

Dr. Edvard Protner, dr. Vladimir Wakounig

Podobe reformske pedagogike

Uvodna razprava

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

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

UDK: 37.013

Izvirni znanstveni prispevek

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

Dr. Vladimir Wakounig, Univerza v Celovcu, Avstrija

Reformska pedagogika ni monolit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Neobdelane in deloma zamolčane teme

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prispevki tematske številke v luči recepcije reformske pedagogike v povojni Sloveniji

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sklep

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

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

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

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

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

Literatura

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

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

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

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

IMAGES OF REFORM PEDAGOGY (INTRODUCTORY TREATISE)

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

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