

Janez Sagadin – 90

Na prvi pogled se zdi enostavno predstaviti znanstveno in pedagoško delo profesorja dr. Janeza Sagadina, saj se je treba osredotočiti le na razvoj pedagoške metodologije, ki je nedvomno težišče njegovega znanstvenega interesa in dela. Postavil ji je temelje v slovenskem prostoru ter jo razvil v celotnem spektru tako na teoretski kot aplikativni ravni. A vendar Sagadinov znanstveni korpus sega daleč prek številnih metodoloških del, ki so danes temeljni univerzitetni učbeniki za pedagoško metodologijo in statistiko. Ta širina objav ga predstavlja kot enega od najvidnejših slovenskih znanstvenikov na področju pedagogike v drugi polovici prejšnjega stoletja. Poleg metodološke izvirnosti njegove pedagoške razprave prežemajo tudi razmisleki o vzgojno-izobraževalni šolski filozofiji, teoriji in politiki. Ta sinergija je zlasti značilna za njegovo obsežno delo, ki ga je opravil v osemdesetih letih s projektom evalvacije usmerjenega izobraževanja. Pa tudi sicer srečujemo med njegovimi objavami teme, ki vsebinsko segajo daleč onkraj empirične metodologije do vprašanj, ki zadevajo razumevanje pedagogike kot znanosti ter področje šolske ideologije, družbenih in vzgojnih vrednot. V svojih metodoloških izvajanjih pa tudi ni nikakršen metodološki formalist ali purist, kar se ne nazadnje kaže njegovih v razmislekih, da sta izbira in uporaba raziskovalnih metod, tehnik in postopkov smiselni šele na podlagi predhodne teoretske oziroma vsebinske analize pojava, ki ga želimo raziskovati. Mogoče ga celo bolj kot deskripcija same metodološke tehnologije, ki jo vselej izpeljuje s svojo značilno natančnostjo, zanimajo vsebinski razlogi za uporabo določenih raziskovalnih metod, postopkov in tehnik, pri čemer posveča poseben pomen vsebinski interpretaciji raziskovalnih kazalcev in dosežkov. Za metodološko filozofijo dr. Sagadina so tako značilni prav razmisleki in opozorila o nujnem prilagajanju raziskovalnih načrtov, metod in postopkov situacijam, kar še posebej velja za raziskovanje vzgoje in izobraževanja.

Svojo metodološko zgradbo je Sagadin gradil na tradiciji, ki jo je v šestdesetih letih prejšnjega stoletja teoretsko začrtal dr. Vladimir Schmidt, da je za razvoj pedagogike kot znanosti nujno prepletati teoretsko razmišljanje s prakso, kar terja razvoj metodologije tako na ravni dedukcije kot indukcije. Sagadin je začel v slovenskem prostoru sistematično graditi metodologijo empiričnega razisko-



Janez Sagadin

vanja v drugi polovici sedemdesetih let prejšnjega stoletja. Sam sicer označuje svojo metodologijo kot pedagoško, a bi jo zaradi teoretske širine in predvsem zaradi uporabnosti na različnih znanstvenih področjih upravičeno lahko označili tudi kot metodologijo družboslovnega raziskovanja. A vendar ima tudi adjektivna oznaka pedagoška metodologija svoj pomen, predvsem zaradi aplikacije v razlagi metodoloških postopkov s pomočjo primerov, ki so premišljeno izbrani s področja vzgoje in izobraževanja in nakazujejo posebnosti, ki jih mora upoštevati raziskovalec procesov v šolskem polju tako pri načrtovanju raziskovanja kot pri izvedbi in interpretaciji rezultatov. Posebej prihaja specifičnost pedagoškega do izraza pri metodologiji akcijskega raziskovanja, ki jo lahko štejemo za pomemben dosežek Sagadinovega ustvarjanja: tudi pri razvoju tega segmenta je opravil pionirsko delo na Slovenskem.

V njegovih znanstvenih objavah se prepletajo izkušnje in čut učitelja, izkušnje raziskovalca in matematično znanje. To troje se je namreč strnilo v njegovi življenjski poti. Leta 1949 je končal učiteljske v Mariboru in kratek čas po tem poučeval na industrijski šoli v Zemunu, po končani vojaščini pa na osnovni šoli v Makolah. Leta 1953 je končal študij fizike in matematike na Višji pedagoški šoli v Ljubljani. Do leta 1958 je oba predmeta poučeval na nižji gimnaziji v Ormožu, po tem pa matematiko na osnovni šoli in na tedanji vajenski šoli v Domžalah. V tem času je izredno študiral pedagogiko in filozofijo. Oba študija je končal z odliko leta 1961 na Filozofski fakulteti v Ljubljani, leta 1964 pa je že pridobil tudi akademsko stopnjo doktorja znanosti s področja pedagogike. Učiteljevanje, matematika in pedagogika so znamenja, ki logično pokažejo na Sagadina kot na med mladimi doktorji najbolj primerne za razvoj metodologije.

Izbira metodologije kot ključnega strokovnega področja se na svojstven način izrazi že na začetku sedemdesetih let, ko v več objavljenih raziskovalnih poročilih srečamo Sagadina kot soavtorja različnih raziskovalnih poročil in besedil. To je čas njegovega tesnega sodelovanja s Pedagoškim inštitutom, kjer kot metodološki vodja ni bil le svetovalec za metodologijo, temveč avtor metodološkega dela raziskovanja. To so bile pomembne raziskovalne izkušnje, ki so se kasneje izražale tudi v njegovem snovanju metodologije kot znanstvene discipline, saj je z vodenjem raziskovalnih projektov v naših šolskih razmerah lahko ustvarjalno apliciral v naš prostor vrhunske dosežke svetovnega razvoja na področju metodologije raziskovanja vzgoje in izobraževanja.

Časi, ko se začne v slovenski akademski pedagogiki prebujati potreba po empiričnem raziskovanju in merjenju, niso bili prav nič naklonjeni razvijanju empirije. Metodologija, posebej empirična, je bila tedaj vse prej kot nekaj, kar bi si šolska politika želela. V šestdesetih letih prejšnjega stoletja se je namreč od pedagogike prej pričakovalo, da zna povedati, kako naj bi se politična gesla lahko udejanjila v šoli, kot pa da bi metodološko zanesljivo in objektivno spoznavala šolsko prakso ter z razkrivanjem njenih slabosti kazala na posledice odločitev šolske politike.

Splošne metodološke teme

Kakšno je bilo to stanje, ilustrirata ključni Sagadinovi razprave iz osemdesetih let.¹⁹ Razpravi sta usmerjeni v kritično raziskovanje stanja pedagogike in razvoja pedagoške metodologije pri nas v prvem obdobju po drugi svetovni vojni ter nakazujeta predloge za razvoj pedagoške metodologije v Sloveniji in tedanji Jugoslaviji. Z razmišljanjem o predmetu pedagogike kot znanosti poseže tudi v temeljna vprašanja o vlogi pedagogike pri spoznavanju zakonitosti pedagoškega procesa. Vzgojo in izobraževanje razume kot izrazito interdisciplinarni proces, kar pomeni, da sta predmet raziskovanja različnih znanosti. Ob tem razvija tezo o pedagogiki kot aplikativni znanosti, ki se v teoretskih interpretacijah naslanja na druge znanosti, ob čemer pa hkrati utemeljuje tezo o pomenu pedagogike kot integralne znanosti v raziskovanju vzgoje in izobraževanja. Slednja teza je tudi danes aktualna, saj kaže na pomen integralnega pedagoškega raziskovanja vzgoje in izobraževanja ob tem, kot postaja to področje tudi predmet raziskovanja različnih znanstvenih disciplin. Sicer pa so z zgodovinskega vidika Sagadinova tedanja razmišljanja o predmetu in statusu pedagogike kot znanosti tudi v kritični oceni takratnih razmerji do pedagogike. Ta kritika posredno sledi iz niza argumentov, da bi morala pedagogika na teoretskem polju avtonomno razviti *ustvarjalno dedukcijo in empirično raziskovanje* za dokazovanje teoretskih spoznanj, ne pa posnemati sovjetsko pedagogiko.

Temeljna Sagadinova dela so monografije *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*, *Razprave iz pedagoške metodologije ter Statistične metode za pedagogoe*, ki so plod avtorjevih večletnih metodoloških raziskav. Kje so v teh delih najodličnejši dosežki? Vsebinsko bi lahko monografije razdelili v tri sklope: splošne teme, evalvacija, kriterijski testi znanja, ki jim bom tudi sam sledil v nadaljnjem opisu. Pri tem ne bomo podrobneje, predvsem pa ne v celoti predstavljali vsebine monografije, temveč bomo prikazali predvsem tiste avtorjeve izsledke, ki jih lahko ocenimo kot vrhunske dosežke in pomenijo v mednarodnem merilu izviren vsebinski prispevek k razvoju vzgoje in izobraževanja, znotraj tega pa še posebej k razvoju pedagoške metodologije.

Znotraj splošnih metodoloških tem Sagadin v svojih razpravah in mono-

19 *Slabosti ekskluzivne uporabe dedukcije in nekritičnega posnemanja sovjetske pedagogike v jugoslovanski poosvoboditveni pedagogiki*, v *Razprave iz pedagoške metodologije* Ljubljana 1991: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 267 str. ter *Mejnik prehoda povojne jugoslovanske pedagogike h konkretnjši zamisli o raziskovanju in posploševanju pedagoških izkušenj (tudi o predmetu in statusu pedagogike kot znanosti*, *Sodob. pedagog.*, 1988, št. 3, str. 122–131.

grafijah²⁰ na izviren način klasificira, sistemizira in razčlenjuje vrste raziskovanja in tri osnovne metode empiričnega pedagoškega raziskovanja (deskriptivno, kavzalno-neeksperimentalno in kavzalno eksperimentalno), kasneje pa razvije še eksplorativno metodo.²¹ Vrste raziskovanja, raziskovalne metode, postopke in tehnike predstavlja s kritično analizo, pokaže njihovo uporabnost s tem, ko nakazuje, v kakšnih oblikah nastopajo posamezne metode, v kakšnih razmerah je primerna njihova raba ter opozori na njihove šibke točke. Le redko ostaja zgolj pri opisovanju, največkrat postopke različnih avtorjev po kritični analizi sam nadalje razvije in dopolnjuje z ustrežnejšimi izvirnimi rešitvami (npr. modifikacija znanega evalvacijskega modela Lewyja in sodelavcev; v nekaterih tujih modelih kriterijskih testov znanja – binomskem, Emrickovem – razvije ustrežnejše postopke za ocenjevanje testov). Osrednja tema v metodoloških raziskavah dr. Sagadina je izdelava konkretnih raziskovalnih načrtov (idejne zasnove in operativnih načrtov) z uporabo različnih metod, zaradi česar so monografije pomembne ne le za razvoj teorije, temveč tudi za raziskovalno prakso. Kritična analiza teorije, iskanje ustrežnejših, racionalnejših postopkov in rešitev ter razmislek o aplikacijah v snovanju ter izvedbi raziskovanja je temeljni credo Sagadinovega znanstvenega dela. Tako je tudi v razpravi, ki je posvečena *veljavnosti kvantitativnih empiričnih raziskav na vzgojno-izobraževalnem področju* (Sodobna pedagogika 2009, št. 3, str. 114–132), v kateri opredeljuje kompleksne pogoje za zagotavljanje veljavnosti kvantitativnih empiričnih raziskav v vzgoji in izobraževanju. Pri tem opozarja na pomembnost zagotavljanja pogojev za veljavnost raziskave na različnih nivojih, kot so pogoji za veljavnost merjenja, to je postopkov zbiranja podatkov, ki so pogoj za veljavnost zbranih podatkov, nadalje pogoji za veljavnost postopkov analize podatkov, kar je pogoj za veljavnost rezultatov ter za veljavnost posplošitev, vzročnih razlag ali sklepov. Razprava nakazuje, kako tem pogojem zadostiti in zakaj prihaja v raziskovalnih praksah do tega, da posamezen pogoj ni izpolnjen. Ugotavlja tudi, da absolutne veljavnosti pač ni, saj se lahko popolni izpolnitvi pogojev in s tem tudi popolni veljavnosti raziskav le bolj ali manj približamo.

Naslednji pomemben sklop za vsebinsko poglobljeno raziskovanje v pedagoških vedah je Sagadinu empirično kvalitativno raziskovanje. Pri tem je na

-
- 20 *Deskriptivna in kavzalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja* (29–37). *Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje*, Sodobna pedagogika, 1991, šte. 7–8, str. 344–355.
Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. Sodob. pedagog., 2001, letn. 52, št. 2, str. 10–25.
Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 1993 (gre za drugo predelano in dopolnjeno izdajo Poglavič, ki so izšla v založbi Pedagoškega inštituta pri Univerzi v Ljubljani 1977).
Razprave iz pedagoške metodologije, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana 1991.
Statistične metode za pedagoge, Obzorja, Maribor, 2003 (dopolnjena in razširjena izdaja; začetek izhajanja že ob koncu 70. let).
- 21 *Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju*. Sodob. pedagog., 2004, letn. 55, št. 4, str. 88–100.

Slovenskem opravil pionirsko delo, ki je ob kritični analizi relevantnih tujih virov trajalo kar dobro desetletje. Populariziral je kvalitativno empirično raziskovanje, in to brez čustvenega navduševanja, temveč, kot je zanj sploh značilno, z veliko mero uravnotežene razsodnosti, skozi katero se izraža nasprotovanje različnim metodološkim ekstremizmom. Tako med drugim zagovarja tezo, da ni nikakršne podlage za to, da bi vse kvalitativne raziskave silili v interpretativni model in da je neutemeljeno in brezploдно povzdigovati bodisi samo pomen kvalitativnih bodisi kvantitativnih raziskovalnih postopkov; pomembneje od vsega tega je prilagajanje raziskovalnih postopkov vsakokratnim raziskovalnim problemom in situacijam.

Na podoben način se v svojih razpravah opredeljuje tudi do preveličevanja pomena akcijskega raziskovanja, kar je bilo modno pred nekaj več kot tridesetimi leti. V *Razpravah iz pedagoške metodologije* kar dve poglavji posveča temu vprašanju. Prvo je namenjeno primerjavi akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja, drugo pa metodologiji akcijskih pedagoških raziskav. Z njima avtor orje ledino v teoretski obdelavi pedagoškega akcijskega raziskovanja v slovenskem prostoru. Sistematično in celovito predstavi posebnosti akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja, pri čemer akcijsko raziskovanje umešča v celoto empiričnega pedagoškega raziskovanja, obenem na izviren ter metodološko in epistemološko celovit način rešuje konflikt med tradicionalnim empirično-analitičnim raziskovanjem na eni ter akcijskim raziskovanjem na drugi strani. Spet se je izkazala ena od temeljnih Sagadinovih lastnosti, namreč kritičnost do čustvene evforije in populističnega naraščanja pomena akcijskega raziskovanja v vzgoji in izobraževanju v takratnem obdobju, od katerega se je celo pričakovalo, da naj bi kar nadomestilo klasične oblike empiričnega raziskovanja, češ da so za šolski prostor preveč statične. Sagadin je tudi tokrat razvil jasne racionalne argumente, ki kažejo na neplodnost paradigmatskega ekskluzivizma tako pri tradicionalnem kakor tudi pri akcijskem raziskovanju. Utemeljeno dokazuje, da je rešitev v iskanju povezav. To intenco je Sagadin pokazal na zelo plastičen način s tem, ko je na področje akcijskega raziskovanja apliciral nekaj modelov pedagoškega eksperimenta, ki jih je sam izoblikoval ter utemeljil ustreznost njihove uporabe tudi pri akcijskem raziskovanju. Pri tem doseže tudi vzratni učinek, saj prav s to aplikacijo oplaja »klasični« pedagoški eksperiment, ko nakazuje možnost uporabe nekaterih elementov akcijskega raziskovanja v njem.

Razvoj metodologije evalvacij

V osemdesetih letih je Sagadin razvijal metodologijo evalvacije šolskih reform. Ta poseben metodološki pristop ali boljše metodološko strategijo je razvijal na podlagi lastnih izkušenj v izvajanju evalvacijskih raziskav v prvi polovici osemdesetih let prejšnjega stoletja ter s študijem teorije evalvacijske metodologije v izobraževanju. V tem sklopu je iz njegovih objav razviden postopen razvoj, lahko bi rekli, evalvacijske metodologije, ki sega od predstavljanja »začetkov kurikularnih evalvacij« do analize tujih izkušenj, zlasti znanih in uspešnih evalvacijskih

modelov, kot so Stakeov, Stufflebeamov, Glassov in Lewyjev. Pa spet ni ostal le pri analizah. Izviren Sagadinov prispevek v analizi teh modelov je že njihova medsebojna kritična primerjava (v katero vključuje v tudi spoznanja L. J. Cronbacha in M. Scrivena), bistveno pa je, da je modele dopolnjeval in prilagajal našim razmeram, kar ga je pripeljalo do oblikovanja lastnega modela evalvacije učnih načrtov.

Ta model evalvacije je bil uporabljen v evalvacijskih raziskavah usmerjenega izobraževanja, ki jih je vodil Sagadin v obdobju 1981–1990. Leta 1981 je zasnoval obsežen sklop evalvacijskih raziskav reformnih procesov v srednjem izobraževanju. Vse do leta 1986, ko je bila evalvacija končana, pa je tudi vsebinsko in metodološko vodil izvedbo raziskovanj, ki so bila osredotočena na evalvacijo usmerjenega izobraževanja. V sklopu projekta so nastale številne raziskave pa tudi diplomske in magistrske naloge in disertacije, ki jih je mentoriral kot profesor na Oddelku za pedagogiko in andragogiko. Projektu je začrtal dva cilja: analizirati empirične učinke uvajanja usmerjenega izobraževanja ter ovrednotiti rešitve na podlagi mednarodnih primerjav ureditve srednjega šolstva v nekaterih evropskih državah. Njegov ključni avtorski prispevek je bila sintezna študija, ki jo je pripravil na podlagi vseh teh raziskav. Sinteza študija je kritično osvetlila reformne procese, izluščila iz opravljenih raziskav najpomembnejše rezultate ter na njihovi podlagi pokazala optimalne rešitve za »reformo reforme«. Na tej podlagi so bile v začetku 90. let v kratkem času odpravljene najtežje napake usmerjenega izobraževanja (obnova splošne gimnazije, diferenciacija skupne vzgojno-izobrazbene osnove). Žal pa se niso uresničila mnoga svarila iz sintezne študije, da pri odpravi napak ne gre obnavljati starega stanja, kar se je v mnogočem zgodilo na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja in se še danes kaže v tem, da to izobraževanje stagnira kot najšibkejši člen sistema

To Sagadinovo raziskovalno delo presega področje pedagoške metodologije. Sinteza evalvacijska študija s predlogi in usmeritvami za prenovu srednjega izobraževanja je prispevek njegovega raziskovanja, pomemben za nacionalni razvoj. Mogoče je plod vsega tega tudi Žagarjeva nagrada, ki jo je prejel v letu 1987 sredi najbolj angažiranih let za evalvacijo šolske reforme in prenovu srednjega šolstva. Njemu samemu pa so bile evalvacijske raziskave tudi izziv, ki je omogočal preizkus teoretskih zamisli s področja evalvacijske raziskovalne metodologije in test za njegov evalvacijski model v neposredni raziskovalni akciji.

Kriterijski testi znanja

Tretje pomembno področje razvoja pedagoške metodologije, ki mu je posvetil posebno pozornost, so kriterijski testi znanja. Tudi tu je pri nas v veliki meri oral ledino, saj so njegove razprave o tem sklopu izhajale pred več kot tridesetimi leti. Najbolj celovito je tudi to področje obdelano v monografiji *Razprave iz pedagoške metodologije*.

Spet najprej na izviren in kritičen način analizira različne modele oblikovanja in uporabe kriterijskih testov znanja (binomski, Emrickov, Reuleckejev model). Posebej pa ga zanima ključno vprašanje: vrednotenje testov ter koeficienti za klasifikacijo testirancev, kot so koeficient ujemanja, proporc skladnosti in

koeficient kappa, ki se uporabljajo kot kazalci konsistentnosti klasifikacije testirancev.

Zlasti podrobno obravnava tisto vrsto kriterijskih testov znanja, ki jim lahko pripisujemo poseben pedagoški pomen. Gre za teste, s katerimi ne primerjamo dosežkov posameznika z dosežki drugih, temveč ugotavljamo, ali je konkreten testiranec (učenec/dijak/odrasli) dosegel določen izobraževalni cilj ali ne. Mogoče bi bila to lahko tudi ustrezna metoda za empirično ugotavljanje dodane vrednosti v znanju oziroma izobraževanju. Cilj torej je objektivno ugotoviti, kateri testiranci so izobraževalne cilje dosegli, kateri pa ne. Sagadin posebej opozori sestavljalce testov na dva problema kriterijskih testov znanja. Najprej na problem števila nalog ter na to, kako določiti prag, ki ga mora testiranec doseči s pravilnimi odgovori, da ga je mogoče uvrstiti med tiste, ki so dosegli izobraževalne cilje/standarde. Za reševanje tega problema predlaga in predstavi binomski, Emrickov in Reuleckejev model. Drugi problem pa je merjenje (določanje, ocenjevanje) konsistentnosti klasifikacije testirancev, kar pomeni ugotavljanje, kateri so izobraževalni cilj dosegli, kateri pa ne. Pri tem se posveča Frickejevemu koeficientu ujemanja ter proporcu skladnosti in koeficientu kappa.

V razpravah o kriterijskih testih znanja Sagadin sledi temeljnim načelom svojega znanstvenega dela: visoka stopnja teoretske in metodološke obdelave vprašanj, kritična navezava na aktualno vrhunsko svetovno znanje s tega področja ter razmislek o posebnosti rabe v slovenskem prostoru, glede na kulturo preverjanja in ocenjevanja znanja. Tudi pri tem dodaja svoj prispevek, ki naj zagotavlja večjo pravičnost v razvrščanju testirancev, saj poleg uporabe proporca skladnosti in koeficienta kappa za vrednotenje uspešnosti na testu predlaga in razdela tudi ponavljalno (test retest) metodo ter metodo paralelnih oblik testa in precizira pogoje oz. situacije za uporabo posameznih modelov kriterijskih testov. Te razprave so neposredno koristne pri sestavljanju kriterijskih testov znanja tako za raziskovalne namene kot za praktično rabo učiteljev. Predvsem pa so razprave pokazale na kompleksnost testov znanja in nemara zavarovale slovensko šolstvo pred poenostavljeno testomanijo, ki je grozila v šolah v določenem obdobju.

*

Vsak znanstvenik ima svojo individualnost. Osebno bi individualne poteze znanstvenega dela dr. Sagadina izrazil z naslednjimi pojmi: temeljit in znanstveno strog iskalec izvirnega. V tem kratkem zapisu, glede na obsežen Sagadinov opus, seveda ni mogoče predstaviti njegovega znanstvenega dela v celoti. Iz celotnega opusa sem izbral le nekatera besedila, za katera sem menil, da dovolj celovito predstavljajo celoten gabarit njegovega znanstvenega opusa, da spomnijo na vrhunske dosežke ter poudarijo Sagadinovo stremljenje k znanstveni izviranosti tudi pri aplikaciji tujih dosežkov. Izpustil sem mnoga vsebinska področja, ki niso neposredno navezana na razvoj pedagoške metodologije, jih pa bralec lahko spozna iz njegove bibliografije. Tako se sploh nisem dotikal njegovih dosežkov v raziskovanju povezovanja pouka v proizvodnim delom učencev v osnovni šoli (1966) niti vzgojne in izobrazbene vrednosti delovne/proizvodne prakse gimna-

zijcev (1973), kjer v tistih kritičnih časih jasno pokaže zmotnost v tedanji politiki dokaj široko zastopanega mišljenja, da ima proizvodno delo mladih vzgojno vrednost že samo na sebi. Prav tako ne omenjam vseh njegovih strokovnih funkcij, najbrž pa je prav, če povem, da je bil dve leti predsednik Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije in kar 21 let član uredniškega odbora naše osrednje pedagoške revije *Sodobne pedagogike*.

Ob vse to sodi še pedagoško delo dr. Sagadina. Devet let na stopnji obveznega šolanja: dovolj, da spozna in začuti bistvo šolskega organizma, in skoraj trideset let na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani, kjer je prehodil pot od asistenta do rednega profesorja za pedagoško metodologijo. Kot profesor in pogost mentor za metodologijo pri pripravi diplomskih, magistrskih ter doktorskih del je delal tri desetletja. Kot raziskovalec je ob koncu šestdesetih let tesno sodeloval s Pedagoškim inštitutom pri Univerzi v Ljubljani, v letu 1970 je bil tudi njegov direktor.

Predvsem s svojimi objavami je zapustil dela, ki jih v dogledni prihodnosti ne bo mogoče ponoviti, kaj šele preseči, in tako dodal v ta svet marsikaj, česar mu ne bi mogel dati nihče drug. S temi deli in kot tvorec ter nosilec katedre za pedagoško metodologijo je izpolnil svoj dolg do razvoja te znanstvene discipline in slovenskega šolstva. Želimo mu, da bi še dolgo ostal zdrav in čil z nami.

Zdenko Medveš