

Zdenko Medveš

Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike

Povzetek: V razpravi *Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo* (Medveš 2015) je prikazana zgodba o šolskosistemskih dogajanjih v jugoslovanski šolski politiki v obdobju 1945–1990 in vloga pedagoške znanosti pri tem. Ta razprava pa v istem obdobju predstavlja obratno sliko – razvoj ključnih idej pedagoške znanosti in vpliv politike. Pedagoška znanost na Slovenskem je bila paradigatsko pluralna tudi v obdobju političnega enoumja, kar kaže neupravičenost teze, da se je razvijala le znotraj ideološkega političnega diskurza, kaj šele da bi se mu podrejela. Lažje dokažemo, da se je razvijala v polemiki s politiko in bila povsem primerljiva z razvojem pedagogike v srednjeevropskem prostoru, če odmislimo vmešavanje politike. Liberalizem v politiki v šestdesetih letih je zelo spodbudil pedagoško znanstveno ustvarjalnost, spopad politike z liberalizmom v sedemdesetih pa jo je zavrnil. Drugi posvet slovenskih pedagogov na Bledu leta 1971 priča o zastopanosti treh pedagoških paradigem v povojnem razvoju: socialnokritični, duhoslovni oziroma kulturni ter reformski. Socialnokritična in duhoslovna paradigma se zapletata v teoretske spopade, ki zaradi vpletanja politike vodijo tudi do osebnih zlih usod.

Ključne besede: pedagoške paradigme, medij vzgoje, duhoslovna/kulturna pedagogika, socialnokritična pedagogika, reformska pedagogika, blejski posvet

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

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

Uvod

Pluralnost pedagogike v obdobju 1945–1980 na Slovenskem je mogoče pokazati že s teoretskimi spopadi, ki so imeli, če odmislimo ideološko vmešavanje politike vanje in politično anatemiziranje posameznih akterjev, vse značilnosti polemik, kot jih v obdobju 1960–1980 poznamo v obliki »znanstvenih spopadov« (science wars) na področju pedagogike v srednjeevropskem prostoru. V teoretskem pogledu je pedagogika »nemirna« znanost, saj je osrednje vprašanje spopadov že to, ali jo razumemo kot družboslovno ali humanistično oziroma kot filozofsko ali empirično, temeljno ali tehnološko vedo, ki se posveča predvsem tehnologiji pouka. Ti znanstveni spopadi znotraj pedagogike so posebej značilni v nemško govorečem prostoru ter jih simbolizira tudi bipolarnost: ali je pedagogika sploh integralna znanost z lastnim teoretskim korpusom ali pa gre bolj za interdisciplinarno področje raziskovanja vzgoje in izobraževanja, ki je predmet različnih znanosti. Ta bipolarnost je imela usodne posledice, ki se ne nazadnje danes zelo razvidno kažejo tudi v razkrajanju pedagogike kot integralne vede ter razprševanju predmeta raziskovanja – vzgoje in izobraževanja – v različne znanstvene discipline in s tem različne znanstvene diskurze.

Kot rečeno, je nevarnost disperzije pedagoškega raziskovanja stara že okoli stoletje, kar pa seveda velja samo za tista geografska področja, ki so prej pedagogiko razvijala kot integralno in pretežno filozofsko usmerjeno vedo, to je za nemško in tudi slovansko govoreče območje, čeprav v slednjem ni zaslediti enake dinamike, silovitosti in eksplicitnosti v bipolarizaciji pedagogike. V anglosaškem prostoru nikoli ni bilo tako. Začetke teoretske disperzije pedagogike lociramo predvsem v nemškem prostoru,¹ v času pojavljanja težnje po empirični zasnovanosti pedago-

¹ Pojav bipolarizacije v pedagogiki je znan od nastajanja t. i. eksperimentalne pedagogike (Wilhelm August Lay, Ernst Meumann) v začetku 20. stoletja, a prizadevanja za empirično usmerjeno pedagogiko v Nemčiji dosegajo kulminacijo šestdesetih letih. Močno jih je spodbudil Heinrich Roth, ki se je po vrnitvi iz ZDA z vso močjo zavzemal za radikalno reformiranje akademskega, pretežno filozofskega pedagoškega diskurza, uveljavljenega v nemško govorečem prostoru. Razmere je dodatno zaostriala znana polemika Luhmanna in Habermasa o teoriji komunikacije, povsem pa jih je razplamtel izid monografije Wolfganga Brezinke *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* (Brezinka 1971).

škega raziskovanja, kar je ekstremno poglobilo tudi spor med t. i. »akademsko« in »učiteljsko« pedagogiko, ki je spremljal razvoj evropskega pedagoškega mišljenja skozi celotno zgodovino (več glej v Medveš 2010).

Pedagoške paradigme izhajajo iz razumevanja medija vzgoje

Smisel konstrukcije paradigem je v nujnosti njihove dekonstrukcije in uporabi zdrave pameti

Če trdimo, da je bila pedagogika v obdobju 1945–1990 paradigmatško pluralna, moramo pojasniti, kaj sploh mislimo s pedagoško paradigmo. Pojem je sicer znan v slovenski pedagoški literaturi; leta 1990 ga je na primer Pediček (1990) uporabljal kot podlago za klasifikacijo različnih ideoloških vzorcev in političnih vplivov na pedagogiko, leta 2007 pa kot prikaz različnih ideologij in politik v vzgoji, izobraževanju, šolstvu in pedagogiki (Pediček 2007, str. 154). Moje razumevanje pedagoške paradigme ni vezano na aplikacije političnih, ideoloških, filozofskih ali drugih znanstvenih teorij, temveč skušam pedagoško paradigmo interpretirati znotraj različnih razumevanj vzgojnega procesa. Gre za identifikacijo razlik v miselnih, interpretativnih modelih razumevanja vzgoje, ki se naslanja na različne medije same vzgoje.

Zavedam se, da je za koga lahko sporen že sam pojem paradigme v pedagoškem mišljenju. Vsaka paradigma je miselni model, generalizacija in vsaka generalizacija, vsak model je veljaven le kot model, ki pa vselej povzroča težave, ko ga apliciramo na konkretne primere oziroma ko vanj umeščamo posameznega avtorja ali skupino teh. Zagotovo to še posebej velja za družboslovne in humanistične vede, kjer paradigme ni mogoče eksaktno dokazovati in s tem eksaktno razlikovati. Lahko da so nekakšna metafikcija, a vendar jim je mogoče določiti elemente, da fikcija izraža razlike v razumevanju realnih vzgojnih praks. Pedagoška paradigma mi pomeni način razumevanja dejavnikov v vzgojnem procesu in pojasnjuje razmerja med različnimi dejavniki vzgoje. Paradigmo skušam opredeliti kot *prevladujočo »zavezanost« mišljenja določenim interpretacijskim pravilom in normam v znanstvenih praksah*. Rečeno drugače, s paradigmo lahko odkrivamo skupine znanstvenikov, ki so zvesti določenim pravilom in normam razumevanja vzgojnega procesa, zato pripadajo isti znanstveni paradigmi, ne glede na to, da so med posameznimi misleci ali ožjimi strujami v takšni skupini lahko tudi velike razlike.²

² Idealen primer takšne različnosti sta Ozvald in Gogala, ki sicer vidita medij vzgoje v duhovni oziroma kulturni tvornosti ter zato pripadata duhoslovni oziroma kulturni pedagogiki. A med njima je velika razlika v pogledih na brezštevilna vprašanja v vzgojnih, izobraževalnih in učnih praksah, saj Ozvalda označuje racionalna dimenzija duha in kulture ter pedagogova strogost, Gogalo pa nasprotno – stremljenje, da učitelju/vzgojitelju dopove pomen pristnega čustvovanja in osebnega odnosa do kulture. In kot da bi Gogala hotel tudi eksplicitno pokazati večjo distanco do Ozvalda, ki je svojo pedagogiko imenoval »kulturna pedagogika«, je ozadje svoje pedagogike in pedagoške teorije označil kot »duhoslovno« (Gogala [1927/28] 2005, str. 235).

Zakaj identificirati pedagoške paradigme? Danes se zdi že nekoliko pozno sklicevati se na pedagoške teoretske tokove in paradigme, a je kljub temu identifikacija paradigem v pedagogiki eden od namenov tega prispevka. 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.

Kateri pridevniki smiselno označujejo pedagoško dejavnost in kateri pedagoško znanost?

V svojih dosedanjih razpravah sem pluralizem v pedagoškem mišljenju že podrobneje analiziral (Medveš 2002, 2007, 2010 in 2011), zato bom v tem prispevku kratko obnovil samo pogled na temelj, iz katerega je po mojem mnenju mogoče izpeljati razločevanje pedagoških paradigem (pedagoških teorij, tokov in smeri). Teoretske paradigme se v evropskem kulturnem prostoru uporabljajo kot podlaga za poimenovanje teoretskih tokov v pedagoškem znanstvenem mišljenju (Historisches ... 2004). Najprej pa moramo jasno razlikovati med pedagogiko kot dejavnostjo in znanostjo. Kot sem pokazal v dosedanjih objavah (Medveš 2010), tokov znanstvenega mišljenja ni korektno označevati s pridevniškimi povezavami, ki merijo na pedagogiko kot dejavnost. Takih pridevniških povezav za označevanje pedagoške dejavnosti je nepregledna množica, saj gre za označevanje dejavnosti glede na različna merila, med katerimi najpogosteje izstopajo: institucije (univerzitetna, gimnazijska, osnovnošolska ... pedagogika), družbene orientacije (socialistična, meščanska, fevdalna ... pedagogika) ali zgodovinske epohe (antična, novoveška, razsvetljenska, terezijanska ... pedagogika), filozofske smeri (personalistična, kantovska, rousseaujevska, hermenevtična ... pedagogika), duhovnost (katoliška, evangeličanska, jezuitska ... pedagogika), vzgojni slogi (demokratska, avtoritarna, represivna ... pedagogika), posebni pedagoški programi (Niellova, Steinerjeva, svobodna, dalton plan ... pedagogika), vrste populacije, ki ji je dejavnost namenjena (socialna, specialna, interkulturna ... pedagogika). Takšne vrste usmeritev pedagogike bi lahko naštevali v nedogled, če bi kot osnovo za poimenovanje uporabili države, družbena gibanja, pomembne politične osebnosti, karizmatične učitelje itd. Pri navedenih opredelitvah je mišljena pedagogika v pomenu dejavnosti, šolstva, poučevanja, vzgajanja, učiteljevanja. *Skupni imenovalec* pri tovrstnih klasifikacijah so vrednote, programski cilji, didaktični modeli in sredstva, zato je takšna opredelitev zelo primerna ter pogosta tudi za označevanje šolske politike. Pri tem ni namen pojasnjevati strukture vzgojnega procesa. Ko pa gre za klasifikacijo znanstvenih smeri in za označevanje znanstvenih paradigem, je skupni imenovalec prav to,

kako določeno pedagoško mišljenje razume strukturo vzgojnega procesa, razmerje med vzgojnimi dejavniki in, končno, kateremu od vzgojnih dejavnikov pripisuje odločilno vlogo v vzgojnem učinkovanju.

Mediji vzgoje in paradigme pedagogike

V svojih dosedanjih razpravah sem pri pedagoških diskurzih izhajal iz razumevanja vzgojnega procesa (Medveš 2002, 2007, 2011). Gre za občutljivo splošno vprašanje pedagoškega mišljenja, kako pojasniti misterij vzgajanja, torej možnost, da vzgojni ukrepi sploh imajo učinek. Bralec bo moral sprejeti, da se pri tem ne moremo nasloniti na kakršne koli zanesljive znanstvene ugotovitve, zato namenoma uporabljam sintagmo »razumevanje vzgojnega procesa«, in ne spoznanje. Vzgojni proces spada med, če se izrazim z besedami Elstra, »mentalna [ali pa] družbena stanja [...], [ki imajo] to lastnost, da lahko nastanejo zgolj kot stranski proizvod delovanj« (Elster 2000, str. 53). Podobno misel bomo našli pri Schmidtu, ki povzema Ušinskega, ko pravi, »da ne bomo našli vzgojnega ukrepa, ki ne bi imel lahko pozitivnega, negativnega ali nikakršnega učinka, češ da so rezultati vzgojnih izkušenj časovno preveč oddaljeni od ukrepov, da bi lahko konkretne ukrepe imeli za vzrok konkretnim učinkom« (Schmidt [1952] 1982³, str. 55). To zagotovo izraža dovolj nejasnosti v sami strukturi vzgojnega procesa, zato se ni mogoče opreti na še tako temeljite empirične ali statistične raziskave, ki bi bile podlaga za jasne ugotovitve o tem, kako medsebojno učinkujejo različni dejavniki, ki sestavljajo vzgojni proces. Mislimo na tri dejavnike, ki so iz teorije pouka splošno znani kot didaktični trikotnik (učitelj, učenec, učna vsebina – snov), ki mu v vzgojnih oziroma socializacijskih teorijah dodajamo splošno znan četrti dejavnik, to je življenjsko (materialno in socialno) okolje ali kontekst. Gre za dejavnike, ki določajo vsak vzgojni proces. Ključno vprašanje, na katerega se opiram pri opredeljevanju pedagoške paradigme oziroma diskurza, je, kateri dejavnik teorija razume kot *preferenčen*. Na kratko, katerega od dejavnikov *razume kot 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. 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 ustrežno duhovno, vrednotno, kulturno sporočilno vrednostjo je medij duhoslovni oziroma kulturni pedagogiki; življenjsko (socialno, materialno) okolje, kontekst ali prostor pa kot medij razvija socialnokritična pedagogika (podrobneje Medveš 2002, 2007). Če te predpostavke o mediju ne sprejmemo, ni podlage za diferenciacijo pedagoških paradigem oziroma pedagoških tokov. Obstoj paradigem in tokov pa potrjuje vsa zgodovinska in sistematska literatura na področju pedagogike,

³ Prva letnica, v oglatem oklepaju, pove, kdaj je citirano besedilo prvič izšlo, strani pa so navedene po ponovni izdaji (Schmidt 1982). Enako velja tudi v nadaljevanju prispevka.

čeprav ne vedno z enakimi oznakami, imeni in opisi. Vsaka paradigma na svoj način opredeljuje vlogo vsakega drugega dejavnika, ki v paradigmi ne nastopa kot medij, zlasti profil, držo in ravnanje vzgojitelja, kar je šele bistvo pedagoškega spraševanja. Brez izpeljave do vzgojitelja paradigma ne more odgovoriti na ključno pedagoško vprašanje, kako ravnati v vzgojni komunikaciji (Medveš 2002, 2007). Za vsako paradigmo je značilna tudi le njej tipična korespondenca med medijem in cilji oziroma vrednotami vzgajanja (prav tam in *Historisches ...* 2004), čeprav gre pogosto tudi za prekrivanje paradigem pri opredeljevanju ciljev, saj so, razumljivo, nekatere vrednote skupne vsem paradigmam, a vendar je v herbartizmu posebej poudarjena etika dolžnosti, v duhoslovni/kulturni pedagogiki duhovnost, človeškost, pri reformistih osebna svoboda in izbira, v socialnokritični pedagogiki pa emancipirana angažiranost. Nemalokrat se dogaja tudi, da se na vrednotni ravni posamezni teoretiki znotraj pedagoške paradigme identificirajo s konkretnimi družbenimi ali epohalnimi orientacijami, in to ne vselej brez tveganja, da zapadejo drugih vrednotam, ki jih oddaljujejo od sicer humanističnih vrednotnih poudarkov, ki so značilni za paradigme.⁴

Če se ozremo še na nekatere kritike, ki na primer oporekajo temu, da bi otrok sploh lahko bil medij vzgoje, lahko ugotovimo, da bi diskurz, ki kot medij vzgoje razume otroka, v najjasnejši obliki našli v sistemski teoriji, torej pri Luhmannu, kar je slednji sam najnataneje izpovedal v kontroverzni razpravi z značilnim naslovom *Das Kind als Medium der Erziehung* (Luhmann 1991). Na to se najbolj navezuje reformska pedagogika že od svojega izvora, tj. Rousseaujevega razumevanja otrokove svobode kot sredstva in cilja vzgoje. To izhodišče reformskega pedagoškega diskurza pa je pogosto predmet kritik, ki izražajo zadržke prav v tem, da je (svobodna) vzgoja lahko uspešna. Gre za dvom o tem, ali je otrok dejansko lahko medij vzgoje. Pri tem mislim kritike, ki jih glede reformskega pedagoškega diskurza izražajo drugi (npr. C. Millot (1983) o Niellu v *Freud Anti-pedagog*; R. Kroflič (1996) v *Avtoriteta in šola* ali *Rousseaujeva skrita avtoriteta vzgojnega okolja* (1996a)), ki generalno oporekajo tezi o uspešnosti svobodne vzgoje in o otroku kot mediju vzgoje. C. Millot na primer Niellove vzgojne uspehe pripisuje vplivu moči Niellove osebnosti. Te kritike ni vzeti kot relevantne, ker je izpeljana iz enega samega primera. Bolj pa zadene Krofličeva kritika, ki meri na Rousseaujev koncept avtoritete, Rousseau pa je skupni imenovalec reformske pedagogike. Kroflič (prav tam) mit o otrokovi svobodi v vzgoji vidi kot sredstvo manipulacije, kot možnost ali bolje teoretski izgovor, da vzgojitelj otroku pušča svobodo, da bi lahko prikrito uveljavljal svojo avtoriteto. A to je bolj vprašanje tehnike v vzgojni komunikaciji in kritika ne zadeva bistva paradigme, ki meri na to, da je uspešnost vzgoje v končni posledici stvar otrokovega izbora, katera sporočila v komunikaciji si bo prisvojil, saj je tisto, kar si zamisli vzgojitelj, kot pojasnjuje Luhmannov princip avtopoetič-

⁴ Znani so primeri identifikacije nekaterih duhoslovcev z nacionalsocializmom (Flitner, Spranger) in obratno – nacionalsocializma z duhoslovci (Nohl), socialnokritičnih pedagogov z revolucionarnimi idejami delavskih gibanj, po letu 1945 pa na Slovenskem tudi z idejami socializma in samoupravljanja, herbartistov z idejami razsvetljenjskih monarhij; le reformska pedagogika skuša ostati zvesta ideji »svobodne šole«, a se spet nekatere smeri naslanjajo na različna duhovna gibanja (povezava med antropozofijo in indijskim hinduizmom pri Steinerju ali navezava na krščanstvo pri Montessorijevi, pri Deweyju pa na ameriški model demokracije).

nosti, neuresničljivo. Vzgojitelj z discipliniranjem ali prisilo sicer lahko vpliva na otrokovo vedenje, a samo začasno, v vzgojni komunikaciji pa le spodbudi otrokovo avtopoetičnost, ne more pa vsiliti sprememb v strukturi zavesti kot avtonomnem sistemu zavesti (Luhmann 1991).

Samo pri logiki, da je eden od dejavnikov vzgojnega procesa razumljen kot medij tega procesa, se lahko vzpostavijo različni pedagoški teoretski diskurzi in paradigme. In o pluralnosti pedagoške znanosti na Slovenskem po drugi svetovni vojni lahko govorimo le, ko lahko dokažemo prisotnost vsaj treh smeri oziroma paradigem: prevladuje *socialnokritična* pedagogika, močna, čeprav v nemilosti pri tedanji politiki in tudi univerzitetni pedagogiki, je *duhoslovna (kulturna)* pedagogika, zastopana je tudi *reformska pedagogika*, posebej v reformiranju dela vzgojnih domov, medtem ko povojni čas ni obnovil herbartizma, ki je med obema vojnama že pristal v zgodovinski ropotarnici pedagoških idej zaradi uniformirane didaktike, predvsem pa zaradi zoževanja medija vzgoje na vzgojitelja kot posameznika (več glej v Protner 2001 in Medveš 2010).

Pedagogika kot znanost je bila v povojnem obdobju teoretsko in paradigmatško pluralna

Nekaj periodizacij

Potek razvoja slovenske pedagogike kot znanosti v povojnem obdobju narekujejo mnogovrstnost paradigem, spopadi med njimi ter vmešavanje politike. Naša razprava o tem razvoju ne bo imela zgodovinskega značaja, temveč bomo identificirali le različne tokove pedagoškega mišljenja, da bi potrdili hipotezo o paradigmatški pluralnosti pedagoške znanosti v obdobju 1945–1990.⁵ Gre za obdobje, ki je vsebinsko že večkrat obdelano (Pediček 1990; Sagadin 1987 in 1994; Schmidt 1982; Strmčnik 1995) ter tudi razčlenjeno v različne etape, pri čemer je najbrž posebnost tega obdobja, da avtorji etape razvoja pedagogike klasificirajo glede na spreminjanje razmerja med pedagogiko in politiko. Sagadin in Schmidt v zgodnejših delih govorita o treh razvojnih etapah, Pediček pa o sedmih, ki jih razume kot »mikroparadigme« (Pediček 2007, str. 152). Vsi se strinjajo glede prve etape, ki sega v čas neposredno po vojni (1945/50), ko naj bi bila pedagogika povsem podrejena domači politiki in sovjetski pedagogiki. Pediček to dobo poimenuje diamatska ideologizacija. Vsi navedeni avtorji menijo tudi, da referat Ive Šegula (1950) *Pomen psihologije za vzgojno in učno delo* na Prvem kongresu pedagoških delavcev LRS na Bledu leta 1950 pomeni »kopernikanski preobrat«. Referat je nekakšen protest proti podrejanju vzgojno-izobraževalnega dela izključno družbenim ciljem, protest proti zanemarjanju razvojnih in individualnih posebnosti otroka in hkrati apel za upoštevanje psiholoških pogojev učnega procesa. Za vse avtorje je ta referat znak začetka tajanja v politiko zamrznjene pedagogike in ga razumejo kot začetek novega obdobja v razvoju znanstvene misli. Pediček (1990) začetek tega obdobja (okrog 1950) poimenuje »individualna pedagogizacija«, češ da

⁵ Več o zgodovinskem orisu razvoja pedagogike na Univerzi v Ljubljani glej v Vidmar (2009) in Medveš (2010).

s tem izrazimo srž pobude Ive Šegula. Preplete ga s tretjim obdobjem »induktivna metodologizacija (po Schmidtovih člankih 1952 in 1961) ter doda četrto obdobje »interdisciplinarna tematizacija«, in sicer kot svojevrstno etapo v šestdesetih letih, ko se različne stroke vključujejo v raziskovanje vzgoje in izobraževanja. Ves ta čas od leta 1950 do 1970 pa Sagadin in Schmidt razumeta kot enotno drugo fazo razvoja, ki jo hkrati označujejo poziv Šegule za spoštovanje individualnosti otroka ter Schmidtove metodološke zahteve⁶, da se deduktivno pedagoško raziskovanje dopolni z empiričnim, kar mu pomeni izpolnitev nujnega pogoja za avtonomnost pedagogike, ki se bo tako lahko naslonila na lastne spoznavne vire in si s tem omogočila kritično distanco do načinov izvajanja šolske politike.⁷ Tretje obdobje po Sagadinu in Schmidtu sega v obdobje 1970–1980, ko naj bi se avtonomija pedagogike krepila ne le z empiričnimi spoznanji, temveč tudi s kritičnimi teoretičnimi analizami šole in družbe ter razmisleki o vrednotah in ciljih vzgoje ter tudi o idejnosti pouka. Zanimivo je, da v osemdesetih letih Schmidt v uvodu k monografiji *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem* (1982) govori le o dveh obdobjih razvoja pedagogike, ki ju opredeli s prehodom od »etatistične k samoupravljavski pedagogiki« (Schmidt 1982, str. 7–8). S to klasifikacijo se izgubita teža in avtonomnost prvega obdobja (1945–1950), ki ga številni avtorji (Sagadin, Strmčnik, Pediček in tudi Schmidt sam v zgodnejših delih) razumejo kot samostojno obdobje in razglašajo za čas političnega hlapčevanja. Mislim, da je poznejša Schmidtova členitev razvoja (Schmidt 1982) le v dve obdobji povsem upravičena, saj, kot bomo videli pozneje z natančnejšim branjem prvih Schmidtovih povojnih besedil, tudi v obdobju 1945–1950 lahko odkrijemo, da ni šlo predvsem »za prevajanje v pedagoški jezik izjav naših vodilnih partijskih in političnih delavcev« (kot Schmidt izrecno zapiše leta 1952, gl. prav tam, str. 42), temveč bolj za paradigmatični prelom v pedagoškem mišljenju, ob utrjevanju socialnokritičnega diskurza, kar pa takrat implicira tudi sprejemanje vrednot »naprednih družbenih sil [in] povezovanje z revolucionarnim družbenim dogajanjem« (prav tam, str. 7) zlasti v razpravah o vzgojnih ciljih in smotrih. To pa je v socialnokritični optiki pedagogike prelomnih obdobji prej razumeti kot znak metodološkega odnosa te optike do družbenega dogajanja, in ne kot prevajanje političnih gesel ali hlapčevanje politiki. Ne nazadnje je Schmidt politični diktat v področju ciljev vzgoje pozneje (v seriji razprav iz leta 1970)⁸ razumel kot temeljno značilnost etatizma v pedagogiki, kar pomeni, da z oznako etatistična pedagogika zaobjame tako čas neposredno po vojni kot poznejše obdobje, vendar pri tem misli bolj težnje politike po podrejanju pedagogike kot pa pedagoško znanost; samoupravljavška pedagogika pa pomeni simbol upora pedagoške znanosti proti takšni politiki, ki se začena že v petdesetih letih.

⁶ Gl. Schmidtovi razpravi *Kako naj danes pri nas razvijamo pedagoško znanost* iz leta 1952 in *Metodološka enotnost pedagoške vede* iz leta 1961 – oboje ponatisnjeno v Schmidt (1982).

⁷ Schmidtu je zgled dosežkov tega obdobja raziskava o učinkih enotne osnovne šole, ki jo je objavil Strmčnik v razpravi *Enotna osnovna šola je bistveni element socialističnih družbenih odnosov* (več v Medveš 2015).

⁸ *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem, Vzgoja samoupravljalcev, Analiza vzgojnega procesa in Predmet in metodologija etatistične in samoupravljalške pedagogike* – vse izvirno objavljeno leta 1970 in nato ponatisnjeno v Schmidt 1982.

Pediček (1990) v začetek sedemdesetih let umesti dobo »samoupravne antropologizacije«, ki traja zelo kratek čas. Osrednji dogodek obdobja je Drugi posvet slovenskih pedagogov na Bledu 1971 ter razvoj njegove zamisli o antropološki pedagogiki. Z letom 1972 pa je ta faza končana, saj naj bi zaradi protiliberalne politike, ki je okrepila ideološki pritisk nad šolo in pedagogiko, nastopila doba »marksistične dogmatizacije«, ki za daljši čas »preseka idejno in ideološko razpiranje pedagoške misli« (Pediček 1990, str. 383). V osemdesetih letih sledi spet obdobje odtajanja, ki ga poimenuje »mišljenjska pluralizacija« (prav tam). Bržkone so osrednji dogodki tega obdobja razprave o »identiteti pedagogike«, kolokvij o vsestransko razviti osebnosti (VRO) leta 1985 ter kritične evalvacije usmerjenega izobraževanja, ki jih vodi Sagadin (več glej v Medveš 2015).

Moj namen ni raziskovanje opisanih periodizacij, niti ne razkrivanje tega, kaj jim je skupno in v čem se razlikujejo. V mojem pristopu je označevanje pedagogike kot etatistične ali samoupravljalvske tako ali tako neustrezno in je plodno razmišljati le o paradigmatiki pedagoškega mišljenja. Opisane periodizacije razumem kot dokaz zavesti vseh avtorjev, da razvoj povojne pedagogike teoretsko (idejno) ni monoliten, kar potrjuje upravičenost hipoteze o pluralnosti pedagoške znanosti v socialističnih časih. Ključni raziskovalci in nosilci razvoja pedagogike v tem času sicer menijo, da je bil pluralizem pedagoškega mišljenja iz časa med obema vojnama po koncu zadnje vojne sicer odpravljen, potem pa se je postopoma krepil iz obdobja v obdobje. S tem nedvomno soglašata Sagadin in Pediček.

Za naše razmišljanje o prvem obdobju je pomembna Schmidtova razprava *Smernice sodobnega pedagoškega dela* iz leta 1945. Natančnejše branje te razprave pokaže, da ni pisana v slogu prevajanja političnih izjav v pedagoški jezik. Schmidt je dober poznavalec pedagoških tokov in teorij in za vsakogar, ki je občutljiv za pedagoške paradigme, ta razprava pomeni zelo ekspliciten obračun z vsemi pedagoškimi paradigmami, ki jih lahko dokažemo na Slovenskem med obema vojnama (več glej v Medveš 2010; Vidmar 2009). Ni tako pomembno, da Schmidt eksplicitno in na splošno zavrača nemško pedagogiko ter se zavzema za rusko oziroma sovjetsko s predstavniki, kot so Belinski, Dobroljubov, Ušinski, ne pa s Krupsko, niti še ne z Makarenkom, ki ga pozneje zelo ceni; pomembno je zlasti to, da poimensko ali pa z opisom izrecno zavrača vse tri medvojne pedagoške struje na Slovenskem: »Zavrgli bomo formalizem pri pouku, [...] pedantski odnos do otrok, [...] [najbrž je to uperjeno proti herbartizmu, op. Z. M.], [...] metodo [...] pedagoškega dela s špekulativnostjo, ki jemlje vodila za svoje delo iz statično pojmovanega duhovnega sveta [tu bi lahko prepoznali duhoslovno pedagogiko, op. Z. M.], [...] 'novo šolo', ki se je maskirala kot napredna [...] [in njene] napačne zaključke, da naj bo otroški interes glavni vidik za izbiro učne snovi [tu je mogoče prepoznati reformsko pedagogiko in mladinoslovje, op. Z. M.]« (Schmidt [1945] 1982, str. 19–22) Schmidt podpira pedagogiko, ki »pravi izobraževalni objekt [...] postavi konkretno, v sedanji čas in prostor, v konkretno slovensko gospodarsko, socialno in kulturno okolje« (prav tam, str. 22–23).

Opisana intonacija do paradigem pedagoškega mišljenja, ki sledi iz *Smernic sodobnega pedagoškega dela*, ni nekaj časovno začasnega – označevala bo Schmidtov odnos do paradigem v vsem njegovem delu. Ne glede na to, da se je njegova misel

v razpravah o samoupravljalni pedagogiki, kot bomo videli, nekoliko premikala iz družboslovnega v humanistični diskurz, je ves čas ostal zvest socialno-kritični paradigmi in najostrejši je bil do reformskega pozicioniranja otroka v pedagogiki ter do duhoslovnega hipostaziranja človeškega zaradi »oddaljevanja od družbene aktualnosti«, kar lahko pripelje tudi do »odklanjanja družbenih in idejnih temeljev [...] pedagogike« (Schmidt 1982, str. 14). Torej nikakor ni naključje, da je v poznih letih (1982) ob pisanju uvoda k monografiji *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem* »zaznal« le dve razvojni obdobji v razvoju slovenskega pedagoškega mišljenja, saj njegovih zgoraj navedenih izjav, da je treba pedagogiko postaviti »konkretno, v sedanji čas in prostor«, ni razumeti kot podrejanje politiki, temveč kot samoopredelitev za socialnokritični pedagoški diskurz.

Že iz razprave *Kako naj danes pri nas razvijamo pedagoško znanost* ([1952] 1982) je torej razvidna njegova paradigmatična drža, kar potrjuje tudi izrazito programsko-metodološka poanta razprave, da mora pedagogika poleg deduktivne metode, ki se ne more dvigniti nad prevajanje političnih idej v pedagoški jezik, za svoj prispevek k razvoju šolstva razvijati indukcijo in spoznavati empirijo. Poanta omenjene razprave še ni v celoti tipična za mišljenje, ki ga razvija socialnokritična pedagogika, temveč se bolj približuje gibanjem za empiristično naravnano pedagogiko in ostaja politično na precej apologetski ravni, da ima družba pravico postavljati cilje vzgoji, a naloga pedagogike je, da ugotavlja, ali se ti cilji uresničujejo. Korak, ki ga je naredil Schmidt z razpravo iz leta 1952, torej ni prav velik: namesto prevajanja politike v strokovni jezik ji je dodelil vlogo preverjanja uresničevanja političnih ciljev. Na podlagi tega je sicer mogoče razviti kritičen odnos do politike, kar je empirično raziskovanje kmalu tudi pokazalo, če se spomnimo že omenjene Strmčnikove kritike enotne osnovne šole v letu 1965. Vprašanje je sicer, ali je bilo leta 1952 mogoče seči višje in zahtevati, da pedagogika kot veda suvereno nastopa tudi pri opredeljevanju vzgojnih norm, ciljev v duhu socialnokritične pedagogike. Tudi referat Šegule ne seže do te ravni, saj upoštevanje otroka v vzgoji še ne meri na reformsko pozicioniranje otroka, ki naj postane tudi vir za določanje vzgojnih smotrov. Socialnokritična pedagogika pa je kot svojo temeljno intenco v vzgoji razglasila emancipiranega človeka, vzgojo za samopotrjevanje posameznika in za aktivno participacijo v družbi (Mollenhauer 1968). To lahko pri Schmidtu zasledimo šele v člankih leta 1970, ko kot cilj vzgoje opredeli »osvobojeno osebnost«, torej povsem v duhu kritične pedagogike (Schmidt [1970] 1982, str. 141), ali leta 1982, ko za samoupravljalno pedagogiko zapiše, da je z njo omogočen prehod »od vzgoje državljanov, [...] od vzgajanja objektov, [...] odtujene oblasti, do vzgajanja ljudi, ki naj postanejo čim bolj ustvarjalni in kritični subjekt družbenega dogajanja, [...] od politične vzgoje proti vzgoji občečloveških moralnih vrednot.« (Schmidt 1982, str. 7–8)

1966 – kakšna prelomnica!

Pa pogledjmo, kako, povsem drugače kot Schmidtova, zvenijo besedila Gogale, ki tudi po vojni ostaja zvest hermenevtični metodi iskanja univerzalnega, občečloveškega in trajnega, »ki samo po sebi ustvarja avtonomno, od vsakršnega življenja,

od vseh gospodarskih in političnih razmer, od vsakršnih socialnih struktur neza-visno pedagoško kulturo« (Gogala 1938b, str. 199). Izvirnik, kjer je to zapisano, je izšel leta 1938, a natanko tako zveni *Moja pedagogika* (Gogala 1970), ki izide 32 let pozneje. *Moja pedagogika* je eno od temeljnih povojnih del duhoslovne paradigme na Slovenskem. Gogala v času kulturnega molka med vojno ni objavljajal, po vojni pa tudi ni objavljajal niti približno toliko kot med obema vojnama, a vendar ima prav razprava *Moja pedagogika* izjemen pomen. S tem besedilom je namreč Gogala predstavljal slovensko pedagogiko v mednarodnem prostoru. Razprava je bila napisana za srečanje vrhunskih evropskih pedagogov tedanjega časa na univerzi v Padovi leta 1966 (med drugim sta sodelovala tudi Bogdan Suchodolski in Henri Irénée Marrou). *Moja pedagogika* je kredo pedagoškega mišljenja Gogale v povojnem obdobju. Duhovna in etična sporočilnost kulturne ustvarjalnosti se lahko »pretaka« na učenca samo s kulturnostjo učitelja, ki edina lahko vzbuja pri mladih ljudeh doživetja kulture in s tem sproža oblikovanje njihove lastne kulturnosti.

Že izbor relevantnih pedagoških vprašanj in celo semantični aparat sta pri Gogali povsem drugačna kot pri Schmidtu. Gogala malodane v vsaki svoji razpravi razvija razmišljanje glede teoremov kulture duha, vrednot in ciljev vzgoje ter se od tod vrača na raven didaktike in metodike. Ob tematizaciji neposrednega odnosa med učencem in učiteljem posreduje učitelju metodična spoznanja, ki v nobenem pogledu niso »tehnološka«, temveč pomenijo vzbujanje nekakšne predintencionalne pedagoške intuicije, ki jo učitelj doseže z razvijanjem lastne kulturnosti, in »le na tej [...] ne pa s kakršno koli formalno metodo [...] lahko vodi [učitelj] procese kultiviranja in humaniziranja otroka ali mladostnika« (Gogala 1970, str. 22). Pri Gogali so kristalno jasno izpostavljeni temelji, na katerih bo tudi Pediček gradil tezo, da je odnos *človek : človek* primarni pedagoški odnos. Tudi učenec je človek, zato so vse ravni v pedagoškem procesu lahko samo počlovečene, ne pa tehnološko postvarjene.

Ključna didaktična načela so doživetje, humanizacija, kultiviranje, individualizacija, duševno prisvajanje, pedagoški čut, spoštovanje otroka. Tipična semantika duhoslovcev. Z razlikovanjem teh procesov skuša Gogala »praktično« pedagogiko približati učiteljem. Za vsako pedagoško dejanje je nujno »močno doživetje, [...] prav vseeno je, ali si pedagoško teoretično izobražen ali ne, ali imaš pedagoško fakulteto ali ne, ali si končal učiteljsiše ali ne, ker gre vendar za pomembnost tega, da te drugi začutijo in priznajo kot pedagoga v tvojem delu [...].« Zato je »mnogo premalo vedeti, kaj je izobrazba in kaj vzgoja, [...] ker je edino važno, da ta, ki pride s hrepenenjem k tebi, ne odide prazen.« (Gogala [1937/38] 2005, str. 231) Navedek presenetljivo jasno pokaže, kako razumeti vzgojo kot nekakšno predintencionalno, intuitivno prakso, ki ji daje pečat sama vzgojiteljeva osebnost. A vendar to ni nekakšna prirojena ali nezavedna notranja avtoriteta, temveč gre za »pedagoško teorijo, [...] [ki] radi kulturnih vrednot, ki jih vsebuje kot teorija, oblikuje toplega in neposrednega človeka, ki bo začutil drugega človeka in bo zato pedagoško delo poslej njegova sveta potreba« (prav tam, str. 233). V tem Gogala ostaja zvest temeljnim postavkam duhoslovne pedagogike. V konceptu njegove humanistične didaktike in metodike je učitelj najprej kultiviran človek, modrec, umetnik, šele potem je intelektualec, nikoli pa ni obrtnik.

A pedagogika Gogale v mnogo elementih sega tudi prek duhoslovne oziroma kulturne pedagogike. To nam Gogala sam sporoča s tem, ko svojo pedagogiko poimenuje »osebno«. Po mnenju različnih avtorjev (Kovač 2000; Kroflič 2000, 2005; Medveš 2000) to kaže na navezavo Gogale s filozofijo življenja in evropskim personalizmom. Tu mislimo na pomen, ki ga ima po Gogali za vzgojo že omenjena neposrednost odnosa človek-človek. Le če mislimo na ta odnos lahko razumemo vso globino misli: »[H]očemo, da bi bila moderna pedagogika psihološko in ne samo normativno usmerjena in utemeljena.« (Gogala 1938c, str. 33) V tem lahko vidimo hotenje po odmiku od značilne normativnosti, ki v smislu etičnega dominira med duhoslovci, k misli, da ima učiteljevo osebno doživljanje kulture poseben pomen v transmisiji kulturnega sporočila. Osebno doživetje kulture vzgojitelja ima v pedagoški transmisiji večjo veljavo kot formalne zunanje norme, ki jih sporoča kultura. Kultura je resda medij vzgoje, a ne brez učitelja/vzgojitelja, saj bi bila sicer poučevanje in šolanje nepotrebna in bi vzgojo v celoti opravilo že samostojno uživanje kulturne tvornosti. To je sicer končni cilj, ki naj ga šola doseže, namreč, da postane učitelj odveč in ostane doživljanje kulture trajno vzgojno sredstvo v svetu odraslih. Toda z razvijanjem »osebne metode, zakoreninjene [...] v človekovi osebi, [...] njegovi enkratnosti, [...] s katero izraža samega sebe« (Gogala 1938d, str. 72–73), gre Gogala dlje. S tem ko v razmerje učitelj-kultura-učenec vnese človeško neposrednost ter toplino, ki ji daje pečat vzgojiteljeva osebnost sama, lahko razloži vzgojo kot »doživljajski dej«, ki se dotakne »najintimnejše in najbolj notranje plati doživljaja« (Gogala [1933] 2005, str. 33). Estetsko (ekstatično) postane za vzgojo pomembnejše kot normativno, etično. To pa mu omogoči vzgojo razumeti kot predintencionalno intuitivno prakso, katere končni cilj je doživetje človeškega kot absoluta (Medveš 2000).

Tudi pojmovanje vrednot je področje, ki razdvaja pripadnike različnih pedagoških paradigem na Slovenskem v povojnem času. Humanistično-antropološka orientacija izhaja iz univerzalnih vrednot. Duhovno podobo človeka kljub vsem spremembam razume kot stabilno in trajno, »ki se bistveno ni dosti spreminjala, [...] kulturne oziroma duhovne vrednote [...] so ostale bistveno vedno ene in iste, [...] čeprav so dobivale z rastjo kulture svojevrstne življenjske primere« (Gogala [1938] 2005, str. 239). Pedagogika pa mora v vsaki dobi ponovno analizirati duhovnost svojega časa (historische Betrachtung), da bi odkrila, kako skozi svojevrstnost posamezne dobe v vzgoji uresničevati trajne in obče veljavne vrednote. Gre za tipičen metodološki pristop duhoslovne pedagogike. Po tej metodologiji je le duhoslovna pedagogika razumela pedagogiko kot temeljno znanstveno disciplino, in ne kot aplikacijo filozofije, etike, psihologije, sociologije, prava ali česar koli drugega. Enako logiko spremljamo pri Pedičku v njegovem zavzemanju za pedagogiko kot avtonomno, temeljno vedo. Obratno se dogaja sociološko usmerjenim kritičnim pedagogom. Tudi Schmidt na duhovni svet in vrednote gleda kot na izpeljanke iz vsakokratnega socialnega konteksta; vrednotam ni mogoče pripisati nikakršne objektivne zgodovinske občosti, trajnosti ali objektivnosti. Duhovni in vrednotni svet nastaja, se spreminja in izginja v mehanizmih družbenih pogodb, socialnih diskurzov in konsenzov, zato »pedagogika ne more napredovati, če se ne povezuje z revolucionarnim družbenim dogajanjem« (Schmidt 1982, str. 9).

Sicer pa dajeta teoretsko intonacijo pedagogiki tega obdobja razpravi Strmčnika (1965) in Schmidta ([1966] 1982), ki z znanstveno utemeljeno in izostreno kritično držo neizprosno zavračata tedanjo aktualno šolsko politiko v reformiranju šolstva. Razpravi sta imeli velik zgodovinski pomen, če spomnimo, da so Schmidtovi ugovori zoper temeljna načela reforme in zahteve po eksperimentalnem preverjanju ustreznosti reformnih zamisli za slabo desetletje zavrli šolskoreformne procese za uvajanje usmerjenega izobraževanja (glej Medveš 2015). Schmidt je hkrati s svojo razpravo leta 1966 zelo zanesljivo vzpostavil premoč socialnokritičnega diskurza v slovenskem pedagoškem znanstvenem mišljenju nad duhoslovnim, obratno kot je bilo med obema vojnama. Pedičkova vizija o pluralni šoli ni imela možnosti preživetja, *Moja pedagogika* Gogale pa je izšla prepozno (nenavadno je že, da je napisana leta 1966, objavljena pa šele leta 1970) in tudi bolezen je Gogali prezgodaj preprečila ustvarjalno znanstveno delo. Ne glede na to pa Gogala in Pediček dokazujeta, da povojna slovenska pedagogika ni bila mišljenjsko (paradigmatsko) monolitna; duhoslovna alternativa je v njej učinkovito zapolnjevala pomemben teoretski prostor (prim. Protner 2000).

Kaj pedagogika ob koncu šestdesetih let misli sama o sebi?

Pri odgovoru na to vprašanje bosta pomembni dve razpravi, ki v šestdesetih letih izpovedujeta težnjo akademske pedagogike po osamosvojitvi od politike. Prva je Schmidtova (1969, glej tudi Schmidt 1969a) razprava, objavljena v jubilejnem zapisu ob petdesetletnici slovenske univerze v Ljubljani 1969, druga pa kot zgodovinska refleksija tega obdobja v geslu »pedagogika« v *Enciklopediji Slovenije* (Schmidt idr. 1994). Razprava iz leta 1969 kaže na to, kako je v slovenski akademski pedagogiki prisotna zavest o paradigmatškem obratu glede na čas med obema vojnama. Izpovedan je odkrit odklik od kulturne pedagogike, ki je bila med obema vojnama dominantna, češ da »se je kulturna pedagogika kritično oddaljila od obeh dotedanjih opredelitev vzgojnega procesa, [...] od [...] opredelitve, da je vzgoja *socialni* proces«, in opredelitve, da je vzgoja *naravni* proces« (Schmidt 1969, str. 207). Hkrati je povsem nedvoumna afirmativna opredelitev, da se pedagogika po vojni ne konstituira več kot humanistična,⁹ temveč kot družboslovna veda. Tako je zapisano: »Kakor druge družboslovne vede se je po osvoboditvi tudi pedagogika znašla pred novimi nalogami, ki so izvirale iz spremenjenih družbenih potreb na področju vzgoje in izobraževanja [...] in po zaslugi teh družbenih spodbud se je pedagogika usmerila k reševanju socialističnih vzgojnih problemov ter se uvrstila v povojni razvoj napredne slovenske družbene misli.« (Prav tam, str. 213) V sklopu teh ved išče svoj prostor, ki si ga lahko zagotovi samo kot avtonomna, od vsakdanje prakse in politike neodvisna veda, kajti »napredek pedagoške vede« ovira »redukcija vsega pedagoškega mišljenja in vzgojnega dela na neposredno pereče, dnevne in zato seveda tudi naglo spreminjajoče se naloge. Spričo tega je oddelek vztrajal in trdovratno uveljavljal stališče, da je za napredek vsake znanosti

⁹ Ne smemo zanemariti dejstva, da Gogale zaradi bolezni od leta 1966 ni več na Oddelku za pedagogiko.

in tudi pedagoške potrebna njena relativna samostojnost od družbenih potreb.« (Prav tam) V nobeni točki vizije razvoja ni utemeljene podlage, ki bi dopuščala tezo, da je bila pedagogika v službi politike. Prav obratno; v šestdesetih letih se je vzpostavil zid med prosvetno politiko in pedagogiko. Temelj tega zidu so bila Schmidtova *Metodologija šolske reforme* (iz leta 1966, ponatisnjeno v Schmidt 1982), Strmčnikova (1965) kritična analiza enotne osnovne šole in razvoj področja družinske ter funkcionalne pedagogike s pedagoško sociologijo Milice Bergant (1970). Akademska pedagogika je v viziji svoje avtonomije v teh letih odločna, »da nihče ne odreka družbi pravice postavljanja znanosti naloge [...] gre pa za to, da tudi pedagoškim znanstvenikom priznamo pravico postavljanja naloge znanosti, tudi take, ki jih ne narekuje neposreden družbeni interes, temveč potreba po logični izgradnji sistema njihove vede [...] ter tudi take, ki omogočajo [...] v šoli od *kogar koli* postavljene naloge kritično ovrednotiti [...] in tudi utemeljeno zavračati.« (Schmidt [1966] 1982, str. 99) Avtonomija znanosti je torej svoboda znanstvenega mišljenja v ustvarjanju znanstvenih teorij in sistemov ter možnost kritike šolske politike z racionalno in zlasti empirično evalvacijo.

Je samoupravljalvska pedagogika fasada, resnični ideal socialnokritičnega pedagoškega diskurza ali premik družboslovnega diskurza k humanističnemu?

Naslednji premik v razvoju smo v pregledu periodizacij poimenovali prehod k samoupravljalvski pedagogiki (Schmidt idr. 1994, str. 289). Kaj se je pod geslom samoupravljalvske pedagogike res dogajalo, bomo predstavili z dosežki raziskav.

Prvo, kar zaznamo v geslu etatistične pedagogike, je kritika poseganja države v šolstvo. To velja za dela Schmidta, M. Bergant, Strmčnika in Sagadina,¹⁰ v manjši meri tudi Pedička, a samo zato, ker želim posebej poudariti, da pogosteje polemizira s socialnim diskurzom akademske pedagogike kot s politiko, čeprav je politika v Pedičkovi kritiki zaznala predvsem samo sebe.

Iz Schmidtovih razprav razberemo, kako kritika prehaja od lahkih in družbeno manj problematičnih ravni, kot je organizacija šolskega sistema in pouka, prek politično izpostavljenih, kot so vzgojni smotri, do politično izzivalnih, kot je idejnost pouka. *Vzgoja samoupravljalcev* ([1970] 1982) se podobno kot *Metodologija šolske reforme* ([1966] 1982; prim. Medveš 2015) loteva osnovne šole. Očita, da je »enotna zgolj organizacijsko«, zato »ohranja ekonomsko selekcijo«, predvsem pa »so ji nadpovprečni učenci sumljivi«. Od učencev »zahteva [...] reprodukcijo dejstev, pojavov in dogodkov«, ne pa »tudi reprodukcije posplošitev«, »zaposluje torej predvsem njihovo pomnjenje«, ne navaja jih na »miselne operacije in ne zahteva od njih posplošenega znanja«. Učbeniki so »zbirka večnih resnic«, ki so posredovane kot »nedotakljive in dognane, da jih je treba ponižno sprejeti«, kar je »kot nalašč

¹⁰ Gre za serijo razprav, ki jih je objavil Schmidt leta 1970 (glej op. 8) ter članek *Značilnosti marksistične pedagogike* iz leta 1974 (ponatisnjen v Schmidt 1982); Strmčnikov (1965) že omenjeni članek *Enotna osnovna šola je bistven element socialističnih družbenih odnosov* ter njegovo postavitvev koncepta učne diferenciacije in individualizacije pouka, ki jo je razvil za tem (Strmčnik 1975, 1987); knjigo Milice Bergant *Teme iz pedagoške sociologije* (Bergant 1970) ter Sagadinove evalvacijske raziskave usmerjenega izobraževanja (npr. Sagadin 1980).

za avtoritarno etatiistično pedagogiko« in njen cilj »vzgoje dogmatika«, ne navajajo pa h »kritičnosti, ustvarjalnosti, zbujanju vedoželjnosti ter učenju dialektičnega mišljenja«. Za pouk je značilno »zanemarjanje notranjih, individualnih psihičnih pogojev otrokovega razvoja«, saj je »etatiistična didaktika nerazpoložena do množične, v množični šoli izvajane individualizacije pouka za nadpovprečne, [...] pred seboj ima *povprečnega* posameznika, [...] med največjimi družbenimi krepostmi je [...] uglasovanje na skupni imenovalc«, »konformnost« (Schmidt [1970] 1982, str. 151–153). Temu sledi kritika teženj po zmanjševanju splošne izobrazbe v šolah in nevarnosti omejevanja človeka za pogoje trenutne delitve dela itd.

V bistvu so očitki, ki jih Schmidt izraža glede etatiistične pedagogike, poznani. Navadno in pogosto se nanašajo na tradicionalno, selektivno in uniformirano šolo in niso taki, da bi jih katera koli politika lahko odklanjala. Povsem druga raven pa je, ko se Schmidt loteva smotra vsestransko razvite osebnosti (VRO). Osrednji vidik je očitek ideološkega karakterja tega smotra (v letu 1985 je bil ta vidik razširjen na kolokviju o VRO, glej Problemi 1985), češ da smoter napolnjujejo predvsem »zahteve po podrejanju posameznika družbenim/državnim interesom« (Schmidt [1970] 1982, str. 144), zato smoter označuje »tendenco ljudi med seboj izenačiti, kajti čim bolj bodo vsi razviti, tem manj bo razlik med njimi«, toda »šola brez upoštevanja individualnosti lahko oblikuje le popolnega družbenega konformista« (prav tam). Ob teh analizah Schmidta ni več prepoznati – povsem je spremenil pogled preteklih let, ko antropološkim dejavnikom ni pripisoval večjega pomena za razvoj človeka, zdaj pa kaže na uravnoveženost med socialnim in psihološkim (zunanjim in notranjim). Teoretsko se distancira od pedagogike, ki raste iz socialnega determinizma, ter »sprejema stališče napačne sociologije osebnosti, da je človek samo posebljena socialna kategorija [...] ter hoče v duhu pristnega vulgarnega materializma razlagati psihične pojave *neposredno* iz zunanjih vplivov [...] [in] naivno pričakuje, da bo imel določen vzgojni ukrep tudi določen rezultat [...], ker ne priznava, [...] da tudi z *enakimi* ukrepi vzgajamo *različne* ljudi.« (Prav tam, str. 143) Od »konkretnih družbenih razmerij [je odvisno, ali bo] smoter vsestransko razvita osebnost le iluzija ali realno dosegljiv cilj«, bistveno pa je, »da je vsakomur treba ustvariti družbene pogoje za uresničitev tega, kar je v njem, da je vsestranski razvoj potemtakem proces individualizacije in je torej rezultat tako razumljene vzgoje vsestranske osebnosti – individualnost«, ustvarjanje pogojev, da bi vsak človek zmožal »izraziti največ in najboljše, kar zmore« (prav tam, str. 144–145). Ali je s tem presežen še zadnji rob grebena med Gogalo, Pedičkom in Schmidtom?¹¹ Najbrž ne, saj bi Gogala in Pediček »individualnost« tu gotovo nadomestila s čim drugim, zelo verjetno s »celo človek« ali »človečnost«. Je to tista razlika, ki vedno loči socialnokritični pedagoški diskurz od duhoslovnega?

Politično izzivalni pa so Schmidtu razmisleki o idejnosti pouka. Gotovo je za koga sporno, da Schmidtu pri tem pripisujem zavzemanje za pluralnost v pouku, a drugače si ni mogoče razložiti njegove misli: »Če poslušam in obnavlja učenec pri pouku, ko gre za idejnopolične vidike učne snovi, le eno, 'pravilno' plat zvona – in v tem je bistvo etatiistično pojmovane idejnosti pouka, ima močno omejene

¹¹ Zanimivo je, da sta razpravi Schmidta *Analiza vzgojnega procesa* in Gogale *Moja pedagogika* objavljeni leta 1970 druga ob drugi v isti številki *Sodobne pedagogike*.

možnosti za razvoj kritičnosti, čeprav je to plat zvona tudi razumel. Znatno več gradiva za tak razvoj bi mu dajal šele pouk, ki bi s posredovanjem nasprotujočih si stališč omogočal boj mnenj.« (Schmidt [1970] 1982, str. 153) Težko je opaziti razliko med Schmidtovim in Pedičkovim pogledom na pluralno šolo, ki ga bomo predstavili pozneje. Schmidt raznovrstnost idej v pouku razume kot metodično sredstvo za razvoj kritičnosti, kar je blizu tudi Pedičku, le da je pri njem izrecno izpostavljena tudi realnost vpliva osebnega nazora učitelja, čeprav tudi on govori o mišljenjskem pluralizmu in zanika, da bi mislil na politični ali strankarski pluralizem (Pediček 2013, str. 101).

Če se vrnemo k Schmidtovi že omenjeni seriji štirih razprav iz leta 1970, se nam postavlja vprašanje, kakšno zvezo imajo vsi kritični očitki z etatizmom in samoupravljanjem. Ali ni samoupravljalvska pedagogika bolj dispozitiv kritike kot realen projekt, v katerega verjame? Vsekakor je pedagogiki poudarjanje prehoda od etatizma k samoupravljanju dajalo dobro izhodišče za kritiko stanja šolstva v takratnih družbenih okoliščinah. Sklicevanje na etatizem je bil varen pristan, ki je omogočal javno kritiko državne šolske politike ne le na operativni, temveč tudi na ideološki ravni, in to z idejami, ki so bile v določenem smislu družbeno subverzivne, kar je zagotovo tudi Schmidtovo razumevanje idejnosti pouka.

Obdobje med letoma 1965 in 1972 je gotovo najplodnejše v razvoju pedagogike kot znanosti. Če povzamemo, v tem času nastanejo kritika enotne osnovne šole (Strmčnik), kritika šolske reforme na srednji stopnji s kritiko reforme gimnazije (Schmidt, Bergant), *Moja pedagogika* Gogale (1970), pedagoška sociologija kot disciplina (Bergant 1970), serija Schmidtovih razprav s kritiko etatizma (1970), zasnova antropološke pedagogike z idejo pluralne šole (Pediček 1972). To je obdobje, ki ga v jugoslovanski politiki označujemo kot prebujanje liberalizma. Očitno je liberalna politika spodbudila večjo svobodo idej in mišljenja tudi v pedagogiki. Nedvomno je to še utrdilo zid med pedagogiko in politiko, saj pedagogika od politike ni pričakovala nobene plodne ideje, politika pa prav tako ni pričakovala plodnega sodelovanja pedagogike. To pa je povzročilo, da pedagoška znanost dolga leta ni bila vključena v neposreden razvoj izobraževalne in vzgojne prakse (Schmidt 1969, str. 214).

Kako bi si sploh lahko zamislili sodelovanje pedagogike in politike? Poglejmo, koliko je bila za nesodelovanje kriva pedagogika. Na to vprašanje najlažje odgovorimo, če si izdelamo agendo Schmidtove pedagogike. Njene grobe konture bi bile:

- najprej metodološka: politiki, ne dotikajte se šole brez temeljitega znanstveno-teoretskega premisleka in empiričnega (tudi eksperimentalnega) preverjanja novosti (Schmidt [1966] 1982);
- socialnih krivic ne more odpravljati šola, temveč jih je treba odpravljati na širši družbeni ravni, z neposredno finančno pomočjo slabše situiranim šolam in štipendiranjem revnih nadarjenih (Schmidt [1970] 1982, str. 149);
- sistem mora zagotoviti humano (Schmidt 1972, str. 11) diferenciacijo in individualizacijo za učinkovitejšo pomoč šibkejšim in nadarjenim učencem ter odpraviti prepričanje, da so nadarjeni otroci sumljivi (Schmidt [1970] 1982, str. 149);

- cilj ni enotna/enaka šola za vse, temveč šola, ki zagotavlja enake pogoje vsem (prav tam);
- odpraviti programe, ki temeljijo na dogmah resnic, razviti programe, ki bodo spodbujali kritičnost, preusmerjali k teoretičnemu mišljenju in povečali teoretično znanje (Schmidt 1972, str. 15–16), razumevanje namesto pomnjenja,¹² izvirnost, domiselnost, ustvarjalnost (prav tam, str. 13; Schmidt [1970] 1982, str. 145), razvoj odgovornosti za posledice samostojnih odločitev (Schmidt 1972, str. 23), razvijanje samostojno mislečega človeka z uveljavljanjem pluralne idejnosti v pouku (Schmidt [1970] 1982, str. 158);
- dvigniti raven in obseg splošne izobrazbe v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Schmidt 1972, str. 11);
- materialistično pojmovanje vzgoje in izobraževanja, ki zagotavlja razvoj procesov in znanja z dejavnostjo učencev¹³ ([1970] 1982, str. 166–67);
- samoupravna skupnost učencev kot skupnost oseb z različnimi interesi, različnim razmišljanjem, a enakimi možnostmi in pravicami uveljavljanja vsakogar (prav tam);
- pedagoški diskurz socialnokritične pedagogike: »[Z] analizo družbenih razmer pokazati, kakšen je in kakšen more postati človek s svojo aktivnostjo, ki v teh razmerah živi. Ne izhajati iz ideala, pač pa iz kritične analize stvarnosti [...]« (Schmidt [1974] 1982, str. 207), ki vodi pedagogiko na pot, da si kot cilj lahko postavi »osvojenost osebnost« tudi za množice (Schmidt [1970] 1982, str. 141).

Ob Schmidtovi agendi se mi sprožata dve vprašanji, ki sta pomembnejši za razvoj znotraj pedagogike kot za razmerje do politike. Najprej, kaj je bil razlog, da je razpravi leta 1974¹⁴ dal naslov *Značilnosti marksistične pedagogike* in ne govori več o samoupravljavski pedagogiki? Še težje razumem, kaj je Schmidt leta 1982 mislil, ko je pisal uvod k monografskemu ponatisu svojih ključnih razprav od leta 1945 do 1974 in zapisal: »Pri nas smo v tem času [misli na celotno obdobje od leta 1945 do 1982, op. Z. M.] – vsaj v teoriji – prehodili pot od vzgoje za člana skupnosti do vzgoje tako imenovane vsestransko razvite osebnosti, torej od – okvirno rečeno – socialno-politične do antropološko-humanistične [poudaril Z. M.] opredelitve vzgojnega smotra« (Schmidt 1982, str. 7–8). Teza je kratko izpeljana v nadaljevanju, a vselej se pojavlja kot prehod od »politične vzgoje« do »vzgoje za

¹² Zanimivo je, kako je spremenil pogled na to vprašanje. V *Smernicah sodobnega pedagoškega dela* je k temu vprašanju uporabil Stalinov citat: »[P]otrebno je znanje [...] [zato] se je treba učiti. Učiti uporno in potrpežljivo.« (Schmidt [1945] 1982, str. 21) Glavna naloga učitelja je, da uči. Cilj šole ni vzgoja značaja, ampak znanje (prav tam). O tem značilnem znaku nekakšne *pasijonske pedagogike* v besedilih iz leta 1970 ni sledu, nasprotno, v ospredje postavi cilje: razvoj mišljenja in kritičnosti, vedrino, avtonomno motivacijo.

¹³ Očitno gre pri tem za nekaj več kot *learning by doing*, saj nikjer ne referira na Deweyja, ki ga zagotovo dobro pozna, a očitno zaradi težav progresivističnih šol v ZDA njegovih idej ne šteje za relevantno referenco. Sklicuje pa se na Aristotela, ker meni, da je v materialističnem pojmovanju videl več kot učenje z lastno izkušnjo.

¹⁴ To je njegova zadnja samostojna razprava. Sodeloval je le pri geslu »pedagogika« v *Enciklopediji Slovenije* iz leta 1994 (Schmidt idr. 1994).

občečloveške moralne vrednote« (prav tam). Koga ima v mislih Schmidt, ko govori o antropološki humanistični vzgoji? Sam svojega mišljenja nikoli ni primarno označeval kot antropološko-humanistično – ta semantika je izrazito Pedičkova. Ali bi lahko to kazalo, da je kot pozitiven odgovor na kritiko etatistične pedagogike sprejel Pedičkovo antropološko pedagogiko? To je malo verjetno, kot bomo videli pozneje v obravnavi Pedičkovih blejskih tez. Druga razlaga bi lahko bila paradigmatško radikalnejša. Ali je Schmidt spoznal, da je socialnokritična pedagoška teza, ki pristaja na diskurzivno etiko, v zadnji posledici – to je takrat, ko je treba opredeliti vzgojne cilje in smotre – neizbežno ujeta v politični diskurz in se mu ne more izmakniti, zlasti ne v avtoritarni družbi? Mogoče pa celo podvomi o »osvobojeni osebnosti«, mar ne lebdi tudi ta osebnost zunaj časa in prostora in ga je pripeljala v polje duha večnih apriornih idealov duhoslovja, kjer nikoli ni hotel biti? Pa še paradoks. Če »osvobodena osebnost« ne bi bila vezana na noben politični diskurz, ali ne bi postala predmet prevladujočih ideologij materialne življenjske kulture, potrošništva, ki je končno tudi ideološki produkt racionalne svobode »nevidne roke«? Ta zgodovinski proces je pedagogiki dobro znan, začel se je z največjo razsvetljensko iluzijo o avtonomiji racionalnega subjekta, pred katero pedagogika nikoli ni našla varnega zavetja v empiričnem raziskovanju, didaktičnem formalizmu in instrumentalizaciji vzgojnih postopkov, temveč samo v romantični podobi, ki jo vsebuje nemški Bildung. Ta pa ni nič drugega kot temeljni kamen duhoslovne orientacije. Le Bildung pelje ven iz diskurzivne etike, le on ustvarja subjekt. Z njim pa smo prestopili v polje univerzalnih obćih moralnih vrednot, v antropološko-humanistično dimenzijo. Tisto, kar je Schmidtu ves čas sporno v duhoslovju, pa je prav absolutiziranje podobe človeka skozi nadčasni vrednotni red, občečloveškost. Mu zdaj ta red postane rešilna bilka zaradi pritiskov avtoritarnega političnega sistema, ki grozi z nevarnostjo črne luknje, da posea socialnokritično pedagogiko v politični diskurz? Vprašanja ostanejo.

Ob Bledu leta 1971 – odzivi politike

Na posamezne zamisli, v katerih Schmidt razvija svojo pedagoško agendo od leta 1961 do 1970, ni bilo nikakršnega odziva prosvetne politike, nikakršnega pritiska; vsaj javno Schmidtovi pogledi niso bili zavrtnjeni, čeprav je politika glede akademske pedagogike občasno izražala splošne kritike, da trka na odprta vrata in išče kamne spotike, kjer jih ni. Domneval pa bi lahko, da je bila Schmidtova ostra zavrtnitev reformnih projektov¹⁵ slovenski politiki všečna, saj je Sloveniji odpirala prostor za graditev lastne šolske agende.

A soočenju s politiko se ni bilo mogoče izogniti na Drugem posvetu slovenskih pedagogov na Bledu leta 1971. Posvet je organizirala Zveza pedagoških društev Slovenije, in to pod geslom *Vzgoja – družba – čas*. Poanta gesla izraža nasprotje med pedagoško paradigmo socialnokritične (vezava vzgoje na družbo) in duhoslovne pedagogike (vezava vzgoje na čas). Glede na to, kar se je dogajalo, je blejski posvet leta 1971 gotovo vrhunec pedagoške ustvarjalnosti na krilih liberalističnega

¹⁵ Zlasti *Projekta o reformi vaspitanja i obrazovanja na II. stupnju* (več o tem v Medveš 2015).

obdobja v jugoslovanski politični zgodovini v šestdesetih letih. Najpomembneje je, da se tu *prvič križajo tri pedagoške paradigme*, ki obvladujejo slovenski pedagoški prostor: socialnokritična, duhoslovna in reformska.

Na posvetu je svojo prisotnost pokazala reformska pedagogika. Referat Makaroviča (1972) *Za ustvarjalno vzgojno srečanje* izhaja iz ugotovitve, da ostaja otrok v naši šoli vedno le sredstvo, ker »vzgojnih ciljev nismo postavili izhajajoč iz otroka, temveč iz zahtev ideologije, filozofije, politike ali ekonomije: v vseh teh primerih za nas otrok ni subjekt, temveč objekt, sredstvo, stvar« (prav tam, str. 85). Politično izzivalen je Makarovičev sklep, da je osvoboditev učenca neločljiva od osvoboditve učitelja (prav tam, str. 95), kar v nadaljevanju izzveni kot zavzemanje za svobodo učiteljevega mišljenja in za nevtralno šolo.

Zagovor reformske pedagogike pomeni tudi referat Milice Bergant (1972) *Permisivna in represivna vzgoja*. Z zgodovinsko metodo v njem predstavlja spopad med permisivnim in represivnim vzgojnim modelom ter razvije temeljno poanto, da je država vselej zatirala permisivni model z represivnim. V uvodu nakaže, zakaj permisivna pedagogika v modernem času »ni več 'mladinoslovna'« (prav tam, str. 61), kako se kot »nova svobodna šola« upira disciplinski šolski logiki, šablonski ureditvi pouka, pokorščini, pasivnemu učenju in prilagajanju, duhovni in moralni ohromelosti (prav tam, str. 64–65). Med številnimi reformskimi gibanji je obsežneje obdelala »skupinsko pedagogiko« (prav tam, str. 64–66) ter ob tem posredovala informacijo, da se ta koncept na Slovenskem »uporablja že vrsto let v prevzgojnem delu z vedenjsko moteno mladino v zavodu v Logatcu« (prav tam, str. 66).

Dva referata pa že neposredno na posvetu nista ostala neopažena političnim ušesom, in sicer Schmidtov (1972) *Znanstveno tehnična revolucija, šola in vzgoja* ter Pedičkov (1972) *Vzgoja kot družbena funkcija*. Temeljne poante Schmidtovega referata sem vključil že v predstavitev njegove agende. Pomenljivo je, da mu v tem obdobju materialni družbeni razvoj – in s tem znanstveno-tehnična revolucija kot njegovo »duhovno« ozadje – postaja bolj temeljen vir za pedagoško agendo, posebno za opredeljevanje ciljev vzgoje in izobraževanja, kot razvoj družbenih idej in samoupravljanja. Pri politikih ne bo ostalo neopaženo sporočilo, da šola s kakovostnim izobraževanjem lahko več prispeva k razvoju družbe kot s politično vzgojo in socializacijo mladih.

Drugi dogodek posveta pa je Pedičkov (1972) referat *Vzgoja kot družbena funkcija*. Pedička šolsko-organizacijsko-sistemska vprašanja ne zanimajo – kar je značilno za duhoslovno pedagogiko –, zato pa s svojo kritiko izziva temeljne koncepte akademske pedagogike, to je socialnokritični znanstveni diskurz. Nasproti družbeni funkciji vzgoje postavi človeško funkcijo. V referatu pojasni svoje razumevanje človeškega s tem, ko razpelje kanon trajnih vrednot, kot so duhovnost, racionalnost, ustvarjalnost, produktivnost, občevalnost, družljivost, svobodnost. Pot do teh vrednot je mogoča le z vzgojo, ki je v svoji prvinskosti stvar človeka, in ne družbe kot sožitvene eshatologije. Vzgojo mora politika vrniti znanosti; vse svoje razmišljanje prežame s pedagoškim geslom, da je vzgoja prvinsko funkcija človeka, da se *pojavlja le kot funkcija človeka v določeni družbeni dejanskosti* in je šele potem lahko v določenem zamejenem pomenu tudi pravnja družbena funkcija (prav tam, str. 105–109). Iz družbe prihajajo za vzgojo samo različni nadomestki

prave vzgoje, kot so ponaredki doživljanja in vedenja, vsiljeno modelno mišljenje, deklarirane vrednote, ne pa doživete, različni oblikovalni funkcionalizmi (film, radio, TV, tisk), prisiljevanja določenih ideologij, institucionaliziranih struktur – družbena dresura, kar vse uničuje notranjo človeško svobodo, »brez katere ni in ne more biti nobene resnične vzgoje in zavestne odgovornosti« (prav tam, str. 104). Politika je referat Pedička sprejela kot neposreden napad na idejno jedro tedanje šole, čeprav ni v njem nič tako posebnega, da bi se moral sprožiti politični vihar, ki bo posegel celo v njegovo poklicno in osebno življenje. Celó nič tako borbenega ni v tej govorici, kot je v Schmidtovi, ko govori o *udarcih pedagogike* etatistični politiki. Pozneje Pediček sam v svojih spominih zapiše, da je bil pač najprikladnejša politična žrtev v letih spopada politike z liberalizmom (Pediček 2007, str. 149).

V razpravi je zaradi načelnih in konkretnih komentarjev pomenljiva razprava Emila Rojca. Ta na načelni ravni pedagoški stroki očita, da svoj resnični odnos do aktualne družbene šolske politike skriva za kritiko etatizma (sic!): »Zdi se mi skrajno nepotrebna previdnost, da zaradi grenkih izkušenj iz etatistične pedagogike s tem pelinom v ustih gledamo tudi na nove vzgojne naloge in cilje.« (Rojc 1972, str. 167) Konkretno pa omenja Schmidtov in Pedičkov referat ter v nekaj točkah izostreno pove svoje mnenje. »V tem trenutku družba priznava le marksistično pedagogiko¹⁶«, »prezko je postavljati znanstveno-tehnično revolucijo kot edini cilj [...] pedagogike«, »nikakor pa ne morem sprejeti zanikanja možnosti družbene funkcije vzgoje [in teze, da je] edino avtentični odnos [v vzgoji] človek – človek [saj se s tem vzpostavlja] prazen prostor [iz katerega raste] zahteva po idejno nevtralni šoli, [...] večina nas meni, da je *vzgojno delo politično delo* [poudaril Z. M.]« (Prav tam, str. 167–168)

Pomenljiva je Rojčeva izpeljava kritike Pedičkovega referata do »idejno nevtralne šole«. Ta izpeljava je namreč kvalifikator. V tem času je ideja o nevtralni šoli zagovarjala med drugim Cerkev in očitek nevtralnosti je implicitno pomenil idejno in institucionalno kvalifikacijo Pedičkovega mišljenja. Noben referat se eksplicitno ne zavzema za nevtralno šolo; še najbolj se Makarovičev, čeprav niti ne tako neposredno kot Schmidt v *Vzgoji samoupravljalcev* z zahtevo, da učitelj pri pouku »posreduje [idejnopolično, op. Z. M.] nasprotujoča si stališča« (Schmidt [1970] 1982, str. 153).

Dva meseca po blejskem posvetu se je zgodila *Delova okrogla miza* (3. decembra 1971).¹⁷ V delu razprave na temo o pedagoški svobodi učiteljev se je Pediček odzval na tri v pogovoru izpostavljene dileme: ali je današnji prosvetni delavec svoboden, ali gre lahko v naši šoli za pojave moralno-etične dvojnosti in ali gre za pojave idejne nevtralnosti. Najprej je Pediček izrazil v pogovoru pomembno humanistično sporočilo duhoslovnega diskurza, da je vzgoja osebni stik med učencem in učiteljem, da ta fundamentalni, globinski stik ne more biti le v povezavi otrok – družba, saj je učitelj medij transmisije družbenih vrednot, kar pa lahko opravlja le, če je

¹⁶ Morda je vprašanje povsem odveč, a vendarle se mi postavlja – ali ni tudi v tej razpravi nekaj motivacije za Schmidtov članek iz leta 1974, v katerem ne govori več o samoupravljalški, ampak o marksistični pedagogiki?

¹⁷ Vsebinsko ter okoliščine tega pogovora za okroglo mizo predstavlja in komentira Janko Svetina (2013), novinar časopisa *Delo*, ki je pogovor vodil.

svobodno identificiran z njimi in ga ni strah posredovati tudi kritičnega mnenja o stvareh in dogodkih življenja (Svetina 2013, str. 90). Sledi preprosta ugotovitev, naj si ne ustvarjamo iluzij, da imajo učitelji enoten vesoljni nazor, pogled na svet in življenje, in nadaljuje s tezo, ki je bila takrat politično zelo izzivalna, in sicer da ta pluralizem mišljenja bolj bogati kot duši pedagoški proces, kar naj bi dokazala stara šola, ki je vzgojila kritične ljudi. Konča pa s stavkom: »Če bomo v tem mi uspeli, si lahko čestitamo.« (Prav tam, str. 91) To pa je bilo za tista leta potovanje predaleč, čeprav Pedičkova govorica o mišljenjskem pluralizmu niti ni bila tako izostrena kot Schmidtova v že citiranem odlomku iz *Vzgoje samoupravljavcev*. Nevarnost Pedičkovega »političnega« položaja pa je bila domnevno v tem, da so ga učitelji med vsemi pedagogi najraje poslušali in z naklonjenostjo sprejemali njegova številna predavanja, v katerih je navduševal s svojo tezo o primarnosti človeškega v vzgoji. To naj bi kazalo na njegov močan (politični) vpliv na učiteljstvo. Politika je Pedičkove teze sprejela kot zavzemanje za nevtralno šolo, kar ga je identificiralo s cerkveno šolsko politiko tistega časa. Po 20 letih je v posebnem poglavju *Pluralizem na področju vzgoje in izobraževanja* svoje monografije *Pedagogika danes* (Pediček 1992) dokazoval, da so mu nevtralno šolo podtaknili, da bi ga idejno označili (prav tam, str. 211–212). Svoje poglede na »blejski spor« je Pediček (2007) podrobneje predstavil v monografiji *Moja hoja za pedagogiko* (prav tam, str. 127–157) – ta spor je razumel kot spor *znotraj stroke*, in pokazal, da njegov cilj ni bil spreminjanje politike, temveč reformiranje akademske pedagogike z rahljanjem v njej prevladujoče socialnokritične paradigme. Zato ni mogoče kar privzeti njegove razlage, da mu je »bil ukinjen položaj predavatelja« na Filozofski fakulteti zaradi »politične obsodbe« (prav tam, str. 143); vzrok bi lahko bil tudi v nezdržljivosti njegove paradigme z etabrirano akademsko paradigmo. Nihče pa ni globlje analiziral odmeva Pedičkovih blejskih tez na dogajanja v politiki. Pediček je v tej monografiji z dokumentiranim pregledom člankov prikazal številne odzive na blejske teze, pritrjujoče in v glavnem odklonilne, a tudi on ni analiziral, ali so bile priprave *Resolucije Skupščine SR Slovenije o idejnosti vzgoje in izobraževanja* v letih 1972 in 1973, ko se je skušala utrditi marksistična idejnost šole in okrepiti vzgojno delo kot politično delo, v čem odmev blejskih tez.

Po Bledu – polemike v stroki

Pedičkove blejske teze pojasni njegov koncept antropološke pedagogike. Pri tem je pomenljiva navezava na Gogalo, saj ju veže skupni vzgojni cilj »celi človek«. Vendar Pediček ni nadaljeval personalistične zasnove Gogalove pedagogike, temveč jo je »premaknil«, kot sam pravi, v antropološko. Sam o sebi meni, da je z zahtevo po antropologizaciji vzgoje (»vzgoja kot funkcija človeka«) razvil novo paradigmo pedagogike, *antropološko pedagogiko*, ter tudi zastavil novo pedagoško disciplino – *pedagoško antropologijo* (Pediček 1994). Ideja celega človeka je tudi Pedičku podlaga za humanizacijo pedagoškega odnosa, a se pri njeni izvedbi ne opira na osebno kultiviranost učitelja in osebno doživeto metodiko, temveč išče poti do humanizacije vzgoje v instrumentih, ki naj bi otroka (človeka) osvobajali mišljenjskih in doživljajskih družbenih prisil ter mu omogočali, da razvije vse svoje mišljenjske

razsežnosti (Pediček 1972). Ključni instrument, ki bi šoli omogočal doseči cilj osvobajajoče vzgoje, je Pediček videl v realizaciji zahteve, ki je bila v liberalnih časih tedaj politično najaktualnejša, a nemara tudi najbolj subverzivna – to je zahteva po *mišljenjski (nazorski, idejni) pluralizaciji šole*. Kot smo videli, Pediček pri tem izhaja iz preproste realnosti, da družba prizna mišljenjsko/nazorsko različnost učiteljstva. Obe ključni tezi Pedička – o pluralnosti šole in »vzgoji kot funkciji človeka« – izhajata iz antropologizacije vzgoje. Tezi lahko razumemo kot nadgrajevanje duhoslovne tradicije, ki jo je Pediček izpeljal v kritiko duhovne omejenosti svojega »razklanega« časa. Nasploh je duhoslovna pedagogika v prvi polovici 20. stoletja bolj kot kadar koli prej segala tudi po kritiki konkretnih družbenih razmer in gojila ambicijo, da bi prispevala k reformiranju šole. Pediček pa je eden redkih (v svetovnem merilu) zastopnikov te paradigme, ki je postavil v ospredje mišljenjsko in vrednotno reformo šole z radikalnim zavračanjem idejnega nadvladja politike nad vzgojo in šolo, in to v razmerah totalitarnih političnih praks.

Polemika o blejskem referatu Pedička se je nadaljevala v stroki. Dva dogodka sta pomenljiva. Nekaj mesecev po posvetu je Schmidt (1971) objavil razpravo *Korak nazaj k starim zmotam*. V Pedičkovem blejskem referatu je Schmidt našel oporo za to, da je razvil tezo o rousseaujevskem filozofskem ozadju referata. Najprikladnejši dokazi so zanj dve Pedičkovi tezi o »družbi kot zli bivanjski človekovi usodi« in osrednja teza, »da je vzgoja prvinsko funkcija človeka in šele potem ter v zamejenem smislu funkcija družbe«. Schmidt je podobne teze razvijal že v svoji razpravi *Razvoj Rousseaujevih pedagoških idej* leta 1959, ki je postala nekakšen kanon kritike mladinoslovja na Slovenskem, Rousseauja pa je predstavljala kot pribežališče vsakega pedagoškega mišljenja, ki skuša uveljaviti družbi nasprotno nazore. Drugi dogodek pa je pogovor za okroglo mizo, ki jo je organizirala Zveza pedagoških društev Slovenije leta 1972 (*Za okroglo mizo ... 1972*). V začetku tega pogovora je Schmidt ponovil in razvil svoje teze iz *Koraka nazaj k starim zmotam*. Potem pa so bili v razpravi izraženi različni pogledi in mnenja glede Pedičkovega blejskega referata. M. Bergant je menila, da gre za kritiko stalinistične pedagogike, ki ni premagana in prelomljena. Sam sem menil, da Pedičkov diskurz ni mladinoslovski, temveč gre za nadaljevanje duhoslovne-humanistične tradicije, ki jo je na Slovenskem izrinil socialno usmerjen pedagoški diskurz. Pediček je z argumenti več avtorjev (Schaff, Potkonjak, Pešić-Golubović) dokazoval, kako se sodobna pedagoška misel razvija bolj v smeri antropologije kot družbenih znanosti in bistvo vzgoje pojasnjuje s tezo, da je človek entiteta, ki dojema tudi družbeno – in ne obratno (prav tam, str. 84).

Štiri desetletja pozneje je tudi Hozjan (2013) Pedička umestil med reformske pedagoge. Res je, da pri Pedičku najdemo mesta, ki bi lahko potrjevala reformsko-pedagoške korenine. To je na primer znano geslo »otrok je več vreden kot vsaka vzgoja«, ki ga je uporabil kot moto k svojemu referatu na posvetu ob 30-letnici enotne slovenske osnovne šole leta 1988. Ko pa referat natančno preberemo, ugotovimo, da o izpeljavah tega gesla ni ne duha ne sluha. V središču Pedičkovega mišljenja je tudi v tem članku slej ko prej Človek, ne otrok, še najmanj pa Otrok. Pedičku, ki se je postavil na ramena Gogale, sta najljubša vzornika Gogala in Trstenjak. Kakor koli že je Gogala v svojih besedilih zelo spoštljivo pisal o otroku, se

nikoli ni približal reformski paradigmi. Kaj pomeni otrok duhoslovni paradigmi, pove takole: vzgojitelj je »umetnik, npr. kipar, [ki] daje še neobdelanemu in neizrazitemu materialu svojstveno in izrazito obliko ali podobo [Bildung, op. Z. M.]. Otrok je šablonski in tipični človek brez svojstvene oblike svojega doživljanja, ocenjevanja, hotenja in interesov.« (Gogala [1970] 2005, str. 328) In še naslednje: o duhoslovni naravnosti Pedička ne nazadnje pričajo tudi njegov semantični aparat, njegova govorica in prizadevanje za iskanje trajnih, občečloveških vrednot.

Kot pravi Pediček (2007, str. 135), je blejskemu posvetu sledil »pravi pogrom proti moji tezi in meni kot njenemu avtorju.« Nazore Pedička je januarja 1972 obsodil tudi Centralni komite ZKS. Ta politična preigravanja so v pedagogiki povzročila ustvarjalni mrk. Do kolokvija o vsestransko razviti osebnosti (VRO) leta 1985 ni bilo po letu 1972 v slovenski pedagogiki ustvarjeno nič, kar bi imelo substancionalen pomen za razvoj teorije vzgoje. Na kolokviju VRO leta 1985 pa so v večjem številu zastopani kolegi različnih drugih strok (glej Problemi 1985) kot pedagogi. Očitno je bilo, da so se na Slovenskem zelo okrepile teoretske študije o šoli, vzgoji in izobraževanju, vendar zunaj pedagogike. Porajajo se povsem novi pogledi, ki imajo značaj paradigmatskosti (analitična pedagogika, antipedagogika; več v Medveš 2010), a so bolj usmerjeni v interpretacijo fenomenologije, možnosti in učinkovitosti vzgoje kot v razkrivanje in usmerjanje operativnega vzgojnega delovanja. Zato jih ne moremo šteti za imanentno pedagoške paradigme. Nastajajo tudi številne nove »edukacijske« discipline. To je za vsako znanost odličen položaj, lahko pa tudi uničujoč, če pri tem prevladajo partikularni diskurzi posameznih ved in če to vodi do destrukcije pedagogike kot integralne znanosti. Pokazal sem (prav tam), da se agenda tega procesa danes, hočeš nočeš, vrti okoli vprašanja, ali je pedagogika družboslovna ali humanistična veda. Moj razmislek kaže brezplodnost in celo nevarnost take alternative. Le hkratne navezave na humanistiko in družboslovje so pedagogiko vedno krepile. Le pedagoška teorija v stiku humanističnega, antropološkega in socialnokritičnega, etike in prava, človeškega in družbenega lahko uspešno razvije uravnotežen vzgojni koncept. V sodobnih liberalnih in vrednostno pluralističnih družbah, ko se množica institucij in akterjev bojuje za prevlado v vplivu na ljudi, posebno na oblikovanje mladih, pa je za pedagogiko kritičen čas, da na antropoloških temeljih in ob kritični drži do družbe razvije koncept vzgoje, ki bo omogočal, da državljani sprejemajo temeljne kode, potrebne za kohezivno družbo, sicer tudi družbi ne preostane nič drugega kot represija.

Namesto sklepa

Pedagoške dileme so večne. Schmidt ([1970] 1982, str. 138) ima prav, da je zgodovina pedagogike razpeta od vzgoje individuuma do vzgoje za skupnosti, v tem loku pa se giblje tudi zgodovina pedagoških paradigem na Slovenskem. Socialnokritični pedagogi stavijo na interes emancipacije posameznika, duhoslovni iščejo svobodo v notranji duhovni podobi in človeški moči, reformski pa jo iščejo v ekspresivni, spontani ustvarjalnosti otroka, ki je osnova za razvoj odgovorne izbire. V teh razponih se gibljejo tudi paradigme. Če smo se odločili, da paradigme

izpeljemo iz razumevanja medija vzgoje, razponov med njimi ni mogoče zmanjšati, niti jih ni mogoče združiti in preplesti – ostanejo lahko le vsaka zase. V vsakem od nas so štiri bitja, ne le dve, kot pravi Durkheim (2009). Prvo bitje sestavljajo mentalna stanja, ki se nanašajo na našo preteklost in v njej tudi na percepcijo našega lastnega otroštva, in po tem stanju smo lahko vedno ekspresivni in spontano ustvarjalni otroci. Drugo bitje so mentalna stanja dožemanja vsakokratnega sebe, kar nam daje možnost zavedanja odločanja, izbire in samooblikovanja, tretje bitje pa so mentalna stanja, ki jih narekujejo zunanji sistemi, običaji, morala, verovanja in nas spodbujajo k vrednotenju ter ocenjevanju. In pri tem je še četrto bitje, ki ga ustvarja konkretna prisotnost Drugega, Vzgojitelja. Paradigme, kot smo jih opredelili, korespondirajo s temi štirimi bitji, a to ne pomeni, da je mogoče na katerem koli paradigmatškem ozadju razvijati le eno od njih in ga ločiti od drugega. To celo na abstraktni ravni ni mogoče. Paradigme so produktivne samo v tem, da nas opozarjajo na nujnost svoje pluralnosti v snovanju koncepta vzgoje, in nesmiselna je težnja, da bi v vrtcu ali šoli odpravljali paradigmatške razlike, ki med vzgojitelji/učitelji ustvarjajo mentalno ozadje njihovemu delovanju, ter v imenu ene same resnice težili k paradigmatškemu enoumju ali čiščenju. Samo pluralnost paradigem v »vzgojnem kolektivu« lahko omogoči, da se vzgoja na nepoznani način dotakne vseh štirih bitij, zato je pomembno, da se zavedanje pluralnosti ne izgubi v nobenem trenutku in nobenem vzgojnem mikrosvetu.

V razvoju povojne pedagogike smo doživljali, da so se želele paradigme (od zunaj in znotraj) omejiti na eno samo. Na srečo se je izkazalo, da so paradigme trdožive; nič zato, če se spopadajo med seboj, le da se v to ne vmešava politika. Tudi neskladja med pedagoško znanostjo in politiko so nekaj trajnega. Dobro pa jih je poznati, ker se v njih skrivajo podlage za ustvarjanje razvojnih strategij. Teh Slovenija po letu 1996 nima več. Danes sta pomembni dve takšni križišči. Na ravni šolskega sistema, zlasti razvoja srednjega poklicnega in strokovnega šolstva, danes politika zaostaja za stroko, ker ni sposobna zagotoviti pogojev za vpeljavo strokovnih zamisli (vajeniški in dualni sistem, navezana na zaposlitev in študij, graditev strokovne kariere), ki so primerljive z evropskimi trendi in agendami. Obratno pa je na področju teorije vzgoje – stroka nima odgovora na to, kako naj se vzgojna praksa odziva na vzgojno okolje, ki se vzpostavlja na človekovih in otrokovih pravicah ter logiki pravne države. Edino, kar je v stroki nedvoumno jasno, je, da avtoriteta pravosodne logike ne rešuje šolskih vzgojnih težav in da ob fetišizaciji otrokovih in človekovih pravic ni mogoče vzpostaviti »nove« avtoritete šole in vzgojitelja.

Literatura in viri

- Bergant, M. (1970). *Teme iz pedagoške sociologije*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bergant, M. (1972). Permisivna in represivna vzgoja. V: E. Rojc (ur.). *Drugi posvet slovenskih pedagogov*. Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije, str. 53–67.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim in Basel: Beltz Verlag.

- Durkheim, E. (2009). *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Elster, J. (2000). *Kislo grozdje. Študije o subverzivni racionalnosti*. Ljubljana: Krtina.
- Gogala, S. (1938a). Pedagoška teorija. *Popotnik*, 59, str. 145–150.
- Gogala, S. (1938b). Pedagoška teorija. *Popotnik*, 59, str. 197–201.
- Gogala, S. (1938c). Psihologija in filozofija pri Slovencih od 1.1918 do 1938. *Popotnik*, 60, št. 1/2, str. 30–37.
- Gogala, S. (1938d). Združitev zahteve po učiteljevi metodi in metodi za učenca, *Pedagoški zbornik*, 34, str. 70–78.
- Gogala, S. (1970). Moja pedagogika. *Sodobna pedagogika*, 21, št. 1–2, str. 12–24.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. (2004). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hozjan, D. (2013). Umestitev Franca Pedička v slovensko pedagoško misel. V: S. Šinkovec, F. Pediček, B. Marentič - Požarnik in J. Bečaj (ur.). *Franco Pediček, slovenski pedagog*. Ljubljana: Inštitut Franca Pedička, Društvo katoliških pedagogov Slovenije, Jutro.
- Kovač, E. (2000). Personalizem Stanka Gogale. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 5, str. 108–121.
- Kroflič, R. (1996). Avtoriteta in šola. *2000*, št. 88/89, str. 164–166.
- Kroflič, R. (1996a). Rousseaujeva skrita avtoriteta vzgojnega okolja. *2000*, št. 93/95, str. 142–170.
- Kroflič, R. (2000). Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 5, str. 56–83.
- Kroflič, R. (2005). Osebnostna pedagogika prof. dr. Stanka Gogala. V: R. Kroflič (ur.). *Gogala, Stanko. Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000, str. 5–25.
- Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, št. 1, str. 19–40.
- Makarovič, J. (1972). Za ustvarjalno vzgojno srečanje. V: E. Rojc (ur.). *Drugi posvet slovenskih pedagogov*. Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije, str. 67–83.
- Medveš, Z. (1989). Antropozofski temelji waldorfske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 40, št. 5/6, str. 228–242.
- Medveš, Z. (2000) Vzgoja kot doživetje absolutnega. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 5, str. 84–107.
- Medveš, Z. (2002). Schreiner in reformska pedagogika – razumevanje vzgoje v pedagoških teorijah na začetku 20. stoletja. V: *Delo in pedagoški nazori Henrika Schreinerja*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 4, str. 50–69.
- Medveš, Z. idr. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 74–94.
- Medveš, Z. (2010). Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko. V: D. Nečak (ur.). *Pogledi: humanistika in družboslovje v prostoru in času*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 84–113.
- Medveš, Z. (2011). Kakršna je družba, taka šola! *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5, str. 148–170.
- Medveš, Z. (2013). Poklicno izobraževanje je pred desetletjem skrenilo na slepi tir. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 1, str. 10–31.
- Medveš, Z. (2015). Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 2, str. 14–37.
- Millot, C. (1983). Anti-pedagog Freud. V: S. Žižek (ur.). *Gospodstvo, vzgoja, analiza*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum, str. 184–217.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emazipation, Polemische skizzen*. München: Juventa Verlag.
- Pedagogika. (1969). V: *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani. 1919–1969*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

- Pediček, F. (1972). Vzgoja kot družbena funkcija. *Drugi posvet slovenskih pedagogov*. Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije, str. 99–111.
- Pediček, F. (1990). Paradigme slovenske pedagogike. Prikaz ideoloških nasprotij in obravnavanih vprašanj v slovenski pedagogiki 1945–1988. *Sodobna pedagogika*, 41, št. 7–8, str. 363–396.
- Pediček, F. (1994). *Edukacija danes: poglavja za pedagoško antropologijo*. Maribor: Založba Obzorja.
- Pediček F. (2007). *Moja hoja za pedagogiko*. Radovljica: Didakta.
- Problemi. Vsestransko razvita osebnost*. (1985). Ljubljana: RK ZSMS.
- Protner, E. (1996). Pedagogika in izobrazba učitelja med razsvetljenstvom in neohumanizmom. *Sodobna pedagogika*, 47, št. 1–2, str. 24–39.
- Protner, E. (2000). Stanko Gogala in pedagoške polemike med obema vojnama. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 5, str. 38–55.
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem 1869–1914*. Maribor: Slavistično društvo.
- Rojc, E. (1972). *Drugi posvet slovenskih pedagogov*. Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije, str. 167–169.
- Sagadin, J. (1980). Evalvacija vzgojno-izobraževalnih programov v usmerjenem izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 31, št. 5/6, str. 101–167.
- Sagadin, J. (1984). *Nekateri glavni teoretsko-metodološki problemi v zvezi z ideološko preusmeritvijo povojne jugoslovanske pedagogike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
- Sagadin, J. (1987). Nekaterne glavne teoretske in metodološke pomanjkljivosti naše poosvoboditvene pedagogike in njihovo premagovanje. *Sodobna pedagogika*, 38, št. 9/10, str. 411–422.
- Schmidt, V. (1969). Pedagogika. V: R. Modic (ur.). *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani, 1919–1969*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Schmidt, V. (1969a). Petdeset let pedagogike na Slovenski univerzi. *Sodobna pedagogika*, 20, št. 7/8, str. 219–231.
- Schmidt, V. (1971). Korak nazaj k starim zmotam. *Sodobna pedagogika*, 22, št. 9–10, str. 353–357.
- Schmidt, V. (1972). Znanstveno tehnična revolucija, šola in vzgoja. V: E. Rojc (ur.). *Drugi posvet slovenskih pedagogov*. Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije, str. 9–27.
- Schmidt, V. (1982). *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: Dopolna delavska univerza Univerzum.
- Schmidt, V., Strmčnik, F. in Medveš, Z. (1994). Pedagogika. V: *Enciklopedija Slovenije* 8, *Nos-Pli*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 287–289.
- Strmčnik, F. (1965). Enotna osnovna šola je bistveni element socialističnih družbenih odnosov. *Sodobna pedagogika*, 15, št. 3–4.
- Strmčnik, F. (1985). Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem. 2. del. *Sodobna pedagogika*, 46, št. 7/8, str. 323–337.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije and Izobraževalna skupnost Slovenije.
- Svetina, J. (2013). S političnim viharjem nad prof. Pedička. V: S. Šinkovec (ur.). *Franč Pediček, slovenski pedagog*. Ljubljana: Inštitut Franca Pedička, Društvo katoliških pedagogov Slovenije, Jutro, str. 88–92.
- Šinkovec, S., Pediček, F., Marentič - Požarnik, B. in Bečaj, J. (2013). *Franč Pediček, slovenski pedagog*. Ljubljana: Inštitut Franca Pedička, Društvo katoliških pedagogov Slovenije, Jutro.
- Vidmar, T. (2009). Čeri slovenske pedagogike – ob devetdesetletnici pedagogike na ljubljanski univerzi. V: N. Ličen (ur.). *Pedagoško-andragoški dnevi 2009*. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Za okroglo mizo. (1972). *Sodobna pedagogika*, 23, št. 1–2, str. 73–93.