

2 Klasifikacija pedagoških paradigem v Sloveniji¹

Edvard Protner

2.1 Uvod

Zanimivo je, da v bogati slovenski pedagoški znanstveni produkciji komajda najdemo učbenike, katerih namen je predstaviti sistematiko pedagogike kot znanosti oziroma tisto vednost, ki jo kot samostojna disciplina znotraj pedagogike predstavlja obča pedagogika. Pri tem je smiselno razlikovati dve liniji razvoja pedagogike kot učnega predmeta. Starejša linija je vezana na izobraževanje učiteljev – tu so se kandidati za učiteljski poklic seznanjali s temeljno pedagoško vednostjo, ki so jo v obdobju do 1. svetovne vojne zaokrožali nemški pedagoški učbeniki *vzgojeslovja* in *ukoslovja* za ženska in moška učiteljišča (Protner, 2015). Če odmislimo prevod Felbigerjevega izvlečka *Metodne knjige (Kern des Methodenbuchs ...)* ter izvlečka tega izvlečka (*Förderungen an Schulmeister und Lehrer der Trivialschulen ...*) v slovenski jezik (Schmidt, 1963, 215), ker ta prevoda po svojem namenu nista učbenika pedagogike, temveč bolj elementarna praktična priročnika za pedagoško delo učiteljev, smemo kot prva učbenika pedagogike v slovenskem jeziku šteti Gabrškova prevoda Michovih učbenikov za učiteljišča *Občno vzgojeslovje* (Mich, 1887) in *Občno ukoslovje* (Mich, 1888). Približno v istem času sta izšla še dva slovenska (eklektično napisana) učbenika: prvega je za potrebe pedagoškega izobraževanja teologov napisal Anton Zupančič (1888), učitelj pedagogike na bogoslovnem učilišču v Ljubljani (2. izdaja 1904), drugega pa za slovenske dijake na učiteljiščih Franc Kos (1890). Med učbenike pedagogike, ki so bili izdani še v avstro-ogrskem obdobju, sodijo tudi *Vzgojeslovna načela* Frana Ušeničnika (1918), ki predstavljajo posodobitev Zupančičevega učbenika, saj je bila tudi ta knjiga namenjena slušateljem pedagogike v bogoslovnem učilišču v Ljubljani.

Produkcija učbenikov pedagogike tudi v obdobju med obema vojnama ni bila bistveno bolj bogata. Za potrebe učiteljišč je v vojni vihuri 1. svetovne vojne izšlo Bežkovo (1913–1916) *Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom*.² Bistveno bolj uveljavljen učbenik pedagogike v obdobju med obema vojnama je bilo Bežjako-vo in Pribilovo (1923) *Vzgojeslovje s temeljnimi nauki o dušeslovju za učiteljišča in*

1 Poglavje je nastalo (tudi) v okviru programske skupine »Slovenska identiteta in kulturna zavest v jezikovno in etnično stičnih prostorih v preteklosti in sedanjosti«, št. P6-0372, ki jo financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

2 Čeprav naslov napoveduje pedagoški in psihološki del, je psihološki del izšel šele leta 1920 kot samostojna knjiga (Bežek, 1920).

sorodne šole. Povsem novo dimenzijo pa je slovenska pedagogika v tem obdobju dobila z ustanovitvijo univerze v Ljubljani leta 1919 ter izvolitvijo dr. Karla Ozvalda kot prvega univerzitetnega profesorja pedagogike na Filozofski fakulteti. Njegovo *Kulturno pedagogiko* (Ozvald, 1927) smemo razumeti kot prvi univerzitetni učbenik pedagogike pri nas. Leta 1933 se je Ozvaldu kot privatni docent s predavanji pridružil dr. Stanko Gogala. Čeprav je bil Gogala hkrati tudi profesor pedagogike na učiteljskišči v Ljubljani, sta njegovi monografiji *Temelji obče pedagogike* (Gogala, 1933) in *Uvod v pedagogiko* (Gogala, 1939) po svoji naravi bolj univerzitetna kot pa srednješolska učbenika pedagogike.

Nov politični, kulturni in ideološki okvir povojne Jugoslavije je prinesel tudi potrebo po novih učbenikih. Doktrina naslonitve na sovjetsko pedagogiko se odraža v učbeniku pedagogike za učiteljskiša, ki sta ga napisala B. P. Jesipov in N. K. Gončarov (1948) ter je v srbskem prevodu izšel 1948, uporabljal pa se je tudi na slovenskih učiteljskiših.³ Potrebo po domačem učbeniku pedagogike za prihodnje učitelje je v letih 1948 do 1950 uresničil dr. Vlado Schmidt (1948–1950) z učbenikom *Pedagogika*, ki ga je kot skripta v več zvezkih izdala Višja pedagoška šola v Ljubljani. Kot učbenik pedagogike za učiteljskiša se je od leta 1964 uporabljal učbenik z naslovom *Izbrana poglavja iz pedagogike* (Gogala idr., 1964), za katerega so poglavja prispevali vodilni slovenski pedagoški teoretiki tistega časa.⁴ Učiteljem pedagogike in učencem srednjih pedagoških šol je bil namenjen učbenik z naslovom *Poglavja iz pedagogike* (Cencič idr., 1988). Leta 1974 je Rudi Lešnik (1974) objavil priročnik *Osnove pedagogike*, »namenjen strokovnim delavcem, ki se vključujejo v izobraževanje mladine in odraslih kot učitelji, predavatelji ali organizatorji izobraževanja, ne da bi se pred tem lahko poglobljali v pedagogiko« (Lešnik 1974, 5). Nekoliko razširjeno besedilo te knjige je Lešnik (1975) izdal naslednje leto kot skripta za študente pedagoške akademije v Mariboru pod naslovom *Uvodna poglavja obče pedagogike*. Najvišje znanstvene ambicije pri pripravi učbenika pedagogike, ki bi podal integralno sliko pedagoške znanosti v jugoslovanskem prostoru, so imeli uredniki monografije z naslovom *Pedagogika* (Krmeta idr., 1975),⁵ ki je leta 1967 izšla v slovenskem, hrvaškem in srbskem jeziku, vendar jim to ni uspelo. Po

3 Prevajalec in pisec predgovora je bil Radovan Teodosić. Učbenik sovjetskih avtorjev po resoluciji Informbiroja leta 1948 ni bil več primeren. Teodosić (1957) je napisal učbenik z istim imenom (in zelo podobno strukturo), ki je izšel leta 1957 v Sarajevu.

4 Stanko Gogala je pisal o predmetu pedagogike, Vlado Schmidt o pedagoški metodologiji, Marica Dekleva o moralni vzgoji, Leon Žlebnik o estetski vzgoji, Gustav Šilih o didaktiki, Ivan Andoljšek o izobraževanju odraslih ... Zanimiv je komentar Vlada Schmidta, ki v neki opombi pod črto, prav s primerom tega učbenika ilustrira problem deklarativnosti vzgojnih smotrov. Pravi, da uredniški odbor tega učbenika ni uspel najti nikogar, ki bi bil pripravljen napisati poglavje o vzgojnih smotrih. »Tako je nameravani tekst izšel s skromnejšim naslovom 'Izbrana poglavja iz pedagogike' (Ljubljana 1964), poglavje o vzgojnih smotrih pa je v njem nadomestilo uradno besedilo o vzgojnem smotru iz resolucije o sistemu izobraževanja in vzgoje v SFRJ.« (Schmidt, 1982, str. 189)

5 Uredniki so bili dr. Ljubo Krmeta, dr. Nikola Potkonjak, dr. Vlado Schmidt in dr. Pero Šimleša.

njihovih besedah »manjkajo nekatera poglavja, za katera smo se najprej odločili in brez katerih je nekoliko prizadeta kompleksnost takšne vrste dela. Tako npr. pogrešamo poglavje o družbi kot vzgojnem činitelju, poglavje o internatski pedagogiki, poglavje o pedagoških svetovalnicah ter o šolskem ter poklicnem usmerjanju, poglavje o izobraževanju odraslih in poglavje o strokovnem izobraževanju« (Krneta idr., 1975, 9–10).

Kot nekoliko eksotično posebnost pedagoške produkcije iz obdobja socializma omenimo še skripta z naslovom *Pedagogika*, ki jih je dr. Ivan Ahčin (1945–1947) napisal za skupino slušateljev ljubljanske Teološke fakultete, ki so se (skupaj z nekaterimi profesorji) po odhodu iz Ljubljane (v začetku maja 1945) zatekli najprej v Monig pri Trbižu, nato v Praglio (blizu Padove) in nazadnje v Brixen (Bressanone). Begunski študenti in profesorji teologije so tukaj ustanovili visokošolsko ustanovo s statusom fakultete in nadaljevali študij. Leta 1947 se je fakulteta skupaj z večino študentov in profesorjev preselila v Argentino.⁶

Takšna sorazmerno skromna produkcija učbenikov pedagogike se je nadaljevala v obdobju po padcu berlinskega zidu. V celotnem obdobju samostojne Slovenije smo dobili le en učbenik, ki po svoji vsebinski strukturi spominja na učbenik obče pedagogike, vendar že z naslovom sugerira omejitve na področje teorije vzgoje. Gre za učbenik, ki sta ga napisali Mojca Čuk Peček in Irena Lesar (2009) z naslovom *Moč vzgoje – sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Kot profesorici teorije vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani sta avtorici učbenik namenili izobraževanju učiteljev, vendar je močno prisoten tudi pri študiju pedagogike na treh slovenskih univerzah.⁷ Učbenik je odlično zapolnil očitno pomanjkanje tovrstne literature v poosamosvojitvenem obdobju Slovenije, prinaša zanimivo sintezo sodobnejše slovenske pedagoške misli in je v celoti opravičil svoje poslanstvo kot pomoč pri oblikovanju prihodnjih učiteljev. Vsebinska prilagojenost potrebam izobraževanja učiteljev je nedvomno kakovost tega učbenika, toda prav zaradi tega ne more zadovoljiti tudi potreb pri študiju pedagogike, kjer še vedno pogrešamo nek temeljni pregled sistematike pedagoške znanosti.

Odgovor na vprašanje, zakaj takšnega učbenika nismo dobili v skoraj tridesetih letih samostojnosti države, je preprost: ker ga pač nihče ni napisal. Dejansko je tistih, ki smo v Sloveniji nosilci študijskih predmetov, ki pokrivajo področje obče pedagogike, manj kot je prstov na obeh rokah. Po drugi strani bi bil to zelo zahteven projekt. Očitno je, da v stroki ni soglasja niti glede tega, kakšno vsebino in

6 Več o tem glej v Protner, 2003.

7 Z gotovostjo lahko trdim, da se učbenik uporablja kot študijsko gradivo pri več predmetih v študijskih programih pedagogike na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

pomen pripisujemo obči pedagogiki in teoriji vzgoje, ki ju kot študijska predmeta srečujemo v slovenskih študijskih programih pedagogike in vse kaže, da ju površno kar istovetimo. V ozadju splošne terminološke zmede v slovenski pedagogiki je dejstvo, da je bila slovenska (in jugoslovanska) pedagogika od nekdaj vezana na strukturo in logiko razumevanja pedagogike kot znanosti, ki se je oblikovala in uveljavila v kontinentalni Evropi in ima izvor v nemški pedagoški znanstveni tradiciji. Še med obema vojnama je bilo znanje nemškega jezika, ki je omogočalo stik z vrhunsko znanstveno produkcijo tistega časa v nemškem govornem območju v stroki splošno uveljavljen standard, ki je med pedagogi ostajal prisoten še po drugi svetovni vojni. Toda tudi v slovenskem akademskem okolju je nemščino postopoma izrinila angleščina. Na nekaterih znanstvenih področjih lahko to razumemo tudi kot prednost, vendar je področje pedagogike glede tega specifično. Na zavedni in nezavedni ravni se ohranjajo pedagoški miselni vzorci, strukture pedagoškega mišljenja in razumevanje logike pedagoške znanosti, ki se naslanjajo na kontinentalno pedagoško tradicijo, z upadanjem uporabe nemškega jezika pa je stik s to vednostjo vedno bolj okrnjen.

Zdi se, da je ta zavest o nemški pedagoški tradiciji kot zgodovinskem izvoru domače pedagoške tradicije bolj prisotna na Hrvaškem. Spremembe političnega sistema po razpadu države in nastanku novih držav na tleh nekdanje SFRJ so ob pluralizaciji in demokratizaciji družbenih sistemov temeljito posegle tudi v uveljavljene paradigme družboslovnih in humanističnih znanosti. Pedagoški učbeniki iz socialističnega obdobja so bili preveč ideološko obarvani, da bi bili uporabni tudi v novih družbenih okoliščinah, in v Sloveniji smo primeren nov učbenik (prej omenjeno delo Mojce Peček Čuk in Irene Lesar) dobili skoraj dvajset let po osamosvojitvi. Na Hrvaškem so potrebo po novih učbenikih pedagogike po osamosvojitvi države rešili s prevajanjem splošno uveljavljenih učbenikov iz nemškega visokošolskega prostora, iz česar je mogoče razbrati konceptualni razmislek, da prav ta literatura omogoča spontano kontinuiteto obstoječih študijskih programov pedagogike. Ne samo na Hrvaškem, tudi v drugih državah nekdanje Jugoslavije so v študijskih programih pedagogike splošno uveljavljeni naslednji prevodi učbenikov:

- Herman Giesecke. *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa, 1993;⁸
- Herbert Gudjons. *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa, 1994;⁹
- Klaus-Jürgen Tillmann (ur.). *Teorije škole*. Zagreb: Educa, 1994;¹⁰

8 Prevod knjige: Hermann Giesecke. *Einführung in die Pädagogik*. 2. Auflage der Neuausgabe. Einheim/München: Juventa Verlag, 1991.

9 Prevod knjige: Herbert Gudjons. *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993.

10 Prevod knjige: Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.). *Schultheorien*. Hamburg: Bergman + Helbig Verlag, 1987.

- Eckard König, Peter Zedler. *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa, 2001;¹¹
- Dieter Lenzen. *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa, 2002.¹²

Izjemno zanimiva in koristna bi bila vsebinska analiza omenjenih učbenikov – pokazala bi, kako so se spreminjale predstave o tem, katere teme sodijo v temeljno vednost znanstvene discipline ter kakšne spremembe in razlike najdemo pri definicijah temeljnih pojmov. Takšna analiza ostaja izziv za prihodnost. Na tem mestu pa naš namen ni analiza tem, ki jih učbeniki obče pedagogike vsebujejo, temveč izpostaviti tisto temo, ki je v slovenski učbeniški literaturi ne najdemo, pa bi po logiki stvari morala biti deležna večje pozornosti. Gre za klasifikacijo pedagoških smeri, v različnih virih predstavljeno tudi kot klasifikacijo pedagoških konceptov, pedagoških teorij, paradigem ... Tovrstno klasifikacijo smemo razumeti kot eno od temeljnih tem obče pedagogike. Kot nek standard je ta tema na ravni samostojnega poglavja praviloma prisotna v nemških učbenikih (obče) pedagogike.¹³ Tako Lenzen (2002) v zgoraj omenjenem prevodu nemškega učbenika pedagoške koncepte (ob osnovah vzgojnih procesov, metodah pedagoškega raziskovanja in zgodovini vzgoje in izobraževanja ter zgodovini pedagogike) tudi izrecno izpostavi kot temeljno nalogo obče pedagogike. F. Baumgart pa pravi: »Teorije vzgoje in izobraževanja sodijo k temeljnemu področju pedagoške refleksije. [...] Tista poddisciplina, ki se s temi vprašanji ukvarja, se običajno imenuje obča pedagogika.« (Baumgart 2007, str. 11) Toda tudi v slovenski pedagogiki velja, da je raziskovanje *lastnih teoretičnih in metodoloških izhodišč – torej epistemologija pedagogike* (to raziskovanje nujno zajame pluralizem pedagoških konceptov) – ob *raziskovanju zakonitosti in odnosov, ki nastopajo med družbo ter vzgojo in izobraževanjem* ter raziskovanju *zakonitosti in odnosov ter pojavov, ki nastopajo v vzgojno-izobraževalnem procesu* temeljno raziskovalno področje pedagogike (Peček in Lesar 2011, str. 16).

Pregled hrvaških učbenikov nam pokaže, kako močno prisotna je ta tema v njihovih prevodih nemških pedagoških učbenikov. Tako najdemo v Gudjonsovem (1994) učbeniku poglavje Pedagoške smeri, kjer ob treh glavnih smereh: duhoslovni pedagogiki, kritično racionalni (empirični) pedagogiki in kritični pedagogiki navaja še manj razširjene: transcendentalno kritično pedagogiko, zgodovinsko materialistično pedagogiko in fenomenološko pedagogiko. S to tematiko se ukvarja samostojen učbenik. König in Zedler (2001) v svoji klasifikaciji pedagogiko opisujeta kot normativno disciplino, kot empirično znanost o vedenju, kot hermenevitično disciplino

11 Prevod knjige: Eckard König und Peter Zedler. *Theorien der Erziehungswissenschaft: Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998.

12 Prevod knjige: Dieter Lenzen. *Orientierung Erziehungswissenschaft: Was sie kann, was sie will*. Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1999.

13 Navajamo dva učbenika, ki sta nam trenutno dostopna na domači knjižni polici.

(pri čemer podrobneje analizirata duhoslovno pedagogiko, kritično teorijo in kritično pedagogiko, simbolični interakcionizem in etnometodologijo ter kvalitativno raziskovanje), kot znanost na osnovi sistemske teorije, na koncu pa analizirata še pedagoške konsekvence, ki jih prinašata postmoderna in konstruktivizem. Pluralizem pedagoških teorij je tema Tillmanovega (1994) zbornika, v katerem avtorji analizirajo duhoslovno teorijo šole, strukturno funkcionalno teorijo šole, psihoanalitično teorijo šole, interakcionistično teorijo šole ter radikalno kritično teorijo šole (Freire in Ilich). Pedagoških konceptov se dotakne tudi Lenzen (2002, 53), ki razlikuje naslednje tipe: duhoslovna pedagogika, kritično racionalistična pedagogika, normativna pedagogika, strukturalistična in poststrukturalistična pedagogika, sistemska in konstruktivistična pedagogika ter reflektivna pedagogika. Omenjeni učbenik Vujčiča nam žal ni bil dostopen, sta pa klasifikacijo pedagoških smeri v svoje Osnove pedagogike vključila Mušanović in Lukaš (2011), ki v poglavju *Pedagoški koncepti prakse – vzgojno-izobraževalne filozofije* predstavita naslednje smeri: perenializem, progresivizem, esencializem, eksistencializem in behaviorizem.

Ta uvodni pregled učbenikov pedagogike na Slovenskem nam pomaga izostriti tezo, da se področju klasifikacije pedagoških smeri v slovenski pedagogiki ni namenilo dovolj pozornosti. To pa ne pomeni, da zavest o pluralizmu pedagoških konceptov ni bila prisotna in da se ni tematizirala. V nadaljevanju bomo predstavili nekatere klasifikacije, ki jih najdemo v slovenski in jugoslovanski pedagoški tradiciji, posebej pa nas bo zanimal prispevek, ki ga je na tem področju naredil Zdenko Medveš.

2.2 Klasificiranje pedagoških konceptov v slovenski in jugoslovanski pedagoški tradiciji

Zavest o pluralizmu pedagoških konceptov je bila v slovenski pedagoški misli povsem jasno prisotna že med obema vojnama, vendar ne najdemo teksta, kjer bi bil sistematičen prikaz in primerjava pedagoških konceptov osrednji predmet razprave. Še največ se je z vprašanjem klasifikacije pedagoških konceptov ukvarjal Karel Ozvald. Že leta 1914 je v razpravi *Sodobno stanje vzgojeslovnega in dušeslovnega prizadevanja v Nemcih* povzel Lehmannovo poročilo o znanstveni pedagogiki zadnjega desetletja v Nemčiji. Izpostavil je kritični odnos novih smeri do Herbartovega pedagoškega koncepta. Tako naj bi razvoj socialne pedagogike predstavljal kritiko in preseganje Herbartovega individualizma, orientacija na voluntarizem (in v tem okviru nastanek delovne šole, državljanske vzgoje [Kerschensteiner], estetske vzgoje) pa naj bi predstavljal kritiko in preseganje Herbartovega intelektualizma (Ozvald, 1914). Da so Ozvalda zanimala vprašanja klasificiranja, dokazuje

tudi njegov članek »*Novo*« *psihološke smeri (Psihoanaliza, individualna psihologija) in pedagoška vprašanja* iz leta 1933. Njegov zaključek nedvoumno določi pozicije: Freudova psihoanaliza in Adlerjeva individualna psihologija sta lahko »dragocena pomoč pri oblikovanju mladega človeka. [...] Toda nikar ne ustoličujmo – p e d o k r a t i j e (mladinovladja), hočem reči: ne prezirajmo prevažnega dejstva, da vsako, zlasti še diletantsko pretiravanje v kultiviranju mladega rodu, to je greh zoper pravo mero, vodi neizogibno v – zlaganost in razsulo.« (Ozvald, 1933, 18)

Pluralizma pedagoških konceptov se je zelo jasno zavedal tudi Gustav Šilih, toda tudi on jih je tematiziral le v kontekstu raziskovanja aktualnih pedagoških problemov. Njegovo predavanje, ki ga je imel maja 1925 ob začetku »pedagoškega tedna« v Mariboru izkazuje odlično poznavanje konceptualne raznolikosti in skupnih točk reformsko pedagoškega gibanja tistega časa (Šilih, 1925). Zavest o konceptualnih pedagoških razlikah je bila jasno prisotna tudi v njegovem predavanju na banovinski skupščini JUU – sekcija Ljubljana julija 1935 (Šilih, 1935/36). V tem besedilu je npr. zavrnil tisto razvrstitev *glavnih faktorjev* v šoli, ki na prvo mesto postavlja učenca, nato sledi učitelj in na koncu učna snov. Takšen vrstni red je posledica prevlade psihologizma in pedologizma v pedagoškem mišljenju. Sam je menil, da bi morala biti na prvem mestu učna snov, »izbrana po svetovnonazor- nih in pedagoških vidikih, a tudi po izvenpedagoških vplivih iz preobilja narodne kulture,« nato sledi učenec, »kot popek na življenjskem deblu naroda« in na koncu učitelj, »kot funkcionar narodne zajednice, kot posrednik med njo in učencem« (Šilih, 1935/36, 4–5).

O tem, kako jasno je bila v tem obdobju prisotna zavest o različnih teoretskih pozicijah, na podlagi katerih so medvojni pedagogi reševali pedagoška vprašanja, snovali reformske predloge in usmerjali praktično šolsko delo, se lahko prepričamo tudi na podlagi številnih polemik med predstavniki različnih pedagoških konceptov (prim. Protner, 2000a). Kljub temu pa v takratnih učbenikih pedagogike ne zasledimo nobene klasifikacije pedagoških smeri in enako velja tudi za obdobje po drugi svetovni vojni.

Tudi za obdobje po drugi svetovni vojni do osamosvojitve Slovenije velja, da v besedilih vidnejših pedagoških teoretikov tistega časa (npr. Vlado Schmidt, Milica Bergant, Franc Pediček, France Strmčnik ...) zlahka prepoznamo njihovo poznavanje in razumevanje pluralizma pedagoških konceptov, toda sistematičnemu prikazu in klasifikaciji se posredno še najbolj približa samo Schmidt v jubilejnem orisu razvoja pedagogike na Univerzi v Ljubljani (Schmidt, 1969; Schmidt, 1969a). V času po prvi svetovni vojni smo (po Schmidtu) na Slovenskem imeli »tri pedagoške koncepcije: teoretično najbolj dognano, filozofsko dosledno fundirano, v izravn

spoznavni sistem povezano katoliško pedagogiko, iz izobraževalnih in vzgojnih potreb delavskega razreda izhajajočo pedagogiko slovenske socialne demokracije, ki je iz vidika izkoriščanih obravnavala odnose med družbo in vzgojo, ter uradno, učiteljsko pedagogiko za vsakdanjo rabo v šoli, zlasti v osnovni, ki je glede na to svojo nalogo bila predvsem tehnologija, skupek navodil, kako naj učitelj ravna, da bo dosegel predpisane izobraževalne in vzgojne smotre. Tem trem koncepcijam se je z ustanovitvijo pedagoške katedre pridružila še četrta – kulturna pedagogika« (Schmidt, 1969, 219; Schmidt, 1969a, 207).

Omenili smo, da klasifikacije pedagoških smeri ne najdemo v učbenikih (obče) pedagogike, toda kolikor zgodovino pedagogike razumemo kot del obče pedagogike, moramo pogledati tudi v učbenike zgodovine pedagogike. Standardno delo tega področja med obema vojnama je Bezjakov učbenik *Občna zgodovina vzgoje in pouka s posebnim oziranjem na ljudsko šolstvo za moška in ženska učiteljišča* (Bezjak, 1921). Bezjak – kot je običajno v učbenikih zgodovine pedagogike – kronološko sledi zgodovinskim obdobjem in čeprav bi tudi pri tem našli kakšno zanimivost, nas tukaj zanima predvsem 20. stoletje. Bezjak ne navaja pedagoških smeri, temveč obravnava le posamezne avtorje, ki pa vendarle jasno ilustrirajo teoretski pluralizem tistega časa. Obravnava naslednje avtorje: 1. Ernest Meumann, 2. Pavel Natorp in Jurij Kerschensteiner, 3. Friderik Viljem Förster, 4. Dr. Papst in Henrik Scher, 5. Alfred Lichtwark, 6. Ellen Key, 7. Viktor Bežek in Henrik Schreiner.

V obdobju po 2. svetovni vojni predstavlja v Sloveniji standard na tem področju Žlebnikov učbenik *Obča zgodovina pedagogike*, ki je še vedno tudi edini učbenik v povojnem obdobju.¹⁴ Učbenik, ki je po letu 1955 izšel v številnih izdajah tudi v srbohrvaškem prevodu, je bil študijsko gradivo v študijskih programih pedagogike na področju celotne Jugoslavije. Vsebinska členitev poglavij v tem učbeniku sledi zgodovinsko materialistični logiki členitve na vzgojo v sužnjeposestniški družbi in fevdalizmu. Sledi nastanek buržoazne pedagogike po stoletjih. V okviru pedagogike 19. stoletja omeni Marxa in Engelsa kot utemeljitelja *socialistične pedagogike*, podrobnejšo klasifikacijo pa najdemo v poglavju *Glavne smeri v pedagogiki in šolstvu v prvi polovici XX. stoletja*. Žlebnik ne predstavi kriterija klasifikacije, v primerjavi z bolj uveljavljenimi klasifikacijami, ki jih bomo predstavili v nadaljevanju, pa je njegova izrazito nenavadna. Poglavje ima tri podpoglavja, ki sugerirajo predstavitev treh glavnih smeri pedagogike, in sicer: progresivna pedagogika, pedagogika pragmatizma in pedagogika delovne šole. Danes bi vse tri smeri brez večjih zadržkov umestili v eno pedagoško smer, čeprav je poznavanje razlik in usmeritev znotraj teh smeri nujno in

14 Kot učbenik, ki pa kronološko sega le do srednjega veka, smemo šteti tudi Vidmarjevo (2017) *Vzgojo in izobraževanje v antiki in srednjem veku*.

koristno. Po drugi strani pa je presenetljivo, kako malo pozornosti je Žlebnik namenil tisti pedagoški smeri (duhoslovni pedagogiki), ki je zasedla dominanten položaj v univerzitetni pedagoški misli tako pri nas kot v večjem delu Evrope. Tako najdemo v podpoglavju *Pedagogika delovne sole* še podpoglavje *Ostale smeri* in med temi ostalimi smermi (ki sploh niso zabeležene v kazalu), ob *umetniški (estetski)* in *moralni pedagogiki* še *aksiološko ali vrednostno pedagogiko*, »ki je pravzaprav posebna vrsta **kulturne pedagogike**« (Žlebnik 1973, str. 316). Šele v naslednjem odstavku Žlebnik omeni, da »imenujemo to pedagogiko tudi »**duhoslovno**« pedagogiko« (prav tam), vendar v nadaljevanju teksta uporablja izraz aksiološka pedagogika.

Žal Schmidt ni nikoli napisal učbenika zgodovine pedagogike, čeprav je znano, da je bil dolga leta nosilec tega predmeta na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. So pa dostopna skripta (Schmidt, 1973), v katerih najdemo nekoliko drugačno klasifikacijo pedagoških smeri, kot jo je navedel v razpravi ob petdeseti obletnici pedagogike na ljubljanski univerzi. Tukaj nam v poglavju *Kriterij delitve kapitalistične pedagogike XX. stoletja na razne smeri* predstavi tudi različne variante klasifikacijskih kriterijev. Pogoste delitve na individualno in socialno pedagogiko, normativno in deskriptivno pedagogiko ali pa teoretično in praktično pedagogiko so po njegovem nezadostne. Ali lahko govorimo o pedagoški smeri, je po njegovem odvisno od izvirnosti in množičnosti, razlike med smermi pa so v prvi vrsti posledica vpliva različnih filozofskih smeri: »Vsaka kompleksna pedagoška smer ima svoje specifično filozofsko ozadje, tako da različne smeri dolgujejo svoj nastanek marsikdaj različnim filozofskim sistemom. Drug vzrok za različne smeri pa je razvoj psihologije in sociologije, to je razvoj pomožnih ved pedagogike. Močno seveda vpliva tudi nacionalni značaj pedagogike in pa individualnost utemeljitev te ali one smeri.« (Schmidt, 1973, 75–76) Na osnovi tega kriterija je Schmidt v nadaljevanju v samostojnih podpoglavjih predstavil eksperimentalno pedagogiko, gibanje za novo šolo, kulturno pedagogiko, psihoanalitično in individualno psihološko pedagogiko (Freud in Adler) ter fašistično »pedagogiko«. ¹⁵

Žal Schmidt v tem delu ni podrobneje analiziral pedagoških smeri na Slovenskem. V poglavju *Novejše smeri pedagogike v XX. stoletju* je omenil le to, da smo imeli v obdobju med obema vojnama, »ko je bila med slovenskim učitelstvom najbolj razvita in najpopularnejša 'nova' (delovna) šola [...] še druge pedagoške smeri. Najbolj razširjena je bila katoliška pedagogika. [...] Zatem smo imeli – seveda še zdaleč ne tako množično, vendar obetajočo za prihodnost – socialnodemokratsko pedagogiko« (prav tam, str. 86).

15 Po Schmidtovi razlagi je tu beseda *pedagogika* »v narekovaju zaradi tega, ker je fašizem pedagoško znanost odpravil in lahko govorimo samo o fašistični vzgoji« (Schmidt, 1973, 94).

V njegovih skriptih pogosto naletimo tudi na pojma socialistična pedagogika in marksistična pedagogika. Očitno je, da Schmidt socialistično pedagogiko pojmuje kot obdobje, ki po logiki zgodovinskega materializma sledi buržoaznemu oziroma kapitalističnemu obdobju, marksistično pedagogiko pa v skladu z lastnimi kriteriji klasifikacije pojmuje kot pedagoško smer.

V času SFRJ je bilo v Sloveniji branje pedagoške literature iz širšega jugoslovanskega prostora precej samoumevno ne glede na jezikovne razlike. Zato si poglejmo še prisotnost klasifikacij pedagoških smeri v pedagoški literaturi bivše Jugoslavije, ob zavesti, da ta pregled temelji na literaturi, ki nam je bila dostopna v domači knjižnici. Kljub nezanesljivosti tega pregleda lahko ugotovimo, da tudi v jugoslovanskih učbenikih (obče) pedagogike klasifikacij pedagoških smeri skorajda nismo zasledili.

Pregledali smo naslednje učbenike z območja bivše Jugoslavije, ki jih tukaj naštevamo po kronološkem zaporedju prvih izdaj:

- Boris Petrovich Jesipov in Nikolaj Kirilovič Gončarov. *Pedagogika. Udžbenik za učiteljske škole*. Prosveta: Beograd, 1948 (644 strani).¹⁶
- Stjepan Pataki. *Uvod u opću pedagogiju*. Izdaje »Pedagoško-književni zbor«, stručno Društvo Saveza prosvjetnih radnika Jugoslavije – zemaljskog odbora za Hrvatsku. Zagreb, 1948 (151 strani).
- Stjepan Pataki (ur.). *Opća pedagogija*. IX. izdanje – ur. Edo Vajnaht in Ante Vukasović. Pedagoško-književni zbor. Zagreb, 1964 (342 strani).¹⁷
- Radovan Teodosić. *Pedagogika. Udžbenik za učiteljske škole*. Izdavačko preduzeće »Veselin Masleša«. Sarajevo, 1957 (370 strani).
- Ljubomir Krneta, Milena Potkonjak, Nikola Potkonjak. *Pedagogija*. Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke republike Srbije. Beograd, 1965 (440 strani).
- Ljubomir Krneta, Nikola Potkonjak, Vlado Schmidt, Pero Šimleša (ur.). *Pedagogija I*, drugo izdanje, Matica hrvatska. Zagreb, 1969 (505 strani).¹⁸
- Ivan Leko. *Uvod u pedagogiju*. Narodne novine. Zagreb, 1969 (190 strani).
- Pero Šimleša (ur.). *Pedagogija*. Pedagoško-književni zbor. Zagreb, 1971 (459 strani).

16 Gre za prevod učbenika, ki je v originalu izšel leta 1946 v Moskvi. Očitno je bil prevod v srbski jezik narejen hitro po izidu, saj v predgovoru našega izvoda najdemo pojasnilo, da gre za tretjo popravljeno in dopolnjeno izdajo iz leta 1946. Prevajalec je bil Radovan Teodosić.

17 V predgovoru najdemo pojasnilo, da gre za nespremenjeno izdajo VIII. izdaje učbenika. Prva izdaja je izšla leta 1951. Predgovor že napoveduje pripravo novega obsežnega jugoslovanskega učbenika pedagogike, ki pa zahteva veliko časa, zato so se odločili za ponovno izdajo starega učbenika, ki pa je v VIII. izdaji doživel temeljito posodobitev in dopolnitev.

18 Gre za hrvaško verzijo (že omenjenega) učbenika *Pedagogika* (Krneta idr., 1975) Omenili smo že, da je prva izdaja izšla v hrvaškem, srbskem in slovenskem jeziku leta 1967.

- Jovan Đorđević in Nikola Potkonjak. *Pedagogija*. Treće izdanje. Naučna knjiga. Beograd, 1988 (390 strani).¹⁹
- Josip Malič in Vladimir Mužić. *Pedagogija*. Šesto izdanje. Školska knjiga. Zagreb, 1989 (295 strani).²⁰
- Milan Bakovljević. *Osnovi pedagogije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd, 1989 (81 strani).

Ta seznam učbenikov nam ponuja izredno zanimiv vpogled v strukturo in razvoj pedagogike na širšem jugoslovanskem območju v obdobju skupne države in skupne družbenopolitične ureditve. Podrobnejše raziskovanje jugoslovanskih učbenikov pedagogike je naloga za prihodnost, ki bi jo bilo vredno opraviti, na tem mestu pa nas zanima prisotnost klasifikacij pedagoških smeri v teh učbenikih. Po pregledu ugotavljamo, da je klasifikacijo pedagoških smeri v svoj učbenik uvrstil le Ivan Leko (1969), ki v poglavju *Vzgojno-izobraževalni sistemi* razlikuje:

- *sholastično religiozni vzgojno-izobraževalni sistem*;
- *klasično humanistični sistem vzgoje*;
- *pragmatistični vzgojno-izobraževalni sistem in*
- *socialistični sistem vzgoje in izobraževanja*.

Leko ponudi tudi poglobljen razmislek o kriteriju klasifikacije, za predlagano klasifikacijo pa meni, da ima vsak od navedenih sistemov »svojo materialno in kulturno zgodovinsko pogojenost, vsak ima svojo politično obarvanost in družbeno prakso, prav tako ima vsak od njih svojo lastno filozofsko in pedagoško osnovo, svojo teorijo in prakso, vsak odraža odgovarjajoče poglede na funkcijo človeka in na smisel življenja in človeškega delovanja« (Leko, 1969, 29).

O tem, kako malo pozornosti je jugoslovanska pedagogika namenjala klasifikaciji pedagoških smeri, se lahko prepričamo tudi na podlagi bibliografije revije *Pedagogija* (Vujisić-Živković 2006), ki jo smemo razumeti kot osrednjo jugoslovansko pedagoško revijo povojne Jugoslavije. V poglavju *Smeri in gibanja v pedagogiki* najdemo 22 bibliografskih enot iz obdobja do leta 1991. Poskus sistematične predstavitve pedagoških smeri najdemo le v številki iz leta 1971, ki jo lahko pojmuje tudi kot tematsko številko, saj največ strani zavzema sklop člankov pod skupnim tematskim naslovom *Nekatere smeri sodobne meščanske pedagogike* (Pedagogija, 1971). Različni avtorji so tukaj analizirali naslednje smeri:

- Dragutin Franković: *Komparativna pedagogika*;
- Jovan Đorđević: *Eksperimentalna pedagogika*;
- Jašar Redžepagić: *Pedagogika delovne šole*;

¹⁹ Iz predgovora sklepamo, da je prva izdaja iz leta 1982.

²⁰ Na osnovi zadetkov v COBISS + sklepam, da je prva izdaja iz leta 1981.

- Ljubomir Krneta: *Funkcionalna pedagogika*;
- Mihailo Palov: *Nauk o psihoanalizi in vzgoja*;
- Nikola Potkonjak: *Eksistencializem in pedagogika*.

Žal tematski del številke nima kakšnega predgovora, ki bi pojasnil kriterij klasifikacije in morda tudi utemeljil izbor teme. Toda tudi na osnovi drugih podobnih člankov v reviji *Pedagogija* lahko sklepamo, da so se avtorji posameznih smeri lotevali brez poenotene predstave o kriterijih klasifikacije.

Še najbolj poglobljeno se je (po naši vednosti) problema klasifikacije pedagoških smeri v bivši Jugoslaviji lotila Darinka Mitrović (1981) v knjigi *Moderni tokovi komparativne pedagogije*. Zanimivo je, da problem klasifikacije (in primerjave) pedagoških smeri razume kot predmet primerjalne pedagogike in ne obče pedagogike. V poglavju z naslovom *Sodobne pedagoške smeri in njihov vpliv na vzgojno-izobraževalne sisteme* je tej temi namenila 120 strani, analizirala pa je tudi kriterije klasifikacije ter primere tujih klasifikacij. Nenavadno je, da ne omenja klasifikacije, ki je bila desetletje prej objavljena v reviji *Pedagogija*, pomenljivo pa je tudi to, da našteva primere klasifikacij iz angleškega, sovjetskega, češkega, poljskega in bolgarskega govornega področja, ne pa tudi nemškega, čeprav v seznamu literature najdemo tudi kakšnega nemškega avtorja. Po lastnih besedah se je omejila »v glavnem na tiste pedagoške teorije, ki so osnovane na določenih filozofskih naukih« (Mitrović, 1981, 301). V monografiji je opisala naslednje pedagoške koncepte:

- *pedagogika pragmatizma*;
- *esencialistična pedagogika*;
- *neotomistična pedagogika*;
- *eksistencializem in pedagogika* ter
- *marksistična pedagogika*.

2.3 Primeri klasifikacij pedagoških smeri v nemški pedagoški tradiciji

2.3.1 Klasifikacije iz obdobja med obema vojnama

Slovenska pedagogika se je tudi v obdobju med obema vojnama razvijala v tesni navezi na pedagoške tokove iz germanskega prostora, zato si pogledjmo še nekaj primerov klasifikacij v nemški pedagoški literaturi in eno z anglosaškega področja.²¹ Ker nas klasifikacije zanimajo tudi v zgodovinskem kontekstu, si za začetek pogledjmo štiri klasifikacije, ki sistemizirajo aktualno pedagoško dogajanje v obdobju

21 Pri tem se odpovedujemo ambiciji, da bi bil ta pregled sistematičen in izčrpen. Posegamo po literaturi, ki nam je v času pisanja tega besedila dostopna v domači knjižnici.

med obema vojnama. Vse štiri monografije že v naslovu napovedujejo prikaz *sodobnih* pedagoških smeri (*in der Gegenwart*). Kronološko najstarejša je monografija A. Hergeta (1930) z naslovom *Najpomembnejši tokovi v sodobnem pedagoškem življenju*, ki je za nas zanimiva tudi zato, ker je avtor iz Komotava (Chomutov) na Češkem in je torej reflektiral situacijo v Avstro-Ogrski monarhiji. Monografija je v 1. izdaji izšla leta 1915, naslednje izdaje pa je avtor dopolnjeval. V 6. izdaji²² (izšla je v dveh delih) je Herget predstavil in analiziral naslednje pedagoške »tokove«:

- *umetniška vzgoja*;
- *delovna šola*;
- *državljska vzgoja*;
- *moralna pedagogika*;
- *eksperimentalna pedagogika s posebnim ozirom na raziskovanje nadarjenih in poklicno svetovanje*;
- *socialna pedagogika*;
- *individualna pedagogika*;
- *osebna pedagogika*;
- *narodna šola in enotna šola*;
- *naravna vzgoja*.

Gre za pedagoške »tokove«, ki so bili v času med obema vojnama prisotni tudi pri nas, toda večinoma bolj na ravni informacije. Izjema je delovna šola, ki je tudi pri nas imela številne pripadnike. Ob konstituiranju šolske zakonodaje v Kraljevini SHS sta bili zelo izpostavljeni temi tudi narodna in enotna šola.

Knjižica Rudolfa Lehmana (1922) z naslovom *Sodobno pedagoško gibanje – njen izvor in značaj* je izšla leta 1922. V njej avtor uvodoma izriše *zgodovinsko ozadje* (individualna, socialna, državljanska vzgoja, Herbart, Fröbel, Pestalozzi ...) in nadaljuje s poglavji, ki opišejo posamezna aktualna gibanja v začetku 20. let:

- *individualistično nasprotovanje šoli* – tu opisuje prizadevanja Elen Key in Ludwiga Gurlitta;
- *svoboda gibanja* – prizadevanje za upoštevanje želja in interesov otrok;
- *podeželski vzgojni domovi* (Landerziehungsheime) – *mladinsko gibanje*;
- *moralna pedagogika in samoupravljanje* (Paul Natorp, Wilhelm Foerster);
- *državljska vzgoja – delovna šola* (Georg Kerschensteiner);
- *umetniška vzgoja* – (A. Lichtwark);
- *enotna šola in vzpon nadarjenih*;
- *izobraževanje učiteljev*;
- *»odločni šolski reformatorji«* (*Die 'entscheidenden Schulreformer'* – Paul Oestreich).

²² Ta izdaja je izšla v nakladi 26.000 do 28.000 izvodov. Če so tudi druge izdaje izhajale v podobno veliki nakladi, si lahko predstavljamo, da je bilo to delo splošno dostopno in zelo uveljavljeno.

Gre za klasifikacijo, ki zajema predvsem tiste pedagoške koncepte, ki bi jih danes umestili v okvir reformske pedagogike. Iz tega konteksta izstopa Natropova *moralna pedagogika*, izstopa pa tudi Oestreichova pedagogika, ki se po številnih značilnostih umešča v reformsko pedagogiko, vendar jo avtorji običajno – zaradi izrazite socialistične orientacije – obravnavajo ločeno. Herbartistično pedagogiko Lehmann umešča med starejše pedagoške smeri.

Zanimivo in zelo natančno klasifikacijo nemških pedagoških gibanj med obema vojnama najdemo v knjigi Augusta Messerja *Sodobna pedagogika*, ki je v prvi izdaji izšla leta 1925 (Messer, 1931). Njegova knjiga ima 6 poglavij: 1. Teoretična pedagogika, 2. Praktična pedagogika, 3. Kritika obstoječega šolstva in vzgoje, 4. Pozitivni reformski predlogi in poskusi, 5. Reforma nemškega šolstva v času republike in 6. »Odločni šolski reformatorji«. Prvo poglavje ponuja zelo zanimivo in natančno klasifikacijo, saj v podpoglavjih obravnava:

- *Herbartovo šolo* (Willmann, Rein, Barth);
- *Socialno pedagogiko* (Natrop);
- *Osebnostno pedagogiko* (Budde, Kessler, Gaudig);
- *Deduktivno in induktivno pedagogiko* (Natrop, Bergemann, Dilthey);
- *Fenomenološko pedagogiko* (Kriek);
- *Aksiološko pedagogiko* (Cohn, Messer, Litt, Wagner);
- *Naravoslovno psihologijo in pedagogikao (eksperimentalna pedagogika)*;
- *Duhoslovno psihologijo in pedagogiko*;
- *Psihoanalitično pedagogiko*;
- *'Individualno psihološko' pedagogiko*;
- *Pedagogiko pod vplivom religije*.

Med naštetimi pedagoškimi smermi najdemo herbartizem in – smer, ki jo bomo predstavili pozneje – duhoslovno pedagogiko (kamor pa, glede na avtorje, ki jih klasificira Messer, sodi tudi *deduktivna in induktivna pedagogika, aksiološka pedagogika* in po logiki stvari tudi *fenomenološka pedagogika*). Messer v 4. poglavju obravnava predvsem teme (boj proti intelektualizmu, estetska vzgoja, delovna šola, podeželski vzgojni domovi ...), ki jih smemo umestiti – kot bomo videli pozneje – v kontekst reformske pedagogike. Glede *odločnih šolskih reformatorjev* velja enako, kot smo povedali zgoraj. Je eden redkih, ki kot samostojno smer obravnava *pedagogiko pod vplivom religije*.

Manj pregledno klasifikacijo pedagoških smeri v sodobnosti ponuja K. F. Sturm (1930) v knjigi *Sodobna pedagogika*. Iz naslovov poglavij v njegovi knjigi (1. Pedagogika Wilhelma Reina; 2. Problem 'temeljnih znanosti' in kritična pedagogika; 3. Preobrat k 'eksaktnosti'; 4. Pedagogika kot duhovna znanost; 5. Nastanek 'čiste' in

avtonomne znanosti o vzgoji; 6. 'Lastni pojmi' in 7. Zgodovina pedagogike) lahko vzporednico z dogajanjem na Slovenskem potegnemo pri herbartizmu in duhoslovni pedagogiki, kot bomo videli pozneje pa je v razvoju slovenske pedagogike mogoče prepoznati tudi »preobrat k *eksaktnosti*«.

2.3.2 Klasifikacije pedagoških smeri po 2. svetovni vojni

Predstavili smo nekaj nemških klasifikacij iz obdobja med obema vojnama. Poglejmo si sedaj še nekaj sodobnejših klasifikacij, brez ambicije, da ponudimo natančen vpogled v aktualno stanje na tem področju v Nemčiji. Gre nam le za to, da si ustvarimo predstavo o raznolikosti klasifikacij in da pri tem vendarle ujamemo tista poimenovanja pedagoških smeri, ki so v tem prostoru splošno uveljavljena.

Poglejmo si za začetek klasifikacijo T. Wilhelma (1963) iz leta 1959 (prva izdaja), ki je zamišljena kot posodobitev Messerjeve *Sodobne pedagogike* in ima tudi enak naslov. V predgovoru Wilhelm izpostavlja, da je med tem Messerjeva knjiga sama postala zgodovina, da pa je neuporabna za študij tudi zaradi njegovega »nekritičnega poročanja« o »odločnih šolskih reformatorjih« (prav tam, str. VII). Wilhelm se sicer ne omejuje na predstavitev pedagoških smeri, temveč poskuša prikazati celotno pedagoško dogajanje v 20. stoletju, pri tem pa vendarle že v prvem poglavju obširno predstavi različne pojavne oblike *reformске pedagogike*. V drugem poglavju predstavi šolske sistemske rešitve nemškega šolstva v 20. letih 20. stoletja, v tretjem poglavju piše o razkolu v pedagoški znanosti na empirijo in spekulacijo ter nastanku in razvoju *eksperimentalne in duhoslovne pedagogike*. Kot oris samostojne pedagoške smeri je mogoče razumeti tudi njegovo obravnavo *nacionalsocialistične pedagogike* v četrtem poglavju.

Odmevna je klasifikacija D. Bennerja (1991), ki jo je predstavil v knjigi z naslovom *Glavni tokovi pedagogike* ter podnaslovom *Sistematika tradicionalnih in modernih teorij* (1. izdaja 1973). Ker gre za enega najvidnejših nemških pedagoških teoretikov povojnega obdobja, si njegov pristop zasluži posebno pozornost. Njegova knjiga ima šest poglavij, kriterij klasifikacije pa je spoznavnoteoretski. Benner obravnava naslednje *glavne pedagoške tokove*:

- *tradicionalna pedagogika*;
- *empirična pedagogika*;
- *duhoslovna pedagogika*;
- *poskusi povezovanja empirije in hermenevtike*;
- *emancipacijska pedagogika*;
- *teorija pedagoškega eksperimenta*.

Podobno logiko klasifikacije, ki temelji na spoznavnoteoretskem kriteriju, najdemo v številnih drugih nemških virih. Pogosto citirano je delo C. Wulfa (1983 – 1. izdaja 1977), ki v svoji knjigi z naslovom *Pedagoške teorije in koncepti* po poglavjih analizira:

- *duboslovno pedagogiko;*
- *empirično pedagogiko;*
- *kritično pedagogiko;*
- *perspektive praktično orientirane pedagogike.*

Zanimivo klasifikacijo na podlagi raziskovalne metodologije najdemo v knjigi M. Gerspacha (2000) z naslovom *Uvod v pedagoško mišljenje in ravnanje*. Razlikuje štiri metodološka izhodišča pedagoškega ravnanja:

- *fenomenologija kot osnova hermenevtične razlage teksta;*
- *empirično-analitična znanstvena teorija;*
- *radikalni konstruktivizem v tesni povezavi na sistemsko teorijo;*
- *kritična teorija oziroma Frankfurtska šola.*

Kjer klasifikacije sledijo spoznavnoteoretski logiki, se na podlagi metodologije izkristalizirajo vsaj trije pedagoški koncepti, ki jih pregledno povzame H.-C. Koller (2008 – 1. izdaja 2004) v knjigi *Temeljni pojmi, teorije in metode pedagogike*:

- *metodološki pristop empirične pedagogike;*
- *hermenevtični pristop v pedagogiki;*
- *metodološki pristop kritične pedagogike.*

Ta minimalni skupni imenovalec pedagoške klasifikacije se ponavlja v številnih učbenikih obče pedagogike. Tako npr. kolektiv avtorjev (Raithel, Dollinger in Hörman, 2009) v učbeniku z naslovom *Uvod v pedagogiko – Pojmi, tokovi, klasiki, strokovne usmeritve* razlikujejo:

- *herbartizem;*
- *duboslovna pedagogika;*
- *empirična pedagogika;*
- *kritična teorija in pedagogika;*
- med *novjša gibanja* pa prištevajo npr: *akcijsko raziskovanje, sistemsko teorijo, konstruktivizem, evlucijsko teorijo, postmoderno ...*

Omenili smo že hrvaški prevod Gudjonsovega učbenika in pedagoške smeri, ki jih navaja. Hrvaški prevod je narejen po izdaji iz leta 1993, v 6. izdaji iz leta 1999 pa je Gudjons (1999) klasifikacijo pedagoških smeri še razširil. V poglavju z naslovom pedagoške smeri obravnava:

- *duboslovno pedagogiko;*
- *kritično-racionalno (empirično) pedagogiko;*

- *kritično pedagogiko;*
- med dodatnimi smermi pa navaja še: *transcendentalno-kritično pedagogiko, zgodovinsko-materialistično pedagogiko, fenomenološko pedagogiko, sistemsko teoretsko pedagogiko in konstruktivizem ter pedagogiko v stiku sosednjimi disciplinami.*

Omenimo še knjigo H.-H. Krügerja (1997) z naslovom *Uvod v pedagoške teorije in metode*, ki jo smemo razumeti kot standarden novejši učbenik s tega področja. Krüger po poglavjih našteva in opisuje naslednje *teoretične koncepte in pozicije v pedagogiki*:

- *duboslovna pedagogika;*
- *empirična pedagogika;*
- *kritična pedagogika.*

Nadalje navaja naslednje pedagoške smeri:

- *prakseološka pedagogika;*
- *transcendentalno filozofska pedagogika;*
- *zgodovinsko materialistična pedagogika;*
- *psihoanalitična pedagogika;*
- *fenomenološka pedagogika;*
- *sistemskoteoretska pedagogika;*
- *strukturalistični pristop v pedagogiki;*
- *ekološki pristop v pedagogiki;*
- *feministični pristop v pedagogiki;*
- *postmoderni pristop v pedagogiki.*

Predstavili smo klasifikacije, ki temeljijo predvsem na spoznavnoteoretskem ozadju – ta je pogosto tesno povezan s splošnim filozofskim okvirom, ki predstavlja idejno izhodišče posamezne pedagoške smeri. Možne pa so tudi vsebinsko drugačne klasifikacije, ki kot kriterij izpostavijo npr. splošen kulturnozgodovinski in filozofski miselni koncept posamezne pedagoške smeri (čeprav se tudi te klasifikacije v osnovi ne morejo izogniti spoznavnoteoretskemu ozadju). Zanimivo tovrstno klasifikacijo ponuja F. Baumgart (2007) v hrestomatiji z naslovom *Teorije vzgoje in izobraževanja*, kjer ponuja izbor tekstov ključnih avtorjev pedagoških teorij, ki jih klasificira skupaj z vodilnimi gesli takole:

- *Razsvetljenska pedagogika – »kako kultiviram svobodo ob prisili«;*
- *Novohumanizem – vzgoja kot »splošno formiranje človeka«;*
- *Reformska pedagogika – »vzgoja iz otroka«;*
- *Vzgojni načrt nacionalsocializma – »ti si nič, tvoj narod je vse«;*
- *K vzgojno-izobraževalnemu diskurzu v Zvezni republiki – »izobrazba je državljanska pravica«.*

Zanimivo klasifikacijo pedagoških smeri v povojnem obdobju ponuja H. Berner (1994) v knjigi *Aktualni tokovi v pedagogiki in njihov pomen za vzgojno nalogo šole*. Zdi se, da je tukaj kriterij klasifikacije vezan na prevladujoče diskurze, kot so se kronološko pojavljali v nemški pedagoški teoretski produkciji. Po Bernerjevi klasifikaciji je do začetka 60. let prevladovala *duboslovna pedagogika*. Takrat so v strokovni diskurz vedno bolj vstopale:

- *pedagoška antropologija*;
- *analitično-empirična pedagogika*;
- *kritična pedagogika* in
- *antiavtoritarna pedagogika*.

V 70. letih so se tem *tokovom* pridružile še:

- *neokonservativna pedagogika* in
- *antipedagogika*.

Tu je priložnost, da si pogledamo še značilno klasifikacijo anglosaške pedagoške tradicije, ki jo predstavi G. L. Gutek v knjigi z naslovom *Filozofski in ideološki vplivi v pedagogiki*. Njegova knjiga je razdeljena na tri dele, v katerih obravnava pedagoške filozofije, pedagoške ideologije in pedagoške teorije. Med pedagoške filozofije uvršča:

- *idealizem*;
- *realizem*;
- *teistični realizem (tomizem)*;
- *pragmatizem*;
- *eksistencializem*;
- *analitično filozofijo*;
- *postmodernizem*.

Med pedagoške ideologije uvršča:

- *nacionalizem, ameriški ekscenacionalizem in etnonacionalizem*;
- *liberalizem*;
- *konservativizem*;
- *marksizem*;
- *pedagogika osvoboditve*.

Med pedagoške teorije pa Gutek uvršča:

- *esenializem*;
- *perenializem*;
- *progresivizem* in
- *kritično teorijo*.

Ob koncu tega pregleda različnih klasifikacij pedagoških smeri in konceptov omenimo še razpravo I. Knecht-von Martiala (1985), ki v knjigi z naslovom *Zgodovina didaktike* in podnaslovom *K zgodovini pojma in didaktičnih paradigem* argumentira, da je treba *herbartizem* razumeti kot samostojno pedagoško paradigmo, tako kot *reformsko pedagogiko*.

2.4 Prispevek Zdenka Medveša k problemu klasifikacije pedagoških smeri v Sloveniji

2.4.1 Koncept klasifikacije iz prvih let po osamosvojitvi Slovenije

Osnovo za razmislek o logiki klasifikacije pedagoških smeri v času po osamosvojitvi Slovenije najdemo v članku Zdenka Medveša iz leta 1991 z naslovom *Pedagoška etika in koncept vzgoje* (Medveš, 1991). Gre za eno najpomembnejših pedagoških besedil poosamosvojitvenega obdobja, ki je omogočilo, da slovenska pedagogika iz ene prevladujoče oblike znanstvenega monizma ni zdrsnila v novo ideologizacijo ob iskanju univerzalističnega vzgojnega modela. Članek je ob naslonitvi na teorijo postmoderne omogočil uveljavitev teze, da ni politični pluralizem tisti, ki naj se mu vzgoja prilagaja v novih družbenih okoliščinah, temveč je to kulturni pluralizem. Na tej osnovi je Medveš razvil koncept šole, ki v ospredje ne postavlja normativne popolnosti, temveč upoštevanje realnosti, v kateri je kot univerzalno mogoče razumeti le še spoznanje, da je naloga šole priprava na sobivanje v različnosti. Ta tekst je z umestitvijo pedagoške misli iz obdobja političnega monolitizma v duhovni tok meščanske pedagogike omogočil bistveno bolj umirjeno tranzicijo pedagoške misli v Sloveniji, kot se je ta dogajala v drugih vzhodnoevropskih državah po padcu berlinskega zidu. Toda na tem mestu nas predvsem zanima tisti del Medveševe razprave, kjer analizira pluralizacijo pedagoške teorije v času fin de siècle, časa ob koncu 19. stoletja, ko doseže višek kritika šolskega racionalizma in idealizma. Po njegovem je to čas pluralizacije pedagoške teorije, ki na kritiko šole in vzgoje reagira s tremi različnimi odgovori: »*duhovnoznanstvena kulturna pedagogika*, ki pomeni konstruktiven odgovor na razpad idealističnih sistemov in je še najbliže temu, da bi prevzela in ohranila dediščino sistematske pedagogike; *progresivna pedagogika in liberalna pedagogika pragmatizma*, ki izhajata iz gibanj za politično emancipacijo in demokratizacijo ter sprožita premik ciljev vzgajanja od 'vzgoje človeka' k vzgoji v duhu 'priprave na družbeno življenje'; ter *pedagogika, ki izhaja iz otroka* in se naslanja na otroško psihologijo in razvojno biologijo, na kateri zasnuje koncept 'naravne' vzgoje, razumljen kot rast notranjih sil posameznega otroka« (Medveš, 1991, 112).

Orisani pojav pluralizacije pedagoške teorije in pedagoški koncepti, ki so se izoblikovali kot odgovor na kritiko šole v času, ki tudi na drugih področjih življenja že napovedujejo začetek postmoderne, so bili osnova magistrskega dela z naslovom *Soodvisnost med razvojem pedagoške teorije in izobraževanjem učiteljev*, ki je bilo pod mentorskim vodstvom Zdenka Medveša dokončano leta 1994 (Protner, 1994). Osnovna hipoteza naloge je bila, »da bistvene značilnosti posamezne pedagoške smeri določajo tudi koncept vsebinske in organizacijske podobe izobraževanja učiteljev in da se ti koncepti med seboj razlikujejo; da pluralizmu pedagoških konceptov nujno sledi tudi pluralizem konceptov izobraževanja učiteljev« (Protner, 2000, 8). Geografsko in zgodovinsko je bila naloga omejena na Slovenijo v času med obema vojnama. Raziskava je pokazala zelo jasne razlike med koncepti izobraževanja učiteljev, ki izhajajo iz logike posamezne pedagoške smeri, toda na tem mestu nas zanima predvsem logika klasifikacije pedagoških smeri v tem delu. Idejni osnutek magistrske naloge in hipoteze so bile nastavljene okrog leta 1988, torej še v času SFRJ. Klasifikacije, ki so bile do takrat narejene v bivši Jugoslaviji, so bile (kot smo videli zgoraj) precej nezanesljiva in pomanjkljiva opora, predvsem pa neuporabne za konkretne slovenske razmere v konkretnem časovno omejenem obdobju. Klasifikacija Ivana Leka je sicer vsebinsko tehtna, toda časovno vezana na razvoj pedagoške misli od antike naprej, z dodano *socialistično pedagogiko* pa tudi nekonsistentna. Nekonsistentnost je očitna tudi v predstavitvi pedagoških smeri v reviji *Pedagogija*. Tam so pomešane smeri, ki so poimenovane po filozofskem ozadju (eksistencializem, psihoanaliza, funkcionalna pedagogika), spoznavnoteoretskem ozadju (eksperimentalna pedagogika), didaktičnem modelu (pedagogika delovne šole), komparativna pedagogika pa je dejansko pedagoška disciplina in ne pedagoška smer. Najbolj konsistentna je klasifikacija Darinke Mitrović, ki dosledno temelji na filozofskem ozadju posamezne pedagoške smeri, toda to klasifikacijo je težko aplicirati v konkretno pedagoško dogajanje v Sloveniji med obema vojnama, ker ne odraža konkretnih pedagoških tokov in vplivov, ki so tudi v tem času k nam še vedno prihajali predvsem z nemškega govornega področja. Še najbolj uporabna je bila Schmidtova klasifikacija, še posebno v tistem delu, kjer obravnava pedagoške smeri na Slovenskem med obema vojnama. Spomnimo, da je leta 1969 v zapisu ob jubileju univerze navajal štiri pedagoške smeri iz obdobja med obema vojnama:

- katoliško pedagogiko;
- pedagogiko slovenske socialne demokracije;
- uradno, učiteljsko pedagogiko za vsakdanjo rabo v šoli in
- kulturno pedagogiko;

v skriptih iz leta 1973 pa omenja:

- katoliško pedagogiko;
- socialnodemokratsko pedagogiko;
- 'novo' (delovno) šolo in
- kulturno pedagogiko.

Problem Schmidtove klasifikacije je, da že na ravni poimenovanja ne korespondira s klasifikacijami, ki jih najdemo v strokovni literaturi in jih niti sam ne uporablja dosledno. Predvsem pa njegova klasifikacija komajda korespondira s klasifikacijami, ki jih najdemo v nemškem prostoru in opisujejo pedagoške smeri, ki so v času med obema vojnama nedvomno še vedno močno vplivale na slovensko pedagoško misel. Po drugi strani pa je tudi naše raziskovanje pedagoških smeri med obema vojnama pokazalo, da so bile pedagoške smeri, ki jih navaja Schmidt, dejansko najbolj prisotne v našem prostoru. V omenjenem magistrskem delu je bilo treba razrešiti dilemo, kako poimenovati pedagoške smeri tako, da jih bo mogoče umestiti v sodobnejše klasifikacije in hkrati ohraniti slovenske posebnosti. Na podlagi Medveševih mentorskih sugestij smo se na koncu odločili za poimenovanje in analizo naslednjih pedagoških smeri iz obdobja med obema vojnama na Slovenskem:

- duhoslovna oziroma kulturna pedagogika;
- reformska pedagogika;
- socialnokritična pedagogika in
- katoliška pedagogika, kot prevladujoča smer obdobja pred 1. svetovno vojno pa je bila omenjena tudi
- herbartistična pedagogika (Protner, 2000).

Takšna klasifikacija seveda vzbuja celo vrsto vprašanj in dilem, toda po Medveševi zaslugi se je sedaj pri nas uveljavilo nekaj bistvenih konceptualnih premikov, vezanih na logiko klasifikacije pedagoških smeri. Tako smo sedaj prvič začeli *herbartizem* obravnavati kot samostojno in najbolj vplivno pedagoško paradigmo druge polovice 19. stoletja, ki je svojo prisotnost ohranjala še globoko v 20. stoletje. Pred tem je bil herbartizem deležen le bežnih omemb v izrazito pejorativnem vrednostnem kontekstu. Pod Medveševim mentorskim vodstvom je pozneje nastala tudi doktorska disertacija, ki se je posvetila zgolj Herbartu, herbartizmu ter njegovi prisotnosti na Slovenskem (Protner, 1998, Protner, 2001).

Drugi pomemben premik je vpeljava pojma *duboslovna pedagogika*. Videli smo, da slovenska in jugoslovanska pedagoška tradicija tega pojma skorajda ne uporablja, na drugi strani pa lahko iz pregleda nemških klasifikacij razberemo, da se pod tem pojmom obravnava eden najbolj paradigmatičnih pedagoških konceptov. Ta premik v poimenovanju je omogočil nov pristop k raziskovanju slovenske pedagoške

dediščine v kontekstu tistih duhovnih vplivov, v okviru katerih se je ta pedagoška dediščina oblikovala. Da bi se ohranila povezava s Schmidtovo klasifikacijo, smo sprva to pedagoško smer še poimenovali *duboslovna oziroma kulturna pedagogika*, danes pa je že precej običajno poimenovanje le *duboslovna pedagogika*.

Tretji pomemben premik je vpeljava pojma *reformska pedagogika*. Tudi tega pojma jugoslovanska in slovenska pedagoška tradicija prej ni poznala. Namesto tega so bili obravnavani posamezni vidiki te paradigme, npr. umetnostna vzgoja, delovna šola ... ali pa je bila temeljna ideja te paradigme reducirana na »zmote« *mladinslovja* oziroma *pedocentrizma* (prim. Schmidt, 1982). Z vpeljavo tega poimenovanja je Medveš omogočil navezavo na širši duhovni prostor in teoretsko produkcijo, v okviru katere se je razvijal ta pedagoški koncept. Pri tem pa so neprecenljive vrednosti tudi Medveševi teksti, ki so reformsko pedagogiko slovenski strokovni javnosti predstavili v splošno uveljavljenem kontekstu refleksije tega pedagoškega koncepta v srednjeevropskem prostoru. V mislih imamo njegovo analizo waldorfske pedagogike (Medveš, 1989; Medveš 1989a), s katero smo sploh prvič dobili objektivni znanstveni prikaz katerega od alternativnih pedagoških konceptov, ki se praviloma umeščajo v okvir reformske pedagogike. Enako ali pa še bolj pomemben pa je bil njegov referat na simpoziju o alternativnih vzgojnih konceptih leta 1992 na Pedagoški fakulteti v Mariboru (Rajtmajer idr., 1992). Že hiter pregled prispevkov na tem simpoziju nam pokaže, kakšna konceptualna zmeda je v odnosu do alternativnega šolstva vladala takoj po osamosvojitvi Slovenije. Izstopa Medvešev uvodno besedilo (tudi uvodni referat na simpoziju), kjer izjemno natančno definira temeljna gesla reformske pedagogike, analizira pedagoško razumevanje naslonitve na otroka, njegov razvoj in njegovo naravo v reformski pedagogiki ter (to je morda najpomembnejše) v zaključku razmišlja o tem, zakaj ideje reformske pedagogike ne morejo nadomestiti množične javne šole (Medveš, 1992).

Med tem, ko je bil pri treh zgoraj omenjenih pedagoških smereh bistven premik narejen že s poimenovanjem, ki dovolj enoznačno sledi uveljavljeni terminologiji v mednarodnem (germanskem) prostoru, pa je bila večja zadrega pri poimenovanju *socialnokritičnega* pedagoškega koncepta. Gre za pedagoški koncept, ki se je v Sloveniji med obema vojnama konstituiral v okviru delavskega gibanja in levo (marksistično) orientiranih učiteljev. Po tej osnovni usmeritvi je to koncept, ki nekako sodi v kontekst tistih (zgoraj predstavljenih) konceptov, ki so jih različni avtorji poimenovali:

- socialdemokratska pedagogika, socialistična pedagogika, marksistična pedagogika (Schmidt);
- socialistični sistem vzgoje in izobraževanja (Leko);

- marksistična pedagogika (Mitrović);
- »odločni šolski reformatorji« (Die 'entscheidenen Schulreformer' – Paul Oestreich) (Lehmann);
- »odločni šolski reformatorji« (Messer);
- emancipacijska pedagogika (Benner);
- kritična pedagogika (Wulf);
- kritična teorija oziroma *frankfurtska šola* (Garspach);
- metodološki pristop kritične pedagogike (Koller);
- kritična teorija in pedagogika (Raithel, Dollinger, Hörman);
- kritična pedagogika in zgodovinsko materialistična pedagogika (Gudjons);
- kritična pedagogika in zgodovinsko materialistična pedagogika (Krüger);
- marksizem in kritična teorija (Gutek).

Vidimo torej, da je pedagoška doktrina, ki temelji na marksistični družbeni kritiki ter se zavzema za otrokovo emancipacijo in preseganje omejitev razredne družbe bogato dokumentirana, teoretsko osvetljena in razumljena kot samostojna pedagoška doktrina. Pa vendar nobeno od zgoraj navedenih poimenovanj in opisov ne ustreza povsem tistemu specifičnemu pedagoškemu konceptu, ki smo ga na Medveševu pobudo imenovali *socialnokritična pedagogika*. Pedagoški koncept, kot so ga razvili slovenski predstavniki socialnokritične pedagogike (F. Žgeč, J. Jurančič, E. Vranc, A. Šuligoj, M. Mencej, V. Majhen – Učiteljski pokret ...), je v idejno-političnem okviru sicer sledil ideji prizadevanja podrejenih družbenih slojev za politično, socialno, gospodarsko in socialno enakopravnost, toda avtorji se pri tem niso sklicevali na programe političnih strank (socialni demokrati, socialisti, komunisti) niti se niso sklicevali na marksistične avtorje. Nedvomno je to povezano z dejstvom, da je bila v stari Jugoslaviji komunistična stranka prepovedana, marksistična literatura pa cenzurirana, toda teoretski koncept, ki ga prepoznamo pri slovenskih socialnokritičnih pedagogih, se izmika vsem zgoraj navedenim oznakam. Tega koncepta ne moremo imenovati *socialnodemokratski*, ker je v teoretskem smislu daleč presegal tisto, kar Schmidt opisuje kot »socialnodemokratsko epizodo med slovenskimi učitelji« (Schmidt, 1968, glej tudi Schmidt, 1968a), ne moremo ga imenovati *socialistična pedagogika*, ker socializma kot družbene ureditve takrat pri nas (še) ni bilo, in ne moremo ga imenovati *marksistična pedagogika* ali *zgodovinsko materialistična pedagogika*, ker marksizem ni bil edini vir konstrukcije vizije razvoja šolstva in še prav posebej ne didaktične podobe šolskega dela slovenskih predstavnikov socialnokritične pedagogike.

Našli bi številne vzporednice s programom dela »odločnih šolskih reformatorjev«, toda te vzporednice so bolj naključne, saj ne zasledimo kakšnega bolj poglobljenega

poznavanja Oestreichovih pogledov v Sloveniji. Prav tako najdemo vzporednice s teoretskimi nastavki *frankfurtske šole* in *kritične teorije*, ki se je v Nemčiji sicer vzpostavila v 30. letih, vendar je širšo uveljavitev in recepcijo dosegla šele v 60. letih 20. stoletja. Med slovenskimi pedagogi iz obdobja med obema vojnama ne zasledimo sklicevanja ne katerega od značilnih predstavnikov kritične teorije, zato je sorodnost diskurzov toliko bolj fascinantna in dokazuje njihov visok teoretski nivo.²³ Predvsem pa se pedagoški koncept slovenskih predstavnikov socialnokritične pedagogike od drugih zgoraj predstavljenih »marksističnih« pedagoških smeri razlikuje v posebnem mestu, ki so ga slovenski predstavniki te smeri namenili empiričnemu pedagoško-sociološkemu raziskovanju že pred drugo svetovno vojno. Pojav in razvoj empiričnega družboslovnega raziskovanja je nasploh tema, ki ostaja v slovenski pedagogiki slabo raziskana, čeprav je nanjo že leta 1958 v svoji doktorski disertaciji opozarjala Milica Bergant (1958). Ugotoviti bo treba, kako izstopajoča je ta posebnost slovenke socialnokritične pedagogike v mednarodnem merilu, vsekakor pa lahko ugotovimo, da je tudi slovenska sociologija povsem spregledala dejstvo, da ima empirični metodološki pristop v sociološkem raziskovanju na Slovenskem svoje korenine v raziskovalni dejavnosti pedagogov v času med obema vojnama in da se ni uveljavil šele konec 50. let s konstituiranjem Inštituta za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani (ustanovljen 1959) ter Centrom za raziskovanje javnega mnenja (1966) (prim. Čas, 1996; Jogan, 1995; Toš in Malnar, 1995), kot to opisuje slovenska sociološka stroka.

Ostane še *katoliška pedagogika*. Tudi pri tem poimenovanju so konceptualne zadrege velike, kar se odraža tudi v tem, da ta pedagoška smer v tujih virih skorajda ni označena kot samostojna pedagoška smer. Po drugi strani pa je očitna dominantna prisotnost tega pedagoškega koncepta v slovenski pedagoški zgodovini, ki jo nakazuje tudi Schmidt. Dejansko je pedagoška misel, ki se je razvijala znotraj katoliške cerkve, vedno reflektirala aktualne pedagoške trende in jih prirejala svojim potrebam – tu ne izkazuje kakšne originalnosti. Kljub temu pa se specifičnost te pedagoške smeri, ki jo razlikuje od vseh drugih, kaže v tem, da ima utemeljevanje vzgojnega smotra teološko ozadje. Spomnimo se (zgoraj omenjene) Schmidtove opredelitve kriterijev za klasifikacijo pedagoških smeri – to so: izvirnost, množičnost, specifično filozofsko ozadje, razvoj psihologije in sociologije

23 Eden od značilnih očitkov pedagogov, ki so izhajali iz kritične teorije do duhoslovne pedagogike, je bil, da duhoslovna pedagogika ni bila sposobna reflektirati lastnih ideoloških izhodišč in da je s tem omogočala reprodukcijo specifičnega meščanskega vrednostnega sistema (prim. Wulf, 1983, Gudjons, 1999). Prav takšno kritiko najdemo v očitku Vladka Majhna, ki ga je uperil zoper Stanka Gogalo in njegov kritičen odnos do knjige Ernesta Vranca (1936) *Osnove strnjene šolskega dela* (Gogala, 1937/38, 136). Gogali očita, da se ni mogel strinjati z Vrančevimi »sociološkimi osnovami« zaradi ideološkega razhajanja: »Družbeni milje, ki je oblikoval oba pedagoga in iz katerega črpata snov za pedagoško ustvarjanje, je močno različen, Gogalov tipično meščanski, Vrančev tipično proletarski. Niti v 'znanstveni' sociologiji se ne moreta srečati.« (Majhen, 1937/38, 154)

kot pomožnih ved pedagogike, nacionalni značaj in *individualnost utemeljitev te ali one smeri*. Če dodamo še *izhodišče za usmerjenost vzgojnih smotrov* (Schmidt, 1973, 56–60), lahko ugotovimo, da obravnavane pedagoške smeri na Slovenskem v obdobju med obema vojnama smiselno korespondirajo s temi kriteriji (prim. Protner, 1994; Protner, 2000).

Vsekakor lahko herbartizmu, duhoslovni, reformski, socialnokritični in katoliški pedagogiki pripišemo izvirnost,²⁴ še pomembneje pa je, da jim lahko pripišemo tudi množičnost. V slovenskem prostoru bi našli sledi vseh pedagoških smeri in konceptov, ki smo jih naštevali v zgornjih (nemških) klasifikacijah, toda kot množične na Slovenskem lahko prepoznamo samo prej omenjene. Z množičnostjo nimamo v mislih le števila avtorjev, sledilcev, simpatizerjev ... množičnost je tem pedagoškim smerem zagotavljal tudi institucionalni okvir, v katerem so delovali. Tako je bil herbartizem uradna doktrina v izobraževanju učiteljev in didaktični podobi šole še v 20. letih 20. stoletja; duhoslovna pedagogika se je pri nas uveljavila kot univerzitetna pedagoška doktrina; reformska pedagogika je našla sledilce med učitelji praktiki in jo je zastopala Pedagoška centrala, nekatere didaktične rešitve reformske pedagogike pa je zagotavljala tudi šolska zakonodaja; predstavniki socialnokritične pedagogike so se organizirali v Učiteljski pokret; predstavniki katoliške pedagogike pa so seveda delovali pod okriljem Cerkve. Vsaka od teh smeri je imela svojo specifično filozofsko ozadje: herbartizmu je njegovo normativno utemeljitev zagotavljala nemška klasična filozofija; duhoslovna pedagogika je črpala iz filozofije življenja in fenomenologije; reformska pedagogika je temeljila na naturalizmu; socialnokritična pedagogika na marksizmu in katoliška pedagogika na tomizmu.

Zelo jasno se obravnavane pedagoške smeri na Slovenskem razlikujejo tudi glede odnosa do pomožnih ved pedagogike in s tem v zvezi izhodišča za formuliranje vzgojnega smotra: herbartizem temelji na klasični postavitvi normativne pedagogike – filozofija naj bi določila cilje, psihologija pa metode vzgoje; duhoslovna pedagogika vzgojni smoter išče v analizi »duha časa«, kulturi, filozofiji življenja ...; reformska pedagogika vzgojni smoter izpeljuje iz otrokove narave, ki jo raziskuje psihologija; socialnokritična pedagogika vzgojni smoter izpelje iz družbenih pogojev bivanja, ki jih raziskuje sociologija; katoliška pedagogika pa se pri definiranju vzgojnega smotra opira na teologijo. Če sledimo Schmidtovi logiki kriterijev klasifikacije, lahko omenimo še to, da ima vsaka od obravnavanih pedagoških smeri

24 Tu se ne strinjamo s Schmidtom, ki katoliški pedagogiki odreka izvirnost. Takole pravi: »So smeri, ki so prav malo izvirne, pa so zelo množične (npr. katoliška pedagogika je prav malo izvirna, je pa zelo množična, še danes v svetu, celo pri nas), in imamo nasprotne primere, smeri, ki so zelo izvirne, vendar malo množične (npr. psihoanalitična pedagogika)« (Schmidt, 1973, 75).

na Slovenskem svoje vzporednice v mednarodnem prostoru, vendar hkrati tudi izraziti nacionalni značaj – tu še posebej izstopa socialnokritična pedagogika, kot smo omenili že zgoraj. Ni povsem jasno, kaj je imel Schmidt v mislih, ko govori o *individualnosti utemeljitve te ali one pedagoške smeri*, toda morda bi lahko v tem kontekstu izpostavili, da so izpostavljeni predstavniki obravnavanih pedagoških smeri vstopali v strokovne polemike s predstavniki drugih smeri, ki še dodatno osvetljujejo individualne teoretske pozicije. Tako ima v slovenskem pedagoškem zgodovinoписju izpostavljen položaj polemika »o formalnih stopnjah« med F. Hubadom kot predstavnikom herbartizma in V. Bežkom kot predstavnikom pedagoških premikov v okviru reformske in duhoslovne pedagogike (Protner, 2001); polemika o »novi šoli« med K. Ozvaldom in S. Gogalo kot predstavnikoma duhoslovne pedagogike in A. Ostercem kot predstavnikom reformske pedagogike (Protner, 1994; Protner, 2000); polemika o »ideji samoizobrazbe« med A. Ostercem in D. Mihajlovičem kot predstavnikom socialnokritične pedagogike (Protner 1994; Protner 2000); polemika o »religiozni vzgoji« med S. Gogalo in A. Ušeničnikom kot predstavnikom katoliške pedagogike (Protner, 1994, Protner 2000); polemika »med teoretiki in praktiki«, katere del je tudi zgoraj omenjena polemika med S. Gogalo in V. Majhnom kot predstavnikom socialnokritične pedagogike (Protner 1994; Protner 2000; Medveš 2010) ...

2.4.2 Medvešev koncept klasifikacije pedagoških smeri na podlagi medija vzgoje

Obravnavane pedagoške smeri se danes kažejo kot uporabno analitično orodje za raziskovanje slovenske pedagoške zgodovine in v določeni meri tudi za razumevanje sodobnih pedagoških tokov. Videli smo, da je na podlagi Schmidtovih kriterijev mogoče izpeljati sorazmerno koherentno logiko klasifikacije, ki omogoča razlikovanje teoretskih pozicij slovenskih pedagogov, pri tem pa priznamo, da je bilo usklajevanje s Schmidtovimi kriteriji opravljeno šele za potrebe tega teksta. Ob nastajanju omenjenega magistrskega dela smo se bolj zanašali na mentorske sugestije Zdenka Medveša kot na precizen lasten študij klasifikacijskih kriterijev za razlikovanje pedagoških smeri. Zdi se, da se je klasifikacija kljub temu sorazmerno dobro posrečila, jasno pa je tudi, da je imel Zdenko Medveš kot mentor že takrat bolj sofisticirano predstavo o logiki klasifikacijskih kriterijev kot pa magistrski kandidat. Razvoju te logike lahko sledimo skozi tekste, ki jih je objavjal od začetka 90. let naprej, jasno pa jo je strnil v članku z naslovom *Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike* (Medveš, 2015a). Kot skupni imenovalc za označevanje pedagoških znanstvenih paradigem je Zdenko Medveš tukaj vpeljal logiko razumevanja vzgojnega procesa kot procesa, ki mu tudi z empiričnim raziskovanjem ni mogoče

določiti predvidljive zakonitosti delovanja vzgojnih dejavnikov, pri čemer je imel v mislih tri dejavnike, iz teorije pouka znane kot didaktični trikotnik (učitelj, učenec, učna vsebina), ki jim doda tudi v vzgojnih teorijah splošno znan četrti dejavnik, to je življenjsko okolje.

Ti dejavniki po Medvešu določajo vsak vzgojni proces, toda pri opredeljevanju pedagoške paradigme je treba opredeliti, kateri dejavnik je v ospredju, ima največjo vlogo, je *preferenčen* ... Na tem mestu je Zdenko Medveš vpeljal pojem *medij vzgoje*: »Nedvomno velja, da vsak vzgojni akt vsebuje vse štiri dejavnike, učinek pa je produkt njihovega medsebojnega učinkovanja. A pedagoški diskurz (paradigma) temelji na tem, da *ima samo eden od njih status medija*; le eden je razumljen kot primarni nosilec vzgojnega učinkovanja, posredovalec vzgojnega učinkovanja, mediator preostalih treh dejavnikov.« (Medveš, 2015a, 14)

Vpeljava pojma *medij vzgoje* je novost v slovenskem prostoru – žal ga Medveš ne pojasnjuje podrobneje. Pojem izhaja iz sistemske teorije Nicolasa Luhmanna in ga je mogoče razumeti kot tisto instanco, ki sploh omogoča vzgojo v interakciji, saj je vzgojno posredovanje le na podlagi govora in usmerjanja povsem negotovo. Kaže, da ta pojem v pedagogiki še nima enoznačno definirane pomena. Obravnava ga (ob sklicevanju na Luhmanna) npr. Alfred K. Tremml (2000), ki ga (tako kot Medveš) postavi v kontekst negotovosti pedagoških zakonitosti, pri tem pa razlikuje naslednje *pedagoške medije*: pedagoška moč, pedagoška ljubezen, pedagoški humor, pedagoški takt in pedagoški optimizem.

Že na prvi pogled opazimo, da gre za precej poljuben in nekonsistenten seznam vzgojiteljevih osebnostnih lastnosti, ki bi ga bilo mogoče poljubno še podaljševati (npr. s pedagoško avtoriteto, pedagoško intuicijo ...) ali pa tudi skrajšati. Bistveno bolj konsistentno in teoretsko produktivno razumevanje tega pojma je vpeljal Zdenko Medveš, ko je (kot smo omenili zgoraj) medij vzgoje povezal z vzgojnimi dejavniki, to pa mu omogoča izpeljavo naslednje klasifikacije:

Štirje mediji tako omogočajo vzpostaviti štiri pedagoške paradigme oziroma teorije. Otroka kot medij vzgoje razume reformska oziroma avtopoetična pedagogika sistemske teorije (Luhmann), vzgojitelj/učitelj (njegova osebnost) je medij herbartizmu, vsebina z ustreznim duhovno, vrednotno, kulturno sporočilno vrednostjo je medij duhoslovni oziroma kulturni pedagogiki; življenjsko (socialno, materialno) okolje, kontekst ali prostor pa kot medij razvija socialnokritična pedagogika (prav tam, str. 14).

Na podlagi *medija vzgoje* kot kriterija klasifikacije pedagoških smeri nam torej Zdenko Medveš ponudi štiri:

- reformska oziroma avtopoetična pedagogika – medij je otrok;
- herbartizem – medij je učitelj;
- duhoslovna oziroma kulturna pedagogika – medij je vsebina (učna snov);
- socialnokritična pedagogika – medij je socialno okolje.

S tem pristopom je Zdenko Medveš ustvaril povsem originalno klasifikacijo (tudi v mednarodnem prostoru), ki ima številne prednosti pred zgoraj predstavljenimi klasifikacijami. Bistvena prednost je ta, da kriterij klasifikacije tukaj ni izpeljan iz npr. spoznavnoteoretskih, metodoloških, duhovnih, filozofskih, ideoloških ... ozadij, temveč je izpeljan iz imanentne pedagoške logike vzgojnega procesa in vzgojnih dejavnikov oziroma medijev vzgoje. Zaradi tega ta klasifikacija nima zgodovinskih in nacionalnih omejitvev – logika vzgojnega procesa ohranja v vseh zgodovinskih obdobjih in v vseh nacionalnih okoljih enako strukturo. Na tej osnovi je omogočena večja konsistentnost v teoretskem osvetljevanju razlik med posameznimi pedagoškimi smermi. Tako tudi odpade potreba po obravnavi katoliške pedagogike kot samostojne pedagoške smeri,²⁵ saj je po logiki te klasifikacije treba le preveriti, kateri *vzgojni medij* tukaj funkcioniira kot *preferenčni*.

Čeprav je Medveš koncept *vzgojnega medija* vpeljal sorazmerno pozno (še le v obravnavanem članku iz leta 2015), pa je osnovno logiko te klasifikacije razvijal že tri desetletja predtem. O prevladujoči vlogi identifikacije otroka z likom vzgojitelja v herbartistični pedagogiki je pisal že leta 1989 (Medveš, 1989), bolj podrobno pa je to tezo razvil v članku z naslovom *Schreiner in reformska pedagogika* iz leta 2002 (Medveš, 2002). Načelo vzgojnosti pouka kot temeljnega principa vzgojnih prizadevanj Herbart in herbartistov tukaj pojasnjuje po eni strani na ravni psihološke strukturiranosti pouka (formalne stopnje):

S tem, ko učitelj natančno sledi formalnim učnim postopkom, v bistvu vzpostavlja v učnih situacijah miselni red, ki ustreza univerzalnim principom človeškega (učiteljevega in učenčevega) miselnega procesa in s tem torej tudi procesom učenja. Formalne stopnje, skupaj z vso njihovo notranjo strukturiranostjo, naj bi torej bile zgolj aplikacija splošnih zakonov človeškega mišljenja v procesu poučevanja, kar naj bi zagotavljalo, da obstaja popoln paralelizem med logično strukturiranostjo poučevanja in strukturiranostjo mišljenja. Če torej na učni proces gledamo z vidika

25 Do katoliške pedagogike kot samostojne pedagoške smeri se je Zdenko Medveš tudi izrecno distanciral: »Včasih bomo našli tudi mnenja, da se med pedagoške smeri oz. faze v razvoju pedagoške teorije uvrščajo tudi različne orientacije, na primer: krščanska, katoliška, državotvorna ... pedagogika. Moje mnenje je, da takšno razvrščanje ni ustrezno, ker gre pri njem za povsem drugo merilo delitve. V navedenih primerih gre namreč za delitev vrednostnih orientacij v vzgoji, za razlike v vrednotah, smotrih in ciljih vzgajanja, ne pa za različnost paradigem v razlaganju vzgojnega fenomena. [...] Razvrščanje smeri pedagoškega mišljenja ali smeri razvoja pedagoških idej pa lahko temelji le na razlikovanju paradigem razumevanja vzgojnih in izobraževalnih fenomenov« (Medveš, 2000, 87).

učenca, si herbartizem nekako domišlja, da formalno pravilno strukturiran učni proces v učencu kavzalno sproži ustrezno formo mišljenja (učenja), ki mu omogoča razvoj logičnih (intelektualnih) sposobnosti in (logično) strukturirano osvojitev znanja (Medveš, 2002, 93).

Toda to je po Medvešu le en del vzgojnosti pouka – že tu se sicer »vzpostavi identifikacija učenca z učiteljem, vendar samo na logični, intelektualni ravni« (Medveš, 2002, 94). Ta identifikacija omogoča interiorizacijo vednosti, ne pa tudi moralne izoblikovanosti. Ta del vzgojnosti pouka pa se po Medvešu zgodi na ravni intimnega duhovnega stika učitelja in učenca, saj sta po njegovem Herbart in herbartizem zelo podrobno obdelovala lik učitelja:

Učiteljeva osebnost je ideal, ki ga mora učenec vsrkati vase kot svoj zgled. V načelu vzgojnega pouka moralno vzgaja osebnost učitelja. Kako je znotraj herbartizma mogoče razumeti ta vzgojni proces? V skladu z asociativno psihologijo se proces spremljanja učiteljeve duševnosti pri učencu, ki se začne z 'identifikacijo na ravni univerzalnih logičnih struktur', nikoli ne končuje na intelektualni ravni, temveč se širi tudi na druga polja duševnosti, na čustva, motive in voljo. Učenec, ki se v ustrezno vodeni formalni strukturi pouka po kavzalni nujnosti identificira z učiteljevim načinom mišljenja in ga začne spremljati, posnemati, prevzemati ter se z njim identificirati, se po zakonih asociativnosti začne identificirati tudi z učiteljevimi čustvi, prepričanji, verovanji, vrednotenji. V tem procesu identifikacije prevzema tudi vrednostno polje učitelja kot temeljnega objekta identifikacije (prav tam, str. 94).

Tudi reformsko pedagogiko je Zdenko Medveš tematiziral že zelo zgodaj. Omenili smo že članek o antropozofskih temeljih waldorfske pedagogike (Medveš, 1989), članek o aktualnosti reformske pedagogike (Medveš, 1992) ter članek o Schreinerjevih pedagoških pogledih (Medveš, 2002), najbolj poglobljeno pa je to paradigmo orisal v članku z naslovom *Vzgojni modeli v reformski pedagogiki* (Medveš, 2007). Kljub temu moramo kot izhodišče za razumevanje reformske pedagogike sprejeti njegova natančno izrisana temeljna gesla reformske pedagogike, ki jih smemo razumeti tudi kot osnovni skupni imenovalci te sicer zelo raznolike pedagoške smeri. Ta tri gesla, ki hkrati odražajo tudi tri temeljne fenomene reformske pedagogike, so:

- *prednost razvoja (zorenja) pred učenjem;*
- *prednost naravne vzgoje pred načrtnim vplivanjem skozi pedagoško posebej pripravljene (umetne) vzgojne situacije ter*
- *prednost vzgoje, ki izhaja iz otroka, pred vzgojo, ki se naslanja na kulturo, socialne ali duhovne vrednote* (Medveš, 1992, 1).

Ta gesla prepoznamo tudi v Medveševi razpravi o vzgojnih modelih v reformski pedagogiki. Razlikuje tri vzgojne modele: naravna vzgoja, vzgoja z izkušnjo in vzgoja z umetnostjo. Čeprav v tem besedilu še ne govori o otroku kot *mediju vzgoje*, pa je ta osnovna ideja rdeča nit razprave, ki jo ilustrira in argumentira že z uvodnim citatom Elen Key: »Otrok je več vreden kot vsaka vzgoja.« (Medveš, 2007, 56) Ni naš namen, da tukaj povzamemo Medveševo razpravo – zadostuje ugotovitev, da smo s tem besedilom v slovenskem prostoru dobili celovit in teoretsko poglobljen oris reformske pedagogike. Izpostaviti pa je smiselno Medveševo tezo:

da se reformska pedagogika ohranja v sodobnosti prav zaradi tega, ker se je tudi sama navezala na najbolj razširjeno in zdravorazumsko najsprejemljivejšo paradigmo v razumevanju vzgoje, to je na klasično formulo *vzgojnosti pouka*. Kaj je tisto, kar daje tej formuli najvišjo stopnjo utemeljenosti in zdravorazumske sprejemljivosti? To sta njeni temeljni značilnosti: *možnost vplivanja z načrtno formalno artikulacijo pouka in dominantna vloga vzgojitelja* (Medveš, 2007, 67).

Teza, da je reformska pedagogika po strukturi vzgojnega procesa bližje herbartizmu, kot se zdi na prvi pogled, je, glede na to, da se je reformska pedagogika konstituirala kot kritika herbartistične pedagogike, nekoliko neobičajna, vendar v strokovni literaturi že uveljavljena. Izpostaviti je treba, da se položaj otroka kot *medija vzgoje* zaradi tega prav nič ne zmanjša. Paradigma *vzgojnosti pouka* je torej značilna za reformsko pedagogiko in herbartizem, hkrati pa je to tista specifična razlika, ki to paradigmo razlikuje od »preostalih dveh paradigem: od duhoslovne, v kateri je dominantna *sporočilna vrednost vsebine*, ter od paradigme šole kot kolektivnega, socialnega organizma, ki deluje s svojim skritim kurikulumom« (Medveš, 2007, 67).

Medveš tako tukaj – glede na vzgojno funkcijo šole – razlikuje tri paradigme, ki jih napovedujejo tudi naslovi poglavij:

- *Vzgojnost pouka – ali identifikacija z vzgojiteljem skozi formo pouka;*
- *Vzgojnost vsebine – ali od forme pouka k doživljanju duhovnih/kulturnih vrednot in*
- *Vzgojnost šole kot socialne institucije – od vsebine pouka k šoli kot kolektivnemu dejavniku socializacije.*

Identifikacija z vzgojiteljem skozi formo pouka je torej značilna paradigma herbartistične in reformske pedagogike. Alternativo tej »klasični formuli« je po Medvešu razvila duhoslovna pedagogika:

Njen pristop označuje prav kritika formalnih učnih stopenj ter širše razumevanje vzgojnega vplivanja. Vzgojni učinek namreč ni omejen le na poučevanje, ampak je rezultat učenja sploh. Torej ne 'vzgaja' le neposreden stik vzgojitelja (pouka), temveč tudi otrokovo/mladostnikovo

lastno spoznavanje in doživljanje duhovne tvornosti. Tisto, kar predstavlja presežek v vzgojiteljevem vzgojnem delovanju, zato duhoslovna pedagogika ni pripisovala konceptu pouka, njegovi didaktični *strukturi in formi, stopnjam, temveč vsebini*, s katero se otrok srečuje, torej vsebini poučevanja in učenja. (Medveš, 2007, 52)

To tezo je Medveš razvijal že leta 2000, ko je analiziral pedagogiko Stanka Gogale. V tekstu z naslovom *Vzgoja kot doživetje absolutnega* (Medveš, 2000) pravi, da prelom 19. in 20. stoletja »zaznamujejo trije teoretski pedagoški tokovi: *herbartizem, duhoslovna pedagogika ali kulturna pedagogika ter reformska oziroma progresivna pedagogika*« (Medveš, 2000, 87). Zanimivo je, da Medveš tukaj ne omeni tudi socialnokritične pedagogike, toda ko pozneje analizira odnos Gogale do drugih pedagoških smeri v tekstu, analizira tudi odnos Gogale do *socialnega determinizma socialnokritične pedagogike*. Čeprav Gogalo nedvoumno postavi v krog predstavnikov duhoslovne oziroma kulturne pedagogike, Medveš v članku dokazuje pluralizem teoretskih pristopov, ki jim je bil zavezan. Na tem mestu nas ne zanima toliko Medveševa analiza Gogale, temveč predvsem geneza ideje vsebine pouka kot medija vzgoje v duhoslovni oziroma kulturni pedagogiki. Ta ideja ostaja v tem tekstu le nakazana – še najbolj eksplicitno jo Medveš nakaže v delu besedila, kjer razloži razliko med duhoslovno in kulturno pedagogiko z vidika elitistično naravnane »objektivnega duha časa« kot ideala gimnazijske pedagogike (duhoslovna pedagogika) ter »kulturno ustvarjalnostjo dobe« kot idealom, ki je bil bolj dostopen osnovnošolski pedagogiki (kulturna pedagogika). Kontinuiteto med obema smemo po Medvešu iskati v tem:

da se tudi v kulturni pedagogiki vzgojni fenomen razlaga kot notranji fenomen izobraževalnega procesa. Izobraževanje je posredovanje/privzemanje kulture, vzgoja pa proces, ki se dogaja v izobraževanju, ko učitelj zagotovi, da se poleg (prek) intelekta oblikujejo tudi čustva, motivi in volja, s tem da prek ustreznega doživetja omogoča transformacijo kulturnih vrednot (objektivnega duha časa) v osebne vrednote (subjektivni duh). (Medveš, 2000, 91)

Zapisali smo že, da je Medveš tezo o vzgojnosti vsebine pouka kot značilnosti duhoslovne pedagogike razvil v že predstavljenem članku *Vzgojni modeli v reformski pedagogiki*. Tukaj je predstavil še »drugo alternativo klasični formuli o *vzgojnosti pouka*«, ki jo je »razvila socialnokritična pedagogika (imenovana tudi 'pedagogika emancipacije')« (Medveš, 2007, 53). Izvor tega pogleda išče pri Horkheimerju in Habermasu, torej pri teoretikih Frankfurtske šole oziroma snovalcih kritične teorije družbe, na podlagi katere se je v 60. letih konstituirala tudi kritična pedagogika

(Krüger, 1997). Za to alternativo je po Medvešu značilno, da so se snovalci »bolj opirali na sociologijo kot na psihologijo in etiko (kar je značilno tako za herbartiste kot za reformske pedagoge) ali na filozofsko hermenevtiko (čemur sledijo duhoslovci)« (Medveš, 2007, 54), od drugih paradigem pa se ta razlikuje v tem, »da se v pojasnjevanju vzgojnega učinkovanja šolskega organizma zmanjšuje pomen posameznika (tudi vzgojitelja ali učitelja) in pomen vsebine učenja ter krepi pomen socialnega okolja ter odnosov. [...] Vzgojni presežek šole je produkt *celotne klime in kulture odnosov v šoli*« (Medveš, 2007, 54). Tu ne gre samo za specifično socialno klimo, ki jo ustvari posamezna šola. Ob sklicevanju na H. Fenda Medveš izpostavlja, da je ta klima vedno tudi produkt splošnega družbenega okolja. Šola deluje kot *kolektivni vzgojni dejavnik*, bistveno pri tem pa je, »da narave znanja in vednosti ni mogoče razumeti z elaboracijo ne splošne ne specialne didaktike, temveč le z analizo sistema znanja in z znanjem o sistemu. Ob tem pa Fend poudari, da je to razumevanje mogoče le ob upoštevanju kulturnega in družbenega razvoja ter konkretnega družbenega konteksta« (Medveš, 2007, 55).

Favoriziranje socialnega okolja in odnosov kot prevladujočega vzgojnega vpliva se smiselno navezuje na Medveševo klasifikacijo po kriteriju prevladujočega medija vzgoje. Spomnimo:

- v reformski pedagogiki je medij vzgoje otrok;
- v herbartizmu je medij vzgoje vzgojiteljeva/učiteljeva osebnost;
- v duhoslovni pedagogiki je medij vzgoje vsebina pouka;
- v socialnokritični pedagogiki pa je medij vzgoje življenjsko okolje.

Čeprav se Medveš pri razlagi značilnosti socialnokritične pedagogike naslanja na avtorje, ki so tezo o vzgojni moči socialnega okolja razvijali po drugi svetovni vojni (frankfurtska šola ima sicer korenine že v 30. letih 20. stoletja) in celo v sedanosti (Fend), to ne ovira aplikacije socialnokritične paradigme v zgodovinski kontekst. Predvsem je vpeljava koncepta vzgojnega medija tisto analitično orodje, ki omogoča sistematično in predvsem konsistentno prepoznavanje pedagoških paradigem v slovenski, pa tudi svetovni pedagoški misli. Uporabnost tega orodja dokazuje Medveš prav v tekstu, v katerem je klasifikacijo na podlagi medija vzgoje prvič predstavil (Medveš, 2015a). Ta klasifikacija mu namreč omogoči, da povojno pedagoško misel analizira na podlagi imanentne pedagoške logike glavnih akterjev in ne po njihovih političnih in ideoloških preferencah, čeprav ostajajo tudi te predmet analize. Takšen pristop mu omogoča jasno razmejitev šolske politike od pedagogike kot znanosti v povojnem obdobju (prim. Medveš, 2015), še bolj pomembna pa je njegova analiza povojnega dogajanja, ki pokaže, da je bila slovenska pedagogika teoretsko pluralna tudi v obdobju političnega enoumja (Medveš 2010, Medveš 2015a).

2.4.3 Dileme ob Medveševi klasifikaciji pedagoških paradigem

Videli smo, da je Medveš svojo klasifikacijo pedagoških paradigem oprl na razumevanje dejavnikov v vzgojnem procesu in analizo razmerij med različnimi dejavniki vzgoje. Za opis dogajanja v pedagoški interakciji in kot klasifikacijski kriterij je vpeljal koncept vzgojnega medija. Čeprav nismo analizirali kriterijev klasifikacije v primerih, ki smo jih predstavili v tem članku, pa lahko zlahka ugotovimo, da je Medvešev pristop originalen ne samo v domačem, temveč tudi v mednarodnem prostoru. Pri tem pa vendarle ostaja nekaj dilem.

Prva dilema je vezana na poimenovanje. Nedvomno svetovna strokovna javnost zlahka prepozna herbartizem, ki se pod tem imenom enotno pojavlja v vseh jezikih. Večja zadrega je z reformsko pedagogiko, saj je v anglosaškem svetu bolj uveljavljen izraz progresivna pedagogika. Toda v tistem delu sveta, ki je bil tradicionalno pod močnim vplivom germanske pedagoške tradicije, je ta izraz splošno uveljavljen in zato je več kot smiselno, da je v uporabi tudi pri nas. Podobno je z duhoslovno oziroma kulturno pedagogiko. Glavni predstavniki te pedagoške paradigme prihajajo iz Nemčije, domači predstavniki (predvsem Karel Ozvald) pa so se v veliki meri zgledovali po njih, zato je smiselno, da tudi pri nas sledimo poimenovanju, ki je v centralnoevropskem prostoru splošno uveljavljeno. Še največ zadreg pa je z izrazom socialnokritična pedagogika. Tega poimenovanja ne srečamo nikjer – še najbliže so poimenovanja kot kritična pedagogika, emancipacijska pedagogika, pa tudi marksistična, socialistična, materialistična pedagogika. Toda nobeno od teh poimenovanj ne opiše te pedagoške paradigme (kot je značilna za slovenski prostor) tako dobro kot izraz socialnokritična pedagogika: izraz »socialno« implicira pomen socialnega okolja kot vzgojnega dejavnika, izraz »kritična« pa implicira emancipacijsko naravnost te pedagoške paradigme. Medveš ga pojasnjuje tako:

Izraz socialnokritična 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 60. letih 20. stoletja na podlagi kritične teorije družbe. (Medveš, 2010, str. 90)

Ker je originalna Medveševa klasifikacija, je lahko originalno tudi poimenovanje.

Druga dilema pa je povezana z vprašanjem, ali je medij vzgoje mogoče dovolj enoznačno pripisati posamezni paradigmi. Jasno je, da se nobena pedagoška paradigma v praksi ne pojavlja v čisti, enoznačni obliki in da tudi pedagoški teoretiki svojih konceptov ne razvijajo izolirano od drugih vplivov. Klasifikacija pedagoških

smeri predvsem omogoča teoretsko abstrakcijo. Kljub temu pa se pri Medveševi klasifikaciji poraja dvom o ustreznosti določitve prevladujočega medija vzgoje v posamezni paradigmi. Nikakršnega dvoma ni, da v reformski pedagogiki kot medij vzgoje funkcionira otrok. Prav tako je povsem smiselno v socialnokritični pedagogiki kot medij vzgoje razumeti socialno okolje. Večja dilema pa je, ali je za herbartizem res značilen vzgojitelj/učitelj kot medij vzgoje in ali ni to bolj značilen medij v duhoslovni pedagogiki, vsebina pouka (ki jo Medveš pripisuje duhoslovni pedagogiki) pa bolj značilen medij v herbartistični pedagogiki.

Nimamo prostora, da bi to dilemo podrobneje analizirali. Argumentacijo za dilemo najdemo v analizah obeh paradigem v domačem prostoru, ki dopuščajo tudi drugačno pripisovanje prevladujočega medija. Prikaz herbartistične pedagogike na Slovenskem (Protner, 2001) nam dopušča sklep, da je herbartizem večjo težo pripisoval vsebini pouka kot učiteljevi osebnosti. Opisi značilnosti herbartistične didaktike običajno izpostavijo njihov koncept kulturnozgodovinskih stopenj, koncentracije pouka in formalnih stopenj. Vsi trije koncepti kažejo, da si herbartizma ni mogoče predstavljati brez skrbno premišljene in strukturirane vsebine, ki se ji pripisuje vzgojna vrednost, in brez metodično natančno strukturiranega pouka, katerega vzgojna vrednost je evidentna tudi brez vpliva vzgojiteljeve osebnosti. To je v večini tradicionalnih prikazov tudi temeljni očitek herbartizmu. Že leta 1975 se je G. Lindner zavzemal, da Društvo za znanstveno pedagogiko (torej osrednji organ herbartistične pedagogike) sprejme pravilo, da učni in vzgojni uspeh znotraj določene skupnosti učnih ustanov nikakor ni odvisen zgolj in predvsem od subjektivnih lastnosti osebnosti, ki poučujejo, temveč naj bo do določene stopnje soodvisen od sistema objektivnih ureditev, ki v obliki zakonskih norm in pod vplivom priznanih učnih metod ter uvedbe učnih pripomočkov usmerja učno dejavnost osebnosti, ki poučujejo, v določene tirnice (Lindner, 1875, str. 184).

Res je, da je Lindner sicer priznaval in upošteval tudi pomen vzgojne moči učiteljeve osebnosti, toda v tisti verziji herbartizma, ki se je razvijala pod Zillerjevim vplivom, je bila ta dimenzija potisnjena v ozadje. Po drugi strani pa je bil herbartizem presenetljivo heterogen koncept, razkol pa je nastajal predvsem glede pravilne interpretacije Herbarta. Leta 1908 je izšla knjiga P. Dieteringa (1908) *Presoja Herbartove pedagogike z vidika modernih vzgojnih prizadevanj*. Opozoril je, da so nekateri herbartisti *majstrove misli* zelo svojevoljno razvijali in jih spreminjali v togi sistem, ki komaj še spominja na Herbartove *temeljne resnice*. V nasprotju s tisto herbartistično doktrino, ki je dajala prednost vsebini in metodi, je sam, ob sklicevanju na Herbarta, zagovarjal misel, da se mora »polno, sveže, toplo življenje izobraževalca mladine sugestivno pretakati na gojenca, da bi dosegli tisti prestop

v zavestno osebnost, ki brez dvoma poteka sam v otrokovi duševnosti. Z njegovo lastno osebnostjo, z njegovim vzorcem energije in reda, deluje vzgojitelj najbolj zanesljivo. Zato pri pouku nikoli ne sme manjkati pravi vzor, ki ga mora dati učitelj.« (Prav tam, str. 100)

Podobna dilema je pri duhoslovni pedagogiki: tudi tukaj nekateri indici kažejo, da bi utegnil biti učitelj/vzgojitelj s svojo osebnostjo bolj dominanten medij kot pa vsebina pouka. Tako kot so v večini predstavitev herbartistične pedagogike izpostavljene kulturnozgodovinske stopnje, koncentracija pouka in formalne stopnje kot bistvena značilnost, ki opredeljuje to paradigmo (in je torej izpostavljena prednost vsebine pred osebnostjo učitelja), tako je v večini predstavitev duhoslovne pedagogike izpostavljen *pedagoški odnos* kot temeljna značilnost te pedagoške paradigme, ki sugerira prednost osebnosti pred vsebino. Najbolj obširno je pedagoški odnos tematiziral H. Nohl, ki ga razume kot »strasten odnos zrelega človeka do nastajajočega človeka, in sicer zaradi njega samega, da bi dosegel lastno življenje in lastno obliko« (cit. po: Wulf, 1983, str. 42). O pedagoškem odnosu je razmišljal tudi E. Spranger. V duhu Medveševe teze, da je v duhoslovni pedagogiki medij vzgoje vsebina, bi lahko razumeli naslednjo Sprangerjevo misel:

Pravi vzgojitelj ne deluje v svojem imenu (*im eigenen Auftrag*), v tej omejeni in samovoljni individualnosti, temveč vedno v misiji, v nekem poslanstvu. Iz tega izhaja, če nam je dovoljeno uporabiti pomanjšan model vzgojitelj–gojenec: v vzgojnem procesu je nad obema vedno neko višje tretje, ki sta mu zavezana služiti in v katerega duhu sta medsebojno povezana. (Spranger, 1973, str. 35)

To *tretje* lahko razumemo kot vsebino pouka, toda Spranger v nadaljevanju izpostavlja, da je *pravi* vzgojitelj vedno razpet med ljubeznijo do absolutnega in ljubeznijo do *razvijajočega se* gojenca, kar je združeno v pojmu *pedagoškega erosa*. Za vzgojni uspeh ni bistveno samo, da je nekaj *nad* (tisto *tretje*) vzgojiteljem in gojencem, temveč mora biti nekaj tudi *med* obema. Da bi *iskra preskočila*, je potreben *pedagoški odnos* oziroma *osebni stik* (Spranger, 1973, 36).

Kolikor lahko pomen učne vsebine kot dominantnega medija v duhoslovni pedagogiki na Slovenskem še pripišemo Karlu Ozvaldu,²⁶ pa je to veliko težje pripisati Stanku Gogali. Medveš sicer Gogale ne umešča enoznačno v duhoslovno paradigmo, toda tisto, kar Gogalo značilno povezuje z duhoslovno pedagogiko, je prav specifično razumevanje pedagoškega odnosa (*erosa*). Povsem enoznačno je pri

26 Čepprav tudi Ozvald izpostavlja pomen pedagoškega erosa. Zavzemal se je za duhovno prenovljenega učitelja, ki je sposoben kulturo pristno in celostno doživljati in ga »posebna moč ('pedagoški eros') žene, da bi tako doživetje omogočil še drugim« (Ozvald, 1935, str. 25).

Gogali učitelj postavljen na mesto medija v misli, da je šola »oni način izobraževanja in vzgajanja, kjer stopi med učenca in med objektivni svet dejstev in vrednot še posredujoči člen učitelja.« (Gogala, 1933, 23) Tako je pedagoški eros tudi pri njem ena od osrednjih kategorij, učiteljeva osebnost pa temelj, ki omogoča, »da otroci z ljubeznijo sprejemajo od njega, ker mu zaupajo in ker so postali duševno nekam zavisni od njega« (Gogala, 1931, 198). Na podlagi analize Gogalove (in duhoslovne) pedagogike smo že leta 1994 v omenjenem magistrskem delu (Protner, 2000) prišli do sklepa: »duhoslovna pedagogika si je prizadevala oblikovati kulturno bogatega učitelja, ki s svojim pedagoškim erosom deluje kot medij med kulturo oziroma občedloveškimi vrednotami in otrokom« (Protner, 2000, 143).

Tudi ob teh dilemah pa ostaja Medvešev pogled legitimen in strokovno utemeljen.

2.5 Sklep

Klasifikacija pedagoških paradigem, smeri, konceptov je ena od osrednjih nalog obče pedagogike. Sprehod skozi zgodovino prisotnosti te teme v slovenski pedagoški misli nam je pokazal, da se temu ni namenjal dovolj pozornosti. Dejansko ostaja ta tema še danes na obrobju zanimanja, saj nimamo razprave, ki bi jo predstavila v celoviti samostojni študiji. Kljub temu pa lahko iz posameznih obravnav te tematike, raztresenih v delih Zdenka Medveša, sestavimo teoretsko konsistentno klasifikacijo, ki se odlikuje z originalnostjo in uporabnostjo. Posamezni pomisleki ne zmanjšujejo njene vrednosti, saj na koncu sprožajo prav tisto, kar je pri klasifikaciji najbolj dragoceno in produktivno: teoretsko samorefleksijo pedagoške znanosti ali, kot je ob vprašanju, zakaj identificirati pedagoške paradigme, zapisal Zdenko Medveš:

Teoretska konstrukcija, tj. identifikacija teoretskih paradigem, je pogoj, da bi se lahko izvedla dekonstrukcija. To pa zahteva moderna vzgojna praksa, ki zavrača absolutizacijo (konstrukcije) kakršnega koli teoretskega modela pred drugim. Dekonstrukcija ozavešča vzgojitelje/učitelje o dvojem: prvič, naj glede praktične rabe ne nasedajo pedagoškim »uspešnicam«, ki popularizirajo in absolutizirajo posamezne parcialne vzgojne prijeme ali modele (tudi pri nas: restitucija, realitetna, odnosna, gestalt ... teorija/terapija), in drugič, pokaže, da naj si za uspešno prakso pridobijo čim širšo teoretsko podlago, ki jo zagotavlja prav spoznavanje vseh paradigem (teorij), potem pa naj se z zdravo pametjo odločajo o njihovi uporabi v konkretni praksi. Tako naj vzgojitelj/učitelj teoretično mišljenje združuje z lastno preudarnostjo. (Medveš, 2015, str. 13)

Viri

- Ahčin, I. (1945 – 1947). *Pedagogika*. Praglia – Brixen: tipkopis v SŠM.
- Baumgart, F. (2007). *Erziehungs- und Bildungsteorien – Erläuterungen-Texte-Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrun: Verlag Julius Klinkhardt.
- Benner, D. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft – Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. 3. izboljšana izdaja. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bergant, M. (1958). *Poizkusi reforme šolstva pri Slovencih*. Ljubljana: DZS.
- Berner, H. (1994). *Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für Erziehungsauftrag der Schule*. 2. izdaja. Bern idr.: Verlag Peter Haupt.
- Bezjak, J. in Pribil, D. (1923). *Vzgojeslovje s temeljnimi nauki o dušeslovju za učiteljska in sorodne šole*. Ljubljana : Učiteljska tiskarna.
- Čas, B. (1996). Prispevek k zgodovini sociologije na Slovenskem. V A. Lešnik (ur.), *Kriza socialnih idej: Britovškov zbornik = The crisis of social ideas: a festschrift for Marjan Britovšek* (str. 459–474). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za sociologijo.
- Bezjak, J. (1921). *Občna zgodovina vzgoje in pouka s posebnim ozirom na ljudsko šolstvo za moška in ženska učiteljska*. Ljubljana: Kr. Zaloga knjig in učil.
- Bežek, V. (1913–1916). *Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Bežek, V. (1920). *Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom. A, Osnovni nauki iz dušeslovja*. Ljubljana : Slovenska šolska matica.
- Cencič, M. idr. (1988). *Poglavja iz pedagogike*. Ljubljana: Državna založba.
- Dietering, P. (1908). *Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt*. Leipzig: Fritz Eckardt Verlag.
- Gerspach, M. (2000). *Einführung in pädagogisches Denken und Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Gogala, S. (1933). *Temelji obče metodike*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (1937–1938). O teoretikih itd. *Popotnik*, 59(5–6), 136.

- Gogala, S. idr. (1964). *Izbrana poglavja iz pedagogike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Gudjons, H. (1999). *Pädagogisches Grundwissen – Überblick-Kompendium-Studienbuch*. 6. pregledana in dopolnjena izdaja. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gutek G. L. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*. Boston idr.: Pearson.
- Herget, A. (1930). *Die wichtigsten Strömungen im der pädagogischen Leben der Gegenwart*. 6. izpopolnjena izdaja. Prag idr.: Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase.
- Jesipov, B. P. in Gončarov, N. K. (1948). *Pedagogika, Udžbenik za učiteljske škole*. Prosveta, Beograd.
- Jogan, M. (1995). Sociologija na Slovenskem: od konca 19. do konca 20. stoletja. V A. Kramberger in Z. Kolarič (ur.), *Zbornik ob 30-letnici Slovenskega sociološkega društva* (str. 51–57). Ljubljana: Slovensko sociološko društvo.
- Knecht-von Martial, I. (1985). *Geschichte der Didaktik. Zur Geschichte des Begriffs und der didaktischen Paradigmen*. Frankfurt: R. G. Fischer Verlag.
- Koller, H.-C. (2008). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft – Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kos, F. (1890). *Vzgojeslovje [...]*. Ljubljana: Matica Slovenska.
- König, E. in Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Krneta, L. (ur.) (1975). *Pedagogika*. 1. in 2. del. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Krüger, H.-H. (1997). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lehmann, R. (1922). *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart – ihre Ursprünge und ihr Charakter*. München: Rösl & Cie.
- Leko, I. (1969). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Narodne novine.
- Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.

- Lešnik, R. (1974). *Osnove pedagogike*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Lešnik, R. (1975). *Uvodna poglavja obče pedagogike*. Skripta. Maribor: Pedagoška akademija Maribor.
- Lindner, G. (1875). Eine Cardinalfrage der Schulpädagogik. V T. Ziller (ur.), *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* (str. 176–193). Leipzig: In Commission beim Verlag für erziehenden Unterricht.
- Majhen, V. (1937–1938). Učiteljska izobrazba in življenje. *Popotnik*, 59(7–8), 151–155.
- Medveš, Z. (1989). Waldorfska pedagogika ali kako izgubiti strah in vzljubiti šolo. *Sodobna pedagogika*, 40(3/4), 153–165.
- Medveš, Z. (1989a). Antropozofski temelji waldorfske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 40(5/6), 228–242.
- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 42(3–4 in 5–6), 101–117 in 213–226.
- Medveš, Z. (1992). Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih in njen pomen v razvoju vzgoje in izobraževanja na Slovenskem. V D. Rajtmajer (ur.), *Vzgojni koncepti in raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: zbornik prispevkov z mednarodnega posveta o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstvenega simpozija o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju* (str. 1–14). Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Medveš, Z. (2000). Vzgoja kot doživetje absolutnega. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 84–107.
- Medveš, Z. (2002). Schreiner in reformska pedagogika: razumevanje vzgoje v pedagoških teorijah na začetku 20. stoletja. V E. Protner (ur.), *Delo in pedagoški nazori Henrika Schreinerja* (str. 85–96). Maribor: Univerza v Mariboru.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 58(4), 50–69.
- Medveš, Z. (2010). Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko. V D. Nečak (ur.), *Pogledi: humanistika in družboslovje v prostoru in času* (str. 84–113). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Medveš, Z. (2015). Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo. *Sodobna pedagogika*, 66(2), 14–37.
- Medveš, Z. (2015a). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66(3), 10–35.
- Messer, A. (1931). *Pädagogik der Gegenwart. Zweite erweiterte und verbesserte Auflage*. Leipzig: Alfred Kröner Verlag.
- Mich, J. (1887). *Občno vzgojeslovje*. Ljubljana: »Pedagogiško društvo« v Krškem.
- Mich, J. (1888). *Občno ukoslovje*. Ljubljana: »Pedagogiško društvo« v Krškem.
- Mitrović, D. (1981). *Moderni tokovi komparativne pedagogije*. Sarajevo: »Svetlost« OUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mušanović, M. in Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Mušanović, M. in Rosić, V. (1997). *Obča pedagogija*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
- O nama*. (b. l.). Dostopno na: <http://educa.com.hr/about-us/>.
- Ozvald, K. (1914). Sodobno stanje vzgojeslovnega in dušeslovnega prizadevanja v Nemcih. *Pedagoški letopis*, 14, 25–41.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika, Kažipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Ozvald, K. (1933). »Nove« psihološke smeri (Psihoanaliza, individualna psihologija) in pedagoška vprašanja. *Pedagoški zbornik slovenske šolske matice za leto 1933*, 5–18.
- Ozvald, K. (1935). Na prelomu? *Pedagoški zbornik*.
- Peček, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Protner, E. (1994). *Soodvisnost med razvojem pedagoške teorije in izobraževanjem učiteljev*: magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Protner, E. (1998). *Herbartizem v izobraževanju učiteljev na Slovenskem*: doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Protner, E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919–1941)*. Nova Gorica: Educa.

- Protner, E. (2000a). Stanko Gogala in pedagoške polemike med obema vojnama. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 38–55.
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem: (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Protner, E. (2003). »Pedagogika« dr. Ivana Ahčina – doslej nepoznano delo slovenske povojne pedagoške misli. *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*. 12(1), 11–30.
- Protner, E. (2015). The process of the Slovenian pedagogy gaining independence under the Austro-Hungarian Monarchy. *History of education & children's literature*, 10(1), 601–624.
- Raithel, J., Dollinger, B. in Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik – Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rajtmajer, D. (ur.) (1992). *Vzgojni koncepti in raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: zbornik prispevkov z mednarodnega posveta o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstvenega simpozija o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Schmied Kowarzik, W. (1983). Materialistische Erziehungstheorie. V D. Lenzen in K. Mollenhauer (ur.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (str. 101–116). Bd. 1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta,.
- Schmidt, V. (1948–1950). *Pedagogika I.–IV., skripta za Višjo pedagoško šolo*, Ljubljana: DZS.
- Schmidt, V. (1963). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*. 1. del. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Schmidt, V. (1968). Socialnodemokratska epizoda med slovenskimi učitelji. *Sodobna pedagogika*, 19(7–8), 308–328.
- Schmidt, V. (1968a). Pedagoški nazori slovenske socialne demokracije. *Sodobna pedagogika*, 19(1–2), 5–24.
- Schmidt, V. (1969). Petdeset let pedagogike na Slovenski univerzi. *Sodobna pedagogika*, 20(7–8), 219–231.

- Schmidt, V. (1969a). Pedagogika. V R. Modic (ur.), *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani 1919–1969* (str. 206–216). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Schmidt, V. (1973). *Primerjalna zgodovina pedagogike*. (Stenografski zapiski po predavanjih prof. dr. Vladimirja Schmidta izrednim slušateljem pedagogike – enopredmetna skupina, 1972/73). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Schmidt, V. (1982). *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
- Spranger, E. (1973). *Gesammelte Schriften*. 2. del. Heidelberg: Quelle & Mayer.
- Sturm, K. F. (1930). *Erziehungswissenschaft der Gegenwart*. Berlin: Junker und Dünhaupt Verlag.
- Šilih, G. (1925). Gonilne sile in glavne smeri šolsko-reformnega gibanja. (Uvodno predavanje »Pedagoškega tedna« v Mariboru dne 11. maja 1925). *Popotnik*, 46(9–10 in 11–12), 173–181 in 225–231.
- Šilih, G. (1935/36). Reforma učiteljske izobrazbe. (Referat na banovinski skupščini JUU – sekcija Ljubljana, dne 12. julija 1935.), *Popotnik*, 1–2, 2–20.
- Tenorth, H.-E., (1992). Materialistisch orientierte Pädagogik. V J. Petersen in G. B. Reinert (ur.), *Pädagogische Konzeptionen* (str. 201–220). Donauwörth: Auer.
- Teodosić, R. (1957). *Pedagogika; udžbenik za učiteljske škole*. Sarajevo: »Veselin Masleša«.
- Tillmann, K.-J. (ur.) (1994). *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
- Toš, N. in Malnar, B. (1995). Projekt slovensko javno mnenje – primer infrastrukture podatkovne baze slovenske sociologije. V A. Kramberger in Z. Kolarič (ur.), *Zbornik ob 30-letnici Slovenskega sociološkega društva* (str. 59–71). Ljubljana: Slovensko sociološko društvo.
- Tremel, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Pedagogija – Časopis saveza pedagoških društava Jugoslavije*. (1971), IX(2).
- Ušeničnik, F. (1918). *Vzgojeslovna načela*. Ljubljana: Katoliško tiskovno društvo.

- Vidmar, T. (2017). *Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Vranc, E. (1936). *Osnove strnjenege šolskega dela v teoriji in praksi*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Wilhelm, T. (1963). *Pädagogik der Gegenwart*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Wulf, C. (1983). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa Verlag.
- Zupančič A. (1888). *Pedagogika*. Ljubljana: Katoliška bukvarna.