

Zdenko Medveš

Iskanje ravnovesja v vrtincu pedagoških teoretskih diskurzov

Povzetek: Geslo »iskanje ravnovesja« meni osebno označuje srž raziskovalnega in pedagoškega delovanja Franceta Strmčnika. To bom prikazal skozi dvojno optiko. Najprej skozi Strmčnikov opus na disciplinarnih poljih onkraj didaktike, ki je sicer bila njegova težiščna raziskovalna pedagoška disciplina. Ta polja so teorija vzgoje (z analizo šolske kazni in »vzgojnim poučevanjem«), zgodovina pedagogike, primerjalna pedagogika in teorija izobraževanja. Še jasneje se težnja po ravnovesju razkriva v preseganju teoretskih oziroma paradigmatških enostranosti, kar nekako iz ozadja opredeljuje njegovo metodo reševanja problemov, tako na področju didaktike kot v drugih disciplinah. Enostranosti in skrajnosti namreč za šolsko prakso niso le neustrezne, temveč tudi nevarne. Vpogled v širše paradigmatško polje Strmčnikovega pedagoškega mišljenja pokaže, kako se je skozi čas dograjevala njegova temeljna teoretska optika, ki je vsebinsko sicer ostajala znotraj socialnokritične pedagoške paradigme, pa vendar je v delih po letu 2000 vse bolj zaznaven nekak epistemološki obrat od historičnomaterialističnega diskurza k hermenevtiki. To je hkrati tudi čas, ko mu postaja epistemologija bolj primerna za razvoj pedagogike in tudi didaktike kot psihologija.

Ključne besede: teorija izobraževanja, enotna šola, učna diferenciacija in individualizacija, učiteljevo posredovanje, učiteljeva idejnost, psihologija, epistemologija, konstruktivizem

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Uvod

Zaslužni profesor Univerze v Ljubljani profesor dr. France Strmčnik je gotovo med najpomembnejšimi slovenskimi znanstveniki s področja pedagogike v drugi polovici prejšnjega stoletja. Njegovo težiščno življenjsko znanstveno področje je didaktika, kjer ga lahko štejejo za primusa v razvoju didaktike na Slovenskem. Aktualiziral je celotno sistematiko moderne didaktike in jo postavil na mednarodno primerljivo raven (Strmčnik 2001; Blažič 2003), hkrati pa kritično razvil mnoge aktualne teme sodobnega pouka, kot so problemski pouk, programirani pouk, učna diferenciacija in individualizacija. Objave s področja didaktike sicer prevladujejo, med skoraj 300 bibliografskimi enotami, kolikor jih obsega opus Strmčnika,¹ je objav s področja didaktike več kot dve tretjini. Ob tem pa sam pravi, da se je v didaktiki ukvarjal predvsem s teoretičnimi temami (Strmčnik 2001, str. 13), in to se kaže skozi njegove poglede na didaktiko v tem, da raziskuje interpretativne podlage, ki didaktične fenomene osvetljujejo s psihološkega, sociološkega in epistemološkega vidika, kar Strmčnika približuje sodobni obči pedagoški teoriji, ki vzgojo in izobraževanje razume kot proces spoznavanja nove vednosti, in ne zgolj posredovanja znanja. To iskanje širših teoretskih ozadij ter izrazito problemski način razmišljanja in pisanja s pogostimi prikazi alternativ ima ne le teoretsko vrednost, temveč ponuja tudi praktiku učitelju interpretativne platforme, da zagleda različne zorne kote svojih učnih praks. To nam zgledno pokaže monografija *Didaktika* (2001).

A za velike pedagoške teoretike je značilno, da segajo prek plotov svoje težiščne znanstvene discipline. Tako tudi Strmčnik sega z aktualnim razmišljanjem na področja drugih pedagoških disciplin, posebej še v zgodovino pedagogike in šolstva, primerjalno pedagogiko in občo pedagogiko (Medveš 2018). Tudi tokrat se v svojem prispevku ne bom ukvarjal s Strmčnikovim ustvarjanjem na področja didaktike, ampak bom na kratko osvetlil njegovo delo na teh drugih disciplinarnih področjih. Intenca članka ni analitično predstavljanje vsebinskih dosežkov na teh področjih, temveč na podlagi obravnave občih pedagoških problemov nakazati razvoj teoretskih

¹ Bibliografijo dr. Strmčnika je leta 2008 vestno pripravil mag. Mladen Tancer; dostopna je v Slovenskem šolskem muzeju.

ozadij Strmčnikovega pedagoškega mišljenja skozi čas velikih obratov v družbi in v teoretski naravnosti slovenske pedagogike, to je od časov, ko dominira teoretsko snovanje marksistične pedagogike, do obdobja, ko v teoretskih pedagoških diskurzih prevladujejo drugi interpretativni diskurzi.

Zgodovina pedagogike: šolska kazen

Šolska kazen je zgodovinskopedagoška tema, h kateri se Strmčnik vrača z objavami več kot 40 let. O tej temi je objavil nekaj prispevkov že kot učitelj na učiteljskišči, v celoti se ji posveti v disertaciji *Psihološke osnove in pedagoški pomen kazni* (1964), ki jo dopolnjeno izda v monografiji *Analiza šolskih kazni* (1965). Posebej zanimive teme o kaznovanju v šoli objavlja naslednja leta v številnih člankih, ki skozi različna zgodovinska obdobja predstavljajo razumevanje vloge kazni v družbi nasploh in v razmerju do tega posebej šolske kazni. K temi se ponovno vrne čez nekaj desetletij, ko svoje razmisleke o šolski kazni strne v razpravi *Zgodovinski oris razumevanja in pomena pedagoške kazni* (2003). Razmisleki o šolski kazni so po svoji naravi izrazito teoretski, ne zanimajo ga sicer velike teoretske dileme (retributivna, restorativna, abolicijska teorija in podobno), ki so v začetku tisočletja že prisotne v teorijah o kaznovanju. Za Strmčnika je značilen diskurziven način razmišljanja, ne zanimajo ga suhi pozitivistični popisi. Pomembno mu je, da potegne čim bolj jasno črto med pogledi na kaznovanje, ki so sprejemljivi, dvomljivi in zavrženi. Ogrodje takšnega razmisleka sicer lahko odpira mnoga teoretska vprašanja, zlasti »suhi objektivistični« znanosti, a Strmčniku omogoča jasno pokazati dvojno naravo razmerja med kaznijo in vzgojo, kar bi lahko bilo plodno tudi za bolj natančno ločevanje vzgajanja in discipliniranja v obči pedagoški teoriji sploh. V interpretacijah je čutiti za Strmčnika značilno razkrivanje socialnih ozadij, ko ima v mislih sisteme kaznovanja določenih družbenih skupin, za katere se v določenem zgodovinskem in družbenem kontekstu poslušnost šteje za najvišjo vrlino. V raziskovanju zgodovinske arheologije šolske kazni se ne opira na klasifikacije, poznane iz sodobnih teorij kaznovanja, zanima ga predvsem razmerje med kaznijo in vzgojo. Zgodovinska arheologija kazni mu s tega vidika kaže ambivalentno situacijo. Kazen je namreč lahko razumljena kot eno od pomembnih sredstev vzgajanja, lahko pa kot izraz slabe vzgoje in je potrebna le takrat, ko vzgoja odpove ali, kar je najhuje, ko vzgojitelj oziroma kar sistem kot celota vzgojo nadomesti s kaznovanjem (Strmčnik 2003, str. 275). Diskurz v ozadju razmišljanja in vrednotenja pozitivne pedagoške vrednosti kazni izhaja iz socialnokritične pedagogike. Vrednote, kot so svoboda, solidarnost, emancipacija, razum in samoodgovornost, uporablja kot ključna merila, po katerih identificira in ovrednoti določeno pojmovanje. Razlogi za to ambivalentnost niso pedagoški, ampak družbeni, zaradi česar pojmovanja razmerja med vzgojo in kaznijo pogosto niso koherentna, saj se v istem obdobju in pri istem pedagogu lahko kažejo povsem nasprotni pogledi na razumevanje pomena kazni v vzgoji. Vzrok za to vidi v družbenih okoliščinah. Tako pri Herbartu odkriva, da se »njegov vzgojni smoter ne konča pri razvijanju svobodne volje, npravnosti, interesov [...], temveč priporoča tudi represivne vzgojne metode, češ da morajo učenci spoznati zahteve države« (Strmčnik 2003,

str. 290). Dogodi se mu, da v zgodovini izbira primere, s katerimi v nedemokratični družbi prikaže predvsem črni obraz v razumevanju kaznovanja. Tako na primer od Herbartovih treh razvojnih stopenj vzgojnega sistema (vodenje (Regierung), vzgojni pouk (erziehender Unterricht), (vz)gojenje značaja (die Zucht)), analizira podrobno samo prvo stopnjo, ki praviloma pomeni vzgojo predšolskega otroka. Za to stopnjo dokazuje, da je njen glavni smoter s silo zlomiti otrokovo divjo naravo in samovoljo, da bi se lahko pokazale sledi svobodne volje in zavesti (prav tam). Ob tem povsem zbledi demokratični Herbartov pogled na vzgojo, ki prevladuje na drugi (vzgojni pouk) in tretji razvojni stopnji (vz)gojenje značaja). Podobno je tudi, ko pri Komenskem ugotavlja nasprotje, ker v procesu izobraževanja Komenski poudarja pomen pozitivnega spodbujanja, v vzgoji pa daje prednost kaznovanju. V analizi razlogov za to nasprotje se je Strmčnik zelo približal Schmidtovi interpretaciji (Schmidt 1995), da je sicer napredna pedagogika Komenskega, ko gre za vzgojo, plačala davek srednjeveški pedagogiki (Strmčnik 2003, str. 178).

Pri vrednotenju razumevanja kazni Strmčnik leta 1965 uporablja predvsem družbenozgodovinska merila, kar je značilno interpretativno izhodišče v času razvoja marksistične pedagogike, ki je svoj interpretativni diskurz gradila na historičnem materializmu. Kasneje, v obdobjih, ko je čutiti vpliv reformske pedagoške paradigme, pa so mu pri vrednotenju zgodovinske arhitekture šolske kazni pomembna predvsem psihološka, antropološka in pedagoška merila (Strmčnik 2003). Pri tem gre za obsežen sistem parov vrednot, ki jih poznamo iz dilem o »stari« in »novi« šoli, kot so strogost – popustljivost, nasilje – spodbuda, avtoritarnost – spoštovanje, vera v zlo ali dobro otrokovo naravo in podobno. Reformska pedagogika je po mnenju Strmčnika več stoletij po humanizmu in renesansi edina v evropski zgodovini pri interpretaciji šolske kazni sledila humanim načelom in spoštovanju otroka. A zgodovina ni zaprt tok. To spoznanje ima svoj učinek v Strmčnikovem vrednotenju šolske kazni šele v zadnji objavi leta 2003. V štiridesetih letih med prvo in zadnjo objavo na temo šolske kazni je spremenil pomen navedenih dveh meril (od socialnih prehaja k psihološkim). Psihološka merila in nanje vezana pedagoška ustreznost kazni mu postanejo v letu 2003 pri vrednotenju naprednosti pogledov na šolsko kazen pomembnejša od družbenega konteksta in ureditve. Posledica tega je, da v interpretacijah leta 2003 ni več tako poudarjeno historičnomaterialistično interpretativno ozadje, ki je značilno za čas pred letom 1980. Tako v zgodovinsko-arhitekturnih ciklikih šolskega kaznovanja leta 2003 tudi ni več zaznati interpretativnega ozadja iz začetnih objav (1964/65), prav tako ni zaznati vere v progresiven tok človeške zgodovine nasploh, kar se v logiki historičnega materializma izraža v znanih korakih razvoja svobodne, humane družbe od suženjstva do socializma. Vera v progresivnost družbenega razvoja, v osvobajanje človeštva je bila platforma tudi za razlago humanizacije posameznih družbenih procesov in na to se je leta 1965 naslanjala vera v »zmago« progresivnih pogledov na kaznovanje. Leta 2003 pa sklene Strmčnik svojo zadnjo razpravo o šolskem kaznovanju kar nekako pesimistično. Čeprav ni bil zastopnik permisivne vzgoje, pa je s pesimizmom sprejemal kritike permisivnosti, ki so se v slovenskem prostoru krepile na prelomu devetdesetih let, posebej klice k ostrejšim vzgojnim ukrepom in tršemu vzgojnemu režimu v duhu gesla o disciplini kot pogoju svobode. Ob tem zastavi vprašanje: »Ali to pomeni, da

se kazenski razvojni cikel ponovno obrača navzdol, v preteklost, k večji represivni vzgoji?» (2003, str. 295)

Zgodovina pedagogike: silnice razvoja pedagogike med vojnama

Za zgodovino pedagogike sta vsaj z motivacijskega vidika pomembni tudi Strmčnikovi razpravi iz leta 1995: *Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem I. in II.* Vlado Schmidt je bil v teoretskem pogledu velik vzornik Franceta Strmčnika, mnoga leta jima je bil blizu marksistični teoretski diskurz, poleg tega je Strmčnika očitno vznemirjala tudi misel, kako dokončati Schmidtovo zgodovino pedagogike in šolstva na Slovenskem. Schmidtova zgodovina pedagogike in šolstva na Slovenskem zajema čas od njenih začetkov do liberalnih šolskih reform v Avstriji v drugi polovici 19. stoletja. Raziskovanja nadaljnega razvoja pa se je lotil Strmčnik ob zavesti, da bi bilo treba to storiti vsaj v obliki skice. Morda ga je k temu motiviralo obnovljeno raziskovanje slovenske zgodovine pedagogike in šolstva skozi stoletja ob koncu osemdesetih (Ciperle in Vovko 1987). Te raziskave odpirajo in na novo osvetljujejo čas posameznega obdobja ter razvijajo nekatere poglede, ki polemizirajo s historičnomaterialističnim interpretativnim diskurzom, značilnim za Schmidtovo interpretacijo zgodovine. Strmčnik je v svojem raziskovanju hotel dopolniti zgodovinski pregled, pri tem pa se je osredotočil na razvoj 20. stoletja. Kot pravi, je bila ideja, da bi vsaj detektiral temeljne korake v razvoju pedagoških idej do konca drugega tisočletja. Zamisel je bila seveda gigantska in bi terjala večletno raziskovanje, česar pa mu snovanje celotnega sistema didaktike, kar je bila njegova raziskovalna prioriteta, ni dopuščalo. Zaveda se teže naloge in loti se je, čeprav ve, da je ne bo mogel opraviti, kot sam pravi, »po vseh kriterijih znanstvenega zgodovinopisja« (Strmčnik 1995, str. 201). Zato tudi ne govori o tem, da predstavlja zgodovino, temveč le razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem. Ideja o »nadaljevanju« Schmidtove zgodovine pedagogike in šolstva na Slovenskem se ne kaže samo v časovnem, temveč tudi interpretativnem pogledu. Vsaj v dveh predpostavkah je ostal v interpretaciji idej in pojavov zvest Schmidtov naslednik: a) ohranja Schmidtovo merilo za vrednotenje zgodovinskega pomena pedagoških idej in oblik organizacije šolstva, tako da kot merila zgodovinske naprednosti uporablja: odnos do izobraževanja množic, pravico do izobraževanja vseh ne glede na spol, socialni ali nacionalni izvor, posebej pa odnos do izobraževanja družbeno zapostavljenih slojev in skupin, in b) pedagoškega mišljenja določenega obdobja ne predstavlja zgolj z analizo strokovnih objav pedagogov in učiteljev, temveč, kot je razvidno iz uporabljenih virov, analizo širi tudi na uradne dokumente šolske oblasti (šolski zakoni in drugi predpisi ter učni programi) in posameznih šol (šolski redi, metodični napotki).

Čeprav razprava zgolj skicira silnice, prinaša tri ključne dosežke za nadaljnje raziskovanje zgodovine pedagogike in šolstva. Na prvem mestu je pomembno, da Strmčnik trasira vse najpomembnejše korake v razvoju pedagoških idej, tokov in nazorov na Slovenskem ter jih v glavnem razvršča, razmejuje in opredeljuje v skladu s splošno znanimi merili v pedagoškem zgodovinopisju in sistematiki. Kot drugo

velja poudariti, da zgodovinskega pomena posameznih pedagoških idej, tokov in nazorov ne vrednoti suho in objektivistično. Iz meril, ki jih uporablja za vrednotenje, izhaja, da zgodovinsko resnico razume izrazito diskurzivno. Pri ocenjevanju zgodovinske vloge je zelo radikalen in že najmanjši namig v smeri nedemokratičnosti izobraževanja, ki ga zazna v posameznih pedagoških idejah (na primer zapostavljanje šolanja deklet, kmečkega prebivalstva, materinščine kot učnega jezika), mu zadostuje, da vzpostavi radikalno kritičen odnos do posameznega pedagoškega nazora ali gibanja v celoti. In tretje, pomembno je, da vzpostavlja razliko med, kratko rečeno, »pedagogiko šolske politike« in »pedagogiko kot znanostjo«. Vzpostavitev te ločnice je zlasti pomembna za vrednotenje pedagoške znanosti v medvojnem in povojnem »jugoslovanskem obdobju«. Težišče analize je čas med obema vojnama, ko tudi po mnenju Strmčnika lahko govorimo o pluralnosti idejnih pedagoških tokov, herbartizmu, duhoslovni in reformski pedagogiki ter o socialnokritični pedagogiki. Zlasti slednja pritegne njegovo pozornost, ker je med učiteljstvom močno zastopana in produktivna, povezuje pa jo že s prvo sociološko pedagoško raziskavo na Slovenskem, ki predstavlja življenjsko okolje slovenskih otrok na podeželju. To je delo Franja Žgeča *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda* iz leta 1923, prav tako je afirmativen Strmčnikov odnos do kasnejši podobnih raziskav nekaterih članov Učiteljskega pokreta, ki nadaljujejo Žgečev raziskovalni pristop.² Nasploh mu je blizu Učiteljski pokret kot primer socialnokritičnega pedagoškega diskurza med obema vojnama. Znano je, da je ta paradigma uporabljala govorico in slovar, ki je značilen za pedagogiko delavskih gibanj oziroma šolsko politiko evropske levice, zato se brez poglobljene vsebinske analize, ki razmejuje znanstveno pedagogiko in politične šolske doktrine, zazdi, da med pedagogiko in politiko ni ločnice, kar vodi do prenegljenih sklepov o političnoideološki pregnetenosti socialnokritične pedagogike. Tej nevarnosti se Strmčnik izogne prav z razlikovanjem političnoideološkega in znanstvenoteoretskega diskurza, kar potrjuje s svojim pozitivnim vrednotenjem raziskovalnega dela »pokretašev«. Še bolj jasna postaja ta razlika iz razumevanja nekaterih značilnih pedagoških kategorij, kot je na primer enotna šola, ki jo politika razume kot šolo, ki je »za vse enaka«, pedagoški stroki pa je pomemben enoten okvirni šolski prostor, ki zagotavlja vsem enake pogoje, hkrati pa omogoča upoštevanje razlik med učenci tako na programski kot na izvedbeni ravni. Stroki je izraz »skupna« šola bližji kot »enotna« šola. Ločevanje političnoideološkega in znanstvenega diskurza je pomembno tudi za presojanje povojnega časa, vsaj od 1945 do 1980. Kot udeleženec v tem razvoju nam Strmčnik, ob sicer skopem opisu pedagoških silnic v tem obdobju, pokaže, da je po letu 1950 tudi socialnokritično usmerjena pedagogika na Slovenskem postopoma gradila svoj samostojen teoretski obraz, in to v dramatičnih konfliktnih razmerjih s šolsko politiko. To teoretsko platformo je najbolj jasno pokazal na primeru empiričnega raziskovanja pravičnosti enotne šole (Strmčnik 1965).

² Med njimi denimo Karel Doberšek z razpravo *Vpliv socialnih razmer na razvoj otroka na Prevaljah* leta 1929; Jože Jurančič z besedilom *Iz šole za narod* (1930); tudi Miloš Ledinek s člankom *Moj razred* (1939).

Primerjalna pedagogika: enotna šola, individualizacija in učna diferenciacija

Omenil sem že, da je pri Strmčniku tema *pravičnost enotne šole* preizkusni kamen za vrednotenje razmerja med slovensko pedagogiko kot znanostjo in izobraževalno politiko po drugi svetovni vojni. Začnimo z razpravo *Enotna osnovna šola je bistven element socialističnih družbenih odnosov* (1965), ki je rezultat obsežnega raziskovanja ob frontalnem uvajanju enotne osemletne osnovne šole v letih 1958–64. Razprava na podlagi empiričnih podatkov dokazuje, da je pričakovana pravičnost enotne šole bolj papirnata iluzija politike kot realnost, saj ni dosegla zastavljenih socialnih ciljev. V enotni šoli se še kar naprej ohranjajo reprodukcija družbenih slojev, učna diskriminacija in neenakopravnost učencev iz nižjih socialnih slojev ter neurbanih območij. Schmidt je leta 1970 to razpravo umestil v sklop takratnega spopada med pedagoško znanostjo in uradno šolsko politiko in pravi, da je Strmčnik zadal etatistični pedagogiki »tretji udarec«. Ta govorica sama po sebi kaže, da so takratni pedagogi doživljali odnos med politiko in pedagogiko kot vojno stanje. Schmidt s to oznako »tretjega udarca« postavi Strmčnikovo razpravo ob bok referatu Ive Šegula *Pomen psihologije za vzgojno in učno delo* na prvem kongresu slovenskih pedagogov leta 1950. Ta referat Schmidt simbolno označi kot »prvi udarec« šolski politiki zaradi zahteve, da se v pedagogiki okrepi pomen psihologije, spoštovanja otrokovih interesov in perspektiv. »Prvi« in »tretji« udarec (»drugi« naj bi bil Schmidtova zahteva po uravnoteženosti dedukcije in indukcije) pomenita kontinuiteto v zahtevi po pravični šoli (Schmidt 1982, str. 100). To tudi Strmčnik potrdi leta 1986, ko v referatu ob 100-letnici prvega slovenskega pedagoškega društva začrta smernice prihodnjega programa društva in kritično zavrne tezo, da programska enotnost v osnovni in srednji šoli vsem jamči poštene možnosti za izobraževanje: »Vse kaže, da se spet vse bolj bližamo, tako kot v prvem povojnem obdobju, šoli brez otroka.« (Strmčnik 1986, str. 413) Težava šolske politike je, da sicer pravilno zahtevo po socialni enakopravnosti »vseh ljudskih plasti [...] avtomatično spremlja izravnavanje učencev različnih zmožnosti, zaviranje nadarjenejših, integriranje vseh in vsakogar, [... zato,] smo dobili enotne in enake vzgojno-izobraževalne programe za vse učence« (prav tam). Ugotavlja, da so posledice enotne šole fatalne, zanemarjanje šibkejših in zlasti zmožnejših učencev, razosebljanje, uniformiranost in končna posledica je omejevanje pravice do optimalnega razvoja. Ob politični ihti za šolsko enotnost zapiše, da je celo demokratično zunanje diferenciranje, torej večtirni šolski sistem, naprednejše kot nediferencirana in uniformirana enotna osnovna šola (prav tam, str. 414). Iz različnih razprav bi lahko povzeli, da je njegova vizija o demokratični šolski ureditvi v ravnovesju, ki ga zagotavlja programsko diferencirana skupna šola, če jo razumemo kot institucijo, ki izvaja programe različne zahtevnosti, hkrati pa načrtno omogoča prehajanje učencev med različnimi programi, ne da bi postala sredstvo za programsko usklajevanje ali enotenje (Strmčnik 1986).

Na področju primerjalne pedagogike je pomembna monografija *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije* (Strmčnik 1987). Čeprav ni imel izdelane systemske metodologije primerjalnega pedagoškega raziskovanja in so njegove predstavitve predvsem opisi ureditev tujih šolskih sistemov, je pomen monografije v

tem, da med prvimi odpira pogled na tuje šolske ureditve, kar je učinkovito delovalo v času, ko se je Jugoslavija na pedagoškem strokovnem področju še močno zapirala pred tujim svetom. Na podlagi analize in vrednotenja različnih modelov učne in šolske diferenciacije razvije samosvojo teorijo učne diferenciacije, ki jo označi kot fleksibilno učno diferenciacijo. Na prelomu devetdesetih let prejšnjega stoletja se je ta oblika po njegovi zaslugi spontano uveljavila tudi v praksi slovenskih osnovnih šol. V letih 1990–92 je namreč Slovensko društvo pedagogov nudilo aktivno podporo Strmčniku pri uveljavljanju fleksibilne diferenciacije (Medveš in Adamič 1991). Glavni razlog je bil, da so osnovne šole po spremembi družbenega sistema 1991 spontano in stihijsko začele uvajati zunanjo diferenciacijo ter deliti učence višje stopnje v učne skupine z različno zahtevnostjo. Podporo tem spontanim procesom je dajal DEMOS, prva vladajoča koalicija ob osamosvajanju Slovenije, z jasno težnjo, da se radikalno odpravi programska in tudi organizacijska uniformiranost osnovne šole, celo z rekonstrukcijo predvojnega sistema obveznega izobraževanja po zgledu avstrijskega večtirnega sistema (Medveš 1990). Z organizacijo številnih posvetov za ravnatelje in učitelje je Slovensko društvo pedagogov v tem času po slovenskih regijah namesto zunanje propagiralo fleksibilno diferenciacijo. Strmčnik se je vseh teh posvetovanj udeležil kot glavni referent in moderator. V delavniški obliki so bile šolam predstavljene konkretne organizacijske možnosti za uvajanje fleksibilne diferenciacije pri nekaterih predmetih. Osnovni vir posvetovanj sta bili Strmčnikova monografija in posebna publikacija s prikazom variantnih organizacijskih modelov (Medveš in Adamič 1991). V letih 1993–96 so ideje iz Strmčnikove monografije uporabljene kot strokovna podlaga, na kateri se je oblikoval model učne diferenciacije v Zakonu o osnovni šoli iz leta 1996. Model v temeljnih obrisih velja še danes, s tem da je poudarjena avtonomija šol pri odločanju za določeno obliko organizacije. Monografija pa je bila leta 1989 pomembna utež, ko je dr. Strmčnik prejel nagrado Sklada Borisa Kidriča.

Obča teorija vzgoje in izobraževanja

Sklenimo razmisliti še z enim teoretskim problemom, ki nam osvetli znanstveni profil Strmčnika. Oprl se bom na oba dela razprave *Izobraževanje, opredelitev in razvoj izobraževalne teorije in Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju* (2000a in b). V prvem delu analizira pojem izobraževanja skozi novi vek. Ta analiza je teoretsko pomembna sama po sebi, odstira pa tudi nekaj povsem metodoloških in zato tudi sistemskih pedagoških problemov. Strmčnikove interpretacije razumevanja izobraževanja skozi zgodovino so v tej razpravi paradigmatško nekoliko drugačne od interpretacij v že omenjenih razvojnih silnicah pedagoške znanosti na Slovenskem (1995). Podobno kot v razpravah o šolski kazni je v letu 2000 manj interpretativnih povezav med razvojem pedagoških idej (silnic) in družbenim razvojem. Kar nekako odsotno je historičnomaterialistično razlaganje pedagoških nazorov in idej, ki je dominiralo v letih pred tem, več je interpretacij, ki temeljijo na osmišljanju neposrednih pedagoških besedil, kar vzbuja asociacijo, da Strmčnik v tem času doživlja pomemben obrat v epistemološkem pristopu in se

približuje hermenevtični metodi, razlagi pedagoških besedil. To lahko sproža na eni strani povsem nove spoznavnoteoretske uganke, saj je pred tem hermenevtične analize v slovenski pedagogiki gojila duhoslovna oziroma kulturna pedagogika, kot se je reklo, »idealistična« pedagogika, v kar se tu ne bom poglobljal. Bolj aktualno je vprašanje, ki je za razvoj naše pedagogike lahko temeljno, ali sprememba metodologije, kot jo zaznamo pri Strmčniku po letu 1995, lahko pomeni tudi radikalni dvom o socialnokritični pedagoški paradigmi, ki ji je bil Strmčnik v svojih razpravah zvest kar pol stoletja. Za interpretacije te paradigme je namreč značilno, da je razmerje med pedagogiko in družbo temeljno pri vrednotenju pedagoških pojavov, idej in teorij ter tudi šolskih ureditev. Tudi to vprašanje presega ta zapis, načeli smo ga zato, ker je pomembno zaradi obravnave teoretskih problemov v drugem delu omenjenega članka (2000b), kjer v polemiki sooča svoj pogled na poučevanje in učenje s psihološkim pogledom.

Osredotočimo se ob drugem delu članka samo na ključno sistemsko pedagoško vprašanje o razmerjih med formalno in materialno teorijo izobraževanja, med teoretično in praktično izobrazbo, ali, kot pravi sam, med védenjem in znanjem. Za ta razmerja Strmčnik pravi, da jih razume kot sinonimna, zato se poglobljeno posveti le prvemu: analizi razmerja med *materialnim in formalnim* (Strmčnik 2000b, str. 99–103). O razmerju razpravlja na podlagi analize vsebine pedagoških besedil. Kot merila za vrednotenje tega, kateri pogledi na omenjeno razmerje so produktivni, kateri enostranski in teorijo vodijo v zmoto, kateri pa za prakso celo nevarni, uporablja klasifikacijo občin pedagoških smeri (duhoslovna, socialnokritična in reformska) in smeri v didaktiki. Uporablja torej izključno imanentno pedagoška merila, nikjer več ni sledi o merilih, ki bi izhajala iz socialnega ozadja ali družbenih oziroma razrednih interesov, kar je bilo značilno za čas, ko je v slovenski pedagogiki dominiral marksistični interpretativni diskurz. Pri odkrivanju, kakšen naj bo horizont ustreznih rešitev tako v teoriji kot v praksi, mu pot do resnice pomeni *iskanje ravnovesja in povezanosti* formalnega in materialnega, teoretičnega in praktičnega ter *izogibanje skrajnostim*. V iskanju ravnovesja in prepletenosti materialnega in formalnega znanja pa zelo težko izriše, kakšna je ontološka razlika med njima. Ali sploh lahko govorimo o formalnem znanju, ali gre pri tem bolj za funkcionalni učinek, ki ga ima določeno znanje na razvoj sposobnosti in moč mišljenja (funkcionalna teorija), ali pa za učenje tehnik in metod uporabe sposobnosti, spomina, mišljenja, sklepanja in drugih človeških orodij? V želji po prepletenosti in iskanju ravnovesja med enostranstvi pusti mejo med formalnim in materialnim dokaj zabrisano. Lahko sklepamo, da je po mnenju Strmčnika ugodneje, če znanost tvega nejasnost v razmejevanju različnih kategorij, kot da bi povečevala eno rešitev in navajala prakso zgolj nanjo (prav tam, str. 110–111). Meni, da bi to pomenilo nevarnost zdrsa v skrajnosti, kar bi lahko povzročilo mehanično ločevanje materialnega in formalnega. Z vidika didaktike pa ob tem ponuja kot edini ploden odgovor, da mora imeti učitelj vselej v mislih oboje (prav tam). Vprašanje je, kako v praksi zagotoviti, da sta uresničeni obe dimenziji. Ali je zato pomembno, da učitelj učencu poleg znanja posreduje metodo nastajanja znanja? Ali učitelj greši, če posreduje vzorec za rešitev določenega problema ali namesto učenca reši problem? Ali si takrat učenec sploh pridobi formalno znanje in si razvija lastna spoznavna orodja?

Zgodbo Strmčnik zaokroži z aktualno temo: *konstruktivističnim pojmovanjem znanja*, ob čemer razvije svoje odločno nasprotovanje podcenjevanju pomena materialnega znanja in učiteljeve intervencije, ki jo razume kot »posredovanje učne vsebine«, in to tudi v »formativnem izobraževanju, se pravi pri razvijanju kognitivnih, emocionalnih, hotenjskih in drugih sposobnosti« (prav tam, str. 113). Problem spet skuša rešiti v duhu ravnovesja materialnega in formalnega. Ob tem, ko nasprotuje psihološkemu pogledom, ki v razmerju med poučevanjem in učenjem bolj poudarjajo subjektivni značaj znanja ter kot cilj izpostavljajo »učencevo osebno izgradnjo in konstrukcijo pomena znanja«, je podal svoje trdno zavzemanje »za učiteljevo neposredno didaktično intervencijo, [s čimer pa] ni nič rečeno, koliko je naj bo in kakšna naj bo« (prav tam, str. 113).

Epistemološka platforma Strmčnikove obče teorije izobraževanja

Polemika, ki jo Strmčnik odpira s konstruktivizmom in psihološkim razumevanjem razmerja med poučevanjem in učenjem, terja globljo teoretsko osvetlitev, da je ne bi reducirali na vprašanje o tem, koliko aktivnosti učenca in koliko posredovanja učitelja. Skozi dela Strmčnika nikjer ni mogoče zaznati, da bi ob poudarjanju pomena učiteljeve intervencije omalovaževal samostojno učenje, aktivno sodelovanje učenca pri pouku ali pa bil proti učenčevemu samostojnemu reševanju problemov, saj je tvorec teorije problemskega pouka v enem svojih najboljših del (gl. Strmčnik 1992). V polemiki s psihološkim razumevanjem poučevanja pa se na prvi pogled zdi obratno, kot da vse stavi na posredovanje učitelja in njegovo prezentacijo učnih vsebin. A če pogledamo teoretsko ozadje polemike, ugotovimo, da je dilema, koliko in kako učno snov prezentirati ter koliko in kako učencu omogočati, da jo sam reflektira in strukturira, zgolj površinska. V ozadju je paradigmatični lom, s katerim Strmčnik *pripozna epistemologiji*, in *ne psihologiji*, značaj temeljne platforme za razvoj svoje teorije izobraževanja in posledično tudi didaktike: »Vprašanje *znanja*, njegovega *izvora* in *nastajanja* [vsakokrat poudaril Z. M.], je prvovrsten predmet didaktike, obče in posebnih« (Strmčnik 2000b, str. 112). Izkazuje se, da ločujeta Strmčnikov in konstruktivistični pogled na izobraževanje dve temeljni razliki, ki sta usodno pomembni za razpravo o razmerju med prezentacijo učitelja in samorefleksijo učenca: to sta *pojmovanje otroka in pojmovanje znanja (resnice)*.

Navidezen paradoks je, da Strmčnik v celotnem svojem delu izraža humanističen odnos do otroka, a ko gre za oceno otrokovih funkcionalnih učnih zmožnosti, se v ta humanistični pogled prikrade »tradicionalni pedagoški« dvom o »učni moči in zmožnosti učencev v okviru pouka [...] zlasti osnovnošolskih učencev [...] zaradi manjšega prejšnjega znanja in izkušenj, še neizoblikovanih, a močno subjektiviziranih interesov ter še posebej zaradi omejenih miselnih in učnih zmožnosti« (prav tam, str. 110–114). Tu je prvi globok prepad s konstruktivizmom. Ta razume otroka kot bitje, ki (vselej) že razpolaga z vsemi ključnimi človeškimi orodji. Ko posvoji koncept avtopoeze (Maturana in Varela 1998), pa celo radikalno zavrača tradicionalno predstavo, da bi katerikoli zunanji vpliv mogel determinirati otrokov razvoj v vsebinskem ali strukturnem (formalnem) smislu, lahko ga samo vzdraži, spodbudi,

ne more pa ga določati. Na drugi strani pa so mehanizmi človekovega in s tem tudi otrokovega delovanja skrivnost. Kot pravi Varela, »ne le, da se ne zavedamo pravil, ki vodijo do nastajanja duševnih podob uma in našega mišljenja, ampak se jih sploh ne moremo zavedati« (Varela 2018, str. 127). Nam samim ostaja torej večna uganka, kako nastajajo podobe uma – zavesti, katera orodja v meni jih ustvarjajo ter kako možgani skupaj s čutili celotnega telesa dosežejo, da me na primer napolnijo nerazumljivi občutki melanholije ob pogledu na sonce, ki se potaplja v obzorje morja, kako in zakaj po vsem telesu čutim srh in se mi koža naježi, ko slišim Kraljico noči v srdcu napovedovati svoj urok, kako in zakaj znam med mnogimi črtami zagledati pravokotni trikotnik, zakaj sploh lahko gledam panoramo Polhograjcev. Zavedamo se torej znanja in podob (fenomena), ne pa procesov, ki jih ustvarjajo. Očitno je le, da doživljaji podob ne nastajajo samo v možganih. Ali se šola tega zaveda? Kako naj ob tej nedostopnosti delovanja človeških orodij rečemo, da poznamo pedagoška orodja, s katerimi lahko neposredno vplivamo na ta doživetja? Zato temeljne usmeritve sodobnega konstruktivizma pravzaprav niso več v spodbujanju »osebne izgradnje oziroma (re)konstrukcije pomena znanja« (Gagne), ali »indirektnem poučevanju z organiziranjem aktivnosti učenca, ali z zagotavljanjem pogojev za učenje oziroma nadzora nad učenjem« (Plake). Bližje programu sodobnih konstruktivistov je Kolbov model izkustvenega učenja, a le, če ga beremo s fenomenološke pozicije in zadnje od štirih stopenj njegovega učnega ciklusa ne razumemo kot nagovarjanja k empirističnemu eksperimentiranju in širjenju pozitivnega znanja, ampak kot udejanjanje posameznika v naravnem in družbenem okolju. Vse drugo pa so ideje s konca preteklega stoletja. Danes je konstruktivizem aktualen z zahtevo, da naj v šoli dobita poleg racionalne znanstvene (tretjeosebne) izkušnje enakovredno mesto tudi otrokova prvoosebna in seveda življenjska izkušnja učitelja kot drugega partnerja v vzgojno-izobraževalnem procesu (recimo ji drugoosebna izkušnja). Če parafraziramo misel Varele, ki jo naslavlja na družbo v celoti, mora danes šola gojiti prakse »navzočnosti uma v vsakdanjem življenju, da v njih najde rešitve, ki so vstran od teorij [...], od abstraktne drže [...], njihov namen pa je, da posameznika naučijo, kako upravljati um v osebnih in medosebnih situacijah, s čimer bi pomembno vplivali na strukturo konkretne skupnosti, v kateri so se utelesili« (Varela 2018, str. 95–96, poudaril Z. M.). Konstruktivizem tako danes usmerja učitelja v to, da njegova ključna naloga ne more biti samo »prezentacija« že doseženih »dosežkov uma«, temveč je predvsem *motiviranje* učenca za iskanje in ustvarjanje lastnih podob. Motivacija pa je od nekdaj najtežje v delu učitelja in metaforično lahko rečemo, da v pedagogiki pomeni »deus ex machina«. Zato bi se ob polemiki s konstruktivizmom strinjali s Strmčnikom glede potrebe po neposredni didaktični intervenciji, če je cilj intervencije motiviranje učencev za vzajemno in simetrično komunikacijo. To radikalno tezo sodobnega konstruktivizma izrazi Ranciére z mislijo, da učitelj, ki deluje s prepričanjem, *da učenec zmore* (naučiti se nekaj, razumeti in nadzorovati svoje izbire, prevzeti odgovornost za lastne odločitve in ravnanja), učenca s tem prisili, da bo uresničil to svojo sposobnost (Ranciére 2005, str. 27). Bi se Ranciére strinjal, da nekaj novega pove tudi negativna formulacija izjave: da učenec nikoli ne more uresničiti osebne odgovornosti za lastne odločitve in dejanja, če vzgojitelji (poklicni ali življenjski) delujejo s prepričanjem, da tega ni zmožen brez njihove

intervencije? Najbrž bi nam odvrnil, to je pa stara lajna, novo v prejšnji izjavi je, da drža vzgojitelja v interakcijskem procesu ni samo izraz etičnega odnosa, temveč vzdraži realne funkcionalne učinke v zavesti in odzive v ravnanju otroka.

Druga točka, ki v polemiki deli konstruktivizem in Strmčnika, je *pojmovanje znanja*, in širše gledano, *pojmovanje resnice*. Ta je za razumevanje Strmčnikove pozicije usodnejša kot prva. Polemiko v tej točki zastavlja tako, da spominja na star filozofski spor med nominalizmom in realizmom. Konstruktivizmu je blizu nominalizem. To pomeni, da so resnica, zakoni, splošni principi, znanstvene in druge izjave zgolj plod človekovega razumevanja, so zgolj naše izjave, naše poimenovanje odnosov med realnimi stvarmi. Skratka, realno obstajajo samo posamezne stvari, fenomeni, in za to njihovo realno pojavnostjo ne eksistira nobena splošna realnost, noben zakon, vse to je zgolj subjektov pogled. Tako je tudi znanje izključno subjektivno.

Strmčnik je na nasprotni strani, izhodišče mu je korespondenčna teorija resnice, na kateri skuša v duhu ravnovesja dialektično pomiriti nasprotje med nominalističnim in realističnim pogledom, ko izpostavlja, da naj bi bila resnica subjektivna in objektivna hkrati. To je odvisno v določeni meri tako od predmeta kot od subjekta spoznavanja (Strmčnik 2000b, str. 113). Čeprav se skuša izogniti hierarhičnosti enega pogleda nad drugim, saj sta mu pri pouku pomembni tako komponenta uvajanja v objektivne znanstvene vednosti kot spodbujanja subjektivnih miselnih aktivnosti učenca, se, ko gre za resnico, vendar bolj nagiba k realizmu, saj so »objektivni izvori znanja praviloma primarni [...] spričo tega je kakovost znanja bistveno odvisna tudi od njegovih objektivnih izvorov« (prav tam, str. 111). Epistemologija ga zanima na vseh ravneh, na ravni *narave znanja*, na ravni njegovega izvora in njegovega nastajanja (prav tam, str. 112). V Strmčnikovi teoriji izobraževanja s te epistemološke platforme izhaja najprej ideja o stalnem sorazmerju materialnega in formalnega pristopa.

Iz korespondenčne teorije resnice pa ne sledi le korespondenca med zavestjo in stvarnostjo, temveč tudi korespondenca med zavestjo različnih subjektov, torej tudi korespondenca med zavestjo učitelja in učenca. To utemeljuje prepričanje, da lahko učenec v komunikaciji »prevzame« vsebino učiteljeve zavesti kot svojo. Le tako je učitelj lahko »temeljni vir znanja [...] in s pomočjo različnih metod posreduje celotno učno vsebino« (prav tam, str. 113). Ta epistemološka platforma je podlaga, na kateri gradi možnost neposrednega prenosa znanja med učiteljem in učencem, s čimer se krepi pomen neposredne učiteljeve prezentacije. Učiteljeva prezentacija (intervencija) je nujna zaradi razkrivanja objektivnosti resnice, mogoča pa je zato, ker jo učenec (z razlago) lahko neposredno sprejme v svojo zavest. Če pouk razumemo epistemološko, to je kot *obliko učenčevega spoznavanja*, potem korespondenčna teorija predpostavlja dve spoznavni stopnji: *aktiviranje in kritično vsebinsko analizo obstoječega (pred)znanja* ter na podlagi tega *vstop v objektivno stvar* za pridobitev novega spoznanja. Vse, kar sledi, je ponavljanje, utrjevanje in uporaba. Zaradi objektivnosti resnice prav ta druga stopnja otroku zgolj s samostojnim učenjem ali samorefleksijo praviloma ni dosegljiva (prav tam). Pri tem Strmčnik posveča več pozornosti in prostora »naravi in izvorom znanja« – torej učni vsebini – kot »nastajanju« znanja (metodi in metodologiji), kar bi lahko tudi bil eden od vzrokov za to, da v strukturi pouka bolj izpostavi nujnost učiteljevega posredovanja, pri katerem pa spet bolj izstopa »razlaga« učne snovi (resnice) kot »nastajanje« znanja

(resnice) (prav tam, str. 113–114). Iz tega koncepta sta v sistemu njegove pedagoške teorije razvidna pomen in profil učiteljeve (osebne) izkušnje. Podobno razmerje med učiteljevo prezentacijo in učenčevo (samo)refleksijo je nasploh značilno za kritično didaktiko, ki dominira v evropskem prostoru proti koncu prejšnjega stoletja. Eden od zastopnikov, Klafki, ki je v veliki meri Strmčnikov vzornik, šele leta 2003 objavi besedilo, v katerem pripisuje visoko preferenco samostojnemu učenju in otrokovi refleksiji, toda le ob pogoju, da smo ga tega naučili in ga za to usposobili (Klafki 2003).

Konstruktivizem nasprotuje vsaki korespondenčnosti, tako med zavestjo in stvarnostjo kot tudi korespondenčnosti na ravni zavesti. S tem radikalno zanika možnost neposrednega transfera strukturnih in vsebinskih segmentov ene zavesti v drugo. Možnost posredovanja je le v komunikaciji, toda če parafraziramo Varelo, je »vpliv« na zavest drugega mogoč le prek njegovega neposrednega kontakta z realnostjo, ob čemer spoznanje ni dosegljivo zgolj z racionalnim zaznavanjem, temveč šele z utelešenim delovanjem (udejanjanjem), ki je plod procesov uma in drugih vzajemno prepletenih »zaznavnih« komponent (čutil, mišic, ogrodja, imunskega sistema itd.), ki šele med seboj povezani omogočajo organizmu doseči doživetje, senzorno in afektivno osmislitev, v kateri se mu porajata jaz in okolni svet (Varela 1992, str. 8–10). Gre torej za tristopenjski spoznavni proces, poznan kot »re-entry proces«, ki pomeni nekakšno analogijo fenomenološkega hermenevitičnega kroga (Gadamer 2001, str. 222). Prvo stopnjo procesa tudi v tem primeru predstavlja kritičen odnos do predznanja – Gadamer bo dejal »pedsodb« ali »pedsodkov« (prav tam, str. 222), drugo predstavlja »vstop« v realni svet, torej pridobitev realnega izkustva. Tu pa že nastopi največja razlika glede na korespondenčno teorijo resnice. Ta vstop k realni stvari namreč ni spoznanje resnice o stvari, temveč je »stvar« zgolj vzdražitev za tretjo stopnjo, na kateri se na podlagi miselnega *preverjanja različnih hipotez* ustvarja »nov horizont« občutenja in mišljenja, katerega verodostojnost in resnico bo posameznik preveril šele z udejanjanjem, »utelešenjem« uzaveščenega v praksi (Varela 2018, str. 317–318). V tem notranjem aktu razumevanja stvari je bila izvršena rekonstruktivna produkcija znanja, a to je le segment v spoznanju resnice, ki bo svojo verodostojnost dosegla šele ob udejanjanju. Nihče drug namesto učenca ne more izvršiti tega udejanjanja, saj udejanjanje temelji na »vrnitvi« zavesti »nazaj vase«, torej na notranji predelavi izkušenega oziroma doživetega. Re-entry proces je torej nekaj nikoli končan verižni cikelus izmenjave spoznanja, občutenja, premisleka in ravnanja. To je daleč od pasivne formule, ki jo v bistvu izraža sintagma »osebna izgradnja in konstrukcija pomena«. Bistven rezultat verižnega ciklusa ni psihološki akt, ampak socialni učinek ravnanja posameznika. Verižni cikelus pokaže torej svoj pomen v šolskem polju šele v segmentu udejanjanja v socialnem prostoru in je zato demokratično sredstvo v reševanju medosebnih razmerij, saj mora posameznik vedno upoštevati, da je drugi enakopraven pol v ciklusu, naj si bo učitelj ali sošolec. V tem smislu je Strmčnikova kritika psihologiziranega konstruktivizma upravičena, ker cilj »osebna izgradnja in konstrukcija znanja« meri samo na *enega od segmentov zadnje stopnje* spoznavnega (učnega) procesa. Udejanjanje je spregledano, na podlagi enega segmenta pa ni mogoče opredeliti celovite vloge učitelja v učnem procesu niti ne določiti razmerja, koliko naj bo poučevanja in učenja v celotni strukturi spoznavnega (učnega) procesa.

V zgodovini pedagogike in didaktike ta tristopenjska struktura spoznavanja, ki se sklene v re-entry procesu, niti ni tuja. Če Herbartove učne stopnje beremo s pozicije fenomenološke epistemologije, bi v stopnji »sistem« lahko prepoznali »subjektivno *rekonstrukcijo* znanja«, v stopnji »metoda« pa proces *udejanjanja* znanja, ki je zadnja stopnja spoznavanja. »Sistem« in »metoda« pa sta učni stopnji, ki ju učitelj le nasnuje, sicer pa pri njuni izvedbi preferira vlogo učenca, ali, kot pravi Benner, učitelj učencu prepusti proces osmišljanja (Benner 1986, str. 100–101). To naj bi bilo uresničeno z metodo »filozofiranja« (philosophieren) in »delovanja v realnosti« (in die Wirklichkeit eingreifend), kar naj učencu omogoči samostojen odprt vstop v interpretacijo in iskanje možnosti za aplikacijo konkretnega znanja ter odkrivanje odgovorov z lastnim delovanjem (Herbart 1806, str. 176–178). Ta dediščina, ki poudarja pomen spoznanja izrazito subjektivne narave, je bila pozabljena skozi herbartistično metamorfozo Herbarta, ki je bila produkt pretiranega poudarjanja pomena učiteljeve intervencije tudi pri teh dveh zadnjih učnih stopnjah. Pogledi na simetričnost in asimetričnost v pedagoškem odnosu kažejo, da je herbartizem še močno zasidran v sodobnem pedagoškem mišljenju.

Duh koncepta avtopoeze je v spoznanju, da je vsako znanje na svojstven način doživeto v učencu samem in v njegovih dejanjih. Nedvomno to označuje tudi kakovost znanja, posebej na področjih, kot so umetnost, humanistika, duhoslovje, družboslovje pa tudi v naravoslovju, tehniki in še marsikje onkraj pozitivne eksaktnosti. Kakovost znanja je lahko tudi v tem, da učenec razvije drugačne osmislitve resnice kot učitelj. To bi lahko razbrali iz misli Schleiermacherja, da je treba *pisatelja bolj razumeti, kot se je razumel sam* (Schleiermacher 1977, str. 18). Posameznik torej v neprekinjeni verigi re-entry procesov vselej znova dosega nove horizonte spoznanja. To je lahko težava v pedagoškem procesu in strinjamo se s Strmčnikom, da je subjektivnost znanja lahko največja zadrega za učitelja (Strmčnik 2000b, str. 112). Ta težava je tem močnejša, čim bolj učitelj svoje poslanstvo in verodostojnost vidi zgolj v posredovanju tretjeosebne izkušnje, kar se slej ko prej izkaže kot značilna poteza avtoritarnosti. Na drugi strani pa se tudi Strmčnik zaveda, da »spoznava človek skozi individualno subjektivno optiko, ki ji določijo dioptrijo predvsem intelektualne zmožnosti, prejšnje znanje, izkušnje, individualna pojmovna mreža, subjektivna videnja, stil spoznavanja, interesi, potrebe, vrednotna stališča, nazori in prepričanja« (prav tam, str. 110). A to označi kot »psihološko pogojeno podobo znanja« (prav tam), ne pa kot epistemološko oviro. Mogoče znotraj korespondenčne teorije resnice te ovire sploh ni mogoče zaznati kot epistemološko relevantne, vsekakor pa mu je naslonitev na epistemologijo nakazala nujnost, da bi lahko didaktika – z refleksijo na različne epistemološke paradigme in ne le na korespondenčno teorijo resnice – razvija nova orodja, ki bi omogočala premagati te ovire v interaktivnem procesu, kjer se stalno prepletata refleksija učitelja in refleksija učenca, s čimer je presežena tudi psihološka dilema »ali poučevanje ali učenje«, ki v bistvu izhaja iz tradicionalnega pogleda, da je v poučevanju učitelj »intervent« in ne sodelavec.

Učiteljeva idejnost

Zagonetka pa ostaja ob vprašanju, kako po Strmčniku pridemo do subjektivne dimenzije znanja (resnice). Kaj to je? Bi lahko našli odgovor v razumevanju formativnega izobraževanja? Preveč enostavno bi bilo, če bi mislili, da je subjektivna dimenzija tista, ki jo spontano vzpostavlja učenec s samorefleksijo. Ne, Strmčnik ne misli tako, saj je prav pri formativnem izobraževanju učiteljevo posredovanje pogosto še bolj nujno (prav tam, str. 113). Na tem mestu bi morali pritegniti še eno dilemo v razumevanju učiteljevega vpliva, in sicer tisto, ki se poraja pri formiranju globalnih socialnih in vrednotnih interpretativnih spektrov. Po mojem mnenju se ta izraža v Strmčnikovem pojmovanju učiteljeve idejnosti (Strmčnik 1972, 1977). Sam pojem ima širok pomen. Najprej ga kaže pojasniti z razlikovanjem med učiteljevo prezentacijo in reprezentacijo. Učitelj ne samo prezentira učno snov, temveč jo tudi interpretira – jo predstavlja, je torej reprezentant določenih interpretacij, kar implicitno pomeni tudi določenih nazorov, družbenih vrednot in ne nazadnje družbenih struktur. Učiteljeva interpretacija je ključna, saj brez nje učenci spregledajo *vrednotne sestavine* učnih vsebin, brez česar pa poučevanje ne bi bilo vzgojno (prav tam, str. 113). Vse to se izraža v Strmčnikovem razumevanju pojma učiteljeve idejnosti, ki je daleč od tega, da bi ga lahko ideološko spolitizirali, čeprav so v njej tudi elementi domovinske zavesti in državnosti (Strmčnik 1972, 1977). Če pojmovanje idejnosti povežemo z razpravo o teoriji izobraževanja (Strmčnik 2000b), gre za zavest, da z vidika formativnosti izobraževanja učitelj v prezentaciji ne posreduje le golih informacij, temveč jih tudi vrednotno (idejno) osmišlja. Vprašanje je, ali ni prav ta dimenzija tista, ki pomeni Strmčniku formiranje »subjektivne strani resnice«, ki jo učenec sprejema od učitelja. Ta interpretacija je lahko »objektivna«, torej referenčna, tretjeosebna, ki izvira iz znanosti, družbene ideologije, svetovnonazorskega spektra, lahko pa gre tudi za drugoosebno izkušnjo, ki temelji na učiteljevi osebni življenjski izkušnji. Odgovor ni enoznačen in treba bi ga bilo še proučevati. A če bi naša hipoteza veljala, potem »subjektivne strani resnice« po Strmčniku ni mogoče razumeti kot individualne konstrukcije ali rekonstrukcije pomena znanja, kajti za formativno izobraževanje, »se pravi razvijanje kognitivnih, emocionalnih, hotenjskih in drugih sposobnosti ter spretnosti, kar je osrednja naloga učenja« (prav tam, str. 113), je »učiteljeva interpretacija pogosto še bolj pomembna« (prav tam) kot za materialno. Učiteljevo idejnost Strmčnik (1972, 1977) razume kot tisto ozadje, ki zavestno ali ne določa človekovo razumevanje sveta, vrednotenje in ravnanje. Idejnost je po naravi nekaj imanentnega interpretaciji, izraža se bolj ali manj spontano v interpretativnih diskurzih, in četudi učitelj ne izraža eksplicitno svojih nazorov in pričanj, bodo učenci zaznavali njegov horizont.

Razumevanje idejne imanentnosti v interpretaciji učne snovi prihaja do izraza tudi ob zapletenih vprašanjih v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, ko se Strmčnik, edini med pedagogi, vključil v polemiko z uradno politiko SZDL o vernem učitelju. SZDL je v Sloveniji sredi sedemdesetih začela rahljati trd povojni odnos do vernih učiteljev, češ da njihov svetovni nazor ni ovira in ne nasprotuje naravnosti vzgoje v duhu vrednot samoupravnega socializma (SZDL 1977). Strmčnik se takrat po eni strani zoperstavlja formalnemu državnemu preganjanju vernih učiteljev

iz šol, hkrati pa opozarja, da bo verni učitelj v šoli pogosto v dilemah in osebnih stiskah, ko mu zakon nalaga, da mora razvijati učenčev marksistični pogled na svet (Strmčnik 1977 in 1978).

Kako je v praktičnem delovanju ostajal trdno zvest tem svojim prepričanjem, dokazuje zgodba iz študentskih let, ki jo opisuje v svojih spominih na prof. Stanka Gogalo. Skupaj z dvema študentkama pedagogike so bili v začetku petdesetih let prejšnjega stoletja poklicani na ljubljanski mestni komite ZKS, kjer so jim naložili partijsko nalogo, da morajo razkrinkati Gogalova idealistična in nemarksistična predavanja. Študentje so nalogo zavrnil in vztrajali pri svojem, da v predavanjih Gogale ni nič nesocialističnega, marveč, nasprotno, izredno demokratično in humano razumevanje človeka in družbe (Strmčnik 2000, str. 24).

Ambivalentnost zvestobe razsvetljskemu racionalizmu

Čeprav je Strmčnikov pogled povsem odprt za različne demokratične poučevalne prakse, pa je v eni točki dokaj zamejen: brez učiteljeve intervencije je kakovost znanja učencev lahko bistveno ogrožena, ko gre za pridobivanje informativnega znanja, še bolj pa, ko gre za formativno izobraževanje (Strmčnik 2000b, str. 111–113). To, kakšna naj bo ta intervencija, je povsem odprto in v polemiki z nasprotnimi stališči, ki se bolj zavzemajo za indirektno poučevanje, za zagotavljanje pogojev učenja in nadzor, ali bolj za organiziranje učenja kot za neposredno učiteljevo prezentacijo, ni izključeno, da bi Strmčnikovo zahtevo po nujni učiteljevi intervenciji lahko razumeli tudi v smislu »ustvarjanja pogojev in okoliščin« za učenje. A vendar ni povsem tako, Strmčnik učiteljevo intervencijo razume predvsem v duhu uporabe neposrednih oblik vodenja pouka oziroma učenja. To bi smeli sklepati iz tega, ko na ključnem mestu poudari, da je »še vselej aktualna sintagma cvetočega racionalizma: ‚Mož, ki ne zna dobro razlagati, ne bo nikoli postal dober učitelj‘« (prav tam, str. 114). Izjava zveni kategorično in zelo prepričljivo, kot da velja za vselej in vse primere. A če se premaknemo v kako drugo pedagoško paradigmo, bo lahko kategorično merilo o dobrem učitelju povsem drugačno. Za Gogalo je dober učitelj, kdor zmore pri drugem »vzbuditi močno in intenzivno doživljanje [...], toplo, osebno pristno doživetje, [ki ...] zadene in [...] prevzame« (Gogala 2005, str. 79). Ali imata učiteljeva »dobra razlaga« in zavedanje »prepletenosti materialnega in formalnega pristopa« ob posredovanju znanja podobne pričakovane učinke v refleksiji učencev? Strmčnikov odgovor je jasen: lahko, če učitelj ob kognitivnih aktivira tudi emocionalne, hotenjske in druge sposobnosti ter spretnosti, torej formalno plat izobraževanja (prav tam, str. 113). A očitno v praksi ni tako lahko vzpostaviti mostu med materialnim in formalnim. Uporabimo za ilustracijo preprost primer iz TV-kviza *Male sive celice*, kjer mladi tekmovalci na izzivanje bivšega voditelja Nika Škrleca: »Razložite mi, kako ste prišli do rešitve, kako ste razmišljali« pogosto odgovorijo le: »V šoli smo se tako učili.« Ali to kaže, da nimajo formalnega znanja, ker nimajo refleksije o tem, kako je znanje nastalo, kako so (bi) problem rešili z lastnimi močmi? Se torej ne zavedajo, da so pridobili formalno znanje, ali pa so morda na to pozabili, ali pa na to v procesu ob spoznavanja vsebine sploh niso bili opozorjeni? Mogoče pa bi jih moral učitelj

opozoriti na formalni vidik rešitve problema, jih opozoriti na »nastajanje znanja«. Pomemben prispevek Strmčnika k splošni teoriji izobraževanja je, da je doseganje formalnih ciljev samosvoj pedagoški proces, ki terja od učitelja poseben razmislek in izpeljavo. Očitno pa je težava sodobnih šolskih konceptov v tem, da ob snovno preobremenjenih učnih načrtih in zaverovanosti v pomen materialnega znanja, kar še stopnjujejo empiristični modeli eksaktnega merjenja kakovosti šolskih učinkov (PISA, TIMMS, NPZ), šoli ne samo fizično zmanjka potreben čas za ozaveščeno spoznavanje »nastajanja znanja«, temveč ta namen izginja kot vrednota kakovostne šole. Zgolj prepričanje učitelja, da sta procesa materialnega in formalnega izobraževanja uravnotežena in nekako avtomatizirana, pa najbrž ni dovolj, da bi učenci pri posamezni učni temi ob vsebini (rezultatu) ozavestili tudi formo rešitve.

Bistvo problema pa je v tem: z vidika didaktike (ali bolje izobraževanja) je *morebiti* z izpostavljanjem pomena nujne učiteljeve intervencije lahko ustrezno pojasnjeno razmerje med formalnim in materialnim znanjem, a z vidika obče pedagogike, ko mislimo predvsem na teorijo vzgoje, se zdijo izzivi konstruktivizma s tezo o samoreferenčnosti zavestnega bolj kompleksni, da bi jih enostavno spregledali. Ko gre za »vzgojno nujnost«, medosebni odnos, spor s sošolcem, spor med učencem in učiteljem, intervencija učitelja ni vedno povsem samoumevna, razen ko gre za okoliščine oziroma situacije, ki bi bile lahko kakorkoli ogrožajoče za ljudi ali okolje. Sicer pa je intervencija učitelja kot tistega, za katerega predpostavljamo, da ve, samoumevna le v kontekstu kulturno, vrednotno in nazorsko monolitne družbe. In tisto, s čimer v resnici danes pedagogiko izziva socialni konstruktivizem, niso teze o (samo)konstrukciji pomena vednosti, temveč teza, s katero se strinjajo celo najostrejši kritiki konstruktivizma (Halder 2012, str. 343), da od sodobne etnično, kulturno, vrednotno in nazorsko hibridne družbe v prihodnje ni pričakovati uveljavitve kake monolitne globalne teleologije. To pa za šolo pomeni bistveno večjo težavo, za vzgojitelja pa mnogo večjo zadrego kot subjektivnost znanja. Škoda je, da v razpravah o »osebni konstrukciji pomena« avtorji praviloma mislijo le na konstrukcijo pomena znanja, ne pa tudi na osmišljanje in konstrukcijo vrednot, socialnih situacij in odnosov, življenjske naravnosti, prepričanj, življenjskih izbir in odločitev. V pouku gre za veliko več kot za intervencije v razlagi vednosti in vzgojni vidik pouka se tudi ne izraža zgolj prek vrednotnih razsežnosti učnih vsebin, kar učitelj lahko umesti v pouk. Gre za pedagoške intervencije, ki jih narekuje vsakdanje vedno bolj pluralno življenje, tudi v šoli, kjer zaradi pravne ureditve postajajo odnosi vse bolj formalni. Učitelj mora vselej reflektirati prepletenost etičnih in spoznavnih učinkov svojega ravnanja, pa naj gre za podajanje stroge vednosti ali pa vedénjskih norm, na kontrolo zunanjih pojavov in organiziranje potrebnih okoliščin učenja (Strmčnik 2000b str. 113). Končno pa, kaj sta kontrola pogojev in ustvarjanje okoliščin drugega kot oblika aktivne intervencije učitelja, torej tisto, kar je temeljna zahteva Strmčnika? To postane bolj jasno v Strmčnikovi zasnovi problemskega pouka, kjer so koordinate, ki jih učitelj postavlja za reševanje problema, tako ali drugače »pogoji in okoliščine«, ki usmerjajo učenje, in v tem kontekstu je vidno, kako pomembni so Strmčniku tudi formativni cilji (Strmčnik 1992). Sicer pa bi glede na sodobne intence konstruktivizma za pravi prelom s tradicijo razsvetljenstva, ki šolo vidi predvsem kot posredovalko znanstvene resnice, bilo bolj produktivno, ko bi lahko v

konceptu šolskega programa uveljavili ustrezno razmerje med abstraktno znanostjo in vsakdanjim človeškim izkustvom, da bi lahko govorili o vzgoji in izobraževanju, usmerjenem v »svet življenja« (po Habermasu). Učitelj mora v svetu, kjer nas vsak trenutek obkroža množica nekonsistentnih informacij, lažnih vesti, sprenevedave objektivnosti ter hibridnih socialnih prostorov s heterogenimi vrednotnimi sistemi, omogočiti, da se učenec samoozavešča z lastno percepcijo informativnega okolja, ter ga spodbuditi, da v samorazmisleku raziskuje alternative za odločanje in ravnanje v svetu mnogoterih izbir in izgubljene identitete. Ne more se namesto učenca odločati, lahko ga samo prisili, a s tem stopi iz kroga vzgoje svobode.

Tudi tokrat bom svoje razmišljanje o znanstvenem delu Franceta Strmčnika sklenil v polju občje pedagogike in zgodovine, tako kot v svojem nekdanjem zapisu (Medveš 2018). Vsak pedagoški teoretik in raziskovalec v pedagogiki ima neko sebi lastno strokovno individualnost, svojstven znanstveni profil. Tudi dr. Strmčnik. Mogoče je drzno, a vendar bi njegov znanstveni profil strnil v tri kvalitete, razvidne iz tega, kako razume poslanstvo znanosti:

- naj ne bo suho objektivistična, temveč naj pogumno izpostavlja zlasti slabosti v teoriji, nazorih, razumevanju in pogledih, ki ogrožajo humanistično naravnost, posebej še tiste, ki zavirajo ali ogrožajo razvoj osebne avtonomnosti otrok in mladine;
- naj bo angažirana za pravičnost in etično zavezana za pomoč vsakomur, posebej pa vsem, ki so v družbi zapostavljeni zaradi kakršnih koli razlogov, nacionalnih, kulturnih, razvojnih, nesrečnih okoliščin in na prvem mestu socialnih,
- naj išče ravnovesje med nasprotji in preprečuje skrajnosti.

Literatura in viri

- Benner, D. (1986). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim in München: Juventa Verlag.
- Blažič, M., Ivanuš-Grmek, M., Kramar M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Ciperle, J. in Vovko, A. (1987). *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*. 1. natis. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik. Aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen. Dostopno na: https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10926689_00002.html (pridobljeno 16. 11. 2021).
- Halder, V. (2012). Auropoesis anders verstanden. Zur Rezeption der Luhmannschen Systemtheorie in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, št. 3, str. 340–353.
- Klafki, W. (2003). Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! V: F. Stübiger (ur.). *Selbstständiges Lernen in der Schule*. Kassel: Kassel University Press, str. 19–57.
- Maturana, H. in Varela, F. J. (1998). *Drevo spoznanja*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Medveš, Z. (1990). Slovensko društvo pedagogov, poročilo o delu v šolskem letu 1989/90. *Sodobna pedagogika*, 41, št. 5/6, str. 328–331.

- Medveš, Z. in Adamič, M. (1991). *Učna diferenciacija v osnovni šoli [gradivo za seminar]*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Medveš, Z. (2018). France Strmčnik – 90. *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 27, št. 1/2, str. 155–162.
- Ranciére, J. (2005). *Nevedni učitelj*. Ljubljana: Zavod En-knap.
- Schleiermacher, F. D. E. (1977). Hermeneutik und Kritik. V: F. Manfred (ur.). *Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers*. Frankfurt: Main Suhrkamp.
- Schmidt, V. (1982). Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Schmidt, V. (1995). Spremnna beseda o avtorju. V: J. A. Komenský. *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 7–14.
- Strmčnik, F. (1965). Enotna osnovna šola je bistven element socialističnih družbenih odnosov. *Sodobna pedagogika*, 16, št. 3/4, str. 77–98.
- Strmčnik, F. (1965). *Analiza šolske kazni*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Strmčnik, F. (1972). Učiteljeva idejnost. *Sodobna pedagogika*, 23, št. 3/4, str. 109–114.
- Strmčnik, F. (1977). Vzgojnoizobraževalna podoba naše osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 28, št. 7/8, str. 177–198.
- Strmčnik, F. (1978). Marksistična izhodišča osnovne šole. *Naši razgledi*, 15. 9. 1978, str. 483–485.
- Strmčnik, F. (1980). Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije v luči svoje pozitivne pedagoške tradicije – ob tridesetletnici povojnega obstoja. *Sodobna pedagogika*, 31, št. 1/2, str. 15–35 in št. 3/4, str. 81–97.
- Strmčnik, F. (1986). O pretečenem in nadaljnjem razvoju Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije. *Sodobna pedagogika*, 37, št. 9/10, str. 407–419.
- Strmčnik, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta.
- Strmčnik, F. (1995). Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem (1. del). *Sodobna pedagogika*, 46, št. 5/6, str. 201–217.
- Strmčnik, F. (1995). Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem (2. del). *Sodobna pedagogika*, 46, št. 7/8, str. 339–353.
- Strmčnik, F. (2000a). Izobraževanje, opredelitev in razvoj izobraževalne teorije (1. del). *Sodobna pedagogika*, 51, št. 2, str. 122–136.
- Strmčnik, F. (2000b). Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju (2. del). *Sodobna pedagogika*, 51, št. 3, str. 98–116.
- Strmčnik, F. (2000c). Posluš, človečnost, individualnost (dopisni intervju z dr. Francetom Strmčnikom je vodil dr. Robi Kroflič). *Sodobna pedagogika*, 51, št. 5, str. 16–28.
- Strmčnik, F. (2003). Zgodovinski oris razumevanja in pomena pedagoške kazni. *Šolska kronika*, 12, št. 2, str. 274–296.
- SZDL. (1977). Samoupravna socialistična družba, verni učitelj in šola. *Delo*, 26. 3. 1977.
- Varela, F. J. (1992). Autopoiesis and a biology of intentionality. V: B. McMullin (ur.). *Proceedings of the workshop »Autopoiesis and percetion«*. Dublin: DublinCity University, str. 4–12.
- Varela, F. J., Thompson, E. in Rosch, E. (2018). *Utelešeni um*. Ljubljana: Krtina.
- Vovko, A. (1991). Koliko je bil srednji vek v resnici mračen? Zgodovina Cerkve, drugi del. *Delo*, 15. 8. 1991.

Zdenko MEDVEŠ (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

FINDING BALANCE IN THE MAELSTROM OF PEDAGOGICAL THEORETICAL DISCOURSES

Abstract: For me personally, the slogan »finding balance« is at the heart of France Strmčnik's pedagogical research. I will show this from two perspectives. The first is Strmčnik's work in fields beyond didactics, which was his main research discipline. These fields are the theory of moral and character education (with an analysis of school punishment and »educational teaching«), the history of pedagogy, comparative pedagogy and educational theory. The tendency towards balance is revealed even more clearly in his overcoming of theoretical and paradigmatic partiality, which arguably defines his method of problem-solving, both in the field of didactics and in other disciplines. Partiality and extremes are not only inappropriate for school practice – they are dangerous. An insight into the broader paradigmatic field of Strmčnik's pedagogical thinking shows how his key theoretical optics evolved over time. Although they remained within the socio-critical pedagogical paradigm in terms of content, an epistemological turn away from the historically materialist discourse and towards hermeneutics became increasingly noticeable in his work after 2000. This was also the time when he accepted epistemology rather than psychology as more suitable for the development of pedagogy and didactics.

Keywords: educational theory, unified school, learning differentiation and individualization, teacher intervention, teacher ideation, psychology, epistemology, constructivism

E-mail for correspondence: zdenko.medves@guest.arnes.si