

1 Iskanje ravnovesja v vrtincu pedagoških teoretskih diskurzov¹

Zdenko Medveš

Zaslужni profesor Univerze v Ljubljani 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 štejemo za primusa v njenem razvoju na Slovenskem. Aktualiziral je celotno sistematiko moderne didaktike in jo postavil na mednarodno primerljivo raven (Strmčnik, 2001; Blažič, 2003), hkrati pa kritično obravnaval 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,² 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 pri njegovih pogledih 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 prakso 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 področju didaktike, ampak bom na kratko osvetlil njegovo delo

1 Besedilo je ponatis članka, ki je bil izvorno objavljen v reviji *Sodobna pedagogika* (številka 4, 2021). Avtor je besedilo za objavo v tej monografiji nekoliko dopolnil.

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

na drugih disciplinarnih področjih. Intenca članka ni analitično predstaviti vsebinskih dosežkov na teh področjih, temveč na podlagi obravnave ob-
čih pedagoških problemov nakazati razvoj teoretskih ozadij Strmčnikovega
pedagoškega mišljenja skozi čas velikih obratov v družbi in v teoretski na-
ravnanosti slovenske pedagogike, to je od časov, ko je dominiralo snovanje
teoretsko marksistične pedagogike, do obdobja, ko v teoretskih pedagoških
diskurzih prevladujejo drugi interpretativni diskurzi.

1.1 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 je posvetil v disertaciji *Psihološke osnove in pedagoški pomen kazni* (1964), ki jo je dopolnjeno izdal v monografiji *Analiza šolskih kazni* (1965). Posebej zanimive teme o kaznovanju v šoli je objavljaj 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 je ponovno vrnil čez nekaj desetletij, ko je svoje razmisleke o šolski kazni strnil 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. Zanj je značilen diskurziven način razmišljanja, ne zanimajo ga suhi pozitivistični popisi. Pomembno mu je, da potegne čim jasnejšo črto med pogledi na kaznovanje, ki so sprejemljivi, dvomljivi in zavržni. Ogrodje takšnega razmisleka sicer lahko odpira mnoga teoretska vprašanja, zlasti »suhi objektivistični« znanosti, a Strmčniku omogoča, da jasno pokaže dvojno naravo razmerja med kaznijo in vzgojo, kar bi lahko bilo plodno tudi za natančnejše 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, s katerimi 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 nedemokracijski družbi prikaže predvsem črni obraz v razumevanju kaznovanja. Tako na primer od Herbartovih treh razvojnih stopenj vzgojnega sistema (vodenje, vzgojni pouk, vzgoja značaja) 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 razvojni stopnji (vzgojni pouk) in tretji razvojni stopnji (vzgoja značaja). Podobno je tudi, ko pri Komenskem ugotavlja nasprotje, ker ta v procesu izobraževanja 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 čutili 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 Strmčnikovem mnenju 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 zgodovinskoarhitekturnih 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 Strmčnik sklene svojo zadnjo razpravo o šolskem kaznovanju kar nekako pesimistično. Čeprav ni bil zastopnik permissivne vzgoje, pa je s pesimizmom sprejemal kritike permissivnosti, ki so se v slovenskem prostoru krepile na koncu devetdesetih let prejšnjega stoletja, posebej klice k ostrejšim vzgojnimi 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).

1.2 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 nadaljnjega 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 let (Ciperle in Vovko, 1987). Te raziskave odpirajo in na novo osvetlujejo 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 prva raziskovalna prioriteta, ni dopuščalo. Zavedal se je teže naloge in lotil se je je, čeprav je vedel, 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: 1. 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; 2. 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. Najpomembneje je, da Strmčnik obravnava 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 zgodovino-pisju 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 Strmčnikovem mnenju 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.³ 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 prenagljenih sklepov o političnoideološki

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

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 jasnejša 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 najjasneje pokazal na primeru empiričnega raziskovanja pravičnosti enotne šole (Strmčnik, 1965).

1.3 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 ter pravi, da je Strmčnik zadal etatiistični 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 uravnoveženosti dedukcije in indukcije) pomenita kontinuiteto v zahtevi po pravični šoli (Schmidt, 1982, str. 100).

To Strmčnik potrdi tudi leta 1986, ko v referatu ob stoletnici 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 zahtevajo po socialni enakopravnosti »vseh ljudskih plasti [...] avtomatično spremlja izravnavanje učencev različnih zmožnosti, zaviranje nadarjenejših, integriranje vseh in vsakogar, [...] [zato, op. Z. M.] 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, končna posledica pa je omejevanje pravice do optimalnega razvoja. Ob politični ihti za šolsko enotnost zapiše, da je celo demokratično zunanje diferenciranje, torej večtirn 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 Strmčnik 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 Strmčnik razvije samosvojo teorijo učne diferenciacije, ki jo označi kot fleksibilno učno diferenciacijo. Na začetku 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. Podpore 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 bile 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 Strmčnik prejel nagrado Sklada Borisa Kidriča.

1.4 Obča teorija vzgoje in izobraževanja

Sklenimo razmislek še z enim teoretskim problemom, ki nam osvetli Strmčnikov znanstveni profil. Oprl se bom na oba dela njegove razprave z naslovoma *Izobraževanje, opredelitev in razvoj izobraževalne teorije ter Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju* (2000a in b). V prvem delu Strmčnik analizira pojmovanje izobraževanja v novem veku. 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, razlaga 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. Aktualnejše 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), v katerem 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 so 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 Strmčnikovem mnenju ugodneje, da 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 imajo za cilj »učenčevo 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).

1.5 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. V Strmčnikovih delih nikjer ni mogoče zaznati, da bi ob poudarjanju pomena učiteljeve intervencije omalovaževal samostojno učenje in aktivno sodelovanje učenca pri pouku ali pa bil proti učenčevemu samostojnemu reševanju problemov, saj je v enem svojih najboljših del tvorec teorije problemskega pouka (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 paradigmatški lom, s katerim Strmčnik *pripíše epistemologiji* in *ne psihologiji* značaj temeljne platforme za razvoj svoje teorije izobraževanja in posledično tudi didaktike: »Vprašanje *znanja*, njegovega *izvora* in *nastajanja*, je prvovrsten predmet didaktike, obče in posebnih« (Strmčnik, 2000b, str. 112, poudaril Z. M.). Izkaže se, da Strmčnikov in konstruktivistični pogled na izobraževanje ločujeta dve temeljni razliki, ki sta odločilni 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 nas jih ustvarjajo ter kako možgani skupaj s čutili celotnega telesa dosežejo, da nas na primer napolnijo nerazumljivi občutki melanholije ob pogledu na sonce, ki se potaplja v obzorje morja, kako in zakaj po vsem telesu čutimo srh in se nam koža naježi, ko slišimo Kraljico noči v srdcu napovedovati svoj urok, kako in zakaj znamo med mnogimi črtami zagledati pravokotni trikotnik, zakaj sploh lahko gledamo panoramo Polhograjskega hribovja. 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, 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 namenja družbi v celoti, mora danes šola gojiti prakse »navzočnosti uma v vsakdanjem življenju, da v njih najde rešitve,

ki so vstran od teorij [...], od abstraktne držbe [...], *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 uteljesili*« (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 Rancière 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 (Rancière, 2005, str. 27). Bi se Rancière 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 poudarja, 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 med materialnim in formalnim pristopom.

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 bil tudi eden od vzrokov za to, da v strukturi pouka bolj poudari 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 je dominirala v evropskem prostoru proti koncu prejšnjega stoletja. Eden od njenih predstavnikov, Klafki, ki je v veliki meri Strmčnikov vzornik, je šele leta 2003 objavil 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 hermenevtičnega 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 izkušnega oziroma doživetega. »Re-entry proces« je torej nekak nikoli končan verižni cikel 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 cikel 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 osmiselitve 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 večja, 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 – razvijala nova orodja, ki bi omogočala premagovanje te ovire v interaktivnem procesu, v katerem 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.

1.6 Tristopenjska struktura spoznavanja ni mod(er)ni krik, ampak dediščina pedagogike

V zgodovini pedagogike in didaktike ta tristopenjska struktura spoznavanja, ki se v »re-entry procesu« sklene z lastnim delovanjem, ni tuja. Spoznamo jo lahko pri Herbartu, če beremo njegove štiri formalne učne stopnje – »jasnost«, »asociativnost«, »sistem« in »metoda« – s pozicije fenomenološke

epistemologije in jih postavimo ob bok Mollenhauerjevim stopnjam: »prezentacija«, »reprezentacija«, »vzgojljivost« (Bildsamkeit) in »lastna aktivnost« (»Selbsttätigkeit«; Mollenhauer, 1983). V stopnji »jasnost« bi lahko videli ekvivalent procesu »prezentacije«, torej predstavljanju »stvari«, »predmeta«, »problema«, »dogodka« in podobno, ko učitelj učenca usmerja k natančni zaznavi stvari; stopnja »asociativnost« bi lahko bila ekvivalent »reprezentacije« (zastopanja), katere cilj je umeščanje stvari, predmeta, dogodka v neki širši vsebinski oziroma problemski sklop (npr.: mobilni telefon lahko umesti v sklop digitalnih naprav ali sredstev komuniciranja ali informiranja ali človeških orodij in podobno). To omogoča učencu, da posamezen predmet postavi v določeno funkcionalno razmerje in ga umesti med že zaznane podobe zavesti in mu s tem ustvari prav določeno funkcionalno vrednost. V obeh stopnjah je po Herbartu dominantna vloga učitelja, pa naj gre za prezentacijo, s katero učitelj po učnem programu in lastnih (!) merilih usmerja učenca k »natančni zaznavi« določenih lastnosti predmeta, ali pa za »reprezentacijo«, ko vzpostavlja splet asociacij, seveda spet po merilih učnega programa oziroma lastnih merilih in namenih, saj pri tem ne more delovati, ne da bi vedno »zastopal« (!) določen diskurz.

Če pa je izobraževanje vedno proces, ki posreduje poglede učitelja, si moramo po Herbartu zastaviti resno vprašanje, ali otrok sploh lahko kaj vnaša v te procese. Prostor za to je Herbart videl v tretji in četrti učni stopnji: »sistemu« in »metodi«. Po Bennerju ima na teh dveh stopnjah pomembno vlogo prav participacija otroka. Učna stopnja »sistem« Herbartu pomeni učiteljevo zahtevo, da učenec po spoznavanju konkretnih »stvari«, kar je naloga prve učne stopnje, in povezovanju z drugimi že znanimi »stvarmi«, kar je naloga druge učne stopnje, samostojno postavi novo znanje v širši sklop (sistem) vednosti. Prav tako je tudi učna stopnja »metoda« po Bennerjevi razlagi učni korak, ki ga učitelj samo zasnuje, potem pa prepusti proces osmišljanja in izvedbe učencu samemu, da mu omogoči samostojen, prosto odprt vstop v interpretacije (filozofiranje) in iskanje možnosti za aplikacijo konkretnega znanja ter za odkrivanje novega znanja (ravnanja; Benner, 1986, str. 100–101). Učno stopnjo »sistem« bi lahko prepoznali kot konstruktivistični proces »subjektivne *rekonstrukcije* znanja« (po Gagneju), učno stopnjo »metoda« pa kot proces *udejanjanja* znanja (po Vareli), kot zadnjo stopnjo spoznavanja torej, kot evalvacijo dosežene refleksije zavesti,

kot lastno presojo novega znanja, spoznanja resnice ali vrednote. S tem je pouk sklenjen, jasno je opredeljena vloga učitelja in učenca, učencu je omogočen samostojen odprt vstop v interpretacijo in iskanje možnosti za aplikacijo konkretnega znanja ter odkrivanje odgovorov z lastnim delovanjem (Herbart, 1806, str. 176–178). In kaj je pri tem vzgojiteljeva (po)moč? Je sposobnost iritacije, spodbujanja, motivacije, kajti »[v]zgojiteljeva moč je, da v človekovi naravi razpoložljive in nujno nepogrešljive sile pripravi na to, da bodo vsako presojo izvedle [z ustrezno kakovostjo] [...] na to možnost mora stalno misliti vzgojitelj, da jo bo lahko uresničil, dosegel [...] v tem mora videti glavno nalogo svojih prizadevanj« (Herbart, 1804, str. 17–18).

Za Mollenhauerja je Herbartova »omejitev« otrokove preferenčne vloge na tretjo in četrto stopnjo sporna, saj meni, da to ne razrešuje dileme o indoktrinacijski naravi pouka. Na obeh prvih dveh stopnjah je učenec po Herbartu slej ko prej zgolj »sprejemnik«, kajti ko otroku pokažemo svet (prezentacija) ali umeščanje posameznih pojav v določen diskurz (reprezentacija), mu pravzaprav ne pokažemo realne podobe sveta, ampak tisto, kar mi mislimo o svetu, kar se zdi nam vredno in kar mi ovrednotimo kot koristno za otroka (Mollenhauer, 1982, str. 77). Proces indoktrinacije je po Mollenhauerju s tem že sklenjen, osnovne informacije in tudi funkcionalne povezave za nadaljnje razmišljanje ter osmišljanje so določene in več ali manj bo tudi pot osmišljanja podobna tisti, ki jo ima v glavi učitelj. Ne le, da prezentacija in reprezentacija ne zagotavljata predstavitve celote sveta, bolj bistveno je, da najpogosteje predstavljata znanje o svetu kot nekaj že predoločeno, zlasti to velja za reprezentacijo. Svet je v tej podobi neizogibno nepopravljiva danost (Freire, 2019, str. 12), kar v zavesti spodbuja zgolj fatalistično optiko osmišljanja in preprečuje kritično refleksijo. Refleksija je vedno *preplet spoznavanja stvarnosti in spoznavanja možnosti njenega spreminjanja*. Naloga pedagogike je odstranjevanje fatalističnih optik iz procesa spoznavanja (»Erfahrung«) in krepitev iskanja alternativnih funkcionalnih možnosti realnega, alternativnih povezav in neverjetnih verjetnosti, kot pravi Luhmann. To je edina možnost za razvoj kritičnega mišljenja in edina poštena drža pedagogike in andragogike do vseh generacij. To je tisto, k čemur kliče andragogiko in pedagogiko sodobni čas, čas lažnih novic, sprenevedavega prikriivanja, informativnega kaosa. Spretnost prepoznavanja vseh informacijskih deviacij je treba pri učencih razvijati v vseh fazah učnega

procesa, posebej pa ob vsakem prvem stiku s stvarjo, metaforično rečeno posebej na prvi učni stopnji, da se jim privzgoji orodje, ki takoj omogoča iskanje in razkritje prave vrednote in resnice, ki jo »stvar« izraža. Otrok naj torej najprej sam razvije spretnost prezentacije stvari in z reprezentacijo naj sam osmišlja umeščanje posameznosti v splošne vsebinske in funkcionalne sklope, vse to so cilji komunikativne didaktike, o kateri sem nekaj več že pisal in nakazal, kaj vse čaka pedagogiko in andragogiko na poti do tega cilja (Medveš, 2018).

Doslej smo analizirali formalne učne stopnje predvsem z vidika izobraževalne funkcije, a za Herbarta je še bolj ključno vprašanje vzgojnosti pouka. »Pouk je dopolnjevanje spoznavanja in občevanja« (»Unterricht ist Ergänzung von Erfahrung und Umgang«, prav tam, str. 148), zato nikoli ni korektno razmišljati o pouku, ne da bi hkrati mislili na celoto: na njegove spoznavne (merljive in nemerljive) učinke, na stanje duha, ki ga ustvarja, in na neskončno polje nevidnih razpoloženskih in motivacijskih segmentov, ki jih sproža. Enak vzorec razumevanja funkcije formalnih stopenj, kot velja za spoznavanje (»Erfahrung«), velja tudi za ustvarjanje medsebojnih razmerij in občevanje (»Umgang«). Preprosto povedano, tudi v medsebojnih odnosih je Herbartu ključno vprašanje, kaj lahko prispeva učitelj in kaj v to vnaša učenec, kar jasno poudari s tem, da tudi v ustvarjanju medsebojnih razmerij ni učinkovito učiteljevo diktiranje in razsojanje. Vzgojiteljeva pomoč je sicer potreba pri tem, da se razmerja (problemi, spori, konflikti) jasno zaznajo z več strani, pomaga lahko pri ugotavljanju dejstev, ne more pa vzgojitelj voditi otroka v vsaki konkretni situaciji ali odnosu, še manj pa pričakovati, da bo otrok svoj socialni čut zgradil s »kopiranjem« vzgojiteljevih socialnih vrednot. Te si bo učenec izdelal v »dopolnjevanju spoznavanja in občevanja«.

Zdi se, da na področju občevanja Herbart pripisuje doživljanju in avtonomni presoji otroka še večji pomen kot na področju spoznavanja. To ne nazadnje izhaja iz Herbartovega razumevanja morale in moralne vzgoje, ki je temeljna naloga vzgoje. Čeprav je Herbart kantovec, pa bistvo moralnega zanj ni v kategoričnem imperativu, ki naj ga v »monologični« samorefleksiji spozna posameznik. Po Herbartu se *morale ne moremo naučiti s samorefleksijo, ampak se lahko le konstruira v celovitosti človekovega (otrokovega) spoznavanja moralnih maksim, doživljanja realnih odnosov in lastnega občutenja*

(»*Gemüt*«). Samo-konstrukcija moralne podobe posameznika je glavna naloga vzgoje, to je samozavedanje moralnega subjekta, a »dvig samozavedanja se mora nedvomno odvijati v občutenju učenca samega, izvesti ga je treba z njegovo lastno dejavnostjo; neumnost bi bila, če bi vzgojitelj hotel sam v sebi ustvariti dejansko bistvo te sile in jo pretakati v dušo drugega« (Herbart, 1806, str. 114). To zadnje zveni zelo moderno, zveni kot polno zavedanje avtopoetičnega (samoreferenčnega) značaja zavesti, zavedanje dejstva, da vzgojitelj ne more prenesti svojega moralnega habitusa v zavest otroka.

Herbartova dediščina, ki poudarja pomen pouka kot spoznanja in doživetja, izhaja iz dejstva, da se misterij vzgoje in izobrazbe ne dogaja v glavi vzgojitelja, ampak učenca, kar terja nenehno prespraševanje vzgojitelja o tem, »kaj in kako otrok, to svoje« vnaša v te procese. Ta dediščina je bila stoletja pozabljena skozi herbartistično metamorfozo Herbarta. V nasprotju s Herbartom, ki išče ravnovesje med učiteljevo intervencijo in otrokovim »prispevkom«, med simetrijo in asimetrijo v pedagoškem odnosu, so se herbartisti zatekli k veri, da vse težave šole lahko reši ustrezno izobražen in usposobljen učitelj, kar jih je napeljalo na preveličevanje pomena učiteljeve intervencije v celotnem procesu, tudi v zadnjih dveh učnih stopnjah, če se izrazimo metaforično. S tem se je razblinil Herbartov pogled na simetričnost in asimetričnost v pedagoškem odnosu, vera v neposredno vzgojno učinkovitost učitelja se je skozi stoletja krepila in je, kljub pomembnim novim spoznanjem in praksam, še vedno zasidrana v sodobnem pedagoškem mišljenju, in to, ko gre za vprašanje konstrukcije vrednot, za vzgojo torej, celo med psihologi zagovorniki konstruktivizma. Simetričen pedagoški odnos prej ko slej še vedno pomeni predvsem nevarnost za izgubo pedagoške avtoritete, ne upošteva pa se, da lahko ogromno vrača, ko odpira možnosti za »odraslo« sodelovanje otroka (v pouku).

1.7 Učiteljeva idejnost

Zagonetka pa ostaja vprašanje, kako po Strmčniku pridemo do subjektivne dimenzije znanja (resnice). Kaj to je? Bi lahko našli odgovor v razumevanju formativnega izobraževanja? Preveč preprosto 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 nujnejše (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 prepričanj, bodo učenci zaznavali njegov horizont.

Razumevanje učiteljeve idejnosti kot diskurza, ki je imanenten in vseprisoten v njegovi interpretaciji učne snovi, prihaja do izraza tudi ob zapletenih vprašanjih v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, ko se Strmčnik, edini med pedagogi, vključi v polemiko z uradno politiko SZDL o vernem učitelju. Trd povojni odnos do vernih učiteljev je začela SZDL sredi sedemdesetih rahljati, češ da njihov svetovni nazor ni ovira in ne nasprotuje naravnosti vzgoje v duhu vrednot samoupravnega socializma (SZDL, 1977). Strmčnik to označi kot dvoličnost in oportunizem politike, ki hoče s to liberalizacijo ustvariti videz, kako se šola odpira osebam z različnim svetovnonazorskim prepričanjem, tudi idealističnim, hkrati pa s šolskimi zakoni obvezuje šolstvo in učitelje, da mladim v duhu marksistične naravnosti vzgoje in izobraževanja razvijajo materialistični svetovni nazor. Strmčnik svoj pogled opira na herbartistično in duhoslovno pedagoško tradicijo, ki integriteto učiteljeve osebnosti razume kot temelj uspešne vzgoje: učitelj more uspešno vzgajati, če je osebnost, ki dela tako kot misli in čuti, misli in čuti pa tako kot dela – vse drugo je dvoličnost. Meni, da so verni učitelji v šoli, ki naj v vsem svojem delovanju uveljavlja marksizem in materialistično dialektiko, kar mu pomeni pogoj znanstvenosti pouka, pogosto v dilemah in osebnih stiskah, saj zaradi svoje religioznosti ne zmorejo vseh marksističnih vzgojnih in izobraževalnih nalog šole (Strmčnik, 1977; 1978). Kljub nasprotovanju kadrovske liberalizaciji je Strmčnik proti kakršnim koli administrativnim in birokratskim posegom oblasti, bodisi preganjanju vernih učiteljev iz šol bodisi poklicnemu preusmerjanju vernih kandidatov pri odločanju za pedagoški poklic. Politiko pa poziva, da tega vprašanja ne prepusti vesti in poštenosti posameznega učitelja, temveč naj išče rešitve brez kompromisov (prav tam). Ta poziv je politika slišala, ko se je leta 1980 spreminjala šolska zakonodaja od vrtca do univerze. Sodeloval sem v skupinah, ki so pripravljale te zakonske spremembe, in v njih smo razpravljali o Strmčnikovi pobudi ter na njeni podlagi na novo opredelili marksizem kot ideološko platformo izobraževalnega sistema. Marksizem ni bil več formalno razumljen kot smoter, temveč kot temelj pouka, torej kot interpretativna podlaga učitelju, ne pa smoter ali cilj, ki naj ga doseže šolajoči. Še pomembnejša pa je bila vsebinska sprememba, ki je marksizem opredelila kot »teorijo in prakso samoupravljanja« (Zakon o osnovni šoli 1980; Zakon o usmerjenem izobraževanju 1980) in ne kot svetovnonazorsko prepričanje. S to spremembo je bilo šolstvo formalno odvezano vzgojne naloge, da bi

razvijalo marksistični, materialistični ali kakršen koli drug pogled na svet. S tem naj bi bila brez kompromisov uveljavljena tudi Strmčnikova intenca. Slej ko prej pa tudi v teh zakonih ostaja marksizem edina interpretativna platforma pouka, pri čemer ne gre prezreti, da v osemdesetih letih in ob pomenski pojasnitvi, da gre »za teorijo in prakso samoupravljanja«, to ni več diamatski marksizem, od katerega se bo pedagogika dokončno kritično razmejila šele na Kolokviju o vsestransko razviti osebnosti leta 1985.

Kako je v praktičnem delovanju ostajal trdno zvest tem svojim prepričanjem, dokazuje zgodba iz njegovih 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 mnenju, da v Gogalovih predavanjih ni nič nesocialističnega, marveč, nasprotno, izredno demokratično in humano razumevanje človeka in družbe (Strmčnik, 2000, str. 24).

1.8 Ambivalentnost zvestobe razsvetljenskemu 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 vprašanje; ni izključeno, da bi v polemiki z nasprotnimi stališči, kot so zavzemanje za indirektno poučevanje, za zagotavljanje pogojev učenja in nadzor ali za organiziranje učenja kot za neposredno učiteljevo prezentacijo, Strmčnikovo zahtevo po nujni učiteljevi intervenciji lahko razumeli tudi v smislu »ustvarjanja pogojev in okoliščin« za učenje. 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 kaže, da v praksi ni tako lahko vzpostaviti mostu med materialnim in formalnim. Uporabimo za ilustracijo preprost primer iz TV-kvizu *Male sive celice*, v katerem 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 so morda na to pozabili ali pa na to v procesu spoznavanja vsebine sploh niso bili opozorjeni? Mogoče 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, najbrž ni dovolj, da bi učenci pri posamezni učni temi ob vsebini (rezultatu) ozavestili tudi formo rešitve.

Toda bistvo problema je v tem: z vidika didaktike (ali bolje izobraževanja) je *morebiti* s poudarjanjem 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 kompleksnejši, da bi jih preprosto 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 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, a ne hkrati tudi na osmišljanje in konstrukcijo vrednot, socialnih situacij in odnosov, življenjske naravnosti, prepričanj, življenjskih izbir in odločitev. Pri pouku gre za veliko več kot za intervencije v razlagi vednosti in vzgojni vidik pouka se prav tako 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, naj gre za podajanje stroge vednosti ali vedénjskih norm, in sicer učinkov 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 jasneje v Strmčnikovi zasnovi problemskega pouka, pri katerem 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 produktivneje, 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.

1.9 Sklepna beseda

Tudi tokrat bom svoje razmišljanje o znanstvenem delu Franceta Strmčnika sklenil v polju obče 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 poudarja 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 kakršnihkoli razlogov, nacionalnih, kulturnih, razvojnih, zaradi nesrečnih okoliščin in na prvem mestu socialnih okoliščin;
- naj išče ravnovesje med nasprotji in preprečuje skrajnosti.

Literatura in viri

Benner, Dietrich, 1986. *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim in München: Juventa Verlag.

Blažič, Marjan, in drugi, 2003. *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Ciperle, Jože, in Vovko, Andrej, 1987. *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*. 1. natis. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

Freire, Paulo, 2019. *Pedagogika zatiranih*. Ljubljana: Krtina.

Gogala, Stanko, 2005. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.

Gadamer, Hans-Georg. 2001. *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

- Herbart, Johann Friedrich, 1804. *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*. Pädagogische Grundschriften. Dostopno na: <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/036-Paed-und-Ethik/04-herbart-aesthetische-darstellung.PDF> (pridobljeno 30. 9. 2020).
- Herbart, Johann Friedrich, 1806. *Allgemeine Pädagogik. Aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen. Dostopno na: https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10926689_00002.html (citirano 16. november 2021).
- Halder, Valentin, 2012. Auropoesis anders verstanden. Zur Rezeption der Luhmannschen Systemtheorie in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*. 58/3. 340–353.
- Klafki, Wolfgang, 2003. Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! V: *Selbstständiges Lernen in der Schule* (ur. Stübiger, Frauke). Kassel: Kassel University Press. 19–57.
- Maturana, Humberto, in Varela, Francisco, 1998. *Drevo spoznanja*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Medveš, Zdenko, 1990. Slovensko društvo pedagogov, poročilo o delu v šolskem letu 1989/90. *Sodobna pedagogika*. 41/5-6. 328–331.
- Medveš, Zdenko, in Adamič, Milan, 1991. *Učna diferenciacija v osnovni šoli [gradivo za seminar]*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Medveš, Zdenko, 2018. France Strmčnik – 90. *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 27/1-2. 155–162.
- Medveš, Zdenko, 2018. Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*. 2018, 22/2, str. [4]–19.
- Mollenhauer, Klaus, 2003. *Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung*. München: Juventa Verlag.
- Rancière, Jacques, 2005. *Nevedni učitelj*. Ljubljana: Zavod En-knap.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, 1977. Hermeneutik und Kritik. V: *Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers* (ur. Manfred, Frank). Frankfurt: Main Suhrkamp.
- Schmidt, Vlado, 1982. *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Schmidt, Vlado, 1995. Spremnna beseda o avtorju. V: J. A. Komenský. *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

- Strmčnik, France, 1965. Enotna osnovna šola je bistven element socialističnih družbenih odnosov. *Sodobna pedagogika*, 16/3-4. 77–98.
- Strmčnik, France, 1965. *Analiza šolske kazni*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Strmčnik, France, 1972. Učiteljeva idejnost. *Sodobna pedagogika*. 23/3-4. 109–114.
- Strmčnik, France, 1977. Vzgojnoizobraževalna podoba naše osnovne šole. *Sodobna pedagogika*. 28/7-8. 177–198.
- Strmčnik, France, 1978. Marksistična izhodišča osnovne šole. *Naši razgledi*. 15. 9. 1978. 483–485.
- Strmčnik, France, 1980. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije v luči svoje pozitivne pedagoške tradicije – ob tridesetletnici povojnega obstoja. *Sodobna pedagogika*. 31/1-2. 15–35; 31/3-4. 81–97.
- Strmčnik, France, 1986. O pretečenem in nadaljnjem razvoju Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije. *Sodobna pedagogika*. 37/9-10. 407–419.
- Strmčnik, France, 1992. *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta.
- Strmčnik, France, 1995. Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem (1. del). *Sodobna pedagogika*, 46/5-6. 201–217.
- Strmčnik, France, 1995. Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem (2. del). *Sodobna pedagogika*, 46/7-8. 339–353.
- Strmčnik, France, 2000a. Izobraževanje, opredelitev in razvoj izobraževalne teorije (1. del). *Sodobna pedagogika*. 51/2. 122–136.
- Strmčnik, France, 2000b. Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju (2. del). *Sodobna pedagogika*. 51/3. 98–116.
- Strmčnik, France, 2000c. Posluš, človečnost, individualnost (dopisni intervju z dr. Francetom Strmčnikom je vodil dr. Robi Kroflič). *Sodobna pedagogika*, 51/5. 16–28.
- Strmčnik, France, 2003. Zgodovinski oris razumevanja in pomena pedagoške kazni. *Šolska kronika*. 12/2. 274–296.
- SZDL, 1977. Samoupravna socialistična družba, verni učitelj in šola. *Delo*. 26. 3. 1977.
- Varela, Francisco, 1992. Autopoiesis and a biology of intentionality. V: *Proceedings of the workshop »Autopoiesis and perception«*. (ur. McMullin, Barry) Dublin: DublinCity University. 4–12.
- Varela, Francisco, Thompson, Evan, in Rosch, Eleanor, 2018. *Uteleseni um*. Ljubljana: Krtina.
- Vovko, Andrej, 1991. Koliko je bil srednji vek v resnici mračen? Zgodovina Cerkev, drugi del. *Delo*. 15. 8. 1991.