

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 *reformске 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 reformске 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 reformске 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 reformске 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 domnevnomu 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 precejen (prim. Bauer 2002).

⁵ Natorpa je mogoče šteti med klasike socialne pedagogike (prim. Niemeier 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 biologičnim 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 biologično 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 biologično 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 Menschentum*. 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.