

Ob jubileju prof. dr. Franceta Strmčnika

Nekoč sem slišal, da je preteklost tisto, česar se spomnimo. In zato, da ne pozabljamo, so jubileji. Če so visoki, je spominov mnogo, saj je takrat več narejeno, kot se lahko zgodi v prihodnje, čeprav je na kateri koli točki časa vsak dan neskončno bogat s pričakovanji za prihodnost. To je kruta zgodba časa, pa vendar nekaj, kar je v življenju najbolj urejeno. Je kot pot samo v eno smer; toda vsa njena draž in lepota sta v tem, da gre po njej vsak sam in nihče drug ni ne pred njim ne za njim. Bogastvo te poti pravzaprav ni v njeni dolžini, čeprav tudi ta ni nepomembna. Bogastvo je v postankih, v trenutkih, ko človek ne bežlja naprej, ko se ustavi, da bi nekaj naredil, in to tako, da ob tem postanku, na tem koščku poti, nekaj ostane, česar ni več mogoče premakniti. Ostane kot miljnik, ki ga je v celoti popisal tisti, kdor ga je ustvarili. Potem je ta miljnik tisto, kar spominja, je tisto, kar se iztrga eroziji časa. In dr. France Strmčnik se je v svojem življenju pogosto ustavil, sedel za pisalno mizo in s sporočanjem svoje misli ustavljal čas, ohranjal sebe.



Življenjska pot dr. Strmčnika je bila v Sodobni pedagogiki predstavljena ob vsakem njegovem okroglem jubileju in tokrat je ne bom podrobneje ponavljal. Omeniti pa je treba nekatere točke njegovega življenja. Diplomiral je na Filozofski fakulteti v Ljubljani, in sicer na pedagogiki (1954) in filozofiji (1955) in gotovo so njegov strokovni razvoj najbolj zaznamovali veliki profesorji dr. Vlado Schmidt, dr. Stanko Gogala, dr. Alma Sodnik, saj je njihove vplive še danes čuti tudi iz spoštljivih besed, ki jim jih namenja v svojem pisanju. Krajši čas je bil profesor na učiteljišču, že 1957 pa je izvoljen za asistenta na Oddelku za pedagogiko, ko začne več kot štiri desetletja trajajočo akademsko kariero. Čeprav čas njegovega oblikovanja ni bil naklonjen izpopolnjevanju akademskih učiteljev v tujini, še posebno ne v »deželah buržoazne pedagogike«, je bil v šestdesetih letih na študijskem izpopolnjevanju v Tübingenu, Hamburgu in Berlinu, kar je vplivalo na njegovo poznejše naslanjanje na srednjeevropski znanstveno-pedagoški prostor.

Še eno življenjsko izkušnjo iz vojne vihre se mi zdi vredno omeniti. Čeprav vojna nima nič opraviti s dr. Strmčnikom kot znanstvenikom in učiteljem, ni mogoče spregledati, da ga je prisilila zamenjati šolske klopi s trdim zaporniškim ležiščem. Imel je le trinajst let, ko je vojna zavihrala tudi v naših krajih in ga s svojimi najbolj grobimi oblikami soočala z najtežjimi grožnjami življenju. Pres-

tal je nemške politične zapore v Črni, Dravogradu, Celovcu in preživel koncentracijsko taborišče v Moringenu v Nemčiji. To je del njegove poti, ki spominja na Nietzschejev rek: Kar ne ubije, krepí. Ko mi je prvič pripovedoval o tem delu življenja, se mi je kar samo postavilo vprašanje, ali ni prav ta del življenjske poti tisto, kar je utrdilo njegov trdni koroški pogled na svet, njegovo vselej jasno opredeljenost za humanistične vrednote, za pravičnost, etično zavezanost njegove pedagogike za pomoč vsakomur, posebej vsem, ki jim zaradi česar koli ni naklonjena življenjska sreča. Mar so v tem obdobju načrtane tudi njegove ključne vrednotne orientacije, ki jih v strokovnih delih izrazi s tremi cilji – socializacija, humanizacija in individuacija – ter jih postavi kot temelje vsaki šoli, vsakemu vzgojnemu poslanstvu? To je specifično njegov odgovor na poslanstvo vzgoje v času nasprotij, ko je politična klima visoko dvigala predvsem družbene cilje v vzgoji in šoli, pedagoška teorija pa iskala ravnotežje med družbeno in individualno dimenzijo ter v vzgoji poudarjala pravico do individualnosti.

Objave dr. Strmčnika segajo na tri področja: teorijo vzgoje, zgodovino pedagogike in didaktiko. Nedvomno pa je didaktika področje, na katerega se osredotoči. To navsezadnje sam pokaže v osebni komentarju, ki ga v priložnostnem življenjepisu zapiše h knjigi *Didaktika, Osrednje teoretične teme* (2001), ko pravi, da je delo nastalo predvsem zaradi prepričanja, da mora univerzitetni učitelj zapustiti svoj znanstveni predmet na višji ravni, kot ga je dobil. To ga kaže kot človeka dolžnosti in to poslanstvo izpolnjuje pozneje z novo knjižno izdajo *Didaktika – visokošolski učbenik* (2003), ki je sicer delo več avtorjev, dr. Strmčnik pa je z več kot dvema tretjinama besedila glavni avtor.

Omenjeni deli pomenita prvi poskus sistematičnega orisa didaktičnega področja po pol stoletja, odkar je izšlo Šilihovo delo *Očrt splošne didaktike*, kar nedvomno kaže na zgodovinski pomen obeh didaktik dr. Strmčnika. To je bil njegov dolg do učne prakse, ki se je v tej polovici stoletja bistveno spreminjala in razvijala. Tudi pri nas. In to tako pod vplivi naše tradicije kot s spontanim prenašanjem tujih izkušenj: vse to je zahtevalo kritično refleksijo. In prav to intenco izpeljujejo zadnja dela dr. Strmčnika sistematično in celostno.

Če se ozremo na pretekle objave dr. Strmčnika, ugotovimo, da je v didaktiki pri nas oral ledino in bil primus med slovenskimi didaktiki. Pritegovali so ga posebno sodobni problemi didaktike, kot so programirani pouk, učna diferenciacija in individualizacija ter problemski pouk. Čeprav sam pravi, da se je ukvarjal predvsem s teorijami, so se njegova spoznanja dokaj široko uveljavljala v praksi, zlasti na osnovnošolski stopnji. Posebej je treba omeniti njegove prispevke na področju učne diferenciacije in individualizacije, ki jih je razvil v avtohtono teorijo in so bili podlaga za gibanje osnovnih šol k preseganju uniformnosti pouka v osemdesetih letih. V letih 1993/96, ko se je pripravljala prenova zakonodaje osnovne šole, postane njegov model podlaga za zakonsko ureditev devetletke, še posebno oblik diferenciacije individualizacije v vseh njenih treh stopnjah. Teoretski model učne diferenciacije in individualizacije se opira na iskanje ravnotežja med enotnostjo in diferenciranostjo. Izhodišče modela temelji na odklanjanju togih oblik zunanje diferenciacije pa tudi enote uniformne šole. Opira se sicer na primarnost notranje diferenciacije in individualizacije, ki je aktualna na vsaki

stopnji šolanja, vendar v pogojih, ki so realno zagotovljeni delu šol, sama ne more rešiti upoštevanja razlik med učenci, ki se iz razreda v razred povečujejo. Tako je dr. Strmčnik v nastajanju koncepta devetletke razvil model postopnega prehajanja notranje diferenciacije in individualizacije v fleksibilno – na drugi stopnji – ter uvajanje elementov zunanje diferenciacije z nivojsko organizacijo pouka v zadnjih dveh razredih. Teoretične rešitve in praktične izkušnje so imele tudi mednarodni odmev. Povabljen je bil, da jih predstavi na univerzah nekdanje Jugoslavije ter pedagoškega inštituta v Gradcu. K predstavitvi modela ga je povabila tudi osrednja pedagoška avstrijska revija *Bildung und Erziehung*.

Za didaktične raziskave dr. Strmčnika je značilno, da se izognejo nevarnosti formalizma, predvsem pa veri v vzgojno in izobraževalno moč tehnoloških učnih postopkov, metod, sredstev. Ključ vzgojne in izobraževalne moči je v človeku – učitelju/vzgojitelju. Če bi morali opredeljevati dr. Strmčnika v kontekstu pedagoških teoretskih diskurzov, bi lahko rekli, da mu je na eni strani tuj didaktični formalizem, kot ga je razvijal herbartizem, ter da je hkrati previden glede uporabe učnih modelov reformskih pedagogov in jih vidi predvsem kot popestritve v pouku, ne pa kot univerzalne modele za javno šolo. Še najbližje so mu, po mojem mnenju, tradicija duhoslovne ali kulturne pedagogike ter diskurzi nekaterih izpeljav socialno-kritične pedagogike. To v veliki meri kažejo med drugim tudi prevladujoče reference, ki izhajajo iz srednjeevropske pedagoške tradicije (čutiti je visoko vrednotenje Wolfganga Klafkija), navsezadnje pa je mogoče opazati tudi opiranje na diskurze, ki označujejo razvoj didaktike pri Stanku Gogali. Bistvo te orientacije je, da se razmislek o »didaktičnem« vedno giblje na mejah »vzgojno-teoretskega«. Preprosteje povedano, razmislek o tem, »kako« učiti, je vedno na meji vprašanja, »čemu« učiti. Didaktike torej ne označuje tehnika, didaktični model ali koncept, ampak cilj, smoter. Čeprav se dr. Strmčnik osredotoča na analize mikroravni učnega procesa, presoja mikropojave v pouku in učenju po strokovnih merilih, ki so visoko nad učno tehniko. Ta merila so izražena v že omenjeni triadi socializacija, humanizacija in individuacija, skozi katero analizira pouk in vse njegove oblike, ki jim posveča posebno pozornost (programirani pouk, problemski pouk). S to metodo in dimenzijo mišljenja vnaša v vse svoje didaktične razprave in dela vrednotne in nazorske orientacije, ki so mu orodje za kritično refleksijo prakse. Prav ta nenehna vpetost didaktičnega razmisleka v vzgojnoteoretski ga po mojem mnenju še najbolj približuje tradiciji duhoslovne in socialno-kritične pedagogike. To mu tudi omogoča, da didaktiko kot značilno aplikativno vedo razvija na konceptu interdisciplinarnosti, jo naslanja na širše teoretske platforme, ki segajo na področje psihologije, spoznavne teorije, filozofije in sociologije in ne podrejajo didaktike nobeni od omenjenih disciplin. V skladu s tem bi bilo mogoče reči, da so za razvoj teorije vzgoje celo pomembnejša raziskovanja dr. Strmčnika na didaktičnem področju kot pa dela, ki neposredno obravnavajo probleme vzgoje, med katerimi so najpomembnejša raziskovanja šolske kazni.

Raziskovanje šolske kazni, proučevanje izobraževanja učiteljev in njihovega družbenega položaja v preteklosti ter razkrivanje prizadevanj učiteljstva za zvišanje izobrazbene ravni so najpomembnejša raziskovanja dr. Strmčnika na

področju zgodovine pedagogike. Zanimivo je, da tudi ta raziskovanja niso brez vzgojnoteoretskega diskurza. Njegove zgodovinske analize se zato vselej dvigajo nad pozitivne opise, prežema jih kritično razčlenjevanje in vrednotenje razvoja z vidika socialnih diskurzov, vzgojnih norm in smotrov ter prodiranje v idejne tokove in intence, ki so v ozadju različnih dokumentov, gradiva in tudi avtorskih besedil. Privlačijo ga nasprotja in razdvojenosti, ki jih vnašajo v pedagoški prostor družbeni interesi različnih socialnih skupin in družbenih razredov, še posebno odnosi med klerikalnimi in liberalnimi strujami meščanstva ob porajanju socialdemokratske opcije, ki jo v pedagoškem polju zasnuje politično ozaveščanje delavskega razreda. Ta nasprotja se povsem izrazijo ob interpretacijah prizadevanj za zvišanje izobrazbe učiteljstva in za njihovo stanovsko organiziranje. Dr. Strmčnik razkriva družbeno-politične vzroke preprirov ob iskanju poti za bolj kakovostno poklicno izobrazbo učiteljev ter tudi za obdobje med obema vojnama ugotavlja, da je država posebej v skrbi za splošno izobrazbo ter moralno in socialno vzgojo bolj zaupala cerkvi kot šoli. Meni, da se zato tedanja oblast ni odzvala na pobude za zvišanje izobraževanja osnovnošolskih učiteljev na raven postsrednjega izobraževanja.

Lahko bi sklenili, da so tako didaktične, posebej pa zgodovinsko pedagoške študije dr. Strmčnika jasno kazale na njegov metodološki in znanstveni diskurz, ki bi ga lahko kratko označili takole: Resnice o šoli ne moreš spoznati, dokler ne odkriješ njenih socialnih korenin. Nedvomno je to izraz njegovega temeljnega strokovnega prepričanja, da šola nikoli ni nevtralna, nikoli idejno neodvisna, nikoli osvobodjena svetovnonazorskih vplivov. V posameznih delih je prav to tisto, kar ga celo bolj približuje socialnokritični kot duhoslovni/kulturni pedagoški tradiciji. V družbi si različne družbene sile prizadevajo za vzgojni vpliv na mlade. Zato mora pedagogika odgovorno in na visoki ravni razmišljati o ciljih, normah in vrednotah pri vsakem svojem raziskovanju.

Ta diskurz je dr. Strmčniku nedvomno izoblikoval jasno izrisane vrednote o temeljnih strokovnih vprašanjih. In prav te so ga »intrigirale« skozi vse strokovno delovanje tako močno, da se je pogosto spuščal v polemike, kar ga tudi označuje kot redko izjemo v naši polpretekli pedagoški publicistiki. Polemično se je odzival na strokovna besedila, še pogosteje pa na ukrepe šolske oblasti. Tudi na tej podlagi je nastalo kar nekaj razprav, ki niso pomembne le za čas, v katerem so nastale, ampak imajo tudi sodoben naboj. Med temi razpravami je treba na prvem mestu omeniti študijo *Enotna osnovna šola je bistven element socialističnih družbenih odnosov* (1965). Razprava na podlagi empiričnih podatkov dokazuje, da je enotna šola bolj papirnata iluzija politike kot realnost, saj ni dosegla zastavljenih socialnih ciljev. V njej se še kar naprej ohranjajo reprodukcija družbenih slojev, učna diskriminacija in neenakopravnost učencev iz nižjih socialnih slojev ter neurbanah področij. Zanimiv je odziv Schmidta, ki je leta 1970 to razpravo dr. Strmčnika umestil v sklop takratnega spopada med pedagoško znanostjo in uradno šolsko politiko: Schmidt zapiše, da je dr. Strmčnik zadal etatistični pedagogiki »tretji udarec«. »Prvi udarec« naj bi zadal Šegula na kongresu slovenskih pedagogov leta 1960 z zahtevo, da pedagogika in šola bolj upoštevata otroka in njegovo aktivno sodelovanje pri pouku. »Drugi

udarec« pa naj bi pomenila Schmidtova kritika tedanje pedagogike, ki je bolj dedukcija političnih gesel kot znanost ter zahteva za uravnoveženost med dedukcijo in indukcijo v pedagoškem raziskovanju.

Med pomembnejšimi polemikami dr. Strmčnika v osemdesetih letih je tudi nasprotovanje celodnevni šoli, če naj bi v celoti nadomestila podaljšano bivanje. Znano je tudi njegovo nasprotovanje prenosu izobraževanja učiteljev s pedagoških akademij (fakultet) na matične fakultete, ki razvijajo znanstvene študije (1984).

Najobčutljivejša pa je njegova polemika o idejnosti in zavzemanju za marksistično zasnovanost vzgoje in izobraževanja, ki odpira dva pogleda na šolo: socialni in ontološko-filozofski oziroma spoznavnoteoretski. Glede tega v komentarjih o svojem delu pravi, da prvi pogled ni sporen. Vedno mu je bila blizu socialistična družbena ureditev, ki mu simbolizira zgodovinsko prizadevanje za enakopravnost, za pravičnejše življenjske možnosti vseh, zlasti revnih. To naj velja tudi za šolo. Bolj zapleteno pa je za šolsko polje ontološko-filozofsko oziroma spoznavnoteoretsko razumevanje vloge marksizma kot svetovnega nazora. Izhodišče mu je vedno misel, da si svetovni nazor izbira svobodno vsak sam. Zato je vselej, kot pravi, nasprotoval posiljevanju učencev s svetovnim nazorom, posebej pa kakršnemu koli izključevanju ali zapostavljanju vernih učencev. Toda kot gre za šolo, je sprejemljiv le znanstven pristop, ki pa mu je, kot pravi, blizu materialistično-dialektična metoda, ne pa dogme, iracionalne vsebine ali verska izročila. Racionalna spoznanja, za katera sicer pravi, da so pretežno posredna, nedokončna in relativna, terjajo razumevanje in kritično razmišljanje, kar je temeljna naloga pouka, ki je ni mogoče izpolniti s posredovanjem dogem ali verovanj, o katerih se ne sme dvomiti. Zanimive so njegove polemike ob kadrovske resoluciji v sedemdesetih letih, ko znova izraža, da v šoli, ki je dolžna spoštovati načelo znanstvenosti pouka, verni učitelj pri svetovnonazorsko najbolj eksponiranih predmetih te zahteve ne more dovolj upoštevati. Vendar pa je takrat kot vselej nasprotoval kakršnemu koli nadzoru šolskih oblasti, premeščanju ali celo odstranjevanju vernih učiteljev iz šole. Reševanje svetovnonazorskih nasprotij, v katere morebiti prihaja verni učitelj, je izključno v domeni posameznikove vesti, in ne uradne politike.

K tem polemičnim temam se je dr. Strmčnik kritično vračal pogosto, tudi s sistematičnimi obdelavami. Posebej je to značilno za mnoge razprave o enotnosti osnovne šole. Vedno znova je opozarjal na njene nevarnosti zaradi uniformnosti, preobremenjenosti učiteljev in učencev, socialno-izobraževalne diskriminacije. V teh razpravah se tako kot v drugih vselej kažejo osebna angažiranost, humanistična naravnost, zavzemanje za demokratične odnose med učitelji in učenci ter zlasti občutljivost za socialno enakopravnost, nasprotovanje paternalizmu in zavzemanje za pravico učencev do individualnosti.

Vsak pedagoški teoretik in raziskovalec v zgodovini ima neko zase značilno strokovno individualnost. Tudi dr. Strmčnik. In pokazati na to je bil moj namen v tem zapisu ob njegovem jubileju. Daleč od tega je ta zapis, da bi predstavil strokovno delo in razmišljanje dr. Strmčnika v celoti. Za to bi bilo treba analizirati več kot 270 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, dejavno sodelovanje na kongresih, posvetovanjih in v strokovnih srečanjih, na delovanje v strokovnih telesih nacionalnega pomena, v strokovnih društvih, 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 strokovni in znanstveni profil.

Z zanimanjem sem prebiral njegove življenjepise in komentarje o lastnih delih ter pogledih, ki so nastali ob različnih priložnostih. Tudi prek teh zapisov sem želel dr. Strmčnika predstaviti bralcu. Tako mi je ostala v spominu misel, ki jo je zapisal ob izidu dela *Didaktika – visokošolski učbenik*, ko v kritični samoceni pravi, da mu ni povsem uspela vsebinska in grafična preglednost besedila. Potem pa zapiše, da bo izkušnja zanesljivo dobrodošla podlaga naslednjemu podobnemu besedilu. Želimo mu dovolj moči, da bi uresničil ta cilj.

Dr. Zdenko Medveš