

## Knjigi na pot

Čeprav je historična evolucija vsake znanstvene discipline vselej rezultat dela številnih posameznikov, ki teoretično in v neposredni praksi sooblikujejo neki disciplinarni in širši miselni prostor, prav tako drži, da v tistem drobcu časa, ki se razteza skozi nekaj desetletij, nekateri avtorji za seboj pustijo izrazitejšo, bolj prepoznavno in trajnejšo sled. Ko je govor o didaktiki druge polovice 20. stoletja na Slovenskem, je takšno sled nedvomno pustil France Strmčnik: ne da bi zvenelo pretirano, je mogoče zapisati, da med učitelji in pedagogi, ki so danes aktivni v pedagoškem poklicu, ni nikogar, ki ne bi poznal vsaj ključnih obrisov njegovega dela na področju didaktike in pedagogike. Mnogim je bil profesor na fakulteti, mnogi so se z njim srečali v okviru številnih projektov, ki jih je vodil ali bil vanje vključen. Današnji razmisleki o teoretskih in praktičnih problemih splošne didaktike so v pomembni meri determinirani z razmisleki in razpravami, ki jih je v svojem času opravil in objavil Strmčnik. Začrtal je torej poti – vsaj nekatere pa tudi dodobra utrdil – po katerih v didaktiki in pedagogiki pa tudi nasploh na področju vzgoje in izobraževanja hodimo danes.

Ko sva urednika te monografije vabila k sodelovanju potencialne soavtorje, sva k pisanju želela pritegniti po eni strani tiste, ki bi lahko celovito in kritično osvetlili Strmčnikovo znanstveno delo, po drugi strani pa tudi avtorje, ki bi v svojih prispevkih sicer izhajali iz njegovih teoretičnih spoznanj in strokovnih pogledov, a hkrati z njimi s perspektive sodobnega časa tudi stopili v dialog in prikazali, kako se je področje didaktike, ki ga obravnavajo, razvijalo v desetletjih po tem, ko je Strmčnik o njem pisal, v kolikšni meri so njegova znanstvena stališča in strokovna prizadevanja prestala preizkus časa, na kakšen način so se uveljavila v vzgojno-izobraževalnih sistemskih rešitvah pa tudi kakšen potencial imajo za nadaljnji razvoj v prihodnjih desetletjih. Z drugimi besedami, zanima nas zlasti *sodobna šola in pouk* v luči Strmčnikove didaktične zapuščine – in ni naključje, da tudi inspiracija za naslov knjige, kot bo nedvomno opazil vsak bralec, ki to zapuščino pozna, izvira iz Strmčnikovega morda najbolj znanega in branega dela o učni diferenciaciji.

V uvodni razpravi *Zdenko Medveš* predstavlja Strmčnikovo delo v širšem kontekstu pedagogike: oriše namreč ključne poteze njegovih spoznanj na področjih zgodovine pedagogike in šolstva, primerjalne in obče pedagogike.

Na podlagi obravnave obćih pedagoških problemov, kot zapiše, nakazuje razvoj teoretskih ozadij Strmćnikovega pedagoškega mišljenja skozi čas velikih obratov v druźbi in v teoretski naravnosti slovenske pedagogike, to je od časov, ko dominira snovanje teoretsko marksistične pedagogike, do obdobja, ko v teoretskih pedagoških diskurzih prevladujejo drugi interpretativni diskurzi. Svojo razpravo Medveš sklene z orisom Strmćnikovega razumevanja poslanstva znanosti, za katerega je predvsem značilno prepričanje, da znanost ne bi smela biti »suho objektivistična«, temveč naj pogumno izpostavlja zlasti slabosti v teoriji, nazorih, razumevanju in pogledih, ki ogroźajo humanistično naravnost, še posebej tiste, ki zavirajo ali ogroźajo razvoj osebne avtonomnosti otrok in mladine, hkrati pa naj bo tudi angaźirana za pravičnost in etično zavezana pomoći vsakomur, posebej pa vsem, ki so v druźbi zaradi kakršnihkoli razlogov zapostavljeni.

V drugem poglavju *Romina Plešec Gasparič* in *Milena Valenćič Zuljan* pozornost namenita problematiki didaktičnih načel pri načrtovanju notranjeorganizacijskih značilnosti pouka. Kot pišeta, Strmćnik pri obravnavi didaktičnih načel poudarja njihovo medsebojno povezanost in neločljivo vpetost v druge didaktične elemente pouka ter njihov prispevek h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu procesu. Ob tem predstavitava izsledke empirične raziskave, ki kažejo, da učitelji uporabo različnih učnih oblik najpogosteje presoјajo z vidika didaktičnih načel učne aktivnosti, racionalnosti in ekonomičnosti pouka, učne diferenciacije in individualizacije ter tudi življenjskosti šole in pouka, najmanj pogosto pa z didaktičnimi načeli enotnosti učno konkretnega in abstraktnega, strukturnosti in sistematičnosti pouka ter problemskosti pouka.

Tretje poglavje obravnava vprašanja, s katerimi se je Strmćnik najdejavneje ukvarjal in jim namenil vsaj dobri dve desetletji svojega dela: od začetka sedemdesetih pa vse do sredine devetdesetih let prejšnjega stoletja je namreč teoretsko, znanstveno in strokovno razvijal področje učne diferenciacije in individualizacije. *Damijan Štefanc* v svoji razpravi predstavi tri razsežnosti te problematike: najprej oriše razumevanje individualizacije kot didaktičnega načela, ki ga je mogoče uresničevati skozi premišljene diferenciacijske ukrepe. Nato predstavi Strmćnikova prizadevanja za sistemsko uveljavljanje fleksibilne učne diferenciacije, s katerimi je ta obravnaval dileme, povezane s podaljševanjem enotne osnovne šole. V zadnjem delu razprave pa opozori na vse izrazitejše uveljavljanje koncepta personalizacije učenja, ki je

po letu 2000 začel zavzemati pedagoški diskurzivni prostor in se uveljavljati kot domnevna alternativa diferenciaciji in individualizaciji pouka.

Z obravnavo tematike, povezane z učno individualizacijo, v naslednjem poglavju nadaljuje tudi *Jana Kalin*. Osredotoči se namreč na vprašanje obravnave nadarjenih učencev. Tudi sama ugotavlja, da je bilo eno temeljnih področij Strmčnikovega raziskovanja in delovanja prav ustrezno odzivanje učiteljev na raznolikost učencev ob upoštevanju vseh njihovih sposobnosti in interesov. Kot zapiše, je Strmčnik v številnih svojih delih posredno ali neposredno obravnaval tudi vprašanja kakovostnega prepoznavanja nadarjenih učencev in dela z njimi. Še posebno je opozarjal, da nadarjeni učenci prihajajo iz različnih socialno-ekonomskih okolij in da mora biti učitelj pozoren na vse vrste nadarjenosti. Avtorica ob tem ugotavlja, da bo treba tako v teoriji kot praksi odgovoriti še na številna vprašanja in izzive, povezane z obravnavo nadarjenih, pri čemer bomo lahko bistveno uspešnejši z upoštevanjem dediščine iz preteklosti, tudi Strmčnikovih znanstvenih spoznanj, in z odprtostjo za medsebojno sodelovanje različnih strokovnjakov.

Sledijo razprave, ki tematizirajo izvedbeno-didaktična vprašanja, ki jih je v svojih delih obravnaval tudi Strmčnik. Eno takih področij je problemski pouk: *Milena Ivanuš Grmek, Marija Javornik in Monika Mithans* v svojem poglavju teoretsko opredeljujejo problemski pouk in preizprašujejo njegovo uveljavljenost v pedagoški praksi, pri čemer ugotavljajo, da tako v preteklosti kot sodobnosti, izhajajoč iz strokovne didaktične in širše pedagoške literature, še bolj pa iz same rabe v vzgojno-izobraževalni praksi, ni prišlo do izjasnjene (enopomenske) definicije samega pojma problemski pouk, tako na ravni poimenovanja kot tudi na ravni vsebinske oziroma semantične opredeljenosti.

O pomenu izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev za timsko delo piše *Alenka Polak*, ki poudari, da je Strmčnik že pred 35 leti timsko delo označil za največjo in najobetavnejšo novost, ki omogoča boljše spoznavanje učencev in individualiziranje pouka. Pomen timskega dela pedagoških delavcev in sodelovalne naravnosti celotnega šolskega prostora poudarja tudi poročilo UNESCA *Reimagining our futures together – a new social contract for education*, ki je izšlo leta 2021. Kot poudari Alenka Polak, je za izobraževanje (prihodnjih) pedagoških delavcev pomembno, da jih

opolnomočimo s strokovno podkrepljenim strateškim znanjem (kdaj, kaj, zakaj in kako timsko delati), hkrati pa je pomembno razvijati tudi komunikacijske in metakognitivne spretnosti ter druge spretnosti timskega dela ter kritičnega reflektiranja.

Sledi poglavje, v katerem *Matej Urbančič* obravnava programirani pouk v sodobnem, tehnološko podprtem okolju. Kot poudarja, se s povezovanjem podatkovnih znanosti, naprednih sistemov umetne inteligence, disciplinarnim strokovnim znanjem iz psiholoških in bioloških ved ter ved o možganih ustvarja nova znanost o učenju. Raziskovanje izobraževanja je postala intenzivna eksperimentalna znanost, pri čemer pomeni lastništvo nad podatki moč in oblast, prinaša pa ju rudarjenje digitalnih podatkov, izkopanih iz številnih virov, naprav, tudi na videz neproblematičnih vseprisotnih nosljivih pametnih ur, zapestnic in drugih dodatkov. Analiza teh podatkov pomeni iskanje vzorcev, ki po eni strani opisujejo delovanje posameznika, po drugi omogočajo napovedovanje načina odziva, torej tudi učenja.

Monografijo zaokroža poglavje, v katerem *Mojca Žvegljč Mihelič in Janez Vogrinc* predstavita namene učiteljevega ocenjevanja znanja skozi primerjavo informativne in motivacijske vrednosti opisnih in številčnih ocen. Kot zapišeta, Strmčnikova struktura učnih stopenj jasno ločuje preverjanje od ocenjevanja. Medtem ko preverjanje umešča v stopnjo obravnavanja nove učne vsebine in razvijanja sposobnosti ter spretnosti, ocenjevanje obravnava kot zadnjo učno stopnjo, ločeno od drugih. Med različnimi nameni oziroma funkcijami ocenjevanja zagovarja pedagoško-motivacijsko, ob koncu osnovne šole pa tudi selekcijsko funkcijo. Informativno funkcijo ocenjevanja, ki jo opiše kot najstarejšo, prednostno naloži preverjanju, ki omogoča zbiranje in podajanje podrobnejših povratnih informacij učencu, njegovim staršem pa tudi učitelju samemu o njegovem poučevanju. Zaradi značilnosti opisne ocene, ki naj bi po Strmčnikovem mnenju omogočala boljši vpogled v znanje, napredek, učne pomanjkljivosti in priložnosti za izboljšanje učnega uspevanja posameznega učenca, naj bi ta v primerjavi s številčno oceno bolje izpolnjevala tako informativno kot pedagoško-motivacijsko funkcijo ocenjevanja.

*Urednika*