

Vedno znova nas preseneča s svojo vedrino in iskricami v očeh, s svojo vztrajnostjo in marljivostjo. Izredno je pozorna, datume rojstnih dnevo sedanjih in bivših zaposlenih ve povedati seveda »naizust« in vošči med prvimi, včasih že ob pol sedmih. Rada nas razvaja s prestižnimi tortami ali dobrotami s svojega vrta, ki ga ima ob hiški sredi Ljubljane. Tudi za smeh poskrbi s kakšno šalo, ki ji je včasih res ne bi pripisali. Za zdravje redno skrbi s telovadbo v športni dvorani na Taboru v Ljubljani. Ob koncu tedna sede v svojega rdečega jeklenega konjiča in se zapelje v okolico Ljubljane, kjer se odpravi na sprehod v naravo, najraje v okolico Vrhnike, Kamnika ali k sorodnikom na Dolenjsko.

Draga Tatjana: Da bi se še dolgo srečevali v našem muzeju in si pripovedovali zanimive življenjske zgodbe.

Mateja Ribarič in Anton Arko

France Strmčnik – 90

Zaslužni profesor Univerze v Ljubljani dr. France Strmčnik je gotovo med najpomembnejšimi slovenskimi znanstveniki s področja pedagogike v drugi polovici prejšnjega stoletja. Njegovo težiščno znanstveno področje je didaktika in ob njegovem letošnjem visokem življenjskem jubileju bo gotovo kdo z zapisom spomnil na neizbrisen pečat, ki ga je dal slovenski didaktiki. Aktualiziral je celotno sistematiko moderne didaktike in jo postavil na mednarodno primerljivo raven², hkrati pa kritično razvil mnoge aktualne teme sodobnega pouka, kot so problemski pouk, programirani pouk, učna diferenciacija in individualizacija. A kot je značilno za velike pedagoške teoretike, da segajo prek plotov svoje prioritete znanstvene discipline, tudi Strmčnik ob aktualnih temah o šoli, vzgoji in izobraževanju ni ostal hladno zazrt zgolj v njihovo didaktično pojavnost. Objave s področja didaktike sicer prevladujejo med skoraj tristo bibliografskimi enotami, kolikor obsega njegov opus.³ Čeprav sam pravi, da se je ukvarjal predvsem s teorijami, je didaktika tisto področje, v katerem uporablja tudi empirične metode raziskovanja in različne oblike ter priložnosti spoznavanja konkretnih učnih in poučevalnih praks, zaradi česar imajo njegova spoznanja tudi praktično uporabno vrednost. To nam zgledno pokaže monografija *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije* (1987). V delu na podlagi analize in vrednotenja različnih modelov učne in šolske diferenciacije razvija samosvojo teorijo učne diferenciacije, ki jo označi kot fleksibilno učno diferenciacijo. Na prelomu devetdesetih let prejšnjega stoletja je bila ta oblika že uveljavljena v praksi slovenskih osnovnih šol. V tistih letih je Slovensko društvo pedagogov aktivno podpiralo

² Strmčnik, 2001, Blažič et al., 2003.

³ Bibliografijo dr. Strmčnika je 2008 vestno pripravil mag. Mladen Tancer; dostopna je v Slovenskem šolskem muzeju.

Strmčnika pri uveljavljanju fleksibilne diferenciacije. Zaradi dveh razlogov. Na eni strani je postala vzvod za preseganje uniformiranosti pouka, na drugi pa je ponujala šolam in šolskim oblastem bolj sprejemljivo alternativo za preseganje uniformiranosti pouka kot zunanja diferenciacija, ki so jo nekatere osnovne šole začele spontano uvajati z delitvijo učencev na različne oddelke pri posameznih predmetih, za kar so se na začetku 90. let zavzemale določene šolske politike novo nastalih strank, ki so razmišljale tudi o ponovni uvedbi nižje gimnazije in obnovi sistema obveznega izobraževanja po avstrijskem zgledu. V letih 1993–96 so ideje iz navedene Strmčnikove monografije uporabljene kot strokovna podlaga, na kateri se je oblikoval model učne diferenciacije v Zakonu o osnovni šoli. Model v temeljnih obrisih velja še danes. Monografija pa je bila leta 1989 pomembna utež, ko je dr. Strmčnik prejel nagrado Sklada Borisa Kidriča.

Mnoge objave in razmisleki dr. Strmčnika segajo prek didaktike ali pa jo prepletajo z drugimi pedagoškimi disciplinami, posebej s teorijo vzgoje (vzgoja kot konstitutivni del pouka) ali primerjalno pedagogiko (sodobne šolske reforme v Evropi in ZDA). Krivično bi torej bilo, če bi njegov znanstveni prispevek v razvoju slovenske pedagogike ostajal v senci didaktičnih raziskav. Poleg številnih odzivov in razmislekov v kritičnih objavah ob različnih ukrepih oblasti na področju šolstva (enotna šola, šolska pravičnost, celodnevna šola, idejnost učitelja, usmerjeno izobraževanje) pa je objavil kar nekaj besedil, s katerimi sega v občo pedagogiko, tako v njen historični kot sistemski segment. Predstavitvi tega dela dr. Strmčnika je posvečen ta prispevek.

Najprej sodi sem razprava (1995), v kateri Strmčnik trasira *razvoj pedagogike na Slovenskem*. Razprava je bržkone nastala ob zavesti, da bi bilo treba vsaj v obliki skice nadaljevati zgodovinopisno delo Vlada Schmidta, ki je slovensko zgodovino pedagogike in šolstva obdelal od začetkov do liberalnih šolskih reform v drugi polovici 19. stoletja. Sam pa jo je hotel dopolniti vsaj z detekcijo temeljnih korakov v razvoju pedagoških idej do konca drugega tisočletja. Zamisel je seveda gigantska in bi terjala večletno raziskovanje, česar pa mu snovanje celotnega sistema didaktike, kar je bila njegova prva raziskovalna prioriteta, ni dopuščalo. Močan motiv za zgodovinsko raziskovanje pa je bila zavest, da Slovenci nimamo celovite nacionalne zgodovine pedagogike. Zaveda se teže naloge in loti se je, čeprav ve, da je ne bo mogel opraviti, kot sam pravi, »po vseh kriterijih znanstvenega zgodovinopisja«. ⁴ Zato tudi ne govori o tem, da predstavlja zgodovino, temveč le razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem. Ideja o »nadaljevanju« Schmidtove Zgodovine šolstva in pedagogike na Slovenskem se ne kaže samo v časovnem, temveč tudi v vsebinskem smislu. Vsaj v dveh predpostavkah je ostal zvest Schmidtov naslednik: a) ohranja Schmidtovo merilo za vrednotenje pedagoških idej, zlasti njih zgodovinske naprednosti, to je odnos do izobraževanja množic, pravica do izobraževanja vseh, ne glede na spol, socialni ali nacionalni izvor, posebej pa odnos do izobraževanja družbeno zapostavljenih slojev in skupin in b) med predstavnike pedagoške misli v določenem času uvršča

4 Strmčnik 1995, str. 201.

tudi uradne dokumente šolske oblasti ali posameznih šol (šolski zakoni, šolski redi in programi, metodični napotki), vsaj v obdobju, preden lahko govorimo pedagogiki kot študijski disciplini v izobraževanju učiteljev (učiteljska pedagogika) ali študiju pedagogike kot samostojne vede (akademska pedagogika).

Čeprav razprava zgolj skicira silnice v zgodovini pedagoških idej na Slovenskem, prinaša tri ključne dosežke za nadaljnje raziskovanje. Na prvem mestu je pomembno, da Strmčnik trasira 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 zgodovinopisju in sistematiki. Kot drugo je treba poudariti, da zgodovinskega pomena posameznih pedagoških idej, tokov in nazorov ne vrednoti suho in objektivistično uravnoteženo. Iz meril, ki jih uporablja za vrednotenje pedagoških idej, izhaja, da Strmčnik zgodovinsko resnico razume izrazito diskurzivno, in že najmanjši namig, ki ga je zaznal v posameznih pedagoških idejah, v smeri nedemokratičnosti izobraževanja (odnos do šolanja deklet, kmečkega prebivalstva, do materinščine kot učnega jezika), mu zadostuje, da vzpostavi radikalno kritičen odnos do posameznega pedagoškega nazora kot celote. In tretje, kar je 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 povojnem »jugoslovanskem obdobju«, ko v pedagoškem znanstvenem raziskovanju, tudi po Strmčnikovem mnenju, prevladuje socialno kritična pedagoška paradigma, katere začetke zaznava že med obema vojnama (pri Žgeču, Učiteljskem pokretu). Znano je, da ta paradigma uporablja slovar, ki je značilen tudi za delavska gibanja, social-demokratsko in tudi t. i. socialistično šolsko politiko, zato se brez poglobljene vsebinske analize marsikomu zazdi, da med pedagogiko in politiko ni ločnice, kar vodi do sklepov o ideološko-politični pregnetenosti slovenske pedagogike v letih 1945–1990 in še kaj let po tem. Kot udeleženec v tem razvoju nam Strmčnik ob sicer kratkem opisu pedagoških silnic v tem obdobju pokaže, da je po letu 1950 tudi socialno kritično usmerjena pedagogika na Slovenskem postopoma gradila svoj samostojen teoretski obraz, in to v dramatičnih konfliktnih razmerjih do šolske politike. Kasneje bom to pokazal na primeru pravičnosti enotne šole.

Naslednja zgodovinsko-pedagoška tema, h kateri se Strmčnik vrača z objavami več kot 40 let, je *šolska kazen*. O tej temi objavi nekaj prispevkov že kot učitelj na učiteljskišči, v celoti se ji posveti v disertaciji *Psihološke osnove in pedagoški pomen kazni* (1964), ki jo dopolnjeno izda v monografiji *Analiza šolskih kazni* (1965). Temu pa sledi objava številnih člankov o razumevanju vloge kazni nasploh in posebej šolske kazni v različnih zgodovinskih obdobjih. Svoje misli povzame in strne v razpravi *Zgodovinski oris razumevanja in pomena pedagoške kazni* (2003). Analiza pogledov na šolske kazni je po svoji naravi teoretska. In tudi zanjo je značilen izrazito diskurziven način razmišljanja, ne pa suh pozitivistični popis. Pomembno mu je, da potegne čim bolj jasno črto med pogledi na kaznovanje, ki so sprejemljivi, dvomljivi ali zavrženi. Ogrodje takšnega razmisleka sicer lahko odpira mnoga teoretska vprašanja, zlasti »suhi objektivistični« znanosti, a Strmčniku omogoča jasno pokazati dvojno naravo razmerja med kaznijo in vzgojo, kar bi lahko bilo

plodno tudi za bolj natančno ločevanje vzgajanja in discipliniranja v obči pedagoški teoriji. Kazen je včasih razumljena kot sredstvo vzgoje, kar bi lahko pomenilo, da se vzgoja nekako približuje discipliniranju, včasih pa kot nasprotje vzgoje. Potrebna je le takrat, ko vzgoja odpove ali, kar je najhuje, ko vzgojitelj oziroma kar sistem kot celota vzgojo nadomesti s kaznovanjem, posebej ko ima v mislih določene družbene skupine, za katere se poslušnost šteje za najvišjo vrlino. Takrat bi bilo bolj pošteno govoriti o discipliniranju kot o vzgoji. Zgodovina razumevanja šolske kazni se mu kaže kot ciklična: enkrat je kazen sredstvo vzgoje, drugič njeno nasprotje. Diskurz v ozadju razmišljanja in vrednotenja pozitivne pedagoške vrednosti kazni izhaja iz socialno kritične pedagogike. Vrednote, kot so svoboda, solidarnost, emancipacija, razum in samoodgovornost uporablja kot ključna merila, po katerih identificira in ovrednoti določeni cikel. Ciklusi v razumevanju kazni pogosto niso koherentni, saj se v istem obdobju in pri istem avtorju lahko kažejo povsem nasprotni pogledi na razumevanje kazni. 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«. ⁵ Od treh stopenj vzgajanja (vodenje, vzgojni pouk, vzgoja značaja) je pri Herbartu analiziral podrobno samo prvo stopnjo, za katero dokazuje, da je njen glavni smoter s silo zlomiti otrokovo divjo naravo in samovoljo, preden se pokažejo sledi svobodne volje in zavesti (prav tam). Tako zbledi sicer demokratičen Herbartov pogled v drugi in tretji stopnji vzgajanja. Nasprotje pogledov ugotavlja tudi pri Komenskem, ki v procesu izobraževanja poudarja pomen pozitivnega spodbujanja, v vzgoji pa daje prednost kaznovanju, kar naj bi bil davek, ki ga je sicer napredni mislec plačal srednjeveški pedagogiki. Poleg socialnih meril v vrednotenju ciklusov uporablja Strmčnik tudi psihološka, antropološka in pedagoška merila. Pri tem gre za obsežen sistem parov vrednot, ki jih poznamo iz dilem o »stari« in »novi« šoli: strogost – popustljivost, nasilje – spodbuda, avtoritarnost – spoštovanje, vera v zlo ali dobro otrokovo naravo in podobno. Reformska pedagogika je po mnenju Strmčnika 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 tudi v Strmčnikovem vrednotenju šolske kazni, a šele v zadnji objavi iz leta 2003. V štiridesetih letih med prvo in zadnjo objavo na temo šolske kazni je spremenil pomen navedenih dveh meril (socialno kritičnega in pedagoško-psihološkega). Pedagoška in psihološka merila mu postanejo pri vrednotenju naprednosti pogledov na šolsko kaznen pomembnejša kot družbena. Zlasti je v interpretacijah opaziti odsotnost historično-materialističnega ozadja. Če je ob predpostavki ciklusov v začetnih objavah vendarle zaznati vero v progresiven tok človeške zgodovine in v »zmago« progresivnih pogledov na kaznovanje, sklone Strmčnik svojo zadnjo razpravo kar nekako pesimistično. Pesimizem naj bi temeljil na današnjih klicih k ostrejšim vzgojnimi ukrepom in tršemu vzgojnemu režimu, na zahtevah po omejevanju svobode in pravic mladih ter

5 Strmčnik 2003, str. 290.

tudi težnjah, da se šola osvobodi vzgoje, češ da je to stvar staršev. Ob tem zastavi vprašanje: »Ali to pomeni, da se kazenski razvojni cikel ponovno obrača navzdol, v preteklost, k večji represivnosti vzgoji?«. ⁶

Omenil sem že, da je pri Strmčniku tema o *pravičnosti 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 uvajanju osemletke po letu 1958. Razprava na podlagi empiričnih podatkov dokazuje, da je enotna šola 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 in pravi, da je Strmčnik zadal etatiistični pedagogiki »tretji udarec«. Ta govorica sama po sebi kaže, da smo takratni pedagogi doživljali odnos med politiko in pedagogiko kot vojno stanje. Schmidt s to oznako 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 pedagogika v pouku dvigne pomen spoštovanja otroka in njegove aktivnosti. »Prvi« in »tretji« udarec (»drugi« naj bi bil Schmidtova zahteva o uravnoveženosti dedukcije in indukcije) pomenita kontinuiteto v zahtevi po pravični šoli. To tudi Strmčnik potrdi leta 1986, ko v referatu ob stoletnici prvega slovenskega pedagoškega društva načrtuje smernice prihodnjega programa društva in kritično zavrne tezo, da programska enotnost v osnovni in srednji šoli jamči poštene možnosti za izobraževanje vsem: »Vse kaže, da se spet vse bolj bližamo, tako kot v prvem povojnem obdobju, šoli brez otroka«. ⁷ Težava šolske politike je, da sicer pravilno zahtevo (tudi socialno kritične pedagogike) po socialni enakopravnosti »vseh ljudskih plasti [...] avtomatično spremlja izravnavanje učencev različnih zmožnosti, zaviiranje bolj nadarjenih, integriranje vseh in vsakogar ..., [zato] smo dobili enotne in enake vzgojno-izobraževalne programe za vse učence«. ⁸ Posledice enotne šole so fatalne, zanemarjanje šibkejših in zlasti zmožnejših učencev, razosebljanje, uniformiranost in končna posledica: omejevanje pravice do optimalnega razvoja. Zapiše se mu, da je celo demokratično zunanje diferenciranje, torej večtirni šolski sistem, naprednejši kot nediferencirana in uniformirana enotna osnovna šola. ⁹ Iz različnih razprav bi lahko povzeli Strmčnikovo vizijo, da je demokratična rešitev lahko v programsko diferencirani skupni šoli, če jo razumemo kot šolski model, ki olajšuje možnost prehajanja učencev med različnimi opcijami izobraževanja, ne pa kot sredstvo za programsko usklajevanje ali enotenje. ¹⁰

6 2003, str. 295.

7 1986, str. 413.

8 Prav tam.

9 Prav tam, str. 414.

10 Prav tam.

Sklenimo razmislek še z enim teoretskim problemom, ki nam osvetli Strmčnikov znanstveni profil. Gre za dva dela razprave o *teoriji izobraževanja* (2000). V prvem delu analizira pojem izobraževanja skozi novi vek. Ta analiza je teoretsko pomembna sama po sebi, odstira pa tudi nekaj povsem metodoloških in zato tudi sistemsko pedagoških problemov. Strmčnikove interpretacije razumevanja izobraževanja skozi zgodovino so v tej razpravi namreč paradigmatško nekoliko drugačne od interpretacij že omenjenih razvojnih silnic pedagoške znanosti na Slovenskem iz leta 1995. Manj je opozoril na povezave med razvojem pedagoških idej (silnic) in družbenim razvojem, kar odsotno je iskanje socialnih korenin posameznih pedagoških nazorov, več je interpretacij, ki temeljijo na osmišljanju neposrednih pedagoških besedil in se približujejo metodologiji hermenevtičnih analiz. To lahko sproža na eni strani povsem spoznavnoteoretske uganke, saj je pred tem hermenevtične analize v slovenski pedagogiki gojila duhoslovna oz. kulturna pedagogika, v kar se tu ne bom poglobljal. Na drugi strani pa je vprašanje, ki je za razvoj naše pedagogike lahko temeljno, ali sprememba metodologije, kot smo jo zaznali pri Strmčniku, lahko pomeni tudi radikalen dvom o socialno kritični pedagoški paradigmi, ki ji je bil Strmčnik zvest v svojih razpravah 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. Tudi to vprašanje presega ta jubilejni zapis; načeli smo ga zato, ker je pomembno zaradi obravnave teoretskih problemov v drugem delu omenjenega članka (2000), kjer prevladuje hermenevtika kot metoda za analizo teoretskih problemov obče pedagogike.

V drugem delu članka se osredotočimo samo na ključno sistemsko pedagoško vprašanje o razmerjih med formalno in materialno teorijo izobraževanja, med teoretično in praktično izobrazbo ter med védenjem in znanjem. Za ta razmerja Strmčnik pravi, da jih razume kot sinonimna, zato se poglobljeno posveti le analizi razmerja med materialnih in formalnim. O razmerju razpravlja na podlagi analize vsebine besedil. Kot merila za vrednotenje tega, kateri pogledi na omenjeno razmerje so produktivni, kateri enostranski in teorijo vodijo v zmoto, za prakso pa so nevarni, uporablja klasifikacijo občin pedagoških smeri (duhoslovno, socialno kritično in reformsko) in smeri v didaktiki. Torej izključno znotraj pedagoškega merila. Pri odkrivanju, kakšen naj bo horizont ustreznih rešitev tako v teoriji kot v praksi, mu pot do resnice pomeni *iskanje ravnotežja in povezanosti* formalnega in materialnega, teoretičnega in praktičnega ter *izogibanje skrajnostim*. Morda se je ob iskanju ravnotežja in prepletenosti materialnega in formalnega znanja zabrisala ontološka razlika med njima. Ob prepletenosti obeh vrst znanja se postavlja vprašanje, ali sploh lahko govorimo o formalnem znanju ali ne gre pri tem bolj za funkcionalni učinek, ki ga ima določeno znanje na razvoj sposobnosti in moči mišljenja (funkcionalna teorija), ali pa za učenje tehnik in metod uporabe sposobnosti, spomina, mišljenja, sklepanja? Kakšna je potem meja z materialnim znanjem? Če učitelj učencu posreduje metodo in vzorec za rešitev določenega problema in namesto njega reši problem, ali si takrat učenec sploh pridobi formalno znanje in si razvije ustrezne sposobnosti. Lahko sklepamo, da je po Strmčnikovem mnenju ugodneje, če znanost tvega nejasnost

v razmejevanju različnih kategorij, kot da bi praksa zdrsnila v skrajnosti, ki bi jih lahko povzročilo mehanično ločevanje materialnega in formalnega. Z vidika didaktike pa ob tem ponuja kot edini ploden odgovor, da mora imeti učitelj vselej oboje v mislih.

Zgodbo zaokroži Strmčnik z aktualno temo: *Konstruktivistično pojmovanje znanja*, ob čemer razvije svoje odločno nasprotovanje podcenjevanju pomena materialnega znanja in učiteljeve intervencije. Problem spet skuša rešiti v duhu ravnotežja materialnega in formalnega. Nedvomno je tudi ob tem podal z vidika didaktike edino vsebinsko razumno rešitev, ko se nasproti učenčevi »osebni izgradnji in konstrukciji pomena« znanja zavzema »za učiteljevo neposredno didaktično intervencijo, [s čimer] ni nič rečeno, koliko je naj bo in kakšna naj bo«. ¹¹ Ta Strmčnikov odgovor je jasen, brez učiteljeve intervencije je kakovost znanja učencev lahko bistveno ogrožena, ko gre za pridobivanje informativnega znanja, še bolj pa, ko gre za formativno izobraževanje. A kot vsako pomembno znanstveno spoznanje tudi ta rešitev odpira nadaljnja vprašanja. Ali ima prepletanje materialnega in formalnega tudi pričakovane učinke v refleksiji učencev? Za ilustracijo uporabimo preprost primer iz TV-kviza *Male sive celice*, kjer mladi tekmovalci na izzivanje voditelja Nika Škrleca, »razložite mi, kako ste prišli do rešitve, kako ste razmišljali«, pogosto odgovorijo le, »v šoli smo se tako učili«. Ali torej nimajo refleksije, da bi problem rešili z lastnimi močmi? Ali so si torej pridobili formalno znanje ali pa so se rešitve samo naučili, kot se naučijo pozitivna dejstva in informacije?

Z vidika didaktike (ali bolje izobraževanja) je z izpostavljanjem pomena učiteljeve intervencije lahko ustrezno zaprto tudi razmerje med formalnim in materialnim znanjem, a z vidika obče pedagogike (ko mislimo predvsem na vzgojo) se zdijo izzivi konstruktivizma s tezo o samoreferenčnosti zavestnega bolj kompleksni. Zaupanje v intervencijo učitelja, ki da pač ve, je razumljivo le v kontekstu kulturno, vrednotno in nazorsko monolitne družbe. Ob tem pogoju je takšna vloga učitelja sprejemljiva za vse pedagoške paradigme, herbartizem, duhoslovje in celo za socialno kritično pedagogiko, razen za reformsko pedagogiko. In tisto, s čimer v resnici pedagogiko danes izziva socialni konstruktivizem, je teza, s katero se strinjajo celo najostrejši kritiki, da od sodobne etnično, kulturno, vrednotno in nazorsko hibridne družbe v prihodnje ni pričakovati uveljavitve monolitne globalne teleologije. Škoda je, da ob »osebni konstrukciji pomena« avtorji praviloma mislijo le na konstrukcijo pomena znanja, ne pa na osmišljevanje in konstrukcijo vrednot, življenjske naravnosti in prepričanj. Pri tem gre za veliko več kot za interpretacije 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. In ne nazadnje je tu pojav svojstvene kulture mladih, zaradi česar šola ne more biti zazrta v prenos tradicije, če hoče uživati njihovo zaupanje.

¹¹ Strmčnik, 2000, str. 113.

Ker Strmčnik ob vprašanju šolske kazni simpatizira z reformsko pedagogiko, sem pričakoval, da bo širše interpretiral pomen, ki ga Gagne v pedagoškem delu pripisuje »kontroli zunanjih pojavov« in »organiziranju potrebnih okoliščin za učenje«. Konstruktivizem šteje med najbolj pomembne okoliščine v pedagoškem delu komunikacijo, ki mora omogočati, da v njej vsak izrazi svoje poglede, svoja stališča in prepričanja ter da jih vsak drugi sliši. Razumel sem, da takšen pogled na komunikacijo izhaja tudi iz Strmčnikovega razumevanja odnosa med kaznijo in vzgojo. V pedagoški komunikaciji je torej zahtevo po aktivni intervenciji učitelja razumeti tako, da zna učenca osvestiti o njegovi percepciji ter mu ponuditi alternative za izbiro spremembe. In ponujene alternative so po svoji naravi okoliščine, bistvene za učenje, zlasti za pridobivanje formalnega znanja. Toda le če so iskrene, kar omeni odprte in predpostavljajo svobodno izbiro spremembe. Humanistične vrednote, ki jih razvija Strmčnik v razpravah o šolski kazni, so podlaga za legitimnost vzgoje. Tako tudi sam razumem vzgojo v hibridnih vrednotnih sistemih, vse drugo, kar temelji na pravilih in pravnem redu ter predpostavlja zaupanje v moč institucije, je raven legalnega, ki pa tako ali drugače kazni (formalno ali alternativno) razume kot sredstvo vzgoje. A je v resnici onkraj vzgoje, saj kazni ne vzgaja, temveč disciplinira.

Vsak pedagoški teoretik in raziskovalec v pedagogiki ima sebi lastno strokovno individualnost, svojstven znanstveni profil. Tudi dr. Strmčnik. In pokazati na to, je bil moj namen v tem zapisu ob njegovem jubileju. Ta zapis nikakor ne predstavlja celotnega strokovnega dela in razmišljanja dr. Strmčnika. Za to bi bilo treba analizirati tristo njegovih bibliografskih enot, med njimi osem samostojnih knjižnih del, okoli 230 znanstvenih in strokovnih člankov. Pokazati bi bilo treba na njegovo obsežno pedagoško delo, na mnoga predavanja, mentorstvo podiplomcem, aktivno sodelovanje na kongresih, posvetovanjih in strokovnih srečanjih, na delovanje v strokovnih telesih nacionalnega pomena, v strokovnih društvih, v urejanju pedagoške publicistike in še in še. Iz vsega tega sem izbral le tisto, za kar sem menil, da v dokajšnji meri predstavi njegov individualni pristop in osebni znanstveni profil. Mogoče je drzno, a vendar bi ga strnil v tri kvalitete o tem, kako razume poslanstvo znanosti:

- naj ne bo suho objektivistična, temveč naj pogumno izpostavlja zlasti slabosti v teoriji, nazorih, razumevanju in pogledih, ki ogrožajo humanistično naravnost izobraževalne dejavnosti, posebej še, ko 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 zaradi kakršnihkoli razlogov, nacionalnih, kulturnih, razvojnih, nesrečnih okoliščin in na prvem mestu socialnih v družbi zapostavljeni;
- naj išče uravnoteženje nasprotij in preprečuje skrajnosti.

Zdenko Medveš