

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 dotedanem 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 načrtno 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 spontanosti 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 *neničrtne 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 vzgojnemu 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 zdrsne 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 osvobojena ideoloških vplivov in da ni mogoče učenja z izkušnjo kar preprosto razglašati za učenje v duhu univerzalnega, ki je osvobojeno 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 igrache (punčke) ima končno naravo 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.