

Namen imam, označiti razvoj naše pedagogike v zadnjih letih in izvajati iz tega nekaj zaključkov za nadaljnje pedagoško delo.

Po osvoboditvi se je naša pedagogika razvijala najprej pod močnim vplivom sovjetske pedagogike. To je razumljivo, saj smo hoteli zavzeti kritični odnos do buržoazne pedagogike, kakor tudi do našega dotedanjega pedagoškega dela. Z naslonitvijo na sovjetsko pedagogiko smo pridobili nekaj ustreznih vidikov za tako kritično oceno. Prav v tem času pa se je sovjetska pedagogika odločilno usmerila po političnih in ideoloških pogledih stalinizma, ki so nezdržljivi z napredno znanostjo o vzgoji mladine. Ko smo postali bolj pozorni na odvisnost sovjetske znanosti od tamkajšnjega družbenega dogajanja, smo res že ugotovili nekatera, za marksistično pedagogiko nesprijemljiva stališča sovjetske pedagogike.¹ Po letu 1948 pa so se hkrati s stremljenji po večji kritičnosti v pedagoški vedi skušali pri nas uveljavljati nazori sodobne buržoazne pedagogike, ne da bi pedagogi, ki so se tu zgledovali, vselej upoštevali njeno družbeno vlogo, ki seveda kvarno vpliva na znanstveno vrednost njenih izsledkov. Ker nam je potreben kritičen odnos na obe strani, hočem opozoriti na najboljše slabosti tako sovjetske kakor tudi sodobne buržoazne pedagogike, predvsem na tiste, ki so bolj vplivale in še vplivajo na našo pedagogiko. Razen tega pa bi še rad navedel, kaj bi po mojem mnenju bilo treba ukreniti, da bi postala naša pedagogika bolj stabilna, odpornejša proti tujim, nesocialističnim vzgojnim tendencam in da bi več pridobila iz našim družbenim smotrom ustrezajočih izkušenj našega vzgojnega dela.

I

Za kritične pripombe k sovjetski pedagogiki je najprej potreben kratek zgodovinski uvod.

* Nastopno predavanje na ljubljanski univerzi dne 15. oktobra 1954.

¹ Glej n. pr. A. Matić, S. L. Rubinstein u svjetlosti sovjetskih kritičara, Pedagoški rad 1950, 21 sl.; D. Franković, O sovjetskim definicijama predmeta pedagogije, prav tam, 1950, 162 sl.; S. Pataki, Povodom diskusije o principima i metodama moralnog odgoja u časopisu »Sovjetska pedagogija«, prav tam, 1950, 378 sl.; R. Teodošić, O nekim pitanjima pedagoške nauke u Sovjetskom savezu, Savremena škola 1950, št. 5—6, str. 19 sl.; M. Mitrović, Politika in šola v socializmu, Komunist 1951, št. 2—3, str. 156 sl. i. dr.

Vzgoja je od nekdaj imela nalogo, skrbeti za razvoj doraščajočega rodu, posredovati mu izkušnje odraslih in ga tako usposabljanju za življenje v družbi. Poudarek je tu na razvijanju, na usposabljanju vsakega posameznika. Z nastankom prve razredne družbe pa je dobila vzgoja še novo, razredno nalogo, krepiti obstoječe proizvodne odnose ali pa se boriti proti njim. Navadno pravimo temu, da ima vzgoja v razredni družbi razredni značaj. Zgodovina vzgojnega področja je navsezadnje zgodovina medsebojne odvisnosti in obojestranskega prepletanja obeh vzgojnih nalog. Da sta to res dve nalogi, najlepše vidimo v izkoriščevalskih družbenih formacijah, kjer si očitno nasprotujeta, čeprav sta tudi tu hkrati pogoj druga drugi. Kako je morala vladajoča fevdalna moralna vzgoja izkrivljati otrokov značaj, da je mogla izpolniti svojo razredno nalogo, in kako mora danes buržoazija zaradi svojih razrednih potreb omejevati v šolah spoznavanje objektivnih prirodnih in družbenih zakonitosti ter s tem izobraževanje in umsko vzgojo mladine, to je marksistična pedagogika že dovolj razčlenila. Pedagogika je začela odražati to protislovno stanje na vzgojnem področju v dobi renesanse, ko je v okviru nastajajoče meščanske kulture dobila nalogo, vzgojiti otroka v osebnost, ki pa ni smela in ni mogla biti osebnost izven razreda. Od tedaj dalje imamo v buržoazni pedagogiki dve smeri, individualno in socialno pedagogiko, ne glede na to, da sta šele v novejšem času dobili to ime, ki vsaka na svoj način rešujeta odnose med obema omenjenima vzgojnima nalogama: individualna se zavzema v vzgojnem procesu za pravice in razmah posameznika, socialna postavlja v ospredje potrebe družbe. Ta problem odnosa med posameznikom in družbo je za pedagogiko toliko lažje rešljiv, čim naprednejša je družba. Za sovjetsko pedagogiko se je izkazal kot nerešljiv.

Kakih dvajset let se je sovjetska pedagogika razvijala v znamenju »hipertrofije individualnosti«, kakor je to kritično imenoval Makarenko, dokler ni z znanim partijskim dekretom proti pedologiji prešla na drugi breg. Ta odlok je sicer umestno zavrnil pedološko naziranje, da je otrokov razvoj določen z dednostjo in okoljem, ter pravilno naglasil vlogo vzgoje v tem razvoju. Šele v zadnjih letih pa smo spoznali, da je služilo to stališče ignoriranju svojstvenosti v pedagoškem procesu. Do tega časa je ideja o veliki moči vzgoje še zmeraj odigrala v družbenem dogajanju napredno vlogo. Pomislimo samo na borbo francoskih materialistov 18. stoletja in ruskih revolucionarnih demokratov v 19. stoletju proti fevdalnemu nazoru o biološki determiniranosti človeških svojstev. V sovjetskih razmerah pa so s to idejo utemeljevali nalogo, da je treba in mogoče vzgojiti vso mladino tako,

da bo na predpisani način in mnogokrat tudi na odrejenem mestu koristila sovjetski državi. Ideja, ki je služila osvobajanju človekove osebnosti, se je v sovjetski stvarnosti sprevrgla v sredstvo za zatiranje te osebnosti. Očitno se to kaže v odnosu sovjetske pedagogike do otroka in do mladinske psihologije: če ima vzgoja tako veliko moč, potem individualni psihični pogoji vzgojnega dela pač niso toliko važni, saj jih je tako mogoče preoblikovati. Kakor je fevdalna pedagogika zaradi svojega nazora o usodni biološki in stanovski determiniranosti otroka kaj lahko pogrešala mladinsko psihologijo in vzgajala tipičnega predstavnika stanu, tako jo pogreša tudi sovjetska pedagogika in spričo stališča o veliki vzgojljivosti otroka naglašajo smoter vzgojnega dela, ki izključuje individualna svojstva. Tako sta obe pedagogiki, čeprav izhajata iz nasprotnih pozicij, prišli do enakega zaključka, do zanemarjanja otroka v vzgojnem procesu. To se je pod vplivom sovjetske poznalo in se še zmeraj pozna tudi naši pedagogiki, kar je pri nas že bilo ugotovljeno.² Značilno je v tej zvezi, da v edinem teoretičnem pedagoškem delu, ki je izšlo v Sovjetski zvezi do l. 1950 (Gončarov, Temelji pedagogike), avtor sploh nič ne govori o mestu otroka v vzgojnem delu in nič o vzgojitelju, torej prav o poglavjih, kjer je treba zavzeti stališče do konkretnega človeka (otroka) in njegove enkratne svojstvenosti. Isto velja, kolikor je mogoče soditi iz diskusije o njem,³ za drugo in najbrž zadnje teoretično delo s področja pedagogike (Gruzdev, Vprašanja vzgoje in pouka) iz leta 1950. Kolikor vemo, ni izšlo v Sovjetski zvezi po letu 1936 niti eno delo s področja otroške oziroma mladinske psihologije, in sovjetski pedagogi, čeprav verbalno priznavajo didaktični princip upoštevanja otrokove individualnosti v učnem procesu, ne vedo o njem skoraj nič povedati, ali pa se tudi bojijo, da bi ne bili obtoženi simpatij za pedologijo; hkrati pa nekateri izmed njih že sami ugotavljajo, da je njihova pedagogika »pedagogika brez otroka« (»bezdjetnaja«).⁴

Kakor se upoštevanje in uveljavljanje posameznika izgublja v pedagoškem procesu, tako zanj tudi ni mesta v njegovem rezultatu. Vzgoja je tu funkcija sovjetske države. Osnovni ton in smoter razpravljanj v sovjetskem pedagoškem tisku je v tem, kako otroka vzgajati, da bo koristil sovjetski državi že ko dorašča, zlasti pa kot odrasel. Zanemarjeno je drugo, specifično pedagoško vprašanje, namreč, kaj

² Najbolj dognano je to analizirala I. Šegula v svojem referatu na pedagoškem kongresu na Bledu. Gl. Kongres pedagoških delavcev LRS na Bledu, Ljubljana 1950, 99 sl.

³ Sovjetskaja pedagogika 1950, št. 8.

⁴ Sovjetskaja pedagogika 1951, št. 3, str. 47.

morajo napraviti pedagogi in predvsem, kako in ob čem se mora otrok udejestvovati, da bo postal vsestransko razvit človek. Prej omenjeni Gončarov je doživel hudo kritiko, ker je pri določanju vzgojnih smotrov skušal izhajati iz ideje o vsestransko razvitem človeku, namesto iz dnevnih političnih nalog sovjetske vlade.⁵ Posameznik je tu sredstvo za družbene cilje in ne smemo se čuditi, če se sovjetski pedagogi skrbno izogibljujejo kočljivega vprašanja, v kakem odnosu je ta »državljska« funkcija njihove vzgoje do naloge, vzgajati vsestransko razvite ljudi. Lahko pa sodimo že po tehtnosti, ki jo sovjetski pedagogi v luči te politične funkcije pripisujejo posameznim vzgojnim nalogam, da je otrokov razvoj zaradi nje močno osiromašen: politično vzgojo istovetijo z moralno, kakor da bi človekova družbena, politična vrednost, ki jo vzgajajo v smislu intencij sovjetske vlade, sovpadala z njegovo plemenitostjo, osebno moralno vrednostjo; z estetsko vzgojo ne vedo kaj, ker ni jasno, kako koristi sovjetski politiki; na slepem tiru so obtičala vprašanja, kako razvijati otrokom ustvarjalnost, kritično mišljenje, iniciativnost in sposobnost za samostojno razsojanje, saj je taka svojstva težko vskladiti z birokratskim usmerjanjem ideologije. Tudi v zgodovinskem razvoju vzgoje ugotavlja sovjetska pedagogika samo njeno razredno vlogo, ne pa tudi njenega pomena za individualni razvoj otroka. V tem je eden izmed razlogov, zakaj nič dobrega ne prizna buržoazni šoli, ki po njenem vzgaja le hlapce buržoazije. Dejansko pa se n. pr. fevdalna vzgoja ne razlikuje od buržoazne samo v tem, da je prva krepila fevdalno družbo, druga pa kapitalistično, marveč tudi tako, da je buržoazna vzgoja dajala znatno več možnosti za intelektualni, moralni itd. razvoj mladine kot pa fevdalna, seveda zaradi drugačnih, zahtevnejših potreb vladajočega razreda buržoazne družbe, zaradi razvitejše kulture, višjih moralnih pojmovanj itd. Težko bi govorili o specifičnosti pedagogike v sklopu družbenih ved, če bi prezrli to njeno, zares pedagoško vlogo v razvoju doraščajočega rodu. Sovjetski pedagogiki pa služi izključno ugotavljanje razrednega značaja vzgoje v zgodovini, da lahko toliko bolj poudari sedanjo družbeno nalogo vzgoje v Sovjetski zvezi. Značilno je tudi, da ugotavlja sovjetska pedagogika, zlasti kadar razpravlja o sedanjem razrednem značaju vzgoje izven Sovjetske zveze, le njegovo negativno vlogo, to je pomoč vzgoje preživelemu družbenemu redu; molči pa o prizadevanjih naprednih družbenih sil, ki tudi na področju vzgoje rušijo vpliv vladajočega razreda in same vzgajajo privrženca družbenemu napredku.

⁵ M. Mitrović, o. d., 161.

V zvezi z nedavno politizacijo sovjetske pedagogike so še nekatere njene metodološke značilnosti, ki so tudi vplivale na našo pedagogiko. Če pogledamo, po kakšni spoznavni poti prihaja sovjetska pedagogika do svojih izsledkov, lahko ugotovimo njeno izrazito deduktivno usmerjenost: vzgojne pojave osvetljuje s filozofskih in socioloških vidikov, navadno tako, da prevaja v pedagoški jezik izjave vodilnih partijskih in političnih delavcev, odloke partijskega vodstva in sklepe zasedanja vrhovnega sovjeta ali kake druge ustanove ter izvaja iz tega smotre in naloge pedagoškega dela. Nedavno tega so n. pr. v vodilni sovjetski pedagoški reviji dve leti organizirano razpravljali o vzgojnih vprašanjih » v luči ugotovitev Stalinove razprave ‚Marksizem in jezikoslovje‘« (in tako izhodišče za razpravljanje je uredništvo od diskutantov izrecno zahtevalo).⁶ Pod vplivom take metodološke usmerjenosti smo lahko slišali pri nas glasove, ki še do danes niso povsem potihnil, da namreč pedagogika niti ni relativno samostojna znanost, ampak je le uporabna sociologija. Kaže, da ta usmerjenost preseda že nekaterim sovjetskim pedagogom. Tako lahko n. pr. beremo v reviji »Sovjetska pedagogika«: »Naši teoretični spisi ubirajo predvsem pota abstraktnega logiciranja in deduciranja. Rezultat tega je, da namesto analize živega pedagoškega procesa in določanja njegovih rezultatov mnogokrat dobivamo talmudizem.«⁷ Vendar je avtor vzroke tega pojava napačno razlagal. Čeprav ta kritika ni osamljena in se podobna negodovanja pojavljajo že več let, se kljub temu resnično stanje niti za las ne spremeni, kar pomeni, da ni le subjektivno pogojeno, ampak ima globlje družbene vzroke. Deduktivni značaj sovjetske pedagogike namreč znatno prispeva k njeni dogmatičnosti ne le zato, ker seveda ni dovoljeno dvomiti v pravilnost izhodišč deduktivnega sklepanja, ampak zlasti še zaradi tega, ker se dialektika vzgojne stvarnosti odraža v pedagogiki predvsem po zaslugi induktivnega proučevanja njenega objekta. Šele izkušnje vzgojnega dela nam lahko povedo, v koliki meri spreminja konkretna vzgojna situacija veljavnost deduktivno pridobljenega načela. Deduktivna usmerjenost sovjetske pedagogike tudi znatno prispeva k njeni nehumanosti. S samo dedukcijo namreč ni mogoče — kar zgodovina pedagoških idej dovolj razločno kaže, tako določiti mesta otroka v vzgojnem procesu, da mu omogočimo čim boljši razvoj. Ni slučaj, da so pedagoški sistemi, ki so najmanj humani, najbolj dosledno deduktivni. Značilna primera za to sta fevdalna in sovjetska pedagogika.

⁶ Sovjetskaja pedagogika 1951, št. 9, str. 106.

⁷ Sovjetskaja pedagogika 1951, št. 7, str. 110.

To so nekatera osnovna kritična spoznanja v odnosu do sovjetske pedagogike, ki jih je dobro imeti pred očmi, da bi te napake, ki so se pod vplivom sovjetske vrinile v našo pedagogiko, tem uspešneje odstranjevali, pa tudi zato, da se izognemo pavšalnemu odklanjanju sovjetske pedagogike, s čimer bi zavrgli tudi elemente marksistične pedagogike, ki smo jih pridobili iz tega vira. Ta spoznanja je mogoče posnemati iz naših pedagoških razmotrivanj zadnjih štirih, petih let, ki so imela namen, vskladiti naše pedagoško delo s specifičnimi potrebami našega socialističnega razvoja po svojstveno in čim bolj vsestransko vzgojenih ljudeh.

Na tej — lahko rečemo — drugi razvojni stopnji pedagogike v novi Jugoslaviji smo že doslej dosegli nekaj uspehov. Napredovali smo, kar se tiče humanizacije naše pedagogike, večjega upoštevanja otroka zlasti v učnem procesu, ter izvajali iz tega zaključke za boljšo organizacijo pouka. S kritiko sovjetske pedagogike smo hkrati opozarjali na pomanjkljivosti naše. Znamenje napredka je tudi povečano zanimanje za metodološka vprašanja, ki izvira iz zdrave težnje, se postaviti v pedagogiki na lastne noge, da bi se nam ne ponovile slabe izkušnje s prevzemanjem naših razmeroma neprikladnih stališč. Čeprav je sedanja razvojna smer naše pedagogike v bistvu pozitivna, se je vendar zgodilo, da so kritičen odnos do sovjetske pedagogike nekateri tako razumeli, kakor da se vračamo na staro, na pedagogiko v stari Jugoslaviji, ali pa so istovetili sovjetsko pedagogiko z marksistično ter z njo vred zavračali tudi marksizem v pedagogiki, in pričeli iskati vzrokov za naše sedanje pedagoško delo v sodobni buržoazni pedagogiki, ki jo nekritično prenašajo na naše razmere, češ da je to nova, zares demokratična pedagogika. Pri tem pojavu se je vsekakor treba ustaviti, da ne bomo spet zvonili po toči. Izhajati moramo iz karakteristike novejših prizadevanj v tej pedagogiki, ki razodevajo nekatere njene tipične slabosti.

Če bi hoteli prevladujoče tendence sodobno buržoazne pedagogike na kratko označiti, bi lahko rekli, da je to pedagogika brez jasnih, družbeno določenih vzgojnih smotrov. Ni težko ugotoviti, zakaj je temu tako.

Določati vzgojne smotre pomeni, opredeljevati in urejati odnos med posameznikom, ki ga vzgajamo, in družbo. To pa je zaradi nasprotujočih si prizadevanj posameznika in buržoazne družbe zmeraj težje. Zato se ne smemo čuditi, če buržoazni pedagogi danes ugotavljajo, da ne vedo, čemu sploh vzga-

jajo, ker ni splošno veljavnih vzgojnih smotrov, in se resignirano vprašujejo, ali je sploh mogoče in potrebno postavljati vzgoji smotre, ali pa iščejo smotre in smernice vzgojnega dela v otroku. Tudi v tem zadnjem primeru na svoj način opredeljujejo in urejajo odnos med posameznikom in družbo, vendar z odklanjanjem družbenih zahtev na otroka, da bi ga pred družbo rešili in očuvali njegovo individualno svobodo. Tako se v buržoazni pedagogiki uveljavlja idealistično pojmovanje svobode; človeka je treba osvoboditi družbene določenosti in zato naj se že kot otrok uresničuje sam iz sebe. Posledica tega je, da v tej pedagogiki izgublja jasne obrise, kar naj bi prejemale od družbe, zlasti vzgojni smotri in vsebina izobraževanja, čez mero pa je v pedagoškem procesu poudarjen otrok.

To je danes zelo močna tendenca te pedagogike, ki si je v zadnjih letih znova pričela utirati pot tudi k nam. »Znova« pravim zaradi tega, ker to v glavnem nič novega ni, ampak je mlajša varianta pri nas že izpred vojne znanega mladinoslovja (pedologije), čigar osnovno misel lahko sledimo nazaj do Rousseauja. Kot že rečeno, pa imamo v tem pedološkem kompleksu naziranj razne smeri, ki se navsezadnje ravnajo po odnosu njihovega avtorja do družbe. Pedagog, ki ideološko pripada razredu brez razvojnih perspektiv, vnaša dezorientacijo svojega razreda v pedagogiko in ne vidi smotrov vzgojnega dela, če jih ne poišče v otroku, v njegovi naravi. Druga možnost je ta, da služijo pedagoški nazori, ki terjajo učenčevo svobodo v izobraževalnem procesu in znižujejo njegovo izobrazbeno raven, kot plašč za prikrivanje zelo nazadnjaške borbe proti znanju mladine, ki bi ga ta mogla pozneje uporabiti v svojih naprednih družbenih prizadevanjih. Ne moremo načelno izključevati možnosti, da bi to ne bilo mogoče danes pri nas. Lahko pa se tudi zgodi, da zavzame pedagog mladinoslovna stališča, ker s psihološko argumentacijo odklanja vzgojne smotre obstoječe družbe, češ da se z otrokovo psihično naravo ne skladajo, da bi na tak način mogel vzgajati mladino za bodočo, naprednejšo družbo in v skladu z njenimi, plemenitejšimi vzgojnimi smotri. Tak primer smo imeli na Slovenskem pred vojno. Ta varianta mladinoslovja lahko v določenih pogojih odigra napredno družbeno vlogo, nikakor pa danes pri nas, kjer odklanjanje socialističnih vzgojnih smotrov dejansko vodi do priznavanja buržoaznih. Ne smemo se zdaj ukvarjati s temi različnimi mladinoslovnimi smermi. Navedel sem jih z njihovim osnovnim družbenim izhodiščem vred, da bi uvideli, iz kako tujih družbenih razmer izvirajo, ter spoznali, da to ne more biti naš nazor, vsaj dokler ostajamo na socialističnih tleh.

Dejstvo pa je, da se nazori te vrste v zadnjem času pri nas pojavljajo. Gotovo vpliva v tej smeri tudi reakcija na nehumanost sovjetske pedagogike, kajti navedenim pedocentričnim tendencam buržoazne pedagogike je treba priznati, da so to vsaj na prvi pogled humane tendence in lahko pritegnejo ljudi, ki jim je skrb za otroke zares pri srcu. Tako se je moglo zgoditi, da so se znašli zdaj na isti poti ljudje z različnimi izhodišči: enega je privedlo sem nekritično sprejemanje zapadnih vzorov, drugega drobnoburžoazno omahovanje iz ekstrema v ekstrem, tretjega nasprotovanje našim družbeno določenim vzgojnim smotrom, četrtega pa iskrena ljubezen do mladine.

V okvir teh nazorov spada stališče, naj bi bil otrok e d i n i kriterij pravilnosti pedagoškega ravnanja. V tem smislu je pravilna tista pedagoška ugotovitev in se sklada z njo tisto pedagoško ravnanje, ki upošteva dognanja psihologije (mladinske), psihična dejstva, ki računa z duševnimi svojstvi gojenca. Ta ekskluziven psihološki kriterij je zlasti značilen za pedagoge z drobnoburžoazno miselnostjo, ki se radi v pedagogiki izogibljuje vsega, kar ji daje razredno barvo, kar določa njeno partijnost. Dejansko pa zgolj s tega vidika na pedagoška vprašanja sploh ni mogoče odgovarjati. Pred leti je Charlotte Bühler kar naravnost predlagala, naj privzame pedagogika psihološki kriterij, da se ji ne bo treba opredeljevati na nesigurnem političnem in etičnem terenu.⁸ S tem je nehote povedala, da se z uveljavljanjem tega kriterija izraža v pedagogiki družbena kriza, ki ji jemlje jasne cilje. Ali naj učimo otroka verouk ali ne, ali naj ga vzgajamo v duhu fevdalne ali v duhu socialistične morale, ali naj temelji pouk v šoli na idealistični ali na materialistični filozofiji? Teh pedagoških vprašanj ni mogoče rešiti z nobenim psihološkim kriterijem. S tem kriterijem ne moremo argumentirati nobenih vzgojnih zahtev z določeno razredno (idejno) vsebino, in nas pripelje navsezadnje do zaključka, da lahko vzgojitelj — v imenu otrokove in najbrž tudi svoje individualne svobode — zavzame kakršno koli stališče do naših vzgojnih smotrov. Ko beremo n. pr., naj bi se danes zgledovali po pedagogiki, kjer je tok vzgoje in osebne rasti namesto učitelja začel usmerjati otrok sam, upravičeno dvomimo, kako neki bo otrok — namesto učitelja — usmerjal svojo vzgojo v določeni družbeni in svetovnonazorski smeri? Ali pa nam to ni več potrebno? Nič pa nimamo proti temu, če

⁸ Jugendpsychologie und Erziehung, Die Erziehung 1929, IV, 530 sl. Glej tudi odgovor: G. Geissler, Jugendpsychologie und Erziehung, Kritik einer Grenzüberschreitung, prav tam, 1930, V, 50 sl.

se po tej pedagogiki ravnaajo naši, na vzgojnem področju aktivni idejni in politični nasprotniki.

Stališče, da je kriterij pravilnosti vzgojnega dela otrok, se kaže tudi v pogostih trditvah, da je za otroka primerna in vzgojna tista mladinska literatura, ilustracija, prireditve itd., ki mu je všeč. Spet je treba pripomniti, da uporablja pedagogika še druge kriterije, zlasti etične in ideološke. Šele s pritegnitvijo vseh teh kriterijev je mogoče presoditi, kaj je za otroka primerno in vzgojno ter kaj ni — in šele to je pedagogija. Zgolj psihološki vidik pa za pedagoško razsojanje ne zadošča. Otrok se tudi z vžigalicami rad igra in vendar mu jih kljub tej pravilni psihološki ugotovitvi upravičeno jemljemo iz rok.

V znamenju takega psihologizma je potekala tudi nedavna diskusija o naši šolski reformi. Mnogi udeleženci so obravnavali v zvezi s tem odnos med šolo in učenci (šola jih preobremenjuje, ne upošteva njihove dojemljivosti, posebne usmerjenosti itd.), ne da bi hkrati vključevali sem še odnos med šolo in družbo (kakšne naloge ima šola, naš šolski sistem nasproti družbi, kako naj šola s svojim delom prispeva k ciljem socializma). Slišali smo n. pr. zahteve, da je treba vsebino pouka bolj ali celo čim bolj približati interesom in potrebam učencev. Če hočemo to zahtevo pri sedanjem načinu pouka v naših šolah količkaj dosledno izvajati, moramo naše šolstvo diferencirati že na stopnji obveznega šolanja, kar nas naposled privede do fevdalne, stanovske šole, ki je zaostali tip šolske organizacije celo glede na buržoazno družbo. Hočem povedati, da ni mogoče urejati odnosa med šolo in učenci, ne da bi hkrati, čeprav se tega ne zavedamo, opredeljevali s tem tudi odnos med šolo in družbo. In prav ta zavest o družbenih konsekvencah psihološkega argumentiranja je bila premalo izražena, ponekod pa je sploh ni bilo. To stanje je dobro čutil V. Majhen, ko je opozoril, »da bi morali imeti odločilno vlogo pri reformi našega šolstva tisti prosvetni delavci, ki se družbeno udeležujejo«⁹ (podčrtal V. Š.), ki se torej pri razpravljanju o šolskih problemih ne bodo ravnali samo po psiholoških, pač pa tudi po družbenih vidikih.

Toda ko bi otrok, ki naj bi bil kriterij pedagoške pravilnosti, bil vsaj naš otrok! Gre namreč za to: kakor hitro priznamo vzgoji učinkovitost — in te ji do kraja pač nihče ne odreka — že iz tega neposredno sledi, da določena otrokova razvojna stopnja ni samo produkt njegove narave, ampak tudi rezultat vzgoje (in pa razredno diferenciranega okolja). Kak smisel bi sicer imelo vzgojno delo?! To

⁹ Slovenski poročevalec 1954, št. 85.

moramo upoštevati, kadar uporabljamo tujo, zapadno literaturo s področja mladinske psihologije. Tu prikazani otrok seveda ni rezultat k a k r š n e k o l i vzgoje, pač pa je — poleg ostalih faktorjev — rezultat b u r ž o a z n e vzgoje. Če se tega ne zavedamo, se lahko zgodi in se res dogaja, da nam je buržoazno vzgojen otrok reprezentativen za otroka sploh, da pripisujemo njegovi n a r a v i rezultate z g o d o v i n s k e g a razvoja. Posledica tega je, da prihaja do konfliktov med takim gledanjem na otroka in socialističnim pedagoškim ravnanjem, kajti »naravi« takega otroka se v tem primeru prilega samo tisto, kar ni socialistično: v smislu buržoaznega individualizma presojeni otrokovi naravi ne leži vzgoja v duhu kolektivizma; otroku, ki je baje po naravi nadarjen in določen ali za umsko ali za fizično delo, se ne prilega politehnična vzgoja, ki obe vrsti dela povezuje; proti našemu enotnemu šolskemu sistemu pa je sploh treba poklicati na pomoč mentalno higieno itd. Pedagogika z ekskluzivnim psihološkim kriterijem torej ne zanemari samo, kar dobiva pedagogika iz družbe in kar naj ji daje, ampak v naših sedanjih pogojih celo nasprotuje socialističnim vzgojnim nalogam. Ali ni to čudno: kar je v interesu socializma, to ni prikladno otrokovi naravi, pač pa so »slučajno« z njo v skladu koristi buržoazne družbe. Vsekakor sumljiva »znanost«, ki jo bomo mogli premagovati le tedaj, ko se bomo navadili gledati na otrokove duševne posebnosti tudi kot na rezultat socialistične vzgoje, to se pravi, ko bomo povezovali mladinsko psihologijo s socialistično pedagogiko.

V zvezi s tem se je treba še ustaviti ob odnosu med psihologijo in pedagogiko. Kdor sodi, da je otrok edini kriterij pravilnosti pedagoškega ravnanja, mora v skladu s tem zastopati stališče — in take primere pri nas imamo —, da je pedagogika uporabna psihologija: psihologija ugotavlja psihične zakonitosti, pedagog pa naj pri svojem praktičnem vzgojnem delu to upošteva, da bo pravilno ravnal. To je vse, kar se od njega zahteva. Ta, vsaj pol stoletja stara trditev, lahko zaradi mene velja za pedagogiko, ki je izgubila družbeno orientacijo, nikakor pa ne za socialistično. Kdor n j e j to naslavlja, izhaja iz istih idejnih stališč kakor pedagogika, ki zanjo ta trditev velja. Ni potrebno razpravljati na tem mestu o pomenu psihologije, zlasti mladinske, za pedagogiko, saj noben pedagog tega ne zanika. Ne bo pa odveč, opozoriti na škodo, ki jo ima mladinska psihologija, če se izolira od pedagogike, od družbeno pogojene vsebine izobraževalnega in vzgojnega dela. Prav na tem namreč trpi tista psihologija, ki hoče nuditi pedagogiki izključni kriterij. To pa pedagogiki ne more biti vseeno; saj psihologijo potrebuje in zato želi, da bi ta bila čim boljša. Ker se vzgojni rezultati vključujejo v otrokov razvoj, imajo le relativno

veljavnost izsledki psihološkega raziskovanja, ki ne upoštevajo, kakšno vzgojo je otrok dobival. Če pri pedagoškem delu ne upoštevamo psihologije, je to prav tako slabo, kot če v psihološko raziskovanje doraščajočega človeka ne vključujemo pedagoških vidikov. Ta vidik je zlasti važen za psihološko diagnostiko. Važna naloga vsake kompleksne psihološke diagnostike in prognoze mladega človeka mora biti ugotavljanje njegove vzgojljivosti, kajti če sploh kje, velja tu, v zvezi z mladino, da ni važno samo, kakšna je, pač pa tudi, kaj iz nje nastaja in kaj bo. S tem smo pa že na pedagoškem področju. Kdor ne pozna vzgojnega dela in pogojev za njegov uspeh, bo težko ustregel tej diagnostični zahtevi. Saj ni slučaj, da so najboljši poznavalci otrok njihovi vzgojitelji, če imajo psihološko znanje. Posebej opozarjam na zaključek, ki sledi iz tega za organizacijo šolsko-psihološke službe. Ta služba je nedvomno potrebna in jo je treba pri nas uvajati. Zgrešeno pa bi bilo, če bi jo opravljali psihologi, ki niso učitelji ali profesorji, ki nimajo niti učne prakse niti pedagoške izobrazbe. Zastopam načelo, da mora vsak, kdor se kot psiholog ukvarja z mladino, biti pedagoško izobražen. To načelo velja zlasti danes pri nas, ko dobiva naša mladina drugačno vzgojo kot kjer koli doslej in torej tudi drugačna, nova psihična svojstva, ki jih buržoazna psihologija seveda ne pozna, ker jih njihova mladina nima. Čim bolj bo naša vzgoja učinkovita, tem bolj bo postajala neresnična tista mladinska psihologija, ki ne računa s pogoji in rezultati našega vzgojnega dela ter z ostalimi vplivi naše družbe na mladino, ne bo odražala naše stvarnosti. Iz tega pa spet sledi, da je potrebna čim tesnejša obojestranska povezava psihološkega in pedagoškega študija ter psihološkega in pedagoškega raziskovanja.

Sodobna buržoazna pedagogika se pričinja uveljavljati pri nas tudi na področju didaktike s predlogi za uvajanje oblik šolskega dela, ki so baje značilne za novo šolo. Kar se tega tiče, je treba najprej povedati, da je osnovni pogoj za nastanek nove šole revolucionarna preobrazba družbe in imamo torej pri nas v načelu, vsaj po vsebini in idejni usmerjenosti pouka novo šolo, na zapadu pa staro, in ne narobe, kakor bi mogel kdo sklepati iz nekaterih pojavov v našem pedagoškem svetu. V skladu s svojim osnovnim izhodiščem postavlja omenjena pedagogika tudi v izobraževalnem procesu v ospredje učenca, njegove potrebe in interese, zahteva njegovo svobodno aktivnost in temu podreja družbene zahteve glede vsebine pouka. Motivi za sprejemanje te koncepcije so lahko zelo različni. Omenjam samo obe skrajni možnosti: Če hočemo vzgajati proti smotrom vladajočega

razreda, moramo učenca od njegovih vplivov in izobrazbenih zahtev čimbolj izolirati. Seveda je treba to prizadevanje vrednotiti glede na družbeno vlogo tega razreda. Lahko pa pristajamo na to stališče zaradi svobodnejše pozicije otroka v izobraževalnem procesu. To je razumljivo zaradi naših vzgojnih smotrov. Pri nas argumentiramo nekako takole: Naš vzgojni smoter zahteva, da je treba vzgojiti svobodne ljudi. Torej mora biti otrok svoboden že ko ga izobražujemo in vzgajamo, da mu bo svoboden način življenja porajal zavest svobodnega človeka. Kakor je tak zaključek na dlani, je vendar močno problematičen. Gre namreč za to, kaj razumemo z zahtevo, naj bo otrok v izobraževalnem in vzgojnem procesu svoboden. Ali se to pravi, da tu od njega čim manj zahtevamo, ali naj prepuščamo vodstvo vzgojnega procesa njemu samemu, ali naj si sam izbira učno snov? Če to mislimo, znižujemo vlogo vzgojitelja v otrokovem razvoju, posebej pa še izobraževalno vlogo šole. Ker pa je svoboden, kdor s pomočjo svojega znanja obvladuje prirodne in družbene zakonitosti ter kdor si je z dobro vzgojo pridobil sposobnost disciplinirati samega sebe, vodi taka učenčeva svoboda v njegovo bodočo nesvobodo. Na kako dvomljiva pota se v tem pogledu podajamo, priča, n. pr. stališče razširjenega plenuma Združenja predmetnih učiteljev in profesorjev v sosednji republiki, naj bi redna učna ura ostala samo za izhodišče učnega procesa, ki pa naj bi se v glavnem odvijal v raznih oblikah svobodnejšega izvenrazrednega in izvenšolskega dela učencev. Nimam namena polemizirati proti vsebini tega sklepa, čeprav bi to ne bilo težko. Rajši bi opozoril, kako je tako in podobno sprejemanje posameznih didaktičnih stališč sodobne buržoazne pedagogike metodološko nesolidno. Preden namreč prevzamemo posamezne didaktične konsekvence te pedagogike, bi morali dobro poznati njen družben izvor, razredno vlogo, filozofski temelj, njeno bistvo, s čimer bi takoj pridobili potrebno razdaljo za kritično presojanje teh konsekvenc. Te naloge doslej pri nas še nihče ni opravil. Sploh je za sedanje stanje v naši pedagogiki značilno, da sprejemajo nekateri že izvedena, sekundarna stališča omenjene pedagogike o vzgojnem svetovanju, o šolskem sistemu, o odnosu med psihologijo in pedagogiko, o vlogi otrokovih interesov v izobraževalnem procesu, o učni uri, o učnih metodah, celo o prav perifernih vprašanjih (ali naj sedijo učenci pred učiteljem ali okoli njega) itd., ne da bi si prizadevali dognati bistvo te pedagogije, od koder omenjena stališča deduktivno izhajajo, kar bi bilo za njih globlje, bolj kritično, še filozofsko in politično utemeljeno presojanje neobhodno potrebno. Takoj pa je treba pripomniti, da načelno odklanjanje bistva te pedagogike.

o čemer pač ni mogoče dvomiti, še ne pomeni, da naj bi odklonili tudi vse njene posamične, zlasti didaktične konsekvence, ne da bi skušali prej ugotoviti njihove vrednosti za uresničevanje naših izobraževalnih in vzgojnih nalog. Ker pa so te naloge specifične, ne bodo mogle po vsej verjetnosti ostati te konsekvence pri nas nespremenjene in jih torej ni mogoče kratko in malo prevzemati, ampak jih bo treba empirično proučevati. Brez dvoma je n. pr. potrebno, uveljaviti svobodnejši položaj učencev v izobraževalnem procesu, skrbeti, da bodo učno snov kritično osvajali, ustvarjali jim pogoje za samostojno in ustvarjalno delo, navajati jih na diskusije s sošolci in profesorji ter — kar je zlasti važno — potreben je tak odnos vzgojitelja do učencev, da s temi in drugimi oblikami miselne aktivnosti ter z vsebinsko svojstvenostjo svojega mišljenja ne bodo nič tvegali. Vse to pa je treba opraviti tako, da bomo hkrati s tem izobraževalni in vzgojni pomen naše šole dvigali, da se nam vse to ne sprevrže v svobodo mladine, se odtegniti družbenim obveznostim v času šolanja. Tu pa res moramo imeti pred očmi, kako se z naraščanjem količine, s stopnjevanjem učenčeve svobode v učnem procesu, sprevrča kvaliteta od pruske kasarniške preko zares socialistične do anarhične svobodne šole. Kje pa so meje med eno in drugo kvaliteto, do kam smemo in od kod dalje ne več, tega nam ne pove nobena dedukcija; še manj pa je to mogoče ugotoviti na konferencah, sejah in plenutih. To moremo in moramo spoznavati edino le s sistematičnim raziskovalnim delom pedagoškega inštituta, z organiziranim posploševanjem izkušenj predvsem našega in s socialistično družbeno zavestjo vodenega izobraževalnega in vzgojnega dela.

III

Za tako raziskavanje danes še nimamo pogojev. Tudi v tem je eden izmed razlogov, zakaj se je po osvoboditvi pedagogika pri nas tako zamajala na sovjetsko stran, danes pa se nagiba proti zapadu. Čim manj je pedagogika utemeljena v domači vzgojni stvarnosti, tem bolj je izpostavljena tujim vplivom. Te utemeljenosti pa brez načrtnega empiričnega raziskovanja svojega objekta ne bo dosegla. Zato je tem bolj treba zavrniti intuitivno reševanje šolskih in vzgojnih problemov, ki ga je pri nas še precej. Uvajamo n. pr. nepreverjene novosti v pouk (učne načrte, učne predmete in učbenike), ter jih spet brez argumentacije preklicujemo, še preden je bilo mogoče izkustveno ugotoviti njihovo smotrnost ali nesmotrnost — in to v obsegu vse republike, namesto da bi organizirali za predhodno preizkuševanje

nameravanih novosti posebne eksperimentalne šole pod vodstvom pedagoškega inštituta. Pri nas celo znamo intuitivno ugotoviti zmogljivost učencev za učne predmete, ki jih sploh še ne poučujemo, hkrati smo pa načelno za humani odnos do njih. Posledice te miselnosti, ki je brezbrizna za nauk prakse (tu se srečujeta sholastik in birokrat), pa med drugim plačuje tudi pedagogika s svojim nizkim družbenim ugledom. Zato je za njen razvoj zelo pozitivno, da nasproti takim improvizacijam zahtevajo zadnja leta pedagogi v vseh naših republikah ustanovitev pedagoških inštitutov, ki naj proučujejo vzgojna vprašanja z večjo znanstveno resnostjo. Korak v tej smeri, čeprav tvegan korak, je tudi ustanovitev Komisije za proučevanje šolstva pri našem republiškem Svetu za prosveto in kulturo. Gotovo bo ta komisija čimprej ustanovila več eksperimentalnih šol in vodila njihovo delo ter tako svoje odločitve predvsem empirično utemeljevala in ne zgolj deduktivno.

Ko bomo prenesli težišče od sedaj pretežno deduktivnega na empirično raziskovanje vzgojnih pojavov, na organizirano posploševanje izkušenj našega vzgojnega dela, bo dobila naša pedagogika nove naloge, pa tudi nove razvojne možnosti. Vzgojno prakso namreč lahko smiselno posplošuje samo tisti neposredni usmerjevalec vzgojnega procesa, ki pozna pedagoško teorijo. Zato je treba na pedagoški skupini naše univerze izobraziti nekaj sto pedagogov, ki bodo nato poklicno delali povsod tam, kjer nastajajo vzgojne izkušnje, od otroškega vrta preko osnovnih šol do višjih gimnazij in od vzgojnih domov do mladinskih organizacij, in sicer kot zunanji sodelavci republiškega pedagoškega inštituta, ki bo njihovo delo koordiniral in usmerjal. V tej zvezi je treba s priznanjem omeniti sklep Sveta za prosveto in kulturo LRS, ki je priporočil okrajem, naj s tem namenom ekonomsko omogočijo najboljšim praktikom in absolventom učiteljskih študij pedagogike na naši fakulteti. Nekateri okraji že pričenjajo izvajati to priporočilo. Če to primerjamo s časi, ko so planirali tolikšno število novincev za študij pedagogike, kolikor bo predvidoma izpraznjenih mest za profesorje pedagogike na učiteljskih, lahko ugotovimo, da dobivata s tem pravilnim gledanjem pedagogika in vzgojna praksa nove pogoje za svoj razvoj. Jedro tega novega gledanja je pravzaprav spoznanje, da ne zadošča od pedagogike samo zahtevati, ampak je treba zanjo tudi kaj žrtvovati. Če pomislimo, da nismo pri nas še nikoli doslej izdali za pedagoško raziskovanje niti dinarja, je ta začetek kar pomemben, pa naj bo še tako skromen.

S tem pa dobiva nove možnosti in naloge tudi pedagogika na naši univerzi. Zaposlovanje teoretično šolanih pedagogov v praksi ni zanj pomembno le zaradi tega, ker ni mogoče razvijati pedagoške teorije brez izboljševanja praktičnega vzgojnega dela, temveč tudi zato, ker bo šele dobila znanstveno metodo za študij naše vzgojne stvarnosti. Naše današnje metodološke možnosti pa so omejene. Imamo metodo in glavno gradivo za raziskovanje zgodovine zlasti domačega šolstva in pedagogike. Nekoliko teže je že s študijem sodobnega šolstva in pedagogike v svetu. Oboje moremo sicer kritično osvetljevati z naših političnih in svetovnonazorskih izhodišč, ne moremo pa brez pedagoškega inštituta in eksperimentalnih šol preverjati, v koliki meri so za uresničevanje naših izobraževalnih in vzgojnih nalog uporabne praktične konsekvence te pedagogike. Še teže je z raziskovanjem naših sodobnih pedagoških problemov. Tudi tu lahko dosti pridobimo z dedukcijo iz naše politike in iz filozofskega materializma, in to v glavnem danes tudi delamo. Zaprt pa nam je sedaj najvažnejši vir za pedagoško raziskovanje, namreč izkušnje našega vzgojnega dela, ker nimamo dovolj ljudi, ki bi bili sposobni, jih ustvarjati in posploševati, in tudi nimamo precizne metodološke analize, niti pogojev za organizacijo tega induktivnega raziskovalnega dela. Na naša najbolj pereča pedagoška vprašanja pa bo mogoče odgovarjati edino le na tak način. Zato bo važna naloga pedagogike na naši univerzi vsaj za naslednjih deset let, z ustrezno vsebino predavanj in z uvajanjem slušateljev v metodološke probleme pripravljati pogoje za uporabo take metode v naši pedagogiki, ki ne bo več samo dobronamerna, iz ljubezni do otroka in vzgojiteljskega poklica porojena improvizacija. Kako to, da je n. pr. naša zgodovina ali literarna zgodovina v kakih 80 letih po nivoju obravnavanja svoje problematike močno napredovala, v pedagogiki pa je ta razlika marsikdaj zelo majhna ali pa je sploh ni? Eden izmed tehtnih vzrokov tega stanja je metodološka neogljenost naše pedagogike, ki si še ni utrla poti do dejstev. Ne moremo sprejeti tolažbe, da s pedagogiko v tujini ni dosti bolje, ponekod pa je še slabše. In kar je značilno: ta razlika je majhna ali pa je sploh ni prav pri obravnavanju tistih vprašanj, ki bi jih bilo treba reševati s sistematično, organizirano indukcijo. Ker zanj nimamo pogojev, improviziramo, ali pa rešujemo z nacionalnim mišljenjem tudi tista vprašanja, kjer bi morala spregovoriti množična izkušnja. V tem je nesreča naše pedagogike. Ne bi imelo smisla, si zakrivati oči pred dejstvom, da to stanje vpliva in bo še vplivalo tudi

na vsebino in kvaliteto predavanj na pedagoški skupini, ker pač pedagogike ni mogoče sneti iz zraka. Treba pa je ugotoviti osnovni vzrok tega — kakor pravimo — zaostajanja pedagogike za potrebami našega družbenega razvoja, ter pokazati poti za odstranjevanje tega vzroka. Zato ponavljam: dokler ne bomo imeli nekaj sto teoretično šolanih ljudi neposredno v vzgojni praksi kot zunanje sodelavce pedagoškega inštituta, ki bodo organizirali raziskovalno delo in dvigali raven vsega učiteljstva, toliko časa se stanje naše pedagogike ne bo bistveno popravilo — in seveda prav tako ne sama šolska in vzgojna praksa. Prizadevanje v tej smeri naj postane merilo resnične zavzetosti za čim boljšo vzgojo naše mladine.