

Zdenko Medveš

Kakršna je družba, taka šola!*

Povzetek: Članek pretežno prek del Gustava Šiliha, Ernesta Vranca in Franja Žgeča pa tudi prek njihove družbene angažiranosti in njihovih komunikacij z nekaterimi sodobniki analizira razvoj pogledov na vzgojo na Slovenskem v kontekstu novoveškega mišljenja. Glede na to sega čas dogajanja pretežno v obdobje med obema vojnama, ko se začenjajo področja pedagoškega raziskovanja in delovanja bistveno širiti prek meja šolske učilnice. Z vidika mišljenja o vzgoji je to obdobje najbolj vihravo v naši zgodovini. Pa ne le zato, ker pomika pedagogiko prek šolskega okvira, temveč zato, ker je pedagogika ob porajanju različnih paradig o vzgoji, na katerih nastajajo različne teorije, lahko začela slutiti tudi to, da izgublja monopol v konceptualizaciji teorij o vzgoji. Začenja se proces, ki je ambivalenten. Na eni strani pokaže nesporne možnosti, ki jih v razumevanju vzgojnih fenomenov ponuja interdisciplinarnost, na drugi strani pa ogroža subjektiviteto pedagogike kot integralne znanosti. Kulminacija tega procesa bo značilna za razvoj pedagogike po nastajanju velikih socializacijskih teorij v zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja. V razpravi pokažemo, kako aktualna je dediščina naših predhodnikov, ki so v krepitvi vloge in odgovornosti učitelja kot vzgojitelja iskali možnost razvoja pedagogike kot integralne vede.

Ključni pojmi: pedagoški tokovi, pedagoške smeri, senzualizem, naturalizem, paradigme vzgoje, teorija vzgoje, socializacijska teorija

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Zdenko Medveš, zaslužni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: zdenko.medves@guest.arnes.si

SODOBNA PEDAGOGIKA 5/2011, 148–170

* Vranc 1935, str. 8.

Uvod

Pretežno prek del Gustava Šiliha, Ernesta Vranca in Franja Žgeča pa tudi prek njihove družbene angažiranosti in njihovih komunikacij z nekaterimi sodobniki bo v razpravi analiziran razvoj pogledov na vzgojo v kontekstu novoveškega mišljenja. Čas dogajanja sega pretežno v obdobje med obema vojnoma. Zanima me, kako je slovenska pedagogika umeščena v novoveško mišljenje o vzgoji, zlasti z vidika nastajanja različnih paradig o vzgoji in teorij, ki so zgrajene na njih. Predpostavljam, da bom po tej poti lahko osvetlil, kaj je pomenil prispevek različnih avtorjev tega časa v razvoju pedagogike, ko se področja raziskovanja šole in vzgoje bistveno širijo prek meja učilnice in šolske zgradbe in se odpirajo ključna vprašanja o tem, kdo je pravi medij vzgoje: učitelj, otrok, socialno okolje. Skušal bom pokazati, kako so odgovori na ta vprašanja začeli usodno zaznamovati razvoj pedagogike kot integralne vede do sodobnosti.

Dva temelja novoveškega evropskega mišljenja o vzgoji

Novoveško mišljenje o vzgoji se razvija v dveh linijah: senzualistični in naturalistični. Srž senzualistične linije izhaja iz »tabule rase«, vzgoja pa pomeni, kot bi rekel Locke (2007), izgradnjo notranjega intelektualnega, zavestnega sveta na podlagi izkustva in razmisleka. Obratno se po Rousseaujevih izpeljavah v »Emilu« notranji svet razvija po načelu samorazvoja, naloga vzgoje je zavarovanje otroka pred zunanjimi vplivi, ki bi lahko izmaličili naravni tok samorazvoja (Rousseau 1997). Ključna relacija za nastajanje različnih teorij o vzgoji je torej razmerje med »notranjim« in »zunanjim«. Tretje možnosti ni, kdor odklanja oba modela, zaide v težke dileme, saj mora povsem drugače tematizirati temeljne relacije v razumevanju vzgoje.

Obe liniji sta si »konkurenčni«, v dobrem in slabem, nobena nima prednosti pred drugo. Težava senzualistične linije je, da ne more zagotoviti nadzora nad nepregledno množico izkušenj, običajev, navad in tokom razmišljanja, ki gradijo notranjost, naturalistična linija pa mora priznati, da se otrok ne more razviti v

sterilni komori in da je samorazvoj notranjega sveta vedno negotov, odvisno od tega, ali ga okolje v naravnosti obvaruje ali ogroža.

Na dediščino teh dveh izvorov se navezuje razvoj teorij o vzgoji v 19. in 20. stoletju. Senzualistična linija se razvije prek herbartizma, ki na podlagi psihologije razvije strukturo vzgojnega procesa, na antropologiji in etiki pa cilje in smotre vzgajanja, utilitaristične pedagogike in pragmatizma do sodobnih konceptov, ki se skozi 20. stoletje vse bolj naslanjajo na psihologijo, zlasti psihologijo učenja, ter se oddaljujejo od antropologije in etike, kar vzgojo v veliki meri oddaljuje od koncepta vrednot. Naturalistična linija se prek pedagoške romantike, neohumanizma, duhoslovne oz. kulturne in reformske pedagogike razvije v drugi polovici 20. stoletja v določene radikalne izpeljave reformske pedagogike, ki se iztečejo v t. i. črno pedagogiko, po kateri imajo metode (»prijemi«) pedagoško šolanega vzgojitelja več negativnih učinkov kot metode naravne vzgoje, in v antipedagogiko, ki jo lahko povežemo z današnjimi razpravami o generalnem dvomu v učinke načrtnega vzgajanja in znanstvenost pedagogike. Na videz imamo problem, kako umestiti v obe liniji socialno-kritično pedagogiko, ki je svojo vzgojno paradigmo razvila šele proti koncu 20. stoletja v kompleksnih teorijah socializacije, o katerih pa je vedno aktualno vprašanje, ali nemara bolj »pripadajo« drugim vedam (zlasti sociologiji in psihologiji) kot pedagogiki. A problem umestitve je le navidezen. Če izhajamo iz tega, da poleg razmerja »zunanjega« in »notranjega« ni tretje možnosti, na kateri bi se lahko tvorile teorije o vzgoji, in sprejememo argumente privržencev klasične teorije socializacije (Geulen in Hurrelmann 1980) in teorije samosocializacije (Luhmann 1991), potem klasično teorijo socializacije logično uvrstimo v senzualistično linijo že na podlagi lastne oznake, da se dogodi kot *ponotranjenje* prevladujočega družbenega simbolnega (torej zunanjega) koda; teorijo samosocializacije, ki klasično teorijo socializacije postavi na glavo (ali kot bi lahko rekli njeni tvorci, obrne z glave na noge), pa moramo razvrstiti v naturalistično, izhajajoč iz Luhmannovega razumevanja človeka/otroka kot zaprtega, samoreferenčnega (torej samonotranjega), sicer interpenetracijskega sistema.

Razlogi za zaton herbartistične pedagogike so v razumevanju vzgoje in ne v didaktičnem formalizmu

Tudi razvoj pedagogike na Slovenskem je umeščen v predstavljeni liniji razvoja. To postane prvič v njeni zgodovini najbolj jasno med obema vojnoma. Kdor koli se ukvarja s proučevanjem tega časa, takoj odkrije pestrost različnih teoretskih pogledov na vzgojo.

Prvo, o čemer obstaja popoln konsenz (Medveš 2009; Protner 2001; Vidmar 2009), je, da je to čas, ko moč herbartistične pedagogike tudi na Slovenskem poje. Mogoče so razlike med avtorji v tem, zakaj zaton. Če pedagogiko razumem kot razvoj teorij o vzgoji in so formalne stopnje zgolj organizacijsko orodje, ne pa teoretski diskurz, postavljam hipotezo, da je vir zatona herbartizma njegov *koncept (paradigma) vzgoje* in na njem sloneča *teorija vzgoje* in *ne didaktični formalizem*, ki so ga že v 20. letih prejšnjega stoletja odklanjali (prim. Protner 2000). Iz moje

hipoteze izhaja, da je bil herbartistični pogled na vzgojo v času po prvi svetovni vojni bolj anahronističen kot njegov didaktični formalizem, ki pa je po mojem mnenju že tako bil bolj v funkciji vzgajanja kot izobraževanja¹. Dve utemeljitvi imam za to. Prva izhaja iz duha časa po prvi svetovni vojni, ki je metaforično označen kot čas po razpadu starih svetov. Vse močnejši je dvom o tem, da etika lahko določi kategorično dobro, ki nima korenin v socialnem ozadju. Ob tem se izraža tudi splošen dvom o vzgajanju kot oblikovanju moralne podobe posameznika, zato za koncept vzgoje, ki temelji na izdelani moralni podobi, takrat ni bilo več rešitve. Na to merijo mnogi avtorji s kritikami postmodernega moralnega subjekta². Iz teh kritik jasno izhajajo tudi ugovori proti »dokončno« izdelanemu in »dokončno« veljavnemu moralnemu kodeksu javne šole, ne pa ugovori na moralno dimenzijo vzgoje nasploh. Teza o socialni pogojenosti vrednot gotovo ni združljiva z obče človeško in obče zgodovinsko veljavnostjo vzgojnih vrednot, nikakor pa ne more pomeniti generalnega dvoma o moralni dimenziji sploh.

Druga utemeljitev izhaja iz herbartistične paradigme vzgoje, ki vzgojo omejuje predvsem na moralno, na kar je kot glavna slabost paradigme navezano razumevanje, da je *vzgojni odnos v bistvu personalni odnos* vzgojitelja in gojenca (Medveš 2007). V tem je izvor vseh problemov. Iz tega sledi, da je moč vzgoje odvisna od moralne izgrajenosti učitelja. Bolj ko je bila poveljevana podoba moralne osebnosti in razvoj značaja, bolj verjetno se je zdelo, da visoka moralna in značajska podoba učitelja sama po sebi zagotavlja vzgojne učinke. Poistovetenje vzgoje z učinkovanjem moralnega lika vzgojitelja, s prisvajanjem govornice moralista, je vzgojo predstavljalo kot lahko delo, kar se je deloma pokazalo tudi v reformski pedagogiki, za katero trdim, da vsaj glede personalnega razumevanja vzgojnega odnosa in s tem vloge vzgojitelja v pojasnjevanju vzgoje ni opravila bistvenega koraka naprej od herbartizma (prav tam). Laični svet je v 20. stoletju postal prezapleten in poveljevanje vzgojiteljeve vloge v vzgoji otrok ne vzdrži več. Razvoj teorij o vzgoji je pokazal, da so z vidika občega vrednotnega sistema vplivi posamezne vzgojiteljeve osebnosti na otroka prej tvegani kot zanesljivi. Zaverovanost v tradicionalno logiko trajnih, stabilnih, občečloveških in občezgodovinskih vrednot ter zožitev pojma vzgoje predvsem na moralno vzgojo sta bili po mojem mnenju za zaton herbartizma bolj usodni kot formalizem v pouku.

Ugovori proti herbartizmu v kulturni pedagogiki

Z obeh navedenih vidikov je herbartistični vzgojni model najprej kritično zavračala kulturna, kasneje pa tudi socialnokritična pedagogika, pri čemer je treba jasno povedati, da kritiki ni izpostavljena humanistična moralna orientacija, temveč poistovetenje vzgajanja z učinkovanjem moralnega lika učitelja. Vzorec kritike je bil znan od Diltheyja naprej v tem, da je vzgoja proces »samooblikovanja« ob

¹ Dokaze za to predstavljam v svoji razpravi iz leta 2007 (Medveš 2007) in jih tu ne bom podrobneje obravnaval.

² To temo sem podrobneje obravnaval v dveh razpravah z naslovom »Pedagoška etika in koncept vzgoje« leta 1991 (Medveš 1991a, 1991b).

»duhovnih sporočilih, [...] ki jih prinaša človekova tvornost na različnih področjih« (Oelkers 1991, str. 14). Tudi pri Ozvaldu in Gogali najdemo mnogo referenc, ki kažejo, da »bi bila določitev vzgoje nujno preozka, če bi jo hoteli označiti samo po značajnosti« (Gogala 2005, str. 29). Vzgoja predpostavlja najprej »pristno« in »osebno« doživljanje. »Kakršenkoli primer izkustveno vzgojenega človeka že upoštevamo, [...] vedno bomo našli, da gre pri vzgoji za neko *duševno sposobnost doživljanja pristnih doživljajev* z določeno vsebino.« (Prav tam, str. 31) To vsebino predstavljajo najrazličnejši »pravilnostni« predmeti in vrednote na ustreznem področju, etičnem, umetnostnem, religioznem, poklicnem (stanovskem) (prim. prav tam, str. 30–35), ko jih posameznik sprejme v aktu »notranjega prisvajanja« (prav tam, str. 43), ki šele na podlagi »doživetja« omogoča »osebno osvajanje« (prav tam, str. 53). Ključno za vzgojo je torej notranje doživetje kot podlaga osebnemu prisvajanju, kar kaže na bližino Gogale z rousseaujevsko linijo, a vendarle ne gre za samorazvoj kot nekaj spontanega, v smislu *perpetuum mobile*, kar se pojavlja v reformski pedagogiki. Temelj vzgoje je *notranji*, to je naravna duševna sposobnost s svojo specifično funkcijo, ki ji omogoča »pristnosti doživljanja« in »osebno osvajanje«, a njen medij je *zunanj*, sporočilo (prek učitelja) na različnih področjih človekove kulturne in civilizacijske tvornosti. In v tem sta zapopadena oba odmika od herbartizma. Prvič, vrednostna podlaga za vzgojo ne temelji na trajnih, če ne celo večnih vrednotah, ki jih pokaže antropologija ali etika, temveč na duhovno-kulturni tvornosti časa, in drugič, medij oblikovanja je duhovno sporočilo časa, ki je bolj univerzalno, trdno in manj tvegano kot zgled vzgojitelja kot posamezne osebe. S tem je presežen pogled na vzgojni odnos kot individualni personalni odnos.

Seveda nočem reči, da je Gogali in kulturni pedagogiki vseeno, kakšna je osebnost učitelja. Nasprotno, visoko ceni pomen učiteljeve, vzgojiteljeve osebnosti, saj je »metodika stvar osebe in osebnosti, in je tem boljša in pravilnejša, čim večja in bogatejša osebnost je oni človek, ki jo uporablja« (prav tam, str. 28). Ob tem je zanimiv tudi pogled Ozvalda na oba ugovora proti herbartizmu. Prvič, »predmet pedagogike je *življenje duha*, ki se manifestira v obliki kulturnih zajednic [...] na raznih področjih, na katerih se udejstvuje življenje duha.« (Ozvald 2000 str. 13) »Ne le posamezniki, *cele generacije lahko menjavajo svoj duhovni profil*, ko črpajo iz 'zakladov duha' [...] to je [...] raznovrstnih kulturnih dobrin.« (Prav tam, str. 100) In kje je zdaj vloga učitelja. Drugič, napačno bi razumeli celotno intenco kulturne pedagogike, če bi predpostavljali, da črpanje iz zakladov duha ne rabi posrednika, saj bi zadostovalo, da bereš visoko literaturo in spremljaš visoko umetnost. A kljub temu, da so samooblikovanje, samovzgajanje in samoizobraževanje za kulturno pedagogiko pomembni členi v oblikovanju človeka in skupnosti, je učiteljeva vloga kot vzgojitelja veliko bolj poudarjena kot pri herbartistih, kar smo videli že pri Gogali. V znani polemiki o »novi« in »stari« šoli Ozvald zapiše: »Osebnost, dodelanost, *zgled* učitelja in učiteljice – to je tisti čudotvorni x, od katerega v glavnem zavisi uspeh ali neuspeh šole. Duha si oblikuješ samo na ta način, da *podoživljaš* tisto, kar je neposredno doživljal notranje bogati človek, ko si je na tem ali onem poprišču (znanstvu, umetnosti, gospodarstvu, globoki vernosti ...) resno prizadeval, da bi razrešil 'sveta uganko' ter prav v tem prizadevanju po duhu – rasel.« (Ozvald 1930 str. 137) V tem se kaže zame pomembno spoznanje, da razvoj

duhoslovne/kulturno-pedagoške paradigme o vzgoji v zgodovini ni zmanjšal vloge učitelja, temveč jo je okrepil. Od učitelja terja ne le visoko moralno podobo, temveč osebni odnos v sprejemanju *vseh* zakladov duha, to pomeni ne le razumevanje zgodovinskega stanja duha (*historische Betrachtung*), ampak tudi sodelovanje pri njegovem soustvarjanju in prizadevanjih za razrešitev »sveta uganke«. Tu je *bistvo učiteljeve pedagoške izobrazbe, tisto, kar ga naredi intelektualca.* Duhoslovna oz. kulturna pedagogika nista razvili svojega modela pouka, nimata ne svoje didaktike ne metodike³, saj učiteljevanje ni obrt. Učitelj, ki razume svoj čas v njegovih duhovnih sporočilih, ki je »rasel v tem duhu«, »neposredno doživljal bogastvo na poprišču svoje stroke«, ne bo nikoli imel težav z izbiro učne metode, saj šola ni »vtepavanje« predpisanega znanja v glavo⁴. Izpeljava te logike naj bi omogočila razvoj pedagogike kot temeljne znanosti, za kar se zavzemata med vsemi pedagoškimi smermi v zgodovini samo duhoslovna oz. kulturna pedagogika, vse druge pedagogiko razvijajo kot aplikacijo drugih ved. V izpeljavi te logike naj bi bil vir avtonomije pedagogike, saj ne »visi« ne na antropologiji, ne na etiki, ne na psihologiji in le v tej logiki je tudi podlaga za avtonomijo in odgovornost šole ter učitelja kot vzgojitelja, za njuno neodvisnost od države, cerkve in drugih centrov družbene moči.

Kakšen odgovor je herbartizmu pripravila socialno-kritična pedagogika⁵?

Največ ugovorov zoper herbartizem in formalne stopnje pouka v času med obema vojnama najdemo v širokem krogu učiteljev praktikov. A mogoče je za obdobje bolj značilno to, da ne gre za golo kritiko, temveč je le-ta vselej povezana z iskanjem novih perspektiv, ki jih je ta krog našel predvsem v delovni šoli Kerschesteinerja, Gaudiga pa tudi Blonskega. S teoretskega vidika nas zanima predvsem *Žgeč*, ki je teoretsko najmočnejša osebnost gibanja. Pri njem je jasno razvidno, da vzgojo, razumljeno kot individualno personalno razmerje učitelja in otroka, še bolj radikalno zavrača kot kulturna pedagogika. Vzemimo njegova začetna razmišljanja o vzgoji: »Vse definicije, ki nam povedo, [...] da vzgoja zahteva neko vplivanje, [...] so pomanjkljive«, ker nam »nobena ne podaja bistva vzgoje.« (*Žgeč* 1923, str. 19–20) Ali afirmativno: »Danes nam ne gre več samo za predajanje

³ To lepo ilustrira Gogalov spis »Temelji obče metodike«, ki v naslovu obeta *metodiko*, v resnici pa je po svoji vsebinski zasnovi to *teorija vzgoje*. Predstavlja *paradigmatski pogled na vzgojo* v najširšem pomenu besede, s tem ko Gogala na konceptualni ravni opredeljuje kakovost pedagoškega odnosa in vlogo doživetja, nikjer pa ni sledu o metodičnih postopkih ali modelih, kaj šele o metodah, postopkih, fazah pouka in podobno.

⁴ Ob tem lahko samo vzkliknem: »Uf, kam je zašla slovenska konstrukcija pedagoškega modula 2011!«, ki obsega 60 ECTS, znotraj tega pa le slabo petino pedagoških strok (pa še ta se namerava utopiti v širšem sklopu »humanistike« in grozi, da bi lahko postala pedagogika zgolj izbirni predmet za študente pedagoških smeri) ter več kot dve tretjini specialnih didaktik in prakse.

⁵ Izraz socialno-kritična pedagogika mi pomeni uporabo socialnega diskurza v razlagi pedagoških fenomenov, pa naj gre za opiranje na nazore socialne demokracije, naslanjanje na sociologijo in uporabo socioloških interpretacij za razlago pedagoških fenomenov ter za navezavo s kritično pedagogiko, kot se je razvila v šestdesetih letih 20. stoletja na podlagi kritične teorije družbe.

kulturne dediščine, kulturnih vrednot in zakladov.« (Prav tam, str. 9) »Če je naloga vzgoje najširših plasti, da razvije vse njih produktivne sile v korist družbe, tedaj mora biti njej cilj – tako oblikovane najširše plasti, da bodo kar najbolj sposobne in voljne reševati naloge naše dobe v korist celoti.« (Prav tam, str. 22) Za takšen cilj potrebujemo »novega duha v osnovni šoli«, ki zahteva »samostojnost, produktivnost, socialni čut in oblikovanje značaja«, [...] »odpravo papirnate avtoritete, [...] vsiljene discipline, [...] knjigo naj kar največkrat zamenja produktivno delo, [...] razred spremeni v majhno zajednico«, razvije »samovlado učencev« in spodbuja »vso njihovo aktivnost« (prav tam, str. 58–59).

Na ravni vrednot torej ni več sledu niti o čem trajnem, *obče zgodovinskem*, kar je temelj herbartistov, niti ne o skupnih vrednotah oz. »skupnem duhu« *določenega časa*, ki je temelj duhoslovne pedagogike. A daleč od tega, da bi to pomenilo zanižanje humanistične orientacije, gre za to, da v razslojeni družbi ne morejo biti za vzgojo relevantne vrednote enake za vse. Zato »moramo pri iskanju, izbiranju in izboljševanju poti za vzgojo najširših plasti upoštevati [...] katera je res prikladna in najboljša za vzgojo naših najširših plasti.« (Prav tam, str. 26) Na prvi pogled je vidno, da naloga pedagogike ni razmišljanje o vzgojnih paradigmah, temveč postavljanje vzgojnih ciljev na realnih pogojih družbenega razvoja. Naloga pedagogike je proučevanje »življenjskih pogojev« in »specifičnosti značajev posameznih socialnih skupin« (prim. prav tam, str. 25–35), kar je vse pomembno za to, da bi se cilji opredelili in uresničili.

V primerjavi s citati Ozvalda in Gogala se najprej pokaže povsem drugačna semantika. Žgeča res ne zanima paradigma vzgoje, kar je sicer tako značilno za razmisleke Ozvalda in Gogala. Ključna naloga pedagogike po Žgeču ni razčlenjevati *vzgoje kot nekega vplivanja*, ampak analizirati realno življenjsko stanje najširših plasti. Tu pa ne smemo prezreti metodološke vzporednice v logiki Žgečevega in Ozvaldovega pristopa. Po Žgeču je analiza tega stanja naloga pedagogike, seveda ne le teoretikov, tudi učiteljstva. Učitelj, ki bo poznal to stanje, ne rabi nobenega pojasnjevanja o tem, kaj je vzgoja in kakšne so njene metode, oblike in sredstva, da bi vedel, kako naj deluje in zakaj. Torej tudi Žgeča ne zanimata didaktika ali metodika. Na spoznavanju pogojev življenja pedagogika gradi svojo avtonomijo in avtonomijo učitelja⁶. Metodološka konstrukcija pedagoškega mišljenja se zdi med obema strujama skoraj identična, le da ena razkriva duhovnozgodovinsko podobo s hermenevitično analizo kulturne tvornosti časa, druga pa zapopade čas z razkrivanjem in analizo pogojev realnega življenja.

Tu smo pri temeljnem vprašanju, kako razumeti razdvojenost, ki jo med obema vojnoma kaže slovita polemika o »novi« in »stari« šoli. Kaj jih potem razdvaja, če to niso paradigme o vzgoji? Svetovni nazor? To presenetljivo jasno pove Gogala v svojem delu »Pedagoška teorija«, ko pravi, da ne gre za različne poglede na »šolsko prakso«, torej na paradigme vzgoje, temveč za spopad dveh različnih

⁶ Žgeč leta 1929 objavi odlomke s predavanja z značilnim naslovom »Ali naj učitelj študira sociologijo ali psihologijo« in med drugim zapiše: »Učiteljski poklic je vzgojiteljski. Vse njegovo prizadevanje gre za vzgojo mladih generacij, za vzgojo širokih plasti našega naroda in za vzgojo naroda kot celote. Zato ne zadostuje za samoizobrazbo učitelja niti sama sociologija, niti sama psihologija, ampak mora tvoriti osrednjo os pedagogika.« (Žgeč 1929, str. 3)

pedagoških teorij; na eni strani teorije, ki »upoštevajo predvsem totaliteto življenja in človeka, ki [...] je [...] pedagoško, t.j. kulturno in duhovno usmerjena«, na drugi strani pa teorije, katerih temelj je »praktično življenje učitelja na vasi, socialno in gospodarsko okolje otroka in staršev, higienske prilike doma in šole« in »se bo gradila na bogatem statističnem materialu o gospodarskih in socialnih prilikah itd.« (Gogala 1938, str. 228). Spor je torej na ravni norm, ciljev vzgajanja, polemika teče zlasti o njihovem izvoru, utemeljenosti in končno legitimnosti. Zato mislim, da je treba jasno razlikovati med paradigmo vzgoje in pedagoško teorijo. *Paradigma vzgoje raziskuje vzgojo kot fenomen, pojasnjuje mehanizme vzgojnega učinkovanja. Pedagoška teorija pa mi pomeni nadgradnjo tega in obsega vsa vprašanja, ki iz paradigme sledijo in so povezana z organizacijo šole, pouka, organizacijo in vrednotami v ureditvi šolskega sistema, z družbenimi vrednotami.* Le tako lahko pojasnim Gogalovo misel, če sprejemem, da lahko prihajajo na ravni pedagoške teorije različne pedagoške smeri do podobnih ali celo enakih rešitev in zato *štejem le paradigmo vzgoje za temeljno oznako, po kateri razlikujem pedagoške smeri oz. tokove.*⁷

Razlike med pedagoškimi smermi so torej bistvene na ravni paradigme vzgoje. Kljub ugotovljeni metodološki vzporednici med duhoslovno oz. kulturno pedagogiko in socialno-kritično je temeljna razlika v tem, da je duhoslovna oz. kulturna pedagogika razvila lastno paradigmo vzgoje, ki učitelju nudi občo orientacijo v njegovem delovanju. Ponudi mu sredstva, kot so kulturne oziroma duhovne dobrine v najširšem pomenu, ter ga usmeri na fenomenologijo vzgoje z analizami zunanjega in notranjega doživetja. Pri zastopnikih socialno-kritične opcije pa ni tako. Ne Žgeč, ne kdo drug se ni analitično ukvarjal s fenomenom, ki jim pripisuje vzgojno moč in torej merijo na vzgojno paradigmo: »zajednica učencev«, »produktivni pouk« ali Vrančeva »aktivnost učenca« in »strnjeno delo šole«. Niti na metodični ravni. Zdi se, kot da pristaja na samoumevnost, da imajo *delo, aktivnost, produktivni pouk učencev in strnjeno delo šole* vzgojno vrednost sami po sebi. Več ali manj ostajajo avtorji na ravni splošnih predlogov: »vpeljimo samovlado«, »organizirajmo šolske vrtove«, »šolske kuhinje«, »uredimo šolske delavnice«, »kaj in kako v njej [šoli] poučevati, o tem odloča učiteljstvo, sporazumno s starši in otroki« (Žgeč 1923, str. 69–73). Ker ni razvila paradigme, socialno-kritična pedagogika ni niti na teoretični ravni zagotovila zadostnega koraka za avtonomijo šole in učitelja in se je izpostavila nevarnosti, da s študijem socialnih razmer postaja učitelj bolj odvisen od šolskega okolja kot ne in se lahko prej podreja tudi njegovi nerazvitosti, kot ga dviguje iz nje.

Podoba učiteljstva

Največjo razliko glede na kulturno in v veliki meri tudi glede na reformsko pedagogiko ustvari socialno-kritična pedagogika s *podobo učiteljstva* v službi naroda. Žgeč to pove zelo dramatično, ko pravi, da ne gre le za odpravo šole, ki v »vzgoji [...] pozna na eni strani le učitelja za katedrom, s knjigo v roki in s palico

⁷ Več o vprašanjih klasifikacije pedagoških smeri glede na razumevanje paradigme vzgoje in pedagoško teorijo gl. Medveš 2009.

za hrbtom, na drugi strani pa učenca« (Žgeč 1923, str. 7). Med najpomembnejše lastnosti postavi Žgeč sposobnost učitelja, da si zna pridobiti »popolno zaupanje ljudstva« (prav tam, str. 64). Že zasnova notranjega dela šole, v kateri naj po Žgeču »produktivno delo v šolskih prostorih, na šolskem vrtu, v šolski kuhinji, na šolski njivi in v šolskih delavnicah [...] zamenja knjigo« (prav tam str. 59), je popolno nasprotje Ozvaldovemu pogledu, po katerem je »šola *izobraževalnica* – obča oblikovateljica mladih sil« (Ozvald 1929, str. 135) in ima »v svojem bistvu *intelektualistični* stržen« (Ozvald 2000, str. 137). Po Žgeču pa šola svoje naloge ne more opraviti z vzgojo mladine, temveč s »pomočjo pri kulturnem in gospodarskem razvoju«, kar učitelju »omogoči plodonosno delo med najširšimi plastmi« (Žgeč 1923, str. 64). Tu postane razumljivo, zakaj je Žgeču notranja reforma šole premalo. Terja namreč »reformo narodnega vzgojstva«, kar je tipično za socialdemokratsko vizijo, ki je šolo razumela kot prepomemben družbeni projekt, da bi ga lahko zapirali v zidove učilnic. Učitelj naj stoji sredi življenja in ne v učilnici.

V »novem duhu« se prepletata reformska in socialno-kritična pedagogika

Nov duh je imel med obema vojnama na Slovenskem razsežnosti *pravega gibanja*, saj ni omejen le na nekaj piscev, da ne rečem teoretikov. Označuje pa ga kritičen pristop do tradicionalne pedagoške teorije, do družbenega položaja šolstva in učiteljstva, razvoja šolstva in šolskih reform ter tudi do šolske prakse. Gibanje je bilo skupni imenovalac delovanja različnih institucij. Prepoznati ga je mogoče v programskih usmeritvah »Popotnika«, v delovanju Pedagoške centrale in v delu Učiteljskega pokreta. »Popotnik« je res preplavljen s članki o delovni šoli, produktivnem pouku, aktivnem otroku, naslanjanju šole na neposredno otrokovo okolje, o nenasilni, neavtoritarni vzgoji ter s kritikami neživljenjske šole ter puhle šolske učenosti. Gibanje je bilo močno razširjeno predvsem med učiteljstvom. V teoretskem pogledu je bilo gibanje dokaj raznoliko. Mnoge njegove ideje so povzete iz različnih pedagoških tokov, kar se je izražalo v »Popotniku«, programih Pedagoške centrale in posameznih avtorjih. Predvsem pa gre za *prepletenost nazorov reformske in socialno-kritične struje*.

To lahko pojasnimo, če se vživimo v leta med obema vojnama, in se spomnimo na to, da sta v slovenskem prostoru neposredno ob koncu vojne usidrani dve pedagoški struji: herbartizem, ki je na različne načine še obvladoval šolsko prakso (prek učiteljišč, šolske inšpekcije), ter kulturna pedagogika v akademskih študijih. In v ta prostor začno prodirati ideje drugih dveh velikih struj: reformske pedagogike ter šolske ideje, ki jih umeščamo v socialno-kritično pedagogiko. Navdušenje za »nove ideje in novo življenje« je tako močno in tako široko razširjeno med učiteljstvom, da so redki posamezniki, ki so se jasno doktrinarno opredelili samo za eno od »novih« struj, a vendarle je bila vsaj do ustanovitve Učiteljskega pokreta med učiteljstvom bolj popularna reformska pedagogika kot socialno-kritična⁸.

⁸ Podobno ugotavlja Protner (2000), ki je tudi mnenja, da je Osterc edini iz časa med obema vojnama, ki je povsem na strani reformske pedagogike, mogoče tudi mladinoslovja, kar bom pokazal kasneje.

Vplivi reformske pedagogike na razumevanje vzgoje so močni – vpliv socialno-kritičnega diskurza pa neizdelan

Šilih med prvimi, že leta 1925, izpostavi svoj pogled na »novo šolo«, ki jo označuje s ključnimi besedami: *»upoštevati hoče praktične potrebe naše dobe«, »vsak otrok – reven ali bogat – ima pravico do izobrazbe svojih sil, zmožnosti in talentov«, »otroci morajo šolo z veseljem posvečati«, »pobijamo intelektualizem« in »intelektualistično pedagogiko«, »vzgojni princip je princip dela, šola pa šola delavnica«, »življenjska skupnost«, »samodejavnost«, »čustvena stran v obliki umetnostne pedagogike, najvišji smoter je stremljenje za lepim«, »ves pouk spremeniti v doživetje« (Šilih 1925, str. 173–176; Šilih 1925a, str. 228–230). Šilihovo predstavo o vzgoji bi lahko povzeli takole: *aktivna samodejavnost, ustvarjajoča udeležенost, čustveno doživetje, združnost skupnosti.**

Nedvomno je, da v Šilihovem besedilu prevladuje pogled na vzgojo, ki ga je že več kot četrto stoletje dotlej razvijala *reformska pedagogika*, a vendar vzgojni pomen »dela« in »skupnosti učencev« kaže tudi na prisotnost paradigme, ki se razvija v diskurzu *socialno-kritične pedagogike*. A Šilih je poseben v tem, da ga ni mogoče »privezati« na noben pedagoški diskurz. Teorija mu pomeni predmet proučevanja, ne pa polje strokovne identitete. Zato do vsega ohranja kritično distanco. *»Naturalistična pedagogika, [...] ki ji je bila narava sama edini smoter in edino merilo za pravilnost vzgoje, [...] ne more pokazati najvažnejšega: vzgojnega smotra.«* (Šilih 1925 str. 177) Odgovor na to, kot vidimo, ponujajo *praktične* potrebe dobe, v čemer lahko vidimo priključitev Šiliha na socialno-kritično optiko. Lahko bi rekel, da gre za teoretsko izjemno lucidno idejo Šiliha, ki v prid mojemu razmišljanju o vzgojnih paradigmah pokaže, kako pomembno je za razumevanje teorije vzgoje in ločevanja paradigme o vzgoji od normativne dimenzije vzgoje, ciljev. *Paradigma o vzgoji je za pedagogiko kot znanost temeljna, saj sama po sebi omogoča razumevanje razvoja teoretskih diskurzov in njihovo diferenciacijo.* Šilih sprejema paradigmo o vzgoji reformske pedagogike, ne pa njenega pogleda na vzgojne cilje. To je lucidna ideja, pokaže pa tudi, kako je Šilih navkljub navdušenju za nov vzgojni model ohranil racionalno distanco do novosti. Ideja sama pa bo tudi kasneje v zgodovini uporabljena v kritiki mladinoslovja (prim. Schmidt 1982).

Na drugi strani je treba omeniti zadržek, ki ga izrazi Šilih, ko obravnava *delo* učencev in *»produkcijsko šolo«*, kot medijev vzgoje. Ob referencah na Blonskega izpostavi pri opisu delovne šole nevarnost, če bi vključevala tudi načelo, da bi *»s skupnim delom učenci direktno vzdrževali sebe in šolo«* (Šilih 1925, str. 179). Šilih jasno zavrne takšno funkcijo dela, češ da *»mora biti delo v šoli v prvi vrsti vzgojno in izobraževalno sredstvo, podvreči se mora vzgojnim in ne gospodarskim razlogom.«* (Prav tam)

Ob odnosu Šiliha do vzgojnega modela reformske pedagogike je treba povedati tudi to, da je v Šilihovem opisu novega vzgojnega modela tudi mnogo tega, kar je razvijala kulturna pedagogika. To se vidi v kritiki herbartističnega intelektualizma in formalizma ter v poudarjanju pomena *»doživljanja kulturnih vrednot«* (prav tam). Tako bi pri Šilihu lahko našli prepletanje vseh treh teoretskih diskurzov, ki so v evropskem prostoru zaznamovali razvoj pedagogike po prvi svetovni vojni. Ta

eklekticistična logika ima vsaj zame neki globlji pomen. Pedagogika je pragmatična veda in noben ortodoksen pedagoški diskurz ni idealen, ne zagotavlja uspešnosti vzgojni praksi. Prej obratno, vztrajanje le pri enem diskurzu šolo prej ali slej spremeni v neučinkovito prokrustovo posteljo. *Smisel razvoja paradigem o vzgoji ni v tem, da bi se jih vzgojitelj slepo oprijemal, temveč v tem, da je teoretsko odprt in sposoben uporabiti v praksi različne diskurze. Poznavanje teorije mu omogoča, da v praktičnem delovanju reflektivno – torej s teorijo podprto – širi svoj prostor in ima pri tem na voljo več kvalitativnih »orodij«. Izbira v posamezni vzgojni situaciji pa ni več predmet ne teorije, ne znanosti, ampak zdravega razuma, to je učiteljeve praktične razsodnosti⁹.*

Za razumevanje teorije vzgoje v času med obema vojnama je zanimivo tudi 12. poglavje Vrančevih »Osnov strnjenega šolskega dela«, ki je sicer namenjeno morebitnim ugovorom, oviram, možnostim in mejam strnjenega šolskega dela. Vmes pa srečamo ključne misli, ki pokažejo Vrančevo razumevanje vzgoje: »Doživljaji [so] kot *izhodišče* strnjenega šolskega dela tista opora, ki nosi celotno stavbo šolskega življenja.« (Vranc 1936, str. 154) Nasprotuje zlasti »Herbartovi« prvi formalni stopnji v pouku »priprava in napoved smotra«, češ da »ne vzbudi [...] gojenčevih sil«, in pritrdi Gogalovi »Metodiki«, ki od učitelja zahteva razlikovanje dveh ravni: »Notranje doživetje, to je 'podoživljanje' samih pojmov ter pristni doživljaj, to je istiniti osebni dogodek.« (Prav tam) Pri tem »gojenčeve sile stopijo v akcijo, če so izzvane z ustrežajočimi *kulturnimi dobrinami* [poudaril Z. M.], ki [...] jih iz latentnega stanja vzbudijo tiste moči, ki so bile glavne komponente pri nastanku one sile.« (Prav tam) Ali, »za prenašanje doživetja v gojenčevo dušo [...] je izhodišče *idealno*, če ima to občutje učenec *sam*.« (Prav tam) Te misli, med katerimi so tudi reference na Ozvalda, zaokroži s tem, da »je tok dogajanja z doživetji in doživljaji, [...] – življenjska šola, ki si je brez strnjenega pouka ne moremo misliti« (prav tam, str. 155). Vranc ni mogel prepričljiveje pokazati, da je njegov pogled na vzgojo zelo blizu kulturni pedagogiki. Toda njegovi vzgojni cilji in ideali izhajajo iz socialnega okolja in so torej drugačni od kulturne pedagogike, ki je naravnana na razvoj »*cultura animi*«, zato zlasti Gogala njegove poglede obravnava kritično.

V »Osnovah strnjenega šolskega dela« ni veliko sledi, če je sploh kakšna, o organizaciji socialnega okolja kot medija vzgoje, ki bi ga kot paradigmo lahko pripisali socialno-kritični pedagogiki. Ta medij pri Vrancu (pa tudi pri drugih sodobnikih) lahko samo slutimo v zavzemanju za »produktivno delo« in »zajednico« učencev, brez analitike. Vranc se k temu problemu vrača v članku, objavljenem leta 1955¹⁰, v katerem pohvalno piše o uzakonitvi »*skupnosti učencev v razredu in na šoli*« (Vranc 1955, str. 218). V najboljširnjšem delu tega sicer kratkega prispevka predstavlja, kako uspešno so delovale skupnosti učencev v predvojnem času. »Ustvariti možnosti

⁹ *Cum grano salis* bi lahko iz zgodovine pokazali različne odgovore, kot so: *pedagoški takt* pri herbartistih in še kom, mogoče bi to lahko bila v šoli Platonove države *modrost*, za empiricistično pedagogiko *statistika* itn.

¹⁰ Vranc po vojni priobči okoli deset krajših prispevkov. Mnogi na svojevrsten način spominjajo na obnavljanje njegovih velikih ljubezni časa med obema vojnama: strnjeni pouk, delovno vzgojo in skupnost učencev, kar najlepše vidimo iz prispevka iz leta 1955. Žgeč po vojni ne objavlja več, domnevno tudi zaradi bolezni. Šilih pa po letu 1945 objavi večino objav, med njimi tudi, po mojem mnenju, najbolj domišljeno delo »Didaktika«.

za uspešno skupno življenje in učenje v šoli – to je bila težina 'šolske reforme' že v časih delovne šole. [...] Šolske zapovedi in prepovedi nadomešča 'ustava', ki si jo razred skupno sestavi in zanjo prevzame odgovornost.« (Prav tam, str. 219–220) Povzema pred vojno izšle Šilihove »Učne oblike«, v katerih je razvita metodika razvoja razredne skupnosti v »treh razvojnih stopnjah: 1. delovna zajednica s skupnim šolskim delom; 2. vzgojna zajednica z oblikovanjem skupnostne zavesti; 3. življenjska zajednica združuje delovno in vzgojno tako, da gre za skupnost in povezanost vsega razrednega življenja« (prav tam, str. 221).

Teoretsko znanje v času med obema vojnoma, zlasti razvitost sociologije v prvih povojnih letih, ni omogočalo kreacije vzgojne paradigme socialno-kritičnega mišljenja. Skoraj pol stoletja bo še trajalo, preden bo sociologija razvila dovolj znanja za postavitev velikih socializacijskih teorij, ki predstavljajo model »vzgoje« v kritičnem pedagoškem diskurzu. A te teorije postavljajo danes pedagogiki mnoge še nerešene izzive z dvomom o moči zavestnega, načrtnega vzgojnega vplivanja učitelja. V času *med obema vojnoma si pač ni mogoče zamišljati modela vzgoje, ki bi temeljil na dvomu v učinkovitost vzgojnega vpliva učitelja/vzgojitelja*, zato si tudi ni mogoče zamišljati drugačnih izhodov v opredeljevanju modelov (paradigem) vzgoje kot tistih, s katerimi skušajo reformski in kulturni pedagogi reformirati šolo, pri čemer pa, kot sem pokazal, tako ali drugače le *krepijo vlogo učitelja*. Korak v tej smeri sta prav *izkustveni doživljaj in notranje osebno doživetje* naproti *intelektualizmu in vtepanju snovi* (Vranc 1936, str. 58, 60 in 150). Če sklenemo oceno socialno-kritične pedagogike med obema vojnoma na Slovenskem, lahko rečem, da je njen *prispevek na normativnem področju* (kriza norm, odtujenost šolskega znanja življenju) in *na področju politike izobraževanja* (razkrivanje družbene razslojenosti kot vira socialne nepravčnosti, empirično dokazovanje neugodnih socialnih razmer, zlasti najširših plasti naroda in neugodnih razmer za razvoj ter šolanje otrok, analiza socialno-ekonomskih vzrokov šolske neuspešnosti, kritičen odnos do odvisnosti šole od države, Cerkev ter drugih institucij) *večji kot na področju teorije vzgoje*. Tudi Žgečeva definicija o »predeterminaciji hotenja« in »razvoju otrokovih sil« odgovarja le na vprašanje, *kaj je vzgoja*, kaj od nje lahko pričakujemo, ne pa na vprašanja, *kaj storiti, kako delovati in zakaj tako*. Šele odgovore na to štejem za bistven znak paradigme vzgoje ter za problem in predmet raziskovanja, ki je lasten samo pedagogiki (prim. Medveš 2007, 2010).

Kako je z mladinoslovjem?

Tema sicer ni zanimiva v času med obema vojnoma, saj je sprejeta kot povsem samoumevna. Postane pa eksplozivna v reminiscencah na predvojno pedagogiko po letu 1945. Nedvomno je, da je zanimanje za otroka v času med obema vojnoma izjemno poraslo. Razumljivo, za stoletje otroka gre. Res je tudi, da se v razpravah tedanjega časa pogosto uporablja izraz *mladinoslovje* in to v različnih povezavah, kot potreba po študiju otrokovega razvoja, spoznavanju otrokovega življenjskega okolja ter kot načelo za upoštevanje otroka pri vzgoji in izobraževanju. V tedanjem času izraz ni sporen, niti ga nihče ne razglša za bistvo »nove« šole, čeprav je to

gibanje, kot rečeno, vsebinsko zelo raznotero, kar vidimo iz Ozvaldovega zapisa: »Jedro 'nove' šole je sledečih troje načel: koncentracija ali '*strnjenost*' pouka, (*»Gesamtunterricht«*), spoznavanje *domorodnega* sveta in življenja (*»Bodenständigkeit«*) in pa razvoj strokovne *samostojnosti* ali delovni pouk (*»Arbeitschule«*).« (Ozvald 1930, str. 130)

Je pa res, da nekatere izjave Osterca v polemiki z Ozvaldom sumljivo namigujejo na to, da naj »nova« šola izhaja iz otroka in ne iz družbenih vrednot, niti ne iz razvoja znanosti. Tako zapiše Osterc: »Ravno kriza etičnih, religioznih, umetniških i. dr. norm priča, da so te tvorbe le časovna objektivacija nečesa globljega, stalnega,« to »je človeška duša z njenimi pra-silami, etičnimi religioznimi, intelektualnimi itd.«, kar terja, da »prenesemo [vzgojo] od ciljev k viru: opazujemo otroka in proučujemo; negujemo vse sile [...] ter odstranjamo ovire svobodnega razvoja« (Osterc 1928, str. 258). Osterčevo besedilo je polno jasnih opredelitev, da gre pri vzgoji in šoli »v prvi vrsti za neposredno razumevanje in upoštevanje otroka in šele v drugi vrsti za znanstveno poučevanje« (prav tam, str. 259).

Opredelitev mladinoslovja postane dramatična šele ob Schmidtovi razpravi »Mladinoslovje – znak propadanja buržoazne pedagogike v dobi imperializma«, s tem ko ga opredeli ideološko, kot zavesten beg pedagogike »pred družbeno problematiko«, »buržoazno družbeno stvarnostjo« »v otrokovo naravo« tako, da »zakoni otrokovega razvoja določajo teorijo in prakso vzgoje« (Schmidt 1947, str. 251–252). Iz nekdanjega razumevanja mladinoslovja v smislu študija in upoštevanja otroka pri poučevanju, ki bolj pripada psihologiji, se zdaj interpretira s tezo o »otrokovem samorazvoju« (Bergant 1961), kot gibanje v pedagogiki. Schmidt ne razlikuje med obema pomenoma in ugotavlja mladinoslovno naravnost pri mnogih predvojnih piscih in programih, v »Popotniku«, Pedagoški centrali ter posameznikih, med drugimi tudi pri Ozvaldu. V dokaz mladinoslovne usmerjenosti »Popotnika« navede Schmidt iz programa uredniškega odbora za leto 1928/29: »Izhodišče za vso vzgojo mora postati otrok, temelj dela pa telesne in duševne potrebe otroka na posameznih razvojnih stopnjah.« (Schmidt 1947, str. 252) Za omenjenim programom stojijo tedanji uredniki Žgeč, Osterc in Vranc. Ko prebiramo besedilo programa, lahko začutimo v posameznih delih vsakega od njih. Res je v besedilu tudi programska točka, ki jo navaja Schmidt, a ko beremo besedilo v celoti, se lahko prepričamo le o pravilnosti naše teze, da se v »novih« pedagoških gibanjih *obdobja med obema vojnama prepletajo tako ideje reformske kot socialno-kritične pedagogike ter kritika herbartizma* in tudi na »predajanje kulturne dediščine, kulturnih vrednot in zakladov« (Žgeč 1923, str. 9) *naravnane kulturne pedagogike*. Mogoče je nesporazum v tem, da Schmidt prezre mnogo drugih delov besedila, ki jasno nalagajo šolam in učiteljem naloge z izrazito družbenim ozadjem. Šola naj bo »glavna gonilna sila poznavanja potreb širokih plasti«; glavni problem pedagogike je »nesoglasje med potrebami družbe in med storitvami, ki jih šola danes zmora«, glavna učiteljska »dolžnost napram narodu« je »dvigniti našega človeka, široke plasti, naš narod od heteronomije, kjer je bil samo pasivno orodje, k avtonomiji v mišljenju in ocenjevanju, k samostojnosti v motrenju vseh pojavov«, da bo »sam odločal o svoji usodi« (Uredniški odbor 1928, str. 1–2) in tako naprej. Ti cilji zvenijo moderno in jih v zgodovini zagovarjajo socialno-kritično usmerjeni

pedagogi, dandanes predvsem z vzgojnim ciljem *emancipacije*. Čez leta se Schmidtov odnos do mladinoslovja toliko spremeni, da je problem za pedagogiko predvsem to, ali otrokovo naravo razume kot vir vzgojnih ciljev, kar je odklanjal že Šilih, a nedvoumno ostane tudi kasneje njegovo stališče, kako so »nekateri celo zmotno trdili, da je glavna naloga pedagoškega raziskovanja študij otroka, kar je seveda predmet mladinske psihologije« (Schmidt 1982¹¹, str. 72). Če odmislim »mladinoslovni« očitke, je Schmidtovo stališče konceptualno pravilno. Prav to mislim z izjavo, *ko zapustiš področje učiteljevega delovanja, si zapustil pedagogiko*. Ni reference, da bi ugotovili, na koga misli Schmidt ob tem. A vendar ostaja asociacija na predvojne programe »Popotnika« in Pedagoške centrale, saj so njihovi tvorci Žgeč, Šilih, Vranc, Senkovič, Jurančič svoje življenje posvetili prav proučevanju razmer življenja otrok in odraslih v najširših narodovih plasteh in menili, da bo iz tega izšel koncept vzgoje.

O mladinoslovju pri Žgeču govori tudi teza o »mlajšem« in »starejšem« Žgeču. Po mnenju M. Bergant naj bi Žgeč leta 1923 vzgojo razumel »na osnovi marksistične sociologije« (Bergant 1961 str. 165) kot »predeterminacijo gojenčevega hotenja« (Žgeč 1923, str. 20), v poznejših spisih »zlasti v nekaterih formulacijah v programu Pedagoške centrale v Mariboru, pa naj bi bili vidni pri njem tudi mladinoslovni pedagoški nazori« (Bergant 1961, str. 172), saj naj bi »vzgojo določil [...] pod vidikom otrokovega samorazvoja, češ da je le pomoč pri razvijanju danih dispozicij, ki se v ugodnem okolju razvijejo iz otrokovih *lastnih moči*« (prav tam, str. 173).

Pri analizi tega problema moramo jasno razlikovati reformsko pedagoško gibanje in mladinoslovje. Ko Žgeč strne svoj razmislek o vzgoji leta 1923, to je v »Problemih vzgoje najširših plasti«, jasno izrazi dve dimenziji vzgoje. »Vsaka vzgoja, zavestna ali podzavestna, hotena ali nehotena bi torej bila a) predeterminacija doživljanja in zlasti hotenja osebe, ki jo vzgajamo, b) navadno obenem še razvijanje gojenčevih sil in zmožnost.« (Žgeč 1923, str. 21) Hkrati pa v »Problemih vzgoje najširših plasti« ne moremo mimo navdušenja avtorja nad »modernimi reformatorji šolstva, ki prinašajo nove ideje in novo življenje v pedagogiko«, med imeni navaja »nekaj najodličnejših iz raznih struj [...] J. Dewey, G. Kerschensteiner, H. Scharrelmann, M. Montessori, E. Key, L. Gurlitt, L. N. Tolstoj, P. Oesterreich, S. Kawerau, Wyneken« (prav tam, str. 4). Žgeč se je torej pustil nagovarjati reformistom že v zgodnjih letih. Oba citata lahko omajata tezo o »mladem« in »starem« Žgeču, kar lahko potrdimo tudi z njegovimi poznejšimi spisi. V programskem spisu »Naloge sodobne vzgoje«, ki je, če se ne motim, eno njegovih zadnjih del, je poudaril cilje z izrazito kolektivno in družbeno angažirano konotacijo: »Namesto učenja za šolo, učenje za življenje ter spoznavanje najvažnejših nacionalnih, gospodarskih, političnih, kulturnih in tudi socioloških problemov. [...] Že dolgo buta življenje z vso silo v stene današnje šole ter terja od nje, da se prilagodi zlasti na osnovni stopnji potrebam najširših plasti našega naroda ali z drugo besedo rečeno: krajevnim potrebam vsakega šolskega okoliša. [...] Samo tako lahko (učitelj) v resnici sodeluje pri vzgoji mladine. [...] Zgodovinska naloga [učiteljev] je, proučevati otroško duševnost in življenje našega naroda.« (Žgeč 1939, str. 3–4) Med cilji z izrazito socialno konotacijo se res vidno pojavljajo tudi navedbe, ki zvenijo mladinoslovno:

¹¹ Prvič izšlo leta 1959.

»Vsak posameznik se razvija lahko le na podlagi sposobnosti in darov, ki mu jih je dala narava« (prav tam, str. 3), a je te »darove« razumeti bolj kot izhodišče ali sredstvo za doseganje temeljnih ciljev vzgoje in ne kot nekaj, kar določa meje vzgajanju. Podobno misel, a vendarle bolj jasno izraženo najdemo že v »Problemih vzgoje najširših plasti«: »Cilj vzgoje je idealna končna rešitev vseh nalog vzgoje, ki mora odgovarjati kot najstvo vzgojiteljevemu stremljenju, da razvije vse produktivne gojenčeve sile in jih predeterminira v skladu z njegovimi sposobnostmi in potrebami družbe.« (Žgeč 1923, str. 22)

Čeprav marsikdaj v njegovih besedilih zaznamo reference na psihološke avtorje, tudi razvojne psihologe, so njegovi temeljni pogledi prežeti z novimi socialnimi gibanji za demokratizacijo šole in družbe, kar ga postavlja bližje sociologiji kot psihologiji. V tem ostaja dosleden v vseh svojih delih, zato teze o mladem in starem Žgeču ni mogoče potrditi. Nenazadnje, zakaj bi sicer Učiteljski pokret, ki pa je res očiščen mladinoslovnega duha, ob sprejemanju svoje programske usmeritve leta 1937, še vedno prepoznal in sprejel Žgečeve »Probleme vzgoje najširših plasti našega naroda« za eno¹² od svojih duhovnih inspiracij.

Zasnova didaktike

Če so Žgeča bolj zanimali cilji vzgoje in socialne razmere za njeno uspešnost kot sam proces vzgajanja, je to drugače pri Vrancu in Šilihu. Vranc posveti organizaciji in izvedbi »nove« šole svoje temeljno delo »Osnove strnjene šolskega dela v teoriji in praksi«. Nočem trditi, da bi bil Vranc neobčutljiv za vplive družbenega okolja na šolstva, na vzgojne cilje in smotre, za šolsko in tudi gospodarsko politiko. Kot primer za to navajam njegov odziv na podobo šole v jugoslovanskem šolskem zakonu iz leta 1929: »Neusmiljeno jo je [sodobno šolo] zagrabil vihar političnih prevratov in ji čez noč izpačil telo in lice« in »pred leti od nas tako občudovana nemška '*delovna šola*' in dunajska '*šola delovne zajednice*' sta se morali umakniti – sodobnejši '*novi šoli*', ki je izmaličila prizadevanja učiteljstva v *progresivnem pedagoškem gibanju*« (Vranc 1935, str. 8). Zanimivo, Vranc simbolično umešča prizadevanja slovenskega učiteljstva v progresivno šolsko gibanje. V članku »Naprej ali nazaj« pokaže na protislovnost šolskega zakona iz leta 1929, ki je verbalno naredil korak *naprej*, s tem da je prevzel nova načela, kot so »glavna naloga šole – vzgoja«, »koncentracija pouka«, »prilagoditev življenjskim potrebam časa«, a je z učnimi načrti ta načela izničil, tako da je »novi duh v pogledu pedagogike in didaktike mnogo bolj reakcionaren kot duh predvojne nemško-avstrijske šole« (prav tam, str. 9). Kot zanimivost omenim, da Vranc v svoji kritiki že zelo jasno razlikuje *učnosnovni* pristop k učnim načrtom, ki ga kritizira, in *učnociljni* pristop, ki bi šoli dal »*možnosti za prilagoditev življenjskim potrebam v kraju*« (prav tam, str. 10).

Prva poglavja Vrančevih »Osnov strnjene šolskega dela« so nekakšna obča pedagogika in kažejo na to, kako dosledno Vranc sledi logiki o šoli kot socialnem

¹² V 30. letih nastane kar nekaj študij, ki v nasprotju z idilično podobo kmečkega okolja kažejo na neugodne socialne razmere tega okolja zlasti za razvoj otrok, posebej Doberšek z delom »Vpliv socialnih razmer na razvoj otroka na Prevaljah« in Jurančič s svojim prispevkom »K poznavanju kmetijske mladine«.

sistemu¹³. V teh poglavjih se tematsko navezuje na tedanje pedagoške tokove, med katerimi visoko postavlja kulturno pedagogiko (tudi Ozvalda), saj ji priznava pomemben prispevek k razvoju »celovitosti« v razumevanju »duševnosti«, »otroka« in »pedagogike«. Najobsežnejši vsebinski del osnov pa je, kratko rečeno, didaktika, pri čemer močno izstopa kurikularni vidik, saj je Vrancu za uresničevanje strnjene delo šole najbolj pomembno razviti na praktični ravni nov pristop k načrtovanju učne snovi. V »Predgovoru« nagovori učitelje k uporabi strnjene delo v šoli. To jim bo omogočalo »živo povezanost« znanja »prirode z gospodarskim delom, [...] obojega [...] s človekovim družabnim in duhovnim življenjem«, da bodo »skupaj z otrokovim doživljanjem nato dvignili njegovo voljo do družabnega dela in duhovnega življenja« (Vranc 1936, str. II). Besedilo ves čas uravnoteženo obravnava teoretsko in izvedbeno raven strnjene delo. Bogato je v pregledu razvoja strnjene delo šole v svetu, tuje izkušnje in razvoj so predstavljeni z referencami številnih tedaj aktualnih avtorjev. Iz obsežnega seznama domačih avtorjev pa bi lahko sklepali, da je predstavil vse, ki so pisali o tej temi. Vranc je hkrati praktik, ki je sam uvajal strnjeni pouk. Zato je lahko s konkretnimi izpeljavami na kurikularni ravni po posameznih predmetih pokazal, kako naj se učitelj pripravi za pouk posameznega predmeta, kako naj oblikuje posamezno učno temo in logično povezuje različne vsebine v celote¹⁴. Da bi šolam olajšal to delo, v soavtorstvu z Dolganom izdelal »Podrobni učni načrt za osnovne šole«.

Vrančeve »Osnove strnjene šolske delo« so sicer pomemben prispevek k razvoju didaktike, a bolj na področju kurikularnega načrtovanja. Osrednji problemi so povezani z razporejanjem in izborom učne snovi z vidika načel strnjene pouka. Vrzeli pa kaže v klasičnih didaktičnih temah, izvedbi pouka in njegovi organizaciji, opisih učnih načel in metod. In v ta prostor vstopa Šilih s številnimi razpravami v »Popotniku« že med obema vojnoma. V svojih razpravah obširneje razčlenjuje posamezna učna načela, ki so tipična za delovno šolo, kot so delo in aktivnost učencev v šoli, aktivnost pri pouku, povezovanje pouka z okoljem, sodelovanje šole z domom, koncentracija, življenjskost znanja. Metodološka značilnost za avtorje tedanjega časa je dosledno prepletanje teorije in praktičnih izpeljav. Tako je tudi pri Šilihu. Teorijo predstavlja z analizo referenčnih aktualnih virov in s primerjalnimi analizami; prakso pa z opisi konkretnih primerov. Pri tem pokaže široko teoretsko razgledanost med avtorji zlasti v evropskem prostoru in izvrstne razmisleke oz. primere iz prakse.

¹³ To ilustrirajo naslovi začetnih poglavij: »Vzgoja in družba«, »Ali so trdne osnove za vzgojno oblikovanje potrebne«. *Teoretske osnove* strnjene šolske delo opiše v štirih sklopih: *sociološkem* (analizo pogojev in značilnosti »gospodarskega« razvoja narekuje stremljenje po sintezi in totalnosti znanja), *psihološkem* (razvoj gestalt in Sprangerjeve strukturne psihologije pokaže, da je duševna struktura celota in duševnih funkcij ni mogoče oblikovati izolirano), *pedološke* (otrok je v vsaki dobi svojstvena celota in ne pomanjšana podoba odraslega), *pedagoško-didaktične* (totalnost medijev vzgoje: učitelja, izobraževalnih dobrin – tvarina, norm).

¹⁴ Vrančeva knjiga je bila zelo različno sprejeta, najbolje med praktiki. Kritične misli o njej so prihajale iz akademskih vrst, Ozvald sicer priporoča knjigo učiteljem, a ji zameri, da pretirano naglašja pomen gospodarskega razvoja za šolo in zapostavlja kulturo. Gorjup očita šibko teorijo, zlasti da sociološki in psihološki temelji niso ustrezno razviti. Več je mnenj, med njimi tudi Gogalovo, da delo podcenjuje sistematično znanje, posebej še, ker se zavzema za strnjeni pouk tudi na višji stopnji osnovne šole.

Vrhunec Šilihovega ustvarjanja so »Učne oblike v šolskem delu«, ki so izšle že 1939, potem »Učna načela naše šole« iz leta 1961 in »Očrt splošne didaktike«. Zadnje delo je izšlo po njegovi smrti leta 1961, a ga je očitno že v času tiskanja še predeloval in predelana izdaja z naslovom »Didaktika« ter podnaslovom »Izbrana poglavja iz pedagogike« je izšla leta 1964, ponatisnjena pa je bila 1966. in 1970., že leta 1967 je bila prevedena v srbsčino. Do leta 1975, ko je v monografiji »Pedagogika« izšla didaktika Šimleše, povsem primerljiva s Šilihovo, je Šilihova didaktika edino tovrstno delo na Slovenskem.

Šilih je s svojim delom prvi na Slovenskem razvil didaktiko kot celovito znanost. Besedilo »Didaktike« zajema namreč celotno sistematiko didaktike kot znanosti na način, kot je bil takrat in je v temeljnih obrisih še danes moderen v evropskem prostoru. Posamezne rešitve, kot je npr. razlikovanje in ločevanje preverjanja ter ocenjevanja v strukturi učnega procesa, so se v praksi pri nas uveljavile šele v zadnjih dveh desetletjih. Celovitost in sodobna struktura Šilihove didaktike sami po sebi govorita o pomenu dosežka.

Namesto konca ...

Najprej sklepna misel. Čas med obema vojnama, ki ga glede na izbrane pisce posebej obširno analiziram, dokazuje moč pedagoškega gibanja, ki kasneje ni bila več dosežena. Kaže, da je:

- slovenska pedagogika visoko razvita,
- sposobna povezati slovenski prostor z evropskim in svetovnim z najbolj aktualnimi razvojnimi projekti tedanjega časa,
- pluralna glede na novoveško razvojno paradigmo senzualizma in naturalizma,
- polemična v teoretskih spopadih,
- z aplikacijami teoretskih pogledov in z razvojem različnih orodij (organizacijskih, kurikularnih, didaktičnih, metodičnih) sposobna spreminjati podobo šole,
- z načrtnim raziskovanjem tedanjega življenja in aktivnim prenašanjem novih spoznanj so zlasti nosilci ideje o »novi« šoli mobilizirali učitelje v organizirano gibanje.

Najbrž bi bila smiselna tudi hipoteza, da gibanje za »novo« šolo ni spreminjalo le šole, temveč je pomembno prispevalo tudi k spreminjanju podobe tedanjega časa, zlasti vaškega življenja, in to predvsem s prosvetljevanjem prebivalstva ter z izobraževanjem za uvajanje sodobnih in učinkovitejših oblik kmetskega gospodarjenja.

Med strokovnimi temami me v proučevanju pedagoške preteklosti posebej privlači raziskovanje *razvoja vzgojnih paradigem*. To je zame edina tema, ki omogoča vstop v jedro pedagoškega diskurza, edina, ki nas približa vzgoji kot predmetu pedagogike ter s tem k pedagogiki kot znanosti sami. Ozvald pravi,

»gajiti pedagoško teorijo« pomeni »staviti vprašanje, kako se v *istini* [...] odigrava vzgojno in izobraževalno dejstvo« (Ozvald 2000, str. 14). Vsa druga vprašanja (šolski sistem, organizacija šole ...) so sekundarna.

Merilo za postavitev paradigme o vzgoji pa je zame edino v razlagi strukturnih fenomenov vzgojnega procesa. Enostavno povedano, merilo za identifikacijo paradigme o vzgoji je razumevanje odnosov med vzgojnim delovanjem in vzgojnim učinkom, to je razkritje »skrivnosti« vzgojnega učinkovanja. Ta tema po mojem mnenju šele označi neko raziskovanje za pedagoško. Vse druge teme namreč lahko nevarno potegnejo raziskovalca iz pedagogike v druge znanstvene discipline. Analiza vzgojnih ciljev, smotrov in usmeritev sama po sebi vleče v politiko, filozofijo, etiko, antropologijo, teologijo, sociologijo. Analiza pogojev poučevanja in učenja ter procesov razvoja otroka vleče v psihologijo. Lahko tudi v sociologijo, ko gre za analizo socialnih, kulturnih oz. ekonomskih pogojev razvoja otroka in možnosti izobraževanja.

Prodor v paradigmo vzgoje se zapleta že zato, ker je vse manj ostrih meja med pedagogiko in »sestrskimi« disciplinami, zlasti psihologijo in sociologijo, saj vse proučujejo isti proces in iste prakse. Res je, rešitev je v interdisciplinarnosti, v sodelovanju ved. A sodelujejo lahko le vede, ki obstajajo kot znanstveni subjekti. In v tem je problem. Ali razvoj na področju raziskovanja vzgojnih fenomenov daje pedagogiki nedvoumno (svetovno priznано) mesto subjekta v sistemu znanosti? Vprašanje ni retorično, saj v anglosaškem delu sveta ni pedagogike kot integralne znanosti. Osterc že leta 1928 drzno ponovi misel mnogih reformistov (Ellen Key, Stanley Hall) iz začetka stoletja, da čas končno terja »temeljno preorientacijo vzgojstva od filozofije k psihologiji« (Osterc 1928, str. 259).

Osemdeseta leta prejšnjega stoletja v Nemčiji, zibelki pedagogike kot znanosti¹⁵, kažejo pravi pretres za razvoj pedagogike, ki je bil posledica zavestne odločitve za interdisciplinarno raziskovanje ob nastajanju vseobsežnih teorij o socializaciji. Pokazalo se je, da je »duh interdisciplinarnosti« enostavno razpršil proučevanje vzgoje med različne discipline, brez ostanka za pedagogiko. Pojem »Pädagogik« se vse bolj uporablja za označevanje nečesa preteklega, na kar namiguje Brezinka (1971) v naslovu enega svojih del »Von Pädagogik zur Erziehungswissenschaft«¹⁶. S sodelovanjem pri nastajanju socializacijskih teorij pa si skuša mesto v sistemu znanosti utrditi novo ime med znanstvenimi disciplinami: »Erziehungswissenschaft« (znanost o vzgoji). Ta obrat se je zgodil že v nastajanju klasične teorije socializacije v začetku 80. let prejšnjega stoletja, ko Geulen in Hurrelmann (1980) definirata socializacijo kot proces nastajanja in razvoja osebnosti v »vzajemni odvisnosti *družbeno posredovanega socialnega in materialnega* [poudaril Z. M.] okolja« (prav tam, str. 51).

¹⁵ Zibelka znanosti? Da, če uporabimo merilo, da nastanek znanosti pomeni začetek poučevanja določenega predmeta na univerzi, potem je pedagogika »postala« znanost leta 1779, ko je Ernst Christian Trapp zasedel novo ustanovljeno stolicu na Univerzi v Halleju in začel predavati pedagogiko. Zanimivo bi bilo pogledati, koliko nemških univerz ima danes predmet »Pädagogik« v študijskem programu.

¹⁶ Beseda »Erziehungswissenschaft« je vzeta iz nekdanjih časov. Tudi Slovenci smo imeli za pedagogiko že uveljavljen izraz »vzgojeslovje« (npr. Ozvald 2000, str. 9). Ne zavzemam se za njegovo restavracijo, opozarjam le na različen odnos do lastnega jezika in dediščine stroke. Nemci niti pomislijo ne na to, kar se dogaja pri nas, da bi dali pedagoškim vedam novo ime, izpeljano iz kake znane latinske, francoske ali angleške besede.

V programskem besedilu »Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie« Geulen in Hurrelmann ne uporabita besede vzgoja. Na podlagi klasifikacije ravni socializacije se kasneje izpelje znana teza, da je *vzgoja del socializacije*. O tezi je v začetku visoka stopnja soglasja, a se že po desetletju pokaže, da je v delitvi socializacije na »dele« oz. »ravni« največja razpoka v teoriji, skozi katero so začeli prihajati za teorijo usodni udarci kritike s strani biografske metode in teorije sistemov (Luhmann 1991).

A ključno vprašanje pravzaprav ni v rabi ali nerabi pojma vzgoja. Ključno vprašanje, ki ga pokaže tudi naša analiza, je vprašanje o položaju učitelja kot vzgojitelja. Iz citirane opredelitve Geulena in Hurrelmanna lahko logično sklepam, da socializacijska teorija tudi učitelja kot vzgojitelja lahko dosledno razume le znotraj lastnih predpostavk. To pomeni, kot *enega med enakimi družbeno posredovanimi dejavniki socialnega in materialnega okolja*. Seveda je ob tem lahko mišljeno le *učiteljevo/vzgojiteljevo delovanje kot socialni akt ali materialno dejstvo, za katerega pa nikoli ne moremo napovedati, kakšen bo njegov delež oz. učinek v procesu socializacije*. Sicer nobena socializacijska teorija ne bo tvegala izjave, da je vseeno, kaj učitelj počne, saj bo učinek njegovega prizadevanja vedno umeščen v konglomerat vseh učinkov, ki jih in kakor jih ponotranji otrok iz socialnega in materialnega okolja. »Normativnost«, »vzgojni namen«, »cilj« ali »smoter«, ti od vzgoje nekdanji neločljivi pojmi, ki v pedagogiki vzgojitelju edino lahko dajejo opolnomočje in legitimnost, pa lahko gredo med staro šaro, saj ne morejo biti entiteta ne socialnega ne materialnega okolja. S tem pa izginja učitelj kot intelektualac in učiteljevanje kot intelektualni poklic.

Učitelj kot vzgojitelj je torej rubikon, onkraj katerega pedagogika izgubi svojo znanstveno subjektiviteto. Naša razprava je v celoti pokazala, kako zelo so se v obrambi pedagogike kot znanosti tega zavedali v polemičnih diskusijah privrženci različnih paradigem med obema vojnoma. Ne glede na razlike med njimi so vsi na skupnem imenovalcu – krepiti vzgojno vlogo učitelja. Ugotavljali smo celo, da vsaka naslednja smer pedagogike, ki se pojavi v zgodovini, od učitelja pričakuje več kot prejšnja. Tudi ko Žgeč, Vranc in Šilih govorijo o »zajednici« učencev, razumejo pri tem »razredni kolektiv« kot vzgojno (pedagoško) načrtovano in nadzorovano socialno okolje in jih ne zanima kot spontano delujoče socialno okolje, ki deluje, kakor pač deluje prek svojega celostnega, prevladujočega simbolnega koda. Zanimivo trdno izrazi to stališče Vranc, ko odgovarja na očitke Gorjupa ob izidu »Osnov strnjene šolskega dela«, da je »stvari nekako zamešal«, češ »da ne gre za [strnjeno] šolsko delo [...], ampak za celostni pouk« (Gorjup 1937, str. 67–68). V odgovoru zapiše: »Strnjeno šolsko delo ni učni, nego vzgojni problem!« (Vranc 1938, str. 240). Zdaj lahko razumemo tudi globlji smisel tega, da Vranc v naslovu uporabi sintagmo *strnjeno šolsko delo* in ne *strnjeni ali pa celo celostni pouk*, kar mu je bilo gotovo znano iz nemškega »Gesamtunterricht«.

Učitelj kot vzgojitelj je točka, na kateri stoji ali pade znanstvena subjektiviteta pedagogike. To bo treba enkrat razvozlati do konca brez kompromisa. Pedagogika je torej veda o vzgojnem delovanju učitelja. Njeno bistvo ni v tem, da pojasnjuje in razlaga okoliščine uspešnega ali neuspešnega učenja, analizira in pojasni razvoj konformnega, prilagojenega ali odklonskega vedenja itd. Seveda mora delati vse

to, a to lahko počno prav tako dobro tudi njene »sestrske« vede. Njeno bistvo je bilo in je, da razvije paradigmo vzgoje in na njej teorijo, diskurz (ne receptov v slogu *restitucije*, saj paradigma ni recept, ampak koncept), ki učitelju/vzgojitelju pove, *kako naj deluje in zakaj*. To je meja, ki je ne sme prestopiti, če naj ohrani svojo znanstveno identiteto in subjektiviteto. »Za pedagoško življenje [...] je dejanje več vredno kot beseda in spoznanje.« (Gogala, 2005, str. 231) Pedagogika, »hic Rhodus, hic salta!« Kdor stopi le na stran interpretacij, razlaganja in pojasnjevanja, se utopi v »sestrskih« vedah.

To smo ugotovili tudi v razpravi na konkretnih primerih avtorjev, ki smo jih prikazovali in ilustrirali točke, kjer pravzaprav ni umika. Sodobni čas, zlasti razvoj socializacijskih teorij, zagotovo pomeni, da pedagogika v zadnjih dvajsetih letih izgublja monopol v konceptualizaciji teorij o vzgoji. To je za razvoj pedagogike prej plodno kot nevarno, če ostaja zvesta vzgoji kot svojemu predmetu in ključnemu vprašanju, *kako delovati*.

Vzgoja je vedno tematizirana dramatično, nikoli kot neki normalen pojav, ki je dostopen empiričnemu nadzoru. Vzgoja je tudi vselej normativno (Gogala pravi »pravilnostno«) zaznamovana, pa naj pri tem različni pogledi nanjo pritikajo idejno, ideološko, filozofsko, antropološko, etično in kdo ve še kako duhovno ozadje. Kakor koli prikrito je bilo to ozadje vselej toliko razvidno, da ga je bilo mogoče razkriti in razkrinkati z reflektivno analizo na podlagi teoretsko razvitega vzgojnega diskurza. To nenazadnje dokazujejo tudi polemike med branilci in kritiki različnih teorij o vzgoji. Nekoč, danes pa ne več! Danes »vzgoja« izginja v nekakšnem konglomeratu kompetenc. Ker je prenevarna, določen krog še vedno pritrjuje Illichevemu konceptu »razšolanja družbe«. Vzgojo opredeljuje kot nedopustno in predlaga, da bi bilo bolje, če bi se ji sploh odrekli (Giesecke 1996) ali vsaj zamenjali besedo, pri čemer že uporabljajo kot nadomestek besedo »edukacija«¹⁷. A kaj z vidika razvoja znanosti pomeni nadomeščanje domačega pojma s tujkami, ki v svojem pomenu

¹⁷ Za »edukacijo« se zavzema tudi Gaber (2010), ki utemeljitev za prevzem besede vidi v nedosledni rabi pojma »vzgoja« v slovenskem prostoru, češ, da se pojem uporablja v širšem pomenu, ki obsega »vzgajanje in izobraževanje«, ali pa v napačnih konotacijah, »ki temeljijo na v našem prostoru pogostem razumevanju vzgoje kot procesa, ki naj bi bil konceptualno ločen od 'izobraževanja'« (prav tam, str. 37). Škoda, ker Gaber ni navedel vsaj enega vira za napačno rabo pojma, kajti priznati moram, da ne poznam besedila, ki bi »vzgojo« konceptualno ločevalo od »izobraževanja«. Skozi svoj tokratni članek razkrivam prav to, kako se tudi pri naših pedagoških klasikih »vzgoja« vedno razume kot najširši pojem, in kritično sem lociral, kako je pri herbartistih zožen na dimenzijo moralnosti, a tudi v tem primeru ni konceptualno ločen od »izobraževanja«. Tudi v pedagoških leksikonih in učbenikih Gaber ni našel opore za svoje mnenje. Vzgoja se označuje kot *pojavi* (tudi predmet pedagogike), vedno v širšem pomenu besede, ki združuje dva procesa: *vzgajanje in izobraževanje* (npr. Potkonjak 1975, str. 57). Ne brez razloga sta poimenovana z glagolnikom in ne s samostalnikom. Za posamezne vrste ali področja vzgajanja, kot so npr. prometna, estetska, moralna, glasbena, se pojem »vzgoja« vedno uporablja v adjektivnih povezavah ali pa v povezavah, kot so vzgoja za vrednote, za demokracijo, za prihodnost ... Toda tudi v tem primeru ne poznam avtorja, ki bi tovrstno »vzgojo« konceptualno ločil od »izobraževanja«. Podobne so izpeljave za »izobraževanje« (splošno, strokovno, prometno, moralno, glasbeno ...), a spet nikoli konceptualno ločene od »vzgajanja«. Ostajata mi samo še dve vprašanji. Od kod Gabru gotovost, da »z rabo besede *edukacija* [ne glede na to, ali gre za njene latinske, francoske ali angleške korenine] torej skušamo ubežati pretirani zaznamovanosti slovenske besede 'vzgoja' v njenem ožjem pomenu in pojmu vračamo notranjo napetost in posredovanost pridobivanja znanja in omike« (Gaber 2010, str. 37)? Bomo poslej uporabljali besedo »vzgoja« samo na področju enologije, kinologije ... in pedagogike, ki človeka razume kot primitiven mehanični stroj?

obsegajo tudi pomen *vzgoje*? Ali nima to izogibanje nekega temeljnega pomena, katerega vzroke bi lahko iskali v določenih družbenih kontekstih, ali bolje (tako bi gotovo dejal Schmidt) v prikrivanju določenih družbenih usmeritev oziroma ciljev in namenov? O takem nadomeščanju je težko razviti teoretsko utemeljeno razpravo, saj je razmišljajočemu človeku težko dopovedati, da je zamenjava besede nujna, ker s tem, ko odpraviš besedo, ukineš tudi ustrezen pojav, ali vsaj vse njegove slabosti, ki jih je izražala nekdanja beseda. Ne glede na to iz česa je izpeljana »edukacija«, iz latinske, francoske ali angleške tradicije, ne more jamčiti, da smo odkrili »vzgojo« na novo, očiščeno vseh senc preteklosti, ki jih je osvetljevala črna pedagogika. Če bi bilo res tako, nas čaka druga, še strašnejša past. Brez senc preteklosti »edukacija« primarno v sebi ne bi imela niti kančka tistih zgodovinskih in duhovnih dimenzij, s katerimi je zasičen in zgodovinsko obremenjen pojem *vzgoja* v nemškem, francoskem in anglosaškem kulturnem prostoru. Tudi v našem. In če je res tako, potem bi bila »edukacija« sicer lahko nadomestno ime za »vzgojno-izobraževalni« sistem oziroma ime »vzgojno-izobraževalna« dejavnost, toda bila bi le ime, ki označuje dejavnosti tehničnega posredovanja znanja, veščin in spretnosti. »Edukacija« kot duhovno izpraznjen pojem brez svoje zgodovinskosti bi bila za znanost popolnoma neuporabna, posebej še za teoretske in pojmovne primerjave ter analize.

Literatura in viri

- Bergant, M. (1961). Pedagoški nazori ter pedagoški vpliv dr. Franja Žgeča. *Sodobna pedagogika*, 12, št. 7–8, str. 165–175.
- Brezinka, W. (1971). *Von Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Gaber, S. (2010). Dewey, delo, šola in demokracija. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 5, str. 36–55.
- Geulen, D. in Hurrelmann, K. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations-theorie. V: K. Hurrelmann in D. Ulich (ur.). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, str. 51–67.
- Giesecke, H. (1996). *Das Ende der Erziehung: neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
- Gogala, S. (1930). K polemiki o »novi« in »stari« šoli. *Popotnik*, 51, št. 9–10, str. 262–264.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Gorjup, A. (1937). Ob izidu Vrančeve knjige. *Popotnik*, 59, št. 3–4, str. 64–71.
- Locke, J. (2007). *Nekaj misli o vzgoji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Luhmann, N (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, št. 1, str. 19–40.
- Medveš, Z. (1991a). Pedagoška etika in koncept vzgoje (1. del). *Sodobna pedagogika*, 40, št. 3–4, str. 102–117.
- Medveš, Z. (1991b). Pedagoška etika in koncept vzgoje (2. del). *Sodobna pedagogika*, 40, št. 5–6, str. 214–226.

- Medveš, Z. (2000). Vzgoja kot doživetje absolutnega. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 5, str. 84–107.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 4, str. 50–69.
- Medveš, Z. (2009). Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko. V: D. Nečak (ur.). *Pogledi: humanistika in družboslovje v prostoru in času*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 84–113.
- Oelkers, J. (1991). Theorie der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, št. 1, str. 13–18.
- Osterc, A. (1928). Trnjeva pot »nove« šole. *Popotnik*, 50, št. 10, str. 257–262.
- Ozvald, K. (1928). »Nova« šola. *Popotnik*, 49, str. 145–149.
- Ozvald, K. (1930). Poskus zaključne sodbe o »novi« šoli. *Popotnik*, 51, št. 5–6, str. 129.
- Ozvald, K. (2000). *Kulturna pedagogika*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Potkonjak, N. (1975). Predmet pedagogike. V: L. Krneta (ur.). *Pedagogika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 15–121.
- Protner, E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919–1941)*. Nova Gorica: Educa.
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914)*. Maribor: Slaviistično društvo.
- Rousseau, J. J. (1997). *Emil ali O vzgoji*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Schmidt, V. (1947). Mladinoslovje – znak propadanja buržoazne pedagogike v dobi imperializma. *Popotnik*, 1947, št. 5–6, str. 251–267.
- Schmidt, V. (1982). Razvoj Rousseaujevih pedagoških idej. V: *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Šilih, G. (1925). Gonilne sile in glavne smeri šolsko-reformnega gibanja. *Popotnik*, 46, št. 9–10, str. 175–181.
- Šilih, G. (1925a). Gonilne sile in glavne smeri šolsko-reformnega gibanja. *Popotnik*, 46, št. 11–12, str. 226–231.
- Šilih, G. (1966). *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Uredniški odbor. (1928). Smernice za nadaljnje delo Popotnika. *Popotnik*, 50, št. 1–2, str. 1–3.
- Vidmar, T. (2009). Čeri slovenske pedagogike. Ob devetdesetletnici pedagogike na ljubljanski univerzi. V: N. Ličen (ur.). *Misliti vzgojo. Problemi oblikovanja vzgojno-izobraževalnega koncepta: zbornik*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 19–23.
- Vranc, E. (1935). Naprej ali – nazaj. *Popotnik*, 1934–35, št. 8, str. 8–11.
- Vranc, E. (1936). *Osnove strnjene pouka*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Vranc, E. (1938). Moj zagovor. *Popotnik*, 59, str. 237–240.
- Vranc, E. (1955). »Skupnost učencev« – odraz socialistične šole. *Popotnik*, 1955, št. 7–8, str. 218–223.
- Žgeč, F. (1923). *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda*. Ljubljana: Udruženje jugoslovenskega učiteljstva.
- Žgeč, F. (1929). Smer in organizacija samoizobraževalnega dela za prihodnja leta. *Popotnik*, 51, št. 1, str. 1–6.
- Žgeč, F. (1939). Naloge sodobne vzgoje. *Popotnik*, 61, št. 1, str. 2–5.

Zdenko MEDVEŠ (University of Ljubljana, Slovenia)

LIKE SOCIETY, LIKE SCHOOL!

Abstract: This article predominantly relies on the works of Gustav Šilih, Ernest Vranc and Franjo Žgeč, as well as their social engagement and communication with contemporaries, to analyze how views on education have developed in the context of modern thinking in Slovenia. The period under discussion is primarily the period between the two World Wars, when the areas of pedagogical research and action started to expand well beyond the school classroom. As far as educational theories are concerned, this period was the stormiest in Slovene history, not only because it situated pedagogy outside the school's framework as well as inside it, but also because the birth of various educational paradigms – the bases for different emerging theories – gave pedagogy some inkling that it was losing the monopoly over the conceptualization of the theories of education. This led to the start of an ambivalent process. On the one hand, it revealed indisputable possibilities that interdisciplinary approaches bring to the understanding of educational phenomena, while on the other hand it jeopardized the subjectivity of pedagogy as an integral scientific discipline. The culmination of the process characterized the development of pedagogy after the emergence of the great socialization theories in the last decades of the twentieth century. The article demonstrates how relevant the heritage of our ancestors still is, especially since they looked to the strengthening of the role and responsibility of the teacher as educator for the possibilities of developing pedagogy as an integral science.

Keywords: pedagogical currents, pedagogical movements, sensualism, naturalism, paradigms of education, theory of education, socialization theory.

Original scientific paper