

Predavanje uveljavljenega
avstrijsko-nemškega pedagoga
prof. dr., dr. h. c. Wolfganga Brezinke

11. april 2012
Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Wolfgang Brezinka

Pedagogika in vzgojna praksa v času kulturnih sprememb. Pogled nazaj in v prihodnost

Predavanje bi rad združil z nekaj opažanji o posebnostih tega področja in težavah pedagoških študijev. »Pedagogika« je ime za teorijo vzgoje. V nemškem jeziku so jo prej imenovali tudi »Erziehungskunde« ali »Erziehungslehre« (*veda o vzgoji* ali *vzgojeslovje*). Ima dolgo zgodovino, kot učni in študijski predmet v okviru znanosti in umetnosti pa obstaja šele od dobe razsvetljenstva v drugi polovici 18. stoletja. Sprva ni veljala za znanost, marveč za nauk o umetnosti, in sicer o umetnosti vzgoje (*Erziehungskunst*) (Brezinka 1978, str. 11).

Nemška beseda »Kunst« (*umetnost*) izvira iz besede »können« (*moči, znati*) in v omenjenem kontekstu ni mišljena v estetskem smislu, marveč v starem pomenu latinske besede »ars«: kot znanje, sposobnost, spretnost, izurjenost. Tako kot besedi »Heilkunst« (*zdravilstvo*) ali »Redekunst« (*govorništvo*) tudi »Erziehungskunst« (*umetnost vzgoje*) pomeni praktično znanje – v nasprotju s teoretičnim znanjem o vzgoji. Pedagogika kot nauk o umetnosti je bila teoretična usmeritev ali priprava za vešče vzgojno ravnanje. Njena vsebina se je v celoti navezovala na vzgojno prakso, pedagogom pa naj bi koristila pri delu. Pedagogika je bila »umetnostni nauk **za** vzgojo« in »ne teoretična znanost **o** vzgoji« (Meister 1947/1965, str. 42).

»Pedagogi« (*Pädagogen*) je bila oznaka za vzgojitelje, torej starše, domače in šolske učitelje. Teoretike vzgoje so poimenovali »pedagogiki« (*Pädagogiker*) (Niemeyer 1805/06, str. 18), njihov poklic pa »ni bil vzgoja, marveč znanost« (Richter 1932, str. 530; prim. tudi Göttler 1948, str. 13) – danes bi rekli »raziskovanje

vzgoje«. Nekdaj je bilo to razmišljanje o vzgoji, filozofiranje o vzgoji, poučevanje vzgoje in pisanje o njej.

Oba poklica – »pedagogov« in »pedagogikov«, torej praktikov in teoretikov vzgoje – sta bila sprva tesno povezana. Od vzpona pedagogike v univerzitetni predmet v 19. stoletju (Hügli 1989; Tenorth 2004; za Avstrijo prim. Brezinka 2000–2008, 2004) sta se vse bolj oddaljevala drug od drugega. Do sredine 20. stoletja se je to dogajalo postopoma in razmeroma neopazno, po letu 1960 pa je pedagogika začela doživljati silovito rast in postala množični predmet. Danes najdemo v Evropi na tem področju tisoče profesorjev, znanstvenikov in raziskovalcev ter velikansko množico študentov pedagogike, in sicer v smereh, ki izobražujejo prihodnje učitelje in profesorje, in takih, ki jim je pedagogika glavni predmet. Razdalja med praktiki in teoretiki vzgoje se je tako povečala, da so se drug drugemu popolnoma odtujili. Z malce pretiravanja lahko rečemo, da živijo v različnih poklicnih svetovih, imajo različne interese in govorijo različne jezike.

Kako se je to zgodilo? Kakšne posledice ima ta odtujitev za izobraževanje in delo poklicnih vzgojiteljev, zlasti učiteljev in učiteljic? Kako lahko v dobi vere v znanost dosežemo praktični smoter pedagoškega izobraževanja in izpopolnjevanja: čim višjo stopnjo obvladovanja vzgoje, pedagoške usposobljenosti, umetnosti vzgajanja? To je moja današnja tema. Obravnaval bi jo rad v dveh delih: kot pogled nazaj na nastanek znanstvene pedagogike in kot usmeritev pozornosti na njene nerazrešene probleme. Obojega se lahko na tem mestu dotaknem le bežno in seveda upošteva je zgolj lastno poznavanje razmer v Nemčiji in Avstriji.

I. Pogled nazaj: od praktičnega vzgojeslovja (*Erziehungskunde*) prek filozofije vzgoje (*Erziehungsphilosophie*) k znanosti o vzgoji (*Erziehungswissenschaft*)

V dobi razsvetljenstva je elito prežela vera v to, da je mogoče z reformo vzgoje in pouka radikalno izboljšati ljudi, njihove življenjske razmere in blaginjo držav. Vlade so razvijale šolstvo, odredile obvezno šolanje vseh otrok, začele izobraževati osnovnošolske učitelje in na univerzah prvič načrtovale katedre za pedagogiko (Engelbrecht 1984). Zaradi teh dosežkov je bilo 18. stoletje poimenovano »pedagoško stoletje« (Brinkmann 1998). Porodilo je namreč množico pedagoških reformnih načrtov in spisov.

Samoumevno je bilo, da **umetnost** vzgajanja predpostavlja **vednost** o vzgoji. Prepričani so bili, da je pedagogika za vzgojitelje nujno potrebna – imela je praktičen smoter. Iz celotne količine znanja naj bi povzela tisti del, katerega poznavanje je koristno pri izpolnjevanju vzgojnih nalog. Na kratko povedano: prispevala naj bi k usposobljenosti vzgojiteljev za vzgojo, k vzgojni kompetenci.

Usposobljenost je osebnostni ideal z dolgo zgodovino.¹ Za usposobljenega velja tisti, ki je kos določenim nalogi in je zmožen določene vrste dosežkov. Poklicno usposobljen je človek, ki v celoti izpolnjuje zahteve svojega poklica.

¹ O usposobljenosti kot vrlini in vzgojnem cilju prim. Brezinka (1987).

A za to ne zadošča zgolj teoretično znanje: da se usposobimo za opravljanje nečesa, potrebujemo tudi praktično vajo (Bollnow 1978). Po Aristotelu to velja tako za moralne vrline kakor tudi za praktične in tehnične sposobnosti. »Česar se moramo najprej naučiti, preden se lahko v tem **udejstvujemo**, tega se ravno z **udejstvovanjem** naučimo.« (Aristotel 2002, str. 76 [pogl. II, 1]) Zidar postanemo s tem, da zidamo, glasbenik s tem, da igramo instrument; vzgojitelj s tem, da vzgajamo; učitelj pa s tem, da poučujemo.

Herbart je leta 1802 zapisal, da se »umetnosti [...] naučimo le med delovanjem«, toda »**na umetnost nas pripravi znanost**; gre za pripravo razuma in srca pred začetkom posla« vzgoje in pouka (Herbart 1802/1919, str. 124). Začetniki zato potrebujejo preprost in jasen pregled nad pedagoškim področjem delovanja. Predložen jim mora biti »kakor zemljevid, [...] na katerem se zna oko orientirati tudi brez vaje, sólo po sebi« (Herbart 1806/1919, str. 237).²

To pomoč pri orientaciji so na univerzah sprva zagotavljali profesorji teologije ali filozofije, in sicer kot svojo stransko dejavnost. Njihova uvodna predavanja in knjige so bili posvečeni vzgoji v njenem celotnem obsegu: od družinske vzgoje prek šolskega pouka do izobraževanja učiteljev.

Omenjeno razkriva tudi naslov prvega in najvplivnejšega učbenika v nemškem jeziku avtorja Augusta Hermanna Niemeyerja (1725–1828) »Temeljna načela vzgoje in pouka za starše, domače učitelje in šolnike« (*Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner*). Učbenik je izšel leta 1796 in do leta 1834 doživel devet ponatisov. Bil je »praktični priročnik« na ravni najboljše pedagogike tistega časa. V nasprotju s »spekulativnimi pedagogiki« svoje dobe je Niemeyer želel drugim »koristiti« s tistim, kar je z dolgotrajnimi praktičnimi izkušnjami in študijem sam dognal »kot najzanesljivejše« (Niemeyer 1805/1806).

Vendar pa je bila v pedagogiki, ki so jo poučevali na univerzah, ta usmeritev v priprave na vzgojno prakso bolj poredka. Do sredine 20. stoletja je bilo za ta predmet le nekaj kateder.³ S pedagogiko so se kot s stransko dejavnostjo večinoma ukvarjali profesorji filozofije. Pedagogike kot glavnega študijskega predmeta še ni bilo, prav tako ni bilo sodelavcev; bilo je le nekaj doktorskih naslovov in še manj habilitacij. Njeni znanstvenosti so dolgo oporekali.

V teh okoliščinah so si profesorji filozofije, ki so morali poučevati pedagogiko kot drugi študijski predmet, prizadevali dokazati njeno znanstveno vrednost. Večinoma je bila to filozofija vzgoje, ki je gradila na njihovem glavnem predmetu. Dopolnili so jo z zgodovino pedagogike, torej predvsem z zgodovino idej, in z nekaj zgodovine šolstva. Empirično raziskovanje se je začelo pozno in je ostalo omejeno na nekaj profesorjev, ki so se ukvarjali predvsem s psihologijo (Tenorth 1989; Tenorth 2004, str. 117–140).

Univerze so, razen redkih izjem, prihodnjega gimnazijskega učitelja le slabo pripravljale na prakso poučevanja.⁴ Večina profesorjev, pa tudi njihovih študentov,

² K »zemljevidu pedagoškega področja delovanja« prim. tudi Coriand (2000, str. 58) in Stoy (1861).

³ Za Nemčijo prim. Horn (2003), za Avstrijo prim. Brezinka (2000–2008).

⁴ Štiriurno obvezno predavanje o pedagogiki za študente, ki so se pripravljali na učiteljski poklic, je bilo v Avstriji uvedeno šele leta 1911 (prim. Brezinka 2000–2008, str. 150). Sistematično praktično pedagogiko za gimnazijske učitelje je v Avstriji razdelal le Wilhelm Jerusalem (1854–1923) (1912; prim.

je v pedagoških študijih videla predvsem odvrčanje pozornosti od znanstvenih študijev. Osnovnošolske učitelje so v seminarjih za učitelje pedagoško in didaktično na poklic veliko bolje pripravili. V pedagogiki so črpali svojo stanovsko zavest, videli v njej svojo poklicno znanost in jo razvijali v učiteljskih združenjih. Njihovi upi po večjem družbenem ugledu in prihodkih so bili povezani s prizadevanji, da bi pedagogiko iz praktičnega nauka o umetnosti vzgajanja razvili v znanstveno disciplino. Kot končni cilj so si zastavili pedagoško univerzitetno izobrazbo za vse učitelje (kot strokovnjake za pouk), pri čemer bi bila ta izobrazba enakovredna akademski izobrazbi zdravnikov in pravnikov.

Od zadnje tretjine 19. stoletja so osnovnošolski učitelji ob svojem poklicu in velikih odrekanih v vse večji meri na univerzah študirali filozofijo skupaj s psihologijo in pedagogiko, da bi lahko pozneje napredovali v izobraževalce učiteljev. V njihovem krogu so nastali dragoceni spisi o šolski pedagogiki, didaktiki, mladinoslovju (*Jugendlehre*) in pedagoški psihologiji, ki so abstraktno filozofsko pedagogiko približali praksi.

Šolske oblasti so to pedagoško študijsko vneto spodbujale, vendar univerze pedagogike dolgo niso priznale kot polnovredno znanost z lastnimi raziskovalnimi nalogami. Da bi pedagogika dosegla to priznanje, je morala preseči rutinsko pedagoško znanje učiteljev. Postati je morala »bolj znanstvena«. Običajni študiji filozofije in zgodovine vzgoje niso zadoščali za to; tako iz znanstvenih razlogov kakor tudi zaradi potreb šolske prakse in političnih reform je bilo potrebno »pedagoško raziskovanje dejstev«⁵ v širšem pomenu »empirične znanosti o vzgoji« (*empirische Erziehungswissenschaft*) (prim. Brezinka 1989; Lochner 1963). Vse od zgodnjega 20. stoletja sta k temu pomembno prispevali psihologija in sociologija (Bernfeld 1928; Brezinka 2000–2008, str. 322; Depaepe 1993; Rosenmayr 1962)⁶, vendar so bili izsledki le redkokdaj integrirani v univerzitetno pedagogiko. Njena vsebina je ostajala razmeroma abstraktna in filozofsko idealizirajoča namesto realistična in praktično usmerjena (prim. Lochner 1963, str. 133).

Po okrevanju od katastrofe druge svetovne vojne so se razmere približno po letu 1960 radikalno spremenile. V večini evropskih držav se je pod pritiskom številnejših generacij začel hiter razvoj šolstva, toda primanjkovalo je učiteljev – predvsem v največji skupini osnovnošolskih učiteljev (Posch 1967) –, zato je bilo treba ta poklic narediti privlačnejši za absolvente višjih šol. To je bilo mogoče doseči le z boljšim plačilom in višjim družbenim statusom, ki ga je zagotavljala akademska izobrazba na univerzah ali pedagoških visokih šolah (Brezinka 1988). To akademizacijo so politično podprli naslednji argumenti (Brezinka 2003, str. 170):

tudi Brezinka 2000–2008, str. 288–301), za Prusijo pa zgledno Adolf Matthias, ki pa je bil gimnazijski ravnatelj brez univerzitetne funkcije (1847–1917) (1895/1922; prim. tudi Dolch 1954).

⁵ Zaslužno delo Petra Petersena (1884–1952) kot profesorja za pedagogiko na Univerzi v Jeni v letih od 1923 do 1951, vendar metodično nezadovoljivo in zapleteno v nejasne filozofske spekulacije (prim. Retter 2007; Slotta 1968).

⁶ O prispevkih Charlotte Bühler (1893–1974), Hildegard Hetzer (1899–1991), Charlotte Danziger (1905–1992) in Else Köhler (1879–1940) prim. Brezinka (2000–2008, str. 389).

1. pedagogika je v tistem času dosegla kakovost in status priznane znanosti;
2. učitelji vseh vrst šol so za vzgojo in pouk podmladka tako pomembni, da zaslužijo najboljše pedagoško izobrazbo;
3. najkoristnejše sredstvo za to je akademski študij znanosti o vzgoji (*Erziehungswissenschaft*).

Akademizacija izobraževanja osnovnošolskih učiteljev je bila z vidika stanovske politike zaslužena in z vidika šolske politike uspešna, saj je odpravila pomanjkanje učiteljev in izboljšala šolstvo, vendar pa je bila utemeljena na dveh napačnih ocenah. Prvič, pedagogika je bila in je še daleč od trdne znanosti. In drugič, pričakovanje, da so intenzivni študiji znanosti o vzgoji primerni za to, da dobimo dobre učitelje, je iluzija. Že prvi nemški profesor za pedagogiko Ernst Christian Trapp je leta 1780 realistično ocenil: »Običajna izobraženost ima z vzgojo tako malo opraviti, da ji v večji meri škodi, in večja kot je, bolj je škodljiva.« (Trapp 1780/1977, str. 371)

Obe iluziji o stanju znanosti o vzgoji in njenih koristih za učitelje sta se pred približno 50 leti uporabljali za teoretično utemeljitev prenosa izobraževanja učiteljev na znanstvene visoke šole in univerze. Akademizacija izobraževanja učiteljev je pospešila dvig pedagogike na znanstveno raven – tako v dobrem kot v slabem pomenu. Z dobrim pomenom imamo v mislih koristi »pedagogikov« in razširitev njihove discipline, k slabim platem tega razvoja pa med drugim sodi preobremenjenost pedagogov praktikov z nekoristnim védenjem na račun usvajanja praktičnega znanja o vzgoji.

Kako se je to zgodilo? Da bi lahko dokazali znanstvenost novega akademskega izobraževanja učiteljev, so zamenjali njihove učitelje. Prej so kadri, ki so izobraževali učitelje, prihajali iz učiteljskih vrst. Preden so jih po dodatnem študiju pedagogike in psihologije vključili v izobraževanje učiteljev, so se morali izkazati v šolski praksi. V idealnem primeru so za to veljala naslednja merila: dolgoletno pedagoško »mojstrstvo«, široka znanstvena kompetenca, toda s posebnim poudarkom na praktično koristnih znanjih, razumljive in privlačne učne metode, socialna kompetenca in vodstvene sposobnosti.

Bistvenega pomena pa je bilo, da so pouk in vzgojo izbrali za življenjski poklic in so vse šolske probleme že občutili na svoji lastni koži. Ta tip visokošolskega učitelja je v tem času skorajda že izumrl. Danes prevladujejo profesorji, ki nimajo stika s šolo ali so »pobegnili« iz šole in si za svoj življenjski poklic izbrali znanstveno pedagoško delo. Prvi izbirni kriterij za »pedagogika« je tako postala znanstvena nadarjenost (Brezinka 2003, str. 142 in 150; Brezinka 2009; Brezinka 2011, str. 129 in 135). Staro poklicno podobo je zamenjala sodobnejša: učitelja, ki se je izkazal v praksi, je zamenjal raziskovalec vzgoje kot znanosti.

Ta sprememba je imela slabo plat za izobraževanje učiteljev. Optimalna znanstveno-teoretična kompetenca je le redkokdaj povezana z optimalno usposobljenostjo za pedagoško delo; zanimanje za raziskovanje redkokdaj z ljubeznijo do učiteljskega poklica in z zmožnostjo, da zanj navdušimo začetnike v poklicu in vanj ne vnašamo nekoristnih znanstvenih dognanj.

V pedagogiki je poleg dragocenih spoznanj veliko nekoristnega znanstvenega in psevdoznanstvenega znanja. Zaradi dviga našega področja na znanstveno raven se je oboje izjemno povečalo. To škodi njegovemu ugledu, zlasti pa izobraževanju učiteljev. Spomnil sem na to, da je predvsem akademizacija učiteljskega izobraževanja spodbudila znanstveni razvoj pedagogike in njeno velikansko ekspanzijo v zadnjih desetletjih 20. stoletja. Pedagogika je odtlej veliko obsežnejša, zapletenejša in težavnejša. Kvantitativno je dosegla obseg, ki vse bolj vzbuja dvom: dvom v njeno kakovost in v njeno korist za učitelje ter druge profesionalne vzgojitelje.

Že leta 1984 je bilo v reviji »Zeitschrift für Pädagogik« mogoče prebrati: »Znanost o vzgoji [...] dela za specialiste, ne pa za prakso.« In: »Le še malo ima opraviti z izobraževanjem učiteljev.« (Neumann in Oelkers 1984, str. 241) Izobraževanje učiteljev vse bolj poteka brez znanosti o vzgoji, ker se ta »ni mogla oblikovati kot poklicna disciplina učiteljev, ki razvija kompetence. Tako kot številne univerzitetne discipline je postala predvsem poklicna znanost za znanstvenike.« (Prav tam, str. 246) Z drugimi besedami: služi predvsem »pedagogikom« kot raziskovalcem šolstva in izobraževanja, ne pa tudi »pedagogom« kot učiteljem in vzgojiteljem. Z raziskovanjem se je mogoče uriti le v raziskovanju, ne pa tudi v poučevanju in vzgajanju – tudi v najboljšem možnem izobraževanju za učiteljski in vzgojiteljski poklic ne.

Raziskovalci vzgoje kot znanosti imajo drugačne interese. Poklicno so pod pritiskom, da na mejah obstoječega znanja odkrivajo novo. To je v pedagogiki pripeljalo do številnih odmevnih dosežkov, toda na splošno tudi do hiperprodukcije ničvrednih spisov, do skrajne specializacije, »inflacijske« diferenciacije (Tenorth 2004, str. 379) in dvomljivih prehodov na druga področja (Lenzen 1997).

V teoriji vzgoje zdaj le redko in težko najdemo uporabno novo strokovno znanje. Namesto tega se srečujemo s kritiko »starega« znanja z vseh mogočih »novih« zornih kotov. Za vsako različico interpretacije le-tega so izumili nova imena – manj razumljiva kot so, bolj »znanstvena« naj bi bila. Tako se je pod streho »znanosti o vzgoji« (*Erziehungswissenschaft*) ob resnih teorijah znašla cela množica »smeri«, »struj«, programov, zasnov, skic in »nastavkov« z znanstvenimi aspiracijami, vendar pa doslej večina ni segla dlje od abstraktnih idealov z minimalno sporočilno vrednostjo.

Tudi pod imenom »znanost o vzgoji« je pedagogika še vedno neopredeljena disciplina – »an elusive science« (Lagemann 2000), »neoprijemljiva znanost«. Vsebinsko v veliki meri živi od kontroverzne interpretacije svojih nejasnih temeljnih pojmov, kot so »vzgoja«, »izobraževanje«, »socializacija«, »učenje«, »metoda«, in številnih zmedenih terminoloških novotvorb.⁷

Če strnem svoj zgodovinski prikaz: v pedagogiki kot stroki ta hip vlada največji nered v njeni zgodovini. Temeljne raziskave niso prinesle nobenega napredka, ki bi lahko zagotovil povezanost med številnimi delnimi disciplinami in raziskovalnimi področji. Pedagogika je izgubila sistematičnost in zgodovinsko kontinuiteto. Tako vsebinsko kot metodično je pisana mešanica, nepregledna zmešnjava rutinskih spoznanj, zgodovinskih elementov, filozofskih misli in nepovezanih, na izkušnjah

⁷ O pojmi vzgoje: Brezinka (1990, str. 34–99). O pojmi izobraževanja: Brezinka (2003, str. 107). O pojmi socializacije: Brezinka (1994, str. 1–101; Brezinka 1995).

temelječih delčkov iz različnih strok. Njena jedrna vednost zaradi samih obrobnihi védenj sploh ni več razpoznavna, ta obrobna védenja pa so za prihodnje prakse na področju vzgoje v večjem delu mrtvo znanje.

Ne vemo zagotovo, ali se bo ta »potpuri pedagogika« kot znanost ohranila ali bo prenehala obstajati. Vsekakor pa se mi dozdeva, da je kot teoretični model za pedagoško izobraževanje učiteljev in drugih profesionalnih vzgojiteljev neuporabna. Usmerjena je namreč v predstavo o poklicu raziskovalcev vzgoje z družboslovnimi ali filozofsko zgodovinskimi nagnjenji. Učitelji in vzgojitelji imajo drugačne poklicne naloge. Kako bi jim lahko med univerzitetnim študijem, ki je postal v zadnjem času v vsej Evropi obvezen, bolje pomagali?

II. Pogled na praktično pedagogiko in njene težave

Popolnoma teoretično – neupoštevaje človeške slabosti – bi za pedagoško plat izobraževanja učiteljev obstajala jasna rešitev: realistična in solidna »praktična pedagogika« namesto »potpuri pedagogike« ali »znanosti o vzgoji« (*Erziehungswissenschaft*) kot družboslovne raziskovalne discipline.

Žal to rešitev ovira sodobno praznoverje o znanosti kot najvišji dobrini. Edina pot, ki vodi zdaj do profesure za pedagogiko na univerzi, je dolgoletno znanstveno raziskovanje vzgoje, filozofije vzgoje ali zgodovine vzgoje. Tisti, ki je pri tem uspešen, si večinoma želi še naprej raziskovalno delati s študenti pedagogike kot glavne študijske smeri. Težavna realnost poklica šolskega učitelja mu je tuja, skrajšani študij pedagogike za učitelja ga le malo zanima. Podcenjuje vrednost in koristi praktične pedagogike kot priprave na umetnost pouka.⁸ To je nerešena težava izobraževanja učiteljev na univerzah in pglavitni vzrok za odtujenost pedagogov od »pedagogikov« in vzgojiteljev od raziskovalcev vzgoje.

Kaj imamo v mislih s »praktično pedagogiko«? Je ena izmed treh razredov ali tipov pedagoške vednosti poleg empirične znanosti o vzgoji in filozofije vzgoje (Brezinka 1978).⁹ Je normativna teorija vzgoje za pedagoge prakse, ki pripravlja na vzgojo in navaja k ravnanju. Uči, kako **naj bo** zasnovana vzgoja tistih, ki so vzgajani oz. jih je treba vzgajati v konkretnih zgodovinskih okoliščinah. Za to so potrebni norme in pravila, navodila in priporočila, ki niso omejeni na znanstveno védenje in imajo svetovnonazorske temelje. Vključuje torej veliko rutinske vednosti in je nujno normativnovrednotnega značaja.

⁸ »I believe that teaching is an art, not a science. It seems to me very dangerous to apply the aims and methods of science to human beings as individuals. [...] Teaching involves emotions [...] and human values, which are quite outside the grasp of science«. (Highe, str. VII) V prevodu: »Verjamem, da je poučevanje umetnost, ne znanost. Zelo nevarno se mi zdi uporabljati cilje in metode znanosti na ljudeh kot posameznike. [...] Poučevanje vključuje čustva [...] in človeške vrednote, ki so znanstvenemu razumevanju precej nedosegljive.«

⁹ K razpravi o tem razlikovanju: »Po prvem sporu o Brezinki smo lahko [...] videli, da v mnogih pogledih obstajajo dobri in za prakso in teorijo pedagogike kot znanosti o vzgoji tudi produktivni razlogi za to, da se opremo na razločevanje, ki ga predlaga Brezinka, in ga še razdelamo. V smislu znanstvene logike ni znal doslej nihče pokazati, da bi lahko z resno argumentacijo ignorirali 'načine izjavljanja', kakor jih razlikuje Brezinka.« (Tenorth 1998, str. 89)

Za izbiro njenih vsebin in njihovo ureditev so odločilnega pomena vzgojne naloge, na katere naj bi pripravljala praktična pedagogika. Ker obstajajo številne naloge, obstajajo tudi številne vrste praktične pedagogike. Razlikujejo se predvsem po tipičnih institucijah, ki so določene za pedagoško osebje: družinska pedagogika, šolska pedagogika, poklicna pedagogika ipd.

Kolikor obstajajo znanstvena spoznanja, ki lahko prispevajo k izpolnjevanju vsakokratnih nalog, jih je treba vključiti, vendar pa izbira le-teh zahteva zmožnost kritične presoje in smisel za odbiro bistvenega, da bi se ubranili poplavi postranskih informacij. Ta obramba je dandanes za psihohigienično zaščito tako študentov kot njihovih učiteljev nujnejša kot kdaj koli prej. Že samo to zahteva vrednotenje in odločitve z zornega kota vzgojne prakse, ki presegajo možnosti znanosti. Pogosto so tudi v nasprotju z interesi raziskovalcev vzgoje, njihovimi delodajalci in marketinškim osebjem.

Na tem mestu lahko naštejemo le štiri glavne naloge praktične pedagogike (prav tam, str. 253):

1. zdajšnje družbeno-kulturne razmere mora ovrednotiti z vidika potreb, možnosti in težav dobre vzgoje;
2. predstaviti in pojasniti mora konkretne vzgojne cilje v teh okoliščinah in njihov vrstni red;
3. določiti mora možna sredstva za doseg te ciljev v danih razmerah: pravila in priporočila za vzgojno ravnanje ter za oblikovanje vzgojnih institucij;
4. spodbujati mora poklicne vrline vzgojiteljev in jih podpirati tako racionalno kakor tudi emocionalno.

Počasi bom končal in moram se zadovoljiti z nekaj opozorili. Znanost o vzgoji (*Erziehungswissenschaft*) se je porodila iz kritike pomanjkljivosti praktičnih in filozofskih vzgojnih nauk. Ta kritika je bila nujna za odpravo zmot, utopij in iluzij ter ogromne količine praznega govorjenja. Vendar pa nas nezadovoljstvo z današnjo znanostjo o vzgoji ne sme zapeljati k prizanesljivejši presoji praktične pedagogike. Še vedno si zasluži kritiko. Starši, učitelji in drugi vzgojitelji so danes izpostavljeni velikanski ponudbi pedagoško-psiholoških nasvetov, ki zagotavljajo pomoč za vzgojno prakso. Nevarnost, da bi nasedli pedagoškemu nesmislu, prazenemu govorjenju, slepilu in prevari, je velika. Zato potrebujemo realistično in solidno praktično pedagogiko.

Z »**realistično**« pedagogiko imamo v mislih to, da v prilagajanju in nasprotovanju upošteva kulturno spremembo, ki smo ji priča od začetkov univerzitetne pedagogike. K temu sodijo razkristjanjenje Evrope, svetovnonazorski pluralizem in relativizem, kulturnopolitični boji za vpliv na šolo, na zavest učiteljev in učencev, ogroženost družin kot nosilcev vzgoje, večja akademizacija šolskih predmetov, šolska avtonomija in še veliko drugega.

Sodobna praktična pedagogika bo morala biti realistična v presojanju meja zmogljivosti šol in učnega osebja. Njihova pglavitna naloga je kakovosten pouk in ne nadomeščanje tistega, kar je bilo zamujenega v skrbi za otroka in vzgoji zunaj šole.

O tem, kaj je kakovosten pouk, obstaja nepregledna množica tako znanstveno-raziskovalnih del kakor tudi literature z nasveti za praktično šolsko delo. »Praktična šolska pedagogika« – diferencirana glede na posebnosti posameznih tipov šol – združuje v idealnem primeru tisto pedagoško-psihološko temeljno znanje, ki bi lahko bilo za izobraževanje in izpopolnjevanje učiteljev najkoristnejše. K temu vsekakor sodi to, da je praktično specialno znanje o šoli in pouku povezano s »splošno praktično pedagogiko«, ki je realistična in solidna. Brez povezave s splošno pedagogiko manjka specialnim pedagogikam skupni temelj osnovnega znanja, ki ga potrebujejo vse delne discipline pedagogike (Uhl 1998).

K realizmu dobre praktične pedagogike pa sodi tudi uvid v meje, ki se postavljajo pedagoškemu znanju v izobraževanju učiteljev. Celo najboljša praktična teorija pouka lahko na učno prakso le **pripravi**. Znanje namreč pridobimo šele z vajo in izkušnjami (Neuweg 2005, 2011).

Dobra praktična pedagogika mora biti realistična in solidna. S **solidno** imamo v mislih naslednje: čim bolj preprosta, jasna in razumljiva. Tako vsebinsko kakor jezikovno mora biti osvobodjena nepotrebnih znanstvenih in filozofskih bremen. Ob vsem realizmu mora opogumljati k dobri vzgoji in je ne predstavljati težje, kot je v resnici.

Kot norma za izobraževanje učiteljev, ki je blizu praksi, bi lahko tudi še danes veljalo temeljno načelo, ki mu je leta 1810 sledil Vincenz Eduard Milde, prvi profesor vzgojeslovja (*Erziehungskunde*) v avstrijskem cesarstvu. Po njegovem učbeniku so do leta 1848 poučevali tudi na ozemlju današnje Slovenije (prim. Brezinka 2000–2008, str. 48). V predgovoru je zapisal: »Za svoje misli bi zlahka uporabil novejšo terminologijo in visokozveneče besede in si tako nadel avreolo globlje modrosti. Toda veliko več zadovoljstva najdem v tem, **da koristim drugim z lahkotnejšim pristopom** [poudaril W. B.], kakor v tem, da blestim pred njimi.« (Milde 1811/1965; prim tudi Brezinka 2000–2008, str. 233–248) Študentom pedagogike »koristiti z lahkotnejšim pristopom« – to bi lahko zmanjšalo odtujenost med teoretiki in praksi vzgoje ter obojim prineslo več zadovoljstva v poklicu in veselja do življenja.

Prevod: dr. Marija Javornik

Literatura in viri

- Aristotel. (2002). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Bernfeld, S. (1928). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bollnow, O. F. (1978). *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München: Reinhardt.

- Brezinka, W. (1987). *Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles*. München: Reinhardt.
- Brezinka, W. (1988). Die Akademisierung der Ausbildung von Volksschullehrern als Problem. V: *Erziehung – Kunst des Möglichen. Beiträge zur Praktischen Pädagogik*. München: Reinhardt, str. 226–247.
- Brezinka, W. (1989). *Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München: Reinhardt.
- Brezinka, W. (1994). *Socialization and Education. Essays in Conceptual Criticism*. Westport: Greenwood.
- Brezinka, W. (1995). Sozialisation. V: *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (9. zv.). Basel, str. 1159–1166.
- Brezinka, W. (1997). *Rückblick auf fünfzig Jahre erlebte Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Brezinka, W. (2000–2008). *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert* (3 deli). Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Brezinka, W. (2003). *Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel*. München: Reinhardt
- Brezinka, W. (2004). Motive und vorläufige Resultate meiner Studien zur Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten. *Pädagogische Rundschau*, št. 58, str. 259–268.
- Brezinka, W. (2009). Erinnerungen an die Gründungszeit der Pädagogischen Hochschule Würzburg 1958–1960. *Pädagogische Rundschau*, 63, str. 409.
- Brinkman, W. (1998). Das »Pädagogische Jahrhundert« oder: »Dialektik der Aufklärung«. V: W. Böhm in A. Wenger-Hadwig (ur.). *Erziehungswissenschaft oder Pädagogik?* Würzburg: Ergon, str. 165–190.
- Coriand, R. (2000). *Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung*. Würzburg: Ergon.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Dolch, J. (1954). *Lexikon der Pädagogik* (zv. 3). Freiburg: Herder, str. 442.
- Engelbrecht, H. (1984). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens* (zv. 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Göttler, J. (1948). *System der Pädagogik*. München: Kösel.
- Herbart, J. F. (1802/1919). Erste Vorlesung über Pädagogik. V: O. Willmann in T. Fritsch (ur.). *Pädagogische Schriften 1* (3. izdaja). Osterwieck: Zickfeld.
- Herbart, J. F. (1806/1919). Allgemeine Pädagogik. V: O. Willmann in T. Fritsch (ur.). *Pädagogische Schriften 1* (3. izdaja). Osterwieck: Zickfeld.
- Highet, G. (1964). *The Art of Teaching*. London: Methuen.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hügli, A. (1989). Pädagogik. V: *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (7. del). Basel: Schwabe, str. 1–35.

- Jerusalem, W. (1912). *Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen. Erfahrungen und Wünsche*. Wien: Braumüller.
- Lagemann, E. C. (2000). *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lenzen, D. (1997). Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. *Erziehungswissenschaft*, 8, št. 15, str. 5–22.
- Lochner, R. (1963). *Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipiengeschichte und Grundlegung. Prinzipiengeschichte und Grundlegung*. Meisenheim: Hain.
- Matthias, A. (1895/1922). *Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten*. München: Beck.
- Meister, R. (1947/1965). Pädagogik als Wissenschaft, Kunstlehre und Praxis. V: *Beiträge zur Theorie der Erziehung. Neue Folge*. Graz: Böhlau.
- Milde, V. E. (1811/1965). *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen* (1. del). Paderborn: Schöningh.
- Niemeyer, A. H. (1805/06). *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner* (zv. 1). Halle: Waisenhaus.
- Neumann, D. in Oelkers, J. (1984). »Verwissenschaftlichung« als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, št. 30.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. V: H. Heid in C. Harteis (ur.). *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, str. 205–228.
- Neuweg, G. H. (2011). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am »Professionsgenerierungs-Ansatz«. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11, št. 3, str. 17–25.
- Posch, P. (1967). *Der Lehrermangel. Ausmaß und Möglichkeiten der Behebung*. Weinheim: Beltz.
- Retter, H. (2007). *Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens*. Frankfurt am Main: Lang.
- Richter, E. (1932). Pädagoge. V: J. Spieler (izd.). *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* (zv. 2). Freiburg: Herder.
- Rosenmayr, L. (1962). *Geschichte der Jugendforschung in Österreich*. Wien: Österreichisches Institut für Jugendkunde.
- Slotta, G. (1968). *Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Elsa Petersens*. Weinheim: Beltz;
- Stoy, K. V. (1861). *Encyclopädie der Pädagogik* (zv. 5). Leipzig: Engelmann.
- Tenorth, H.-E. (1989). Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. V: P. Zedler in E. König (ur.). *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, str. 317–343.
- Tenorth, H.-E. (1998). Theorie, nicht Moral ist das Defizit – Eine Randbemerkung zu den Debatten über das Allgemeine von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. V: W. Brinkmann in J. Petersen (ur.). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik*. Donauwörth: Auer.
- Tenorth, H.-E. (2004). Erziehungswissenschaft. V: D. Benner in J. Oelkers (ur.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz, str. 341–382.

- Trapp, E. C. (1780/1977). *Versuch einer Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Uhl, S. (1998). Allgemeine Pädagogik: Aufgaben, Inhalt, Problematik. V: W. Brinkmann in J. Petersen (ur.). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik*. Donauwörth: Auer, str. 222–240.