

Dr. Klaus Prange

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

Esej

UDK: 37.01

Že od nekdaj 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 sedanjosti 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 paradoksnе 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