

# RAZVOJ I AKTUALNO STANJE ALTERNATIVNIH PEDAGOŠKIH KONCEPATA U SLOVENIJI

EDVARD PROTNER

Filozofski fakultet Sveučilišta u Mariboru, Odjel za pedagogiju  
*Faculty of Arts, University of Maribor, Department for pedagogy*

UDK: 37.01(497.4) "19"  
37.014(497.4)"19"

Izvorni znanstveni članak / *Original scientific paper*

Primljeno / *Received*: 7. V. 2017.

Pod nazivom alternativni pedagoški koncepti mislimo na napor usmjeren za reformu škole i teoretskih koncepcija, koji su također poznati pod imenom reformska pedagogija, progresivna pedagogija, prijedlog nove škole itd. Prijelaz iz 19. u 20. stoljeće obilježilo je vrijeme izrazite pluralizacije pedagoške misli. Sklonost novim pedagoškim trendovima značajno se povećala između dvaju svjetskih ratova. Najizrazitiji predstavnik bio je Anton Osterc – njegove polemike s predstavnicima drugih pedagoških smjerova pomažu nam oslikati različite teorijske pozicije tog razdoblja. Ideje reformske pedagogije podupirala je Pedagoška centrala u Mariboru. Bez obzira na napore u Sloveniji, u tom razdoblju nije zaživjela bilo koja eksperimentalna škola.

Pedagoška doktrina nakon 2. svjetskog rata odlučno je odbacila ideje reformske pedagogije. Glavni akter kritike bio je Vlado Schmidt koji je u reformskoj, odnosno progresivnoj pedagogiji (pedologiji, kako ju je nazvao), prepoznavao tipične elemente buržoaske pedagogije – s reformsko-pedagoškim idejama je povezivao neodgovarajuće znanje djeteta i neprikladnu odgojnu orijentaciju, koje su u odnosu prema prirodi djeteta zanemarivale društvene ciljeve odgoja. Dijelovi reformsko-pedagoških ideja na području Slovenije su se započeli ponovno uvoditi unutar samoupravnih pedagogije i eksperimenta popustljivog odgoja.

Prva alternativna škola u Sloveniji s važećim programom, koja je bila ustanovljena 1992. godine – jest Waldorfska škola u Ljubljani. Njeno ustanovljenje omogućila je nova društvena situacija nezavisnosti i promjene političkog sistema. Uspostava novih alternativnih škola omogućilo je školsko zakonodavstvo iz ljeta 1996. Trenutno u Sloveniji djeluju četiri alternativne osnovne škole.

Cjelovita povijest pedagoških misli i školstva povijest je suprotnosti među ostvarenim, društveno prihvaćenim i institucionaliziranim rješenjima te njihovom kritikom, koja je zagovarala nove, drukčije poglede i rješenja. Uvijek su se sa službeno poznatim natjecali alternativni pedagoški koncepti – neki su postupno izgurali postojeće i sami se priznali kao službena i dominantna doktrina. Možda to najbolje ilustrira Komenskove pedagoške ideje koje su nekoć bile radikalna kritika i alternativa priznatim školskim uzorom, postupno preuzele oblik opće priznatoga modela te postale iznova zastarjele...

Sintagma alternativni pedagoški koncepti u pedagoškom izražavanju vrlo je općenita i vremenski nije ograničena. U ovom članku zato ćemo ovu sintagmu ograničiti na ono nastojanje za reformu škole i odgoja te teoretsku konceptualizaciju koja počinje krajem

19. st. i početkom 20. st. i u pedagoškoj je historiografiji najčešće označena kao reformska pedagogija, progresivna pedagogija, pokret za novu školu i sl.

Dakako, tu nije moguće govoriti o nekakvom idejnom ili čak teoretskom konceptu. U obliku najgrublje raščlanjenosti u literaturi se (Wilhelm, 1963; Rohrs, 1980) uobičajeno spominje pokret za umjetnički odgoj, omladinski pokret, odgojne kolonije odnosno internate (*Landerziehungsheime*) i pokrete za radnu školu. Unutar tih pokreta razvijali su se nekoji pravci koji svoj kontinuitet u obliku zaokruženih samostalnih školskih i pedagoških koncepata čuvaju sve do danas. Među njima vrijedi istaknuti waldorfsku pedagogiju (Rudolf Steiner), montessori pedagogiju, školu „iz života za život s radom“ (Celestin Freinet), „aktivnu školu“ (Adolphe Ferriere), „životnu pedagogiju“ (Ovid Decroly), „Jena plan“ (Peter Petersen)...

Unatoč različitostima možemo kao povezujuće značajnosti istaknuti tri ključne zajedničke natuknice (Medveš, 1992):

1. Prednost razvoja (sazrijevanja, pred učenjem),
2. Prednost prirodna odgoja pred planskim utjecajem kroz pedagoški posebno pripremljene (umjetne) odgojne situacije,
3. Prednost odgoja koji dolazi iz djeteta pred odgojem koji se naslanja na kulturu, socijalne ili duhovne vrijednote.

U Sloveniji se većina pedagoških rasprava u godinama pred Drugi svjetski rat vrtjela oko pokreta za radnu školu. U tom okviru formirala su se neka didaktičko-metodička načela koja su isticala učeničku psihičku i fizičku aktivnost, njihovu slobodu, samostalnost i spontanost te pravo do suoblikovanja nastavnog procesa, bogatog doživljavanja u prirodnim životnim situacijama, poštivanje dječje individualnosti koja se prirodnim putem socijalizira te, naravno, uvažavanje dječjih tjelesnih sposobnosti i njegovih interesa. Različita nova odgojna sredstva povezana s doživljenosti vodila su reduciranju značaja nastavnog sadržaja u nastavi i sistematičnom učenju. To je utjecalo na smanjenje važnosti znanja u ciljevima odgoja i obrazovanja, što je najčešće bila suština kritike tog pedagoškog pravca (Protner, 2000).

To znanje nikada nije bilo središnji cilj reformsko-pedagoškog nastojanja. Ti napori bili su uvijek prožeti odgojnim idealima koji su proizlazili iz (često utopijskih) pogleda na državu, društvo, ljudsku zajednicu. Tako Rohrs (1986:15), kao zajedničku osobinu reformske pedagogije, ističe da su „njezina pedagoška nastojanja u nekom svakako revolucionarnom osnovnom razumijevanju usmjerena na reformu društva.“ Upravo zato je uvijek bila suzdržana aktualna školska vlast prema tim nastojanjima. Reformske pedagoške ideje integrirale su se u državni školski sustav samo tako da ih je država mogla nadzirati te u opsegu koji je odgovarao službenim odgojnim i obrazovnim namjerama, a to je bilo često u suprotnosti s reformskim pedagoškim konceptima koji su baš u državnoj podčinjenosti školstva vidjeli najveću zapreku za slobodni razvoj škole.<sup>1</sup> Prilikom za realizaciju svojih pedagoških ideja radi toga su ti koncepti uglavnom tražili na području privatnoga školstva.

<sup>1</sup> Značajan primjer, npr. Waldorfska škola – usporedi: Medveš (1989).

U članku ćemo pratiti razvoj, prisutnost i odnos prema reformskim pedagoškim idejama, odnosno alternativnim pedagoškim konceptima u Sloveniji u trima različitim razdobljima: između dvaju ratova, nakon Drugog svjetskog rata u okviru socijalističkog društvenog uređenja te nakon osamostaljenja Slovenije u uvjetima političke demokracije i pluralizma.

#### REFORMSKA PEDAGOGIJA I ALTERNATIVNE ŠKOLE U SLOVENIJI IZMEĐU DVA RATA

Za slovensku pedagošku misao između dva rata značajan je izraziti pluralizam pedagoških ideja, koncepata i pravaca. Uz *reformsku pedagogiju*, koja se oblikovala kao najradikalniji odgovor na kritiku stare škole, njezine zagovornike naći ćemo naročito u redovima osnovnoškolskih učitelja, kao i snažno prisutne u *duhovnoj* odnosno *kulturnoj pedagogiji*. Na slovenski prostor to je uveo i utemeljio Karel Ozvald, prvi profesor pedagogije na Filozofskom fakultetu u Ljubljani, koji je osnovan 1919. godine. Kasnije mu se na fakultetu pridružio Stanko Gogala, isto tako tipičan predstavnik toga pravca. Kao posve samostalan pedagoški pravac možemo razumjeti i pedagoško teoretsku konceptualizaciju koju su razvijali marksistički usmjereni učitelji (*socijalnokritička pedagogija*) međutim, kada su predstavnici duhovne pedagogije odgoj razumjeli kao proces djetetova urastanja u kulturu i predstavnici reformske pedagogije odgoj shvatili kao proces djetetova prirodnoga razvoja, onda su predstavnici socijalnokritičke pedagogije odgoj razumjeli kao socijalni proces pojedinčeva urastanja u društvo. Njihovi didaktičko-metodički pristupi bili su srodni idejama reformske pedagogije; razlika je bila prije svega u tome da su proizlazili iz uvjerenja da nije moguće provesti učinkovite školske reforme, a da se prije ne bi popravilo loše socijalno, gospodarsko i kulturno stanje te s tim povezan politički sustav. U suprotnosti s tim reformski pedagozi bili su uvjereni da će se društvo na osnovi novoga odgoja evolucijski mijenjati. Spomenuti valja još *katoličku pedagogiju*, njezin razvoj je između dva rata bio manje izrazit od razvoje prije Prvog svjetskog rata. Ona je uključivala brojne ideje drugih pedagoških pravaca, njezina posebnost je istaknuti Božja otkrića kao osnovni izvor pedagogije te iz toga izvedeno shvaćanje vjerskog odgoja.<sup>2</sup>

Predstavnici različitih pedagoških pravaca često su se, između dva rata, zaplitali u međusobne polemike. Jedna od najznačajnijih pedagoških polemika u Sloveniji toga vremena bila je polemika o „novoj“ i „staroj“ školi. Rasplamsala se je 1928. kad je Ozvald u članku „Nova“ škola učiteljska nastojanja za reformu škole u smislu radne škole označio za pedagoški diletantizam i demagogiju. U odgovoru mu je osnovnoškolski učitelj Antom Osterc – najznačajniji predstavnik reformske pedagogije u Sloveniji – spočitao na uzvišenoj akademskoj pozi i stupio u obranu ideja reformske pedagogije koja je tada već bila vrlo priznata među učiteljima praktičarima. Međusobne razlike posebno su se još uočavale s obzirom na staru školu koju je Ozvald (podupirao ga je i Gogala) – unatoč određenim ogradama – priznavao brojne pozitivne osobine, a Osterc ju je u duhu pedagogije „iz djeteta“ radikalno odbacivao (usp. Protner, 2015).

Razlike među teoretskim pozicijama dobro ilustrira i polemika između Osterca i Dragiše Mihailovića, srpskog pedagoga, koji je u slovenskom pedagoškom tisku zagovarao

<sup>2</sup> Bitne značajke spomenutih pedagoških pravaca detaljno su opisani u: Protner (2000).

marksistički položaj i zauzimao se za sociološko obrazovanje učitelja. Proizlazilo je to iz uvjerenja da je učiteljevo obrazovanje ovisno od vladajućih slojeva i da je sociološko školovani učitelj nesiguran za društveni poredak. Škola bi morala djecu i roditelje pripremati za borbu protiv lošeg položaja radnika i seljaka u postojećem društvenom uređenju; školske reforme nije moguće izvesti didaktičnim sredstvima – one će uspjeti samo na osnovi reforme socijalnopolitičkih odnosa (Mihailović, 1928). Takvom se pogledu u svojem odgovoru suprotstavio Osterc koji je Mihailoviću, između ostalog, prigovorio da ne pozna modernu pedagogiju: „Nova pedagogija oslobodila se prevlasti ideologija i dogmi te se postavila na najrealniji mogući temelj – na psihologiju. Svrha je nove pedagogije sretan čovjek, sretan pojedinac. Nova psihologija (pogotovo individualna psihologija i psihoanaliza) pokazala je da se to postiže ako je čovjekov razvoj organski, tj. ako se sve njegove pra-sile mogu slobodno razvijati“ (Osterc, 1928).

Najveće ograde prema idejama reformske pedagogije imali su predstavnici katoličke pedagogije. Premda i među njima ima zagovornike radne škole,<sup>3</sup> pa je tako reći službeni odnos Katoličke crkve prema tom pedagoškom pravcu moguće shvatiti iz udžbenika koji je Fran Ušeničnik (1918) napisao za studente teologije. Dakako, katolička doktrina već se u osnovi razlikuje od svih drugih pravaca ta je „nove sumnjive teorije koje se u naše doba uvijek i uvijek nastaju u pedagogiji treba provjeriti na vječnim pedagoškim načelima Svetoga pisma“ (isto: 8), ali suprotstavljanje idejama reformske pedagogije najviše dolazi do izražaja u predstavama o liku odgojitelja – prema Ušeničkinu, odgojitelj naime mora od pitomaca tražiti potpunu pokornost i poštivanje zabrane i zapovijedi. Kako bi to postigao, upotrijebiti može i *kruta i oštra sredstva*. Kritičan odnos prema reformskoj pedagogiji pokazuje sljedeća misao: „Odgojitelj dakle ne mora djetetu biti samo ‚prijatelj‘, ‚drug‘ koji tek savjetuje i više još pazi da pitomcu ne bi štetio negativan vanjski utjecaj. Tko hoće samo kao prijatelj savjetovati dijete, a od njega ne zahtijevati pokornost, taj će izgubiti svaki autoritet i ne će postići ono što je želio“ (isto: 23).

Unatoč velikome trudu reformsko usmjerenim učiteljima u Sloveniji između dva rata nije uspjelo osnovati škole koje bi djelovale prema načelima nekoga od alternativnih pedagoških koncepata (npr. waldorfski, montessori, Jena plan...), premda je to bila njihova svrha. Anton Osterc se je 1988. godine ovako sjećao učiteljskih napora: „Čak nam je uspjelo da nam je predavao dr. Alfred Adler, utemeljitelj individualne psihologije. (...) Dobit je bila i predavanje Vaclava Pžihode. Često sam sudjelovao na pedagoškim kongresima u svijetu. Godine 1925. bio sam na kongresu u Heidelbergu, gdje su glavnu riječ imali Englezi. (...) Govorili su o svojim eksperimentalnim školama. (...) Kasnije sam otišao u Englesku i razgledao eksperimentalnu školu Bertranda Russela. Započeli smo (u Pedagoškoj centrali) ozbiljno razmišljati kako bismo i u Sloveniji osnovali barem jednu takvu školu. Prvo smo htjeli od vlasti dobiti načelno dopuštenje, ali nismo uspjeli.“ (Autor, 1988: 212)

Spomenuta Pedagoška centrala u razdoblju između dva rata ujedinjavala je najmarljivije reformsko usmjerene učitelje. Utemeljena je u Mariboru 1921. kao Pedagoško didaktični kružok, 1927. preimenovana je u Pedagošku centralu. Program je napisao Franjo Žgeč (1928) koga ubrajamo i među pripadnike socijalnokritičke pedagogije, što je vidljivo

<sup>3</sup> Odlučan branitelj radne škole bio je Ivan Štrukelj, predsjednik Slomškova saveza – društva katoličko usmjerenih učitelja (Štrukelj, 1918).

već u uvodnom određenju, gdje je uz pedagoško-psihološku podešenost društva izričito navedena i sociološka usmjerenost, ali u općem prevladava reformsko pedagoški ton koji daje djetetovu spontanome razvoju prednost pred podređivanjem odgoja političkim ciljevima. Tako program odgoja definira kao „(...) pomoć pri organskom tjelesnom i duševno razvoju (...) pomoć urođenim dispozicijama (...). središnja točka svega odgoja djece ili muškarca odnosno ljudi u razvoju, a ne više sva ova ili ona kultura, ovaj ili onaj odgojitelj, narod ili država (isto: 145).

Prednost odgoja koji polazi od djeteta pred odgojem koji se naslanja na kulturu, socijalne ili duhovne vrjednote primjetna je u programskoj formulaciji koja kaže: “Idealna bi bila potpuno slobodna škola izgrađena na suvremenim pedagoškim i sociološkim načelima, bez nastavnih nacrti, satnica i nastavnih knjiga jedino kao odgovor na djetetove potrebe i malodobnika, s jedne strane, za potrebe okolice koja u njoj živi te društva i, s druge strane, i kao treće koja bi omogućila učiteljevoj osobnosti da se prizna kod visoke službe kao pomoćnica razvoja te da vodi dotok duševne hrane“ (isto: 148).

Nedvojbeno je jedna od najvećih zapreka za osnivanje ogledne (alternativne) škole bila nejedinstvenost pedagoških pogleda na tu temu. Do ogledne škole u duhu radne škole, odnosno škole koja bi se temeljila na principu „od djeteta *von Kinde aus*“ zaustavljena su obojica vodećih predstavnika psihološke i istodobno akademske pedagogije u Sloveniji. Osterc čak misli „da je dr. Osvald bio kriv da do ogledne škole nije došlo“ (Autor, 1988 : 212), ali priznaje da za takve tvrdnje nema dokaza (isto). Spomenuli smo već da su bili do radikalnih teza reformske pedagogije zadržani predstavnici svih drugih pedagoških pravaca, međutim do razilaženja je dolazilo i unutar reformsko pedagoškog pokreta, čak i unutar Pedagoške centrale (Protner, 2000: 65).

Strukovno i teoretsko nejedinstvo svakako je bila glavna zapreka za osnivanje škole koja bi radila po specifičnom alternativnom pedagoškom programu. No, s druge strane valja priznati da su nastojanja reformski usmjerenih učitelja za obnovu osnovnoškolskih nastavnih planova i školske klime u javnim školama bila razmjerno uspješna. Obnova školskih programa bila je još posebno uočljiva na didaktičnoj razini – nekoje ideje reformskih pedagoga uskoro su već postale službena školska pedagoška doktrina. Tako je npr. 44. član Zakona o narodnim školama (1929) propisivao da nastavni plan i nastavni program moraju uvažavati načelo koncentracije nastave i učenikova aktivnog sudjelovanja. Osim toga, nastavni program morao bi nuditi mogućnost „da se nastava prilagodi životnim prilikama i potrebama kraja gdje postoji škola“ (prema Autor, 1988: 211). Još više, prepoznatljivu reformsku pedagošku dikciju naći ćemo u odluci banske uprave iz 1935. godine koja poziva školska vodstva na dosljedno poštivanje 44. člana Zakona. To rješenje dodatno objašnjava i traži da „nastava mora biti radna i kompleksna. Princip koncentracije ne smije se shvatiti u smislu herbartove škole, nego u smislu zajedničke, tzv. kompleksne nastave kakvu zahtijeva suvremena pedagoška znanost“ (isto). Možemo predstaviti da školska vlast nije bila zainteresirana za otvaranje eksperimentalnih škola; njezin interes bio je prije svega nadgledavano uvođenje didaktičkih novina koje su s jedne strane odražavale težnje suvremenih pedagoških nastojanja, a s druge strane potpuno udovoljavale uobičajenu želju vlasti prema reprodukciji društvenih odnosa i struktura.

O nezainteresiranosti vlasti da omogući djelovanje eksperimentalnih škola u duhu reformske pedagogije, na kraju svjedoče i zabrane osnivanja privatnih škola (Protner,

2010). To možemo razumjeti kao treći razlog zašto između dva rata u Sloveniji nije bila osnovana ni jedna alternativna, odnosno reformirana pedagoška škola.

Na slovenskom području inače su do godine 1929., kada je provedena cjelovita zakonodavna reforma, važili stari austrijski zakoni (Ciperle i Vovko 1987: 71), no već ustav, prihvaćen 28. lipnja 1921., koji je do godine 1929. bio jedina zajednička zakonska osnova za područje školstva na teritoriju kraljevine, najavljivao je bitno drukčiji odnos prema privatnim školama. Tako je npr. 16. član, koji je određivao temeljna polazišta školskoga sustava, izrazito naglašavao državni značaj i nadzor nad školstvom. Ustav je inače dopuštao mogućnost osnivanja privatnih škola, ali to se trebalo urediti posebnim zakonom (Ustav /.../, 1921).

Samostalni zakon o privatnim školama u prvoj Jugoslaviji nikada nije izdan pa su sva tri temeljna školska zakona (Zakon o narodnim školama, Zakon o učiteljskim školama i Zakon o srednjim školama), koji su izašli tek 1929., ujednačeno propisali da bivše privatne škole mogu i dalje postojati ako se prilagode propisima, a nove privatne škole ne smiju se otvarati (Protner, 2010).

Među 14 javnih škola koje su djelovale u Sloveniji između dva rata, našu pozornost privlači škola s neobičnim imenom „Šumska škola“ u Topolščici (Protner, 2010: 65). Tu se istraživaču povijesti slovenskog školstva na trenutak rodi nada da je naletio na tipičnu alternativnu školu kakve su se u to doba osnivale drugdje po Europi u okviru reformsko-pedagoških pokreta. Značajan primjer takve škole je npr. Ogladna šumska narodna škola na Tuškancu koja je u Zagrebu radila od 1929. do 1941. Iz predstavljanja te škole (Matijević, 2001) može se zaključiti da je to bila privatna škola (njezin osnivač bio je dr. Franjo Higy-Mandić) sa značajnom reformsko-pedagoškom metodikom rada (nastava se odvijala većinom vremena na proplanku ili u šumi, prevladavao je ručni rad, ekskurzije, učenje kroz igru...). Šteta da su podatci o djelovanju šumske škole u Topolščici previše škrti da bismo mogli zaključiti o izrazitoj povezanosti s reformsko-pedagoškom tradicijom. Sa sigurnošću možemo utvrditi barem to da je ta škola bila nekakva ispostava lokalne pučke škole koju je osnovala lječilište za bolesnu djecu koja su se ondje liječila (usporedi: OŠ Topolščica; povijesni podatci/..., b.l.).

I tu se nastava odvijala prije svega u prirodi te možemo prepoznati prisutnost reformsko-pedagoške metodike rada, ali te škole nije moguće staviti uz bok tipičnim alternativnim školama toga vremena.

Prikaz prisutnosti reformske pedagogije u Sloveniji između dva rata možemo zaključiti s tvrdnjom da u tom razdoblju u Sloveniji nije bilo nijedne škole koju bismo mogli označiti alternativnom, i to unatoč tomu da su imale reformsko-pedagoške ideje i golem broj sljedbenika među učiteljima, da se o tom naveliko raspravljalo, da su učitelji te ideje samostalno istraživali (i na putovanjima u inozemstvo) te ih uvodili u svoju pedagošku praksu, da su se u vezi s tim nastojanjem povezivali i organizirali... Još najviše su se alternativnim konceptom približili pojedini učitelji koji su u svojim razredima eksperimentirali u duhu radne škole i nauke o omladini te to i dokumentirali (npr. Jurančič, 1930; Ledinek, 1939; Vranc, 1937). Ratne godine zaustavile su sve takve pedagoške projekte, a poratna pedagoška doktrina za takve reformsko-pedagoške snove nije više imala sluha.

## ODNOS PREMA REFORMSKOJ PEDAGOGIJI I ALTERNATIVNOM ŠKOLSTVU U RAZDOBLJU NAKON DRUGOG SVJETSKOG RATA DO OSAMOSTALJENJA SLOVENIJE

Novim društvenim i političkim okolnostima koje je donijelo poraće u Sloveniji se već rano započela prilagođavati i pedagoška teorija. Jedan od prvih školskih političkih mjera nove političke vlasti koju je u poratnom razdoblju u cjelini kontrolirala Komunistička partija, odnosno kasnije Savez komunista, bilo je ukidanje privatnih škola (Maček, 2011) – ta mjera je pogodila prije svih crkvene privatne škole iz predratnog razdoblja, jer alternativnih (kako smo prethodno opisali) prije rata nije bilo. Tu okolnost moramo prepoznati želimo li razumjeti odnos prema alternativnim pedagoškim konceptima u okviru socijalizma. Za školsku politiku ideja privatnih alternativnih škola bila je neprihvatljiva. Ustav Narodne republike Slovenije iz godine 1947. s obzirom na to sadržavao je odredbu u kojoj stoji: „Država posvećuje posebnu pozornost omladini i štiti njezin odgoj. Škole su državne. Samo se zakonom može dopuštati osnivanje privatnih škola, a njihov rad je pod kontrolom države“ (Ustav..., 1947). Na toj osnovi bile su u Sloveniji u pedesetim i šezdesetih godina osnovane dvije srednje vjerske škole kojima je javna punovažnost potvrđeno priznata tek u svibnju 1991. netom pred osamostaljenje Slovenije (Protner, 2010). Prilično je očigledno da je ta ustavna odredba vezana prije svega za pitanje vjerskih škola, dakle privatnih škola koje bi osnovala Crkva, a ne i za osnivanje alternativnih privatnih škola koje bi se osnivale npr. na poticaj roditelja. Ne samo da bi nešto takvo bilo posve neprihvatljivo za školsku politiku, nego se pedagoškom konceptu reformske pedagogije kao potencijalne osnove alternativnih škola oštro protivila i pedagoška struka. U Sloveniji je doktrinu odnosa prema reformskoj pedagogiji već odmah iza rata odredio Vlado Schmidt, koji je kao sveučilišni nastavnik na Odjelu za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Ljubljani toj doktrini zajamčio i snažan stručni autoritet. Još godine 1945. Vlado Schmidt objavio je članak *Smjernice suvremenoga pedagoškoga rada* (Schmidt, 1982) – iz kojeg već i naslov najavljuje da je riječ o programskom tekstu koji želi objasniti ulogu pedagogije u sredini poratne izgradnje novoga društvenoga i političkoga sustava. Polazište konstituiranja nove pedagoške teorije, koja će reflektirati promijenjene društveno-političke okolnosti, predstavlja analiza „reakcionarne“ predratne pedagogije i odgojnih zadaća koje ih pred pedagogiju postavljaju tekovine narodno oslobodilačkog rata. „Osobito je potrebno preodgojiti, preusmjeriti svoju pedagošku misao“ (isto: 17) navodi Schmidt i nastavlja: „Činjenica je da su naše pedagoške generacije rasle pod utjecajem njemačke pedagogije.“ (isto: 17). Iz njegova zapisa nije moguće sa sigurnošću raspoznati na koje pedagoške pravce ili autore misli (izričito spominje tek Herberta i Kerschensteinera). „Njemačkoj pedagogiji“ predbacuje apstraktno određenje pedagoškoga objekta, pedantan odnos prema djetetu, šovinističku odgojnu svrhu, špekulativnost, birokratizam pri organizaciji školstva, otuđenost pedagoške teorije od prakse, otuđenost od života i „prekomjerno metodiziranje raznih ‚novih škola‘“ (isto: 18). Riječ je o kombinaciji prigovora koji obuhvaća vrlo različite pravce i autore. Prepoznaje se moguće kritički odnos prema duhovnoj odnosno kulturnoj pedagogiji, međutim Schmidt se u predočenom članku i u kasnijim tekstovima najkritičkije sukobljavao prije svega s predratnom reformskom pedagogijom. Pogledajmo koje alternative s obzirom na budući razvoj odgoja i obrazovanja nudi – osnovna pitanja pedagoške teorije i prakse, prema Schmidt su: „ili u naše škole uvesti zbijenu ili predmetnu nastavu, ili će naša škola biti ‚škola učionica-mučionica‘ ili u prvom redu odgajalište, ili u nastavi vodimo računa prije svega o učeniku ili o predmetu ili da bude odlučujuće psihološko ili logično gledište, ili izlazimo iz zanimanja djeteta ili da mu planski iznosimo

nastavnu materiju, ili je odlučujući činitelj u školi učenik ili učitelj itd.; ukratko, riječ je za u nas već glasovita iako – vidjet ćemo – prazna alternativa: ili „nova“ ili „stara škola“ (isto: 19). Schmidt doduše izlaže da je alternativa ili „stara“ ili „nova“ škola pogriješna, prazna alternativa: obje su bile u službi protunarodne vlasti“ (isto: 20), no „osnovna pogriješna škole u prošlosti, pogotovo „nové“ bila je u tome što je pogriješno poštivala duševne posebnosti mladih, a premalo zadaće koje će morati obavljati u društvu.“ (isto: 21). U citatu prepoznavamo tipičnu ideološku poziciju poratne pedagoške doktrine koju je u Sloveniji najodlučnije učvršćivao upravo Schmidt: odgoj i škola moraju se podrediti zahtjevima društvenog razvoja u duhu socijalizma. Ali istodobno Schmidt nam ovdje otkriva logiku kritike reformske pedagogije koja je svoju stručnu legitimnost očuvala i onda kad se je pedagoška doktrina slovenske pedagogije odvojila od etatističke logike i započela se više posvećivati djetetovu položaju u pedagoškom procesu, a ideja permisivnog odgoja široko se ukorijenila u pedagoškoj svijesti. Suština kritike je sljedeća: „Sva prije spomenuta gesla „nové“ škole od zbijene predmetne nastave preko zahtjeva da bi učenici sami u školu donosili novu nastavnu materiju do „škole učenice – mučenice“ proizlaze iz te osnovne pogriješke i sva su imala jednaki efekt: djeca su manje znala. Jesu li zbog toga bili odgojeniji? Nikako. U školi odgajamo kvalitetnom nastavom“ (isto: 21). U čemu je Vlado Schmidt prepoznavao reakcionarnu ulogu reformske pedagogije? Njegova temeljna razlika uperena je protiv psihološkog shvaćanja dječje naravi u okviru nauke o mladima, odnosno pedologije, te traženja da polazište svakog odgojnog postupanja bude dječja narav. Prema Schmidtovu mišljenju, to je znak buržujskog društva koje pokušava svoje eksploatacijske namjere prikriti i „zamaskirati izlaženjem iz dječje naravi s potrebama njegovih razvojnih stupnjeva, s dječjim interesima (...) ukratko, s ljubavlju prema djetetu“ (Schmidt, 1948 : 29) kako je zapisao u udžbeniku za studente Više pedagoške škole u Ljubljani godine 1948. Reakcionarnost toga odgojnog cilja podupirao je sadržaj nastave izvršene iz prosudaba mladih: „Zahtjeve koje je postavila znanost o mladima na sadržaj nastave nisu ukidali društveni utjecaj na nj, nisu uskraćivali nastavu tendencijama tadašnjih vladajućih slojeva, nego su im objektivno služile. Zahtjeve da se sadržaj nastave ravna prema dječjem mišljenju i potrebama služile su kao argument protiv naprednim društvenim tendencijama unijeti u školu takav sadržaj nastave koji će moći radni narod upotrijebiti u svoju korist u borbi za napredan društveni razvoj, to će reći, ti su zahtjevi služili borbi imperijalističke buržoazije protiv nepokolebljivog, istinskog i sistematičnog znanja omladine“ (isto).

Schmidt je takav pogled na reformsku pedagogiju razvijao i obrazlagao u vremenu kada je pedagošku teoriju još posve podređivao socijalističkom društvu i interesu države. Međutim, i kad je u 70-im godinama nastupio kao odlučan kritičar (i svoje) etatističke pedagogije i zauzeo se za uvažavanje interesa pojedinca i usklađivanje tih interesa s društvenim interesima u okviru samoupravljačke pedagogije,<sup>4</sup> ostalo je isticanje kvalitetnoga znanja koje se temelji u prvom redu na naprednoj znanosti. U didaktičnoj dilemi je li učeniku potrebno i reproduktivno znanje, Schmidt je jasan: „Poznato je da bez znanja nema stvaralaštva, da učenik za stvaralačko mišljenje ima više gradiva ako se ranije reproduktivno izražavao te onda stvaralaštvo i izražavanje ne proturječe (Schmidt, 1982 :153). Uistinu, Vlado Schmidt bio je ideolog poratne etatističke pedagoške doktrine od koje se uskoro već počeo distancirati. tako je – i svojim stručnim autoritetom – omogućio da

<sup>4</sup> Riječ je o člancima: Socijalistička pedagogija između etatizma i samoupravljanja; Odgoj samoupravljača; Analiza odgojnog procesa; Predmet i metodologija

etatističke i samoupravljačke pedagogije. Svi su bili objavljeni g. 1970. i pretiskani u Schmidt, 1982.

se slovenska pedagoška teorija počela osamostaljivati iz podređenog aktualnog društveno-političkog trenda i započela više baviti položajem djeteta u odgojno-obrazovnom procesu.

Prva veća promjena u tom pravcu dogodila se g. 1950. kada je I. Šegula (1950) na kongresu pedagoških radnika NRS na Bledu upoznao širu strukovnu javnost da naša pedagogija ne pozna dijete (jer se prije svega bavi političkim zadacima odgoja) i s time probudila i legitimirala zanimanje za pedagošku tradiciju predratnog razdoblja kada je dijete bilo u središtu pedagoškoga zanimanja. Međutim, teoretsko utemeljenje uvažavanja individualnih posebnosti svakoga pojedinca postala je idejno prihvatljiva tek tumačenjem da samoupravni socijalizam teži prema usklađivanju interesa pojedinca s interesima društva. Sedamdesete godine vrijeme su kada možemo prepoznati neku novu pedagošku orijentaciju koja drukčiji odnos prema djetetu u odgojno-obrazovnom procesu ne utemeljuje više na sovjetskoj odnosno marksističkoj literaturi, nego se više orijentira na literaturu zapadnoga svijeta. Tipičan primjer toga događanja bio je eksperiment u Logatecu (Vodopivec i dr.: 1974). Riječ je o eksperimentu koji je trajao od 1967. do 1971. u Odgojnom zavodu Gornji Logatec, a projekt je pretežno financiralo američko Ministarstvo zdravlja, prosvjete i socijalne zaštite iz američkih dinarskih sredstava u Jugoslaviji. Zato ne iznenađuje da su i stručni konzultanti bili uglavnom iz Sjedinjenih Američkih Država. Cilj eksperimenta bio je „da se osoblju pomogne da razvija permissivan odnos pun razumijevanja prema šticeenicima s elementima osvešćenog vođenja da razrešava lične konfliktne situacije i time povećava nivo tolerancije frustracija“ (isto, str. 38). Autori su iskazivali određenu suzdržanost prema pojednostavljenom razumijevanju permissivnosti te su između ostalog istaknuli da se „permissivna vaspitna usmerenost (...) u literaturi često izjednačuje s nekritičkom privrženošću ideji humanizma koji polazi od romantičko-utopističke hipoteze da je čovek po prirodi dobar. Pedocentrizam je drugi izraz za takvo shvatanje permissivnih vaspitnih nastojanja“ (isto: 39). Međutim, koncept permissivna odgoja po tom je eksperimentu dobio slobodan put u pedagošku teoriju i školsku praksu te se razmahao do te mjere i u tako nereflektiranu obliku da je Milica Bergant (1986) desetljeće kasnije već upozorila na štetu koju je uzrokovalo krivo razumijevanje toga koncepta. U članku *Permissivna i laissez-faire ili sve dopuštajući odgoj* objasnila je da koncept permissivna odgoja ima korijenje u predratnim reformsko-pedagoškim pravcima i u poratnoj antiautoritativnoj pedagogiji. Istaknula je da koncept permissivnosti u svojoj humanističkoj prirodnosti ne isključuje pretencioznost u djeteta, da uključuje i djetetov vlastiti trud i odgovornost za školski rad, učenje i življenje te je navela brojne razloge koji su doveli do njegove neprimjerene implementacije. Njezin zaključak je sljedeći: „I u nas, a ne samo drugdje u svijetu, kada rade bilancu školskih reformskih pokreta, mogli bismo utvrditi da su načela permissivna odgoja mnogogdje pogrešno i površno realizirana što je dovelo do sve dopuštajućega odgoja. Poznato je i dokazano da sve dopuštajući odgoj uzrokuju pojave odgojne zanemarenosti i doista danas utvrđujemo između mladih pojavu anarhičnosti, agresivnosti koja prelazi u vandalizam, neradinost, rastuće oblike ovisnosti, parazitizma itd.“ (Bergant, 1986: 15).

Moramo znati da su se ti konceptualni pomaci događali unutar društvena okvira, u kojem je politika imala snažan utjecaj na oblikovanje slike školskoga života te ideološku kontrolu nad pedagoškom teorijom. U 80-im godinama bili su i zbog opće društvene klime konflikti među stručnom javnošću, pedagoškom strukom i politikom uvijek snažniji. Jedan od događaja koji je imao najviše odjeka toga vremena i koji odražava napetosti između politike i struke bio je kolokvij o svestrano razvijenoj osobnosti a koji je na početku

1985. organizirao Pedagoški institut. Taj događaj moguće je smjestiti u kontekst kritike usmjerenog obrazovanja (poznate školske reforme iz početka 80-ih godina), premda je bio zamišljen kao teoretska refleksija službeno propisanog i u domaćoj pedagoškoj misli općenito važećega odgojnog cilja *svestrano razvijene ličnosti*. U raspravi se iskristalizirala kritika nedorečenosti, teoretske nedomišljenosti, apstraktnosti, tautološkosti i totalitarnosti te središnje pedagoške kategorije, a s time se je postavio pod znak pitanja i cjelovita konstrukcija *samoupravne socijalističke pedagogije*. U nekim krugovima takva je kritika prepoznata kao prijetnja društvenom uređenju, pa su organizatori kolokvija zbog toga imali brojne teškoće (Bahovec i dr., 1985; 48). Tu prepoznajemo jedan od događaja koji su utjecali na oblikovanje one civilno društvene inicijative koja je odlučujuće stizala k rušenju političkoga sustava nekoliko godina kasnije. Međutim, u kontekstu naše rasprave više je zanimljiv naglasak da je ovdje bila uz kritiku ideološke ograničenosti socijalističke pedagoške doktrine prisutna je i kritika permisivnog, od djeteta orijentiranog odgoja.<sup>5</sup> Riječ je o istoj logici kritike s kojom smo se susretali već u prvim Schmidtovim tekstovima odmah nakon rata (dakle u tekstovima koji konstituiraju teorije socijalističke pedagogije). Permisivna, reformsko-pedagoški usmjerena škola je konzervativna tvorevina koja svojim intelektualnim nezahtjevnim pristupom produktivnosti omogućava reprodukciju postojećih društvenih odnosa. U određenom dijelu stručne javnosti odnos prema alternativnim, reformsko-pedagoških konceptima u predvečerje osamostaljivanja Slovenije i promjena političkog sustava nije bio bitno drukčiji od prvih godina nakon Drugog svjetskog rata. Tipičan primjer toga odnosa su (povezani) članci Zdenka Medveša (1989, 1989a) o waldorfskoj pedagogiji koji su izišli netom prije osamostaljenja Slovenije. To su uopće jedini tekstovi koji su u slovenskoj pedagoškoj periodici dosta realno i produbljeno analizirali značajni alternativni, odnosno reformsko-pedagoški koncept, u razdoblju između kraja Drugog svjetskog rata i slovenskoga osamostaljivanja. Njihovo izlaženje poklapa se s vremenom koje je uz političku pluralizaciju već najavljivalo veću otvorenost prema alternativnim pedagoškim konceptima. Autor doduše priznaje legitimnost toga pedagoškog koncepta, no poanta kritičke distance je očekivana: „Svjesni bismo vjerojatno morali biti da su takvi postupci i u našoj školi kruti i bez potrebe uniformirani. Istodobno bi moralo biti jasno da i načelo o 'zaigranom učenju' ima svoje mane i granice te možda mu uz kritiku naše sadašnje školske uniformiranosti i uz ugledanje prema alternativnim školskim modelima, kao što je i waldorfski, pripisujemo veća postignuća nego bi ih htjeli“ (Medveš, 1989a: 242). Međutim, te dvojbe nisu zaustavile entuzijaste koji su prvu waldorfsku školu u Sloveniji osnovali odmah nakon što je bilo omogućeno otvaranje privatnih škola, a to je bilo tek nakon samostalnosti.

#### PRIVATNO ŠKOLSTVO KAO UVJET ZA PROCVAT ALTERNATIVNIH ŠKOLA U SAMOSTALNOJ SLOVENIJI

Za Sloveniju, kao samostalnu i neovisnu državu, njezini stanovnici su se odlučili na plebiscitu u prosincu 1990. Dana 25. lipnja 1991. slijedila je objava neovisnosti. Pravnu osnovu za djelovanje privatnih škola dao je Zakon o organizaciji i financiranju odgoja i

<sup>5</sup> Jedna od suradnica je sažela učinke školskih reformi u SAD-u činjenicom da „oni koji završe školovanje u prilično velikom broju nisu sposobni pismeno i usmeno izraziti svoje misli, znanje stranih

jezika je skromno a isto tako i poznavanje klasičnih djela umjetnosti i povijesti, premalo je razvijena intelektualna radoznalost i samostalna integracija naučenoga.“ (Černič, 1985: 32)

obrazovanja koji je počeo važiti u rujnu 1991. (ZOFVI 1991). Taj je zakon propisivao da obrazovne programe (to su programi koje potvrđuje državni organ ili utvrdi jednakovrijedan obrazovni standard) izvoditi mogu i privatnici (isto: 4. član). Zakon je otvorio mogućnost za obavljanje javne službe na osnovi koncesije, što znači da je država javnim školama, koje su izvodile jednaki program kao javne škole i prijavile se na natječaj, omogućila financiranje javnim sredstvima (isto: čl. 32). Takav koncesijski ugovor, na osnovi koga država podmiruje troškove za plaće učitelja i materijalne troškove za učenike u jednakom dijelu (100 %) kao za javne škole (Krek 1997: 89) bila je u to vrijeme sklopljena s tri gimnazije koje je osnovala Katolička crkva (isto: 95), osim toga na toj osnovi u rujnu 1992. započela je s nastavom waldorfska (osnovna) škola u Ljubljani (Osnivanje ..., s. a.), prva privatna škola s javno važećim programom u Sloveniji koju nije osnovala Crkva. Pokretači osnivanja bili su roditelji i učitelji, sljedbenici waldorfske pedagogije, koji su prvo osnovali Društvo prijatelja waldorfske škole, koje je osnovalo javni zavod Waldorfska škola Ljubljana.

Zakon o organizaciji i financiranju odgoja i obrazovanja iz g. 1991. bio je izraz brze prilagodbe promjenama koje je donijela demokracija. Sljedećih godina bila je vrlo žustra rasprava o obnovi školskog sustava. Stručna polazišta za pripremu novoga školskoga zakonodavstva objavljena su godine 1995. i u tom okviru su bila predstavljena i polazišta za formalno uređenje položaja privatnog školstva (Bijela knjiga..., 1995.). Paket školskih zakona, koji je bio prihvaćen na toj osnovi, počeo je važiti g. 1996.

Na ovom mjestu najviše nas zanima kakav status imaju u novom školskom zakonodavstvu alternativni pedagoški koncepti. Zadnja verzija Zakona o organizaciji i financiranju odgoja i obrazovanja (2016. – neslužbeno pročišćeni tekst br. 20) glede prihvaćanja programa javnih škola 17. član određuje da će obrazovni program privatne škole dobiti javnu punovažnost kada mjerodavni stručni savjet utvrdi da je program u skladu s ciljevima sustava odgoja i obrazovanja u Republici Sloveniji te da osigurava jednakovrijedan obrazovni standard. Takva odredba uskratila bi alternativnim školama predočavati nesavladivu prepreku – te njihov cilj nikada ne bi bio natjecati se s javnim školama u opsegu i sadržaju znanja. Toga problema bio je svjestan i zakonodavac pa za škole s alternativnim konceptima (službeni izraz za te škole je „škola koja radi po posebnim pedagoškim načelima“) važi sljedeća formulacija: „Obrazovni program koji izvodi privatna škola po posebnim pedagoškim načelima (Steiner, Decroly, Montessori i sl.) dobit će javnu punovažnost kada mjerodavan stručni savjet ustanovi da je program u skladu s ciljevima sustava odgoja i obrazovanja u Republici Sloveniji iz 2. člana ovoga zakona i da osigurava minimalna znanja – u tom kontekstu naravno ima veću slobodu i autonomiju nego što bi imala kad bi morala raditi po nacrtima javnih škola. Dakle, kako vidimo, uvjet za priznanje javne punovažnosti alternativne škole nije jednakovrijednost obrazovnom standardu, nego jamstvo „minimalnih znanja“. U tom okviru alternativnih škola ima bitno veću slobodu i autonomiju nego kad bi morala raditi po nastavnim planovima javnih škola. Istodobno ta se autonomija ne smije izroditi u samovolju – to bi pomoglo spriječiti i potvrdu „odgovarajućeg međunarodnog društva“ s kojim škola dokazuje da istinski slijedi doktrinu odabranog koncepta.

Zakon o organizaciji i financiranju odgoja i obrazovanja određuje da se privatnim školama koje izvide javno važeće programe, osnovnog glazbenog obrazovanja, srednjega zanatskog i stručnog obrazovanja ili gimnazijama garantira za provedbu 85 % sredstava koje je država odnosno lokalne zajednice osigurava za izvođenje programa javne škole.

Osim toga, privatnim školama ne pripadaju sredstva za ulaganja, investicijsko održavanje i opremu. U vezi s tim članom u Sloveniji je oštra polemika u stručnoj i laičkoj javnosti te politici o financiranju privatnih osnovnih škola. Ustavni sud Republike Slovenije prihvatio je u prosincu 2014. rješenje u kojem utvrđuje da spomenuti član u radu koji se odnosi na javno financiranje javno važećih programa osnovnoškolskog obrazovanja nije u skladu s Ustavom jer krši pravo besplatnog pohađanja obvezatnog javno valjanoga programa osnovnoškolskoga obrazovanja te da je potrebno protuustavnost ukinuti u roku od godinu dana, a što se do ožujka 2017. još nije dogodilo.<sup>6</sup>

U Sloveniji šk. g. 2016./2017. djeluje šest privatnih osnovnih škola koje izvode javno važeći obrazovni program. Od tih šest škola samo jedna izvodi program Katoličke osnovne škole, ostalih pet izvode program po posebnim pedagoškim načelima. To su škole:

- Waldorfska škola Ljubljana, koja je nastavu započela šk. g. 1992./1993.;
- Montessori institut, Zavod za pomoć roditeljima u razvoju djece (u Ljubljani), koji je nastavu započeo šk. g. 2010./2011.;
- Privatni odgojno-obrazovni zavod Waldorfska škola Maribor – od šk. g. 2015./2016. djeluje kao samostalna škola (do te šk. g. bila je organizacijska jedinica Waldorfske škole Ljubljana);
- Odgojno-obrazovni zavod Antona Martina Slomška Maribor, Osnovna škola Montessori, koja djeluje od šk. g. 2015./2016. i
- Institut za cjelokupni odgoj i obrazovanje djece LILA, koji od šk. g. 2016./2017. djeluje u Ljubljani (prim. Privatne osnovne škole ..., s. a.).

Između pet javnih srednjih škola samo jedna (ostale četiri su katoličke gimnazije) radi po posebnim pedagoškim principima – Waldorfska gimnazija u Ljubljani (djeluje od 1999.) (Srednjoškolski obrazovni program, s. a.).

U kontekstu prisutnosti alternativnih pedagoških koncepata u slovenskom školskom sustavu smisleno je navesti i školovanje u domu (kod kuće) koje omogućava Zakon o osnovnoj školi (2016), prihvaćen još 1996. Roditelji koji žele školovati svoje dijete kod kuće, moraju najkasnije do početka školske godine o tomu pismeno obavijestiti osnovnu školu u koju je dijete upisano. Zakon propisuje da s obrazovanjem kod kuće učenik mora steći barem jednakovrijedan obrazovni standard kao što ga zajamčuje obvezni program javne škole; zato djeca koja se školuju kod kuće, u školi u koju su upisani obavljaju provjeru znanja. Roditelji su pravo školovanja kod kuće započeli vrlo neodlučno koristiti skoro desetljeće nakon prihvaćanja zakona.

U školskoj godini 2004./2005. bili su u taj oblik obrazovanja uključena četiri djeteta, u šk. g. 2014./15. bilo ih je već 190, ali je potrebno istaknuti da je velik dio djece, koji su u javnu školu upisani kao učenici koji su se školovali kod kuće, upisani u privatne škole koje nemaju javne punovažnosti, a pojavile su se posljednjih godina. Među njima su npr. Britanska međunarodna škola, Francuska međunarodna škola i Američka međunarodna škola (de Laat, 2016:51); do lanjske školske godine bila je među njima i gore spomenuta

<sup>6</sup> Čitatelj može naći argumente podupiratelja spomenute odluke Ustavnog suda u Rifel, T. i Globokar, R. (2016), argumente pak protivnika u Šimenc, M. i V. Tašner (2016).

privatna osnovna škola LILA koja radi po posebnim pedagoškim principima kojoj je Stručni savjet za opće obrazovanje Republike Slovenije priznao g. 2016. javnu valjanost programa. Djeca koja su tu školu ranije pohađala sa statusom školovanja kod kuće, sada će biti upisana u školu s priznatim javno valjanim programom.

## ZAKLJUČAK

Prikaz prisutnosti i razvoja alternativnih pedagoških koncepata u Sloveniji raščlanili smo na tri razdoblja kod kojih svako ima drukčija obilježja. Za razdoblje između dva rata svojstven je izraziti teoretsko-pedagoški pluralizam unutar kojega su se predstavnici reformske pedagogije odlučno zauzimali za priznanje svojega koncepta. U pedagoškom diskursu toga vremena je nastojanje za „novu“ školu tema koja zapošljava kako pedagoške teoretičare tako praktičare i školsku politiku. Moguće je prepoznati snažnu angažiranost učitelja koji svoje reformske interese izražavaju preko strukovnih i sindikalnih udruženja. Nažalost, rukovodećim aktivistima toga vremena nije uspjelo osnovati kakve tipične reformsko-pedagoške škole koja bi mogla biti uzorak i uzor budućega razvoja.

Poratno vrijeme je pedagoški pluralizam predratnog razdoblja radikalno ograničio tako da su u tim uvjetima razmišljanja o pedagoškoj alternativni postala sasvim nezamisliva. Ne samo prosvjetna politika nego i pedagoška znanost, pod dominantnim utjecajem Vlade Schmidta, odlučno je odbacivala ideje reformske pedagogije. Međutim, vrijedi istaknuti da je krajem socijalističkog društvenog uređenja i društveno slomljene pedagoške doktrine toga vremena ostala kritika reformsko-pedagoških koncepata temeljna crta novih pogleda koji su se formirali u oporbu prema tzv. socijalističkoj pedagogiji.

Vrijeme osamostaljenja i demokratizacije Slovenije otvorilo je mogućnost pluralizacije školske ponude. Dobili smo tipične alternativne škole koje u bivšim povijesnim razdobljima nije bilo moguće osnovati. Međutim, čini se da smo izgubili ono što je obogaćivalo pedagošku misao prošlih razdoblja: angažiranu obranu paradigmatičkih pedagoških pozicija, aktivno uključivanje učitelja u nastojanje za reformu školstva, entuzijastičnu obranu alternativnih pristupa i s tim djetetov položaj u školskom procesu te – na kraju, ali ne i manje važno – teorijski produbljen kritički pristup prema alternativnim pedagoškim konceptima.

Preveo sa slovenskog Ante Murn

## LITERATURA

- Autor, O. (1988). Slovenska pedagogika v besedah in spominu Antona Osterca, Jožeta Jurančiča in Martina Menceja, *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, 39, 5-6. str. 2019-221.
- Bahovec, E., Z. Kodelja, M. Šetinc (1985). Postscriptum, *Problemi*, 23, 254, str. 48-49.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995), Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bergant, M. (1986). Permisivna in laissez-faire ali vse dopuščajoča vzgoja, *Sodobna pedagogika*, 37, 1-2, str. 7-15.

- Ciperle, J., A. Vovko, Š. (1987). *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*, Ljubljana, Slovenski šolski muzej.
- Černič, M. (1985). Ameriški primer usmerjenega izobraževanja, *Problemi*, 23, 254, str. 31-32.
- Jurančič, J. (1930). *Iz šole za narod*. Ljubljana: Priročna pedagoška knjižnica.
- Krek, J. (1997). Zasebne šole in vrtci: zasnova in zakonske rešitve. V: Šimenc, M. in Krek, J. (ur.), *Zasebno šolstvo: struktura, primerjava različnih šolskih sistemov in zakonodajne rešitve v republiki Sloveniji*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 85-117.
- De Laat, G. M. (2016). Izobraževanje na domu v Sloveniji, *Sodobna pedagogika*, 67, 4, str. 46-62.
- Ledinek, M. (1939). *Moj razred*, Maribor, Pedagoški tisk.
- Maček, J. (2011). *Partijska prosvetna politika 1945-1955 na primeru šolstva v Mariboru in okolici*, Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne šole : didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex
- Medveš, Z. (1989). Waldorfska pedagogika ali kako izgubiti strah in vzljubiti šolo, *Sodobna pedagogika*, 40, 3-4, str. 153-165.
- Medveš, Z. (1989a). Antropozofski temelji Waldorfske pedagogike, *Sodobna pedagogika*, 40, 5-6, str. 228-242.
- Mihilovc, D. (1928). Ideja samoizobrazbe, *Učiteljski tovariš*, 69, 3, str. 3-4.
- Osterc, A. (1928). Pedagogika? - Sociologija? *Učiteljski tovariš*, 69, št. 4, str. 3.
- OŠ Topolščica (b.l.), Ljubljana, Slovenski šolski muzej. Dokumentacijska zbirka.
- Protner, E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919-1941)*, Nova Gorica, Educa.
- Protner, E. (2010). Splošnoizobraževalne zasebne šole na Slovenskem med preteklostjo in sedanjostjo, *Sodobna pedagogika*, 61, 5, str. 56-73.
- Protner, E. (2015). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Slowenien zwischen Totalitarismus und Demokratie, *Historia scholastica*, 1, 1, str. 70-81.
- Rifel, T. in R. Globokar /ur./ (2016). *Zasebno šolstvo za skupno dobro*, Ljubljana, Inštitut za raziskovanje in evalvacijo šolstva.
- Röhrs, H. (1986). Die Schulen der Reformpädagogik – Glieder einer kontinuierlichen internationalen Bewegung. U: Röhrs, H. (Hrsg.), *Die Schulen der Reformpädagogik heute*. Düsseldorf, Schwan.
- Schmidt, V. (1948). *Pedagogika*, Ljubljana, Višja pedagoška šola.
- Schmidt, V. (1982). *Socilaistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*, Ljubljana, DDU Univerzum.

Srednješolski izobraževalni programi. Splošno izobraževanje. Izobraževalni programi srednjih šol (b. l.), <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2016/programi/gimnazija/programi-zasebne.htm#posebna> (17. 3. 2017)

Šegula, I. (1950). Pomen psihologije za vzgojno in učno delo. U: Kongres pedagoških delavcev LRS na Bledu. I. del. Ljubljana, Državna založba Slovenije, str. 99-141.

Šimenc, M., V. Tašner /ur./ (2016). *Komu je napoti kakovostno javno šolstvo*, Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij (CEPS), Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije (SVIZ).

Štrukelj, I. (1918). Didaktiška pravda je zdrava. *Slovenski učitelj*, 19, 1, str. 31-34.

Ustanovitev (b.l.). Waldorfska šola Ljubljana. <http://www.waldorf.si/?w=25> (17. 3. 2017).

*Ustav Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenca* (1921). Zagreb, Naklada Ćirilo-Methodske nakladne knjižare.

*Ustava Ljudske republike Slovenije* (1947). Ljubljana, Ljudska pravica.

Vodopivec. K. i dr. (1974). *Eksperiment u Logatcu, Pokušaj uvođenja novih koncepcija u vaspitni zavod*, Beograd, Savez društava defektologa Jugoslavije.

Vranc, E. (1937). *Osnove strnjenega šolskega dela v teoriji in praksi*, Ljubljana, Slovenska šolska matica.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1991). Uradni list RS, št. 12/1991, <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/1991-01-0471?sop=1991-01-0471> (17. 3. 2017).

Zakon o osnovni šoli (ZOSn) (2016). Uradni list RS, št. 81/06, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (17.3. 2017).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (2016). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445> (14. 3. 2017)

Zasebne osnovne šole (b. l.). Republika Slovenija, Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport. [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/osnovno\\_solstvo/osnovna\\_sola/zasebne\\_osnovne\\_sole/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/osnovna_sola/zasebne_osnovne_sole/) (17. 3. 2017).

Zgodovinski podatki o Topolščici (b.l.). <http://www.sostanj.si/objava/55182> (17. 10. 2017).

## THE DEVELOPMENT AND CURRENT STATE OF ALTERNATIVE PEDAGOGICAL CONCEPTS IN SLOVENIA

## ABSTRACT

By alternative pedagogical concepts we mean the efforts for reforming school, education and theoretical conceptualization which are also known as reformist pedagogy, progressive pedagogy, new school movement, etc. The transition from the 19th to the 20th century is a time of high pluralisation of pedagogical thought. Favourableness of new pedagogical trends grew substantially in the time between both wars. The most prominent representative was Anton Osterc - his polemics with representatives of other pedagogical courses help us outline various theoretical positions of this period. The ideas of reform pedagogy were defended by the Pedagogical Central in Maribor. Despite the efforts in Slovenia, this period did not see a taking off of any of the alternative (experimental) schools.

The pedagogic doctrine after World War 2 strongly rejected the ideas of reformist pedagogy. The main advocate of this critique was Vlado Schmidt who saw typical elements of bourgeois pedagogy in reformist or progressive pedagogy (pedology, as he named it) - he linked reformist pedagogy ideas with a lack of knowledge in children and an inadequate educational orientation while referring to the child's natural neglect of social education aims. Elements of reformist pedagogy ideas started establishing themselves again in the territory of Slovenia within the self-management pedagogy and experiments with permissive education.

The first alternative school in Slovenia with a publicly valid programme was established in 1992 - this was the Waldorf School in Ljubljana. Its establishment was made possible by the new social situation after the change of the political system. Establishing new school alternatives was made possible by the school legislation of 1996 with the regulation of public schools. Currently, there are four alternative private basic schools in Slovenia.