vzgojiteljem in gojencem. Zadržan je bil do prispevka delovne šole.

²³ Stjepan Pataki je podobno kot njegov učitelj in kasneje sodelavec na zagrebškem študiju pedagogike Stjepan Matičević, pedagogiko pojmoval kot samostojno znanost, čeprav je – v nasprotju z Matičevićem – predpostavljal njeno medsebojno odvisnost od filozofije (o tem nekaj več v 27. opombi tega članka in v besedilu, ki ga spremlja, celotna razprava na to temo pa je objavljena v Radeka 2001 a). Ni se strinjal s Kriekovim panpedagoškim pristopom, po katerem je vsako oblikovanje že samo po sebi vzgojno (več o tem v Radeka 2001), pa tudi ne z Matičevićevim zvajanjem vzgoje na binarno razmerje vzgojitelj – gojenec. Menil je, da lahko vzgoja poteka tudi brez neposredne vzgojiteljeve navzočnosti (več o tem v Radeka 1999). Tako kot Matičević je tudi Pataki zadržan do dosežkov reformske pedagogike, posebno do delovne šole.

²⁴ Vladimir Petz se je ukvarjal s sodobnimi didaktičnimi orientacijami. Pouk pojmuje kot teorijo izobraževanja s pedagoškim smislom, s čimer se ji pogloblja področje delovanja v razmerju do Herbart-Reinovega koncepta teorije pouka. Z zmernostjo sprejema reformske smeri in zagovarja prehod s stare na novo šolo brez tavanja in skrajnostih. S posebno pozornostjo premišljuje o bipolarnem razmerju med znanstveno refleksijo in vzgojnim dejanjem ter poudarja, da le teoretsko utemeljena praksa in na praksi utemeljena teorija lahko dajeta vzgojni funkciji naravo sodobnega kulturnega dogajanja.

²⁵ Marijan Tkalčić je po svojem filozofskem nazoru pripadal dialektičnemu realizmu, ki jemlje pojav krize kot temeljno dejstvo, izhodišče in pradoživetje. Po njegovem je filozofsko-sistemska funkcija pedagogike, da koncipira izobraževalne cilje ter posebno eksistencialno sfero in življenjsko obliko mladosti, da bi se osvobodile ustvarjalne moči. Ustvarjalno-dejavno dejanje se rojeva tako, kot se rojeva nova življenjska vrsta. Izobraževanje je torej preobrazba, novo rojstvo. Kritiziral je staro šolo, toda tudi nove reformne smeri.

²⁶ Pavao Vuk-Pavlović je namen vzgoje videl v kulturnih vrednotah in ohranjanju kulturne kontinuitete. V tem kontekstu ima pedagoško delo univerzalno kulturno funkcijo. Da bi bila vzgoja v resnici vzgoja, mora biti v nasprotju in neodvisna od politike (saj se vzgojne in politične smerice izključujejo tako, kot se izključujeta ljubezen in moč) ter povsem avtonomna. Vzgoja ni mogoča niti v skrajnem individualiziranju niti v skrajnem kolektiviziranju. Konec koncev je mogoče med skrajnim individualizmom in najširšim kolektivizmom v resnici povleči vzporednico (več o tem v Radeka 2000).

Kulturna pedagogika se je na Hrvaškem razvila pod vplivom nemške in avstrijske duhovnoznanstvene pedagogike (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*), ki poleg empirične in kritične znanosti o vzgoji še danes sodi med tri najpomembnejše nemške pedagoške smeri (Gudjons 1994, str. 27–44). Najpomembnejši predstavniki duhovnoznanstvene pedagogike, ki so najbolj vplivali na hrvaško kulturno pedagogiko, so bili v tistem času Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger in Theodor Litt. Celotna smer duhovnoznanstvene pedagogike, ki jo poleg omenjenih teoretikov zastopajo še mnogi drugi (med pomembnejšimi denimo Max Frischeisen-Köhler, Herman Nohl, Wilhelm Flitner, Fritz Blättner, Erich Weniger, Otto Bolnow in drugi), je izhajala iz skupne izhodiščne teorije Wilhelma Diltheya.

Wilhelm Dilthey je korpus duhovnih znanosti utemeljil na svoji tradiciji filozofije življenja, ki je do tedaj prevladujoče kartezijansko teoretsko izhodišče *mislim, torej sem* nadomestila z *doživljam, torej sem* (Diltaj 1980 a, str. 50). Ob tem opušča metodološko paradigmo *neutralne pozicije* znanstvenika, tedaj prisotne v raziskavah različnih družbenih znanosti, po kateri znanstvenik po racionalni poti *pojasnjuje* zakonitosti posameznih družbenih procesov na eksperimentalno preverljiv način, in namesto te vzpostavi novo raziskovalno paradigmo, v kontekstu katere znanstvenik holistično obravnava vse znanosti človeškega duha z namenom *razumevanja* smisla in pomena človekovega delovanja. K utemeljitvi duhovnih znanosti sodi eksplikacija in razvoj *hermenevtike* kot temeljne metode, skupne vsem duhovnim znanostim (Diltaj 1980 a, str. 16). Ko gre za pedagogiko v kontekstu duhovnih znanosti, se tudi Diltheyeva duhovnoznanstvena pedagogika (tako kot Herbartova pedagogika) opira na etiko in psihologijo, toda njegovi etika in psihologija nista abstraktni, metafizično oddaljeni od konkretnega človeka in konkretne skupnosti z večno postavljenim splošnim redom stvari. Duhovnoznanstvena pedagogika cilje vzgoje spoznava prek etike, toda ti niso enkrat za vselej postavljeni, temveč so zgodovinsko pogojeni. S pomočjo psihologije spoznava posamezne pojave in pravila, h katerim se vzgoja nagiba, da bi dosegla svoj cilj, pri čemer (za razliko od Herbartove asociativne psihologije, ki duhovno strukturo človeka reducira na intelektualizirane predstave) duhovnoznanstvena psihologija človeka doživlja kot celoto kognitivnih, emocionalnih in konativnih potencialov, temelječih na doživljanju, izrazu in razumevanju.

Predstavniki duhovnoznanstvene pedagogike so se najpogosteje razvijali po izvorni in samosvoji znanstveni poti v okviru globalno postavljene paradigme svojega utemeljitelja, pri čemer so se v pristopih med seboj neredko tudi precej razlikovali. Zato o duhovnoznanstveni pedagogiki ni mogoče govoriti kot o koherentni smeri, prav tako ne o Diltheyevi šoli duhovnih znanosti. Kljub temu pa so pglavitni predstavniki te smeri ostajali med seboj povezani prek skupnega Diltheyevega filozofsko-pedagoškega miselnega izhodišča. K tej povezanosti so gotovo pripomogli tudi osebni stiki, ki so jih vzdrževali v mlajših letih. Večina omenjenih avtorjev je bila namreč v osebem stiku z Diltheyem, poleg tega pa so svoje poglede delili tudi med seboj – bodisi kot Diltheyevi učenci bodisi kot njegovi sodelavci.

Po letu 1900 se je okrog Diltheya oblikoval ožji krog znanstvenikov, med katere sta sodila Eduard Spranger in Theodor Litt – še dva avtorja, ki sta močneje vplivala

na kulturno pedagogiko na Hrvaškem. Na podlagi primera iz psihologije je Spranger nazorno razložil temeljno paradigmatško izhodišče hermenevtike. Poudarjal je, da cilj *razumevanja* ni ustvarjanje sheme izoliranih delov duševnosti, opisovanje posameznih funkcij duševnega življenja in razlaganje posameznih izsekov psihične enovitosti, temveč odkrivanje same te enovitosti kot žive celote: »Nasploh se zdi, da je znanstvena meja psihologije elementov v tem, da razdira smiselno vez duševnega. Njen postopek je mogoče primerjati z vivisekcijo žabe. Kdor razreže žabo, spozna njeno notranjo sestavo, z razmislekom pa tudi fiziološke funkcije njenih organov. Toda ne sme pričakovati, da bo lahko posamezne dele znova sestavil in iz njih ustvaril živo žabo. Prav tako s sintezo psihičnih elementov ni mogoče ustvariti duševne celote v njeni smiselni življenjski soodvisnosti, ki je povezana z vsem duhovnim okoljem. Nasprotno, smiselna zveza je prva, a šele na podlagi te analiza razlikuje omenjene elemente, ki sami nikakor ne dajejo podlage za razumevanje celote.« (Spranger 1942, str. 22–23) To se nanaša tudi na pedagogiko in na druge komponente duhovnih znanosti. Poleg tega je Spranger zapustil posebno sled v pedagogiki svoje dobe (pa tudi v hrvaški pedagogiki med svetovnjima vojnama) s teorijo o osnovnih tipih človekove psihične strukture. Po tej teoriji se lahko duševnost oz. ustvarjalno psihično dejanje usmeri k vsem vrednotam, pri čemer se želi celotna osebnost izraziti s postavljanjem duhovnih vrednot, njihovim doživljanjem in uresničevanjem. Toda ob tem vendarle neki vrednostni interes prevladuje nad drugimi, zato se pojavlja šest tipov psihične strukture, karakterologij ali *življenjskih form* v skladu s posameznimi vrednotnimi usmeritvami: pri ekonomskem človeku prevladuje vrednota koristi, pri teoretskem spoznanje, pri estetskem lepota, pri socialnem ljubezen, tj. naklonjenost do drugih oseb, pri političnem moč in pri religioznem človeku vrednota smisla za življenjsko celostnost (Spranger 1942, str. XIII–XIV). Vzgojo pojmuje kot usmerjevalko kulture od objektivnega k subjektu, ki temelji na ohranjanju tistega, kar je že delujoče in vredno v prihodnjih duhovnih strukturah.

Theodor Litt je tretji teoretik duhovnoznanstvene pedagogike, ki je imel velik vpliv na hrvaško kulturno pedagogiko. V mnogočem je blizu Sprangerju, tudi on namreč pedagogiko utemeljuje na kulturi in vrednotah, pri čemer se ne zadovoljuje zgolj z metodo opisovanja, pač pa išče tudi metodo razumevanja smisla, ki ima nadčasovno, večno vrednost. Zato pedagogika ni posvečena le realnosti vzgoje, ampak tudi njenemu smislu v objektivnem in metafizičnem pomenu. Od tod tudi Litt, tako kot njegovi predhodniki, posebno pomembnost pripisuje pedagoški teleologiji. Po njegovem mnenju je pedagogika del filozofije, zato se o njej lahko govori le kot o *filozofski pedagogiki*. Meni, da je med osebnostjo in skupnostjo dialektična napetost, ki zaznamuje tudi vzgojni proces. V stalnem boju in medsebojnem obračunavanju se razvijata osebnost in skupnost, pri čemer eno ne more prevladati nad drugim. Šele v skladni povezavi med spontanostjo, notranjo funkcionalnostjo in objektivnimi vrednotami naj bi se dosegli dobri vzgojni rezultati. V vzgoji tako vidi dialektičen odnos med subjektom in objektom, v katerem se subjekt oblikuje.

Ožji krog znanstvenikov, zbranih okrog Diltheya na začetku 20. stoletja, je zasedel filozofske in pedagoške katedre na nemških univerzah. Vzgoja v skladu z duhovnoznanstveno pedagogiko ne izhaja samo iz konkretnega življenjskega

položaja, temveč je tudi sistematični razmislek, ki povratno vpliva na ta življenjski položaj. Slednji pa je spet del celostne vezi med družbo in kulturo. Zato je vzgoja individualni in družbeni, toda tudi kulturni proces. Kot taka je impregnirana v celoten družbeni sistem: v posameznika (ki je zanjo izhodišče in cilj), državo, politiko, kulturo in znanost. V njej se tako srečuje totaliteta kulture in družbe. Na teh postavkah je duhovnoznanstvena pedagogika razvila pedagogiko kot holistično znanstveno disciplino na univerzah in v visokih šolah. Ne da bi se omejevala samo na človekovo racionalno sfero, je z novim filozofskim pristopom celoto človekovega bitja približala vzgojnemu procesu, kar je bilo ugodno tudi za novo filozofsko utemeljitev pedagogike in za njeno nadaljnje znanstveno diferenciranje.

Vodilni predstavniki kulturne pedagogike na Hrvaškem (Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Pavlović in Stjepan Pataki) so bili filozofsko izobraženi na univerzitetni, pozneje pa tudi na doktorski stopnji. Njihovo filozofsko izobraževanje je (v živem stiku s teoretiki in literaturo iz nemškega kulturnega kroga) spodbudilo proučevanje temeljnih človekovih vprašanj v sodobni družbi v duhu idealistične filozofije nemškega izvora v okviru duhovnoznanstvenega pristopa. Po začetni filozofski usmeritvi so svojo pozornost pozneje osredotočili na pedagogiko – bodisi da so ob tem v celoti zapustili filozofijo (Stjepan Matičević in Stjepan Pataki) ali pa so se s pedagogiko začeli ukvarjati poleg filozofije (Pavao Vuk-Pavlović). S kulturno pedagogiko se končuje proces vzpostavljanja pedagoške znanosti na Hrvaškem.

Hrvaški kulturni pedagogiki, podobno kot nemški duhovnoznanstveni pedagogiki, ni mogoče pripisati koherentnosti. Bogastvo pristopov poglavitnih predstavnikov tamkajšnje kulturne pedagogike med svetovnimi vojnama se suče med teoretičnima skrajnostma Stjepana Matičevića na eni in Pavaa Vuk-Pavlovića na drugi strani, med kateri se je vpletla kulturna pedagogika Stjepana Patakija. Njihovi pogledi se razlikujejo, zlasti kar zadeva vzgojo: Pavao Vuk-Pavlović se je osredotočal na vzgojni cilj, Stjepan Matičević in Stjepan Pataki pa na vzgojni proces, ki vodi do tega cilja. Ob tem so se vsi strinjali, da je vprašanje opredelitve vzgojnega cilja filozofsko vprašanje, proučevanje vzgojnega procesa pa problem pedagogike. Razlike med njimi so nastale v definiciji narave pedagogike, ki se ukvarja z vzgojnim procesom. Za razliko od Vuk-Pavlovića, ki je mnenja, da je pedagogika zaradi svoje vrednostne usmerjenosti v prihodnost in kategorialne nesamostojnosti znanstveno nespoznavno področje, ki pripada (posebnemu, praktičnemu) delu filozofije, Matičević in Pataki menita, da se vzgojni proces ravna po znanstvenospoznavnih zakonitostih, ki jih raziskuje posebna, pedagoška metodologija. Matičević pri tem avtonomijo pedagoške znanosti dokazuje izvirno, povsem ločeno od filozofije²⁷, za razliko od Patakija, ki kljub privzetju vseh obeležij

²⁷ Ob primerjanju znanosti, ki proučujejo človekov status quo (kot so psihologija, sociologija, zgodovina in druge), s tistimi, ki so osredotočene na človekov status idealis (filozofija, etika, antropologija idr.), je Matičević prišel do sklepa, da niti ena ne opazuje človekovega statusa nascendi, tj. procesa njegove transformacije iz nižjih v višje oblike obstoja (Kujundžić 1972, str. 54). V vzgoji je prepoznal ekskluzivno področje človekove družbene eksistence, s katerim se ne ukvarja nobena druga znanost: »Narava strukture vzgojnega procesa, ki se zaveda človekovega (vzgojiteljevega) delovanja, po svoji kompleksnosti in specifičnosti kaže na posebno izvršno kavzalnost, na vzgojno kavzalnost, ki zagotavlja tako specifično vzgojne funkcije kot tudi specifično znanosti o njej.« (Matičević, K problematiki funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj, v: Kujundžić i Marjanović 1991, str. 199) Glede na to, da je vzgoja

avtonomije pedagogike ne ločuje povsem od filozofije, saj ima vrsta pomembnih pedagoških vprašanj (podobno kot pri drugih znanostih) svoje *korenine* v filozofiji. Še več, pedagogika je celo bolj kot druge znanosti povezana s filozofijo, saj vzgoja kot manifestacija individualnega in socialnega življenja svojo končno razjasnitev dobi prav v filozofiji.

Kulturna pedagogika ni bila najmočnejša in najpomembnejša pedagoška smer na Hrvaškem le med svetovnimi vojnami, pač pa v vsej hrvaški zgodovini pedagogike. S to smerjo se je na Hrvaškem končal proces znanstvenega in univerzitetnega konstituiranja pedagogike in njeno hitrejše približevanje sodobnim težnjam svetovne pedagoške misli. Navkljub razlikam v kulturni pedagogiki (ali pa prav zaradi njih) njen bogati spoznavni fond potrjuje, da gre za reformno smer, ki ima povsem drugačen pogled na pedagogiko od herbartizma, zato pa tudi povsem drugačen pristop k vzgoji. V središče svojega zanimanja postavlja kulturo, sistem vrednot in odnos vzgoje do njih (Zaninović 1994, str. 159), pri čemer od vzgoje terja angažma vseh gojenčevih potencialov. Tako kot se človekova polnost ne izčrpa z njegovim *rationem*, tako tudi vzgoja, ki se naslavlja le na *ratio*, ne more dati ustreznih rezultatov (Gudjons 1994, str. 29). Zato je v središču kulturne pedagogike celoten človek kot hoteče, čuteče in aktivno bitje, v katerem so kognitivna, afektivna in konativna komponenta združene v nerazdružljivo celoto – za razliko od herbartistične pedagogike, v kateri je vzgoja omejena predvsem na gojenčev racionalni vidik. Kulturna pedagogika jemlje za predmet svojega proučevanja vsakodnevno stvarnost, pri čemer si ne zatiska oči pred problemi sodobnega sveta. Na podlagi stališča, da teorija vzgoje izhaja iz prakse, želi nanjo vplivati in v tej nalogi prepozna ter z njo upravičuje svoj obstoj. Na temeljih idejnega pluralizma, individualizma v vzgoji in vse bolj uravnoteženega pristopa h gojenčevim potrebam na eni ter potrebam skupnosti na drugi strani in ob boljšem upoštevanju gojenčeve osebnosti je kulturna pedagogika na Hrvaškem pomembno prispevala k razvoju pedagoške teleologije, njene znanstvene avtonomije, avtonomije vzgoje, razmerja med pedagogiko in vzgojo, pedagogiko in filozofijo, psihologijo in kulturo nasploh, kulturo in vzgojo ter osebnostjo in vzgojo, k problemu opredelitve vzgojnega cilja ter vrsti drugih temeljnih pedagoških vprašanj.

Podobno kot najpomembnejši predstavniki duhovnoznanstvene pedagogike v Nemčiji so tudi vodilni predstavniki hrvaške kulturne pedagogike med svetovnimi vojnami zasedli pedagoške katedre na *Višji pedagoški šoli* (Stjepan Matičević, 1919–1938; Pavao Vuk-Pavlović, 1928–1929; Vladimir Petz, 1935–1941; Stjepan Pataki, 1938–1941) in na *zagrebški univerzi* (Stjepan Matičević, 1924–1940; Stjepan Pataki, 1938–1953; Vladimir Petz, 1940–1945; Pavao Vuk-Pavlović, ki je poučeval tako na študiju filozofije kot pedagogike, 1929–1941).

proces kavzalne transformacije enote iz nižje (individua) v višjo obliko bivanja (persona), voden po specifičnih zakonitostih, ki jih proučuje posebna, pedagoška metodologija, Matičević sklepa: »Znanost o vzgoji ali pedagogika je potemtakem specifična in v razmerju do drugih jasno razmejena znanost z lastnimi zakonitostmi, je avtonomna znanost.« (Matičević, K problematiki funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj, v prav tam) Te zakonitosti je moč spoznavati z metodološko artikuliranim opazovanjem in eksperimentom.

Njihov bogati opus kulturno-pedagoških študij so objavljale številne založniške hiše (Minerva, Tipografija idr.) in hrvaške periodične publikacije: v tem se je najbolj izkazala revija *Napredak*, ki v tem obdobju poleg člankov pripadnikov delovne šole in drugih smeri, orientiranih zlasti k pedagoški praksi, objavlja tudi teoretične prispevke predstavnikov hrvaške kulturne pedagogike. Poleg tega je imela kulturna pedagogika pomemben delež tudi v drugih pedagoških revijah tistega časa (*Nastavni vjesnik, Alma mater Croatica, Rad Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti – Razred historičko-filologički i filozofičko-juridički, Hrvatska revija* idr.).

Prodor pedagoških revij s kulturno-pedagoško tematiko iz drugih narodnih skupnosti Kraljevine SHS (Jugoslavije) na Hrvaško in objavljanje prispevkov njihovih predstavnikov v hrvaški pedagoški periodiki je podobno kot v primeru delovne šole omogočilo zblížati vodilne predstavnike srbske in slovenske kulturne pedagogike s tistimi na Hrvaškem. In tudi tu je hkrati potekal nasproten proces, namreč prodor hrvaških pedagoških revij in druge publicistike s kulturno-pedagoško tematiko v druge narodne skupnosti Kraljevine SHS (Jugoslavije) ter objavljanje prispevkov vodilnih hrvaških kulturnih pedagogov v revijah teh narodnih skupnosti. V tem so pomembno vplivale srbske revije *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva, Učitelj* itn., med slovenskimi pa *Popotnik, Meščanska šola, Pedagoški zbornik* in druge. Poudariti velja, da se je širjenje kulturne pedagogike v Kraljevini SHS (Jugoslaviji) bistveno razlikovalo od pedagogike delovne šole. Za razliko od delovne šole, ki je v tem obdobju močno vplivala ne le na hrvaško, pač pa tudi na srbsko in slovensko pedagogiko, se je namreč kulturna pedagogika daleč najmočneje razvila na Hrvaškem – tako kar zadeva število predstavnikov kot tudi po svoji pedagoški dediščini, ki jo je zapustila.

Ko gre za kulturno pedagogiko na Slovenskem, je treba omeniti ljubljanskega univerzitetnega profesorja Karla Ozvalda (ki je veliko objavljajal v hrvaški pedagoški periodiki) in njegov vidni učbenik *Kulturna pedagogika: kažipot za umevanje včlovečevanja*. S svojim teoretskim opusom je vplival tudi na kulturnopedagoške razprave na Hrvaškem (posebno pogosto se je nanj opiral Matičević ter neredko polemiziral z njegovim panpedagoškim pristopom). V Srbiji se je s kulturno pedagogiko najbolj ukvarjal Miloš Milošević, čeprav so bili njegovi rezultati skromnejši. Njegovega poskusa utemeljitve kulturne pedagogike v Srbiji, zaradi česar je objavil tudi več študij – med drugim učbenik *Opšta kulturna pedagogika: kao nauka koja činjenice vaspitanja ispituje na kulturnim pojavama u razvitku individualnog i kolektivnog duha* – ni mogoče imeti za pomemben prispevek na tem področju. Njegova prizadevanja v Srbiji niso imela večjega odmeva.

Poseben problem v razvoju kulturne pedagogike je bilo dejstvo, da njeno obdobje ni bilo dovolj dolgo, da bi jo bilo mogoče popolneje teoretsko zaokrožiti. V primerjavi z delovno šolo, ki se je začela razvijati že v prvi in nadaljevala z razvojem v celotni drugi etapi sodobne hrvaške zgodovine pedagogike, so poglavitni predstavniki hrvaške kulturne pedagogike le-to začeli proučevati šele v obdobju od leta 1916 (Matičević) in 1928 (Pataki), pa do leta 1932 (Vuk Pavović). Zaradi političnih okoliščin je ostala kulturna pedagogika na Hrvaškem

utesnjena v razmeroma kratkem časovnem obdobju med svetovnimi vojnami, ob čemer je delovanje njenih najpomembnejših predstavnikov trajalo povprečno manj kot petnajst let. Ker je Stjepan Matičević umrl leta 1940, Pavao Vuk-Pavlović je bil naslednje leto po vzpostavitvi Neodvisne države Hrvaške prisilno upokojen in je Stjepan Pataki v času nacizma objavljajal bistveno manj svojih del²⁸, je hrvaška kulturna pedagogika usahnila že na začetku štiridesetih let 20. stoletja. S koncem druge svetovne vojne pa je bil ob popolnem prelomu s celotno meščansko pedagoško dediščino onemogočen tudi nadaljnji razvoj kulturne pedagogike. Še več, vsi poskusi, da bi se v tretji, povojni etapi razvoja pedagogike vzpostavila kontinuiteta s predvojno hrvaško pedagogiko, so bili v tistem času označeni kot *neznanstven*, včasih celo kot *kontrarevolucionaren* boj proti aktualni oblasti. Pod posebno močnim pritiskom so se znašle pedagoške smeri, ki so temeljile na idealistični filozofski podlagi kot alternativni materialistične ideologije nove oblasti.

3 Monistično reducirana socialistična pedagogika

Dober kazalnik razmer, v katerih se je hrvaška pedagogika znašla v tretji etapi razvoja monistično reducirane socialistične pedagogike po drugi svetovni vojni, je prav odnos do herbartizma in reformske pedagogike, kot ga je mogoče opaziti pri vodilni pedagoški reviji *Napredak*. Tako kot vse druge ustanove v državi je s prihodom nove oblasti leta 1945 tudi *Napredak* spremenil svoj organizacijski ustroj in se prilagodil novim družbenim okoliščinam. Ko je bilo izbrano novo uredništvo (Ramiro Bujas, Franjo Filipović, Ljubica Godler, Stjepan Pataki, Nikola Pavić in Gligor Vitez) z glavnim urednikom Marijanom Koletićem, je jeseni leta 1945 izšla njegova prva in hkrati zadnja številka v novi državi. V prvem, programskem članku z naslovom *Put k našoj novoj pedagogiji* je njegov pisec Juraj Jurman pedagogiko umestil v sfero *duhovne (ideološke) nadgradnje, nad ekonomsko strukturo družbe*, v skladu s pojmovanjem *klasikov znanstvenega socializma*. Zavzemal se je za proučevanje vse dotedanje zgodovine pedagogike in vzgoje, tako da je *ново pedagogiko* zasnoval na *zakonitostih razvoja pedagogike*, v katere je integrirana *tendenca k nenehnemu napredku* (Jurman 1945, str. 3). V nasprotju s pedagogi, »ki trdijo, da je treba mladim omogočiti, da s kar najmanjšim trudom razvijajo svoje duševne sposobnosti«, je zahteval, »naj mladina spozna vse pridobitve znanosti, nato pa postane, obogatena s tem znanjem in pravilno politično vzgojena, ustvarjalec usode svojega naroda« (prav tam, str. 10), da bi se tako, ob poudarjanju vseh posebnosti *нове pedagogike v novi socialistični družbi*, poskusila vzpostaviti pedagoška kontinuiteta s prejšnjimi obdobji. Ob tem se je posebej zavzemal, da bi se novi pristop k pedagogiki oprl na dvoje: »Z upoštevanjem vseh izkušenj in uspehov različnih šolskih sistemov,

²⁸ Ustaška oblast je nekatere segmente kulturne pedagogike razumela kot ostanek liberalizma in jih prepovedovala – podobno kot nemška nacistična oblast, ki je zaustavila razvoj večjega dela duhoslovne pedagogike.

posebno pa Herbarta in delovne šole, bomo oblikovali za naše zahteve in potrebe našo *novo pedagogiko* in našo novo šolo.« (Prav tam, str. 11)

Navkljub Jurmanovi prilagoditvi Herbartovih temeljnih etičnih in psiholoških postavk novim ideološkim potrebam ter upravičevanju svojega zavzemanja za delovno šolo z dejstvom, da so jo uporabljali tudi v Sovjetski zvezi, to prilagajanje novi družbeno-politični matrici ni bilo pogodu uradnim *ideologom družbe* in so jo močno napadli. Ortodoksni revolucionar Radovan Zogović, ki je imel na skrbi partijski nadzor novih kulturnih razmer v Jugoslaviji, se je na članek in sploh na kakršno koli možnost za nadaljnje povojno izhajanje revije *Napredak* odzval žolčno in po liniji takratne ideološke *revolucionarno-kontrarevolucionarne* diferenciacije. V grobem napadu na sodelavce revije, češ da so *reakcionarji* (kar je bila v tistem času najtežja in najnevarnejša obtožba, ki so je bili lahko deležni intelektualci), je Zogović obtožil Bujasa, Filipovića in Godlerjevo – kot sodelavce v novem uredništvu – da so bili »stalni sodelavci, Pataki pa celo urednik ustaške revije 'Napredak', in to tako junija 1941 kot tudi aprila 1944« (Zogović 1945, str. 6). Kot dokaz za njihovo *kontrarevolucionarnost* je navedel prav Jurmanov poskus, da bi rekonceptualiziral dotedanjo zgodovino pedagogike. V tem kontekstu sklene, da »je revija glede na svoje temeljno razumevanje družbene, pedagoške in kulturne problematike na točki, kjer je bila pred petimi ali šestimi leti, ter da jo poskušajo njeni uredniki in sodelavci z lepljenjem različnih citatov in parol kot svoj vagon priključiti 'vlakcu novega časa' /.../. Toda z revijo 'Napredak' ne bomo razpravljali o teh vprašanjih, saj v naši javnosti nima pravice do besede. Naša naloga ni odpirati razprave o napakah in manevrih revije 'Napredak', pač pa mu je treba vzeti besedo enkrat za vselej«, saj »nima nobene pravice do obstoja« (prav tam, str. 5–6). To, da je vodilna politična osebnost revije *Napredak* tako ostro napadla in jo obtožila, da pomeni *reakcionarno kontinuiteto* predvojnega organa *mačkovskih in frankovskih profašističnih pedagoških delavcev*, prek vojnega *podaljševanja kontinuitete ustaškega režima in ustaške pedagogike* do njenega povojnega poskusa pripojitve k *narodni oblasti ter njeni pedagoški teoriji in praksi*, je vodilo k neogibnemu koncu te revije. *Napredak* je bil po več kot osmih desetletjih in pol izhajanja prepovedan in po objavi te številke ni v socialistični Hrvaški nikoli več izšel²⁹. Tako so se tudi simbolično razdrle vse vezi z dotedanjo pedagoško dediščino na Hrvaškem. Po drugi strani sta postali nezaželena tudi herbartizem in reformska pedagogika.

Ne le da je bilo tako v pedagoški teleologiji »abruptno prekinjeno plodno obdobje« (od koder je »treba začeti iskati kontinuiteto«) (Ledić 1991, str. 353), pač pa se je z drugo svetovno vojno grobo prekinil tudi proces pluralizacije in demokratizacije pedagoške prakse ter najbolj plodna stopnja razvoja hrvaške pedagoške znanosti. Po osvoboditvi je bilo v novih totalitarnih družbeno-političnih okoliščinah onemogočeno nadaljevanje naravnega, evolucijskega razvoja pedagoške znanosti. Ideološko-politično nadzorovana hrvaška pedagogika je bila

²⁹ *Napredak* je začel znova izhajati leta 1991, po zlomu socialističnega reda, hkrati z demokratizacijo in pluralizacijo družbenih in pedagoških odnosov na Hrvaškem.

prisiljena pozabiti in pretrgati povezave s svojimi koreninami in s svetovnimi pedagoškimi dogajanji. Ob tem je povojna socialistično strukturirana totalitarna družba – po spletu okoliščin – izzvala še ostrejši rez v pedagogiki kot pa prvi totalitarizem, ki je bil vsiljen ob koncu druge etape. Revolucionarna redukcija pedagogike iz pluralnega na monistični ideološki konstrukt je namreč v obdobju po drugi svetovni vojni vsebovala tako popolno prekinitvev vezi z lastno pedagoško dediščino kot tudi prekinitvev sodelovanja z nemškim kulturnim krogom, katerega del je bila hrvaška pedagogika vse do konca druge svetovne vojne. Hrvaška pedagogika je v času t. i. Neodvisne države Hrvaške uporabljala del lastne pedagoške dediščine (kulturne pedagogike in delovne šole), bila pa je tudi pod vplivi nemškega pedagoškega kroga (panpedagogizma Ernsta Kriecka, socialne pedagogike Paula Natorpa idr.). V nasprotju s tem je bila monistično reducirana pedagogika na Hrvaškem neposredno po drugi svetovni vojni omejena na pasivno sprejemanje sovjetske socialistične pedagogike, po prekinitvi tesnih vezi z deželami socialističnega bloka pa na ustvarjanje lastne pedagoške poti v danem socialističnem ideološkem okviru. Tako sta se v razmeroma kratkem povojnem času zvrstili dve obdobji v snovanju šolstva: do političnega razkola s Sovjetsko zvezo (SZ) se je šolstvo oblikovalo pod nadzorom socialistične države po zgledu SZ, po razkolu pa se začel obdobje samoupravnega socialističnega oblikovanja ob postopni decentralizaciji družbe in zasledovanje lastne razvojne poti.

Kontinuiteto pedagoškega dela je na študiju pedagogike na zagrebški univerzi od časa Kraljevine Jugoslavije (med svetovnjima vojnama) do Federativne ljudske republike Jugoslavije (po drugi vojni) ohranil le Stjepan Pataki, kar dovolj priča o odvisnosti pedagogike od tedanjih oblasti. Poleg številnih odmikov od lastnih načel se je moral Pataki (da je lahko ostal na *univerzi*) odreči tudi kulturni pedagogiki, ki je veljala za *buržoazno*, in sprejeti novo ideologizirano doktrino *socialistične pedagogike*. Ob njem so socialistično pedagogiko na Hrvaškem začeli razvijati Dragutin Franković, nato tudi Mihajlo Ogrizović, Vladimir Poljak, Vladimir Mužić, Ante Vukasović in pozneje še niz drugih teoretikov³⁰.

³⁰ Raven totalitarizma, v katerem je nastajala povojna hrvaška in vsa jugoslovanska pedagogika, potrjuje prav nesorazmerje med heterogeno teoretsko-metodološko provenienco vodilnih jugoslovanskih teoretikov iz predvojne dobe in izrazito izenačeno pedagogiko, ki so jo ti avtorji razvijali po vojni. Med njimi so bili namreč zelo uveljavljeni predstavniki idealistične filozofske smeri iz predvojne dobe (S. Pataki, P. Vuk-Pavlović), predstavniki različnih reformnih pedagoških smeri (kulturne pedagogike – S. Pataki, P. Vuk-Pavlović; delovne šole – A. Defrančeski, M. Janković, J. in M. Demarin in drugi; eksperimentalne pedagogike in psihologije – R. in Z. Bujas), pa tudi pedagogi, ki so svojo izobrazbo pridobili pred vojno pod vplivi različnih pedagoških tokov in so bili po svojem habitusu bistveno drugačni od povojne jugoslovanske pedagogike (V. Schmidt, D. Franković, P. Šimleša, Z. Pregrad, K. Škalko, M. Koletić in drugi). Ne glede na vse razlike, ki so bile med njimi v predvojnem obdobju (tako na ravni pristopa k pedagogiki kot tudi pri izbiri različnih tem, ki so se jim strokovno posvečali, pa tudi kar zadeva končne rezultate, do katerih so prihajali iz različnih heterogenih smeri) – so se po vojni vsi združili v homogeno strukturirano pedagoško smer s skupnimi teleološkimi postavkami, izenačenimi vplivi, podobnimi pristopi k pedagoškim problemom, podobnimi tematskimi področji, s katerimi so se ukvarjali in izenačenimi rezultati, do katerih so prihajali. Razlike med njimi so bile zgolj v podrobnostih in v ne povsem dorečenih stališčih.

Ne glede na postopno demokratizacijo družbenih (in hkrati tudi pedagoških) razmer, v času trajanja monistično reducirane socialistične pedagogike (od druge svetovne vojne do osamosvojitve Hrvaške v devetdesetih letih 20. stoletja) povezanost hrvaške pedagogike z nemškim kulturnim krogom pa tudi s celotno pedagoško dediščino zahodnega bloka držav ni prišla do izraza. V tem obdobju je pedagogika temeljila na normativno-vrednotnem sistemu, zasnovanem na podlagi politično razglašane cilja vzgoje v funkciji socialno strukturirane pedagogike, kolektivizma v vzgoji, vzgoje socialističnega družbenega patriotizma in »izgradnje« novega socialističnega človeka. V teh okoliščinah so povojni razvoj hrvaške pedagogike določale zunajpedagoške družbene razmere. Pedagogika je morala svoj notranji ustroj prilagoditi ideološkim zahtevam družbe, saj si je lahko le tako priskrbela legitimiteto svojega obstoja.

4 Vrnitev k pluraliziranemu razvoju pedagogike

Z državno osamosvojitvijo in ponovno pluralizacijo družbe se od devetdesetih let 20. stoletja začenja četrta etapa znova pluraliziranega razvoja pedagogike na Hrvaškem. V središču pozornosti so sedaj novi svetovni pedagoški tokovi in praktično usmerjene raziskave hrvaških pedagogov. Prevladuje eklektično privzemanje raznolikih pedagoških raziskav iz svetovne pedagoške literature, ne da bi bila njihova teoretsko-metodološka izhodišča kritično preizprašana, s tem pa se krepi nekonsistentnost lastne pedagoške strukture. Posledice takšnega stanja je že mogoče čutiti v vrtincu nepojasnjenih medsebojnih vplivov različnih paradigmatskih in teleoloških izhodišč (nenavadnem prepletanju prevladujoče empirične pedagogike z elementi konstruktivizma, s primesmi paradigmatskega pristopa, normativnosti, hermenevtike, postmodernizma in drugih izhodišč). Vse to prinaša v sodobno hrvaško pedagogiko številne nejasnosti.

Namesto tega in pa ponovnega izoblikovanja nekakšne *nove pedagogike ex nihilo* na razvalinah teoretskega medvladja bi moralo pedagoško raziskovanje danes na Hrvaškem komplementarno upoštevati dva vidika: po eni strani revalorizacijo in znanstveno redefinicijo lastne pedagoške dediščine, hkrati pa se, po drugi strani, vključevati v svetovne znanstvene tokove³¹. Dokler se to ne bo zgodilo, dobrim poznavalcem aktualnih pedagoških razmer na Hrvaškem ne bo tuja trditev spoštovanega (na žalost nedavno preminulega) hrvaškega pedagoškega teoretika Antuna Mijatovića. Ta je v svojevrstni pedagoški oporoki zatrdil, da je imela *hrvaška pedagogika boljši položaj in je bila v boljšem stanju na začetku 20. stoletja kot na njegovem koncu* (Mijatović 2001, str. 149).

V tem kontekstu je posebno pomembno rekonceptualizirati doseg reformske pedagogike³², pa tudi kulturne pedagogike (s katero je pedagogika na Hrvaškem

³¹ Več o tem v Radeka 1998.

³² Sistematično proučevanje tako obče kot nacionalne zgodovine pedagogike bi moralo biti nujna dejavnost celotne sodobne pedagogike, ki svoj znanstveni položaj vselej gradi – ali pa bi ga vsaj morala – tako na podlagi dosežkov aktualnih raziskav kot tudi svoje dediščine. Toliko bolj na področjih, ki jih je prešla skokovito, revolucionarno, namesto po naravni evolucijski poti znanstvenega razvoja – kot je bilo to na Hrvaškem. Zgodovina pedagogike je živo tkivo, v mnogočem ga ni mogoče ločiti od trenutne pedagoške realnosti – podobno kot ne zgodovine filozofije, književnosti itn.

končala proces znanstvenega konstituiranja in teleološkega razvoja) ter delovne šole, katere aktualnost je po svoje mogoče prepoznati v ekspanziji delovnega pouka /radionička nastava/ v sodobni hrvaški šoli³³. Reformska pedagogika zajema veliko zelo pomembnih pedagoških rešitev, ki so (bile) neupravičeno zapostavljene tako v preteklosti kot danes. Čas je, da se koreninam pedagoške znanosti nameni potrebno pozornost. Ne le zaradi jasnejše preteklosti, marveč tudi zaradi zanesljivejše prihodnosti.

Literatura

- Diltaj, V. (1914). O mogućnosti pedagogijske nauke od opšte vrednosti. Beograd: Izdanje knjižnice Rajkovića i Ćurkovića.
- Diltaj, V. (1980). Izgradnja istorijskog sveta u duhovnim naukama. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Diltaj, V. (1980 a). Zasnivanje duhovnih nauka. Beograd: Prosveta.
- Dumbović, I. (1995). Pedagogija na Zagrebačkom sveučilištu: Prigodom 100-te obljetnice katedre za pedagogiju Filozofskog fakulteta. Napredak, št. 2, str. 204–212.
- Franković, D. (1958). Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Franković, D., M. Ogrizović, D. Pazman (1971). Sto godina rada Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora i učiteljstva u Hrvatskoj: 1871–1971, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Gučetić, N. (1998). Upravljanje obitelji. Zagreb: Hrvatski studiji – Studia Croatica.
- Gudjons, H. (1994). Pedagogija. Temeljna znanja. Zagreb: Educa.
- Ilijašević, S. (1850). Obuka malenih ili katehetika: za porabu učiteljem i svećenikom. Zagreb: Narodna tiskarnica dra. Ljudevita Gaja.
- Jakopović, S. (1984). Pokret radne škole u Hrvatskoj. Zagreb: Školske novine.
- Jurman, J. (1945). Put k našoj novoj pedagogiji. Napredak, št. 1–2, str. 3–11.
- König, E., Zedler, P. (2001). Teorije znanosti o odgoju. Zagreb: Educa.
- Krasić, S. (1996). Generalno učilište Dominikanskog reda u Zadru ili 'Universitas Jadertina' (1396–1807). Zadar: Filozofski fakultet.
- Kujundžić, N. (1972). Pedagogija Stjepana Matičevića. Magistarska radnja obranjena na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.
- Kujundžić, N., Marjanović, I. (1991). Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića: Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Ledić, J. (1991). K (izgubljenom) kontinuitetu pedagogijske teleologije u Hrvatskoj. Napredak, št. 4, str. 353–362.

³³ Samostojno delo oz. aktivnost učencev v šoli je kot ključni postulat delovne šole tudi sedaj zlato pravilo v vseh šolskih delavnicah. Resnejša primerjava delovne šole z nedavnim prodorom delovnega pouka kot šolske inovacije bi verjetno pokazala, da se v sodobne šole uvaja, kar je bilo v reformski pedagogiki dobro znano in se je v šolah že uporabljalo. Zaradi zanemarjanja starih, že preizkušenih poti, ki so bile že uporabljene ob zrelih plodovih pedagoškega dela, je neizbežno tudi ponovno zahajanje na napačne poti.

- Lenzen, D. (2002). Vodič za studij znanosti o odgoju. Što može, što želi. Zagreb: Educa.
- Mijatović, A. (2001). Pogled na Hrvatsku pedagogiju na kraju stoljeća. Napredak, št. 2, str. 143–156.
- Milošević, M. (1911). Opšta kulturna pedagogika: kao nauka koja činjenice vaspitanja ispituje na kulturnim pojavama u razvitku individualnog i kolektivnog duha. Beograd: Izdanje zadužbine I. M. Kolarca.
- Ozvald, K. (1927/2000). Kulturna pedagogika: Kažipot za umevanje včlovečevanja. Ljubljana: Slovenska šolska matica/Ljubljana: Jutro: Andragoški center Republike Slovenije.
- Pataki, S. (1932). Kultura i odgoj: Povodom Vuk-Pavlovićeva djela »Ličnost i odgoj«. Sisak: Tiskara Vjekoslav Pelc.
- Pataki, S. (1933). Problemi filozofijske pedagogije: Odnos filozofije i obrazovanja. Zagreb: Zadružna štamparija.
- Pataki, S. (1934). Povodom predavanja prof. Matičevića u Akademiji. Napredak, št. 1–2, str. 29–36.
- Pataki, S. (1936). Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije. Zagreb: Tiskara Merkantile.
- Pataki, S. (1938). Problemi i pravci reformne pedagogije. Zagreb: Minerva.
- Previšić, V., Rosić, V., Radeka, I. (2003). Studij pedagogije u Hrvatskoj, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Protner, E. (2001). Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914). Maribor: Slavistično društvo.
- Radeka, I. (1998). O potrebi rekonceptualizacije suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj. Kvaliteta u odgoju i obrazovanju: The Quality in Education and Teaching. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci – Odsjek za pedagogiju, str. 68–77.
- Radeka, I. (1999). Odgajatelj u svjetlu kulturne pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju: The Teacher as a contributor to quality in education, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 301–312.
- Radeka, I. (1999 a). Problem određenja cilja odgoja u kulturnoj pedagogiji u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. Radovi – Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije, sv. 38(15), str. 293–312.
- Radeka, I. (2000). Odnos individualnog i socijalnog u kulturnoj pedagogiji u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. Radovi – Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije, Zadar, sv. 39(16), str. 275–286.
- Radeka, I. (2001). Pomen pedagoške teleologije na primeru kulturne (pan)pedagogike na Hrvaškem in v Sloveniji med svetovnjima vojnima. Sodobna pedagogika, št. 3, str. 160–174.
- Radeka, I. (2001 a). Znanstvena autonomija pedagogije u ozračju kulturne pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. Napredak, št. 3, str. 367–378.
- Radeka, I. (2002). Karel Ozvald in vodilni predstavniki kulturne pedagogike na Hrvaškem. Sodobna pedagogika, št. 4, str. 146–161.
- Radeka, I. (2002 a). Odnos kulturne prema herbartističkoj pedagogiji u Hrvatskoj. Delo in pedagoški nazori Henrika Schreinerja, Maribor: Univerza v Mariboru, str. 251–269.
- Radeka, I. (2002 b). Značaj kulturne pedagogije u Hrvatskoj za pedagošku praksu: The importance of cultural pedagogy in Croatia for pedagogical practice. Odnos

- pedagogijske teorije i pedagoške prakse: Relationship of pedagogical theory and pedagogic practice, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 83–97.
- Radeka, I. (2003). Pristupi didaktici nositelja pedagogije na sveučilištima u Hrvatskoj i Sloveniji između svjetskih ratova. Didaktični in metodični vidiki prenovе in razvoja izobraževanja, Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo i didaktiko, str. 113–120.
- Radeka, I. (2004). Konstituiranje pedagogije i pojava pedologije u Hrvatskoj. Anali za povijest odgoja, št. 3, str. 17–26.
- Radeka, I., Vojković, M. (2006). Pregled razvoja visokog obrazovanja u Zadru. Anali za povijest odgoja, št. 5, str. 7–29.
- Radica, B. (1974). Hrvatska 1945. München – Barcelona: Knjižnica Hrvatske revije.
- Spranger, E. (1942). Oblici života: Duhovnoznanstvena psihologija i etika ličnosti. Zagreb: Izdanje Matice Hrvatske.
- Vuk-Pavlović, P. (1996). Filozofija odgoja. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Zaninović, M. (1992). Najistaknutiji pedagozi radne škole u Hrvatskoj. Radovi: Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije, št. 30(7), 1990/1991, str. 239–254.
- Zaninović, M. (1994). Predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj. Radovi: Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije, št. 32(9), 1992/1993, str. 159–166.
- Zogović, R. (1945). O kontinuitetu časopisa »Napredak«. Naprijed, od 29. 12, str. 5–6.

Prevedel: Damijan Štefanc

RADEKA Igor, Ph.D.

REFORM PEDAGOGY IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL DEVELOPMENT IN CROATIA

Abstract: In Croatia, pedagogy has developed in four stages: šenlightenment'pedagogy (up until WWI), plural scientific pedagogy (between the two wars), monistically reduced socialist pedagogy (after WWII), and the return to pedagogical pluralism (since Croatian independence at the beginning of the 1990s). The process of forming pedagogy as a science and pluralisation in this field with the greatest achievements of Croatian pedagogy took place and ended in the period between the two wars thanks to reform pedagogy. With regard to the number of its adherents, in this period the most popular reform direction in Croatia was the šwork school'. Its greatest contribution was the progress of school practice and practical pedagogical work. In the field of theory, cultural pedagogy was the most important in this period. In the third stage of development, immediately after WWII, the development of reform pedagogy in Croatia was completely stopped. In that period, pedagogy in Croatia was subordinated to ideological political control. With the return of pluralism at the start of the 1990s, the transitions from monistic to a plural scientific pedagogy began. Contrary to the previous practice, systematic movements in this field presume – taking account of contemporary pedagogical achievements around the world – a simultaneous complementary reevaluation of one's own pedagogical heritage, which has not yet happened. Along these lines, the redefinition of the significance and role of the reform directions in pedagogy is especially topical.

Keywords: pedagogy development, Herbartism, new school, new pedagogy, reform pedagogy, 'work school', cultural pedagogy, Croatia.

Dr. Viktorija Sulčič, Alja Sulčič

Vpliv e-mentorja na kakovost e-izobraževanja

Povzetek: V prispevku prikazujemo značilnosti mentorsko podprtega modela e-izobraževanja, ki se izvaja v kombinaciji klasično izpeljanih predavanj/vaj in dejavnosti študentov v spletnem učnem okolju. Mentorsko podprti sistem e-izobraževanja uvajamo za boljšo podporo študentom in zagotavljanje učinkovitega e-izobraževanja. V prispevku predstavljamo pregled različnih vlog in spretnosti, ki so potrebne za uspešno izpeljavo mentorstva v e-izobraževanju. Z različnimi raziskavami smo poskušali ugotoviti, kako vplivajo mentorji na dejavnost in uspeh študentov pri predmetih, ki se na fakulteti izvajajo po internetu. Raziskave so pokazale, da lahko mentorji pozitivno vplivajo na učni uspeh študentov (vendar ne toliko na same ocene) in da študenti sprejemajo mentorjevo navzočnost pozitivno; to predvsem velja za študente izrednega študija. Na podlagi rezultatov smo sestavili model mentorstva v e-izobraževanju. Ta poskuša predstaviti ključne sestavine in mentorske spretnosti, ki jih mentorji potrebujejo za uspešno podporo izvedbe e-izobraževanja.

Ključne besede: kombinirano e-izobraževanje, mentorsko podprto učenje, terciarno izobraževanje.

UDK: 374.74

Strokovni prispevek

Dr. Viktorija Sulčič, docentka, Fakulteta za management Koper, Univerza na Primorskem; e-naslov: viktorija.sulcic@fm-kp.si

1 Uvod

Elektronsko izobraževanje (e-izobraževanje) je izobraževanje, pri katerem je izvedba izobraževalnega procesa podprta z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT). Ta tehnologija se je sprva uporabljala pri izpeljavi študija na daljavo (ŠND), pri katerem je omilila prostorsko in časovno ločenost učitelja in učencev. Značilnosti tega študija so v njegovi več kot stoletni zgodovini (Holmberg 1995) spodbudile razvoj primernih metod učenja in poučevanja. Učne metode študija na daljavo so spodbudile večjo dejavnost učečih se in izboljšale učne rezultate. Z intenzivnejšim uvajanjem informacijsko-komunikacijske tehnologije v tradicionalno izobraževanje so se učne metode študija na daljavo, zaradi njegovega inovativnega pristopa k poučevanju in učenju začele prenašati v tradicionalno izobraževanje. Tako so se pojavile nove oblike izobraževanja, kot npr. računalniško podprto učenje, on-line izobraževanje, spletno izobraževanje, e-izobraževanje, izobraževanje prek interneta itn. Vse te nove oblike izobraževanja, ki so podprte z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, lahko poimenujemo s skupnim imenom e-izobraževanje.

E-izobraževanje je postala priljubljena oblika izobraževanja tudi v ameriških podjetjih, kjer se je delež ponudnikov e-izobraževanja v zadnjih letih opazno zvečal v primerjavi z deležem ponudnikov drugih oblik izobraževanja (Mugania 2004, str. 1). Navdušenje nad e-izobraževanjem bi lahko enačili z navdušenjem, ki ga je bil deležen pojav podjetij pika.com (angl. dot.com), pri katerem se je izkazalo, da se velika pričakovanja glede e-podjetij večine podjetij niso uresničila. Primer britanske e-univerze (MacLeod 2004) je pokazal, da informacijsko-komunikacijska tehnologija ni zadosten dejavnik uspešnega e-izobraževanja. Čeprav je britanska e-univerza uporabljala najnovejše tehnologije in visokokakovostno študijsko gradivo, se je le 900 študentov od ciljnih 5000 odločilo za študij na tej univerzi (prav tam). Mnoge raziskave e-izobraževanja poročajo o problemu visokega osipa študentov,

ki študirajo po internetu (internetni študij)¹. Izsledke nekaterih tovrstnih raziskav povzemamo v preglednici 1.

Stopnja osipa	Avtor in leto raziskave
70–80 %	Forester 2000 (v Dagger in Wade 2004), Flood 2002
Več kot 70 %	Mugania 2004; Masie Center (2003)
Več kot 40 %	Carter 1996 (v Tyler-Smith 2006)
20–50 %	Ridley in Sammour 1996 (v Diaz 2002), Frankola 2001 (v Masie Center 2003)
10–20 %	Diaz 2002

Preglednica 1: Ocene osipa študentov pri internetnem študiju

V preglednici 1 so vidne precejšnje razlike v stopnjah osipa med različnimi raziskavami. Te razlike med drugim izhajajo iz različnih pristopov k ugotavljanju osipa. Tako na primer nekatere institucije med osipniki ne upoštevajo študentov, ki študij zapustijo po t. i. preizkusnem obdobju (obdobju, ko študent preveri, ali mu takšen način študija ustreza, in če mu ne, lahko študij opusti in se mu šolnina delno ali v celoti povrne). Kljub različnim podatkom raziskav je očitno, da so stopnje osipa pri internetnem študiju zelo visoke in skrb zbujujoče.

Zaradi visokih stopenj osipa so raziskovalci začeli iskati dejavnike, ki onemogočajo uspešno dokončanje e-izobraževanja in povzročajo visok osip študentov. Chang (2004) je dejavnike, ki ogrožajo učinkovito e-izobraževanje, razvrstil v tri poglavitne skupine: ovire e-izobraževanja, neizpolnjena študentska pričakovanja in časovne omejitve. Poglavitne ovire e-izobraževanja so po Changu zaznana psihološka razdalja, ki jo povzročata prostorska in časovna oddaljenost med udeleženci, in tehnični problemi (prav tam). Obe oviri lahko med študenti povzročita upad motivacije in občutek izolacije, kar lahko učence odvrne od učenja in posledično prispeva k visoki stopnji osipa (prav tam). Nadalje Chang navaja, da osip preprečuje izpolnitev treh poglavitnih študentskih pričakovanj: pravočasno odzivnost učitelja, zadovoljivo podporo in udoben odnos (prav tam). Ta pričakovanja pogosto ostanejo neizpolnjena zaradi časovnih omejitev učiteljev (prav tam). Časovne omejitve so posledica tega, da morajo predmetih, ki se izvajajo prek interneta, učitelji izvajati več vlog (vlogo strokovnjaka, vlogo upravljavca predmeta v spletnem učnem okolju in vlogo tehnološkega svetovalca) v omejenem časovnem obdobju (prav tam).

Mugania (2004) je na podlagi svojih raziskav opredelila sedem kategorij ovir e-izobraževanja: ovire, ki so vezane na študenta (npr. strah pred neuspehom, prejšnje znanje, sposobnost prilagajanja spremembam), učne sloge, metode in oblike poučevanja, izvajalca e-izobraževanja, primernost gradiva ciljni skupini, tehnologijo in ovire, povezane z drugimi okoliščinami ter zunanji vplivi. Pri tem je ugotovila, da so se ovire med raziskovanimi podjetji razlikovale. Mugania

¹ Za študij prek interneta se pogosto uporablja pojem on-line študij, kar pomeni, da mora biti študent povezan na internetno omrežje, za razliko od študija s pomočjo računalnika, ker lahko učenec ali študent uporablja programe in vire, ki jih ima na računalniku, na zgoščenki itn.

med ovirami tehnologiji ne daje velikega poudarka, saj meni, da je ta le orodje za poučevanje in učenje. Veliko bolj poudarja procese učenja in poučevanja, ki bi se morali posodobiti, predvsem pa bi se morale spremeniti vloge učitelja in učencev. (Mugania 2004)

Tako ne preseneča, da raziskovalci pri obravnavi kakovosti e-izobraževanja vedno bolj poudarjajo pomembnost kakovostne podpore učečih se. Tako kot v raziskavi o e-izobraževanju ugotavlja Evropski center za razvoj poklicnega izobraževanja in usposabljanja (angl. European Centre for Development of Vocational Training – CEDEFOP), bi moral poudarek v e-izobraževanju preiti z »e-ja« na samo izobraževanje (Aimard in Mc Cullough 2006).

V kontekstu prenove procesov poučevanja se kot rešitev za probleme kakovosti e-izobraževanja pogosto omenja mentorsko podprti sistem e-izobraževanja. V procesu e-izobraževanja je mentor oseba, ki podpira učne procese prek neposredne interakcije z učenci, pri čemer so učenci in mentor časovno in prostorsko ločeni med vsemi ali nekaterimi interakcijami (Denis et. al. 2004). Podpora mentorjev v e-izobraževanju se uvaja zaradi želje po zniževanju stopnje osipa študentov ter za lajšanje občutka izolacije v spletnih učnih okoljih in zaradi moralne dolžnosti, ki nam veleva, da je treba študentom pomagati pri uspešnem dokončanju šolanja oz. študija (prav tam). Mentorji so v e-izobraževalnih okoljih pomembni zato, ker ustvarjajo občutek socialne prisotnosti (angl. social presence), ki ga definiramo kot zaznavo, da kljub prostorski in/ali časovni oddaljenosti komuniciramo z resničnimi ljudmi, in ne neživimi predmeti (Wheeler 2005). Višja socialna navzočnost v skupini lahko pripomore k temu, da so udeleženci bolj motivirani za sodelovanje (prav tam), pri čemer je seveda manjša verjetnost, da bodo opustili e-izobraževanje. Zaradi navedenih razlogov smo se tudi na naši fakulteti odločili za vpeljavo mentorskega sistema e-izobraževanja.

V prispevku predstavljamo pogloblitve značilnosti mentorskega sistema e-izobraževanja ter vplive vpeljave mentorskega sistema na naši fakulteti, ki smo jih preverili z obširno raziskavo med študenti in mentorji. Z raziskavo smo želeli potrditi/zavrnilo hipoteze o mentorjevem vplivu na e-izobraževanje. Mentor:

- pozitivno vpliva na učinkovitost e-izobraževanja,
- s svojo dejavnostjo spodbuja dejavnost študentov,
- lahko uspešno nadomesti učitelja pri izvedbi predmeta.

V uvodu in nadaljevanju teoretičnega dela prispevka predstavljamo pregledano literaturo, ki obravnava slabosti e-izobraževanja, predvsem prevelik osip, ter mentorstvo v e-izobraževanju. V empiričnem delu prispevka pa predstavljamo izsledke obširne raziskave med študenti e-izobraževanja, ki se izvaja po kombiniranem mentorsko podprtem načinu – to je s kombinacijo klasično izpeljanih predavanj/vaj in dejavnosti študentov prek spletnega učnega okolja (angl. blended learning), pri katerem študente spremlja mentor (e-mentor). Raziskava temelji na podatkih, zbranih s pomočjo elektronskih vprašalnikov, ki so jih študentje izpolnjevali ob koncu izvedbe predmeta ter med njo (sprotne tedenske mnenjske ankete), in podatkov iz poročil, ki so dostopna prek spletnega učnega okolja (v našem primeru moodla). Podatke smo obdelali

s statističnim programom SPSS 14.0. Pri obdelavi smo uporabili metode opisne statistike ter metode korelacijske in linearne regresijske analize. Obdelani podatki so prikazani s standardnimi preglednicami.

2 Paradigma mentorskega učenja

Mentorstvo je uspešen sistem tudi za tradicionalno izobraževanje. Prensky (2002) opozarja na to, da je mentorsko podprto učenje učinkovitejše kot učenje v velikih skupinah v tradicionalnih razredih, saj mentorsko učenje v poučevanje uvaja osebno interakcijo »ena-na-ena« med mentorjem in učencem. V tradicionalnih (fizičnih) okoljih je mentorsko učenje še vedno dražja oblika učenja, ki je po navadi obravnavana kot zasilni izhod za slabše učence (dodatne osebne instrukcije). Sedaj se to spreminja, saj nam sodobna tehnologija omogoča, da se večje število učencev povezuje z enim mentorjem na večje fizične razdalje, to pa je tudi stroškovno sprejemljiva izvedba. (Prensky 2002)

Podobno meni tudi Bork (2000), ki v izobraževanju zagovarja premik od paradigme informacijskega transferja, v kateri učitelj prenaša »znanje« pogosto pasivnim učencem, k paradigmi mentorskega učenja. Bork (prav tam) je mnenja, da mora prihodnost izobraževanja temeljiti na paradigmi mentorskega učenja, pri kateri se učenje obravnava kot aktiven proces, v katerem imajo osrednjo vlogo učenci, in ne učitelj. Ta paradigma se osredotoča na učenje v manjših skupinah s pomočjo mentorja, njene poglobitve prvine pa so: interaktivnost, individualizacija, prilagodljivost, ustvarjalnost, sodelovanje ipd. (prav tam). Čeprav v učenca usmerjen izobraževalni proces ni nova zamisel, je tradicionalen, v učitelja usmerjen učni proces in proces prenosa informacij od učitelja do učenca še vedno prevladujoči način poučevanja na naših izobraževalnih ustanovah. Spremembe v izobraževalnem procesu terciarnega izobraževanja naj bi prineslo uvajanje bolonjskih študijskih programov, ki se v Sloveniji že izvajajo.

E-mentorji (mentorji v procesu e-izobraževanja) podpirajo učence v različnih vlogah. Avtorji podajajo različne klasifikacije vlog, ki naj bi jih mentorji izvajali v spletnih učnih okoljih. Pogosto citirana Bergejeva klasifikacija opredeljuje štiri poglobitve vloge e-mentorja: pedagoško, menedžersko, socialno in tehnično (v McPhearson in Nunes 2004). V pedagoških vlogah mentor skrbi za podporo učnega procesa tako, da učencem podaja navodila in vprašanja, ki spodbujajo diskusije, primere, povratne informacije, skrbi za motivacijo ipd. (Teles et al. 2001). Menedžerska vloga od njega zahteva, da skrbi za izvedbo predmeta, spremlja napredek in podatke o posameznih učencih ipd. (prav tam). V socialni vlogi mentor skrbi za ustvarjanje prijaznega in udobnega učnega okolja in skupnosti, ki podpira in spodbuja učenje; v tehnični vlogi pa mora poskrbeti, da so učenci in on sam seznanjeni z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, ki se uporablja v e-izobraževanju (McPhearson in Nunes 2004). Del mentorjeve tehnične vloge je tudi podpora učencem ob tehničnih težavah (prav tam).

Za uspešno opravljanje vseh vlog morajo imeti mentorji nekatere sposobnosti in osebnostne značilnosti. Thomasov seznam štirih P-jev opisuje

poglavitne lastnosti dobrega mentorja: pozitivnost, proaktivnost, potrpežljivost in vztrajnost (angl. persistence) (v Shepherd 2002). Veliko avtorjev poudarja tudi, da je za mentorje potrebna strokovna usposobljenost na področju, pri katerem sodelujejo kot mentorji (prav tam). Poleg tega morajo imeti dobro razvite komunikacijske spretnosti, biti morajo računalniško in internetno pismeni, seznanjeni s tehnologijami, ki se uporabljajo pri e-izobraževanju, ter imeti pozitiven odnos do učencev in samega učenja (prav tam).

Navsezadnje je za mentorje pomembno tudi to, da so za svoje delo primerno usposobljeni. Programi usposabljanja za mentorje e-izobraževanja morajo mentorjem pomagati, da razvijejo svoje sposobnosti, se seznanijo z vlogami, ki jih morajo opravljati kot mentorji, ter z značilnostmi e-izobraževanja, ki e-izobraževanje razlikuje od tradicionalnega izobraževanja. Primerno usposabljanje je tudi pomemben dejavnik za uspešno izvajanje programov e-izobraževanja (Smith 2005). V naši raziskavi programov usposabljanja za e-mentorje smo ugotovili, da se javno dostopni programi osredotočajo na praktične vidike mentorstva, pri čemer imajo mentorji možnost vadbe spletne komunikacije v dejanskih spletnih učnih okoljih z drugimi prihodnjimi mentorji (Sulčič in Sulčič 2007). Usposabljanje za mentorje je pomembno zato, ker mentorji na lastni koži izkusijo, kako je biti učenec v spletnem učnem okolju, in zato, ker mentorji od drugih udeležencev usposabljanja pridobijo dragocene povratne informacije o tem, kako dobro se znajdejo v posameznih mentorskih vlogah. Te povratne informacije lahko prihodnjim mentorjem pomagajo pri razvijanju njihovih mentorskih spretnosti in pri samozavestnejšem nastopu v resničnih mentorskih situacijah z resničnimi učenci (prav tam).

3 Raziskava mentorstva v praksi

Mentorski sistem e-izobraževanja smo na naši fakulteti najprej vpeljali za študente predmeta e-poslovanje. To je izbirni predmet, ki se skoraj v celoti izvaja prek spletnega učnega okolja. Poleg dejavnosti, ki se izvajajo prek interneta, se med izvajanjem predmeta praviloma organizirata vsaj dve srečanji v živo (število srečanj je odvisno od značilnosti in potreb študentov). V študijskih letih 2004/05 in 2005/06 je pri predmetu sodelovalo več kot 100 študentov, zato smo se odločili, da razdelimo študente v manjše skupine od 20 do 40, saj bodo tako deležni boljše podpore. Vsako izmed manjših skupin študentov je prevzel mentor. Mentorji pri predmetu so bili večinoma študenti, ki so predmet e-poslovanje uspešno dokončali v prejšnjih študijskih letih.

Mentorski sistem e-izobraževanja smo vpeljali tudi pri predmetu poslovna informatika, ki se kot obvezni predmet izvaja v drugem letniku. Pri tem predmetu je bila polovica predmeta izpeljana v tradicionalni učilnici, polovica pa v spletnem učnem okolju. V študijskem letu 2005/06 je bilo v predmet vključenih 125 študentov, ki smo jih prav tako razdelili v štiri manjše skupine. Vsaka skupina je (tako kot pri predmetu e-poslovanje) imela svojega mentorja. Pri predmetu poslovna informatika sta vlogo mentorja opravljalasistenta, ki

sta sicer sodelovala tudi pri tradicionalni izvedbi predmeta v živo (vsak asistent je bil mentor dvema skupinama študentov).

Značilnosti predmetov, pri katerih so sodelovali mentorji, so prikazane v preglednici 2.

Predmet	Trajanje	Vrsta	Število študentov
E-poslovanje	marec–maj 2005	izbirni	105
E-poslovanje	marec–maj 2006	izbirni	109
Poslovna informatika	oktober 2005–januar 2006	obvezni	125

Preglednica 2: Značilnosti predmetov, ki se izvajajo prek interneta, na naši fakulteti, pri katerih so sodelovali mentorji

Ker lahko, kot že povedano, primerno usposobljeni mentorji precej vplivajo na kakovost e-izobraževanja (Smith 2005), smo za vse e-mentorje pred izvedbo e-predmetov pripravili interno usposabljanje. Prvo usposabljanje smo izpeljali v januarju 2005. Med usposabljanjem so se mentorji seznanili z našim spletnim učnim okoljem ter razvili potrebne komunikacijske spretnosti za spletno komunikacijo. Spletno učno okolje na naši fakulteti temelji na odprtokodni rešitvi moodle (<http://www.moodle.org>), ki jo uporabljamo za celotno podporo izobraževalnega procesa izbranih predmetov ter ga imenujemo e-učilnica (elektronska učilnica).

Naloge e-mentorjev pri predmetih e-poslovanje in poslovna informatika so obsegale: spremljanje dejavnosti in napredka študentov, tehnično, strokovno ter učno podporo študentom, motiviranje študentov za delo in diskusije, moderiranje diskusij v e-učilnici in sodelovanje z učiteljem predmeta prek rednih poročil o delu študentov. V nekaterih primerih so mentorji sodelovali tudi pri ocenjevanju študijskih dejavnosti, čeprav je večino ocenjevanja izpeljal učitelj predmeta.

Kot del evalvacije učinka mentorjev na delo študentov smo izpeljali analizo aktivnosti študentov in mentorjev ter več anket med študenti. Analizo aktivnosti smo opravili na podlagi števila prispevkov študentov in mentorjev v e-učilnici med izvajanjem predmeta. Kot smo omenili v uvodu, so bile ankete izpeljane v obliki elektronskih anketnih vprašalnikov med izvedbo predmeta in ob dokončanju izvedbe predmeta.

3.1 Analiza aktivnosti

V okviru analize aktivnosti smo opazovali število prispevkov, ki so jih študenti in mentorji vsak teden objavljali na različnih tematskih forumih. Diskusije na forumih so bile poglobljena študijska aktivnost pri predmetu. Ker je število prispevkov zaradi različne stopnje zahtevnosti nalog nihalo od tedna do tedna, smo se odločili, da bomo izračunali povprečno število študentskih prispevkov na teden in povprečno število mentorjevih prispevkov na teden.

Da bi se izognili vplivu različnih velikosti skupin, smo te številke nato delili še s številom študentov v vsaki skupini. Tako smo v končno analizo zajeli povprečno število študentskih prispevkov v tednu na študenta ter povprečno število prispevkov mentorja vsake skupine v tednu na študenta. Poleg tega smo v analizo uvrstili še povprečno oceno dela mentorja, ki je bila izračunana na podlagi tedenskih mnenjskih anket med študenti.

V preglednici 3 predstavljamo statistično značilne povezanosti (korelacije) opazovanih spremenljivk. Samo dve korelaciji sta statistično značilni. Med spremenljivkami se je pokazala pozitivna korelacija med povprečno aktivnostjo študentov in povprečno aktivnostjo mentorjev ter pozitivna korelacija med oceno mentorja (kot so mu jo dodelili študentje) in povprečno mentorjevo aktivnostjo.

Spremenljivka	1.	2.	3.
1. Povprečna mentorjeva aktivnost			
2. Povprečna aktivnost študentov	0,70*		
3. Ocena mentorja	0,81**		

Preglednica 3: Korelacijska preglednica analize aktivnosti

Legenda: *statistično značilna korelacija pri $P = 0,05$; **statistično značilna korelacija pri $P = 0,01$

V nadaljevanju smo z regresijsko analizo (preglednica 4) ugotavljali vpliv povprečne mentorjeve aktivnosti in povprečne aktivnosti študentov na oceno mentorja. Regresijska analiza je pokazala, da povprečna mentorjeva aktivnost statistično značilno vpliva na oceno, ki jo svojemu mentorju dodelijo študenti, povprečna aktivnost študentov pa je bila iz modela izločena.

Vključena spremenljivka	B	t	P
Povprečna mentorjeva aktivnost	0,645	3,596	0,009
F = 12,928; P = 0,01; povpr. $R^2 = 0,599$			

Preglednica 4: Linearna regresijska analiza vpliva povprečne mentorjeve aktivnosti na oceno mentorja (metoda stepwise)

Vpliv mentorjeve aktivnosti je statistično značilna ($P = 0,01$) in pojasni 59,9 % (R^2) variabilnosti ocene mentorja. Rezultati regresijske analize nam povedo, da če se povprečna mentorjeva aktivnost poveča za 1 enoto (objavo na študenta na teden), bodo študenti mentorja ocenili za 0,645 višje.

S pomočjo regresijske analize smo preverili še vpliv povprečne mentorjeve aktivnosti na povprečno aktivnost študentov (preglednica 5).

Vključena spremenljivka	B	t	P
Povprečna mentorjeva aktivnost	2,747	2,557	0,038
F = 6,540; P = 0,04; povpr. $R^2 = 0,409$			

Preglednica 5: Linearna regresijska analiza vpliva povprečne mentorjeve aktivnosti na povprečno aktivnost študentov (metoda stepwise)

Podatki iz preglednice 5 povedo, da je 40,9 % povprečne aktivnosti študentov pojasnjeno s povprečno mentorjevo aktivnostjo, in sicer, če mentor objavi 1 enoto več, bodo študentje v povprečju objavili za 2,7 enote več. Vpliv mentorjeve aktivnosti na aktivnost študentov je več kot očitna.

3.1 Analiza anketnih rezultatov

Kot smo že omenili, smo v okviru naše raziskave po koncu izvajanja mentorsko podprtih predmetov izpeljali več različnih anket med študenti. V anketah nas je med drugim zanimala mentorjeva vloga v e-učilnici (spletnem učnem okolju). V preglednici 6 predstavljamo osnovne podatke o anketiranju, ki smo ga med študenti izvedli na temo mentorske podpore e-izobraževanja.

Predmet	Datum izvedbe ankete	Odst. odziva
E-poslovanje (IP – IŠ) – 2004/05	22. 5. 2006	80,0 %
E-poslovanje (IP – IŠ/RŠ) – 2005/06	21.–28. 5. 2006	91,7 %
Poslovna informatika (OP – RŠ) – 2005/06	11.–18. 1. 2006	72,0 %

Preglednica 6: Ankete o mentorstvu med študenti

Legenda: IP – izbirni predmet, OP – obvezni predmet, IŠ – izredni študij, RŠ – redni študij

Nekatere podatke smo zbirali tudi na tedenski podlagi. Vsak teden smo namreč študente prosili, da ocenijo delo njihovega mentorja v preteklem tednu. Primerjava med študenti je prikazana v preglednici 7.

Spremenljivke	Izbirni predmet		Obvezni predmet	IŠ : RŠ	IP : OP
	RŠ	IŠ	RŠ	t-test – P	t-test – P
Mentor lahko nadomesti učitelja	3,6	4,0	3,9		
Ocena mentorjeve podpore	3,6	4,5	3,8	0,00	0,00
Mentor lahko izboljša študijski uspeh	4,0	4,6	3,7	0,00	0,00
Učitelj/mentor je bil lahko dostopen	3,8	4,6	3,8	0,00	0,00

Preglednica 7: Mentorjeva vloga v e-učilnici

Legenda: Študenti so spremenljivke ocenjevali na lestvici od 1 (zelo se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam); IP – izbirni predmet, OP – obvezni predmet, IŠ – izredni študij, RŠ – redni študij

Študentje izrednega študija so mentorjevo podporo cenili bolj kot študentje rednega študija. To lahko povežemo z značilnostmi obeh načinov študija. Za študente izrednega študija je organiziranih manj predavanj kot za študentje rednega študija. Posledično imajo študenti izrednega študija manj stika z učitelji kot njihovi kolegi v rednem študiju. Zato dejstvo, da so študentje izrednega študija bolje sprejeli podporo mentorja v e-učilnici kot študentje rednega študija, ne preseneča. Študenti izrednega študija so se tudi bolj strinjali s trditvijo,

da je bil učitelj/mentor v e-učilnici lahko dostopen (4,6) in da lahko mentor izboljša njihov študijski uspeh (4,6). Razlike med študenti izrednega in rednega študija ter študenti izbirnega ter obveznega predmeta so statistično značilne (preglednica 7, $P < 0,05$).

Analizirali smo tudi korelacije med spremenljivkami, ki opisujejo mentorjevo vlogo, in tem, kako so študentje ocenjevali pridobljeno znanje, ter korelacije z zaključno oceno pri predmetu. Rezultati so predstavljeni v preglednici 8.

Spremenljivke	1.	2.	3.	4.
1. Mentor lahko nadomesti učitelja				
2. Ocena podpore mentorja	0,47**			
3. Mentor lahko izboljša študijski uspeh	0,49**	0,34**		
4. Učitelj/mentor je bil lahko dostopen	0,54**	0,45**	0,43**	
5. Končna ocena pri predmetu				
6. Pridobljeno znanje	0,37**	0,41**	0,42**	0,41**

Preglednica 8: Korelacijska preglednica za mentorjevo vlogo

Legenda: *statistično značilna korelacija pri $P = 0,05$; **statistično značilna korelacija pri $P = 0,01$

Kot je razvidno iz preglednice 8, so pozitivne korelacije med tem, kako študenti ocenjujejo mentorjevo vlogo, in njihovo oceno pridobljenega znanja. Bolj kot so se študenti strinjali s trditvijo, da lahko mentor nadomesti učitelja, bolje so ocenjevali mentorjevo podporo v e-učilnici. In bolj ko so se strinjali s trditvijo, da lahko mentor izboljša njihov študijski uspeh, više so študenti ocenjevali svoje pridobljeno znanje pri predmetu v primerjavi z znanjem, ki ga po navadi pridobijo pri tradicionalno izpeljanih predmetih, čeprav se med končno oceno pri predmetu in drugimi opazovanimi spremenljivkami ni pokazala nobena statistično značilna korelacija.

Vplive različnih spremenljivk, ki opisujejo mentorjevo vlogo, na oceno pridobljenega znanja smo preverili še z linearno regresijsko analizo. Rezultati regresijske analize so predstavljeni v preglednici 9.

Vključena spremenljivka	B	t	P
Mentor lahko izboljša študijski uspeh	0,268	3,437	0,001
Ocena mentorjeve podpore	0,290	3,114	0,002
Učitelj/mentor je bil lahko dostopen	0,199	2,572	0,011
F = 22,476; sig. 0,00; povpr. $R^2 = 0,280$			

Preglednica 9: Linearna regresijska analiza vplivov mentorjeve podpore na oceno pridobljenega znanja (metoda stepwise)

Osemindvajset odstotkov variabilnosti (R^2) ocene pridobljenega znanja lahko razložimo z mnenjem o tem, ali lahko mentor izboljša študijski uspeh, oceno mentorjeve podpore in mnenjem o tem, ali je bil učitelj/mentor lahko dosegljiv v e-učilnici.

Želeli smo tudi analizirati vpliv različnih velikosti skupin na učne rezultate, saj so bile skupine pri izbirnem predmetu e-poslovanje precej različno velike (od 12 do 42 študentov). V preglednici 10 so prikazani rezultati linearne regresijske analize, ki smo jo opravili v ta namen.

Vključena spremenljivka	B	t	P
Velikost skupine	-0,039	-3,078	0,003
F = 9,472; sig. 0,00; povpr. R ² = 0,080			

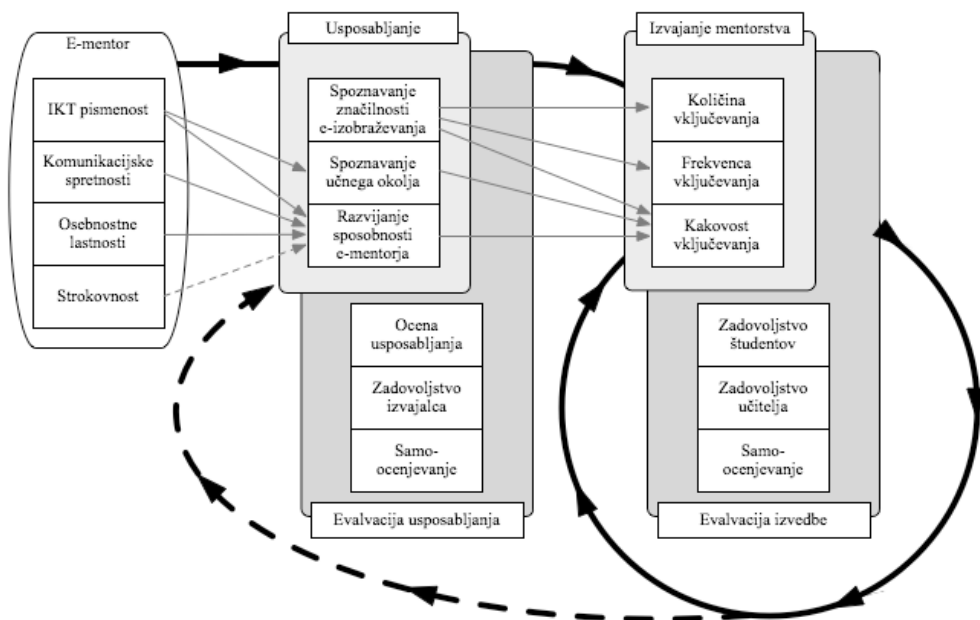
Preglednica 10: Linearne regresijska analiza velikosti skupin na končno oceno študentov (metoda stepwise)

Ugotovili smo sicer, da lahko samo 8 % variabilnosti končne ocene študentov razložimo z različnimi velikostmi skupin, čeprav je vpliv statistično značilen. Študenti iz večjih skupin so bili povprečno manj uspešni kot študenti v manjših skupinah. Rezultati v preglednici 10 kažejo na to, da bi se povprečna ocena skupine znižala za 0,039 točk (B = 0,039), če bi se skupina povečala za 1 enoto (1 dodatni študent).

V anketi, ki je bila izpeljana med študenti v študijskem letu 2005/06 po končanem izvajanju predmeta e-poslovanje, smo študentom zastavili še podrobnejša vprašanja o njihovih mentorjih. Na anketo se je odzvalo 104 študentov od skupnih 109. Med drugim smo jih vprašali tudi, kako pogosto bi se po njihovem mnenju moral mentor vključevati v njihovo dejavnost, ki poteka v e-učilnici. Polovica študentov (53 %) je odgovorila, da bi moral mentor v diskusijah sodelovati večkrat na dan, 26 % študentov je menilo, da je potrebno mentorjevo vključevanje le enkrat na dan, preostanek študentov (21 %) pa je odgovoril, da je mentor potreben le nekajkrat na teden. Izidi kažejo, da potrebuje dobra polovica naših študentov mentorjevo navzočnost večkrat na dan, velika večina pa vsak dan. Mentorjev vpliv na aktivnost študentov potrjuje tudi izid regresijske analize, prikazan v preglednici 5.

4 Model mentorstva v e-izobraževanju

Na podlagi ugotovitev opravljenih raziskav (tako analize aktivnosti kot analize rezultatov različnih anket) in naših neposrednih izkušenj z mentorstvom predlagamo model mentorstva v e-izobraževanju, ki je predstavljen na sliki 1. Na modelu smo poskušali zajeti ključne sestavine e-mentorstva. Model lahko po našem mnenju predstavlja splošno vodilo za institucije, ki si prizadevajo za bolj kakovostno izvedbo svojih programov in predmetov e-izobraževanja.



Slika 1: Model mentorstva

Kot je razvidno iz slike 1, mentorji svojo mentorsko izkušnjo začnejo z nekaterimi obstoječimi spretnostmi. Po našem mnenju (izoblikovano na podlagi pregleda obstoječe literature) so najpomembnejše sposobnosti za e-mentorje:

- IKT-pismenost,
- komunikacijske spretnosti,
- osebnostne lastnosti,
- strokovnost.

Oseba, ki že ima določeno raven zahtevanih spretnosti, lahko vstopi v proces usposabljanja za mentorje v e-izobraževanju (slika 1), v katerem bodo mentorjeve sposobnosti še dodatno razvite. Med usposabljanjem mentorji razvijajo vse svoje mentorske sposobnosti – nekoliko manj pa tudi svojo strokovnost. Čeprav na razvijanju lastne strokovnosti mentorjev pri usposabljanju ni velikega poudarka, je strokovnost še vedno zelo pomembna sposobnost, ki jo mora mentor imeti pri izvajanju e-mentorstva. Usposabljanje za mentorje mentorjem pomaga razumeti posebnosti e-izobraževanja in mentorja pripravi na delo v spletnem učnem okolju. Mentor mora seveda imeti določeno IKT-pismenost. Proces usposabljanja mentorja je deležen tudi evalvacije na različnih ravneh (slika 1): vsak mentor izpelje samoocenjevanje na podlagi lastne interakcije z drugimi udeleženci usposabljanja; prav tako pa ga po končanem usposabljanju uradno oceni izvajalec usposabljanja.

Če so rezultati evalvacije pozitivni, je e-mentor pripravljen za izvajanje mentorstva (slika 1), v sklopu katerega določajo njegovo delo količina, frekvenca in kakovost interakcije z drugimi udeleženci procesa izvajanja e-izobraževanja,

še posebno s študenti. Kakovost interakcije je odvisna od števila prispevkov v spletnem učnem okolju, frekvenca opisuje pogostost aktivne udeležbe e-mentorja v spletnem učnem okolju, kakovost pa določajo mentorjeve sposobnosti. Količina, frekvenca in kakovost interakcije mentorja s študenti morajo za kakovostno izvedbo e-izobraževanja izpolniti študentska pričakovanja. Mentor, ki je bil v procesu svojega mentorskega usposabljanja seznanjen z značilnostmi e-izobraževanja, bo znal samostojno presoditi, kako pogosto, koliko in kako bo sodeloval v učnem procesu. Evalvacija izvajanja mentorstva bo odvisna od ravni zadovoljstva študentov in učitelja predmeta z delom mentorja ter tudi od samoocene, ki si jo mora vsak mentor pripisati med in po končanem mentorstvu. Če so tudi rezultati evalvacije izvedbe pozitivni, lahko mentor vstopi v nov proces izvajanja mentorstva; če rezultati evalvacije izvedbe niso ustrezni po enem ali več kriteriju, pa bi moral mentor razmisliti o ponovnem usposabljanju, v katerem bo lahko dodatno razvil svoje sposobnosti do stopnje, ki mu bo v prihodnje omogočila uspešno izvedbo mentorstva.

5 Sklep

Uporabljena literatura vlogo mentorja v e-izobraževanju sicer poudarja, toda nikjer nismo zasledili podobne raziskave, kot jo prikazujemo v prispevku, tj. neposreden vpliv mentorja na učinkovitost študija.

Z raziskavo smo ugotovili, da imajo mentorji pomembno vlogo pri podpori izvedbe e-izobraževanja in lahko pomagajo izboljšati zaskrbljujoče stopnje osipa, ki jih je pri programih e-izobraževanja opaziti že nekaj let. E-mentorji lahko pomagajo izpolniti študentska pričakovanja, ki so lahko vzrok za osip študentov, če jih ponudniku e-izobraževanja ne uspe izpolniti. Slednje je še posebno pomembno za študente izrednega študija, ki očitno ne dobijo dovolj študijske podpore v našem tradicionalnem izobraževanju. Zaradi vloge mentorja v e-izobraževanju je pomembno, da se za opravljanje mentorstva izberejo posamezniki, ki že imajo potrebne sposobnosti in si jih nato s pazljivo pripravljenim usposabljanjem še dodatno razvijejo. Samo dobro usposobljeni mentorji bodo namreč lahko zadostili pričakovanjem študentov glede količine, pogostosti in kakovosti podpornih dejavnosti.

Na podlagi statističnih obdelav lahko hipoteze, da mentor:

- pozitivno vpliva na učinkovitost e-izobraževanja, sprejmemo, saj lahko 28 % variabilnosti ocene pridobljenega znanja razložimo z mnenjem o tem, ali lahko mentor izboljša študijski uspeh, oceno podpore mentorja in mnenjem o tem, ali je bil učitelj/mentor lahko dosegljiv v e-učilnici (preglednica 9);
- s svojo aktivnostjo spodbuja aktivnost študentov, sprejmemo, saj je 40,9 % povprečne aktivnosti študentov pojasnjeno s povprečno mentorjevo aktivnostjo (preglednica 5);
- lahko uspešno nadomesti učitelja pri izvedbi predmeta, sprejmemo (preglednica 7).

Mentorjeva vloga je še posebno dobro sprejeta pri izrednem študiju, zato je smiselno uvajati e-izobraževanje, predvsem v kombinaciji s klasično izpeljanimi predavanji in z mentorsko podporo, prav na izrednem študiju.

Na podlagi ugotovitev teoretičnega in empiričnega dela prispevka smo oblikovali splošni model mentorstva, ki poskuša predstaviti ključne sestavine kakovostne mentorske podpore e-izobraževanja. Raziskava je pokazala, da lahko dobro usposobljeni mentorji s primerno razvitimi spretnostmi izboljšajo kakovost e-izobraževanja pri predmetih na področju informatike, ki se izvajajo na poslovni šoli terciarnega izobraževanja. Za preverjanje naših ugotovitev in modela mentorstva menimo, da bi bilo treba izpeljati nadaljnje raziskave o vplivu mentorskega sistema e-izobraževanja tudi v ustanovah drugih študijskih in predmetnih področjih ter na drugih stopnjah izobraževanja.

Literatura

- Aimard, V. in Mc Cullough, C. (2006). E-Learning in Europe: How do trainers, teachers and learners rate e-learning? Dostopno na: http://cms.eun.org/shared/data/pdf/report_survey_teachers_and_learners_and_e-learning_final.pdf [20. 6. 2007].
- Bork, A. (2000). Teaching and Learning are Often Mentioned Together. Dostopno na: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0010.pdf> [12. 5. 2007].
- Chang, S. (2004). The roles of mentors in electronic learning environments. *AACE Journal*, 12(3), str. 331–342.
- Dagger, D. in Wade, V. P. (2004). Evaluation of Adaptive Course Construction Toolkit (ACCT). Dostopno na: http://www.wis.win.tue.nl/~acristea/AAAEH05/papers/6-a3eh_daggerd_IOS_format_v1.1.pdf [15. 5. 2007].
- Denis, B., Watland, P., Pirotte, S. in Verday, N. (2004). Roles and Competencies of the e-Tutor. Dostopno na: http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium6/Denis_et_al.htm [21. 4. 2006].
- Diaz, D. P. (2002). On-line Drop Rates Revisited. The Technology Source Archives. May/June 2002. Dostopno na: http://technologysource.org/article/on-line_drop_rates_revisited/ [31. 8. 2006].
- Flood, J. (2002). Read all about it: on-line learning facing 80% attrition rates. V *TOJDE*, 3(2). Dostopno na: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde6/articles/jim2.htm> [31. 8. 2006].
- Holmberg, B. (1995). The Evolution of the Character and Practice of Distance Education. V: *Open Learning*, 10(2), str. 47–53.
- MacDonald, J. C., Stodel, E. J., Farres, L. G., Breithaupt, K. in Gabriel, M. A. (2001). The Demand Driven Learning Model: A framework for Web-based learning. *The Internet and Higher Education*, 1(4), str. 9–30.
- Masie Center – eLearning Consortium (2003). Departure, Abandonment, and Drop-out of E-learning: Dilemma and Solutions. Final Report. Dostopno na: http://www.masie.com/researchgrants/2003/JMU_Final_Report.pdf#search=%22dropout%20e-learning%22 [30. 8. 2006].

- McPherson, M. in Nunes, B. (2004). The Role of Tutors as an Integral Part of On-line Learning Support. Dostopno na: http://www.eurol.org/materials/contrib/2004/Maggie_MsP.html [16. 4. 2006].
- Mungania, P. (2004). Employees' perceptions of barriers in e-learning: The relationship among barriers, demographics, and e-learning self-efficacy – a Dissertation. University of Lousville.
- Prensky, M. (2002). E-Nough! Dostopno na: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20e-Nough%20-%20OTH%2011-1%20March%202003.pdf> [2. 11. 2006].
- Shepherd, C. (2002). In search of the perfect e-tutor. Dostopno na: http://www.fastrak-consulting.co.uk/tactix/Features/perfect_etutor.htm [19. 4. 2006].
- Smith, T. C. (2005). Fifty-One Competencies for On-line Instruction. Dostopno na: <http://www.thejeo.com/Ted%20Smith%20Final.pdf#search=%22fifty-one%20competencies%20online%20instruction%20smith%22> [31. 8. 2006].
- Sulčič, V. in Sulčič, A. (2007). Usposabljanje učiteljev in mentorjev za e-izobraževanje (UUMeI) – Poročilo o izvedbi razvojnega projekta FM. Koper: UP Fakulteta za management, Center za e-izobraževanje FM.
- Teles, L., Ashton, S., Roberts, T. in Tzoneva, I. (2001). The Role of the Instructor in E-Learning Collaborative Environments. Dostopno na: <http://www.telestraininglobal.com/press/media/techknowlo.article.pdf> [16. 4. 2006].
- Tyler-Smith, K. (2006). Early Attrition among First Time eLearners: A Review of Factors that Contribute to Drop-out, Withdrawal and Non-completion Rates of Adult Learners undertaking eLearning Programmes. V *Journal of On-line Learning and Teaching*, 2(2). Dostopno na: http://jolt.merlot.org/Vol2_No2_TylerSmith.htm [30. 8. 2006].
- Wheeler, S. (2005). Creating Social Presence in Digital Learning Environments: A Presence of Mind? Dostopno na: <http://videolinq.tafe.net/learning2005/papers/wheeler.pdf> [20. 3. 2007].

SULČIČ Viktorija, Ph.D., SULČIČ Alja

IMPACT OF THE E-MENTOR ON THE QUALITY OF E-EDUCATION

Abstract: The article presents the characteristics of the mentor-supported model of e-education, performed in a combination of classical lectures/practical work and students' activities in the web education environment. We introduce the mentor-supported e-education system for giving better support to students and guaranteeing efficient e-education. The article gives an overview of the different roles and skills needed for successful mentorship in e-education. Through varied research, we tried to determine how mentors influence the activity and success of students in those subjects the faculty provides via the Internet. The research showed that mentors can have a positive influence on the students' results (however, not so much on their grades) and that the students regarded the presence of a mentor positively; this is mostly true of the students enrolled in part-time programmes. Based on the results, we prepared a model of mentorship in e-education. The latter tries to present the key elements and mentorship skills mentors need to successfully support e-education.

Keywords: combined e-education, mentor-supported studies, tertiary education.

A nevarnost zastrupljanja mladine se še poveča, ko zapusti dojenček materina prsa. Alkoholno praznoverje preži nanjo pri vsakem koraku. V tem prazno verju ponujajo še dandanes marsikje nespametne matere, strici in tete in posebnic še dobri botri ubogi deci alkohola. Sicer je uspelo treznostnemu pokretu po nekaterih krajih to zločinstvo iztrebiti, a kjer še ni, moramo porabiti ves svoj vpliv, da se to zgodi. Prav posebno naj velja naš boj zelo nezdravi in škodljivi razvadi, da dajejo mladini za zajtrk čaj z žganjem, vinom itd., za malico pa sadjevec in slično. Če ji že nekatere rodbine ne morejo nuditi mleka, naj ji dajejo vsaj rastlinskega čaja brez alkohola. Čaj z alkoholom pa mora izginiti z jedilnega lista naše mladine, če hočemo, da bo zdrava in krepka. Mladini zdravega, redilnega mleka, pa zdrave brezalkoholne pijače in mnogo sadja, a ne strupa, ki se ga po večini sama instinktivno brani. Uničimo sploh med našim narodom zelo razširjeno, grdo razvado siljenja k pitju, a prav posebno iztrebimo siljenje mladine. Kdor izvrši to zločinstvo, naj ga zadene trda roka pravice prav tako ali še huje kakor roparja našega imetja. Najprej pouk, a potem trda pest paragrafa. Pouk učitelj in duhovnik, pest oblast, pa bo zdrava mladina.

Za ta pouk ima učitelj nešteto prilike in sredstev. Najboljši se nam zde priložnostni pogovori s starši, posebno s takimi, pri katerih opazimo, da v svojem praznoverju zastrupljajo mladino. Taki pogovori so prav primerni pri vpisovanju novincev. Tu bi prav dobro služil letak, ki bi kratko in jedrnato opozoril starše na strašno škodo, ki jo povzroči mladini uživanje tudi prav malih količin alkoholnih pijač.

Nove knjige v pedagoški knjižnici

JANK, Werner in MEYER, Hilbert:

Didaktični modeli. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2007

V založbi Zavoda za šolstvo Republike Slovenije je izšlo delo *Didaktische Modelle* avtorjev Wernerja Janka in Hilberta Meyerja, v prevodu Marije Javornik.

Avtorja sta se trudila, kot sama navajata, zasnovati in oblikovati knjigo v skladu z didaktičnimi načeli. In to jima je v celoti uspelo, saj je pred nami poglobljen in obenem pregleden in privlačen učbenik o didaktiki. Knjiga vključuje nova spoznanja o didaktiki brez zanemarjanja spoznanj klasikov.

Delo sestavljajo trije deli, ki so deljeni še na posamezna poglavja ali lekcije.

Prvi, uvodni del zajema obravnavo temeljnih pojmov in njihovih odnosov v didaktiki in tu avtorja opredelita tudi predmet in naloge didaktike z njenimi dialektičnimi razmerji med poučevanjem in učenjem, učiteljem in učencem, vzgajanjem in učenjem in opozorita na usodno povezanost ciljev, vsebin in metod. Predstavita strukturni model pouka.

V drugem delu, *Naloge in problemi*, avtorja predstavita temeljne naloge didaktike (analiza, načrtovanje in inscenacija pouka) in teorije učenja in razvoja.

V tretjem delu, *Modeli splošne didaktike*, avtorja obravnavata didaktiko izobraževalne teorije in kritično-konstruktivno didaktiko, dialektično didaktiko, didaktiko učne teorije ter konstruktivistično didaktiko.

Četrty del, z naslovom *Pripomočki za orientacijo*, prinaša vsebine o konceptih pouka ter koristne nasvete učiteljem začetnikom pri načrtovanju pouka, tako pri dolgoročnih kot kratkoročnih pripravah na pouk.

Knjiga je privlačno opremljena z mnogimi ilustracijami in shematskimi ponazoritvami, kar omogoča bralcu boljše razumevanje zapisanega. Namenjena je predvsem študentom kot visokošolski učbenik, za poglobljanje znanja o didaktiki pa bo zagotovo koristen pripomoček že učečim učiteljem, profesorjem, pedagogom in andragogom. Zagotovo pa poznavanje njenih vsebin prispeva k bolj kakovostnim procesom učenja in poučevanja.

DEVJAK, Tatjana (ur.):

Pravila in vzgojno delovanje šole. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, 2007

Knjiga *Pravila in vzgojno delovanje šole* je izšla kot rezultat izsledkov istoimenskega raziskovalnega projekta, ki je potekal v sklopu projekta »Partnerstvo Model III: Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot oblika vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, podprtega s sodobno učno tehnologijo« in ga je izvajala Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Avtorji projekta so si zastavili nalogo razviti, pripraviti, izvesti in evalvirati nov program nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju o pravilih, zakonih in vzgojnem delovanju šole. Projekt naj bi tako pomagal učiteljem iz zagat pri zagotavljanju discipline in izrekanju disciplinskih ukrepov v šoli ter na drugi strani pri poznavanju zakonodaje in njene interpretacije. Program je bil izveden na osnovni šoli Brežice in na osnovni šoli Maksa Pečarja v Ljubljani, zajemal pa je vsebine o: vzgojni zasnovi šole, avtoriteti in vzgojnem konceptu šole, elementih vzgojne zasnove šole, primerjavi vzgojnega koncepta javne šole s summerhillskim in krščanskim, vrstniški mediaciji in restituciji, težavah otrok v socialni integraciji ter evalvaciji vzgojne zasnove šole.

Knjigo sestavljata dva dela. V prvem, katerega avtorji so Tatjana Devjak, Mojca Kovač Šebart, Janez Krek in Janez Vogrinc, so predstavljeni teoretična izhodišča in koncepti domačih in tujih avtorjev o vzgojni zasnovi šole in nadalje empirični podatki oziroma rezultati raziskave.

Drugi del knjige zajema prispevke sodelavcev Pedagoške fakultete in Filozofske fakultete Univerze Ljubljana, Ministrstva za šolstvo in šport in Osnovne šole Brežice ter Osnovne šole Maksa Pečarja Ljubljana:

Robi Kroflič – Tudi šole vzgajajo, mar ne;

Mitja Krajncan – Konceptualizacija preventivnih modelov v osnovni šoli;

Darja Zorc Maver – Otroci s težavami v socialni integraciji;

Sanja Berčnik – Kaj je skupnega vlogi učitelja v vzgojnem konceptu javnih in alternativnih šol;

Milena Gačeša – Pravni okviri za vzgojno delovanje šole in izhodišča za spremembe;

Tatjana Verbnik Dobnikar – Vrstniška mediacija v šoli: Primer vzgojne prakse na OŠ Narodnega heroja Maksa Pečarja;

Tatjana Verbnik Dobnikar – Vzgoja za reševanje problemov in konfliktov v šoli – povrnitev pravičnosti in restitucija;

Marija Lubšina Novak – Model odličnosti kot vzgojni koncept šole.

Knjiga je aktualna, saj v času spreminjanja šolske zakonodaje ponuja rešitve, kako zastaviti vzgojni koncept šole. Povezuje pedagoško teorijo s pedagoško prakso in pomembno prispeva k razumevanju bistvenih elementov vzgojnega koncepta in vzgojnega poslanstva šole. Avtorji so ugledni strokovnjaki s področja pedagoške stroke in uspešni praktiki. Iz naštetega sledi, da bo knjiga nepogrešljiv vir v vsaki strokovni šolski knjižnici in prav tako v pomoč študentom, pedagogom in učiteljem pri poglobljanju znanja o vzgojnih nalogah šole.

INFORMACIJE AVTORJEM PRISPEVKOV

Sodobna pedagogika objavlja znanstvene in strokovne članke, izjave, diskusije, odmeve, prikaze, ocene, novice s pedagoških knjižnih polic, informacije o magistrskih in doktorskih delih ter druge prispevke. Prispevek s povzetkom je treba poslati v elektronski obliki na zgoščenki in v dveh odtisjenih primerkih. Na zgoščenki naj bosta zapisana avtorjev priimek in ime datoteke, ki je hkrati začetek naslova dela. Ker so recenzije anonimne, naj bodo temeljni podatki o avtorju zapisani na posebnem listu, in sicer:

- a) naslov prispevka;
- b) podatki, ki bodo avtorja predstavili bralcem in omogočili stik bralcev z njim ter bodo objavljeni kot opomba na prvi strani njegovega prispevka v reviji: ime in priimek, akademski ali strokovni naziv, naslov ustanove, elektronski naslov;
- c) na tem listu naj bo prav tako zapisana izjava, da predloženo besedilo še ni bilo objavljeno v drugih publikacijah;
- č) zaradi morebitnih stikov uredništva z avtorjem naj bosta zapisani domača in službena telefonska številka.

Oblika prispevka

Naslovi, podnaslovi. Članki morajo biti pregledni, zato naj bodo naslovi jasni in povedni. Prispevki, daljši od 10 000 znakov, naj bodo s podnaslovi razdeljeni na krajše odseke.

Povzetek in ključne besede. Povzetek (do 15 vrstic), ki so mu dodane ključne besede, je napisan takoj za naslovom prispevka.

Dolžina razprave, poročila, aktualnosti. Prispevki ne smejo biti daljši kot 1,5 avtorske pole (45 000 znakov).

Grafikoni, preglednice, slike. Grafikoni, preglednice, slike in drugi grafični prikazi naj bodo uvrščeni v prispevek v črno-beli tehniki.

Pisava. Velikost pisave naj bo 12, le opombe in literatura so lahko v velikosti 10.

Navajanje literature

1. Za reference v besedilu uporabite sprotno navajanje v oklepaju. Če gre za citat ali točno navedbo, damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje in stran. Primer: (Sagadin 1991, str. 24). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran. Primer: (Sagadin 1991).
2. Opombe označite še z zaporednimi številkami sproti pod besedilom (na dnu strani).
3. Seznam literature napišite ob koncu prispevka in ga uredite po abecednem redu avtorjev. Predlagamo naslednjo ureditev:
 - a) knjiga: priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov dela, kraj, založba. Primer: Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.;
 - b) članki v revijah: priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov članka, ime revije, letnik, številka strani. Primer: Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 5, str. 465–472.;
 - c) prispevki v zborniku ali zbirki besedil: priimek in začetnica imena avtorja, letnica, naslov prispevka in nato podatki o zborniku ali zbirki besedil. Primer: Melik, V. (1970). Slovenci in »nova šola«. V: Schmidt, V. (ur.), *Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 31–63.

Poslanega gradiva ne vračamo.