

PRVIH DESET LET PEDAGOŠKEGA INŠTITUTA

Zdenko Medveš

Oddelek za pedagogiko

Filozofska fakulteta

Univerza v Ljubljani

Rojstvo

Zarodek Pedagoškega inštituta lahko spremljamo celo desetletje pred njegovo ustanovitvijo. V hitrih korakih si sledijo dogodki, pomembni za nastanek Pedagoškega inštituta. Leta 1954 je bila pri Svetu Ljudske republike Slovenije za prosveto in kulturo ustanovljena komisija za preučevanje šolstva, iz katere se je leta 1956 razvil Zavod LRS za napredek šolstva in potem Zavod LRS za šolstvo. Znotraj Zavoda je bila v letih 1957/58 zaradi spremljanja in evalvacije obsežne šolske reforme ustanovljena posebna skupina treh sodelavcev (Iva Šegula, Roman Oberlintner in Barica Marentič Požarnik). Glavna naloga te skupine je bila raziskovalno spremljanje in ovrednotenje učnih načrtov enotne osemletne obvezne šole, ki se je začela postopoma uvajati v letih 1957/58. Ta skupina se je »izluščila« iz Zavoda za šolstvo in ob Miru Lužniku, prvem direktorju, ter Heleni Novak, sestavlja 1. maja 1965 »raziskovalno ekipo« Pedagoškega inštituta.

Težko je odgovoriti na vprašanje, koliko je bil nastanek Pedagoškega inštituta res izraz realnih družbenih potreb po pedagoškem raziskovanju. Nedvomno je k ustanovitvi usodno prispevala največ stroka sama. Oddelek za pedagogiko na Filozofski fakulteti in Zveza pedagoških delavcev Slovenije kot dva glavna akterja sta imela v zavzemanju za pedagoški inštitut pozitivno izkušnjo v dejavnosti Pedagoške centrale, ki je med obema vojnama združevala strokovna prizadevanja za mnoge razvojne in raziskovalne projekte, vendar je kot društvo to delo opravljala ljubiteljsko. Nosilec neposredne pobude za ustanovitev inštituta je bil Oddelek za pedagogiko in gotovo je nastanek inštituta izraz osebnih prizadevanj Vlada

Schmidta in Stanka Gogale, ki sta v njegovem nastanku videla možnost aktivnega vključevanja stroke v razvoj šolstva. Schmidtu kot metodologu je raziskovalni inštitut pomenil zlasti možnost preraščanja tedaj predvsem deduktivno usmerjene pedagogike ter tudi možnost, da se šola otrese prevelikega in neposrednega vpliva politikov.

Dvomljivo pa je, da bi v politični zavesti tega časa bil Pedagoški inštitut mišljen kot oblikovalec razvojnih in šolskih reformnih odločitev, zdi se, da ga je politika bolj videla kot operativnega uresničevalca političnih zamisli. Ne smemo pozabiti, da je bil največji poseg v šolstvo v tedanjem času – nastanek osemletne enotne osnovne šole – zasnovan že desetletje prej. Osemletka je bila leta 1965, v letu ustanovitve Pedagoškega inštituta, uvedena že v vseh osem razredov. Toda to »šolsko poslopje« je začelo kazati mnoge razpoke in čedalje očitneje je bilo, da »vzvišenih reformnih« ciljev, ki jih je politika pričakovala od enotne šole kot šole enakih možnosti, ne bo mogoče prav lahko doseči.

Večna dilema: znanost med kritično analizo in participativno programsko kreacijo

Zdaj je bil za politične oči na vrsti Pedagoški inštitut. Seveda ni od njega nihče pričakoval, da bi oblikoval šolsko reformo. Še več, nihče ni pričakoval niti tega, da bi s kritičnim raziskovalnim pristopom ugotavljal, kaj je v resnici narobe s šolsko ureditvijo. Politika je vedela vse: kakšen naj bi bil razvoj šolstva in tudi zakaj ni razvoj takšen, kot je bil zamišljen, kje so dobre stvari in kaj je v šoli narobe. Torej znanosti ni bila dana niti priložnost, da objektivno ugotavlja razloge, zakaj reformni cilji niso bili doseženi. In tako kot se pogosto dogaja, tudi danes, v razmerju med šolsko politiko in raziskovanjem šolstva, znanosti in raziskovanju ni bila pripisovana niti funkcija (so)kreacije šolskega razvoja niti kritična analiza šolskega stanja. Vsa oblast je bila namreč tedaj še vedno v rokah Zveze komunistov. Vsi organi in inštitucije okoli nje, ki so sicer ustvarjali privid neodvisnega demokratičnega civilnega sistema, so bili le nekakšni posvetovalni organi, ki jih je bilo mogoče po potrebi hitro zamenjati in nadomestiti, če ne kot inštitucij v celoti pa vsaj tiste ljudi, ki so v njih mislili in hoteli drugače. Od tedaj nosim v sebi spoznanje, da se šolska politika ne boji programsko usmerjenega raziskovanja, še posebej, dokler potrjuje ali služi političnim ciljem. Bolj pa se boji kritičnega raziskovanja šolskopoličnih odločitev in njihovih posledic v praksi. Vsako kritiko sprejema kot napad nase in iz tega nastajajo zamere s pomembnimi posledicami. Toda brez kritike

stanja ni plodne programske kreacije. V tem labirintu se giblje pedagoško raziskovanje.

Kaj pa se je od pedagoškega raziskovanja v inštitutu tedaj pričakovalo? Predvsem to, da bo zakrpal slabosti, ki jih je v svoji jasnovidnosti ugotavljala šolska politika. To bridko sporočilo je mogoče razbrati iz razmišljanj Ive Šegula, ko o pripravi programov dela inštituta v prvih petih letih zapiše, »grozilo pa nam je, da postanemo obči servis za pedagoške reparature«.

Kritična refleksija ali participacija v kreaciji šolske politike je bilo vprašanje razvoja in obstoja Pedagoškega inštituta že v prvem desetletju. To nasprotje izraža tudi razmišljanje dveh uvodnikov v publikaciji Pedagoškega inštituta ob deseti obletnici delovanja. Na eni strani Vladimir Cvetko (predstavnik Zveze pedagoških delavcev Slovenije) svari inštitut, češ da se mora »zavedati, ... da se bo sleherna površna, premalo pretehtana in raziskana študija, s katero bo bolj ali manj posegel v sam proces nadaljnje rasti vzgojno-izobraževalne problematike, lahko že v bližnji prihodnosti pokazala kot neustrezna ali celo družbeno in pedagoško škodljiva« (Cvetko, 1975: 12). Misel je dobra, samo če ne pomeni tega, da se kot površne in premalo pretehtane razglašajo tiste raziskave (raziskovalci), ki niso vseh politikom, kar se je in se še pogosto dogaja. Na drugi strani pa izzivalen poziv k participaciji nedvoumno izrazi politika. Avguštin Lah (podpredsednik Izvršnega sveta) v svoji uvodni besedi pravi: »Prikrivali bi resnico, če ne bi priznali, da nas je življenje v marsičem prehitevalo. Lotevali smo se reorganizacij in snovanja novih oblik šolanja ali izobraževanja, na katere se nismo dovolj (ali nič) pripravljali s teoretičnega (zlasti pedagoškega) vidika« (Lah, 1975: 9).

Ta izziv smo raziskovalci na inštitutu čutili kot svoje osrednje poslanstvo. Vsi dokumenti iz tega obdobja kažejo, da so raziskovalci v svojih načrtih in delu že od vsega začetka politiko izzivali s hotenjem, kako jim gre za resno znanost, ki sicer hoče biti angažirana in tudi vpeta v družbene tokove, vendar le z resnim in kritičnim raziskovalnim prispevkom. Inštitut je zrasel v času, ko je bila takšna vizija mogoča celo znotraj enopartijskega sistema. Mogoče celo samo zaradi tega, ker je politika ZKJ v določenih obdobjih ustvarjala videz, da ji gre za demokratizacijo. Čas, v katerem inštitut preživi svoje otroštvo, je namreč čas, ki ga v jugoslovanski politiki zgodovinsko označuje pojav obračunavanja z birokratizmom. In če nisi bil takrat povsem sredi politike, si lahko naivno verjel, da se doba enoumja končuje in da prihaja čas, ko bi bila tudi v tedanjih razmerah mogoča pluralizacija mišljenja in pogledov. Mogoče so bila plod tega

tudi naivna pričakovanja, da se bodo znotraj partije in morda celo znotraj družbe sploh pojavile alternative, ki bi lahko na daljši čas bile celo zasnova večstrankarskega sistema. To je čas po Brionskem plenumu leta 1966, ki spodbudi pojav tako imenovanega liberalizma v Zvezi komunistov kot značilen pojav druge polovice šestdesetih let. Čeprav to ni bil liberalizem na duhovnih temeljih parlamentarne demokracije, saj je imel v slovenski politiki pretežno (izrazito) ekonomske implikacije, ki so se najbolj kazale v težnji po gospodarski avtonomiji republik, se je na drugi strani v intelektualnih krogih znotraj vsega tega toka porajal tudi diskurz pluralističnega mišljenja. To je mogoče potrditi tudi posredno s tem, kako so kmalu začeli liberalizem zaznavati in ocenjevati v ortodoksnih partijskih krogih, ko so mu pripisovali nekatere izrazite lastnosti meščanskega liberalizma, kot so zavzemanje za pluralizem v mišljenju, deideologizacijo in svobodo osebnega opredeljevanja.

Politika je torej vendarle pričakovala, da bo inštitut vpregla v svoj voz, in želela si je »empiričnih dokazov«, kako pravilne so njene odločitve. Zato je gotovo, da se je v kritični viziji razvoja znanstvenega dela, ki jo je razvijal inštitut, lahko porodilo vse tisto, kar je spremljalo razvoj Pedagoškega inštituta v dramatičnem prvem desetletju. Ta kritična vizija je bila predvsem v orientaciji, da lahko postaneta pedagoška znanost in pedagoško raziskovanje družbeni subjekt v razvijanju vzgoje in izobraževanja, s tem da kot kritično ogledalo pokažeta družbi, v katerih točkah in zakaj niso uresničeni (vsaj verbalno) progresivni cilji. Sam sem se tedaj nekako »naučil«, da je naloga »pedagoškega raziskovalca« lahko samo diskurzivno raziskovanje, katerega cilj ni konstrukcija šolske ideologije in stvarnosti, temveč njuna kritična refleksija in refleksija njunih učinkov. To je bil osnovni diskurz v delu inštituta že pod vodstvom Ive Šegula.

Liberalen koncept, ki se je porodil znotraj partije v drugi polovici šestdesetih let, je prav izzival misel na avtonomijo znanosti. Pa bi danes kdo dejal, da je bila to zgolj naivna predstava sanjačev, tudi takih, ki so delali na Pedagoškem inštitutu in verjeli v to, da se bo družba o razvoju šolstva odločala na podlagi znanstvenih dognanj. Ne, to ni bila naivnost, kajti naivnosti pravzaprav ni, če na drugi strani ni nepoštenosti ali pohlepne volje po oblasti. Meni se je ta avtonomija pokazala predvsem v odpiranju inštituta v tujino, bile so vzpostavljene povezave s tujimi pedagoškimi inštituti, resda vzhodnoevropskimi, toda tudi z inštituti v Nemčiji, Avstriji in Italiji. Samo v poročilo ob deseti obletnici je treba pogledati, s kom, s katerimi sorodnimi inštitucijami in katerimi posameznimi raziskovalci je inštitut tedaj sodeloval. In to je bil velika sprememba (za tisti čas velik dosežek) tudi

znotraj pedagoških znanstvenih krogov, saj je bilo le nekaj let pred tem v strokovni literaturi zapisano, da se slovenska pedagogika od meščanske nima česa naučiti.

Skoraj smrt

Pedagoški inštitut pa je plačal ceno za kritično držo posebej nekaterih svojih sodelavcev. Ukrepi, ki so zadeli Pedagoški inštitut po prvi petletki, torej na začetku politično trših sedemdesetih let, niso zadeli tako globalno nobene druge šolske ali raziskovalne inštitucije v tistem času, ko je »odneslo« kar nekaj učiteljev iz vseh vrst šol, posebej z univerze. Toda ta dramatična zgodba inštituta se začinja davno prej in ni povezana samo s politično obsodbo tedanjega direktorja Franca Pedička. Drama inštituta se je začela veliko bolj radikalno in veliko prej, ko je vodstvo ZKJ v letih 1971 in 1972 politično obsodilo liberalistično gibanje in terjalo odstranitev njegovih voditeljev ali sopotnikov, čeprav je politična obsodba Pedička res sovpadala z dogodki, ki so tudi v Sloveniji terjali med intelektualci žrtve za pojav liberalizma. Resna drama inštituta se je namreč začinjala že leta 1968, ko o svinčenih sedemdesetih še ni sledu. V januarju 1968, torej prej kot v treh letih po ustanovitvi inštituta, je namreč Sekretariat za prosveto in kulturo pripravljal dokument o racionalizaciji šolstva in strokovnih služb, ki je med drugim predvideval ukinitvev inštituta ter ustanovitev nove strokovne službe, ki bi imela povsem operativne strokovne funkcije, kot so priprava in razvoj učnih načrtov, učbenikov in učil. To so funkcije, ki jih je po naravi stvari kasneje opravljal Zavod za šolstvo. Takrat se je inštitut odločno uprl takšnim zamislim in tudi nedemokratičnim metodam sprejemanja odločitev, saj ga nihče ni povabil k snovanju teh načrtov, nihče ga ni vprašal za mnenje.

Tako je prej kot v treh letih po ustanovitvi inštituta, ki je nastal iz raziskovalnega jedra pri Zavodu za šolstvo, grozilo, da bo spet zdrknil vanj, da bo izgubil svojo avtonomijo in bo znanstveno-raziskovalno delo spet le privesek razvojno-strokovnemu in strokovno-administrativnemu delu. Ob teh dogodkih je razvidno, da odklonilen odnos do Pedagoškega inštituta ni bil motiviran, kot se na prvi pogled zdi, s politično spornimi nazori njegovega direktorja in nekaterih njegovih sodelavcev, ampak je šlo za globlje stvari, za negativen odnos do znanosti ter raziskovanja in zlasti negativen odnos do tega, da naj se šolska politika in razvoj šolstva opirata tudi na rezultate znanosti in raziskovanja. Tega smo se vsi zavedali. To pa je odnos, ki smo ga gojili vsi tedaj zaposleni na Pedagoškem inštitutu, mogoče še v

večji meri kot naši kolegi na Oddelku za pedagogiko. Posebej konkretno in izdelano je te ideje branila tudi tedanja direktorica Iva Šegula, ki jih je povezovala z dejavnim vključevanjem znanosti in raziskovanja v opredeljevanje najbolj občutljivih političnih ciljev v šolskem polju. V njenem uvodu k publikaciji ob 5-letnici dela inštituta lahko preberemo naslednje: »Če se še toliko sprenevedamo, vemo, da je ves naš razvoj posredno ali neposredno odvisen od uspešno rešenih vzgojnih in izobraževalnih vprašanj. Po vsem svetu govore o krizi izobraževanja in dajejo iz narodnega dohodka čedalje več za pedagoško raziskovalno delo, saj je to edini učinkovit izhod iz te pa tudi iz prenekatere druge krize. Kajti na začetku in na koncu vsakega eksplozivnega tehnološkega razvoja, ki podira dosedanje življenjske načine, pojmovanja in vrednote, a novih ne ustvarja tako naglo, kakor uničuje dosedanje – *je in ostane človek*. Zanj gre ... Odkod kriza izobraževanja, še vse bolj pa najbrž kriza vzgajanja in mrzlično prizadevanje mnogih dežel, da bi pedagoškemu raziskovalnemu delu prižgale zeleno luč? Kako torej ne bi mi razumeli, za kaj gre?« (Šegula, 1970: 13).

Na tej elementarni točki se je dogajal spopad za obstoj Pedagoškega inštituta. Povsem osebni občutek je, da je bila bitka za uveljavitev pedagoškega raziskovanja, ki je potekala med inštitutom in politiko, nekakšen eksemplaričen spopad, ki naj bi tudi drugim središčem pedagoškega raziskovanja, zlasti Oddelku za pedagogiko, pokazal na moč in držo tedanje politike. Le da je bil Pedagoški inštitut kadrovsko tako šibak, zlasti po odhodu Šegule, da se je akcija politike usmerila proti njemu.

Dosežki prve petletke

Kljub vsem začetnim težavam in obširnemu delu, ki ga je terjalo od vseh sodelavcev konstituiranje in konsolidiranje inštituta, je treba objektivno priznati, da je s svojim delom res od vsega začetka snoval svojo znanstveno raziskovalno dejavnost tako na ravni razvijanja temeljnih spoznanj, konceptov in idej kot na ravni njihove aplikacije. Nedvomna je zasluga inštituta iz časov, ko je na njem delalo samo pet raziskovalcev, da so se v slovenski pedagogiki razvili teoretski koncepti z dolgoročnimi učinki o nekaterih ključnih šolskosistemskih vprašanjih, kot so zlasti: *priprava otrok na šolo, celodnevno in podaljšano bivanje, šolske svetovalne službe*. Ne samo dosežki na teoretski ravni, tudi aplikacije za razvoj šolske prakse so bile pripravljene na teh področjih in prav inštitutu gre zasluga, da so te rešitve zaživele na šolah, najprej na vzorčnih šolah, potem pa so se tudi hitro širile v šolski mreži. Podobno je učinkovalo raziskovalno delo

sodelavcev inštituta tudi v reševanju nekaterih transverzalnih šolskih problemov, zlasti raziskovanje *učnih in delovnih navad učencev, obremenjenosti otrok z delom za šolo ter razvoja moralne samopodobe petnajstletnikov*. Omembe vredno je tudi to, da je inštitut neposredno sodeloval celo pri povsem praktičnem projektu uvajanja *petdnevnega delovnega tedna in z raziskovalnimi rezultati bistveno prispeval k zasnovi predmetnika in organizaciji zunaj učnih dejavnosti*. Vse to se je dogajalo v prvi petletki.

Za majhno inštitucijo je bilo to veliko delo, je v svoji predstavitvi prve delovne petletke menil Ivo Šegula. Kot dosežek ob tem je navedla tudi to, da se je inštitut leta 1970 vključil v Univerzo v Ljubljani, ki je prevzela ustanoviteljske pravice od Skupščine. Ta korak je Iva Šegula sprejela s komentarjem, da bo »morda vendarle« ... vodil »do novih razmer stabilizacije, racionalnejšega dela in varne rasti« (ib., 17).

Kako pobegniti ideološki impregnaciji

Druga petletka – med 1970 in 1975 – je za inštitut dokaj protislovna. Da bi to razumeli, je treba izpostaviti dve področji, okoli katerih se je krojila njegova pot. Najprej so tu konceptualna vprašanja o razvoju pedagogike in pedagoškega raziskovanja, posebej še v relaciji do ideološke funkcije šole, za tem pa »projekt« usmerjeno izobraževanje.

Znotraj pedagogike tega časa bi bilo mogoče z nekaterimi temeljnimi članki (Schmidt, 1971; Šegula, 1970; Bergant, 1971; Pediček 1971, 1972) dokumentirati pojavljanje konceptov, ki so skušali pedagogiko in šolo odmakniti zgolj od služenja ideologiji. Partijski pogled na šolo je bil v tem obdobju popolnoma ideološko impregniran. Kot glavno in ključno funkcijo šole je politični sistem izpostavljal ideološko-vzgojno funkcijo in to je bilo vselej povedano dovolj odkrito. Bilo je, kot da je v ozadju družbene funkcije šole stalno prisotno Leninovo geslo, da je meščanska šola prikrito ideološka, komunistična pa odkrito naravnana na vzgojo komunista in materializem kot pogled na svet.

Šele prebujajoči se liberalistični pogled (po letu 1966) na izobraževanje je znotraj politike izpostavljal kot močno alternativo politični ideologizaciji šole njeno pragmatično funkcijo in poudarjal je funkcionalno uporabno vrednost izobrazbe v razvoju dela in v tehnološkem razvoju. Toda na začetku sedemdesetih let se vse spet obrne na staro. In takrat se tudi od znanosti znova zahteva povsem razvidna in včasih kar trivialna identifikacija s politikom in ideologijo. Spominjam se pogovora z vrhom SZDL spomladi 1972 o usodi inštituta (po politični oceni na plenumu

CK ZKS – o čemer bom pisal v nadaljevanju), ko je bilo mnogim našim razpravam in nastopom očitano politično diverzantstvo, češ da ne izražajo naprednega razrednega duha. Ob dokazovanju predstavnikov inštituta, da temu vendarle ni tako, je tedanji predsednik RK SZDL vsako razlago zavrnil kot sprenevedanje in avtoritarno sklenil oceno objav nekaterih sodelancev inštituta s trivialnim dokazom, češ samo preštejte kolikokrat se v njih pojavijo besede, kot so »socializem« »samoupravljanje«, »marksizem« in »delavski razred«. Včasih se zdi, da tudi danes ni nič drugače in politika od pedagoškega raziskovanja pričakuje lojalnost na povsem verbalni ravni. Le merila (politične) sprejemljivosti pedagoških raziskav so manj trivialna in bolj prefinjena.

Misel na človeka kot cilj vzgoje

Vse to kaže, da ob koncu šestdesetih let v politiki ni bilo več enotnosti o tem, kje je izhod iz te ideološke dominacije v funkciji šole. Tudi v stroki ne. V njej se nakazujeta vsaj dve poti izhoda iz ideološke dominacije nad šolo. Ena izhaja iz humanistične tradicije in jo je mogoče jasno razbrati iz že citirane misli Šegule, da je človek alfa in omega celotnega razvoja in s tem je njegovo oblikovanje tudi alfa in omega v šolskem polju. Še bolj izrecno in v neposredni navezavi pomen formiranja človeka zaradi njega samega, formiranja njegove individualnosti je to misel razvijal Pediček v objavah, še posebej v letih 1970 in 1971, ko označuje družbeno funkcijo vzgoje kot izraz »ideološko-politično služnost« šole. Glede vzgojne funkcije šole pa razvije misel, da je šele vzgoja človeka kot individuuma lahko podlaga za formiranje človeka kot družbenega bitja. Iz misli, da je »otrok vreden več kot vsaka vzgoja«, je prepoznavati pri Pedičku vplive nekaterih smeri reformske pedagogike. Končni kredo njegove pedagogike pa je po mojem mnenju teza, da je najprej treba razviti človeka kot posameznika, da bi ga lahko razvijali kot družbeno bitje. Tu nočem vsebinsko ocenjevati teh tez, bralec naj jih sprejme kot to, kar so bile, kot simbol upora proti ideologizaciji šole z monopolom partije.

Šola v znanstveno-tehnološki revoluciji

Drugo pot izhoda iz politično-ideološke dominacije razvija Schmidt (1971), ki sprejema načelo o nujni družbeni pogojenosti šole, vendar ob tem razvija misel, da sodobna družba in čas terjata vse močnejšo navezave šole na znanstveno-tehnološki razvoj. Racionalno jedro tega razmisleka je

bilo predvsem pokazati, da je šolstvo organizem, ki more in mora prispevati k družbenemu razvoju pomembno več kot zgolj utrjevati ideološko kohezivnost in transferirati prav določen svetovni nazor.

V pedagoških diskurzih se v tem času neizbežno izpostavlja novo razmerje med vzgojno in izobraževalno funkcijo šole. Čedalje bolj se odpira prostor za tezo, da šola s svojo izobraževalno funkcijo lahko več prispeva k družbenemu razvoju kot s politično socializacijo in transferom politične ideologije. Za Schmidta lahko rečemo, da je to paradigmo razvijal že v svojih zgodovinskih razpravah skoraj desetletje prej, ko je označeval kot konservativne tiste šolsko pedagoške ideje, ki dajejo prednost vzgojni funkciji šole pred izobraževalno. Ker so bile takšne teze običajno izpostavljene v razmerju do tega, kdo naj ima oblast nad šolo, cerkev ali država (in običajno je za pedagoške nazore cerkve Schmidt ugotavljal, da dajejo prednost vzgoji), temeljne poante Schmidtovega razmišljanja partijski recenzenti niso opazili vse do njegove razprave o znanstveno-tehnološki revoluciji in šoli. Ta razprava pa je porodila zamere v politiki, kar je bilo razvidno iz tistih plenarnih diskusij na 2. blejskem posvetu, ki so izrecno opozarjale na nevarnost izgubljanja razrednega značaja šole in vzgoje ter s tem na »idejno« razvojenitev šole, če bi se naslanjala samo na znanstveno-tehnološki razvoj.

Noben od teh premikov, razen v določeni meri Pedičkov, pa se seveda ni zavzemal za tezo o odpravi družbene vloge šole. Stroka se je nedvomno vedno zavedala, da je šola politikum. To je stroki vedno pomenilo neko širšo navezavo šole na družbeni sistem, umeščenost v njegov razvoj, nikakor pa ni tega razumela kot pristajanje na to, da se šola podreja konkretnim interesom organom nosilcev oblasti ali posameznih politikov. Torej v večini kritičnih pedagoških razpravah tega časa ni šlo za to, da bi šole trgale iz družbenega koncepta, temveč so te strokovne razprave le na različne načine usmerjene proti monopolu partije nad šole, ne pa proti šoli kot družbeni instituciji.¹ Konflikt med stroko in uradno partijsko politiko se je izrazito pokazal na drugem blejskem posvetu leta 1971, kjer sta Schmidt in Pediček v plenarnem delu predstavila svoja referata. Podobnih diskurzov je bilo na tem posvetu še nekaj, kot je na primer referat Jana Markoviča. Tem referatom je sledila dokaj ostra plenarna diskusija. Tudi v nekoliko dvignjenih tonih so od udeležencev, ki so profesionalno delovali v politiki, prišli očitki, da gre za nevarne teze, ki pedagogiko lahko vodijo v kontrarevolucijo, jo izolirajo od družbe in zapirajo v slonokoščeni stolp, ko ne bo mogla prispevati k družbenemu razvoju. Izražene so bile tudi grožnje, da bo sama odgovorna za družbeno izolacijo.

Pokrovitelj tega posveta je bil Izvršni svet Skupščine RS in prvi dan zvečer je udeležence sprejel tudi njegov tedanji predsednik Stane Kavčič. Med sprejemom je Stane Kavčič poslušal pripoved o tem, kaj se je na posvetu dogajalo, katere dileme so se izpostavljale v razpravi in med katerimi razpravljavci je prišlo do polemike. Spominjam se, kako je vmes na pol v šali komentiral naše pripovedovanje: »Ja, fantje, nekateri so šli domov in pištole mažejo.« Mogoče pa ni bilo povsem slučajno, da se sprejema res niso udeležili vsi udeleženci.

Resna politična sodba ali intriga?

Pravzaprav ni bilo treba dolgo čakati na reakcijo političnega vrha. Plenuma CK ZKS je januarja 1972 obravnaval pojave liberalizma in tehnokratizma v družbi. V reportaži s te seje plenuma je bil v osrednji dnevnik prvega programa TVS uvrščen del govora iz poročila sekretarja sekretariata CK ZKS o tem, kako je plenum CK ZKS tistega dne zavrnil idejno sovražne in nesprejemljive pojave v družbi. Kot tak primer je bilo izrecno in poimensko navedeno delovanje Franca Pedička kot direktorja Pedagoškega inštituta in predsednika Zveze pedagoških društev Slovenije. To sporočilo je seveda tudi bilo dramatično za inštitut. Politična obsodba direktorja inštituta je izzvenela kot glavni dogodek plenuma CK ZKS.

Očitno je bilo, da je predsedstvo ZKJ, ki je v letu 1971 začelo obračunavati z liberalizmom, terjalo žrtve tudi v Sloveniji. Seveda Pediček ni bil edini. Krog žrtev je zajel tudi raziskovalne in visokošolske institucije, posebej Fakulteto za sociologijo, politične vede in novinarstvo, in se končal s tem, da je bila vrsta ljudi izločena iz pedagoškega procesa, lahko pa so delovali znanstveno, vendar njihovih prispevkov skoraj ni bilo mogoče objavljati.

Težko je odgovoriti, zakaj je bil vpleten v ta politični konflikt inštitut. Kateri so bili pravi razlogi za to? Težko bi pristal na interpretacijo, da je razglasitev Pedička za družbenega sovražnika temeljila na resni politični analizi njegovega dela in vpliva, saj objektivno ni imel nikakršne možnosti (mislim, da niti ne ambicij) resnega političnega leadershipa ne kot direktor inštituta ne kot predsednik Zveze. Mogoče je bil samo nepomembno žrtevno jagnje?

Takšno razumevanje bi le bilo preveč lahkotno. Ali je bila mogoče to vendarle ena od intrig znotraj takrat že dokaj neenotnega političnega šolskega prostora? Ta domneva je verjetna, če jo razumemo tako, da je tisto več, kar se je želelo doseči s to politično dramaturgijo, likvidacija inštituta

kot raziskovalne inštitucije. Konflikt s Pedičkom namreč ni bil pomemben le zanj osebno, temveč je znova odprl žgoče vprašanje direktorja Pedagoškega inštituta, saj je moral pod političnim pritiskom Pediček odstopiti kot direktor. In dejstvo je, da je bilo mesto direktorja inštituta po odhodu Ive Šegula v pokoj njegova šibka točka. Iz dokumentacije je razvidno, da so se v razdobju od 1969 do 1972 zaradi nesrečnih in osebnih okoliščin menjavali direktorji inštituta vsako leto.² Tudi ko sem leta 1972 po politično izsiljenem odstopu Pedička sam prevzemal to funkcijo, sem se za to odločil iz osebnega prepričanja, da je hotela politika ustvariti krizo inštituta z domnevno krizo njenega vodenja in po tej poti doseči svoj osnovni cilj, ki je bil nakazan v dokumentu o racionalizaciji šolstva in strokovnih služb leta 1968, to je ukinitvev in ponovna vključitev v Zavod za šolstvo.

Vse to dogajanje, vključno s predlogi za ukinitvev oziroma reorganizacijo 1968. leta, dopušča domnevo, da je bil odnos do inštituta bolj stvar intrigantstva posameznikov v šolskopolitičnih krogih kot pa plod resne politične presoje in analize v ZKS, da je delovanje inštituta politično nevarno. Takšno objektivno nikoli ni bilo.

Ob vsem tem pa velja pripomniti, da partijska oblast v teh svinčenih časih pa tudi kasneje ni mogla vsiliti inštitutu direktorja od zunaj brez volje zaposlenih na inštitutu.

Naklonjenost državnega financerja

Leto 1971 pa inštituta ni zaznamovalo le z omenjeno politično intrigo. Bistveno pomembnejše za njegov razvoj je, da se je tega leta inštitut kadrovsko zelo razširil. Decembra 1970 je imel pet raziskovalcev, na začetku leta 1972 pa je zaposloval že 19 raziskovalcev. Res je, da je bilo med novo zaposlenimi šest asistentov ter da je kar enajst zaposlenih bilo vključenih v podiplomski študij. Razširitev inštituta je bila neke vrste vlaganja v »raziskovalni podmladek«. To pomeni, da je imela politika še pred dogodki ob 2. blejskem kongresu velike zamisli o delu inštituta, vendar ne vsi akterji tedanje šolske politika. Nekateri so si prizadevali za ukinitvev, drugi pa za razvoj (mogoče tudi zaradi pričakovanj, da bodo na ta način transferirali določene reformne zamisli v slovenski šolski prostor).

Kakšno protislovje. V najbolj občutljivem in kritičnem trenutku, ko je inštitut drsel v politično nemilost, je imel najbolj odprta vrata pri državnem financerju. Kadrovska rast je pripeljala na inštitut poleg pedagogov in psihologov tudi fizika, ekonomistko, defektologinjo, slovenistko. Torej rast, ki bi morala zagotavljati možnost za načrtovanje interdisciplinarnih

raziskav ter tudi raziskovalno pokrivanje ne le občin pedagoških ali psiholoških vprašanj, temveč tudi specialnodidaktičnih. Poleg tega je ta razširitev omogočala inštitutu preseganje raziskovalne usmerjenosti na osnovno šolo, kar je bil eden od temeljnih ciljev tistih okolij, ki so podpirala širitev dela inštituta na srednje izobraževanje.

Bi lahko bil inštitut trojanski konj za vstop usmerjenega izobraževanja v Slovenijo?

Da bi razumeli naklonjenost dela šolske oblasti za to nenadno razširitev, je treba poznati zgodbo o snovanju usmerjenega izobraževanja. Ideja o usmerjenem izobraževanju je že kmalu po letu 1965 kar nekajkrat zaokrožila iz zvezne administracije. Za njo so stali zlasti industrijski pedagogi na Reki ter v Beogradu. Takoj na začetku je kot glavni cilj usmerjenega izobraževanja pravzaprav izpostavljeno podaljšanje enotne šole iz osem na deset let, čemur naj bi sledila dveletna izrazito poklicno oziroma strokovno usmerjena stopnja šolanja. V ozadju reforme je bil viden šolski model sovjetske desetletke. Če bi se to uresničilo, bi bilo seveda usodno za nadaljnji razvoj srednjega šolstva, posebej destruktivno pa za razvoj in obstoj gimnazije, kot se je kasneje v resnici tudi izkazalo. V javni razgrnitvi predloga reforme leta 1968 so slovenski akademiki in visokošolski učitelji (zgodovinarji in pedagogi še posebej) zelo radikalno in brez možnosti najmanjšega kompromisa odklonili koncept v celoti zaradi vsebinskih in metodoloških razlogov. Za razumevanje razvoja inštituta so metodološki argumenti celo zanimivejši kot vsebinski. Zastopal jih je predvsem Schmidt, ki je nastopal proti reformi tudi s tem, da je treba imeti za snovanje tako globalne šolske reforme znanstveno preverjeno oceno stanja in rezultate. Zavzemal se je za empirično in celo eksperimentalno verifikacijo reformskih idej, češ saj imamo Pedagoški inštitut, ki naj razvije potrebne raziskave za reformne odločitve.

Reformna ideja se potem ni premaknila iz mrtve točke več let. Leta 1970 je Skupščina SFRJ sprejela resolucijo o vzgoji in izobraževanju na samoupravni podlagi, v kateri je mogoče sicer zelo implicitno slutiti nekatere zamisli o usmerjenem izobraževanju, poudarek v šolskoreformnih strategijah pa je prestavljen na financiranje šolstva. Posledica te resolucije je tudi nastajanje izobraževalnih skupnosti.

Ideja usmerjenega izobraževanja pa je tlela na povsem drugi ravni. Dokazati je mogoče, da se je razvijala naprej znotraj industrijske pedagogike, glede na to, da je bilo med industrijskimi pedagogi kar nekaj po-

membnih zagovornikov usmerjenega izobraževanja. Po sprejemu zvezne resolucije je bilo vsem jasno, da je reforma šolstva na prehodu med osnovno in srednjo šolo neizbežna. Slovenska politika je bila pred resnim vprašanjem, kaj storiti, da se izogne vsiljevanju reformnih pobud iz Beograda. Še večji problem pa je bilo nasprotovanje reformi doma. Kako torej pomiriti notranjo opozicijo (akademike in pedagoško stroko) proti reformi? Mislim, da je takrat del slovenske politike igral na Schmidtovo priporočilo, češ saj imamo Pedagoški inštitut in tam naj se začne preverjanje reforme. To je bilo zelo verjetno v ozadju odločitve, da se Pedagoški inštitut v enem letu kadrovsko poveča za skoraj štirikrat in usposobi tudi za raziskovanje srednjega šolstva.

Koliko je bila v ozadju prisotna manipulacija, da bi politika prek »globradih« raziskovalcev vsiljevala reformni model, je težko reči. Bile pa so določene povezave z industrijsko pedagogiko – zlasti na Reki – tudi med osebnostmi, ki so imele pomembno vlogo v slovenskem šolstvu, zlasti v poklicnem in strokovnem. So določeni indici, ki kažejo na to, da so se po tej poti pojavljale ideje usmerjenega izobraževanja na Slovenskem v študijskih gradivih in delih (kot na primer magistrskih delih, opravljenih na reški univerzi). In prav iz teh krogov je bil Pedagoški inštitut še posebej stimuliran, da pripravi celovit makroprojekt za reformo srednje šole.

Le na tej domnevi je mogoče razumeti naklonjenost Pedagoškemu inštitutu, ki je prejel za nenadno širitev v letih 1971/72 kar bistveno več sredstev. Z vidika razvoja nacionalnega šolstva je bila to nevarna situacija, saj ni izključeno, da inštitutu ni bila s tem naklonjenim kadrovskim razvojem določena vloga trojanskega konja v uvajanju usmerjenega izobraževanja. Ali je mogoče, da bi partijski liberalni tehnokrati prizadeli avtonomijo in znanstveno verodostojnost inštituta še na bolj grob način kot pravoverni partijski ideologi?

Kdo ve? Zgodba se je končala s politično obsodbo direktorja in po tej obsodbi inštitutu nihče več ni kazal naklonjenosti in zaupanja za vodenje takega reformnega projekta, čeprav je res, da smo delavci inštituta vseh naslednjih pet let delali pod pritiskom, da naj načrtujemo raziskave, aktualne za reformo srednjega izobraževanja.

Prazna škatla

Inštitut je bil za »protiuslugo« kadrovski razširitvi postavljen že 1971. leta pred nove naloge. Financer je terjal programsko reorganizacijo. To je pomenilo zahtevo, da se opustijo posamezne in tematsko dokaj raznolike

raziskave ter se celotno delo inštituta zasnuje kot kompleksem reformni »makroprojekt«. To naj bi bil načrt med seboj povezanih raziskav, ki bi se stekale k istemu cilju. Makroprojeti so bili zgled načrtovanja inštituta že v letih direktorovanja Šegulove, vendar se nikoli niso posrečili, ker je bila disperzija raziskovalnih ciljev vselej prevelika. Ko je skušal inštitut v letih 1965/66 izdelati srednjeročni načrt ciljno osredinjenega raziskovalnega načrta za izpeljavo reforme osnovne šole iz leta 1958, je po induktivni poti dobil 110 različnih vsebinskih predlogov. In v takšni situaciji je bil mogoč samo »atomiziran« srednjeročni delovni načrt, kot ugotavlja že Šegula v publikaciji o inštitutu ob njegovi peti obletnici.

V letu 1971 pa je bila situacija drugačna. Financer je inštitutu jasno svetoval, da razvije raziskave na področju srednjega izobraževanja. Kratko in brez ovinkov lahko zapišem, da je bilo inštitutu naročeno preverjanje pogojev za uresničevanje pobud, povezanih s prenovo srednjega izobraževanja.

Nalogo, da pripravi »makroprojekt«, je sprejel Pediček ob nastopu direktorovanja. Kdo ve, kaj bi se iz tega lahko razvilo in kakšna bi bila pot razvoja, če ne bi prišlo do politične kritike.

Ob prehodu v leto 1972 je bila politična usoda inštituta že dokaj jasna. Na prednovoletnem srečanju vseh zaposlenih, ki je potekalo v vzdušju politične kritike in skoraj evforične pripravljenosti na odpor, so sodelavci pripravili tudi simbolična darila. Pediček, ki je bil še direktor, je dobil lično zavito darilo. Bilo je neznansko veliko, a zelo lahko, in ko ga je odvil, je našel kartonasto škatlo. V njej pa listič z napisom »makroprojekt«.

Boj za preživetje

Namesto velikega projekta smo se na inštitutu odločili za načrtovanje razvojnih in inovacijskih projektov, ki bi rehabilitirali inštitut neposredno na šolskem polju. To je vodilo do pospešene rasti dejavnosti inštituta, zlasti pa nesluteneга razmaha sodelovanja z vrtci in šolami, kar predstavlja publikacija o Pedagoškem inštitutu ob deseti obletnici njegovega delovanja. Iz nje je razvidno, da je z inštitutom sodelovalo v tem obdobju več kot 300 zunanjih sodelavcev, 36 vzgojno-varstvenih zavodov, 147 osnovnih šol, 48 srednjih šol. Ta izjemna množica je ustvarila resnično veliko dela, kar kažejo tudi objave v obdobju od 1970 do 1975, ko je izšlo okoli 200 naslovov, neposredno povezanih z raziskovalnih delom inštituta.

Veliko dela je bilo ob pomoči Oddelka za pedagogiko FF vloženega v razvoj raziskovalcev. Od 11 sodelavcev, ki so začeli študirati na podiplomskem študiju, jih je devet ta študij tudi uspešno končalo.

Ob vsem tem pa se je treba zavedati težav, ki so se zaradi nenaklonjenost politike do inštituta po letu 1971 izrazile v relativno visokem zaostajanju njegovega proračuna. V letu 1973 sredstva, ki so prihaja od Izobraževalne skupnosti, niso zadostovala več.

Zato je bil inštitut prisiljen razvijati različne dejavnosti, ki so odpirale nove vire financiranja, saj iz državnega vira ni bilo mogoče pričakovati povečanja sredstev. To je seveda pomenilo oddaljevanje od znanstveno-raziskovalnega dela. Opravljali smo strokovne naloge za lokalne potrebe (razvoj šolske mreže v različnih občinah, publiciranje strokovnih besedil prek Državne založbe Slovenije, Zavoda za šolstvo in samozaložbe inštituta). Razvijali smo komercialne projekte, ki so se financirali sami, na primer s prodajo priročnikov za šole, instrumentov za spremljanje razvoja otrok v šolski svetovalni službi, učne opreme in učil, ki so jih spremljali ustreznimi priročniki za učitelje, nalogami, eksperimenti. Kolikšen obseg je zavzela ta dejavnost inštituta leta 1974, pove podatek, da je inštitut vrtcem, predvsem pa šolam, mesečno »prodajal« povprečno 100 strani strokovnih gradiv. Nekatera od njih, ki so bila namenjena učiteljem za neposredno rabo pri pouku, so bila razmnožena tudi v 2300 izvodih. Sejna soba nove zgradbe na Gerbičevi je bila cele mesece spremenjena v pravo »mehanično« delavnico, v kateri so se dobesedno producirala učna sredstva za eksperimentalni pouk fizike (na primer miniaturni indikatorji, električne vezavne plošče). To je bil boj inštituta za preživetje.

Zveza komunistov pregazi skupščino

Leta 1972 iz drugih republik že prihajajo vesti o tem, da pripravljajo reformo šolstva v skladu z izhodišči zvezne resolucije o vzgoji in izobraževanju na samoupravni podlagi. Ta resolucija je bila relativno konkretna le v zasnovi razvoja samoupravljanja na področju šolstva (zlasti v reorganizaciji javnih financ, opuščanju državnega sistema financiranja, nastajanju izobraževalnih skupnosti ter decentralizaciji šolstva in konceptualizaciji OZD in TOZD na področju šolstva). Glede ureditve izobraževalnega sistema pa je bila dokaj splošna, kar je vsaki republiki odpiralo možnosti za uveljavljanje lastnih specifičnosti. Z njo se tako kaže neka nova težnja, da je poenotenje šolskega sistema v Jugoslaviji (na zakonodajni ravni) zadevalo samo ekonomsko in upravno področje šolstva, ne pa več poenotenja

izobraževalnega sistema, kaj šele programov, učbenikov in vsebin.³ Le iz gostobesednega utemeljevanja, da mora izobraževanje izhajati iz »interesov združenega dela«, je bilo mogoče slutiti zahteve po pragmatični naravnosti šolanja, v čemer je bilo mogoče prepoznati prvotne zamisli usmerjenega izobraževanja. Še bolj razvidno je to postajalo ob poročilih iz drugih republik, ki so kazala, da se na različne načine pripravljajo na podaljšanje enotnega šolanja iz osem na deset let ali na uvajanje dveletne skupne srednje šole, katere se je kasneje prijelo ime »šugarica«.

Slovenija ob vsem tem tudi ni mogla ostati križem rok in končno se je organizirala za pripravo reforme celotnega šolskega sistema, s tem da je Skupščina SR Slovenije ustanovila pri Vladi komisijo za reformo izobraževanja. To je hkrati pomenilo odločitev, da tudi Slovenija pripravi svoj koncept šolske reforme.

Sledili sta dve leti trdega strokovnega dela v številnih komisijah in podkomisijah. V njih smo sodelovali le nekateri sodelavci inštituta kot posamezniki, medtem ko je program dela inštituta vsa ta vihra obšla. Raziskave, ki so bile vendarle nekak načrten odsev tega reformnega snovanja, so bile vezane na tematiko, kot na primer: priprava otrok na šolo, horizontalno in vertikalno prehajanje v srednješolskem sistemu, celodnevna šola, vzgojna in izobrazbena vrednost »prakse« gimnazijcev v delovnih organizacijah, strategija in modeli izvajanja reform vzgoje in izobraževanja v sodobnih družbah, razvoj poklicnih želja in interesov osnovnošolcev.

Vladna komisija pa je preučevala vsa ključna vprašanja šolske ureditve: od financiranja šolstva prek ureditve posameznih stopenj do nove (samoupravne) organiziranosti šol. Osnutek projekta je bil na začetku leta 1974 že obravnavan v Skupščini SRS, ki ga je potrdila in naročila pripravo predloga dokumenta. S tem je prešla obravnava v zadnjo fazo.

Toda vse se je spremenilo z 10. kongresom ZKJ, na katerem je bila sprejeta posebna resolucija o vzgoji in izobraževanju. Skupščina SRS je takoj disciplinirano ustavila pripravo nacionalnega dokumenta o šolski reformi. To se je godilo povsem neslišno. V arhivu slovenskega parlamenta sem našel kot formalno podlago za ustavitev postopka le kratek dopis Sekretariata za prosveto in kulturo, s katerim Skupščino SRS obvešča, da je bil na 10 kongresu ZKJ sprejet poseben dokument o vzgoji in izobraževanju ter da je zato nadaljevanje priprave slovenskega dokumenta o šolski reformi brezpredmetno. To je nedvoumen dokaz, kako je partija obvladovala Skupščino, ki je bila takrat očitno delegatski organ za izvajanje njenih sklepov.

Za konec še drobtinica, ki razkriva bistveni razlog za ustavitev postopka. V osnutku slovenskega skupščinskega reformnega dokumenta je bilo posebno poglavje namenjeno razvoju gimnazije in celo krepitvi njene vloge v izobraževalnem sistemu. V posebni resoluciji 10. kongresa ZKJ o vzgoji in izobraževanju pa besede gimnazija praktično ni, njej je posvečen samo kratek stavek, da po osnovni šoli ne sme biti nobena oblika izobraževanja namenjena le pripravi na nadaljnji študij; vse oblike izobraževanja pripravljajo za vključitev v delo in nadaljevanje izobraževanja.

Opombe

- [1] Zanimivo je to dilemo izpeljeval Pediček v »zloglasnem«
blejskem referatu. Tu je naredil distinkcijo med »družbeno funkcijo vzgoje«
in »vzgojno funkcijo družbe«. Zanj je vzgojna funkcija družbe legitimna, saj vsaka družba deluje intencionalno; ni pa legitimna družbena funkcija vzgoje, ker bi morala vzgoja primarno imeti funkcijo humanizacije – človečenja, in je torej njeno izhodišče univerzalno človeško in ne partikularno družbeno.
- [2] Prvi direktor inštituta je bil Miro Lužnik do konca leta 1965, sledila je Iva Šegula, v letu 1969 sta se izmenjala Roman Oberlintner in Janez Sagadin, za njima je nastopil Franc Pediček. Po njegovem prisilnem odstopu leta 1972 sem to funkcijo prevzel jaz.
- [3] Ta zgodba sicer presega usodo inštituta in se tudi začneja ob koncu njegove desetletnice, kar pomeni, da presega namen tega prispevka. Je pa simbolno povezana z razvojem slovenskega šolstva in celo napoveduje usodo Jugoslavije. Pomemben korak za razvoj šolstva je ustava SFRJ iz leta 1974, ki dosledno izpeljuje omenjeno resolucijo Skupščine SFRJ. Odpravi zvezno šolsko ministrstvo, pristojnost za zakonsko, upravno in programsko urejanje izobraževanja pa v celoti prenese na republike in pokrajini. Lahko domnevamo, da je to eden od rezultatov liberalizacije v politiki ob koncu šestdesetih let. Je pa gotovo, da se je decentralizacija v Jugoslaviji dokaj zgodaj zgodila na področju šolstva, kar je povsem razumljivo, če se zavedamo, da je šolstvo najboljčutljivejše na kulturne razlike. Kohezijski faktor v razvoju šolstvu pa bo postala partija, kar se bo pokazalo prav tako leta 1974 s sprejeto resolucijo o vzgoji in izobraževanju na 10. kongresu ZKJ. Tej resoluciji sledijo močni poskusi poenotenja šolstva, ki pa so vsi obšli skupščinski sistem. Poenotenje se skuša doseči po politični poti na upravno-administrativni in strokovni ravni. Za izpolnitev te naloge je bila imenovana Medrepubliška komisija za reformo izobraževanja. Njen plod so med drugim tudi zloglasna skupna programska jedra. Vendar je bila komisija zaradi nasprotij neuspešna in je praktično prenehala z delom prav ob sprejemanju

skupnih programskih jeder za nacionalno skupino predmetov. Mislim, da je to »zvezno« telo prvi organ v Jugoslaviji, ki je razpadel. Ni slučajno, da se je dogodilo na področju šolstva.

Literatura

- Cvetko, V. (1975). Uvodna beseda brez naslova. V: *Deset let Pedagoškega inštituta*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lah, A. (1975). Misli ob desetletnici Pedagoškega inštituta. V: *Deset let Pedagoškega inštituta*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pediček, F. (1971). Vzgoja kot družbena funkcija. *Sodobna pedagogika*.
- Pediček, F. (1972). Premiki v slovenski pedagoški misli. *Sodobna pedagogika*, štev. 1–2.
- Schmidt, V. (1971). Znanstveno-tehnična revolucija, šola in vzgoja. *Sodobna pedagogika*.
- Šegula, I. (1970). Uvod. *Pedagoški inštitut v Ljubljani 1965–1970*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.