

ZAČETKI PEDAGOŠKEGA INŠTITUTA – OBDOBJE OBLIKOVANJA IDENTITETE S ŠE DANES AKTUALNIMI SPOROČILI

Barica Marentič Požarnik

*Oddelek za pedagogiko
Filozofska fakulteta
Univerza v Ljubljani*

V naslednjem se nameravam, predvsem z vidika osebne izkušnje (saj se splošno v takem primeru vedno lomi skozi prizmo osebnega), dotakniti naslednjih vprašanj:

- Kakšno vlogo je odigral Oddelek za proučevalno delo Zavoda za napredek šolstva, kot predhodnik Pedagoškega inštituta pri oblikovanju njegove identitete, tako glede sestave raziskovalne ekipe kot tudi izbire raziskovanih tem in metod?
- Kakšno vlogo je pri tem imela (relativna) odprtost, tudi v mednarodno raziskovalno skupnost?
- Kako se je prvotna zamisel udejanjala in uveljavljala v prvih letih delovanja Pedagoškega inštituta, od 1965. dalje in v kakšnem smislu je leto 1971 pomenilo prelomnico?
- Kaj je moč iz tega prvega obdobja jemati še danes kot elemente »sodobnega« pedagoškega raziskovanja, na katere se lahko navezuje tudi vizija prihodnjega razvoja?

Oddelek za proučevalno delo pri Zavodu za napredek šolstva kot predhodnik Pedagoškega inštituta

Koliko let in kako vse je zorela ideja, da potrebujemo v Sloveniji inštitucijo, ki bi se ukvarjala s pedagoškim raziskovanjem, mi ni znano. Vsekakor sem bila, komaj dober mesec po diplomu iz psihologije in pedagogike, v novembru 1962 sprejeta na Oddelek za proučevalno delo tedanjega Zavoda Ljudske republike Slovenije za napredek šolstva, pod dobrohotnim

direktorovanjem Vladimirja Cvetka in pod neposrednim vodstvom dr. Ive Šegule. Poleg nje je bil v Oddelku tedaj samo še nadobudni pedagog Roman Oberlindtner. Očitno so smatrali diplomu kot zadostno osnovo za začetek raziskovalnega dela na pedagoškem področju (tudi danes ni dosti drugače), medtem ko so na mesta pedagoških svetovalcev sprejemali le strokovnjake z najmanj desetletno pedagoško prakso.

Od vsega začetka me je prijetno presenetilo odprto ozračje in to, da sem imela pri izbiri raziskovalnih področij in metod dokaj proste roke. Seveda mi je bilo nekaj tem ponujenih, ena takšnih je bila opisno ocenjevanje. Že prvi dan me je na pisalni mizi čakal zajeten sveženj poskusnih spričeval z opisnimi ocenami, ki sem jih morala analizirati (rezultati analize, skupaj z uvodnim poglavjem dr. Šegule, so nato izšli v ciklostirani publikaciji z naslovom Opisno ocenjevanje – nova pedagoška kvaliteta?). Na oblikovanje opisnih ocen učiteljev se v takratnem eksperimentu očitno nihče ni posebej pripravil, kar se je kazalo v izredni raznolikosti formulacij; nekatere so bile žive in zelo ilustrativne, druge tudi neprimerne (»učenec je len, ne moreš mu zaupati ...« ipd.). Ob še danes trajajočih nesoglasjih glede vloge in oblike opisnih ocen, ob zahtevah po skrajni formalizaciji in brezosebnosti sedanjih opisnih spričeval, namesto, da bi znali ohraniti in razvijati njihovo pozitivno plat celovitejšega informiranja staršev in učencev samih (kot se je izkazalo tudi v raziskavah dr. Cvete Razdevšek Pučko in njene ekipe), se mi vsiljuje vprašanje ali je te vrste »vrtenje v krogu« namesto graditve na že doseženem značilno tudi za druga področja – ali pa je posebnost prav raziskovanj na pedagoškem področju.

Še nekaj takih »večnih« tem sem se lotila v tistem prvem obdobju, na primer v raziskavi Peti razred – razredni ali predmetni pouk? Kot zvesta učenka Schmidtove metodologije, Vogelnikove statistike in Bujasove psihometrije sem študijo oblikovala kot *ex-post-facto* eksperiment, v katerem smo na poskusni šoli Frana Levstika primerjali po znanju, socialnih odnosih in uspehu, dve paralelki, od katerih je ena imela razredni, druga pa predmetni pouk. Statistična primerjava med obema ni pokazala statistično pomembnih razlik v znanju, pač pa so imeli predmetni učitelji strožje kriterije ocenjevanja. Danes skušamo v devetletki prehod omiliti z drugo triado, a najpomembnejšemu vidiku – zblíževanju načina dela, miselnosti in kriterijev razrednih in predmetnih učiteljev – še vedno nismo kos.

Pri nalogi Nekateri načini spoznavanja učencev so mi bistveno pomagale učiteljice, predvsem na osnovi šoli Trnovo, ko so zvesto uvajale raznovrstne sociograme, vprašalnike, anekdotske zapise in tudi same

predlagale še marsikaj, vse z namenom, pridobiti celovitejše podobe o učencih kot osnovo za uspešnejše vzgojno delovanje. Šola je navsezadnje tudi vzgojna institucija.

Na Zavodu so me vključili tudi v psihometrični del delne standardizacije testov iz matematike za 5. do 8. razred osnovne šole; pomagala sem dalje »izmeriti« vpliv laboratorijskih vaj iz naravoslovnih predmetov in geografije na znanje dijakov. Kmalu pa sem se začela intenzivno ukvarjati še z eno »večno« temo, to je s proučevanjem in razvijanjem učnih navad in tehnik gimnazijcev, temo, iz katere sem pozneje tudi doktorirala. V deskriptivnem delu sem z anketnimi vprašalniki obredla gimnazije po večjem delu Slovenije, v eksperimentalnem delu samega razvijanja učnih strategij pa sem se povezala s skupino gimnazijskih profesorjev na poljanski gimnaziji v Ljubljani, na gimnaziji v Celju in še kje. Ta del pa je segal že v obdobje po ustanovitvi Pedagoškega inštituta.

Dr. Šegula je, med drugim, takrat opravila tudi zanimivo študijo o etičnih stališčih petnajstletnikov in je pri tem uporabila metodologijo, ki je bila podobna Kohlbergovi. Analizirala je njihove odgovore na etične dileme in spremljajoče argumente. Roman Oberlindtner je proučeval izrazito didaktične teme, kot so skupinsko delo učencev in podaljšano bivanje, vpliv ponavljanja razreda na uspešnost ipd.

Prvi koraki Pedagoškega inštituta v letih 1965-1971

Spomladi 1965, ko je bil ustanovljen Pedagoški inštitut, smo vanj prešli vsi sodelavci Zavodove proučevalne enote. V gornjem nadstropju mogočne zgradbe na Cankarjevi 5 so se nam postopno pridružili še nekateri novi tako stalni kot zunanji sodelavci. Tu je bila Helena Novak, ki se je posvetila celodnevni šoli, pozneje tudi obremenjenosti učencev in projektnemu učnemu delu pa Nuša Kolar za področje predšolske vzgoje, Franc Pediček, ki je uveljavljal koncept šolskega svetovalnega dela, Zdenko Medveš, ki ga ni potrebno posebej predstavljati. Morda je za tedanjo personalno sestavo značilno, da smo bili vsi po študiju (tudi) pedagogi, z diplomo ali doktoratom. Helena Novak, diplomirana psihologinja, se je celo odločila, naknadno opraviti celoten pedagoški študij, preden se je lotila doktorata. Vladala je torej »strokovna samoumevnost«, da na pedagoškem inštitutu raziskujejo predvsem strokovnjaki, ki so po osnovnem študiju pedagogi.

Za raziskovalno delo je bilo v prvem obdobju, poleg aktualnosti tem, značilno ohranjanje tesne povezanosti s šolami in učitelji. Poleg eksperimentalne šole Frana Levstika (v zgradbi sedanjega zavoda Frana

Levca na Levstikovem trgu), ki je bila v celoti neke vrste »eksperimentalni laboratorij« z uvajanjem in spremljanjem številnih inovacij, se je pri posameznih nalogah z nami povezovala še vrsta drugih šol in učiteljev. Iz šol smo dobivali tudi ideje za raziskave (prim. moj referat na strokovnem sestanku v Padovi 1967. leta: Kako prevedemo potrebo terena v raziskovalni jezik). Prav povezovanje teorije in prakse v pedagoškem raziskovanju, ob tem metodologija spremljanja, spreminjanja in inoviranja šolske prakse, je še ena takih »večnih« tem, ki do danes ostaja odprta in me je močno zaposlovala že takrat (prim. članek Nekateri rezultati uveljavljanja rezultatov raziskovanja v pedagoški praksi, *Sodobna pedagogika*, 7-8/1969).

Ob tem se mi zdi potrebno povedati kaj več o tudi za tisti čas presentljivi odprtosti v mednarodni prostor. Za prvo obdobje delovanja Pedagoškega inštituta je bilo namreč značilno močno in načrtno spodbujanje stikov s tujimi pedagoškimi raziskovalnimi inštitucijami – in to ne le s tistimi iz vzhodnega bloka. Dr. Šegula, prva direktorica, je v okviru neke delegacije že obiskala Pedagoški raziskovalni inštitut v Oslu in dala pobudo, da sem jeseni 1965. leta dobila dvomesečno štipendijo za študij na tej inštituciji, kjer me je direktor, Johannes Sandven, povezal z vsemi pomembnejšimi raziskovalci in projekti na Norveškem. Roman Oberlindtner pa je dva meseca študiral na Nemškem inštitutu za pedagoške raziskave (DIPF) v Frankfurtu ob Maini. Kmalu nato, v letu 1966/67, sem dobila polletno štipendijo Fulbrightovega mednarodnega sklada za razvoj učiteljev (*International Teacher Development Program*), kar mi je dalo, poleg enosemestrskega univerzitetnega študija, edinstveno možnost obiskati katerokoli inštitucijo oziroma strokovnjaka za pedagoško raziskovanje v ZDA. Pedagoško raziskovanje je ravno v Johnsonovi eri doživelo nesluten razmah, ob tedajše živem prepričanju, da je bilo moč prav z razvojem šolstva in izobraževanja ter raziskovalno razvojnih centrov spodbuditi ekonomski in socialni razvoj. Tako sem se počutila kot otrok v polni slaščičarni, ko sem naštevala želje po srečanjih z raznimi tedanjimi vidnimi znanstveniki s področja pedagoškega raziskovanja in sem jih lahko tudi obiskala na njihovih inštitucijah, pretežno v R&D (*Research and Development*) centrih. Udeležila sem se tudi mamutske konference AERA – Ameriškega združenja za raziskovanje učiteljev, katerega članica sem ostala 40 let. Ne rečem, da sem naletela doma na posebno velik interes za ameriška spoznanja in izkušnje (delno sem jih tudi objavila – nanašale so se zlasti na raziskave v zvezi z različnimi modeli individualizacije in diferenciacije, organizacije pouka ter spodbujanja uspešnega učenja); nedvomno pa so dale osnovo mojemu poznejšemu raziskovalnemu in pedagoškemu delu.

Prva od omenjenih tem – individualizacija in diferenciacija – pa spet buri duhove na slovenskem.

Seveda smo imeli tudi nekaj stikov z vzhodnoevropskimi inštitucijami – z inštituti v Budimpešti, Pragi, Bratislavi (tam so bile tedaj zlasti aktualne raziskave učne tehnologije in programiranega pouka; s tega področja sem se udeležila vsaj treh konferenc, čeprav je bila to prejkone bolj za »slepo ulico« strokovnih iskanj), dalje z leta 1971 ustanovljeno Univerzo za izobraževalne vede v Celovcu, ki je imela ambicijo, postati osrednja evropska inštitucija te vrste – a se ji to pozneje ni izšlo ... Izredno širok razpon tem je bilo moč zaznati tudi na kongresu Evropskega združenja za pedagoško raziskovanje v Varšavi 1969. leta, ki je dokaj plodno povezal »vzhodno« in »zapadno« raziskovalno tradicijo.

Naj omenim še močan pečat, ki mi ga je dal tritedenski mednarodni FOLEB seminar 1971. leta, katerega snovalci so gojili visoko ambicijo – da pripomorejo k usposobitvi »mladegarde« evropskih raziskovalcev procesov pouka in učenja (FOLEB - *Forschung für Lern- und Bildungsprozesse*). Močno sponzoriranje s strani Volkswagna (govorilo se je, da gre za »vrednost enega avtomobila na glavo udeleženca«) je omogočilo, da so nam vsako jutro »servirali« novega eminentnega predavatelja, ki je bil pozneje tudi nekaj dni na voljo za skupinske in individualne konzultacije. Tako smo se srečali »v živo« s celo plejado tedanjih korifej, začeniši z Bloomom in Cronbachom, ki sta uprizorila nepozabno debato o (ne)učinkovitosti operativnega oblikovanja učnih ciljev, tu je bil Carroll s konceptom *mastery learning*, pa Glaser s kognitivnimi raziskavami učenja, Rothkopf z matemagenskimi aktivnostmi; s področja motivacije smo spoznali tvorca koncepta »storilnostne motivacije« McClellanda pa Heckhausna, s področja izobraževanja učiteljev so bili tu Gage, Keislar, Jackson, dalje Postlethwaithe s konceptom IEA – prve mednarodne primerjave znanja, in še mnogi drugi.

Ker je takrat mednarodne zveze kot še marsikaj drugega obvladovala politika, lahko samo ugibam, od kod taka odprtost in spodbujanje mednarodnega povezovanja (mojo kandidaturo za Fulbrightovo štipendijo je podprl, kolikor mi je znano, g. Boris Lipužič).

Prelomno leto 1971

Dogajanje na blejskem kongresu spomladi 1971 in po njem, o katerem bodo gotovo podrobneje spregovorili drugi, pa je pokazalo drugo plat – ali drugo obdobje – v tem primeru razdiralnega vpliva politike na pedagoško

raziskovanje. Dr. Franc Pediček je bil zaradi svojih idej in humanistično antropološkega koncepta, izraženega v interdisciplinarnih prispevkih na kongresu anatemiziran s strani politike in odstavljen z direktorskega položaja. Zame je imelo to za posledico, da sem bila nekaj mesecev, tudi potem, ko sem jeseni 1971 že prevzela docenturo na Filozofski fakulteti, pod dokaj močnimi političnimi pritiski, da prevzamem direktorsko mesto na inštitutu; zanj me je legitimiral tudi doktorat, opravljen spomladi 1971. leta. Vendar se mi po temeljitem premisleku ni zdelo, da bi v tedanjih zapletenih razmerah in naraščanju politične represije lahko uveljavila strokovne ideje in koncepte, za katerimi sem stala, in se za vodenje Pedagoškega inštituta nisem mogla odločiti.

Po preselitvi na Filozofsko fakulteto sem še ohranila nekaj stikov z inštitutom; bila sem članica in nato predsednica sveta raziskovalcev (1971-1975) in opravila tja do zgodnjih 80-ih let v okviru njegovega programa še nekaj raziskav, na primer raziskavo stališč in pričakovanj univerzitetnih učiteljev do sprememb v delu gimnazij (raziskava, za katero je dal pobudo dr. Schmidt, ki pa je ob uvedbi usmerjenega izobraževanja in likvidaciji gimnazij izgubila osnovni smisel); dalje manjšo raziskavo o učinkovitosti programiranega pouka branja ter obsežnejšo o metodah in modelih izobraževanja učiteljev, ki je dala osnovo za knjigo Nova pota v izobraževanju učiteljev..

V naslednjem obdobju, o katerem bodo gotovo obsežneje pisali drugi, je postajalo moje sodelovanje vedno manj zaželeno; inštitut je deloval pod precejšnjimi ideološkimi pritiski, ki so določali tako tematiko kot kadrovsko politiko, dokler ni postopno prejšnje zamenjala druga ideologija, v okviru katere so pedagoške vidike »preglasili« filozofsko-sociološki poudarki in perspektive. Pod vprašaj je bil postavljen celo osnovni predmet pedagogike, to je vzgoja.

Kaj iz prvega obdobja delovanja inštituta je še danes aktualno?

V čem vidim še danes aktualno sporočilo iz »pripravljalnega« in prvega obdobja delovanja Pedagoškega inštituta? V pojmovanju, da je glavno poslanstvo inštitucije, kakršna je Pedagoški inštitut, proučevanje osrednjih vprašanj (kakovostne) vzgoje in izobraževanja, ob stalnem povezovanju in premoščanju razkoraka med temeljnim teoretičnim in aplikativnim raziskovanjem ter inovacijsko razvojnim delovanjem, ob upoštevanju šol in učiteljev ne le kot »objektov« in končnih uporabnikov raziskav, ampak tudi kot partnerjev in soustvarjalcev pedagoškega znanja. V ta namen je

pomembno ostriti posluš tako za »večne« kot aktualne teme proučevanja vzgoje in izobraževanja in se jih lotevati ob upoštevanju že doseženega (prejšnjih raziskav) in v tesni povezavi s šolami in učitelji v kombinaciji s kvantitativno in kvalitativno - interpretacijsko akcijsko metodologijo. Ob tem velja vzpostavljati enakopravnejši - tudi kritičen - dialog in sodelovanje s praktiki pa tudi s šolsko politiko, vendar ob ohranjanju potrebne distance do dnevnih tem in ob gojitvi daljnoročnejše vizije. Interdisciplinarnost in mednarodna usmerjenost sta v današnjih razmerah sicer nujni, a ne bi smeli »preglasiti« osnovne usmerjenosti v širjenje in krepitev pedagoške kulture v našem prostoru.

Današnji trend, ki meri raziskovalno odličnost predvsem z objavami za »specializirano«, po možnosti mednarodno publiko - in v katerem pisanje in (izobraževalno) delovanje za učitelje in druge praktike skorajda ne šteje, žal ne gre temu v prid.