

PRVI
ZVEZEK

**IZBRANI
TEMELJNI
POJMI**

pedagogički leksikon

izbrani
temeljni
pojmi

pedagoški leksikon

PEDAGOŠKI LEKSIKON

IZBRANI TEMELJNI POJMI

PRVI ZVEZEK

Vsebina

9	Nekaj uvodnih besed o Pedagoškem leksikonu	7
13	Zakaj potrebujemo novi leksikon na področju vzgoje in izobraževanja?	
21	Gesla	
	Avtonomija	21
	Avtoriteta	37
	Bildung	53
	Inkluzivnost	67
	Inteligentnost	81
	Kompetenca	93
	Kurikulum	105
	Paideia	119
	Učenje	131
	Vzgoja	141
159	Seznam sodelavcev in sodelavk Pedagoškega leksikona	

Nekaj uvodnih besed o Pedagoškem leksikonu

9

Po dveletnem začetnem obdobju in poskusni izdaji pričenjamo na Pedagoškem inštitutu uresničevati idejo o dolgoročnejšem projektu *Pedagoškega leksikona* kot referenčne strokovne publikacije v slovenščini, ki široke-mu krogu bralk in bralcev omogoča pregledno ter strokovno utemeljeno seznanitev s ključnimi pojmi vzgoje in izobraževanja.

Prvi zvezek predstavlja torej začetno, a že pravo leksikonsko publikacijo, katere osnovni namen je avtorska obravnava pojmov, ki izhajajo iz pedagoške tradicije, kakor tudi sodobnejših oz. za slovenski prostor prepoznanih relevantnih pojmov s področja vzgoje in izobraževanja. V tej obliki leksikon dobiva tudi končno enotno strukturo, ki odraža njegov temeljni namen kot strokovne publikacije ter predstavlja historično-problemsko obravnavo temeljnih pojmov vzgoje in izobraževanja v obliki daljših recenziranih sestavkov, ki upoštevajo načela znanstvenega pisanja. Vsako geslo ima tridelno zasnovo: (1) *Opis pojma*, kjer so v sumarni obliki predstavljeni pomen pojma, njegova najbolj uveljavljena definicija na širšem področju vzgoje in izobraževanja, nato še etimologija in uveljavljena raba v tujih jezikih; (2) *Leksikonska razlaga*, ki predstavlja osrednji del gesla ter vključuje historično in problemsko obravnavo pojma kot rezultata njegovega prenosa iz različnih miselnih ter kulturnih tradicij tako na ravni tematiziranja širšega družbeno-političnega konteksta, ki je sooblikoval nastanek pojma, kot tudi v smislu prikaza ožjih disciplinarnih zamejitev njegove rabe ter posebej relevantnih vidikov pojma na področju vzgoje in izobraževanja v slovenskem prostoru; (3) *Viri*, ki vključujejo seznam

najtemeljnejših in najrelevantnejših del, na katerih temelji geslo. Posebna pozornost je v tem okviru namenjena vključevanju morebitnih slovenskih prevodov in del v slovenskem jeziku.

Nemara je ena od odločilnih posebnosti *Pedagoškega leksikona*, ki jo velja omeniti ob njegovi prvi izdaji, prav obravnava temeljnih pojmov v obliki daljših avtorskih sestavkov. Ker so za naš prostor značilni predvsem terminološki slovarji oz. področni leksikoni, ki v obliki krajših zapisov poskušajo podati čim natančnejše definicije, bi se pristop z avtorskimi sestavki lahko marsikomu zdel nekoliko nenavaden ali celo nepremišljen. Predvsem zato, ker heterogenost in vsebinska odprtost, ki sta za tovrsten tip besedil značilni, intuitivno nasprotujeta nekaterim ustaljenim oblikam leksikonov, ki težijo k čim večji jasnosti in nedvoumnosti. Toda odločitev za tak pristop omogoča obravnavo pojmov in idej, ki ustreza namenu publikacije, to pa je predvsem pregledna seznanitev s ključnimi pojmi vzgoje in izobraževanja skozi problemski prikaz njihove kompleksnosti. Ta sega vse od terminoloških vprašanj in večpomenskosti pojmov do posebnosti njihovega razvoja (in spreminjanja) skozi čas ter različnih diskurzivnih rab. Da gre pri tem za ustaljeno obliko obravnave temeljnih pojmov, kaže tudi npr. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*,¹ ki nam je služila kot zgled. V njej gesla niso obravnavana le kot avtorski prispevki, katerih namen je predstaviti nek pojem v celoti, ampak je posamezno geslo mestoma obravnavano tudi z več prispevki in z različnih zornih kotov. Takšna obravnava gesel izhaja iz same narave konceptov in idej, ki na področju humanistike in dela družboslovja niso nedvoumni ter eksaktni, kar je sicer bolj značilno predvsem za področje naravoslovnih znanosti.

Enega od ključnih pogojev za uspešno delovanje tako ambicioznega projekta predstavlja zlasti pripravljenost strokovnjakinj in strokovnjakov za sodelovanje bodisi v avtorski bodisi v recenzentski vlogi. V ta namen smo v projektu oblikovali dvostopenjsko uredniško strukturo, ožji uredniški odbor in širši uredniški svet, ki ob klasičnih uredniških dejavnostih omogočata plodno strokovno razpravo o vsakokratnem izboru gesel ter avtoric in avtorjev, v drugi fazi pa zlasti podroben strokovni pregled prispelih besedil. Publikacija, ki je pred vami, je tako rezultat uspešnega sodelovanja širokega nabora slovenskih strokovnjakinj in strokovnjakov v različnih

1 Spletna stran enciklopedije: <https://plato.stanford.edu/>.

vlogah, ki so za pričujočo izdajo pomagali pripraviti šest novih gesel (»Avtonomija«, »Avtoriteta«, »Inkluzivnost«, »Inteligentnost«, »Kurikulum«, »Vzgoja«), skupaj s štirimi gesli, ki so bila objavljena že v poskusni izdaji (»Bildung«, »Kompetence«, »Paideia«, »Učenje«), vsa urejena po novem abecednem redu.

Kot sklepni del uvoda v prvo izdajo *Pedagoškega leksikona* v nadaljevanju poobjavljamo besedilo, s katerim smo uvedli poskusno izdajo (2023). Slednje besedilo je nastalo kot napoved rastoče leksikonske publikacije in ostaja njen veljavni temelj, kjer smo leksikon predstavili v kontekstu sorodnih poskusov in zgledov ter jasno opredelili njegov namen, načela izbora temeljnih pojmov in strukturo gesel. S ponovno objavo besedila »Zakaj potrebujemo novi leksikon na področju vzgoje in izobraževanja?« želimo poudariti pomen ter vlogo premišljenih izhodišč za razvoj tega referenčnega dela na področju vzgoje in izobraževanja.

Uredniški odbor (po abecednem vrstnem redu):

Sabina Autor, Igor Bijuklič, Damijan Štefanc in Janja Žmavc

Januar 2025

Zakaj potrebujemo novi leksikon na področju vzgoje in izobraževanja?

13

Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi je nastal kot plod sodelovanja med Pedagoškim inštitutom in Inštitutom za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU.¹ Elektronska publikacija vsebuje poskusni izbor gesel, ki predstavljajo podlago in konceptualni okvir za dolgoročni projekt, v katerem se povezujeta leksikografska veda ter raziskovalno področje vzgoje in izobraževanja. Glavni namen tovrstnega povezovanja je zasnova dinamične, kontinuirano izhajajoče elektronske publikacije – tematskega leksikona, ki temelji na akademskih standardih pisanja ter z avtorskimi geselskimi članki o temeljnih pojmih s področja vzgoje in izobraževanja predstavlja referenčno delo na omenjenem področju v slovenskem jeziku.

Vzgoja in izobraževanje je specifično področje, saj ni le predmet intenzivnega znanstvenega raziskovanja različnih ved in disciplin, ampak je hkrati pomemben družbeni podsistem, ki v zadnjih desetletjih vse bolj postaja tudi osrednje polje ekonomskega interesa. Heterogenost področja je tako primarno zaznamovana z interdisciplinarnostjo glede na različne, tudi jezikovne, tradicije in usmeritve znanstvenih ved, disciplin ter njihovih metod. Ob tem pa ne gre prezreti vpliva prevladujočih političnih in ekonomskih idej, ki prostor vzgoje in izobraževanja prav tako pomembno sooblikujejo v obliki šolskih ter raziskovalnih politik.

1 Publikacija je rezultat projekta Dostopni slovarji, dostopni posnetki, dostopna slovenščina, ki so ga izvajali Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU kot vodilni partner ter Pedagoški inštitut (PI) in Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (ZSDSDS). Projekt je financiralo Ministrstvo za kulturo na podlagi nacionalnega programa za jezikovno politiko v letih 2022–2023.

Dvojnost vzgoje in izobraževanja, kot področja znanosti, ki je hkrati precej družbeno izpostavljeno in zaznamovano s kontekstom časa ter prostora, se v izdatni meri odraža v oblikovanju vzgojno-izobraževalnih pojmov in razvijanju pripadajoče terminologije v ciljnih jezikih. Slednje postane relevantno zlasti v kontekstu vsakokratnega »presajanja« pojmov v različna jezikovno-kulturna okolja, tudi slovensko, kjer oblikovanje pojmovno-terminološkega aparata za tako kompleksno polje, kot je vzgoja in izobraževanje, ne more temeljiti le na iskanju optimalne prevodne rešitve iz jezika, v katerem je pojem izvirno nastal oz. se v trenutnih okoliščinah najpogosteje uporablja, kar, denimo, v zadnjem času velja zlasti za angleščino kot globalni jezik znanosti, stroke, oblikovanja politik itd. Vsak leksikografski poskus celovitejšega pristopa pri razumevanju ter rabi pojmov vzgoje in izobraževanja v ciljnim jeziku naj bi zato poleg zahtev terminološke stroke vključeval tudi historični kontekst procesa njihovega oblikovanja in rabe ter prenosa oz. prevodov v različna jezikovno-kulturna okolja ter kontekste. Ilustrativna primera za to sta prav nemški *Bildung*, ki se danes zaradi svoje specifičnosti ne prevaja več, in angleški *education*, ki ga v slovenščino prevajamo zelo različno (*vzgoja in izobraževanje*; *izobraževanje*; *edukacija*), ne da bi imeli ob tem v mislih tudi historično ozadje ali upoštevali pomenska razmerja med prevodnimi različicami tega pojma.²

Čeprav vprašanje temeljnih pojmov na področju vzgoje in izobraževanja v slovenskem prostoru trenutno morda ni v ospredju, to ne pomeni, da je prezrto ali da ga v preteklosti ni bilo. Vsekakor je problemska obravnavanje pojmov predvsem sestavni del temeljnega raziskovanja pedagogike, filozofije, sociologije in nekaterih drugih ved. Tako je v 80. letih prejšnjega stoletja na Pedagoškem inštitutu potekala raziskava,³ ki je razprla obravnavo pojmov s področja vzgoje in izobraževanja prav v kontekstu znanstvene terminologije. V okviru raziskave sta bila organizirana tudi dva simpozija, ki so jima sledile izdaje zbornikov s prispevki in transkribirano diskusijo (Pediček, 1984, 1995) ter monografija (Pediček, 1990). V vseh treh publikacijah odzvanja že omenjena heterogenost področja vzgoje in izobraževanja,

2 Podrobneje o omenjenih dilemah pišejo tudi Irena Lesar in Mojca Peček (2008) ter Klara Skubic Ermenc (2014).

3 Razvoj in sistem slovenske pedagoške terminologije ter inventarizacija in analiza slovenskega terminološkega znakovja v vzgoji in izobraževanju (gl. Pediček, 1990, str. 1).

saj se razpršenost razprav in zastavljenih vprašanj razteza od različnih znanstvenih ved, disciplin ter splošnih vprašanj znanosti in metod raziskovanja pa vse do kritike tedanjih reform na področju šolstva.⁴ V prvem desetletju 21. stoletja se dejavnost še okrepi z izdajo dveh strokovnih publikacij, ki predstavljata drugačen pristop v primerjavi s predhodnimi. *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*⁵ in *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja* (Muršak, 2012) v prikazu temeljnih pojmov ne obravnavata konceptualnih vprašanj ter teoretskih tradicij v vzgoji in izobraževanju, temveč sledita načelu terminološke vede, ki poskuša pojem opredeliti čim jasneje in enoznačneje.⁶ Leta 2022 je revija *Sodobna pedagogika* izdala tematsko številko z naslovom *Pedagoška terminologija in novorek v vzgoji in izobraževanju*,⁷ ki je prav tako odprla vprašanje oblikovanja terminologije in prevpraševanja pojmov, tokrat v povezavi z vstopom novih oz. s preoblikovanjem uveljavljenih pojmov ter konceptov v vzgoji in izobraževanju kot posledico vpliva aktualnih politik upravljanja ter odločanja.⁸

Vsi omenjeni poskusi in načini obravnave kažejo na kontinuirano zanimanje med slovenskimi raziskovalci ter raziskovalkami za različna terminološka in pojmovna vprašanja v vzgoji in izobraževanju ter hkrati razkrivajo težavnost naloge, pred katero stoji *Pedagoški leksikon*: kako problemsko pristopiti k izbranim pojmom in, širini navkljub, ohraniti koherentnost nabora ter obravnave pojmov? Kajti primarni bralci in bralke, ki jih imamo pred očmi, nekatere dileme razumevanja temeljnih pojmov vzgoje in izobraževanja dobro poznajo, saj se z njimi seznanjajo v okviru študija ali jih obravnavajo v svojih raziskavah, nekateri nenazadnje na njihovi podlagi tudi načrtujejo učni proces. Predstavljamo si, da bi študentom/-kam,

4 Ob tem velja omeniti npr. tudi tematsko številko revije *Problemi* iz l. 1985 z naslovom *Vsestransko razvita osebnost?*.

5 Projekt Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja je med letoma 2008 in 2009 vodil dr. Janez Vogrinc, financirala ga je Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS. Slovar je dostopen na spletnem portalu Termania: <https://www.termania.net/?searchIn=Linked&ld=74>.

6 Kot poudarja Mojca Žagar Karer (2011, str. 15), je ena od glavnih zahtev v terminologiji prav enopomenskost, »kar pomeni, da velja pravilo en pojem – en termin«.

7 Uredila sta jo Sabina Autor in Igor Bijuklič.

8 Opozoriti velja tudi na nekatere druge prispevke, ki neposredno ali posredno odpirajo vprašanje tako terminologije vzgoje in izobraževanja kot tudi razumevanja posameznih pojmov (npr. Vidmar, 2006; Muršak, 2008; Skubic Ermenc, 2014; Štefanc, 2021).

raziskovalcem/-kam, učiteljem/-icam – če v predhodni povedi opisana dejanja nadomestimo z akterji – pri njihovem delu koristil leksikon v slovenščini, ki bi na tovrstne dileme opozoril v obliki samostojnih in vsebinsko zaključenih krajših sestavkov. Skozi historično-problemsko obravnavo bi tovrstni sestavki prikazali razvoj pomena ter položaja posameznih pojmov v vzgoji in izobraževanju ter povezave z drugimi pojmi in omogočili njihovo sinhrono ter diahrono razumevanje. Celovito razumevanje temeljnih pojmov v vzgoji in izobraževanju namreč ne pomeni le razumevanja njihove individualne diahrono zgodovine oblikovanja ter rabe, temveč meri tudi na razumevanje presekov med posameznimi pojmi, do katerih pride, če jih opazujemo v sinhroni perspektivi in v kontekstu njihove družbene umeščenosti ter interakcije. Koncepta *Bildunga* tako ni mogoče celovito razumeti, če ga ne motrimo tudi s perspektive *paideie*, podobno pa velja tudi za koncept *kompetenc*, za katere je mogoče pokazati, da danes vsaj deloma – in na način, ki vsekakor terja kritično analizo in presojo – težijo k okupaciji mesta, ki ga sicer zavzemajo tako temeljni pedagoški pojmi, kot sta *vzgoja* in *izobrazba*.

Prav tako bi se marsikomu lahko zdelo nenavadno, da smo pričujočo elektronsko publikacijo poimenovali *Pedagoški leksikon* in ne, npr., *Leksikon vzgoje in izobraževanja*, kar bi bilo na prvi pogled nemara skladneje z duhom časa in prostora. S perspektive heterogenosti področja vzgoje in izobraževanja je pedagogika zgolj ena od ved, ki vstopajo v to polje, a gre vendar za vedo, katere osrednji predmet raziskovanja je prav vzgoja.⁹ Formacija človeka je namreč središčno vprašanje pedagogike in jo na eni strani sidra v tradicijo, ki sega vse do antike, na drugi pa omogoča reflektirano prevpraševanje sodobnih pozicij, ki v izobraževanju vidijo povsem druge, včasih tudi nasprotno smotre in cilje. Za uporabo pridevnika *pedagoški* smo se odločili prav zato, da s perspektivo pedagogike ohranimo osredotočenost in tudi koherentnost pri obravnavi polja, ki je, kakor smo že poudarili, izrazito heterogeno. Ob tem s problemsko in ne pozitivistično

9 Prim. Skubic Ermenc (2014, str. 59): »Iz zgodovine pedagogike vemo, da je prvotni in osrednji predmet pedagoškega raziskovanja vzgoja, pozneje pa se ji je pridružilo še raziskovanje izobraževanja in socializacije. Zelo splošno rečeno pedagogi preučujemo različne vidike formiranja človeka in pomen, ki ga imajo vzgojno-izobraževalne ustanove pri tem. Vzgojo, izobraževanje in socializacijo preučujejo tudi druge vede, specifičnost pedagogike pa se kaže najmanj v dvojem: ne glede na širjenje raziskovalnih vprašanj je vzgoja središčni koncept pedagogike, kar le-to dela tudi normativno znanost.«

obravnavo temeljnih pojmov sledimo humanistični raziskovalni tradiciji, kamor nenazadnje sodi tudi pedagogika.

Pričujoče besedilo torej predstavlja poskus historično-problemske ter avtorske obravnave štirih izbranih temeljnih pojmov področja vzgoje in izobraževanja. Pojme *paideia*, *Bildung*, *učenje* in *kompetence* smo skušali predstaviti kot kritični očrt zgodovine idej ali, povedano drugače, pokazati, kako se je spreminjala njihova raba pri prenosu med različnimi miselnimi ali kulturnimi tradicijami. Prav tako smo skušali orisati njihovo rabo v različnih znanstvenih disciplinah, ki so za nastanek in rabo pojma posebej relevantne, oz. prikazati različne opredelitve pri avtorjih, ki so pojem bistveno zaznamovali. Zgled za oblikovanje leksikonskih gesel so nam predstavljali primeri leksikonov in enciklopedij, ki temeljijo na kritični obravnavi pojmov v obliki daljših recenziranih avtorskih geselskih sestavkov (npr. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*). Njihov skupni imenovalec je enotna oz. ustaljena struktura, medtem ko je vsebinska obravnava v smislu problemskih poudarkov prepuščena avtorjem kot poznavalcem področja, hkrati pa je primarno zavezana temeljnemu načelom znanstvenega pisanja, tj. natančnosti, celovitosti in jasnosti obravnave problema.

Izbor gesel ni naključen. V začetnem vzorcu, ki predstavlja tudi podlago za morebitno nadaljevanje *Pedagoškega leksikona* kot dolgoročnega humanističnega projekta nacionalnega pomena, smo skušali oblikovati začetni oz. tudi preizkusni nabor pojmov rastoče elektronske publikacije, ki bi dovolj jasno odražal idejo heterogenosti, interdisciplinarnosti ter aktualnosti področja vzgoje in izobraževanja. Zato smo kot referenčne izbrali pojme, ki sodijo v tradicijo raziskovanja vzgoje in izobraževanja (npr. *paideia*, *Bildung*), kot tudi trenutno posebej izpostavljene pojme, katerih razumevanje in rabo posebej intenzivno zaznamujejo diskurzi, značilni za izobraževalne politike (npr. *učenje*, *kompetence*).

Nabor gesel prav tako poskuša zaobjeti kar največjo raznolikost metodoloških dilem njihove obravnave, ki bi se lahko pokazale in bi jih pri morebitnem kasnejšem nadaljevanju projekta lahko upoštevali kot del temeljnih usmeritev pri končni konceptualizaciji leksikona. Hkrati so avtorji in avtorice geselskih člankov uveljavljeni raziskovalci ter raziskovalke na področju vzgoje in izobraževanja, ki so v problemski obravnavi lahko

utemeljeno prikazali pluralnost oz. večpomenskost razumevanja in rabe izbranih pojmov.

Geselski članki so napisani kot koherentna in strnjena besedila z enotno strukturo. V *prvem* delu so predstavljeni osnovni podatki o pojmu, ki obsegajo geslo, najbolj uveljavljeno definicijo, ki je v rabi na širšem vzgojno-izobraževalnem področju, etimologijo ter prevodne dileme in rešitve. *Drugi* del je namenjen leksikonski razlagi, ki obsega historični razvoj pojma in ga tako postavlja v širši kontekst idej, kriz ter družbenopolitičnih dogodkov, ob katerih se je pojem oblikoval ali spreminjal. Hkrati pa se v tem delu zariše tudi ožji kontekst s kratkim prikazom rabe v različnih znanstvenih disciplinah, ki so za nastanek in rabo pojma posebej relevantne, oz. kratek prikaz opredelitev glede na avtorje in avtorice, ki so pojem obravnavali in tako tudi zaznamovali. V tem delu sta razgrnjeni tudi problemska obravnava rabe pojma kot rezultata njegovega prenosa iz različnih miselnih in kulturnih tradicij ter problemska predstavitev posebnosti rabe na področju vzgoje in izobraževanja. Zadnji, *tretji* del gesla predstavljajo uporabljeni viri in literatura.

Besedila so enotno tehnično urejena. To pomeni, da imajo enotno dolžino besedila (približno 20.0000 znakov s presledki), ki omogoča dovolj celovit (tj. informativen in problemski) prikaz znotraj predvidenega namena leksikona. Ker gre za temeljne pojme, je izhodiščni nabor literature, ki jo je mogoče uporabiti pri njihovem prikazu, zelo številen in posledično lahko zasenči samo besedilo, ki ima prav zaradi poantiranega in avtorskega prikaza v leksikonu primarno vlogo. Zato smo se odločili, da se omejimo na uporabo izbranih, »kanonskih« referenčnih besedil, s katerimi je mogoče utemeljeno pokazati na ključne točke v problemski predstavitvi pojmov. Hkrati smo sledili usmeritvi, da pri navajanju uporabimo slovenske prevode referenčnih del, kjer obstajajo, s čimer v prikaz pojmov vključujemo obstoječe premisleke o prevodnih rešitvah na področju znanstvene pedagoške terminologije.

Besedilo, ki je pred vami, ni le rezultat skrbno spisanih gesel, ki so jih individualno prispevali izbrani strokovnjaki in strokovnjakinje. Vsako besedilo je pred oddajo pregledal/-a recenzent/-ka, ki kot uveljavljen_a strokovnjak_inja deluje na ustreznem znanstvenem področju; na koncu smo besedila prebrali tudi člana in članici uredniškega odbora. A poudariti velja,

da je poleg predvidenega formalnega postopka končne priprave posameznih besedil projekt vzpostavil tudi medsebojno sodelovanje med uredniškim odborom, avtorji/-icami ter recenzenti/-kami, ki se je sklenil na skupnem posvetu 27. septembra 2023 na Pedagoškem inštitutu. Na posvetu so se v živahni razpravi, ki je spremljala pretres posameznih gesel, oblikovali tudi nastavki za nadaljevanje projekta v trajnejši obliki, ki bi v prihodnosti lahko tesneje povezal vse, ki se raziskovalno ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem, ter raziskovalcem in raziskovalkam omogočil pripoznanje znanstvene odličnosti tudi na tovrstnem področju delovanja. *Pedagoški leksikon* pa bi kot rastoča publikacija s tem lahko postal temeljno referenčno delo v slovenskem prostoru za vprašanja pluralnega razumevanja pojmov s področja vzgoje in izobraževanja, ki bi koristilo najrazličnejšim uporabnikom. A za to najprej potrebuje naklonjene bralke in bralce, ki bodo v poskusnih geslih prepoznali koristi in izziv v tem, da se projektu pridružijo kot njegovi soustvarjalci in soustvarjalke. Za delovanje v prihodnosti pa ni nič manj pomembno tudi to, da bo projekt *Pedagoški leksikon* prepoznan kot bistveni prispevek k temeljnim raziskavam in k razvoju slovenskega znanstvenega jezika ter bo našel naklonjenost in podporo v obliki javnega financiranja.

Uredniški odbor (po abecednem vrstnem redu):

Sabina Autor, Igor Bijuklič, Damijan Štefanc in Janja Žmavc

Viri

- Lesar, I., in Peček, M. (2008). Pojem »edukacija« – rešitev ali poglobitev zadreg pri opredeljevanju vzgoje in izobraževanja? V P. Javrh (ur.), *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje* (str. 95–107). Pedagoški inštitut.
- Muršak, J. (2008). Terminološki problemi na področju izobraževalnih ved. V P. Javrh (ur.), *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje* (str. 45–54). Pedagoški inštitut.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Pediček, F. (Ur.). (1984). *Terminologija v znanosti: prispevki k teoriji*. Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Pediček, F. (1990). *Prispevki za teorijo terminologije v znanosti - tudi pedagoški*. Didakta.

- Pediček, F. (Ur.). (1995). *Današnja identiteta pedagoških znanosti: zbornik*. Pedagoški inštitut.
- Skubic Ermenc, K. (2014). Prevajanje pojma »pedagogika« v angleški jezik in primer primerjalne pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 65(1), 56–71.
- Štefanc, D. (2012). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Vidmar, T. (2006). Vseživljenjsko učenje pred svojo sodobno konceptualizacijo. *Sodobna pedagogika*, 57(3), 28–48.
- Žagar Karer, M. (2011). *Terminologija med slovarjem in besedilom*. ZRC SAZU, Založba ZRC.

Avtonomija

Peček, Mojca. 2025. "Avtonomija." V *Pedagoški leksikon, izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklić, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 21–35. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-362-2.21-35>.

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Pojem avtonomija izhaja iz grškega izraza *autonomía* (gr. *autós*, 'sam', in *nómos*, 'zakon, navada, šega'), ki pomeni 'politično neodvisnost, samostojnost' in je izpeljanka iz pridevnika *autónomos*, ki pomeni 'takšen, ki živi po svojih zakonih'; gre za tujko, ki je prevzeta po zgledu nemškega izraza *Autonomie* in francoskega *autonomie* (Snoj, 2015). Pojem se uporablja v različnih pomenih, Slovar slovenskega knjižnega jezika med drugim navaja: 1. samouprava oz. samostojno upravljanje države oz. določenega ozemlja v okviru države (npr. politična avtonomija dežele), določene institucije (npr. avtonomija univerze), posameznika (npr. osebna avtonomija), delovanja (npr. avtonomija umetniškega ustvarjanja); 2. delovanje naprave brez uporabe zunanjih virov energije (npr. akumulator omogoča avtonomijo avtomobila do razdalje 560 kilometrov) (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, 2014; prim. tudi Merriam-Webster, b. l.). Kot strokovni termin in v vsakdanji rabi se uporablja kot sinonim za samostojnost, samoupravo, tudi za neodvisnost, zlasti moralno, svobodno voljo, osebno svobodo, samoodločanje (Snoj idr., 2018; Merriam-Webster, b. l.; Legate in Ryan, 2014).

V prvotnem pomenu se je pojem nanašal na pravico suverenih političnih držav do samoupravljanja. Ta pomen se še vedno ohranja, v sodobnem času pa se je razširil tudi na pravico posameznikov, da sprejemajo odločitve, ki so pomembne za njihovo življenje, in določajo smer svojega življenja v skladu s svojimi prepričanji, načeli in vrednotami (Mackenzie, 2014). Avtonomija na družbeni ravni se nanaša na zakone, ki jih oblikujejo ljudje, da bi regulirali sami sebe (je torej sinonim za neodvisnost), na ravni posameznika pa se nanaša na življenje po lastnih zakonih (sinonim za svobodo) (Have in Patrão Neves, 2021) in je povezana »s pojmovanjem človeka kot razumnega in svobodnega bitja«, ki »sam prepozna in uporablja moralna načela« (Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2008–2009a). Ideal svobode, ki presega tradicionalno pojmovanje svobodne volje ali svobodne izbire med dvema možnostma delovanja, ima korenine v politični teoriji 18. stoletja, ki je bila najprej povezana z Rousseaujem, predvsem pa s Kantom, in pozneje z Millom ter njegovim delom *O svobodi* (Have in Patrão Neves, 2021).

Ločimo tri temeljne vidike avtonomije posameznika: *intelektualnega* (različna prepričanja o svetu, o tem, kaj je pomembno, standardih ravnanja), *moralnega* (vse oblike praktične presoje in delovanja) in *čustvenega* (obvladovanje

čustev, želja in občutkov), pri čemer je posameznik lahko avtonomen v katerem koli izmed teh vidikov, ne da bi bil nujno avtonomen tudi v drugih (Crittenden, 2010). Po drugi strani C. Mackenzie (2014) govori o štirih različnih interpretacijah oz. konceptih avtonomije posameznika: *odločitveni* (angl. *decisional*) avtonomijo razume kot zmožnost odločanja na podlagi informacij; drugi koncept, ki v ospredje postavlja *vest* (angl. *conscientious*), avtonomijo razume kot delovanje v skladu s cilji, standardi, z normami in načeli, ki jim je oseba zavezana; tretji, *libertarni* (angl. *libertarian*), avtonomijo razume kot obveznost maksimiranja posameznikovih izbir in zmanjševanja družbenega vmešavanja vanje; *odnosni* (angl. *relational*) avtonomijo razume kot kompetenco, katere razvoj in uporaba zahtevata stalno medosebno, družbeno ter institucionalno podporo in kažeta, kako je lahko avtonomija ovirana zaradi družbenega zatiranja in nepravičnosti.

Če govorimo o avtonomiji posameznika, jo razumemo kot sposobnost upravljanja (življenja, vedenja) s strani samega sebe, vedénje je samoorganizirano in samopodprto, posameznikova dejanja se doživljajo kot prostovoljna in pristna (avtentična); nasprotje je občutek pritiska, prisile, vedénje, ki ga nadzorujejo sile, ki jih zaznavamo kot zunanje (Legate in Ryan, 2014). Tisti, ki živijo v strahu ali nepremišljenem prilagajanju volji drugih, ne dosežejo osebne avtonomije, enako kot ljudje, ki se podreajo tistim notranjim silam, ki jih ne morejo nadzorovati (Callan, 2014). Avtorji, ki preučujejo avtonomijo, opozarjajo, da je le-ta stvar stopnje in ne stanje vse ali nič, ki temelji na dihotomiji s heteronomijo (Parker, 2015); da ni le zasebna zadeva posameznikov, temveč je družbene narave in jo je mogoče oblikovati le s pomočjo posameznikovih zavednih soočanj z izzivi družbenega obstoja, torej skupaj z drugimi ljudmi (Raaen, 2011; Parker, 2015; Vangrieken idr., 2017); da je v pravni državi vezana na obstoj zakona (Kovač Šebart in Krek, 2009). Povezana je torej z zmožnostjo in močjo posameznika, da deluje v določenem kontekstu (Garland, 1997, po Raaen, 2011, str. 630). Allwright (1990, po Parker, 2015, str. 93) pravi, da je avtonomija neko optimalno stanje ravnovesja med največjo samostojnostjo in soodvisnostjo ljudi. N. Legate in R. M. Ryan (2014) pa, da so lahko posamezniki avtonomno odvisni ali soodvisni, ko se prostovoljno opirajo na druge, tako kot se lahko nekateri čutijo prisiljeni, da so neodvisni ali ločeni od drugih. Obstajajo torej napetosti med notranjim in zunanjim prepoznavanjem znotraj avtonomije,

pri čemer je nadzor nad osebno identiteto, npr. avtentično izražanje tega, kaj želimo biti, in ne da je le-ta odsev našega družbenega okolja, za avtonomijo osrednjega pomena (Parker, 2015; Raaen, 2011).

Avtonomija v nekaterih znanstvenih disciplinah

Začetki razmišljanja o avtonomiji segajo v antično filozofijo, za sodobno razumevanje pa je pomembno zlasti razmišljanje Milla (1994) in Kanta (glej npr. 1993). Mill pravi, da posameznikovo zasledovanje sreče zahteva avtonomno razmišljanje in delovanje. Avtonomijo torej povezuje s posameznikovim samoizražanjem in svobodo. Po Kantu je avtonomija subjekta predpostavka vsakega moralnega zakona, ker človek s pomočjo avtonomije uma odkrije moralni zakon, po katerem deluje. Razume jo torej kot racionalno samoupravljanje, ki ga vodijo univerzalna moralna načela. Kantovo pojmovanje avtonomije humanistika in družboslovje 19. in 20. stoletja vzpostavita »kot prevladujoč model znanstvenega in teoretskega razumevanja človeka« (Kroflič, 2005, str. 12), hkrati pa v drugi polovici 20. stoletja nastajajo etični koncepti (npr. Levinasov), ki zavračajo koncept avtonomije kot neodvisnosti in ga nadomeščajo s človekovo zmožnostjo odgovarjanja na poziv Drugega kot drugačnega (Kroflič, 2007).

V sociologiji in politično-pravni teoriji ter praksi avtonomija pomeni sposobnost in pravico do neodvisnosti, svobode, samouprave, do samostojnega sprejemanja zakonov skupnega življenja v okviru neke države. Nanaša se lahko na posameznika, institucije, družbene skupine (npr. etnične, verske), določeno ozemlje.

V psihologiji se avtonomija pojmuje kot nekaj nujnega za optimalno delovanje posameznika, za kakovost njegovega življenja in njegovo dobrobit. Ko se posameznik čuti avtonomnega, doživlja vitalnost, je uspešnejši, se duševno in fizično bolje počuti, je srečnejši (Legate in Ryan, 2014; Chirkov, 2011). Po V. I. Chirkov (2011) jo je mogoče opredeliti s tremi pogoji: *čuječnostjo* (angl. *mindfulness*), *refleksijo* in *racionalno izbiro*. Človeku je dana kot potencial in se mora razviti, človek se je mora naučiti. Ko je oseba motivirana, da uporabi to naučeno miselno naravnost in spretnosti za vodenje svojega življenja ter svojih ravnanj, pravimo, da je avtonomna.

Zato se ravni avtonomije med ljudmi razlikujejo in segajo od minimalne do zelo visoke (Chirkov, 2011). V sodobni psihologiji je avtonomija osrednjega pomena za *teorijo samoodločanja* (angl. *self-determination theory*), ki zanjo pravi, da je osnovna in univerzalna psihološka potreba, bistvena za optimalno motivacijo in posameznikovo dobrobit (Legate in Ryan, 2014). Pomembna družbena okolja, kot je npr. šola, lahko podpirajo ali spodkopavajo avtonomijo posameznika. Podporna okolja so tista, ki ljudem omogočajo, da se avtentično izražajo, ljudi sprejemajo takšne, kot so, uporabljajo čim manj pritiska in nadzora ter namesto tega posameznikom omogočijo izbiro; okolja, v katerih je veliko kontrole in malo avtonomije, spodkopavajo posameznikovo dobrobit, vodijo do težav, kot so tesnoba in depresija, občutki osamljenosti ter agresije (Legate in Ryan, 2014).

Avtonomija na področju vzgoje in izobraževanja

Pojem avtonomija se najpogosteje uporablja kot cilj ter sredstvo vzgoje in izobraževanja, česar izhodišče je prepričanje, da avtonomija ni neka lastnost, dana človeku sama po sebi, temveč se je v povezanosti z našimi notranjimi potenciali naučimo, v stopnji avtonomije lahko napredujemo in tudi nazadujemo (Parker, 2015); uporablja pa se tudi z vidika neodvisnosti, samouprave institucije, npr. šole in zaposlenih v njej. Oba vidika avtonomije sta med seboj povezana, npr. učitelj, ki ima večjo stopnjo avtonomije pri svojem delu, lažje spodbuja tudi razvoj avtonomije pri učencih (Parker, 2015). V nadaljevanju je avtonomija na področju vzgoje in izobraževanja natančneje opredeljena z vidika cilja ter sredstva vzgoje in izobraževanja, z vidika vzgojno-izobraževalnih institucij in zaposlenih pa je izpostavljen primer šole in učiteljev. V zvezi s slednjim naj poudarimo, da osnovna predstavljena načela in zakonitosti avtonomije veljajo tudi za druge vzgojno-izobraževalne institucije ter zaposlene v njih.

Avtonomija kot cilj ter sredstvo vzgoje in izobraževanja

Znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa se pojem avtonomija uporablja v treh kontekstih (Boud, 1988).

Prvi govori o avtonomiji *kot cilju vzgoje in izobraževanja*: ključen cilj je pri posameznikih razviti zmožnost, da sami sprejemajo svoje odločitve o tem, kaj mislijo in kaj počnejo, da so se sposobni na ustvarjal in edinstven način odzivati na svoje okolje oz. na nastale situacije (Boud, 1988). To pomeni, da vzgoja in izobraževanje za avtonomijo zajema učenje vsega, kar posameznika usposablja, da doseže samostojnost, neodvisnost, naloga učiteljev pa je, da učečim se pri tem pomagajo, jih spodbujajo. Zanimanje za ta vidik avtonomije se je povečal v dvajsetem stoletju vsled hitrih sprememb v tehnologiji, komunikacijah, zaposlovanju, izobraževanju odraslih itd. Sicer pa je avtonomija eden izmed glavnih vzgojno-izobraževalnih ciljev zlasti v liberalni tradiciji (Kerr, 2002). Poleg že omenjenega Milla (1994) in Kanta (1988), ki je zagovarjal, da je osnovni namen vzgoje človeka naučiti, kako lahko svobodno uporablja svoj razum, je nujno omeniti vsaj še Rousseauja, ki je na področju vzgoje utiral pot ideji o avtonomiji in avtentičnosti. Émilova vzgoja, ki jo Rousseau opisuje v svoji knjigi *Émil ali o vzgoji* (1997), ni bila namenjena le priklicu stabilnega racionalnega jaza, ki bi vladal proti navadam in družbenim predsodkom, temveč naj bi vključevala tudi sočutje na podlagi vrline, s katerim je mogoče utišati lastne interese in jih uskladiti z interesi drugih (Callan, 2014). V sodobnem času je pojmovanje avtonomije kot vzgojno-izobraževalnega cilja močno povezano z Rawlsom (1999), za katerega je vzgoja za avtonomijo nujni sestavni del čuta pravičnosti, ki izhaja iz demokratičnega ideala osebe (Callan, 2014), in z diskurzom človekovih ter otrokovih pravic (Kroflič, 2005; Kovač Šebart in Krek, 2009). V tem kontekstu je treba omeniti pristop pravične skupnosti (angl. *just community approach*) Kohlberga, s katerim si je prizadeval vzpostaviti ravnovesje med pravičnostjo in skupnostjo oz. izpostaviti pomen kolektiva ob hkratni zaščiti pravic učencev in spodbujanju njihove moralne rasti (Power idr., 1989).

Po mnenju Krofliča (2005, 2007) se je v obdobju moderne izčrpal pomen razsvetljskega univerzalnega koncepta avtonomije, zato kantovsko antropološko zasnovo avtonomnega subjekta nadgrajuje z alternativnim konceptom moralne odgovornosti. Cilj vzgoje in izobraževanja naj bi bil oblikovanje osebnosti, »ki zna iz refleksije osebnega identitetnega položaja vstopiti v prostor skupnega dogovarjanja« (Kroflič, 2005, str. 20). V tem kontekstu naj izpostavimo tudi definicijo avtonomije Strika

(po Kerr, 2002, str. 23) ki pravi, da je avtonomija pogoj za samoupravljanje, potrebno, da lahko prevzamemo moralno odgovornost za svoje odločitve. Moralnost pa se nanaša na interakcije med osebami; njena domena so tista dejanja, ki vplivajo na druge. Povedano je ključno tudi z vidika moralne in državljanske vzgoje, ki je v sodobnem času usmerjena v vzgojo za toleranco in demokracijo. Kot namreč poudarja že Dewey (1966), demokracija ne pomeni le oblike vladanja, temveč način povezanega življenja, vzajemne komunikacije, zaradi česar je dihotomija med posameznikom kot neodvisnim subjektom in skupnostjo, ki skuša ščititi svoje vrednote in interese ter jih z vzgojo prenesti na učeče se, napačna (Kroflič, 2004). Vzgoja je proces življenja in ne priprava na bodoče življenje, šola pa je tista oblika družbenega življenja, v kateri so združeni vsi tisti dejavniki, ki najučinkoviteje usmerjajo otroka v deljenje skupnih virov človečnosti in v uporabo lastnih moči za realizacijo socialnih ciljev (Dewey, 1897).

Pri drugem kontekstu gre za *opise pristopov v vzgojno-izobraževalni praksi*, ki poudarjajo avtonomnost, samostojnost in odgovornost učečih se za sprejemanje odločitev (Baud, 2005). Kot izpostavlja Callan (2014), je vprašanje, kako vzgajati in izobraževati za avtonomijo, predmet nasprotujočih si razlag, saj ni strinjanja že o tem, kje v psihi se nahaja jaz, ki pravilno vlada in za katerega so vzgojno-izobraževalni cilji ter procesi usklajeni tako, da zagotavljajo njegovo upravičeno avtoriteto. Kot izpostavlja Boud (1988), ni avtomatične povezave med avtonomijo kot ciljem in načini, kako jo uresničiti. Pa vendar, kot nadaljuje, če bi govorili o avtonomiji kot samostojnosti, smo morda lahko v dvomih, da metode, ki temeljijo na samostojnosti učečega se, same po sebi spodbujajo samostojnost. In vendar ni verjetno, da bi metode, v katerih dominira učitelj, uspele to doseči; ni verjetno, da bi bili učeči se, ki so odvisni od njih, v svetu učenja in kasneje zaposlovanja tako učinkoviti kot tisti, ki so razvili strategije, ki jim omogočajo, da sami poiščejo in uporabijo lastne vire za učenje ter odločanje. Pri tem je nujno ponovno izpostaviti, da cilj takšnega učenja ne glede na uporabljen pristop ni, da bi učeči se postali individualisti in da se jih obravnava ločeno drugega od drugega, temveč da sodelujejo drug z drugim. Zato avtonomije tudi ni mogoče doseči v vakuumu, ko smo izolirani od idej in izkušenj drugih (Boud, 1988).

Tretji kontekst je prav tako povezan z učenjem, in sicer gre za prepričanje, da nobeno učenje ne more biti učinkovito, razen morda v zelo omejenem obsegu, če učeči se ne more *sooblikovati*, *soodločati* o vsebinah in metodah učenja (Boud, 1988). Če učeči se nimajo možnosti sodelovati pri odločanju o svojem učenju, bodo z manjšo verjetnostjo razvili spretnosti, ki jih potrebujejo za načrtovanje in organiziranje vseživljenjskega učenja (Boud, 1988). Kot izpostavlja Crittenden (2010), so že predšolski otroci avtonomni v smislu, da zahtevajo moralno spoštovanje, kar pomeni, da avtonomija ni le dosežek, ki ga je treba promovirati, temveč stanje, ki ga je treba spoštovati pri vseh in s tem osnovni kriterij za vrsto vzgojno-izobraževalnih postopkov, ki se lahko zakonito uporabljajo. Učečim se je treba dati, tako kot vsem ostalim, pravico do avtonomije, pravico, da sprejemajo odločitve zase, ker so odgovorni in so lahko odgovorni za svoja dejanja (Strike, 1982, po Kerr 2002, str. 19). Vzgoja in izobraževanje v tem smislu je vsaka aktivnost, ki izraža avtonomno izbiro osebe in, domnevno, povečuje njeno zmožnost in priložnost za takšno izbiro (Crittenden, 2010), pri čemer se proces izbire dogaja znotraj upoštevanja določenega socialnega konteksta.

Avtonomija šol

Avtonomija šol v Evropi nima dolge tradicije. Šele v 80. letih prejšnjega stoletja se je začelo razvijati gibanje za avtonomijo šol, ki se je razširilo v 90. (Eurydice, 2008). Reforme šolske avtonomije so začeli povezovati s težnjami po politični decentralizaciji in po uvedbi t. i. nove javne uprave, za katero je značilno, da pri upravljanju uporablja načela zasebnega sektorja: stranka postane središče vseh dejavnosti; decentralizacija odgovornosti do ravni, ki je najbližja potrebam ljudi; uslužbenci so odgovorni skupnosti; poudarek na kakovosti storitev in učinkovitosti; zamenjava modela nadzorovanja procesov z modelom evalvacije rezultatov (Eurydice, 2008).

Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2008–2009b) avtonomijo šol definira kot relativno neodvisnost, delno svobodo odločanja, ki je podeljena šolam. A. Neeleman (2019), denimo, takšno definicijo razširja kot pravico šole do samoupravljanja in samostojnega sprejemanja odločitev v zvezi z odgovornostmi,

ki so ji bile dodeljene. Večina analiz avtonomijo šol definira izhajajoč iz definicije avtonomije kot svobode delovanja. O šolski avtonomiji se razpravlja na različnih področjih, npr. v zvezi s pridobivanjem sredstev in njihovo porabo, kadrovskim vodenjem, pripravo šolskih predpisov, sestavo različnih organov šol, z načrtovanjem in izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa. Na splošno velja, da so šole avtonomne, če so v celoti odgovorne za svoje odločitve znotraj splošnih zakonskih meja ali splošnega okvira šolske zakonodaje (Eurydice, 2008). Stopnja avtonomije šole je torej povezana s stopnjo odgovornosti, ki jo šola za posamezno področje ima, prilagoditve šolskih sistemov v smeri povečanja avtonomije šol pa gredo vzporedno z oblikovanjem različnih instrumentov za merjenje njihove odgovornosti (Neeleman, 2018; Keddie idr., 2023). »Lahko rečemo, da ima šolska avtonomija dve strani: po eni imajo šole večjo svobodo, ki je posledica prevzemanja večje odgovornosti, po drugi strani pa se krepi nadzor države, ki se uveljavlja bolj kot nadziranje rezultatov šolanja in manj kot normiranje procesov. Kot na drugih družbenih področjih so tudi šole nedvomno prestopile iz sistema nadzorovanja *procesa* v sisteme nadzorovanja *rezultatov*« (Eurydice, 2008, str. 43; poudarila M. P.), pri čemer ne gre za merjenje le-teh le na nacionalni, temveč tudi na nadnacionalni ravni. S tovrstnimi mehanizmi nadzorovanja šol pa obstaja vse večja nevarnost, da se izgubi zavedanje, kaj z njimi želimo doseči, kaj je namen vzgoje in izobraževanja. Kot opozarja Biesta (2009), če se ukvarjamo le z merjenjem in s primerjavo rezultatov, obstaja namreč nevarnost, da na koncu cenimo tisto, kar se meri, in ne tisto, kar se ceni.

Večanje odgovornosti šol na eni strani in nadzora države na drugi se v sodobnosti zagovarja kot zaželen oblika vodenja šol, s katero naj bi se povečala kakovost vzgoje in izobraževanja ter zmanjšala razlika v dosežkih med učenci (Eurydice, 2008; Keddie idr., 2022). Tu pa se kaže še ena past zgoraj opisanega koncepta avtonomije šol, saj raziskave tega ne potrjujejo. Kažejo npr., da reforme v smeri avtonomije šol izboljšujejo dosežke učencev v razvitih državah, medtem ko jih spodkopavajo v državah v razvoju; da ne vplivajo na neenakosti med učenci iz različnih socialnih okolij ne v razvitih ne v razvijajočih se državah (Hanushek idr., 2011; Keddie idr., 2023). Avtonomija šol lahko ustvarja nadaljnje neenakosti na ravni šol in sistema, če izhaja iz logike trženja, konkurence, ekonomske učinkovitosti in javne odgovornosti (Keddie idr., 2023).

Avtonomija učiteljev

Obstaja konsenz, da morajo biti učitelji pri svojem delu avtonomni, argumenti, zakaj, pa so številni (Parker, 2015): če je avtonomija nekaj, za kar želimo vzgajati učence, potem morajo biti za to, da bi to lahko dosegli, avtonomni tudi učitelji (Parker, 2015); učitelji, ki pri svojem delu uživajo avtonomijo, se počutijo zadovoljnejši, bolj motivirani in kompetentnejši ter dlje ostajajo v svojem poklicu (MacBeath, 2012; Parker, 2015); do določene mere je avtonomija učiteljev nujni pogoj za njihovo delo, saj morajo presojati v negotovih situacijah v skladu s posebnimi, nepredvidljivimi okoliščinami (Parker, 2015). Dale (1989) v zvezi s slednjim pravi, da so učitelji sicer lahko tipični državni uslužbenci, a ne morejo biti tipični državni uradniki, saj se njihovega dela ne da opredeliti z vrsto pravilnih odzivov na različne procedure; prav tako ne morejo biti tipični tehnični delavci, za katere je bistveno doseganje dobrih rezultatov. Težava se namreč pojavi že pri definiranju dobrih rezultatov, saj so ti povezani s številnimi, pogosto nasprotujočimi si zahtevami in pričakovanji.

Avtonomijo učiteljev nekateri napačno enačijo s pravico ravnati poljubno, v skladu s svojo individualno voljo in presojo (Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani 2008–2009c). Takšno pojmovanje avtonomije je neustrezno zlasti v okolju, za katero je značilna vse večja potreba po sodelovanju (Vangrieken idr., 2017). K. Vangrieken idr. (2017) v tem kontekstu govorijo o razlikah med *starejšim* in *novejšim konceptom avtonomije* učiteljev. Medtem ko se prvi osredotoča na neodvisnost učiteljev, svobodo in upiranje vplivom, vodenju drugih, se sodobnejši koncept osredotoča na svobodo pri sprejemanju strokovnih odločitev in sodelovanje v procesu odločanja. Da je sodelovanje in upoštevanje konteksta ključno za razumevanje avtonomije učiteljev, je moč zaslediti tudi v drugih definicijah. Hoyle in John (1995, v Parker, 2015, str. 21) avtonomijo učitelja definirata kot učiteljevo svobodo pri oblikovanju svoje osebne pedagogike, ki vključuje ravnovesje med njegovo osebnostjo, njegovim izobraževanjem, izkušnjami in zahtevami specifičnega vzgojno-izobraževalnega konteksta. R. Gabriel idr. (2011) govorijo o *angažirani avtonomiji* (angl. *engaged autonomy*), po kateri so učitelji inovativni in se počutijo samostojni pri svojem delu ter razvoju, hkrati pa ohranjajo občutek za sodelovanje in cenijo sodelovanje s kolegi.

A. Pitt (2010) govori o *profesionalni avtonomiji* (angl. *professional autonomy*), ki jo razume ne toliko kot osvoboditev od vplivov in avtoritet, ki so zaznamovale naše oblikovanje, temveč bolj kot utemeljeno znotraj kompleksnega odnosa do vplivov in avtoritet, idej in idealov, ki jih zavračamo ali jih imamo za svoje. V zvezi s to definicijo avtonomije se pogosto zastavlja tudi vprašanje, ali je učiteljski poklic profesija, pri čemer naj bi bila ena izmed osnovnih značilnosti profesije prav to, da imajo zaposleni v njej veliko stopnjo avtonomije (Peček, 1998; MacBeath, 2012). Naj omenimo še koncept *licencirane avtonomije* (angl. *licensed autonomy*) v nasprotju z *regulirano avtonomijo* (angl. *regulated autonomy*) (Dale, 1989). Medtem ko govori prvi o procesih in praksah, ki so bodisi zaradi tradicije ali zaradi zaupanja prepuščeni strokovni presoji učiteljev, govori drugi o kodifikaciji in nadzorovanju teh procesov in praks, npr. s standardiziranimi testi znanja.

Razumevanje tega, kaj je učiteljeva avtonomija, kakšna je njena stopnja, kaj zajema, je v različnih družbenih obdobjih in državah različno ter odvisno od več dejavnikov, med drugim tudi od značilnosti in učinkovitosti boja učiteljev zanj (glej npr. Peček, 1998; MacBeath, 2012). Pojem predpostavlja, da učitelji veljajo za zaupanja vredne (Raaen, 2011), pa vendar je vprašanje, ali si avtonomije res želijo. Močno je namreč povezana z njihovo pripravljenostjo sprejemati odgovornost za delo, pri katerem so lahko avtonomni (Peček, 1998). Učitelji so običajno državni uslužbenci, od katerih se pričakuje, da bodo pri svojem delu upoštevali okvire, določene s strani države (npr. učni načrti, uporaba predpisanih učbenikov). Njihova avtonomija je lahko omejena tudi s strani ravnateljev, lokalne skupnosti, sodelavcev, strokovne etike, profesionalnih združenj. O avtonomiji učiteljev se razpravlja na različnih področjih: od oblikovanja učnih načrtov, odločitev v zvezi s profesionalnim razvojem in delovanjem šole do odločitev, povezanih z delom v razredu (odločitve npr. glede izvedbe učnih načrtov in ciljev poučevanja, izbire učnih tem, metod, tehnik poučevanja in izbire učnih pripomočkov, glede ocenjevanja, discipliniranja in kaznovanja). Dale (1989) v zvezi s tem govori o *šibkem pojmovanju avtonomije*, kjer gre za učiteljevo svobodno uporabo potrjenega strokovnega znanja pri izvajanju vzgojno-izobraževalnih programov, ki so bili oblikovani drugje, in *močnejšem pojmovanju avtonomije*, ki zajema tudi oblikovanje in ne le izvajanje teh programov. Slednje pojmovanje temelji na prepričanju, da so učitelji

izvedenci za vzgojo in izobraževanje in da lahko le oni, oz. najbolje oni, odločajo ne le o tem, kako se bo poučevalo, temveč tudi, kaj. Avtonomija učiteljev v sodobnem času se nagiba k šibkemu pojmovanju. Ta je namreč podobno kot avtonomija šol močno povezana z odgovornostjo v obliki standardiziranih preverjanj znanja, profesionalnih standardov in privilegiranja določenega tipa znanja (Keddie idr., 2023; Raaen, 2011) oz. s kontrolo tega, kaj je bilo naučenega v učnem procesu (Dale, 1989).

Če zaključimo: pojem avtonomija v sodobnem času nikakor ne more naslavlјati romantične ideje o individualizmu in neodvisnosti. Če bi ga s tem enačili, bi to vodilo bodisi k zanikanju avtonomije ob spoznanju, da ljudje nikoli nismo povsem neodvisni, ali pa ob spoznanju, da je neodvisnost enega človeka, skupine, mogoča samo na račun neodvisnosti drugih. Avtonomijo je moč najti v prostoru odgovornega dogovarjanja ob spoštovanju raznolikosti ter hkratni refleksiji in avtentičnem izražanju tega, kaj smo in kaj želimo biti, kar bi moral biti tudi cilj vzgoje in izobraževanja. Avtonomija v vzgoji in izobraževanju je torej nujna kot cilj in tudi kot sredstvo za doseg tega cilja, kar pomeni, da je nujno tudi zavzemanje zanj. Učitelji brez določene stopnje avtonomije niti ne morejo kakovostno opravljati svojega poklica, brez občutka avtonomije ni zadovoljstva niti v osebnem niti v poklicnem življenju. Kakšna je njena stopnja, pa je rezultat posameznikovih odgovornih soočanj s samim sabo in z bivanjsko raznolikostjo okolja, v katerem se udejanja, je rezultat iskanja ravnovesja med največjo stopnjo samostojnosti in največjo stopnjo soodvisnosti.

Mojca Peček

Viri

- Allwright, D. (1990). *Autonomy in language pedagogy* (CRILE Working Paper 6). Centre for Research in Education, University of Lancaster.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 33–46.
- Boud, D. (1988). Moving towards autonomy. V D. Boud (ur.), *Developing student autonomy in learning* (2. izd., str. 17–39). Routledge.

- Callan, E. (2014). Autonomy. V D. C. Phillips (ur.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (str. 69–72). SAGE Publications.
- Chirkov, V. I. (2011). Human psychological autonomy: Reflections on the debates about its understanding in modern psychology. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(9), 609–620.
- Crittenden, B. (2010). Autonomy as an aim of education. V K. A. Strike in K. Egan (ur.), *Ethics and educational policy* (str. 72–87). Routledge.
- Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Open University Press.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77–80.
- Dewey, J. (1966). *Vaspitanje i demokratija: uvod u filosofiju vaspitanja* (S. Vukobrat, prev.). Obod.
- Eurydice. (2008). *Šolska avtonomija v Evropi: politike in ukrepi* (M. Čuk, prev.). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Hanushek, E. A., Link, S., in Woessmann, L. (2011). *Does school autonomy make sense everywhere?* (Working Paper št. 17591). National Bureau of Economic Research.
- Hoyle, E., in John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. Cassell.
- Gabriel, R., Day, J. P., in Allington, R. (2011). Exemplary teacher voices on their own development. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 37–41.
- Garland, D. (1997). Governmentality and the problem of crime: Foucault, criminology, sociology. *Theoretical Criminology*, 1(2), 173–214.
- Have, ten H., in Patrão Neves, M. do C. (2021). *Dictionary of global bioethics*. Springer.
- Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU.
(2014). Avtonomija. V *SSKP*. Fran. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=avtonomija&All=avtonomija&FilteredDictionaryIds=133>
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi – šolsko polje*, 27(11), 147–158.
- Kant, I. (1993). *Kritika praktičnega uma* (R. Riha, prev.). Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Keddie, A., MacDonald, K., Blackmore, J., Boyask, R., Fitzgerald, S., Gavin, M., Heffernan, A., Hursh, D., McGrath-Champ, S., Möller, J., O'Neill, J., Parding, K., Salokangas, M., Skerritt, C., Stacey, M., Thomson, P., Wilkins, A., Wilson, R., Wylie, C., in Yoon, E-S. (2023). What needs to happen for school autonomy to be mobilised to create more equitable public schools and systems of education? *The Australian Educational Researcher*, 50, 1571–1597.
- Kerr, D. (2002). Devoid of community: Examining conceptions of autonomy in education. *Educational Theory*, 52(1), 13–25.
- Kovač Šebart, M., in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova šole*. Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.

- Kroflič, R. (2004). Education for democracy between formal law accession, ethical theories and pedagogical concepts. V A. Ross (ur.), *The experience of education* (str. 35–41), CiCe.
- Kroflič, R. (2005). Je avtonomija še sprejemljiv vzgojno-socializacijski cilj javnega šolstva. *Sodobna pedagogika*, 56(5), 8–24.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58(posebna izd.), 56–71.
- Legate, N., in Ryan, R. M. (2014). Individual autonomy. V F. Maggino (ur.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (str. 3505–3507). Springer.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession, education international research institute*. Leadership for Learning, the Cambridge Network.
- Mackenzie, C. (2015). Autonomy. V J. D. Arras, E. Fenton in R. Kukla (ur.), *The Routledge companion to bioethics* (str. 277–290). Routledge.
- Merriam-Webster. (B. I.). Autonomy. V *Merriam-Webster dictionary nad thesaurus*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/autonomy>
- Mill, J. S. (1994). *O svobodi* (F. Klampfer, prev.). Študentska organizacija Univerze.
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31–55.
- Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19–33.
- Peček, M. (1998). *Avtonomija učiteljev nekdaj in sedaj*. Znanstveno in publicistično središče.
- Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. (2008–2009a). Avtonomija. V *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*. Termania. <https://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474947/avtonomija?ld=74&query=avtonomija&SearchIn=Linked>
- Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. (2008–2009b). Avtonomija šol. V *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*. Termania. <https://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474948/avtonomija-sol?ld=74&query=avtonomija+%c5%a1ol&SearchIn=Linked>
- Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. (2008–2009c). Avtonomija učiteljstva. V *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*. Termania. <https://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474973/avtonomija-uciteljstva?ld=74&query=avtonomija+u%c4%8diteljstva&SearchIn=Linked>
- Pitt, A. (2010). On having one's chance: Autonomy as education's limit. *Educational Theory*, 60(1), 1–18.

- Power, F. C., Higgins, A., in Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Columbia University Press.
- Raaen, F. D. (2011). Autonomy, candour and professional teacher practice: A discussion inspired by the laterworks of Michel Foucault. *Journal of Philosophy of Education*, 45(4), 627–641.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Oxford University Press.
- Rousseau, J. J. (1997). *Emil ali o vzgoji* (A. Blažič in J. Starc, prev.). Pedagoška obzorja.
- Snoj, J., Ahlin, M., Lazar, B., in Praznik, Z. (2018). Avtonomija. V *Sinonimni slovar slovenskega jezika*. Fran. <https://fran.si/208/sinonimni-slovar/4336394/avtonomija?FilteredDictionaryIds=208&View=1&Query=avtonomija>
- Snoj, M. (2015). Avtonomija. V *Slovenski etimološki slovar*. Fran. <https://fran.si/193/marko-snoj-slovenski-etimoloski-slovar/4284927/avtonomija?View=1&Query=avtonomija>
- Strike, K. A. (1982). *Liberty and learning*. St Martin's Press.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., in Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302–315.

Avtoriteta

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Pojem »avtoriteta« je latinskega izvora in se razvije iz latinskega izraza *auctor*, ki pomeni porok, vzgled, vzor, prednik, učitelj, vodnik, svetovalec, ustanovitelj ipd. (Wiesthaler, 2024a). Pojem *auctor* pa izvira iz pojma *augeō*, *auxī*, *auctum*, ki pomeni rasti, pospešiti, oplajati, večati, množiti, krepiti, bogatiti ipd. (Wiesthaler, 2024b). Za razumevanje klasičnega pojmovanja fenomena avtoritete je pomembna še pojmovna zveza med latinskima *augeō* ter *auxilium*, saj slednji pomeni pomoč, podpora (Wiesthaler, 2024c), pa tudi nekaj začeti, sprožiti, ustanoviti ali narediti, da nekaj raste (Furedi, 2013, str. 10). S tem se že razkriva paradokсна vsebina pojma avtoriteta, ki jo je najlažje predstaviti s sintagmo: pomaganje, napredovanje, osvobajanje s pomočjo podrejanja (Kroflič, 1997).

38

Tudi *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU 2014) ohranja dvojnost pomena pojma avtoriteta. Ta opisuje ugled ali vpliv, ki izhaja iz vodilnega položaja, moči, znanja, pa tudi osebo, ki ima, uživa tak ugled ali vpliv. Pojem avtoriteta torej opisuje tako izvor moči ter lastnosti njenega nosilca kot določeno obliko in kvaliteto odnosa, pomenske težave pa nastopijo takrat, ko se določeni vrsti vplivanja ali oblasti želi pripisati pozitivna (osvobajajoča) moč, drugi vrsti pa negativna moč (nasilnost, zahteva po trajni brez-pogojni pokorščini) (Kroflič, 1997). Ta dvojnost pomenov bo v zgodovini razvoja koncepta avtoritete botrovala nastanku dveh paradigmatičnih pogledov na avtoriteto, substancialnega in dialoškega koncepta avtoritete (Bingham, 2008; Kroflič, 2010), negativne opredelitve avtoritarne moči pa bodo vplivale na razvoj negativnih teorij avtoritete (avtoritarnosti), ki so se uveljavile predvsem ob opisovanju učinkov totalitarnih ideologij dvajsetega stoletja (Furedi, 2013).

Pojem avtoriteta lahko strnemo v naslednjih definicijah. Avtoriteta je neenakovreden odnos, v katerem nadrejeni pol določa vsebino odnosa in teži k temu, da bi podrejeni pol ta vsebinska določila internaliziral in jih bolj ali manj zavestno sprejel za svoja. Z avtoriteto pa opisujemo tudi moč, ki nekemu dejavniku omogoča vpliv na druge, predvsem brez uporabe očitne prisile (Kroflič, 1997, str. 14).

V številnih drugih jezikih praviloma najdemo podobno izpeljavo avtoritete iz latinske *auctoritas* (angl. *authority*, franc. *autorité*, nem. *Autorität*, hrv. in srb. *avtoritet*), slovarske opredelitve pa ne prinašajo novih pomenskih odtenkov.

Predzgodovina pojma

Čeprav mnogi avtorji poudarjajo, da antična Grčija ne pozna ustreznice pojmu avtoriteta (Arendt, 2006a; Furedi, 2013), H. Arendt (2006a, str. 109–110) opozori, da sta si tako Platon kot Aristotel prizadevala za vzpostavitev »nečesa sorodnega avtoriteti« v javni (*polis* – državi) in zasebni sferi (*oikos* – družini). Legitimno načelo prisile je Platon iskal po analogiji pastirja in črede, zdravnika in pacienta, a hkrati ironično ugotavljal, da »v takšnem razmerju do drugih človeških bitij ne more biti noben človek, pač pa le bog« (str. 115). In če je v Platonovi *Državi* »avtoriteta« osebnostna zahteva filozofa, je v *Zakonih* postala neosebna zahteva uma po dominaciji (str. 120). Aristotel je legitimnost vladanja utemeljil na razliki med mladimi in starimi, saj naj bi narava ene določila, da se jim vlada, druge pa, da vladajo. Nujnost dominacije je pripisal načelu ohranjanja življenja v družini, šele potem se lahko začne svobodno, dobro življenje v *polis* (str. 124–125).

Predzgodovino pojma avtoriteta v Grčiji lahko povežemo tudi s pitagorejskim izrekom *autòs épfa*, ki pomeni »on (sam) je to rekel«, tj. učitelj, zadnji razsodnik (Cicero b. l.), in figurativno pomeni slepo vero v avtoriteto. A v antični Grčiji ne najdemo samo opisov nujnosti podreditve avtoriteti v vzgoji in politiki, ampak tudi opise spopada z avtoriteto. Furedi (2013) prvi tak zapis opazi v drugi knjigi *Iliade* v opisu Terzitovega upora zoper avtoriteto Agamemnona, ki je označen z negativnimi konotacijami (Terzit je opisan kot grd in neplemenit). Specifičnemu spopadu z avtoriteto učitelja smo priče tudi v odnosu med Sokratom in Platonom ter kasneje med Platonom in Aristotelom. V Platonovem *Fajdonu* Sokrat svojima učencema Simiu in Kebesu položi na srce: »Vama, če mi zaupata, naj bo le malo mar za Sokrata, mnogo bolj pa za resnico! Če se vama bo zdelo, da je to, kar govorim, nekaj resničnega, se strinjajta, če pa ne, se mi uprta v vse razloge (*logos*)« (Fajdon, 91 b-c). Aristotel (1964) pa isto misel prevzame v *Nikomahovi etiki* in v humanistični tradiciji navedena misel dobi obliko znamenitega pregovora: »Amicus Plato, magis amica veritas« (Platon, 1988, str. 275) – ljub si mi, učitelj, a še ljubša mi je resnica.

Avtoriteta v rimskem pravu in v političnih teorijah

H. Arendt (2006a) politično moč avtoritete v antičnem Rimu označi z idejo, da pomeni »več kot nasvet in manj kot ukaz« (str. 129), ter poudari, da so starešine, senat ali *patres* za razliko od oblasti (*potestas*), ki ima moč ukazovati, avtoriteto dobili z dedovanjem in po tradiciji prednikov, *maiores* (str. 127–128), ki je njihove poglede legitimirala močnejše kot zgolj z njihovo modrostjo in moralno neoporečnostjo.

Rimska avtoriteta se kasneje prenese na krščansko Cerkev, kjer apostoli kot priče Jezusovega življenja postanejo »utemeljitveni očetje« Cerkve, od katerih ta prejema svojo avtoriteto (Arendt, 2006a, str. 132–133). V 5. st. Cerkev privzame razliko med avtoriteto in oblastjo, zase terja avtoriteto senata, oblast pa prepusti posvetnim vladarjem (str. 133). Tako se utelesijo Platonova (depersonalizirana) transcendentalna merila za presojanje človeških zadev: splošni in transcendentni standardi za vsak politični red, moralna pravila za vse medčloveško vedenje in racionalna merila za vodilo vseh posameznikovih razsojanj, s tem pa se izrazito poveča avtoriteta Cerkve (str. 134). Na platonističnih idejah je Cerkev »na ravni dogmatske gotovosti« zgradila dovršen sistem nagrad in kazni (obljuba pekla in nebes), s tem da je zgodnje krščanske nauke o odrešitvi vseh grešnikov razglasila za heretične (str. 135), na strahu pred peklom pa zgradila ideologijo obvladovanja vernikov.

Moderni mislec, ki je po mnenju H. Arendt obnovil zamisel o pomenu avtoritete v politiki, je Machiavelli. Na področje politike vnese koncept *virtu*, ki nima niti moralnega značaja rimske *virtus* niti grškega značaja odličnosti – *arete* (s Arendt, 2006a, str. 145), ampak se vrača h grški ideji izvedenca oz. virtuoznosti ter ideji utemeljitve moderne države, ki opravičuje uporabo nasilja (str. 146).

H. Arendt (2006a, str. 149) je prepričana, da Platonova ideja, kako množice prepričati, da bi sledile oblasti, tudi v sekularnem svetu ostaja ključna: »Živeti v političnem področju brez avtoritete in brez hkratnega zavedanja, da vir avtoritete transcendirata oblast, pomeni, da se znova, a tokrat brez religioznega zaupanja v svetost začetka in brez zaščite tradicionalnih in samoumevnih standardov obnašanja, soočamo z elementarnimi problemi človeškega skupnega življenja.«

Če je bil tudi »patos modernih revolucij« zgrajen na verovanju v idejo utemeljitve (Arendt, 2006a, str. 147), se zastavlja vprašanje, na kateri ideji je zgrajen patos vzgoje, ki je utemeljena na avtoriteti?

Avtoriteta v vzgoji

Avtoriteta je torej pojem, ki je nastal v okviru rimske teorije prava in političnih razprav. V razmišljanju o vzgoji pa postane nepogrešljiv od obdobja razsvetljenstva, ko se kot cilj vzgoje uveljavi emancipacija od spon fevdalne ujetosti v vnaprej določene družbene vloge in od krščanske dogmatike na področju mišljenja ter formiranje avtonomne osebe, hkrati pa se ohrani prepričanje o asimetriji pedagoškega odnosa med vzgojiteljem in vzgajano osebo. V tej postavitvi vzgoje postane nevzdržno, da bi jo razumeli kot zahtevo po slepi poslušnosti, brezpogojni disciplini, katere cilj je vzpostaviti svobodno osebo, kar odslikava Kantov paradoks »discipline kot pogoja svobode« (Kroflič, 1997). Hkrati s to ugotovitvijo pa ne moremo mimo trditve H. Arendt (2006a), da je »avtoriteta iz modernega sveta izginila« (str. 97), ker se ne moremo več »opreti na vsem skupna, pristna in neizpodbitna izkustva« (str. 97). Nadaljnja analiza bo razkrila, da je razprava H. Arendt (2006a) *Kaj je avtoriteta?* za večino sodobnih raziskovalcev avtoritete ključna referenca, kljub temu pa se večini (Sennett, Furedi, Kroflič itn.) zdi opisana teza pretirana in raje kot o zatonu avtoritete govorimo o spreminjanju njenega statusa ter o iskanju take oblike avtoritete, ki se lahko uveljavlja tudi v sodobnem času ter hkrati ohranja osvoboditveni (presežni) potencial, ki je zanjo značilen od samega nastanka.

Že Platon je legitimno načelo prisile iskal po analogiji med pastirjem in čredo, zdravnikom in pacientom, Aristotel pa na naravnem odnosu med mladimi in starimi. Platon po Sokratovi smrti začne dvomiti v prepričevanje kot način vodenja ljudi, saj mnoge v polisu ne prepričajo umni razlogi (Arendt, 2006a, str. 114). Po njegovem mnenju mora biti izvor avtoritete »onstran področja oblasti« in to vlogo odigrajo ideje, podobno kot naravni zakoni ali božje zapovedi, kar bo postalo temelj različnih avtoritar-nih oblik vladavine (str. 117). Hkrati se rodi koncept »izvedenca« (str. 117), ki še danes velja kot ključen na različnih področjih človekovega delovanja.

Isto načelo bo dobilo veljavo tudi v vzgoji, ki naj bi vodila otroka kot še ne-umno bitje, v sodobnosti pa tudi odraslega človeka, ki se sam ne more prilagajati hitrim spremembam v razvoju znanosti, tehnike in kulture, kar sproži idejo o potrebi po vseživljenjskem izobraževanju.

In katere so temelje teoretske predpostavke avtoritete, ki omogočajo vzgojo?

Avtoriteta je več kot nasvet in manj kot ukaz

Ta teza H. Arendt (2006a), ki jo v svoji analizi avtoritete izpostavi tudi Furedi (2013), pomeni, da moči avtoritete ne moremo povezati zgolj z močjo družbenega položaja in jo zaščititi z represijo niti zgolj s prepričljivostjo racionalne argumentacije nosilca avtoritete. Za vzpostavitev avtoritete je ključno njeno legitimiranje, utemeljitev, lahko rečemo tudi ideologija, ki jo na ravni verovanja ali verjetja sprejmejo avtoriteti podrejene osebe. Načinov legitimiranja avtoritete pa je že v njeni predzgodovini, v antični Grčiji, več: personalizirana moč pastirja nad čredo, zdravnika nad bolnikom, izkušenega odraslega nad neboglenim otrokom pa tudi Platónova teorija depersonaliziranih idej, ki določajo svet pojavnosti in človekovo razumevanje stvarnosti. V sodobnosti velja v zvezi z legitimiranjem avtoritete v vzgoji omeniti Lacanov koncept *subjekta, ki se zanj predpostavlja, da vé*, pa tudi koncept *vzajemnega pripoznanja* med učiteljem in učencem, ki opozarja na dialoško zasnovano koncepta pedagoške avtoritete.

Legitimnost avtoritete in pomen vzajemnega pripoznanja

Zdi se, da legitimno utemeljitev avtoritete izven konkretnega nosilca njene moči potrebujejo predvsem t. i. substancialni koncepti avtoritete, medtem ko dialoški koncepti avtoritete (oboji bodo opisani v naslednjem razdelku) stavijo na nekaj drugega, da se namreč avtoriteta vzpostavlja ob skupnem delovanju nadrejenega in podrejenega pola preko vzpostavitve vzajemnega pripoznanja vlog v odnosu. H. Arendt (2006a) opozarja na povezavo med religijo, tradicijo in avtoriteto, ki je skupaj ohranjala moč političnega delovanja, rahljanje teh vezi pa je začelo spodkopavati njeno moč (str. 135). Podobno ugotavlja tudi Furedi (2013) in dodaja, da »avtoriteta

daje kulturni pomen moči in zagotavlja intelektualne ter moralne vire, s katerimi se avtoritativna dejanja in vedenje opredelijo» (str. 8). A tudi vzajemno pripoznanje (učitelja kot izkušene osebe in učenca kot bitja z zmožnostmi umnega ter vedoželjnega ravnanja) je specifična oblika legitimiranja moči avtoritete. V obeh primerih je moč nosilca avtoritete pogojena z aktivnim dejavnikom izven njegovih intelektualnih, moralnih, estetskih, tehničnih kvalitet, pa naj je to predpostavljena ideologija ali intimno pripoznanje podrejene osebe.

Odnosnost avtoritete nasproti substancialnim opredelitvam avtoritete

Bingham (2008) trdi, da so v zgodovini pedagoških pogledov na avtoriteto, tako tradicionalnih kot progresivnih, podobno kot znotraj političnih teorij prevladovala substancialne teorije avtoritete. Te avtoriteto popredmetijo in »jo opišejo kot substanco, ki jo posedujejo ljudje na oblasti« (str. 2). Slednji lahko participirajo pri ideji utemeljiteljev države (kot v antičnem Rimu) ali po analogiji na Platonove ideje pri tezi o učitelju kot reprezentantu univerzalnega Zakona (kot je to značilno za Lacana in njegove sledilce) (Kroflič, 2010, str. 136), v laičnih diskurzih pa prevladuje Aristotelo-va ideja o naravni razliki med izkušenim odraslim in nevednim otrokom; ideja, ki jo bo Ranciére (2005) razkrinkal kot pedagoški aksiom o izvorni neenakosti inteligenc oz. o odnosu med vsevednim učiteljem (pri Lacanu *subjektom, ki se zanj predpostavlja, da ve*) in nevednim otrokom.

Iz substancialnega pojmovanja avtoritete po Binghamu izhaja monološko razumevanje pedagoške izkušnje, kjer odločilno vlogo odigra učitelj na položaju vednosti in svobode – kadar se seveda zavzema za emancipatorno vlogo vzgoje (Bingham, 2008, str. 7–8). Sem Bingham uvršča tudi sicer deklarirano dialoško pedagogiko Freireja in njegov koncept opolnomočenja (str. 8–9).

V nasprotju s substancialnimi pogledi na avtoriteto dialoški pogled izhaja iz teze, da se posredovalni element komunikacije vzpostavlja šele v odnosu, katerega ključna naloga je zahteva po vzajemnem pripoznanju nadrejenega in podrejenega pola avtoritete, in sicer ne glede na formalno asimetričnost/hierarhičnost vsakega vzgojnega odnosa. Če substancialno

pojmovanje našo pozornost usmerja predvsem k vprašanjem dokazovanja možnih pozitivnih posledic za razvoj podrejene osebe, ki bo preko podreditve avtoriteti reprezentanta Simbolne zahteve subjektivirana (pri Althusserju interpelirana) v polnopravno osebo in aktivnega državljana, odnosni model avtoritete kot osrednje vprašanje vzpostavi vzajemno pripoznanje (Benjamin, 2000; Sennett, 1993; Bingham, 2008; Kroflič, 2010).

Za zagovornike dialoškega pogleda (Sennett, Bingham, Kroflič) je avtoriteta, podobno kot ideološka interpelacija, nekaj, kar se vzpostavi v vsakem vzajemnem odnosu med sporočanjem in poslušanjem. Je moč vplivanja (Foucault), ki lahko zavira ali spodbuja razvoj človekovih zmožnosti za avtonomno življenje. Bingham (2008) to tezo ponazori z osrednjo fabulo Kafkovega romana *Proces*, namreč da Kafkovega junaka vodi vprašanje izvora Zakona in krivde – to je substance avtoritete, sam pa poudari pomen odnosa med junakom in vratarjem.

V vzgoji po Binghamu (2008) avtoriteta nastane v procesu avtorizacije, ki se vzpostavi med učiteljem, učencem in tekstom (str. 37–38) v procesu interpretacije sporočila, v procesu učenja (str. 50–51): »Učitelja mora vedno avtorizirati študent, kakor mora študent uzakoniti tudi avtoriteto« (str. 38). Tako kot literarne umetnine ne moremo pojasniti ne z vsebino ne z obliko in ne z avtorstvom (z dejstvom torej, da je neko delo napisal priznan umetnik), tudi avtoritete v vzgojni interakciji ne določa ne vsebina kurikula ne metoda poučevanja (oz. vzgojni slog) ne moč učiteljeve osebnosti, ampak »smiselna interpretacija študenta« (str. 52).

Odnosni pogled na avtoriteto je povezan tudi z drugimi teoretskimi premiki na pedagoškem področju: s prehodom od predpostavke o identičnosti sebstva ($A = A$), znotraj katere vzgoja ne more biti drugača kot dominacija vzgojitelja nad sebstvom vzgajanega, k osebi, razumljeni kot sebstvo, ki se razvija v odnosu z drugimi (Bingham in Sidorin, 2001); od komunikacijskega modela »pošiljatelj–sprejemnik« k performativnemu in hermenevtičnemu modelu razumevanja poučevanja, v katerem učeča se oseba odigra ključno vlogo interpretacije sporočila oz. ustvarjanja novega pomena (Bingham, 2008, str. 59); od razsvetljskega modela racionalne skupnosti k skupnosti, ki jo sestavljajo člani z različnimi vnaprejšnjimi razumevanji in intencami, ki vedno barvajo naše sporočilo, zaradi česar smo prisiljeni vstopiti v avanturo hermenevtičnega,

interpretativnega razumevanja Drugega kot drugačnega (Biesta, 2006a); kakor tudi s prehodom od vprašanja neodvisnega delovanja (angl. *agency*) k vprašanju avtorstva (Benjamin, 1998).

Razmerje med substancialnim in dialoškim pogledom na pedagoško avtoriteto lahko povežemo tudi z Medvešev (2020) klasifikacijo pedagoških paradigem, ki za izhodišče razlikovanja vzpostavi koncept ključnega vzgojnega dejavnika, imenovanega medij vzgoje. Paradigme, ki za medij vzgoje izpostavijo učitelja, vzgojno materijo (kulturne vsebine) oz. družbene okoliščine, težijo k substancialnemu razumevanju avtoritete izbranega medija. Utemeljevanje učitelja s položajem subjekta, ki se zanj predpostavlja, da ve, učne materije z ideološkimi utemeljevanji pomena didaktične selekcije vsebin in družbenih okoliščin z različnimi političnimi ideologijami ima dolgo zgodovino. Povezano je s platonistično idejo substance, ki obvladuje pojavni svet, in seveda z idejo učitelja oz. prosvetne politike, da delujeta v imenu teh univerzalnih zakonitosti. Nasprotno pa prehod k pojmovanju učeče se osebe kot zmožnega (avtopoetskega) bitja govorice pokaže, da vzgoje ni mogoče razmeti drugače kot aktivno delovanje učeče se osebe, ki se doživlajsko in miselno odziva na vznburjenja, ki jih s svojim poučevanjem v komunikaciji sproža učitelj. Avtoriteto učitelja legitimirajo njegova sposobnost, odgovornost in skrb, da komunikacija teče, da z uvajanjem učenca v prilagajanje komunikacijskim praksam prepreči prekinjanje komunikacije in s tem prepuščanje razvoja učenca stihijski naključnosti (anarhiji) ali samozadostnemu mirovanju (Medveš, 2020).

Avtoriteta in svoboda

Odnos med avtoriteto in svobodo je vprašanje, ki je morda med teoretiki privedlo do največjih razlik v pojmovanju avtoritete. Omenili smo že znameniti kantovski paradoks discipline kot pogoja svobode, ki ga lahko bemo tudi kot vprašanje avtoritete kot pogoja svobode. H. Arendt (2006a) v svojih esejih o krizi vzgoje ter o svobodi postavi radikalno tezo, da svobode v vzgoji ni mogoče zagovarjati, saj je osnovna odgovornost odraslih, da otroke seznani s svetom, v katerega so ti narojeni (str. 193), hkrati pa »otroci vzgojne avtoritete ne morejo zavreči, kakor da bi bili v položaju, ko jih zatira odrasla večina« (str. 194). Ker sta se v sodobnosti (H. Arendt

je te ideje objavila v šestdesetih letih dvajsetega stoletja, v novem tisočletju jih je v celoti podprl Furedi (glej Furedi, 2013, 2016)) tako avtoriteta kot vzgoja znašli v krizi, H. Arendt (2006a) vzrok za to krizo pripiše odraslim, ki »zavračajo prevzemanje odgovornosti za svet« (str. 194), in jo poveže s »krizo tradicije« (str. 197).

Za razliko od vzgoje pa je po H. Arendt svoboda »*raison d'être* politike« (2006a, str. 154). Med vzgojo v družini ali šoli in političnim delovanjem v javni sferi H. Arendt vzpostavi nepremostljivo razliko, ne pa tudi v odnosu do avtoritete, ki jo, kot smo videli, po njenem mnenju potrebujemo v obeh sferah. V politični sferi je vzrok za krizo avtoritete uveljavitev ideje svobode kot vprašanja svobode volje, torej suverenosti, ki je v javni sferi povzročila ali zanikanje možnosti človeške svobode ali opravičevanje tiranije, ki stoji na predpostavki, »da je svobodo enega človeka, skupine ali političnega telesa mogoče kupiti samo za ceno svobode, tj. suverenosti vseh drugih« (str. 172). Da bi ideja suverenosti prodrla celo na področje vzgoje v obliki, da začnemo otroka pojmovati kot suverena lastne volje, kar se zgodi v skrajnih oblikah permissivne vzgoje, je bilo H. Arendt v času pisanja omenjenih esejev nezamisljivo.

A tudi njeno legitimiranje neizpodbitne avtoritete odraslih s tezo, da smo odgovorni za ohranjanje sveta, in posledično zanikanje možnosti svobodnega delovanja v vzgoji, kar Bingham (2008) označi za tradicionalistični koncept (str. 3), ni brez težav. Biesta (2010) pogledu H. Arendt na vzgojo očita napako razvojnopsihološke predpostavke, »da sta 'otročstvo' in 'odraslost' naravni kategoriji, ne pa družbeni in politični, ter da je svoboda povezana le z odraslostjo in ne tudi z otroštvom« (str. 558); napako, ki jo Foucault (1990) opredeli s konceptom developmentalnosti (angl. *developmentalism*). Hkrati Biesta (2010) izpostavi, da moramo šolo misliti kot prostor med zasebnim območjem doma in svetom, kjer se otroci poleg razlag o svetu učijo bivati v skupnosti, torej obstajati kot politična bitja (str. 571–572) – lahko dodamo, v območju politične svobode.

Kot da bi H. Arendt (2006b) slutila, da njene razlage razcepa med političnim prostorom in vzgojo niso povsem točne, v nasprotju s svojimi elaboriranimi tezami o osnovnih ciljeh vzgoje esej *Kriza v vzgoji* zaključuje z mislijo o dvojni odgovornosti vzgoje – za ohranjanje kontinuitete sveta, za katero skrbi avtoriteta učitelja kot razlagalca sveta, in za ohranjanje

možnosti, da otrok vstopa v svet ne na tak način, kakršnega mu razlagamo odrasli, ampak na način novih začetkov, kot svoboden akter kreiranja obnove sveta (str. 199). Takšna odgovornost za otroke pa predpostavlja zavedanje učitelja, da je njegova avtoriteta, čeprav nujna, hkrati omejena (Kroflič, 1997) in da mora v vzgoji upoštevati dejstvo, da je tudi otrok bitje govorice, avtopoetski subjekt, ki v sobivanju za svoj razvoj potrebuje simetrično komunikacijo kot možnost predstavljanja svojih zamisli in poganjanja o ustroju skupnega sveta, o soustvarjanju politične dimenzije vzgoje (Medveš, 2000).

Zaton avtoritete in/ali nove oblike avtoritete

Zadnje kontroveržno vprašanje, povezano z avtoriteto v vzgoji, je vprašanje, ali smo danes priče zatonu avtoritete ali spremembam in nastajanju novih oblik le-te.

K zatonu tradicionalnih pogledov na avtoriteto so sredi 20. stoletja ob vzniku nacizma botrovale analize teoretikov frankfurtske šole, ki se sklenejo z monumentalno študijo *Avtoritarna osebnost*, ki jo avtorji zaključujejo z idejo, da »če sta strah in destruktivnost glavna emocionalna izvora fašizma, *eros* pripada predvsem demokraciji« (Adorno idr., 1969, str. 976). Furedi (2013) ta trend opiše kot vzpostavitev negativnih teorij avtoritete, ki jih dodatno okrepijo socialnopsihološki eksperimenti Millgrama, Asha in Zimbarda.

Ob tem nastajajo različne klasifikacije oblik avtoritete z namenom pokazati, da lahko avtoriteta v politiki ali vzgoji prispeva ali zavira nastanek demokracije in avtonomne, kritične osebnosti. Najbolj znane klasifikacije, kot sta sociološka klasifikacija Maxa Webra in psihološka klasifikacija Diane Baumrind, pa se zapletajo v protislovja oz. neskladja teoretičnih modelov z opazovano stvarnostjo. Tako Weber ob začetni ločnici med pozicijsko in karizmatično avtoriteto (slednja naj bi označevala avtoriteto, ki izhaja iz izjemne moči osebnosti) spozna, da moramo opredeliti tudi karizmo položaja (Kroflič, 1997), D. Baumrind pa ob longitudinalnem spremljanju stilov komunikacije in oblik avtoritete spozna, da poleg začetnih štirih stilov komunikacije (avtoritarni, permissivni, avtoritativni oz. demokratični in *laissez-faire* oz. vsedopuščajoči), ki so teoretično nastali na podlagi dveh

komunikacijskih naravnosti odraslega do otroka, to je izražanja vzgojnih zahtev (angl. *demandingness*) in nudenja čustvene podpore (angl. *responsiveness*), v praksi zaznava še tri druge oblike stilov komunikacije, kot kriterij razvrščanja pa vpelje še tretjo dimenzijo – psihološko kontrolo (angl. *psychological control*) (Baumrind idr., 2010; Jeznik idr., 2017). Da je variabilnost komunikacijskih stilov in predpostavljenih oblik avtoritete še večja, priča Hoffmanovo odkritje induktivnega vzgojnega pristopa, ki ga opiše na osnovi raziskovanja praktičnega odzivanja staršev na konflikte otrok (Jeznik idr., 2017).

Opisane nedoslednosti v obstoječih klasifikacijah avtoritete se ne skladajo s spremembami avtoritete v vzgoji v evropski tradiciji, v kateri najdemo tri prevladujoče oblike: apostolsko avtoriteto, prikrito avtoriteto in samoomejitveno avtoriteto (Kroflič, 1997). Ključna razlika med apostolsko in prikrito avtoriteto, če ju primerjamo z oblikami avtoritete v avtoritarni in permissivni vzgoji, kot jih opisuje D. Baumrind, je v ugotovljeni specifični dinamiki čustvene dimenzije avtoritete. Če je D. Baumrind avtoritarno vzgojo opredelila kot vzgojo brez čustvene podpore, se v novih analizah izkaže, da apostolska (očetovska) figura še kako potrebuje podporo materinske ljubezni. Ta je najbolj izražena v lacanovski zahtevi, da »je izid Ojdipovega kompleksa odvisen od tega, [...] ali bo mati postavila očeta kot tistega, ki je onstran zakona in kaprice, kar se kaže v tem, ali zanjo *beseda* očeta kaj šteje, in če je odgovor pozitiven, bo oče v razmerju do otroka pridobil mesto avtoritete« (, str. 143–144). In če je D. Baumrind permissivno vzgojo opredelila kot vzgojo brez vzgojnih zahtev avtoritete, se izkaže, da se v tem vzgojnem stilu zahteve in pričakovanja izražajo v prikriti, manipulativni obliki, vzvod njihovega uveljavljanja pa je čustveno pogojevanje naklonjenosti otroku z njegovo ubogljivostjo (Kroflič, 1997). Od negativnih pogledov na avtoriteto pa se samoomejitvena avtoriteta razlikuje po tem, da izhaja iz predpostavke, da odrasli avtoritete ne more ukiniti, saj na njeno vzpostavitev odločilno vpliva otrok. Lahko pa odrasli vplivamo na njeno obliko s tem, da premislimo, kako lahko ob avtoriteti v vzgoji ohranimo osvoboditveni, presežni moment (Kroflič, 1997). V zgodovinski tradiciji takšno držo opisuje že omenjeni izrek »ljub si mi, učitelj, a še ljubša mi je resnica«, ki ga v 70. letih 20. stoletja Peters in Hirst v Veliki Britaniji in Gogala pri nas zapišejo v obliki gesla, da mora učitelj narediti vse za to, da bo nekoč v vzgoji odveč (Kroflič, 2005), v sodobnosti pa Medveš (2020)

uresničenje tega cilja poveže z vztrajanjem učitelja v simetrični komunikaciji z učencem.

Osvoboditveni potencial avtoritete

Kritično raziskovanje pomena avtoritete v vzgoji, ki je sredi 20. stoletja privledlo do negativnih teorij avtoritete, je osredotočeno na vprašanje, kakšen je osvoboditveni (emancipatorni) potencial različnih vzgojnih stilov in oblik avtoritete. Bingham (2008) ugotavlja, da če progresivno usmerjeni pedagogi trdijo, da je z avtoriteto najboljše ravnati tako, da se ji odpovemo, tradicionalisti trdijo, da je avtoriteta moralno dobro, ki nastopi, ko nekdo pridobi znanje in institucionalno odgovornost *in loco parentis* (v imenu staršev). Zagovorniki kritičnih teorij avtoritete pa predlagajo, da ne sprejemamo avtoritete kot take, ampak le avtoriteto tistih, ki se zavzemajo za družbeno pravičnost (str. 3).

A tudi tretja skupina pogledov na avtoriteto se ujame v past »substancialistov«, ki osvoboditveni potencial učiteljeve avtoritete povezujejo z njegovimi dobrimi nameni (Bingham, 2008). Iz dialoškega pogleda na avtoriteto pa izhaja, da ker o vzpostavitvi avtoritete ne odločajo substancialne lastnosti nosilca moči avtoritete, ampak vzajemna dejavnost učitelja in učenca, ne avtoriteta ne svoboda otroka nista odvisni samo od učitelja. Kakor so se v past spregleda te značilnost avtoritete ujeli zagovorniki permissivne ideologije, češ da se lahko in mora odrasel avtoriteti odreči, da bo otrok svoboden (Kroflič, 1997; Arendt, 2006a), se v podobno past ujamejo zagovorniki opolnomočenja otroka, ki naj bi se osvobodil, če mu bo odrasli razložil, kako deluje oblast in kako se ji lahko upre (Kroflič, 2022).

Svoboda otroka izhaja iz avtopoetske narave človekove zavesti, to je iz dejstva, da vsak posameznik ustvarja podobo sveta v skladu z vednostjo, s čustveno bližino, z imaginacijo in s hrepenenjem. Seveda pa je udejanjanje te notranje »svobode« v vzgoji odvisno tudi od pogojev, ki spodbujajo k simetrični komunikaciji (Medveš) in k subjektifikaciji (Biesta). In kot izpostavita oba avtorja, brez teh pogojev o pravi vzgoji sploh ne moremo govoriti (Biesta, 1996; Medveš, 2020); kakor tudi ne o vzgoji brez avtoritete (Kroflič, 1997).

Robi Kroflič

Viri

- Adorno T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., Sanford, N., Aron. B., Morrow, W., in Hertz Levinson, M. (1969). *The authoritarian personality*. W. W. Norton & Company.
- Arendt, H. (2006). Kaj je avtoriteta? V *Med prihodnostjo in preteklostjo: šest vaj v političnem mišljenju* (V. Jalušič idr., prev., str. 97–149). Krtina.
- Arendt, H. (2006b). Kriza v vzgoji. V *Med prihodnostjo in preteklostjo: šest vaj v političnem mišljenju* (V. Jalušič idr., prev.) (str. 179–199). Krtina.
- Aristotel. (1964). *Nikomahova etika* (K. Gantar, prev.). Cankarjeva založba.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., in Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents power assertive patterns and practice on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157–201.
- Benjamin, J. (1998). *Shadow of the Other: Intersubjectivity and gender in psychoanalysis*. Routledge.
- Benjamin, J. (2000). The oedipal riddle. V P. du Gay, J. Evans in P. Redman (ur.), *Identity: A reader* (str. 231–247). SAGE Publications.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education. *Teachers College Record*, 112(2), 556–575.
- Bingham, C. (2008). *Authority is relational: Rethinking educational empowerment*. State University of New York Press.
- Bingham, C., in Sidorkin, A. (2001). Aesthetics and the paradox of educational relation. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 21–30.
- Cicero (B. I.). *De natura deorum* 1. 10. https://www.loebclassics.com/view/marcus_tullius_cicero-de_natura_deorum/1933/pb_LCL268.3.xml?rskey=uegx22&result=1
- Foucault, M. (1990). *The care of the self*. Zv. 3, *The history of sexuality* (R. Hurley, prev.). Penguin.
- Furedi, F. (2013). *Authority: A sociological history*. Cambridge University Press
- Furedi, F. (2016). *Zapravljeno: zakaj šola ne izobražuje več* (M. Marek, prev.). Založba Krtina.
- Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. (2014). Avtoriteta. V *Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja*. Fran. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=avtoriteta>
- Jeznik, K., Kroflič, R., in Štirn-Janota, P. (2017). O vzgojnih pristopih med permisijo in otrokocentričnostjo. V T. Narat in U. Boljka (ur.), *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi* (str. 151–177). Sophia.

- Krek, J. (2008). Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 136–153.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2005). New concepts of authority and citizenship education. V A. Ross (ur.), *Teaching citizenship: Proceedings of the seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (str. 25–34). CiCe.
- Kroflič, R. (2010). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno priznanje: feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto. *Sodobna pedagogika*, 61(3), 134–154.
- Kroflič, R. (2022). Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje? *Sodobna pedagogika*, 73 = 139(1), 12–29.
- Medveš, Z. (2020). Voditi, pustiti rasti ali vzburi samoorganizacijo. V R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 11–58). Znanstvena založba Filozofske fakultete..
- Platon. (1988). *Poslednji dnevi Sokrata* (A. Sovrè, prev.). Slovenska matica.
- Platon. (2004). Fajdon. V Platon, *Zbrana dela I.* (G. Kocjančič, prev., str. 108–161). Mohorjeva družba.
- Rancière, J. (2005). *Nevedni učitelji: pet lekcij o intelektualni emancipaciji* (S. Koncut, prev.). Zavod En-knap.
- Sennett, R. (1993). *Authority*. W. W. Norton & Company.
- Wiesthaler, F. (2024a). Auctor. V *Latinsko-slovenski slovar*. Franja. <https://franja.si/iskanje?d=16&q=auctor>
- Wiesthaler, F. (2024b). Augeō. V *Latinsko-slovenski slovar*. Franja. <https://franja.si/iskanje?sl=la&tl=sl&q=augeo>
- Wiesthaler, F. (2024c). Auxilium. V *Latinsko-slovenski slovar*. Franja. <https://franja.si/iskanje?sl=la&tl=sl&q=auxilium>

Bildung

Zgaga, Pavel. 2025. "Bildung." V *Pedagoški leksikon, izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklić, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 53–65. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-362-2.53-65>.

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Bildung je eden najpogostejše uporabljenih konceptov v razpravah o izobraževanju, šolanju, poučevanju, učenju in izobraževalni politiki v nemško govorečem svetu. Uporablja se tako v razpravah o izobraževalnih programih in političnih reformah kot tudi za izražanje moralnih teženj ter družbenih upov, zato ga večinoma ne morejo zadovoljivo nadomestiti izrazi, kot so izobraževanje, socializacija, poučevanje ali šolanje (Horlacher, 2016). Je nekaj »veliko boljšega« od zgolj *Erziehung*, poudarja z uporabo druge, prav tako večplastne nemške besede Prange (2004, str. 502). Gre torej za izjemno kompleksen koncept, ki ne dopušča enostavne definicije, saj zajema široko paleto konotacij, zaradi katerih prihaja do težav pri prevajanju v druge jezike. To ni dokaz pomenske zmede, temveč opozorilo na veliko raznolikost v razumevanjih izobraževalnih procesov (str. 502). Zato lahko ta koncept brez poznavanja idejnega in filozofskega ozadja postane neuporaben oz. ga ni mogoče smiselno prevajati.

V etimološkem pogledu izvira iz stare (*bildunga* – podoba, oblika, stvaritev) oz. srednje visoke nemščine (*bildunge* – podoba, oblika; ustvarjanje, izdelava) (Horlacher, 2016). Medtem ko sodobna nemščina razlikuje med *Erziehung* in *Bildung*, se v nekaterih drugih jezikih (npr. angleščini, francoščini) oba izraza nanašata na enega samega (*education* oz. *éducation*). Pojem se je razširil v mednarodne razprave, a ostaja specifično nemški izraz, ki pomensko neposredno v drugih jezikih ne obstaja. V prevodih se zato pogosto ohranja v izvorni obliki. Angleški slovarji praviloma ponujajo naslednje možnosti prevoda: *education, formation, culture, growth, refinement, good breeding* itd., francoski pa *culture, formation, façonnement, éducation, enseignement; constitution, création, discipline intellectuelle* (Prange, 2004). Skandinavski jeziki poznajo podobno razlikovanje kot nemščina. V švedščini obstaja razlika med *bildning* (vseživljenjski procesi, tako v šoli kot zunaj nje) in *utbildning* (šolsko oz. poklicno izobraževanje osebe), v danščini in norveščini pa med *dannelse* in *utdannelse* (Varkøy, 2010).

Nemško-slovenski slovarji navajajo naslednje pomene: nastajanje, tvorjenje, zgradba, sestava, omika, kultura; kot *Schulbildung* tudi izobraževanje. Slovensko razlikovanje med *vzgojo* in *izobraževanjem* ne povzema vse tiste vsebine, ki jo vsebuje *Bildung* (v razmerju do *Erziehung*). Ta »razvpito bogata in dvoumna nemška beseda« (Beiser, 2006, str. 131) nakazuje organski proces, pri katerem

nekaj potencialnega, implicitnega in začetnega postane dejansko, eksplicitno in določeno. Dobesedno bi torej lahko pomenila *oblikovanje*, v nekaterih kontekstih tudi *kulturo*, pa tudi *etično idejo samouresničitve* oz. procesa, v katerem nekdo postane to, kar je (str. 131) – *samoformiranje* oz. *samokultiviranje* (Hotam, 2019).

Konceptualna predzgodovina

Pojem *Bildung* ima obsežno konceptualno zgodovino, ki seže do povezave s starogrškim pojmom *paideia*. Na splošni ravni je takšna povezava utemeljena, vendar pa pojmov *paideia* in *Bildung* ni mogoče izenačevati. Literatura svari pred vsiljevanjem modernega pojmovanja *Bildung* v interpretacije antičnega koncepta, ob tem pa se pojavljajo določene redukcije širine klasičnega koncepta. Tako npr. Biesta (2012) razliko med obema konceptoma pojasnjuje s premikom od edukacije kot *kultivacije* k edukaciji kot *osvoboditvi*. Ključno razpoko v tej paradigmi identificira šele z reformacijo, ko pismenost ni več privilegij, temveč nuja. *Paideia* je po njegovem mnenju povezana s kultivacijo, socializacijo in z opolnomočenjem posameznika, medtem ko je *Bildung* povezan tudi z idejo emancipacije ob eksplicitni politični dimenziji. V literaturi obstajajo še druga sorodna opozorila.

Koncept *Bildung* korenini tudi v srednjeveškem krščanskem razumevanju človekovega stvarjenja in preoblikovanja po božji podobi. Mojster Eckhardt (1260–1328) ta pojem uporabi v svoji shemi o božanskem bistvu, skritem v človeški duši. Pri prevajanju *Svetega pisma* v nemščino je bil prisiljen izumljati nove izraze. Eden med njimi je zadeval mistično izkušnjo poglobljanja v Kristusa ob razmišljanju o sebi kot ustvarjenem po Kristusovi podobi (*Bild*). Cilj te vaje je bil preseči naravni obstoj in doseči pravo človečnost (duhovna transcendenca), za to pa je uporabil besedo *Bildung* (Horlacher, 2016). Intimni odnosi med človeško dušo in božanskim, ki ne potrebujejo cerkvenega posredovanja, so »zasebna vrsta samokultivacije« (Hotam, 2019, str. 628). Eckhart je bil obsojen herezije; njegovi spisi so bili na prelomu v 18. stoletje ponovno odkriti kot vir intelektualnega navdiha.

Nemško razsvetljenje in uveljavitev koncepta *Bildung*

56

Koncept *Bildung* se je uveljavil v razsvetljskem 18. stoletju. V nemškem prostoru je bil deležen temeljite filozofske poglobitve, obenem pa je prešel v diskurze o izobrazbi in izobraževanju. Med odgovori na znamenito vprašanje revije *Berlinische Monatschrift* (1784) »Kaj je razsvetljenje« je danes poznana predvsem Kantova definicija »človekovega izhoda iz nedoletnosti«, tj. nezmožnosti uporabljati svoj razum brez vodstva koga drugega, ki je kriv sam (Bahr, 2004 str. 9; Kant, 2006, str. 23). Razsvetljenska zamisel o izobraževanju kot podpora posameznikovemu razvoju v smeri zrelosti je tu jasno razvidna. Pojma *Bildung* Kant v tem prispevku ni uporabil, pač pa ga je Mendelssohn v svojem: »Besede razsvetljenje, kultura, izobraževanje [*Bildung*] so v našem jeziku še vedno novosti. Zaenkrat sodijo zgolj v knjižni jezik. Preprosti ljudje jih skoraj ne razumejo.« Opredelil jih je kot »modifikacije družbenega življenja; so učinki delavnosti ljudi in prizadevanj za izboljšanje njihovega socialnega položaja« (Bahr, 2004, str. 3–4).

Razsvetljenski ideal človeka je torej bitje, ki lahko in mora prevzeti odgovornost zase, za svoj svet in se usposobiti za svobodo. Človek ni pasivno ustvarjen po podobi (*Bild*) Boga ali izročila, ampak mora aktivno oblikovati (*bilden*) sebe in svoj svet po lastni podobi. *Bildung* kot filozofski koncept se oblikuje v kontekstu poznega razsvetljenstva in njemu sledeče romantike (Beiser, 2006), ko se med drugim pojavi vprašanje, kako svobodo povezati z zgodovino in s tradicijo. Odgovor iščejo v človeški naravi: človek se oblikuje v nenehnem procesu najširše razumljenega izobraževanja (tj. *Bildung* kot »formiranje v kulturi«), v katerem človek individualno in socialno uresničuje sebe ter svoj svet. Tu je ključ do utemeljitve svobode v zgodovini: svoboda ni postulat, temveč projekt, odgovornost za njegovo izvedbo pa je izključno na človeku (Gjesdal, 2015).

Bildung-filozofija: nemška klasična filozofija in neohumanizem

Nemške razprave na prelomu v 19. stoletje so te misli temeljito poglobile, tako idejno-filozofsko kot družbenopolitično. Kant, ne glede na izjemen prispevek, vključno z njegovim izrecnim soočanjem s pedagogiko (Kant, 1803, 1988) kot »veliko skrivnostjo popolnosti človekove narave«, pa ni osrednja osebnost v nastajajoči *Bildung*-filozofiji. K začetni konceptualizaciji tega pojma so več prispevali drugi avtorji, zlasti nemški neohumanisti. Ustrezal je tistim segmentom meščanstva in razsvetljene aristokracije, ki so izpodrinili stanovsko strukturo in ponudili alternativni družbeni ideal tako staremu »nezemeljskemu kristjanu« kot dvornemu *galant-homme* (Sorkin, 1983). Obenem se je pomen progresivno poglobljaj; že pri Herderju *Bildung* ne vključuje le individualnega razvoja, temveč razvoj človeške vrste kot celote (Gjesdal, 2015).

Znotraj nemške klasične filozofije pripada v tem oziru opazno mesto Fichteju, čigar osrednja tema je subjektivnost: tisto, kar nas dela ljudi. Biti *Jaz* pomeni biti avtonomen, imeti sposobnost samoodločanja. *Bildung* je jedro subjektivnosti; pri tem gre za oblikovanje samega sebe v družbi s popolno enakostjo vseh njenih članov. V času, ki ga zaznamujeta iztek francoske revolucije in Napoleonova prevlada nad Prusijo, Fichte (1808) odpre politično dimenzijo pojma: Nemci naj bi s kritičnim razumom in izobraževanjem obnovili poslanstvo svobode, enakosti in bratstva (Gjesdal, 2015). Fichte je zgradil »platonsko izobraževalno strukturo, ki je *Bildung* spremenila v zgolj pedagogiko z vnaprej določeno domoljubno vsebino«, izobraževanje srednjega razreda (*Nationalerziehung*), ki se je razvilo iz *Aufklärung* (Sorkin, 1983, str. 70–71). V Fichtejevih rokah je pojem postal politični instrument z vnaprej določenim ciljem. Ta »nacionalistična interpretacija« (Horlacher, 2016, str. 53–54) je pripeljala do zahteve, da mora biti država sponzor nove univerzalne izobrazbe.

Ob razvoju politične konotacije se je pojem tudi filozofsko poglobljaj, že s Schillerjem in Schleiermacherjem, še zlasti pa s Heglom. *Bildung* v njegovi metafizični reformulaciji zajema dve dimenziji, individualno in duhovno (Munzel, 2006); v njem je zajeto samo načelo zgodovine, zgodovine kot procesa učenja, dialektičnega napredovanja duha (Gjesdal, 2015).

Bildung torej ni le formativni razvoj jaza, pač pa postane bistvena značilnost zgodovinske in sistematične dinamike Heglovega prikaza sveta samega, formativni samorazvoj duha (Hegel, 1807, 1998). Bykova (2020) razločuje tri ključne pomeni tega koncepta pri Heglu: izobraževalnega, družbenega in kulturno-zgodovinskega. Prvi se nanaša na formalno izobraževanje, šolanje kot še ne povsem samostojno dejavnost posameznika, drugi pa na proces individualnega kulturnega (duhovnega) razvoja, »kultivacijo sebe« v družbenem polju. To je že samostojna, notranje motivirana dejavnost. Tretji označuje proces individualnega ponotranjenja kulturne zgodovine kot tiste komponente »kultivacije sebe«, do katere pride, ko si posameznik prisvoji stopnje formativnega razvoja (*Bildungstufen*) »sve-tovnega duha«. V tem smislu je *Bildung* samogenerirana dejavnost posameznika v smeri lastne kultivacije skozi kulturo in tradicijo.

***Bildung* v kontekstu družbe in izobraževalnih ustanov: Wilhelm von Humboldt**

Ob filozofskem poglobljanju so se na začetku 19. stoletja pojavila tudi prizadevanja uresničiti *Bildung*-ideal v konkretnem kontekstu družbe in izobraževalnih ustanov. Delo znamenitega Švicarja Pestalozzija, vplivnega tudi v nemškem prostoru, je močno zaznamovalo že Fichteja: pri obeh je popolno uresničenje človekove narave pojmovano kot končni smoter izobraževanja (Dimić, 2021). Uresničenje *Bildung*-ideala v konkretnem družbenem kontekstu po Pestalozziju ne more biti vsiljeno od zunaj, pač pa mora priti od znotraj; upoštevati mora individualnost otroka. Pri W. von Humboldt, ki je glede teh vprašanj osrednja osebnost začetka 19. stoletja, pa fokus ni več na neposredni vzgoji otrok, ampak na oblikovanju kot takem: ne gre več za pragmatično sredstvo za doseg cilja, ampak za cilj sam po sebi (Gjesdal, 2015). Pestalozzi je bil karizmatičen praktik, ki ni posegal v *realpolitiko*, čeprav so njegove zamisli vplivale tudi na prusko izobraževalno reformo (1809), Humboldt pa je poleg intelektualnega delovanja svoje ideje lahko – vsaj za krajši čas, ko je deloval na pruskem ministrstvu za notranje zadeve kot visoki uradnik za področje izobraževanja (1809–1810) – uresničeval s političnimi sredstvi.

Humboldt je gradil na Kantovih in Herderjevih idejah ter med letoma 1790 in 1810 »odločilno prispeval k razvoju in kanonizaciji nemškega pojmovanja samooblikovanja oziroma samokultivacije (*Bildung*)« (Sorkin, 1983, str. 55). V zgodnjem delu o mejah državnega delovanja (Humboldt, 1851) je zagovarjal liberalno tezo o zmanjšanju državne moči na minimum, predvsem zato, da bi zagotovil svobodo posameznikove samokultivacije. Na tej podlagi je razvil lasten koncept *Bildung*, med službovanjem na ministrstvu pa je prenovil izobraževalni sistem in prispeval k ustanovitvi Univerze v Berlinu kot prototipa moderne raziskovalne univerze.

***Bildung* v politični filozofiji W. von Humboldta**

59

Humboldtovo zgodnje zavzemanje za *Bildung* kot »politično suverenost človekovega notranjega razvoja« (Sorkin, 1983, str. 58) poteka v navezavi na Rousseaujevo dihotomijo med notranjim razvojem človeka in zunanjim delovanjem državljana. Humboldtova koncepcija zahteva harmonijo med obema, zato ni omejena na posameznika, temveč vključuje družbenopolitični kontekst. Obstoječa (tj. takratna) organizacija države onemogoča človekovo osebno rast v korist produktivnega in ubogljivega državljana; za spremembo tega stanja bi se morala država popolnoma vzdržati vsakega poskusa, da deluje na moralo in značaj naroda. S takšno teoretsko omejitvijo pristojnosti države je Humboldt (politično) svobodo posameznika utemeljil kot nujni pogoj za samooblikovanje, ki pa ni zadosten, če ga ne spremlja tudi oblikovanje družbenih vezi med posamezniki. Vloga države naj bo v tem, da zagotavlja pogoje za individualni in družbeni »napredek«, »samooblikovanje«. Ta teza je vidna tudi v njegovi koncepciji avtonomne raziskovalne univerze: država mora poskrbeti le za organizacijski okvir in sredstva, ki so potrebna za prakticiranje znanosti in znanja, ter razumeti, da bo intelektualno delo potekalo veliko bolje, če se sama ne vmešava vanj (Humboldt, 2010, str. 231).

Kljub paradoksalnemu razmerju med izobraževanjem brez vmešavanja države in njeno obveznostjo, da ga sistemsko in finančno pospešuje, je kasnejša Humboldtova *Bildung*-teorija (1809–1810) obveljala »za doktrino, ki je legitimirala zvezo izobraženstva in države preko univerze«

(Sorkin, 1983, str. 56). K temu je prispevalo njegovo vztrajanje pri takšni koncepciji, ki povezuje individualno in družbeno razsežnost, pa tudi »odkritje naroda« kot posrednika med posameznikom in človeštvom (str. 61). Država ni izobraževalna, ampak pravna ustanova; če bi bil narod odgovoren za izobraževanje in bi svoboda prevladala v izobraževalnih ustanovah, bi se vzpostavilo nacionalno združenje, potrebno za *Bildung* v najširšem pomenu; pričela bi se »kulturna prenova«, ki je postajala ideal meščanskih slojev.

Humboldtov program prenove izobraževalnega sistema vsebuje tri točke: (1) država prevzame finančno odgovornost za šolstvo in omogoči posamezniku, da se sam izobražuje; (2) izobraževanje naj služi človeku in ne državljanu (ljudje, samooblikovani v svobodne posameznike, bodo boljši državljani od ljudi, oblikovanih »zgolj« v državljane, enako kot bo avtonomna znanost plodnejša od znanosti, ki jo nadzoruje država); (3) kurikulum naj združuje splošno izobrazbo, ki posamezniku omogoči negovanje njegovih edinstvenih sposobnosti, z večjo svobodo pri napredovanju po izobraževalni lestvici (Sorkin, 1983). Toda ta poskus sprave med *Aufklärung* in neohumanističnim konceptom *Bildung* ni bil dosežen v zamišljeni obliki: liberalni »civilnodružbeni« element v Humboldtovi koncepciji se je ob rastočem odporu proti Napoleonu in stopnjevanem nacionalizmu izgubil (tudi ob Fichtejevem posredovanju): »Neohumanizem je bil zreduciran zgolj na pedagogiko«; »*Bildung* je suverenost prepustil domoljubju in političnemu usposabljanju«. Po padcu Napoleona je v obdobju restavracije »*Bildung* tako postal prvi služabnik pruske države« (str. 71–73).

19. stoletje: filozofska in izobraževalna dimenzija pojma *Bildung*

Po K. Gjesdal (2015) je nemška filozofija 19. stoletja temeljito povezana s pojmom *Bildung*. Z iztekom nemške klasične filozofije sicer pride do iracionalističnega obrata, odpovedi umu kot ključni kategoriji. Pri Nietzscheju (2017) je *Bildung* še vedno osrednja filozofska kategorija, a (dotlej) napačno razumljena in potrebna kritike: »*Bildung* je vzgoja za življenje in delovanje,

ne za refleksijo in konceptualno jasnost« (Gjesdal, 2015, str. 715). Po tej kritiki je bila prvotna ideja instrumentalizirana, izkoriščena za zadovoljevanje sodobnih potreb; *Bildung* je postal blago (Horlacher, 2016) in v svoji obstoječi obliki nudi zavetje barbarstvu (Gjesdal, 2015).

Ob intelektualnem dobi *Bildung* do druge polovice 19. stoletja tudi neposredni pomen izobraževanja kot šolanja (Bykova, 2020). Pretežni del stoletja so vodilne izobraževalne ustanove diplomante pripravljale skoraj izključno za državne službe, poučevanje, cerkev in svobodne poklice; ob tem je formalna izobrazba postala pogoj za dvig v *Bildungsbürgertum*, moderno (meščansko) meritokracijo. *Bildung* postane za nemški izobraženi srednji razred to, kar je bil ekonomski individualizem za angleški podjetniški srednji razred (Ringer, 1989). Izobrazba prične postajati prepoznaven družbeni privilegij. Poklic (*Beruf*) se v povezavi z *Bildung*-idealom uveljavi kot alternativa plemiškemu rodu (Ringer, 1989). Na tem trendu je proti koncu 19. stoletja slonela krepitev nemške državnosti in gospodarstva.

61

Bildung: med Pädagogik in Erziehungswissenschaft

Na prelomu v 20. stoletje se je pričel vzpostavljati akademski študij izobraževanja, kar je prispevalo k nadaljnjim variacijam pojma *Bildung*. Za razliko od anglosaškega (*education* kot interdisciplinarna akademska disciplina) je nemški prostor razvijal disciplinarni pristop: *Pädagogik* oz. *Erziehungswissenschaft*, sloneča na relevantnih konceptih humanistike (*Geisteswissenschaften*) in hermenevtike kot filozofske metode v tem polju (Dilthey). Nastane *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (humanistična pedagogika) kot prevladujoča paradigma časa, bližja filozofski teoriji osebnosti kot pedagogiki v običajnem pomenu. Izobraževanje obravnava kot intelektualni, kulturni in zgodovinski fenomen. Gre za široko intelektualno gibanje različnih tokov, ki se kritično ozira na preteklost, zgodovinski kontekst pa pogosto nadomešča s kategorijami kot npr. »duh«, »življenje« in »narod« (*Volk*). *Bildung* postane normativni filozofski koncept, ki deloma temelji na mistificirani preteklosti. Pri Nohlu (1926) celo cilja na ustvarjanje novega, izboljšanega »*Volk*«. Kasnejše epizodno razmerje s politiko nacističnega režima zato ne preseneča (Horlacher, 2016).

Povojno obdobje

Grozote druge svetovne vojne so izzvale vprašanje, zakaj se je bogata nemška kulturna in humanistična tradicija tako slabo upirala nacizmu in zrušitvi *Bildung*-ideala (Gjesdal, 2015). Zato povojna doba prinese nove rekonceptualizacije. Znotraj intelektualno vplivne kritične teorije družbe izstopa Adorno s svojo *Theorie der Halbbildung* (1959). *Halbbildung* (polizobrazba) je stanje, ko kulturne in formativne dobrine postanejo »zgolj blago«. Adorno *Bildung* razume kot obrambno sredstvo pred moderno kulturno industrijo (Horlacher, 2016). Na drugi strani prinesejo povojne razmere v (tedanjo zahodno) Nemčijo močan empiricistični pristop v raziskovanju izobraževanja, nasproten tradicionalni *Bildung*-filozofiji. Humanistična pedagogika je deloma tudi pod tem vplivom izgubljala na pomenu (poudarjanje empirizma in kritika ideologije; npr. H. Roth), vendar pa jo je nova generacija (npr. Wolfgang Klafki) rehabilitirala v smeri kritične *Pädagogik* oz. *Erziehungswissenschaft* (Horlacher, 2016).

Bildung v mednarodnem prostoru in njegov vpliv na sodobne razprave

Koncept *Bildung* je že zgodaj – čeprav nekoliko omejeno – vstopal v mednarodni prostor in tam doživljal dodatne variacije. To velja za skandinavski *folkbildning* (»za vse«) pa tudi angloameriško *liberal education* z navezavami na problematiko *demokratičnega izobraževanja* (Dewey) in sorodne teme. Pri nas ta trend ni bil posebej zaznaven. Novejše razprave so dodatno okrepile mednarodno zanimanje za *Bildung*, predvsem v dihotomiji z (vse bolj prevladujočimi) instrumentalnimi razumevanji izobraževanja (Varkø, 2010). Z (izvorno anglosaškim) empirističnim obratom v izobraževalnih vedah se »nedoločena splošnost pojma *Bildung* spremeni v seznam merljivih komponent« (Prange, 2004, str. 507), ki postanejo predmet tečajev usposabljanja (*training*). Kritiki tega obrata poudarjajo, da je izobraževanje kot *education* funkcionalno, medtem ko je *Bildung* vrednota sama po sebi. V tem je najverjetneje treba videti tudi ključen naboj, ki ga kategorija *Bildung* ohranja tudi v sodobnih razpravah.

Sodobne dihotomije, kot so npr. izobraževanje (kultura) kot sredstvo ali cilj, izobraževanje (in kultura) v razmerju do ekonomije (in zlasti neoliberalne ideologije), izobraževanje med globalnim in nacionalnim, izobraževanje in populizem ipd., ohranjajo in obujajo *Bildung*-tradicijo ter prispevajo k sodobnemu povezovanju študij vzgoje in izobraževanja s študijami kulture. Pojem, ki je minuli dve stoletji dominiral večinoma v humanističnem polju, danes (sicer še vedno dokaj obrobno) vstopa tudi na naravoslovno polje (Sjöström idr., 2017), npr. preko tematike vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Za skoraj vsemi konceptualnimi tenzijami, ki se spleta v sodobnih razpravah o ciljih ter smotrih vzgoje in izobraževanja, je mogoče razpoznati vprašanja, odprta v dosedanjih razpravah o *Bildung*. To dokazujejo tudi takšna današnja prizadevanja, kot sta npr. *Bildung* projekt Evropskega združenja za izobraževanje odraslih (European Association for the Education of Adults, b. l.), ali pa *Global Bildung Manifesto* danskega združenja *Nordic Bildung* (2021): »Bildung je sila miroljubne družbene preobrazbe.«

Pavel Zgaga

Viri

- Adorno, T. W. (1959). Theorie der Halbbildung. V A. Busch (ur.), *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin* (str. 169–191). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Bahr, E. (ur.). (2004). *Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland: Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen*. Philipp Reclam Jun Verlag.
- Beiser, F. C. (2006). Romanticism. V R. Curren, *A companion to the philosophy of education*. (str. 130–142). Blackwell Publishing.
- Biesta, G. (2012). Becoming world-wise: An educational perspective on rhetorical curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 44(6), 815–826.
- Bykova, M. F. (2020). Hegel's philosophy of *Bildung*. V M. F. Bykova in K. R. Westphal (ur.), *The Palgrave Hegel handbook* (str. 425–451). Springer.
- Dimić, Z. (2021). Pestalozzi and Fichte – The power of education. *Godišnjak za pedagogiju*, 6(2), 71–81.
- European Association for the Education of Adults. (B. l.). *Bildung*. <https://eaea.org/project/bildung/>

- Fichte, J. G. (1808). *Reden an die deutsche Nation*. Realschulbuchhandlung.
- Gjesdal, K. (2015). Bildung. V M. N. Forster in K. Gjesdal (ur.), *The Oxford Handbook of German philosophy in the nineteenth century* (str. 695–719). Oxford University Press.
- Hegel, G. W. F. (1807). *System der Wissenschaft. Erster Teil, die Phänomenologie des Geistes*. Joseph Anton Goebhardt.
- Hegel, G. W. F. (1998). *Fenomenologija duha* (B. Debenjak, prev.). Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. Routledge.
- Hotam, Y. (2019). Bildung: Liberal education and its devout origins. *Journal of Philosophy of Education*, 53(4), 619–632.
- Humboldt, W. von. (1851). *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Verlag von Eduard Trewendt.
- Humboldt, W. (2010). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. V *Gründungstexte*. (str. 229–241). Humboldt-Universität zu Berlin, edoc-Server. <https://doi.org/10.18452/4653>
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki (Z. Kobe, prev.). *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, 26(11), str. 147–158.
- Kant, I. (2006). Odgovor na vprašanje: kaj je razsvetljenstvo? V I. Kant, *Zgodovinsko-politični spisi* (prev. S. Tomšič, R. Riha, M. Golob in M. Hribar, str. 23–29). Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Munzel, F. G. (2006). Kant, Hegel and the rise of pedagogical science. V R. Curren (ur.), *A companion to the philosophy of education* (str. 113–129). Blackwell Publishing.
- Nietzsche, F. (2017). *Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten*. Contumax Hofenberg.
- Nohl, H. (1926). Die neue deutsche Bildung. V *Zur deutschen Bildung I: Deutsch, Geschichte, Philosophie* (Göttinger Studien zur Pädagogik, zv. 5, str. 5–15). Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nordic Bildung. (2021, 9. maj). *Global Bildung manifesto: Better Bildung, better future; A Bildung manifesto for a global renaissance 2.0*. <https://www.globalbildung.net/manifesto/>
- Prange, K. (2004). Bildung: A paradigm regained? *European Educational Research Journal*, 3(2), 501–509.
- Ringer, F. (1989). Bildung: The social and ideological context of the German historical tradition. *History of European Ideas*, 10(2), 193–202.

- Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, V. G. in Eilks, I. (2017). Use of the concept of *Bildung* in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*, 53(2), 165–192.
- Sorkin, D. (1983). Wilhelm Von Humboldt: The theory and practice of self-formation (*Bildung*), 1791–1810. *Journal of the History of Ideas*, 44(1), 55–73.
- Varkøy, Ø. (2010). The concept of “*Bildung*”. *Philosophy of Music Education Review*, 18(1), 85–96.

Inkluzivnost

Lesar, Irena. 2025. "Inkluzivnost." V *Pedagoški leksikon, izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklić, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 67–80. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-362-2.67-80>.

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Inkluzija oz. inkluzivnost je v različnih jezikih (angl. *inclusion*, *inclusiveness*, *inclusivity*; nem. *Inklusion*; it. *inclusione*; hrv. *inkluzija*) izraz s skupnim korenem, ki izvira iz latinščine (*inclūs(us)*, *inclūsīōn*, prve omembe v 15. st.). Na splošno naj bi izraz opisoval dejanje vključevanja nekoga ali nečesa oz. osebo ali stvar, ki je vključena in se uporablja v različnih znanstvenih disciplinah: v biologiji (npr. ločeno telo znotraj protoplazme celice), matematiki (npr. razmerje med dvema nizoma, ko je drugi podmnožica prvega), geologiji (npr. trdna, tekoča ali plinasta tuja snov, obdana z mineralom) (Merriam-Webster, b. l.).

68

Izraz inkluzija je opredeljen kot dejanje vključevanja, medtem ko je zlasti v družboslovju poleg razmisleka o vstopnih pogojih potreben še razmislek o lastnostih funkcioniranja okolja, kamor se nekdo vključuje ali je že vključen. Strukturiranost in funkcioniranje okolja namreč določenim skupinam in/ali posameznikom po vključitvi omogočata ali pa onemogočata (so)delovanje in (samo)realizacijo v tam potekajočih procesih. Zato bo v nadaljevanju uporabljen izraz inkluzivnost, ki gradi na predpostavki omogočanja vključenosti oz. fizične prisotnosti v določenem družbenem okolju, a se osredinja zlasti na značilnosti procesov, ki se v preučevanem okolju odvijajo ter vplivajo na učinke oz. rezultate na individualni in družbeni ravni. Z vidika uporabe izrazov inkluzija ter inkluzivnost na področju vzgoje in izobraževanja v slovenščini med raziskovalci sicer ni konsenza, medtem pa praktična raba kaže, da se pogosteje uporablja izraz inkluzija. Neredko se pojavljajo intence, da bi se ta strokovna termina prevedlo v slovenski jezik, npr. v delu *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce* (Grah idr., 2017), pri čemer je na mestu opozorilo Terminološke sekcije pri Inštitutu Frana Ramovša za slovenski jezik ZRC SAZU, da se zaradi ustaljenosti izrazov *inkluzija* in *inkluzivnost* na področju pedagogike odsvetuje uporaba neprevzetih *vključevanje* in *vključevalnost* (Atelšek idr., b. l.).

V družboslovju se pojavljata izraza socialna inkluzivnost (proces izboljšanja pogojev participacije v družbi, zlasti za ljudi, ki so prikrajšani oz. neprivilegirani, in sicer s povečanjem priložnosti in dostopov do virov, (za)slišanja njihovega glasu ter spoštovanja pravic in sprejemanja odgovornosti) in inkluzivnost v vzgoji in izobraževanju. *Inkluzivnost v vzgoji in izobraževanju* pomeni zamisel, da bi morali vsi imeti možnost uporabljati takšna, po potrebi posebej prilagojena sredstva

oz. pripomočke, ki jim bodo omogočali sodelovati v enakih oz. prilagojenih dejavnostih in doživljati enake izkušnje kot vrstniki, predvsem tisti posamezniki, ki se soočajo z invalidnostmi (angl. *disability*) ali so bili v preteklosti izključeni (zaradi npr. spola, etničnosti, spolne usmerjenosti) (Merriam-Webster, b. l.).

Drugo pereče vprašanje je poimenovanje populacije, ki ji je koncept primarno namenjen. V mednarodnem okolju, zlasti v angleških člankih, lahko zasledimo različne besedne zveze, ki opisujejo te posameznike oz. skupine: *persons with disabilities* (invalidne osebe je eden od prevodov v slovenščino), *special needs* (sln. posebne potrebe), *special educational needs* (sln. posebne vzgojno-izobraževalne potrebe), *disadvantaged* (sln. prikrajšan oz. neprivilegiran), *at risk* (sln. ranljiv). Neredko se težave porajajo že pri prevajanju določenih izrazov (npr., *disability* je v slovenski strokovni literaturi preveden zelo različno: nezmožnost, motnja, hendikep, oviranost, invalidnost), še večja neskladja so pri pojmovanjih (npr., posebne potrebe v različnih državah vključujejo različno število podskupin) in posledično pri iskanju rešitev (Lesar, 2009). V slovenskih formalnih dokumentih sta uveljavljena dva izraza: *invalidne osebe* (Organizacija združenih narodov, 2006, 1. člen) in *otroci s posebnimi potrebami* (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), 2011, 2. člen), ki pa ne opredeljujeta povsem identičnih podskupin.

V sodobnejših pojmovanjih inkluzivnosti se poudarja, da je to koncept, ki je namenjen vsem, saj vsi potrebujemo izkušnje spoštljivega in pravičnega sobivanja v heterogenih okoljih v kontekstu javnih vzgojno-izobraževalnih ustanov, te pa naj bi se bile sposobne prilagajati tudi individualnim posebnostim in po potrebi spreminjati svoje bolj ali manj ustaljene prakse z mislijo na vse prisotne.

Kratek pregled razvoja ideje inkluzivnosti na področju vzgoje in izobraževanja

Na mednarodnem polju so tokovi, ki so postopoma oblikovali idejo inkluzivnosti, konvergirali iz različnih smeri, in to precej nekoordinirano (Thomas in Vaughan, 2005; Mitchell, 2004). Enega od tokov predstavlja jo mednarodni dokumenti (*Deklaracija o človekovih pravicah*, 1948; *Deklaracija o pravicah invalidov*, 1975; *Konvencija o otrokovih pravicah*, 1989),

ki s poudarjanjem enakosti pred zakonom in z omogočanjem uveljavljanja pravic vseh ljudi pomenijo temelj idejni zasnovi inkluzivnosti. K razvoju zamisli so prispevala tudi nekatera vidnejša dela posameznikov (npr. *Theory of Justice* J. Rawlsa), ki so vplivala na nadaljnja politična in filozofska razmišljanja o konceptualizaciji pravičnejšega šolskega sistema. Nespregljivo in najpogosteje navajano je dogajanje na področju reorganizacije ločenega oz. specializiranega sistema šolanja, ki se je v težnji premoščanja nesprejemljivih učinkov segregiranih programov v različnih deželah naslanjalo na različne koncepte: koncept normalizacije je bil razširjen v Skandinaviji v 60. letih, koncept mainstreaming v ZDA na začetku 70. let ter koncept integracije v nekaterih evropskih državah konec 70. in v začetku 80. letih prejšnjega stoletja. K premislekom pa so prispevale tudi mnoge raziskave z izsledki o pomanjkljivostih in prednostih segregativnih ter integracijskih oblik šolanja.

Dolgoletne izkušnje ločenega in za posamezne skupine posebej prilagojenega šolanja (t. i. getošole in specializirane šole) so pokazale, da se to odraža ne le v slabši učni uspešnosti ter v poglobljanju družbene marginalizacije in nepravilnosti, ki so jih doživljale manjšinske skupine, marveč tudi v poglobljanju stereotipov in predsodkov do drugih, nepoznanih skupin, tako pri posamezniku z izkušnjo ločenega šolanja kot pri ostalih, ki so obiskovali večinske šole (Centre for Studies on Inclusive Education, b. l.). Zato se je v preteklih treh desetletjih na mednarodni ravni oblikovala zahteva po skupnem šolanju (UNESCO, 1994), kar pa se je na izvedbeni ravni, kar bo predstavljeno v nadaljevanju, izvajalo zelo različno. Konceptualno lahko prepoznamo premik od segregacije preko integracije, multikulturalizma in interkulturalizma do inkluzivnosti (Lesar, 2009).

Ključna pojmovanja ter načini udejanjanja inkluzivnosti v vzgoji in izobraževanju

Pregled mednarodnih dokumentov razkrije, da so tako sama pojmovanja kot tudi pogledi na načine udejanjanja inkluzivnosti zelo različni (Opertti idr., 2014).

Perspektiva človekovih pravic (Universal Declaration of Human Rights, 1948; Convention on the Rights of the Child, 1989) je gotovo izjemno pomembna pri temeljnem konceptualiziranju inkluzivnosti, toda na izvedbeni ravni omogoča številne rešitve, med drugim tudi izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov v homogenih skupinah v ločenih zavodih (pri nas npr. otroci z motnjami v duševnem razvoju formalno nimajo možnosti vpisa v programe, ki jih izvajajo večinske šole). Naslanjanje zgolj na mednarodne pravne dokumente torej ne zadostuje pri implementiranju inkluzivnosti, saj je legalno mogoče zagovarjati tudi povsem segregirane oblike šolanja (človekova pravica do osnovnega izobraževanja se lahko udejanja v večinskih ali specializiranih ustanovah).

Odziv na otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994; United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006; Follow-up Conference of the Salamanca Statement, 2009) je še vedno marsikje močno prisoten pogled zlasti zaradi *Salamanške izjave* (UNESCO, 1994). Gre za dokument, ki mu poleg izjemnega mednarodnega vpliva pripisujemo tudi številne nejasnosti, te pa so pomembno prispevale k nekaterim ne najbolj zaželenim rešitvam.

Že v uvodu naletimo na prvo nejasnost pri zagovarjanju t. i. *popolne oz. delne inkluzivnosti*, ki v ospredje postavlja vprašanje, ali naj bodo osnovne šole dostopne vsem šoloobveznim. Iz predgovora (UNESCO, 1994, str. ix) lahko sklepamo, da izjava omogoča ohranjanje ločenih programov za določene skupine otrok in mladostnikov ter se tako izmika prevelikim zahtevam, ki bi jih prineslo odločno zagovarjanje popolne inkluzivnosti (Magnússon, 2019). To se je odražalo tudi v konkretnih rešitvah, ko so različne države oblikovale različne izvedbene pristope za uveljavitev *Salamanške izjave* (v Sloveniji npr. usmerjanje v različne vzgojno-izobraževalne programe, ki se praviloma kaže kot vključitev v ali večinske ali specializirane ustanove), kar je marsikje vodilo v precejšen razkorak med vizijo in realno prakso (ohranjanje segregiranih oblik šolanja, večanje deleža vključenih v specializirane ustanove).

Druga očitnejša nejasnost je *poimenovanje ciljne populacije*. V dokumentu se pojavlja besedna zveza *children with special educational needs* (sln. otroci oz. mladostniki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami),

ki je sicer definirana zelo široko (UNESCO, 1994, str. 59), pa vendar lahko marsikje v besedilu zasledimo omenjanje le invalidnih (*children with disabilities*) in zelo redko npr. otrok ter mladostnikov, ki pripadajo jezičnim, etničnim in kulturnim manjšinam. To je vodilo k temu, da je večina držav inkluzivno vzgojo in izobraževanje koncipirala le kot odziv na otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (tudi v Sloveniji), ki pa se praviloma ne razlikuje od že poznane koncepta integracije. Nekateri avtorji (Haug, 2017) opozarjajo, da Salamanška izjava bolj podpira *ozko razumevanje* (osredotočeno na posebne potrebe) kot pa široko razumevanje inkluzivnosti, ki se nanaša na vse oblike raznolikosti.

Tretjo očitnejšo nejasnost je moč najti v *opredelitvi ciljev inkluzivne vzgoje in izobraževanja* (UNESCO, 1994, str. x), ko je premik k inkluzivno naravnanim šolam utemeljen z različnimi argumenti: *pedagoška utemeljitev*, izhajajoč iz predpostavke, da inkluzivne šole vzgajajo in izobražujejo vse otroke ter mladostnike skupaj, zahteva, da morajo šole razviti načine vzgojno-izobraževalnega dela, ki se odzivajo na individualne razlike, hkrati pa koristijo vsem; *socialna utemeljitev* se kaže v obljubi, da inkluzivne šole s skupno vzgojo in izobraževanjem vseh otrok ter mladostnikov lahko spremenijo odnos do drugačnosti in tvorijo osnovo za pravično ter nediskriminatorno družbo; *ekonomska utemeljitev* pa se kaže v verjetnosti, da bo ceneje ustanoviti in vzdrževati šole, ki izobražujejo vse skupaj, kot vzpostaviti kompleksen sistem različnih vrst šol, specializiranih za posamezne skupine (Ainscow, 2024). Inkluzivna vzgoja in izobraževanje torej nista samo cilj *Salamanške izjave*, ampak tudi sredstvo za ustvarjanje družbe s specifičnimi značilnostmi, v kateri živijo državljani z določenimi moralnimi vrednotami (Magnússon, 2019).

Kljub navedenim nejasnostim in zelo visoko zastavljenim ciljem vpliv *Salamanške izjave* lahko strnemo v tri dosežke: (1) izpostavila je tematiko nedostopnosti večinskih šol za vse otroke in mladostnike; (2) pod vprašaj je postavila strukture, ki temeljijo na različnih oblikah zagotavljanja vzgoje in izobraževanja za različne skupine otrok in mladostnikov; (3) širši akademski skupnosti je predstavila idejo inkluzivne vzgoje in izobraževanja (Florian, 2019).

Odziv na marginalizirane skupine otrok in mladostnikov (World Conference on Education For All, 1990; Dakar Framework for Action, 2000;

UNESCO EFA Monitoring Report, 2010) je pogled, na katerega so opozarjali tisti, ki so že leta 1990 na svetovni konferenci sprejeli idejo *izobraževanje za vse*. Tako so se začele uveljavljati različne prakse nudenja pomoči in podpore prepoznanim marginaliziranim skupinam (npr. revnim), ki so se praviloma usmerjale v poskuse kompenzacije nepravilnosti (npr. financiranje šole v naravi), s čimer naj bi se posameznikom omogočalo podobno izhodiščno pozicijo v vzgoji in izobraževanju. Pri skupini otrok in mladostnikov, ki pripadajo jezikovnim, etničnim in kulturnim manjšinam, so bile marsikateri oblike pomoči razvite in raziskane že v konceptih multikulturalizma ter interkulturalizma in na različne načine vpeljane v šolske sisteme (npr. pomoč pri usvajanju jezika poučevanja, omogočanje učenja materinščine). V Sloveniji smo s številnimi strokovnimi smernicami na vzgojno-izobraževalnem področju kar nekaj pozornosti in rešitev namenili priseljencem, precej manj pa npr. Romom. Analiza uveljavljenih praks v različnih državah je pokazala, da so tovrstne vnaprej predvidene oblike pomoči za določene skupine marginaliziranih otrok in mladostnikov neredko precej neučinkovite, saj posameznika ne opredeljuje le ena značilnost, npr. njegov spol, jezik, kultura, vera, posebne potrebe, pač pa gre za medpresečnost (interseksionalnost) in sovplivanje med različnimi individualnimi značilnostmi ter značilnostmi okolja (npr., izkušnje priseljencev v Sloveniji so pogojene z razlogom in izvorno državo priseljevanja).

Zahteva po transformaciji šolskih sistemov (UNESCO Guidelines for Inclusion, 2005; UNESCO Policy Guidelines on Inclusion, 2009; Cali Commitment to Equity and Inclusion in Education, 2019) je najsodobnejša perspektiva, ki v ospredje postavi dejstvo, da je večina šolskih sistemov togih in z uveljavljenim načinom delovanja premalo konstruktivno odzivnih na izjemno heterogenost šolske populacije, ki smo ji v zadnjih desetletjih priče. V tem kontekstu je bilo zelo pomembno leto 2015, ko so vse države članice Združenih narodov sprejele zaveze v obliki 17 ciljev trajnostnega razvoja. Sprejetje 4. cilja – »zagotoviti inkluzivno in pravično kakovostno izobraževanje za vse in promovirati možnosti vseživljenjskega izobraževanja za vse« – je vodilo do oblikovanja akcijskega okvira Izobraževanje 2030. Vpeljava pravičnosti v mednarodne politične razprave je spodbudila zahteve po obravnavanju vseh oblik izključenosti in marginalizacije, razlik ter neenakosti *pri dostopu, participaciji ter učnih procesih in rezultatih*.

Na ta način je postalo jasno, da se mora mednarodna agenda *izobraževanje za vse* res nanašati na »vse« (Ainscow, 2024). Realnost je namreč takšna, da danes večina nacionalnih in nadnacionalnih šolskih politik ohranja tradicionalno usmerjenost k inkluzivnosti z osredotočenostjo le na otroke ter mladostnike s posebnimi potrebami, ki temelji na individualiziranih in specialističnih pristopih (Florian, 2019; Lesar, 2009).

Prepletenost pojmovanj inkluzivnosti z drugimi koncepti in ovire pri njeni implementaciji

74

Iz predstavljenih pojmovanj inkluzivnosti je precej očitno, da pri poskusu opredeljevanja izhajajo bodisi iz (individualnih) pravic ali iz izkušenj družbene marginalizacije posameznih skupin ali pa iz posebnosti delovanja šolskega sistema, ki bi ga bilo treba transformirati. Posledično so tudi rešitve usmerjene v različna področja (zagotavljanje individualnih pravic, kompenzacija izhodiščnih neenakosti, prestrukturiranje šolskega sistema), ki jih je v praksi težko vzporejati oz. smiselno združiti, še posebej v državah z dolgoletno tradicijo organiziranja ločenih, specializiranih (pred)šolskih ustanov (tudi v Sloveniji).

Ena izmed ovir pri razumevanju in implementaciji inkluzivnosti v primerjavi s prej uveljavljenim konceptom integracije je v nejasni konceptualni razmejitvi. Temeljita analiza pa pokaže, da so v pojmovanju in implementaciji koncepta integracije in širokega razumevanja inkluzivnosti razlike številne: tako z vidika populacije (*ne samo otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, marveč vsi z izkušnjo ovir pri učenju in/ali participaciji*) kot z vidika pojmovanj oviranosti (*motnje oz. ovire niso le pri/v posamezniku, marveč tudi v socialnem okolju*), usmerjenosti pri iskanju rešitev (*namesto premeščanj v različne vzgojno-izobraževalne programe iskanje spodbudnejših odzivov na ovire pri učenju in/ali participaciji*) in v tem kontekstu pričakovanj glede prilagajanja (*ne samo posameznikovo prilagajanje, temveč tudi spreminjanje delovanja (pred)šolskih ustanov in ustaljenih vzgojno-izobraževalnih praks*). Pomembna razlika je tudi v ciljih, saj je cilj integracije poskrbeti predvsem za učni uspeh otroka oz. mladostnika s posebnimi potrebami, medtem ko je cilj inkluzivnosti poleg učne uspešnosti

še spodbujanje odgovornosti, sodelovanja, participacije in solidarnosti pri vseh šolajočih.

Vpogled v drugo, še temeljnejšo oviro nam omogoči kritična analiza konceptov, znanstvenega jezika ter uveljavljenih modelov in praks (specializiranega) šolanja (Lesar, 2010; Skidmore, 2004). S pomočjo analize diskurzov identifikacije t. i. posebnih potreb lahko ugotovimo, da se v teh procesih v številnih državah (tudi v Sloveniji) naslanja predvsem na medicino in psihologijo, ki sooblikujeta t. i. psihomedicinsko paradigmo, v okviru katere se z osredotočenostjo na posameznikovo (ne)normativno delovanje in na podlagi diagnostičnih testiranj (pozitivistična epistemologija) večinoma predlaga klinično zdravljenje posameznika. V medicinskem diskurzu je očitna deficitarna individualistična konotacija, ki s prepričljivim znanstvenim jezikom depolitizira, profesionalizira in individualizira nezmožnost, saj so bolezni, težave oz. primanjkljaji posameznikov videni kot izključno njihove lastnosti, ki postanejo predmet strokovnih ocen. V medicinskem diskurzu se rešitve išče v spreminjanju posameznikovih dejanj, življenjskega sloga ali osebnosti in ne tudi v spreminjanju družbenih praks (re)produkcije ali vzgojno-izobraževalnega sistema.

Redkeje prisotna je sociološka paradigma, ki preučuje procese razvrščanja in označevanja posameznikov kot npr. oseb s posebnimi potrebami ter učinke specializiranih (pred)šolskih ustanov, ki naj bi pod vplivom ideologije dobronamernega človekoljubja prispevale zlasti k reprodukciji strukturalnih neenakosti, ki se odražajo na makrosocialni ravni in se prenašajo v institucionalne forme (strukturalistična epistemologija). V ozadju teh praks razvrščanja oseb v različne ustanove lahko večinoma prepoznamo profesionalni diskurz in t. i. diskurz usmiljenja, ki vsebuje teme dobrote, dobrohotnosti in človekoljubja ter se kaže v odpiranju različnih ustanov za določene skupine ljudi, v katerih so ustvarjeni posebni pogoji za (so)bitvanje. Vključeni v specializirane ustanove postanejo objekt pomilovanja, njihov položaj je razumljen kot osebna tragika oz. so razumljeni kot odvisni in večni otroci, ki bi morali biti hvaležni prejemniki tovrstnih družbenih storitev.

Najsodobnejša in v našem prostoru najmanj prisotna t. i. organizacijska paradigma izhaja iz predpostavke, da so specializirane ustanove posledica pomanjkljivega in neustreznega razvoja večinskih šol ter da je mogoče

poiskati načine konstruktivnejšega odzivanja večinskih ustanov na raznolikost njihove populacije (funkcionalistična epistemologija). V tej paradigmi je očitnejši t. i. pedagoški diskurz, ki se ukvarja zlasti z vprašanjem možnosti prilagajanja kurikula ter pogojev učnega in osebnostnega napredovanja posameznikovim posebnostim ter ne s čim preciznejšim diagnosticiranjem in razmisleki o usmerjanju oz. premeščanju posameznika iz enega v drug program.

Za odmik od pri nas ustaljenih praks (a) usmerjanja otrok in mladostnikov na osnovi medicinskih diagnoz, (b) izvajanja oblik dodatne strokovne pomoči, ki naj bi spremenile le posameznika, ga torej skušale asimilirati v obstoječi vzgojno-izobraževalni sistem, in večinoma (c) neprisotnega preizpraševanja, kako (pred)šolske ustanove lahko spremenijo svoje bolj ali manj togo delovanje, da nekaterih otrok in mladostnikov ne bodo še dodatno marginalizirale in diskriminirale (npr. najpogostejše izvajanje dodatne strokovne pomoči na način, da se učenca med poukom povabi v kabinet, kjer se z njim dela individualno, t. i. »pull-out« model), bi bilo najprej treba prevladujoč medicinski diskurz in model individualnega deficita oz. primanjkljaja nadomestiti s transakcijskim. Transakcijski model ne zanika pomena individualnih posebnosti in morebitnih disfunkcij, a se hkrati osredotoča na socialne in subjektivne posledice teh disfunkcij v določenih socialnih okoljih. V tem procesu ugotavljanja socialnih in subjektivnih posledic individualnih posebnosti bi bilo nujno izhajati tudi iz posameznikove percepcije lastne posebnosti v konkretnem socialnem okolju in se ne naslanjati samo na ocene strokovnjakov (odmik od prevladujočega profesionalnega diskurza), v procesu iskanja konkretnih rešitev za določenega otroka oz. mladostnika pa poleg njegove participacije spodbujati še sodelovanje oz. timsko delo različnih strokovnih profilov in v tem kontekstu porazdeliti odgovornost za posameznikovo učno ter osebnostno napredovanje med vse vključene. Pedagoški diskurz, ki upošteva otrokove oz. mladostnikove posebnosti išče načine za učni in osebnostni razvoj spodbudnega vzgojno-izobraževalnega delovanja v konkretnih socialnih okoljih, bi moral biti v teh procesih osrednji oz. izhodiščni.

Drugi aktualni izzivi pri implementaciji in predlagane rešitve

Zaveza številnih držav, da zagotovijo inkluzivno in pravično ter kakovostno šolanje vsem, odpira zelo kompleksna vprašanja, ki poleg že omenjenih paradigmatiskih sprememb identifikacije individualnih posebnosti zahtevajo še druge odgovore.

Najprej bi veljalo poiskati odgovore na vprašanje, katere cilje skušamo z implementacijo inkluzivnosti dosegati. Vzgojno-izobraževalna dejavnost je področje, kjer se prepletajo številni interesi in pričakovanja (npr., šolanje naj bi omogočalo konkurenčnost gospodarstva), pa vendar je treba poudariti, da gre za pomemben prostor socializacije in subjektifikacije ter ne le pridobivanja določenih kvalifikacij (Biesta, 2022). Zato bi bilo v prihodnosti dobro to družbeno ustanovo gledati v tej kompleksnosti in njene učinkovitosti ne meriti samo s stopnjo pridobljenih, zlasti za gospodarstvo relevantnih znanj in spretnosti ter na ta način mladim sporočati, da je moč vsakršen napredek bolj ali manj objektivno izmeriti in kvantificirati. Pomembno je razmisliti, kako šolajočim omogočati tudi kakovostne izkušnje spoštljivega (so)bivanja v družbi raznolikih. V tem kontekstu je treba opozoriti, da (pred)šolske ustanove svojega delovanja ne morejo zasnovati le na pravni logiki individualnih pravic, marveč zlasti družbeno relevantnih vrednot (solidarnost, spoštovanje, participacija). Pri tem jim je lahko v veliko pomoč mednarodno zelo odmeven priročnik *Index for Inclusion* (Booth in Ainscow, 2016), ki je dostopen tudi v slovenščini. Na teoretski ravni bi bilo zaželeno, da se vzgojno-izobraževalno delovanje opredeli kot predvsem na vrednotah temelječe (angl. *value-based*) in ne le na dokazih temelječe (angl. *evidence-based*) (Biesta, 2022). Pa tudi z vidika pravičnosti kot pomembne vrednote, ki naj bi uokvirjala delovanje (pred)šolskih ustanov, je treba premisliti o kompleksnostih neenakosti v družbi ter zato (re)distributivne koncepte pravičnosti dopolniti še z drugimi, ki nagovarjajo tudi statusne, politične in afektivne neenakosti (npr. večdimenzionalni koncept pravičnosti 4 R-ji – redistribucija, rekognicija, reprezentacija, relacionalnost) (Lynch idr., 2009).

Drugo relevantno vprašanje je, na kakšne načine izvajati vzgojno-izobraževalno procese za doseganje zastavljenih ciljev. Z osredotočenostjo

na kakovosten proces, v katerem je poleg kakovostnega poučevanja poskrbljeno tudi za posameznikovo dobrobit in socialne izkušnje, dosežemo tudi boljše učne rezultate, hkrati pa z omogočanjem številnih izkušenj soustvarjanja spoštljivega in pravičnega sobivanja v heterogeni družbi v samem procesu poskrbimo za implementacijo vrednot, ki podpirajo inkluzivnost. Omogočanje participacije, skrb za individualno doživljanje pripadnosti skupnosti in enakovrednosti identitet kot tudi učno napredovanje upošteva t. i. večdimenzionalni koncept inkluzivnosti (Qvortrup in Qvortrup, 2018; Lesar, 2020), ki poleg naštetih ravni inkluzivnosti (numerična, socialna, psihološka, epistemološka) poudarja še različna prizorišča in stopnje inkluzivnosti. Na mikropedagoški ravni bi morali pozornost nameniti tudi temeljnemu pristopu k pedagoškemu delovanju. Četudi Salamanška izjava poudarja, da bi se za uveljavitev ideje inkluzivnosti morali zatekati k na otroka osredinjenemu pristopu (angl. *child-centred approach*), pa bi glede na kompleksnejše pojmovanje inkluzivnosti v bodoče veljalo pedagoško delovanje utemeljevati na v svet osredinjenem pristopu (angl. *world-centred approach*) (Biesta, 2022), v katerem se išče odgovore na vprašanje, kaj pomeni biti subjekt v in s svetom, v odgovornem dialogu z materialnim in družbenim svetom, ne da bi posameznik zasedel center sveta. Ta pedagoški pristop bi omogočil odmik od diskurza individualnih potreb, kontekstualiziral zadovoljevanje individualnih pravic in omogočal zavedanje, da posameznik od sveta ne more pričakovati le prejetja, marveč je pomembno tudi njegovo delovanje v svetu, da bo znal odgovoriti na vprašanje, kaj svet zahteva od njega oz. kaj lahko svetu s svojim znanjem, pogumom, odgovornostjo ponudi sam.

Irena Lesar

Viri

- Ainscow, M. (2024). *Every learner matters and matters equally: Making education inclusive* (Paper commissioned by UNESCO for the celebration of the 30th Anniversary of the Salamanca Statement).
- Atelšek, S., Fajfar, T., Jemec Tomazin, M., Sitar, J., in Žagar Karer, M. (B. I.). *Vključevalnost*. Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. <https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/vkljucuevalnost>

- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Taylor & Francis.
- Booth, T., in Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4. izd.). Index for Inclusion Network.
- Centre for Studies on Inclusive Education. (B. I.). *Reasons against segregated schooling*. <https://www.csie.org.uk/resources/reasons-against-seg-04.pdf>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691–704.
- Grah, J., Rogič Ožek, S., in Žarkovič Adlešič, B. (2017). *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Lesar, I. (2009). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2010). Analiza diskurzov in različnih paradigem na področju »posebnega« šolanja. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 25–54). Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2020). Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti. V R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 145–164). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Lynch, K., Baker, J., in Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care and injustice*. Palgrave Macmillan.
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals-images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677–690.
- Merriam-Webster. (B. I.). Inclusion. V *Merriam-Webster.com dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/inclusion>
- Mitchell, D. (Ur.). (2004). *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education*. Zv. II, *Inclusive education*. RoutledgeFalmer.
- Opertti, R., Walker, Z., in Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. V L. Florian, (ur.), *The SAGE Handbook of Special Education* (str. 149–169). SAGE Publications.
- Organizacija združenih narodov. (2006). *Konvencija o pravicah invalidov*.
- Qvortrup, A., in Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Open University Press.
- Thomas, G., in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. Open University Press.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, (58). <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714>

Intelligentnost

Mencin, Metka. 2025. "Intelligentnost." V *Pedagoški leksikon, izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklić, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 81–92. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-362-2.81-92>.

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Izraz *intelligentnost* (angl. *intelligence*, fr. *l'intelligence*, nem. *Intelligenz*) izvira iz latinskega samostalnika *intelligentia* (*intellegentia*) oz. *intellēctus* (razum, razumevanje, smisel). Latinski izraz *intellēctus* je v srednjem veku postal strokovni termin za razumevanje in prevod starogrškega filozofskega termina *nous*: najvišja zmožnost človeške duše, ki omogoča spoprijemanje z večnim, nespremenljivim bistvom stvari (Platon), razumevanje sveta (Aristotel) (Harper, b. l.). Povezan je z glagolom *intelligere*, ki je sestavljen iz predpone *inter* (*med*) in glagola *legere/ligere* (*brati, izbrati*). V dobesednem prevodu pomeni 'branje med vrsticami', kar se običajno prevaja kot *razumeti, doumeti*. Od tod tudi najpogostejša slovenska sinonima za *intelligentnost*: *bistrost, bistroumnost*. Pojem *intelligentnost* najpogostejše označuje miselne sposobnosti in zmožnosti, ki jih človeška bitja posedujejo v različni meri.

Lat. *intelligentia* oz. *intellegentia* se v slovenščino prevaja tudi kot *inteligenca*. Ta izraz *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, b. l.) opredeljuje kot (a) 'nadarjenost za umske dejavnosti', torej kot sinonim za *intelligentnost*, in kot (b) družbeno kategorijo *izobraženstva, razumništva* (prim. tudi starejši izraz *intelligent* za izobraženca oz. osebo, nadarjeno za umsko delo). Strokovna (psihološka) terminologija je uveljavila pomensko razlikovanje: z izrazom *intelligentnost* (kognitivna oz. spoznavna, socialna, čustvena) praviloma označuje sposobnosti, z izrazom *inteligenca* pa družbeni sloj. Izraz *inteligenca* se je uveljavil tudi v besedni zvezi *umetna inteligenca* v pomenu »uporabe digitalne tehnologije za ustvarjanje sistemov, ki lahko opravljajo naloge, za katere običajno velja, da zahtevajo človeško inteligenco« (Svet Evropske unije, b. l.). Angl. izraz *intelligence*, ki se uporablja v varnostnih vedah, pa se v slovenski jezik ne prevaja kot *inteligenca*, temveč kot *obveščanje o potencialnih grožnjah nacionalni varnosti* (Central Intelligence Agency, npr., se prevaja kot Centralna obveščevalna agencija). Pojemov *inteligenca* in *intelligentnost* se torej v slovenskem strokovnem jeziku ne uporablja sinonimno, čeprav se oba vsaj implicitno nanašata tudi na zbiranje, shranjevanje in obdelavo podatkov.

Definicija, struktura, razvoj, izvor ter merjenje intelligentnosti in uporaba rezultatov tega merjenja je predmet številnih, tudi nasprotujočih si in konfliktnih razprav. Te zagate poskuša reševati široka definicija intelligentnosti kot sposobnosti

pridobivanja informacij, učenja iz izkušenj, prilagajanja okolju, prepoznavanja in reševanja (novih) problemskih situacij, razumevanja in ustrezne rabe mišljenja ter razuma (prim. American Psychological Association, 2018; Bucik idr., 2009; Sternberg, 2018). Taka definicija implicira razlikovanje med *intelligentnostjo* in pojmi, ki v razpravah o človekovem vedenju, zmožnostih, dosežkih itd. pogosto nastopajo skupaj: *nadarjenost*, *talentiranost*, *ustvarjalnost*, *znanje*, *kompetence* in *kompetentnost* ter *veščine*. V znanostih, ki raziskujejo človeške spoznavne sposobnosti in zmožnosti, so pojmi nadarjenost, talentiranost in ustvarjalnost podobno kot intelligentnost večpomenski, včasih se celo uporabljajo kot sinonimi, njihovi pomeni se pogosto vsaj deloma prekrivajo (prim. Žagar, 2001), najpogostejše pa se (visoko) intelligentnost izpostavlja kot nujen, čeprav ne zadosten pogoj nadarjenosti in ustvarjalnosti (prim. Sternberg, 2001). Razmerja med intelligentnostjo, kompetentnostjo in veščinami se običajno opredeljuje takole (Winterton idr., 2006): intelligentnost je (kognitivna) sposobnost, ki je potrebna za doseganje, razvijanja in uporabo znanja; operacionalno znanje je del razvoja veščin, vse skupaj pa je predpogoj za razvoj kompetentnosti (gl. tudi geslo »Kompetenca«). Te definicije implicirajo, da je intelligentnost nekakšen (umski, duševni, možganski) *potencial*, ki človeku omogoča nekaj napraviti, doseči, se nečesa naučiti.

Popredmetenje koncepta

Pojem *intelligentnost* je v široko rabo v vedah o človeku in v vsakdanjih diskurzih prešel iz psihologije konec 19. st., ko so človekove spoznavne sposobnosti in zmožnosti postale eden od privilegiranih objektov njegovega raziskovanja. Osrediščenje psihologije na merjenje psiholoških značilnosti je neposredno povezano s spremenjenim načinom vladanja, ki se v zahodnih družbah uveljavi v vzponom kapitalizma. Takrat namreč objekt vladanja, kot pravi Foucault (1984, 2007), postane populacija in psihologija se je z merjenjem sposobnosti, osebnostnih ter drugih značilnosti posameznic in posameznikov ter z ugotavljanjem medskupinskih razlik uveljavila kot uporabna veda, ki omogoča optimalno razvrščanje in selekcijo ljudi, hkrati pa je odigrala pomembno vlogo v znanstvenem upravičevanju rasističnih in evgeničnih politik: poleg psihologije je »znanstveni« razizem v 19. in v začetku 20. stoletja nedvoumno utemeljevala tudi antropologija.

Za začetnika sistematičnega raziskovanja individualnih razlik in vloge teh razlik v urejanju družbenih zadev velja F. Galton (1822–1922). Galton je izhajal iz predpostavke, da so spoznavne in značajske razlike med posamezniki merljive ter dedljive na enak način kot fizične značilnosti. Spodbujen z Darwinovim delom *O nastanku vrst* (2013) (*On the Origin of Species* iz l. 1859) je s pomočjo biometrije, preučevanja dvojčkov in statističnega raziskovanja družin (velja za začetnika korelacijske statistike in regresijske analize) dokazoval dedljivost talenta (knjiga *Hereditary Genius* iz l. 1869), l. 1883 pa je v *Inquiries into Human Faculty and its Development* (1883) promoviral evgeniko, ki naj bi s selektivnim razmnoževanjem izboljšala človeštvo (Danziger, 2002; Chamarette, 2022; Michell, 2012).

Galton je močno vplival na poznejši razvoj psihometrije, psihološke discipline, ki se ukvarja s konstrukcijo psiholoških testov, z njihovo standardizacijo in s protokoli za njihovo uporabo ter z vrednotenjem in s statistično obdelavo testnih rezultatov, s čimer je hitro prodrla na področja vzgoje in izobraževanja, kadrovanja, sodstva, medicine.

Vendar vse do danes ni enotnih odgovorov na vprašanja, kaj sploh je inteligentnost in kako se izraža; je dejanska entiteta, biološka poteza ali zgolj znanstven, v najslabšem primeru ideološki konstrukt; kakšno vlogo imajo v njenem razvoju genetika, dednost in okolje; kako je strukturirana; kako veljavno, zanesljivo, pristransko je njeno merjenje; kako (če sploh) pojasniti medskupinske razlike v izmerjenih vrednostih; ali je inteligentnost upravičeno obravnavati kot spremenljivko v raziskovanju nezaželenih družbenih pojavov (revščina, kriminal). Psihologija je razvila več konceptualizacij inteligentnosti, ki različno odgovarjajo na te dileme oz. nerazrešena vprašanja. Gardner (2011) razlikuje med štirimi, sicer notranje heterogenimi skupinami konceptualizacij: *psihometrično*, *kognitivno*, *biološko* in *kognitivno-kontekstualno*. *Psihometrični* modeli inteligentnosti raziskujejo individualne razlike v dosežkih na kognitivnih testih in se osredinjajo na strukturo inteligentnosti. *Kognitivne* konceptualizacije raziskujejo predvsem merljive procese, ki naj bi odražali inteligentnost (npr. hitrost vizualnega procesiranja, delovni spomin), *biološke* pa skladno s predpostavko, da je inteligentnost funkcionalna značilnost centralnega živčnega sistema, raziskujejo povezavo med inteligentnostjo (izmerjeno s pomočjo testov kognitivnih sposobnosti) in delovanjem možganov,

kar prevladuje v nevroznanostih. *Kognitivno-kontekstualne* konceptualizacije se od teh bistveno razlikujejo, saj se osredinjajo na procese oz. kvalitativne vidike kognitivnega delovanja, ki jih proučujejo v konkretnih okoliščinah, torej so zelo zadržane glede kvantifikacije inteligentnosti, ob tem pa bolj kot druge poudarjajo vlogo okolja pri razvoju intelektualnih zmožnosti, s čimer se distancirajo od ideje o vrojeni inteligentnosti. V to skupino po Gardnerju sodijo trije modeli, na katere se pogosto sklicujeta predvsem razvojna in pedagoška psihologija: Piagetova teorija kognitivnega razvoja (angl. *theory of cognitive development*), Gardnerjeva teorija raznotere/mnogotere inteligentnosti (angl. *theory of multiple intelligence*), Sternbergov model triarhične/trojne inteligentnosti (angl. *triarchic theory of intelligence*).

V praksah selekcije in kategorizacije pa tudi v raziskovanju vse od konca 19. st. izrazito prevladuje psihometrični koncept inteligentnosti, ki izhaja iz galtonovske predpostavke, da je inteligentnost objektivno merljiva. Razlogi za ta privilegiran položaj so videz objektivnosti, možnost preproste, relativno hitre in poceni uporabe na različnih področjih ter relativno preprosta interpretacija, ker se meri delež pravih odgovorov, ne pa proces iskanja rešitev. V njej se ohranja tudi Galtonova predpostavka o dedljivosti inteligentnosti, je pa psihometrija iznašla nove načine merjenja, ki se bistveno razlikujejo od dotedanjih metod merjenja individualnih in medskupinskih razlik. Merjenje in primerjanje telesnih ter lobanjskih značilnosti, značilnih za kranioometrijo in antropometrijo, je nadomestila s psihološkimi testi, ki jih sestavlja različno število besednih in nebesednih nalog, ki od testirane osebe zahtevajo različne miselne operacije. Že v svojih pionirskih časih je proizvedla dva ključna koncepta, ki se ju v laičnih diskurzih pogosto uporablja kot sinonima za inteligentnost: (a) *količnik inteligentnosti (IQ)* kot individualna mera inteligentnosti, izmerjena s pomočjo standardiziranih testov inteligentnosti, in (b) *g-faktor*, izpeljan iz korelacijskih matric testnih rezultatov. G-faktor se definira kot splošna inteligentnost, od katere so odvisni testni rezultati oz. individualne razlike v IQ. Glede obstoja in vloge g-faktorja niti psihometriki niso enotni: nekateri npr. vse spoznavne sposobnosti reducirajo na splošni faktor; drugi zagovarjajo hierarhičen model inteligentnosti, kjer poleg splošnega obstaja različno število podrejenih specifičnih faktorjev; tretji v celoti zavračajo

obstoj splošnega faktorja oz. splošne inteligentnosti. S tem so vsaj deloma povezane tudi razprave o relevantnosti koncepta emocionalne in socialne inteligentnosti.

Psihometrična konceptualizacija inteligentnosti je iz galtonovske diferencialne psihologije nekritično prevzela tudi predpostavko o dedljivosti inteligentnosti. To tezo pogosto branijo zagovorniki enovite inteligentnosti, npr. Spearman, Eysenck, Jensen (gl. Brody, 2000), se je pa v psihologiji uveljavila tudi delitev na *kristalizirano inteligentnost*, ki predpostavlja uporabo izkušenj in pridobljenih znanj pri reševanju problemov, ter *fluidno inteligentnost*, ki naj bi ne bila odvisna od učenja in izkušenj, ne odgovarjajo pa na vprašanje, kako je neobstoj poprejšnjega znanja in izkušenj sploh mogoče preveriti (prim. Tort, 1984). Študije medskupinskih primerjav, ki statistične razlike v IQ med skupinami pripisujejo dednosti ali/in genetiki, so predmet nasprotujočih si in konfliktnih razprav v psihologiji in zunaj nje, saj bolj ali manj odkrito upravičujejo razizem in evgeniko (npr. obsežna študija *The Bell Curve* R. Herrnsteina in C. Murraya iz l. 1994, knjiga R. Lynna in D. Beckerja *The Intelligence of Nations* iz l. 2019, številni članki v reviji *Mankind Quarterly*).

Psihometrična tradicija se z vzponom nevroznanosti in vedenjske genetike še utrjuje. Raziskovanje inteligentnosti v nevroznanostih se sicer osredinja na delovanje možganov in njihov vpliv na kognitivne funkcije, vedenjska genetika pa na genetske in dedljive dejavnike individualnih razlik in podobnosti, vendar sta obe sprejeli količnik inteligentnosti kot ustrezno merilo individualne spoznavne sposobnosti (Serpico, 2018). S tem se še naprej zabrisuje eden od temeljnih problemov znanstvene psihologije, na katerega opozarja J. Uher (2020): prevajanje abstraktne ideje, v tem primeru inteligentnosti, v entiteto, s čimer se upravičuje njeno kvantifikacijo. Preobrazba koncepta v objekt, pripisovanje ontološkega statusa konstruktu vodi v to, opozarja Uher, da spregledamo njegovo konstruirano »naravo« in da ga obravnavamo na enak način kot npr. razdaljo, maso, temperaturo (Michell, 2012). S tem se izgubi tudi razlika med fenomenom na eni strani ter izrazom, konceptom in metodo na drugi, med psihičnim in psihološkim (Uher, 2020) ali, kot pravi Dazinger (2002, str. 154), razlika med statistično in psihološko realnostjo.

A to, kar je z epistemološkega vidika problem, je hkrati pogoj za bogato raziskovalno prakso, kjer gre navdušenje nad konceptom in merjenjem inteligentnosti ter statističnim obdelovanjem testnih rezultatov včasih celo tako daleč, da inteligentnost oz. IQ kot njeno nepristransko količinsko mero proglasijo za konstrukt, ki naj bi poenotil družbene znanosti, češ da obstaja dovolj dokazov, da je IQ determinanta ključnih družbenih pojavov (Lynn in Vanhanen, 2012). Tudi prej omenjena razizem in evgenika sta svojo »znanstveno« upravičenje pridobila s popredmetenjem statistične pomembnosti razlik med agregati, kot so rasa, etnija in nacionalnost (Danziger, 2002). Pretvarjanje abstraktnega koncepta v merljiv objekt, ki predpostavlja nepristranskost merskega instrumenta, pa je tudi pogoj široke praktične rabe koncepta: merjenje inteligentnosti (IQ in specifičnih mentalnih sposobnosti) je namreč razširjena praksa v postopkih kadrovanja oz. zaposlovanja, v pedagoški, klinični in forenzični praksi, kjer pa testne rezultate pogosto obravnavajo bolj zadržano – kot *oceno* intelektualnih sposobnosti in ne kot zanesljivo, objektivno mero (prim. Michell, 2012).

Inteligentnost in izobraževanje

Prvo področje, kamor je psihologija z merjenjem inteligentnosti uspešno prodrla, je bilo izobraževanje (Danziger, 2002). Z uvedbo obveznega osnovnega izobraževanja se je namreč pokazala potreba po odkrivanju otrok, ki bi potencialno lahko imeli težave s sledenjem pouku. Psihologija, ki je že pred tem javnost prepričala s predpostavko, da so miselne sposobnosti dedljiva in objektivno merljiva količina (npr. Galton), je tu našla enega svojih ključnih raziskovalnih in praktičnih problemov ter priložnost za uresničevanje svojih pretenzij, kot pravi Gelhard (2017, str. 9), da si zagotovi »vsezajemajočo pristojnost«. Te pretenzije sicer niso bile povod za konstrukcijo testa, ki velja za prvi test inteligentnosti; povod je bilo nasprotovanje prizadevanju francoskega psihiatra Bournevillea za ustanavljanje posebnih razredov v psihiatričnih ustanovah za težko intelektualno hendikepirane otroke pa tudi za vse tiste, ki bi jih na osnovi medicinskega pregleda prepoznali kot intelektualno inferiorne (Brysbaert in Nicolas, 2024). Med nasprotniki

take segregacije je bil tudi pravnik in biolog, vodja laboratorija za fiziološko psihologijo na Sorbonni, A. Binet, ki je skupaj z zdravnikom T. Simonom l. 1905 izdelal test za diagnosticiranje intelektualne ravni otrok, ki je v naslednjih letih doživel več sprememb. Vendar je Binet odkrito dvomil, da njun test meri *inteligentnost*, ker intelektualne kvalitete, kot jih je imenoval, niso linearne, med njimi obstaja hierarhija; testi ne merijo entitete, zato so testni rezultati zgolj praktično sredstvo za identifikacijo otrok, ki potrebujejo posebno pomoč, in ne »za označevanje otrok kot prirojeno nesposobnih« niti ne za razvrščanje »normalnih« otrok (Gould, 2000, str. 177).

Test, ki naj bi bil po Binetu zgolj nekakšen izhod v sili, nekaj, kar naj bi v najboljšem primeru pripomoglo k zmanjševanju škode, ki jo otrokom povzročajo družbene neenakosti, je H. H. Goddard v ZDA uporabil za znanstveno upravičevanje predsodkov o podedovani mentalni inferiornosti revnih oz. ljudi iz nižjih družbenih razredov (Richardson in Johanningmeier, 1998). V 20. letih 20. stoletja se je testiranje inteligentnosti šoloobveznih otrok v ZDA močno razširilo z utemeljitvami, da je zgodnje poklicno usmerjanje otrok na osnovi njihovih testnih rezultatov najmanj pristranski način usmerjanja, da preprečuje korupcijo, da otrokom omogoči izobraževanje in poklic, ki ustrezata njihovim sposobnostim, s tem pa da prispeva k racionalizaciji in povečanju učinkovitosti izobraževalnega sistema ter gospodarstva. Množično testiranje in uporaba testnih rezultatov, ki so ju podpirali filantropi, publicisti, vladne službe in strokovna združenja, sta postopoma privedla do tega, da se je koncept enakosti kot naravne pravice, ki zahteva enako dostopnost izobraževanja, umaknil konceptu enakosti možnosti, meritokracije, kjer so možnosti omejene z »naravno« razporeditvijo inteligentnosti (Young, 1958, v Richardson in Johanningmeier, 1998).

Kljub številnim kritikam koncepta in merjenja inteligentnosti se zagovorniki ter zagovornice njegove rabe na področju izobraževanja sklicujejo na relativno visoko statistično povezavo med testnimi rezultati in ucnim uspehom. Vendar je ta argument smiselno le, če sprejmemo predpostavki, da testi vsaj deloma merijo tudi nespremenljivo miselno sposobnost in da ta sposobnost vzročno vpliva na šolske dosežke. A statistična povezava seveda ni isto kot vzročna zveza. Statistična povezava je npr. lahko posledica

dejstva, da teste inteligentnosti sestavljajo naloge, podobne šolskim (Tort, 1984), s čimer bi lahko pojasnili tudi tezo, da na testni rezultat vpliva izobraženost in ne obratno (prim. Hegelund idr., 2020).

Etični, konceptualni in metodološki pomisleki glede testov inteligentnosti so v izobraževalnih praksah postopoma pripomogli k previdnejši uporabi, v Sloveniji npr. zgolj v specifičnih okoliščinah in še tam le kot eno od orodij za identifikacijo in usmerjanje »otrok s posebnimi potrebami« (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), 2011), za odkrivanje nadarjenih otrok, v določenih primerih tudi v obravnavi otrok z učnimi težavami (gl. Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, 1999; Magajna idr., 2008), kot pripomoček v poklicnem svetovanju. Hkrati pa se v praksah na področju vzgoje in izobraževanja vse bolj uveljavlja koncept čustvene inteligentnosti, ki pa ga znanstvena psihologija obravnava precej zadržano; nekateri predlagajo uporabo izraza čustvena kompetentnost, ker sposobnost prepoznavanja, izražanja in nadzorovanja čustev vsebuje tudi nekognitivne elemente (prim. Pečjak in Avsec, 2003). Ne glede na poimenovanje pa je to še eden od konstruktov, ki nadaljujejo uresničevanje pretenzije psihologije na področju vzgoje in izobraževanja: v tem primeru je to izpopolnjevanje čustvene kompetence oz. inteligentnosti.

Metka Mencin

Viri

- American Psychological Association. (2018, 19. april). Intelligence. V *APA dictionary of psychology*. <https://dictionary.apa.org/intelligence>
- Brysaert, M., in Nicolas, S. (2024). Two persistent myths about Binet and the beginnings of intelligence tests in psychology textbooks. *Collabra Psychology*, 10(1), 117600.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. V R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of intelligence* (str. 16–33). Cambridge University Press.
- Bucik, V., Fekonja, U., Marjanovič Umek, L., Miheljak, V., Musek, J., Pečjak, S., Polič, M., Praper, P., Repovš, G., Sabadin, A., in Polič (2009). *Podobe psihologije*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Chamarette, R. M. (2022). Sir Francis Galton: A historiographical reassessment of British psychology's Eugenic past, 1860-1940. *History & Philosophy of Psychology*, 23(1), 18–32.
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. John Murray.
- Darwin, C. (2009). *O nastanku vrst: z delovanjem naravnega odbiranja ali ohranjanje prednostnih ras v boju za preživetje* (B. Gradišnik, prev.). Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Danziger, K. (2002). *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. Cambridge University Press
- Foucault, M. (1984). *Nadzorovanje in kaznovanje* (D. B. Rotar, prev.). Delavska enotnost.
- Foucault, M. (2007). Tehnologije vladanja: h kritiki političnega uma (J. Kernev Štrajn idr., prev.). V J. Šumič-Riha (ur.), *Življenje in prakse svobode: izbrani spisi* (str. 75–99). Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan and Co.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. J. M. Dent & Co. in Erdutton & Co.
- Gardner, M. K. (2011). Theories of intelligence. V M. A. Bray in Th. J. Kehle (ur.), *The Oxford handbook of school psychology* (str. 79–100). Oxford University Press.
- Gelhard, A. (2017). *Kritika kompetence* (S. Krušič, prev.). Založba Krtina.
- Gould, S. J. (2000). *Za-mera človeka* (B. Cajnko, prev.). Založba Krtina.
- Harper, D. R. (B. I.). Intellect. V *Online etymology dictionary*. <https://www.etymonline.com/word/intellect>
- Hegelund, E. R., Grønkjær, M., Osler, M., Dammeyer, J., Flensburg-Madsen, T., in Mortensen, E. L. (2020). The influence of educational attainment on intelligence. *Intelligence*, 78, 101419.
- Herrnstein, R. J., in Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Free Press.
- Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. (2014). Inteligenca. V *Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja*. Fran. <https://www.fran.si/iskanje?View=1&Query=inteligenca&All=inteligenca&FilteredDictionaryIds=133>
- Lynn, R., in Becker, D. (2019). *The intelligence of nations*. Ulster Institute for Social Research.
- Lynn, R., in Vanhanen, T. (2012). *Intelligence: A unifying construct for the social sciences*. Ulster Institute for Social Research.

- Magajna, L., Pačjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Michell, J. (2022). "The art of imposing measurement upon the mind": Sir Francis Galton and the genesis of the psychometric paradigm. *Theory & Psychology*, 32(3), 375–400.
- Pečjak, S., in Avsec, A. (2003). Konstrukt emocionalne inteligentnosti. *Psihološka obzorja*, 12(1), 55–66.
- Richardson, T., in Johanningmeier, E. V. (1998). Intelligence testing: The legitimization of a meritocratic educational science. *International Journal of Educational Research*, 27(8), 699–714.
- Serpico, D. (2018). What kind of kind is intelligence? *Philosophical Psychology*, 31(2), 232–252.
- Sternberg, R. J. (2001). What is the common thread of creativity: It's dialectical relation to intelligence and wisdom. *American Psychologist*, 56(4), 360–362.
- Sternberg, R. J. (Ur.). (2018). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje (1999, 11. februar). *Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*.
- Svet Evropske unije. (B. l.). *Kaj je umetna inteligenca: način uporabe in vpliv*. <https://www.consilium.europa.eu/sl/policies/ai-explained/#what>
- Tort, M. (1984). *Intelligenčni kvocient* (M. Rotar, prev). Delavska enotnost.
- Uher, J. (2020). Measurement in metrology, psychology and social sciences: Data generation traceability and numerical traceability as basic methodological principles applicable across sciences. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 54(3), 975–1004.
- Winterton, J., Delamare - Le Deist, F., in Stringellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype* (Cedefop Reference series, 64). Publications Office of the European Communities.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy 1870–2033: An essay on education and equality*. Penguin Books.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, (58). <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714>
- Žagar, D. (2001). Kdo so nadarjeni učenci? *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 32(2), 4–7.

Kompetenca

Štefanc, Damjan. 2025. "Kompetenca." V *Pedagoški leksikon, izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklić, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 93–103. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-362-2.93-103>.

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Z etimološkega vidika sta izraza kompetenca in kompetentnost (angl. *competence*, *competency*; ital. *competenza*; fran. *compétence*; nem. *Kompetenz*) tujki latinskega izvora, ki se pomensko navezujeta na besede, kot so *competentia*, *competo* in *competens*. Wiesthaler (1995) izraz *competentia* dobesedno prevaja kot 'medsebojno stikanje delov', od koder izhajajo njegovi trije pomeni: (1) so(raz)merje, so(raz)mernost; (2) stanje, konstelacija zvezd in (3) zveza (str. 59). Razlaga je nekoliko daljša pri besedi *competo* in njenih izpeljankah (*competere*, *competitum*, *competens* ipd.), za katere isti avtor našteje šest različnih pomenov (str. 59): (1) strniti (strinjati) se, obenem tudi primerjati se; (2) (po kakovosti) prilegati se, zlagati se, ustrezati ali primeren (čemu) biti, sposoben (za kaj) biti; (3) (po moči) kos biti, zmožen, pripraven, močan ali krepak biti, moč (sposobnost) imeti za kaj; (4) (v pravnih zadevah) pristati komu (v smislu pristojnosti), dovoljen biti komu oz. (5) pristojno, zakonito (po zakonu) terjati ali zahtevati; (6) skupno (hkрати, obenem) doseči hoteti ali doseči poskušati kaj, skupno stremeti (težiti) k čemu, skupno potegovati se za kaj.

Pojem kompetenca (mn. kompetence) se od konca 90. let prejšnjega stoletja izraziteje uveljavlja v vzgoji in izobraževanju, pri čemer označuje zlasti zmožnost posameznika, da v danih okoliščinah učinkovito zadosti pričakovanjem po delovni ali širše ustvarjalni produktivnosti. V tem pogledu je kompetenca pogosto razumljena kot sinteza propozicionalnega znanja (angl. *knowledge*), dispozičijskega znanja (angl. *skills*) in odnosa do takšnega znanja ter s tem povezanih osebnostnih ali značajskih lastnosti (angl. *attitudes*), ki omogočajo najoptimalnejšo produktivno aktivacijo posameznika za doseg (operativnih) ciljev.

Ob tem ne gre prezreti, da se ta pojem pojavlja tudi v drugih diskurzih in kontekstih: na področju lingvistike je Chomsky kompetenco v nekaterih svojih zgodnejših delih razumel kot posameznikovo inherentno predispozicijo, ki omogoča produkcijo neskončnih (npr. jezikovnih) učinkov na podlagi omejenih resursov. V pravi je kompetenca pojem, ki označuje bodisi posameznikovo opravilno sposobnost za sodelovanje v pravnem procesu bodisi (institucionalno) pristojnost za izvrševanje pravno veljavnih dejanj. Na razumevanje kompetence v vzgoji in izobraževanju, zlasti ko gre za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja, je pomembno vplival tudi pomen, ki ga ima ta pojem

v managementu, kjer označuje lastnosti ali zmožnosti posameznika (po nekaterih pojmovanjih lahko tudi organizacije), ki omogočajo čim bolj ekonomsko učinkovito pa tudi inovativno opravljanje delovnih nalog.

Koncept kompetence v različnih disciplinarnih diskurzih

Kompetenca je eden od pomensko heterogenih pojmov, njegovo rabo je mogoče zaslediti v različnih disciplinarnih diskurzih, ne le na področjih družboslovja in humanistike, pač pa tudi na področju naravoslovja: na področju genetike, npr., kompetenca pomeni določen stadij v življenjskem ciklusu neke bakterije, ko lahko veže in si prisvoji tujo DNK-molekulo, kar ji omogoča transformacijo. Ali drugače, kompetentna celica je sposobnost neke celice ali organizma, da pri genetski transformaciji sprejme DNK-molekulo (prim. Waddington, 1940 in Thomas, 1955).

V humanističnem in družboslovnem teoretskem prostoru so se razvili vsaj trije koncepti kompetence, ki različno učinkujejo v konkretnih znanstvenih, strokovnih ali ožje disciplinarnih diskurzih (prim. Štefanc, 2021): (a) prvi koncept je uveljavljen v pravni teoriji, značilno zanj pa je razumevanje kompetence kot *institucionalne pristojnosti in opravilne sposobnosti*; (b) druga konceptualizacija kompetenco razume kot inherentno zmožnost posameznika, da proizvaja neomejeno število učinkov na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev; (c) tretji koncept pa kompetenco razume kot zmožnost učinkovitega opravljanja operativnih delovnih nalog ter prilagajanja vsakokratnim partikularnim zahtevam in pričakovanjem trga dela.

V teoriji prava ima pojem kompetenca dva pomena: po eni strani označuje institucionalno *pristojnost* (angl. *competence*), *pristojno oblast*; po drugi strani pa se nanaša na *subjektivno sposobnost* (angl. *competency*) posameznika za pravno veljavno delovanje znotraj pravnih razmerij (Longyka, 2003, str. 132). Pri razumevanju kompetence kot *pristojnosti* gre torej za določilo *institucije* (neko pravno dejanje v tem smislu torej je ali ni v *pristojnosti* neke institucije), medtem ko je kompetenca kot sposobnost lastnost subjekta, ki nastopa v pravnem procesu.

V drugi polovici prejšnjega stoletja se je pričel koncept kompetence uveljavljati na področju lingvistike, najprej kot del psiholingvistične teorije Chomskega (1964; 1965). Chomsky, ki se v zgodnjih delih naslanja na teorijo *notranjih moči* Wilhelma von Humboldta, ob tem razvija koncept *slovnicihne kompetence*. V eni prvih razprav, kjer uporabi ta pojem, zapiše (Chomsky, 1964, str. 51): »Na podlagi omejenih izkušenj z govornimi podatki vsak normalen posameznik razvije popolno kompetenco za svoj materni jezik. Gre za kompetenco, ki jo je mogoče [...] predstaviti kot sistem pravil, ki tvorijo slovnico njegovega jezika.« V delu *Aspects of the Theory of Syntax* Chomsky (1965) koncept kompetence razvija dalje. Poimenuje jo jezikovna kompetenca in jo definira kot inherentno znanje jezika, ki ga postavi v razmerje do empirične, pragmatične jezikovne dejavnosti, pri čemer trdi, da kompetence ni mogoče izenačiti z jezikovno dejavnostjo in da mora lingvistična teorija upoštevati temeljno distinkcijo med obema omenjenima konceptoma – jezikovno kompetenco (angl. *linguistic competence*) in jezikovno dejavnostjo (angl. *performance*). Gre torej za predpostavko, da je vsaka objektivacija kompetence, ki se kaže kot neka empirična dejavnost, nujno partikularna in je kot taka lahko zgolj njen nepopoln odraz.

Na področjih ekonomije in zlasti managementa se začne koncept kompetence izrazito pojavljati v 80. letih prejšnjega stoletja. Tu zasledimo dve ključni značilnosti razumevanja kompetence: po eni strani *redukcijo kompetence na raven konkretnih operativnih dejavnosti*, po drugi strani pa *instrumentalno razumevanje razmerja med znanjem in kompetentnostjo*, ki vodi v marginalizacijo domnevno neuporabnega znanja (Štefanc, 2021). Kohont (2005, str. 35–36) pojasnjuje: »[Š]ele ko posameznik svoje zmožnosti (kombinacijo znanja, sposobnosti in motivov) uspešno uporabi v določeni situaciji, lahko govorimo o kompetencah.« Opredelitev kompetence kot kavzalno povezane z uspešnim opravljanjem operativnih nalog je med drugim vodila tudi k sklepu, da jo je mogoče neposredno *izmeriti*. V tem naj bi bila tudi bistvena prednost koncepta kompetence v teoriji in praksi managementa v primerjavi s »tradicionalnim« preverjanjem »akademiških sposobnosti«: omogočala naj bi namreč presojo učinkovitosti in delovne storilnosti (prim. McClelland in Boyatzis, 1980). Ob razumevanju kompetence kot atributa posameznika se je v teoriji menedžmenta

uveljavila tudi raba tega pojma kot značilnosti organizacije. Kompetentna sta torej lahko oba: posameznik in organizacija, v kateri je ta zaposlen (prim. Bergenhenegouwen idr., 1996), zaželena pa je sinergija obeh, ki naj bi zagotavljala tudi najoptimalnejše poslovne rezultate.

V osnovi imamo torej opraviti z dvema opredelitvama koncepta kompetence: kot pišeta Witt in Lehmann (2001), ju lahko poimenujemo *internalna* in *eksternalna* opredelitev. Eksternalna definicija kompetence temelji na predpostavki, da obstaja vrsta nalog, zahtev ali rezultatov (N), ki jim mora posameznik (ali skupina) zadostiti, pri čemer je »zmožnost za izpolnjevanje N« (eksternalna) definicija kompetence. Internalna definicija kompetence pa temelji na predpostavki o *notranji strukturi* in njenih lastnostih, katerih aktivacija naj bi privedla do določenih (pričakovanih, logičnih) učinkov.

Civelli (1997), Delamare le Deist in Winterton (2005) ter Grzeda (2005), v našem prostoru pa, denimo, Kohont (2005), v svojih razpravah tudi poudarjajo, da obstajajo bistvene razlike v konceptualizacijah kompetence glede na *geografski in kulturni prostor*. Grzeda (2005) razliko *med ameriškim in britanskim modelom* pojasnjuje kot razliko med pojmovanjem kompetence kot neodvisne (v ameriškem prostoru) in pojmovanjem le-te kot odvisne spremenljivke (v britanskem prostoru). Po njegovi interpretaciji v ameriškem prostoru prevladuje pojmovanje kompetence kot od vsakokratnih delovnih nalog oz. zahtev delovnega mesta razmeroma *neodvisnih* posameznikovih značilnosti (tj. spretnosti, znanja, osebnostnih lastnosti), čeprav velja predpostavka, da prav kakovost tako pojmovane kompetence bistveno vpliva na kakovost posameznikovega delovanja in odzivanja v konkretnih delovnih okoliščinah. V britanskem prostoru je prevladujoče pojmovanje kompetence ravno nasprotno: zlasti skozi sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij (National Vocational Qualifications – NVQ) so te opredeljene kot *konkretne, operativno formulirane* delovne naloge; če jih je posameznik zmožen uspešno opraviti, je torej kompetenten (ne glede na njegove individualne lastnosti in značilnosti), sicer ne. Po logiki, ki jo razvija Grzeda, gre zato pri takšnem pojmovanju za razumevanje kompetence kot *odvisne spremenljivke*, odvisne torej od zmožnosti posameznika, da neko vnaprej definirano delovno nalogo uspešno opravi. Delamare le Deist in Winterton (2005) ter Civelli (1997) kompetenčni pristop v ameriškem

prostoru označijo kot *behaviorističen*, britansko pojmovanje kompetence pa kot *funkcionalistično*. Tretji pristop, ki ga omenjata Delamare le Deist in Winterton (2005), je *multidimenzionalni oz. holistični*, uveljavil pa se je zlasti v evropskem kontinentalnem prostoru (v Franciji, Nemčiji in Avstriji). Vplivi avtorjev, ki so kompetenčni diskurz vodili v anglosaškem, zlasti ameriškem prostoru (McClelland, Boyatzis), naj bi bili v evropskem prostoru manj prisotni (Delamare le Deist in Winterton, 2005, str. 36). Za evropski kontinentalni prostor, predvsem francoski, naj bi veljalo, da kompetenco obravnava celoviteje, bolj »vsestransko« (od tod tudi poimenovanje tega pristopa kot *multidimenzionalnega*), in se tako distancira od ozkega, behavioristično orientiranega atomističnega pojmovanja. Delamare le Deist in Winterton (2005) tako ugotavljata, da francoski pristop v konceptualizacijo kompetence vključuje vsaj tri ključne elemente: *savoir* ali *connaissance* (teoretično, vsebinsko znanje ali *teoretične kompetence*), *savoir-faire* ali *savoir-agir* (praktično, funkcionalno znanje, *funkcionalne kompetence*) in *savoir-être* (bivanje, ravnanje, *socialne kompetence*) (Delamare le Deist in Winterton, 2005, prim. tudi Dejoux, 1999).

Koncept kompetence na področju vzgoje in izobraževanja

Johnson ml. (1984) v svoji historični analizi zahtev po *kompetentnih učiteljih* ugotavlja, da je mogoče procesom, na podlagi katerih se je kasneje na področju vzgoje in izobraževanja vzpostavilo kompetenčno gibanje, slediti vsaj od konca 19. in začetka 20. stoletja dalje, ko naj bi se postopoma začelo uveljavljati prepričanje, da je treba vzpostaviti ustrezne mehanizme, s katerimi bo mogoče *meriti učinkovitost dela učiteljev*. Toda razumevanje kompetenc kot *cilja* izobraževanja se kaže skozi različne iniciative, ki jih zasledimo v šolski politiki in pedagoški teoriji od 70. let prejšnjega stoletja, in sicer najprej zlasti na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja ter usposabljanja. V povezavi s težnjami po tesnejšem povezovanju šole in trga dela, s predpostavko, da sta ekonomska produktivnost in zaposljivost pomembno odvisni od šole in izobraževanja, je koncept kompetence v polje vzgoje in izobraževanja vstopil na način, kot ga je artikulirala

teorija managementa. McClelland (1973) je tako eden od avtorjev, ki je v tem obdobju razumel koncept kompetence kot alternativo konceptu inteligentnosti: če je namreč inteligentnost inherentna, posamezniku lastna in razmeroma nespremenljiva *danost*, ki je ni mogoče bistveno spreminjati pod vplivi izkušenj, je kompetence razumel kot niz *pridobljenih oz. pridobljivih* zmožnosti, spretnosti in osebnostnih značilnosti, pomembnih za uspešno opravljanje izbranega poklica ter soočanje z različnimi življenjskimi izzivi. V istem obdobju je v ZDA vpliv pridobivalo tudi gibanje za *kompetenčno osnovano izobraževanje* (angl. *competency-based education*), ki naj bi omogočilo učinkovitejše uveljavljanje odgovornosti šol za učne rezultate (angl. *accountability*) (prim. Wise, 1979). V nekaterih ameriških zveznih državah so v drugi polovici 70. let tako vpeljali sistemsko preverjanje minimalnih kompetenc (angl. *minimum-competency testing*), ki se je razširilo do tolikšne mere, da je Walstad leta 1984 (str. 261) že ugotavljal, da »je postalo testiranje minimalnih kompetenc v zadnjih letih vodilna sila v ameriškem izobraževanju«.

Do podobnih kompetenčnih teženj je v tem obdobju prihajalo tudi v evropskem prostoru. V Nemčiji se je v 70. letih pričela uveljavljati teza, da je mogoče ekonomske potrebe (povezane s konceptom kvalifikacij) in prizadevanja po humanistični formaciji osebnosti produktivno zblížati, stična točka pa naj bi bile t. i. »kritične zmožnosti«, ki so sestavni del tako koncepta kvalifikacij kot koncepta *Bildung*. Na tej podlagi so se pričele uveljavljati tudi različne (zlasti horizontalne) klasifikacije kompetenc, denimo triada *Sachkompetenz*, *Sozialkompetenz* in *Selbstkompetenz* (Roth, 1971) ali razdelitev na *Fachkompetenz*, *politische Kompetenz* in *humane Kompetenz* (Witt in Lehman, 2001). Konec 90. let se v Nemčiji pojavi šolskopolitična iniciativa »Forum Bildung«, v okviru katere so kot osnovo za kurikularno načrtovanje postavili šest temeljnih kompetenc oz. kompetenčnih kategorij: inteligentno znanje (nem. *Intelligentes Wissen*), uporabno znanje (nem. *Anwendungsfähiges Wissen*), kompetenca za učenje oz. učenje učenja (nem. *Lernkompetenz*), metodično-instrumentalne ključne kompetence (nem. *Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen*), socialne kompetence (nem. *Soziale Kompetenzen*) ter vrednotne orientacije (nem. *Wertorientierungen*) (prim. *Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation*, 2000).

V Veliki Britaniji v tem času zasledimo iniciativo RSA (The Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce), ki se je leta 1999 s projektom *Opening Minds* zavzemala za prenovno kurikula, ki bi se morala odraziti v premiku od posredovanja vsebinskega znanja k razvijanju kompetenc (Bayliss, 2001). V ta namen so opredelili niz kompetenc, ki so jih razvrstili v pet kompetenčnih kategorij, poimenovanih tudi »ključne kompetence«: učenje (angl. *learning*), državljanstvo (angl. *citizenship*), medosebni odnosi (angl. *relating to people*), upravljanje z okoliščinami (angl. *managing situations*) in upravljanje z informacijami (angl. *managing information*) (Bayliss, 2001).

Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), ki je eden od ključnih globalnih akterjev tudi na področju izobraževalnih politik, je konec 90. let začela s sistematično in intenzivno promocijo koncepta kompetenc v izobraževanju, zlasti skozi izvajanje dveh obsežnih mednarodnih projektov: projekta DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), ki je potekal v obdobju 1997–2003, in projekta PISA (Programme for International Student Assessment), katerega začetki segajo prav tako v leto 1997, od leta 2000 pa v rednih triletnih ciklikih potekajo empirične raziskave, ki merijo bralno, naravoslovno in matematično pismenost 15-letnikov v številnih sodelujočih državah.

S projektom DeSeCo je OECD kompetence opredelil kot sposobnost za uspešno odzivanje na kompleksne zahteve v določenem kontekstu z mobilizacijo psihosocialnih sredstev (vključujoč tako kognitivne kot nekognitivne vidike), kar lahko razumemo kot funkcionalni oz. na zahteve orientiran (angl. *demand-oriented*, op. a.) pristop k definiciji kompetenc (prim. OECD, 2002 ter Rychen in Salganik, 2003).

Po letu 2002 se je pod vplivom globalnih trendov tudi v šolskopoličnih dokumentih EU začel uveljavljati koncept *ključnih kompetenc* (angl. *key competencies*), ki je nadomestil dotlej uveljavljeni koncept *osnovnih spretnosti* (angl. *basic skills*) (prim. Eurydice, 2002 in European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019). Sestavni del splošno izobraževalnih kurikularnih rešitev v nacionalnih evropskih šolskih sistemih naj bi tako postalo osem ključnih kompetenc (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019): pismenost; večjezičnost; matematična, naravoslovna

in tehniška kompetenca; digitalna kompetenca; osebnostna in družbena ter kompetenca za učenje učenja; državljanska; podjetnostna; ter kompetenca za kulturno zavest in izražanje. Odločitev, da koncept osnovnih spretnosti nadomestijo s konceptom ključnih kompetenc, je hkrati pomenila vstop kompetenčnega diskurza v evropske šolskopolitične dokumente, kar je močno vplivalo tudi na šolske politike in kurikularno načrtovanje na nacionalni ravni posameznih držav, med drugim tudi v Sloveniji. Po letu 2010 je v kontekstu evropske šolske politike nastala tudi vrsta drugih dokumentov, ki opisujejo kompetence in kompetenčne okvire na številnih področjih (digitalne kompetence, zelene kompetence, kompetence za vseživljenjsko učenje ipd.).

Uvajanje ključnih kompetenc v kurikularne rešitve sicer ni ostalo brez kritičnega teoretskega odziva. Konceptu so nekateri avtorji očitali pomenško nejasnost (Norris, 1991; Westera, 2001), opozarjali pa so tudi, da prav njegova pomenska širina – in hkrati praznina – učinkuje tako, da se mu – kot vsaki ideološki formuli – preprosto ni mogoče zoperstaviti, saj je po definiciji *vseobsegajoč*. Lum (1999), denimo, ugotavlja, da je bil pojem kompetence v izobraževanju pogosto deležen kritik, češ da zmanjšuje pomen znanja in razumevanja, toda te kritike so vselej naletele na podoben odziv, da je namreč znanje že po definiciji del kompetence, tako kot so vanjo vpisane še številne druge razsežnosti: aplikativnost znanja, kritičnost, ustvarjalnost, motivacija za njegovo mobilizacijo, ustrezne osebnostne lastnosti, nabor vrednot – in tako dalje v nedogled. »S tega vidika se je protislovno spraševati, 'ali kompetenca zadostuje' [...], sugerirati, da bi bilo treba seči 'onkraj kompetence' [...], ali raziskovati, če je ta 'dovolj dobra' [...], saj so kompetence za njihove zagovornike po definiciji vsevključujoče in nujno zadostne – karkoli manj od tega *ne bi bilo* ,kompetenca'« (str. 405). Podobno v svoji razpravi ponazorita Delamare Le Deist in Winterton (2005), ko po eni strani ugotavljata, da je v literaturi kompetenca pogosto označena kot »zmeden koncept« (angl. *fuzzy concept*) (str. 29), ki pa naj bi bil hkrati uporaben na področju povezovanja izobraževanja ter trga dela, pri čemer se logično zastavlja vprašanje, kako je lahko nekaj, kar naj bi bilo zmedeno, nedorečeno in neoprijemljivo, uporabno pri povezovanju zaposlitvene in izobraževalne sfere. Toda kot ugotavlja Štefanc (2007), je paradoks zgolj navidezen: prav *neoprijemljivost*, nestabilnost koncepta kompetence bistveno

vzpostavlja njegovo uporabnost, *priročnost* pri zagotavljanju implementacije vsakokratnih ekonomskih interesov oz. pričakovanj ekonomske sfere v polje vzgoje in izobraževanja (prim. tudi Laval, 2005).

Damijan Štefanc

Viri

- Bayliss, V. (2001). *Opening minds, increasing opportunities: The future of the school curriculum*. RSA.
- Bergenhengouwen, G. J., ten Horn, H. F. K., in Mooijman, E. A. M. (1996). Competence development – A challenge for HRM professionals: core competences of organizations as guidelines for the development of employees. *Journal of European Industrial Training*, 20(9), 29–35.
- Chomsky, N. (1964). Current issues in linguistic theory. V J. A. Fodor in J. J. Katz (ur.), *The structure of language: Readings in the philosophy of language* (str. 50–118). Prentice-Hall.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press.
- Civelli, F. F. (1997). New competencies, new organizations in a developing world. *Industrial and Commercial Training*, 29(7), 226–229.
- Dejoux, C. (1999). Organisation qualifiante et maturite en gestion des competences. *Direction et Gestion des Entreprises*, 158.
- Delamare Le Deist, F., in Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office.
- Eurydice. (2002). *Key competencies*.
- Grzeda, M. M. (2005). In competence we trust? Addressing conceptual ambiguity. *Journal of Management Development*, 24(6), 530–545.
- Johnson, H. C. ml. (1984). Teacher competence: An historical analysis. V E. C. Short (ur.), *Competence: Inquiries into its meaning and acquisition in educational settings* (str. 41–69). University Press of America.
- Kohont, A. (2005). Razvrščanje kompetenc. V M. S. Pezdirc (ur.), *Kompetence v kadrovski praksi* (str. 31–48). GV Izobraževanje.
- Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation* (Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung). (2000). Geschäftsstelle der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo* (K. Rotar, prev.). Založba Krtina.
- Longyka, P. (ur.). (2003). *Angleško-slovenski pravni slovar*. Prestige Group.
- Lum, G. (1999). Where's the competence in competence-based education and training? *Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 403–418.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- McClelland, D. C., in Boyatzis, R. E. (1980). Opportunities for counselors from the competency assessment movement. *The Personnel and Guidance Journal*, 59(1), 368–372.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331–342.
- OECD. (2002). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations* [Strategy paper].
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie: Band 2. Entwicklung und Erziehung*. Hermann Schroedel Verlag.
- Rychen, D. S., in Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. V D. S. Rychen in L. H. Salganik (ur.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (str. 41–62). Hogrefe & Huber Publishers.
- Štefanc, D. (2007). Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 82–106.
- Štefanc, D. (2021). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Thomas, R. (1955). Recherches sur la cinétique des transformations bactériennes. *Biochimica et Biophysica Acta*, 18(4), 467–481.
- Waddington, C. H. (1940). *Organisers & genes*. Cambridge University Press.
- Walstad, W. B. (1984). Analyzing minimal competency test performance. *Journal of Educational Research*, 77(5), 261–266.
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88.
- Wiesthaler, F. (1995). *Latinsko-slovenski slovar II: Coll-Ex*. Kres.
- Wise, A. (1979). Why minimum competency testing will not improve education. *Educational Leadership*, 36(8), 546–549.
- Witt, R., in Lehman, R. (2001). *Germany* (National DeSeCo Report). OECD.

Kurikulum

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Beseda *kurikulum* (angl. *curriculum*, nem. *das Curriculum*) izhaja iz latinske besede *curriculum*, kar pomeni 'tek' ali 'pot' (Breznik in Korošec, 2006; Baker in Drobne, 2012, Merriam-Webster, b. l.; Harvey, 2005). Ta izraz se nanaša na pot, po kateri se nekaj premika ali poteka, kar simbolično nakazuje potovanje učenec skozi izobraževalni proces. V antičnem Rimu je izraz *curriculum* pomenil tudi urejeno pot v smislu športnega dirkališča oz. tekališča, v prenesenem pomenu pa tudi utirjeno pot oz. življenjsko pot (Wiesthaler, 2024). S prenosom v izobraževalni kontekst je izraz začel označevati 'pot', ki jo učenci prehajajo skozi različne učne vsebine in izkušnje v okviru izobraževalnega sistema. Tako kurikulum v sodobnem pomenu označuje načrt, program ali pot, po kateri poteka vzgojno-izobraževalni proces v okviru vzgojno-izobraževalne ustanove, kjer se učenci učijo ter razvijajo svoje znanje in veščine.

Ta etimološka osnova daje kurikulumu globlji pomen, saj odraža idejo o usmerjenem in strukturiranem izobraževalnem procesu, ki učence vodi skozi določene cilje in vsebine.

V splošni rabi beseda *kurikulum* (v večini jezikov se uporablja različica latinske besede) običajno pomeni program izobraževanja, ki določa, katere vsebine se bodo poučevale in kako bo izobraževanje potekalo. Ne nanaša se le na formalno izobraževanje v šolah, temveč lahko zajema tudi načrte usposabljanj, seminarjev, delavnic in drugih izobraževalnih programov. V vsakdanjem jeziku se lahko uporablja tudi za opis širše zasnovanega pristopa k učenju ali usposabljanju v različnih kontekstih. Tako npr. v podjetjih ali organizacijah kurikulum vključuje načrtovanje usposabljanj za zaposlene, kjer se določi, kaj naj bi se naučili in na kakšen način. V zgodovini pedagogike pojem kurikulum zasledimo na prehodu iz 16. v 17. stoletje in pomeni zaporedje učenja po letih, pri čemer je šlo za zaporedje učenja učnih vsebin.

Poleg besede kurikulum v slovenski literaturi in praksi zasledimo tudi rabo izraza *kurikul* (prim. npr. Bela knjiga, 2011), bodisi kot sinonim za izraz kurikulum (v smislu celotnega programa oz. sistematičnega načrta izobraževanja, ki ga šola ali izobraževalna institucija ponuja) ali pa se uporablja za označevanje specifičnega dela kurikuluma, kot je npr. določen sklop predmetov ali tem.

O kurikulumu v današnjem pomenu besede lahko govorimo od 18. stoletja dalje, ko so državne oblasti podale smernice za učno vsebino, predpisale učbenike in učiteljsko izobrazbo ter ustanovile inšpekcijsko službo, da bi ugotavljale, ali učitelji in šola uresničujejo predpisane naloge. Država je tako določila »potek« dela v šoli. Čeprav se državne smernice niso povsem uresničevale v praksi, pa so vseeno predstavljale neko raven, h kateri naj bi šole težile v svoji dejavnosti. S pojmom kurikulum so v 18. stoletju označevali učne načrte, nato je pojem izginil iz pedagoške jezikovne rabe in se ponovno pojavil v začetku 20. stoletja v anglosaksonskem jezikovnem prostoru ter prevzel preciznejši pomen (Plut-Pregelj, 1995).

Kurikularne teorije

V izobraževalnem kontekstu, kjer se beseda kurikulum najpogosteje uporablja, kurikulum predstavlja celovit načrt ali okvir (Tyler, 1949; Taba, 1962; Kelly, 2009), ki ureja vse vidike poučevanja in učenja v šolah, na univerzah ali drugih izobraževalnih ustanovah ter vključuje naslednje ključne sestavine (prim. Tyler, 1949): predmetnik (seznam predmetov ali vsebin, katerih obravnave bodo deležni učenci ali študenti); učne cilje (jasno opredeljeni cilji, ki jih učitelji želijo doseči z učnim procesom, torej kaj naj bi učenci znali, razumeli in bili sposobni narediti ob koncu učnega obdobja); učne metode in oblike (v širšem pomenu strategije in načini poučevanja, ki jih bodo učitelji uporabljali za posredovanje snovi, npr. predavanja, skupinsko delo, eksperimenti); ocenjevanje in preverjanje (načini in merila, po katerih se bo preverjalo in vrednotilo znanje ter napredek učencev, npr. testi, eseji, projektno delo); učna gradiva, vire in pripomočke (učbeniki, digitalna orodja, delovni zvezki in drugi viri, ki se uporabljajo pri pouku); zaporedje učnih enot, ki določa, v kakšnem vrstnem redu in s kakšnim tempom bodo učne vsebine obravnavane.

Začetnik kurikularne teorije v ZDA, J. F. Bobbitt (1918, str. 43), je kurikulum opredelil kot celoto izkušenj, usmerjenih in neusmerjenih, ki vplivajo na razvoj posameznika, ter kot vrsto zavestno usmerjenih izkušenj, ki jih šola uporablja v usmerjanju razvoja. Skupaj z W. Chartersom sta oblikovala kurikulum, ki naj bi temeljil na jasno definiranih ciljih, ki so znanstveno

določeni na osnovi analize dejavnosti, ki jih bodo morali mladi opravljati kasneje v življenju. Naslednji pomemben mejnik v razvoju kurikularne teorije predstavlja delo R. W. Tylerja, ki je pod močnim vplivom F. Bobbitta in W. Chartersa. Še vedno je najbolj uveljavljena Tylerjeva definicija kurikuluma (v rabi na širšem področju vzgoje in izobraževanja), ki se pogosto navaja v literaturi o kurikulumu in izobraževanju, saj ponuja celovit okvir za razumevanje, načrtovanje in izvajanje kurikuluma ter po kateri je kurikulum načrt za poučevanje in učenje s štirimi temeljnimi elementi: cilji, vsebinami, metodami in evalvacijo. Tyler je v 60. letih 20. stoletja pod vplivom progresivnega gibanja pomembno modificiral svojo paradigmo načrtovanja kurikuluma in se odmaknil od behaviorizma. Spremenil je stališča do učnih ciljev, do pojmovanja učenca in do učnih izkušenj, znanje pa zanj še vedno ostaja objektivno in preverljivo. V 70. letih 20. stoletja je v ZDA začela kurikularna evforija popuščati. Njen vpliv se je razširil v Evropo, posebej v Nemčijo (Robinsohn, 1972), kjer so jo razumeli kot ključ za rešitev nakopičenih težav v izobraževanju. Intenzivne diskusije o kurikulumu so pripomogle k temu, da se je na eni strani temeljito prestrukturirala evropska didaktika in dopolnila ameriška koncepcija kurikuluma. V sedanjem času se približujemo Kellyjevi (1989) opredelitvi, ki kurikulum pojmuje kot načrt za poučevanje in učenje, pri čemer daje pomembno težo načrtu celovitega razvoja učenca. Zasledimo tudi, da je v kurikularni teoriji (npr. Kelly, 1989; Marsh, 1992) veliko govora o načrtovanju (angl. *curriculum planning*), razvoju (angl. *curriculum development*) in uvajanju kurikuluma (angl. *curriculum implementation*). Na osnovi tega lahko zaključimo, da pri opredeljevanju kurikuluma poleg vsebinskih postajajo ključni procesni vidiki. Le-ti so pomembni za samo kvaliteto izvedbe kurikuluma. V Mednarodni enciklopediji kurikuluma Connelly in Lanz (1991) predstavita več opredelitev kurikuluma, za katere lahko rečemo, da imajo različne poudarke. Nanašajo se na obseg pojmovanja kurikuluma, na njegovo usmerjenost, tendenco razvoja ter funkcijo. Omeniti velja še UNESCO-vo (2015) definicijo tega pojma v dokumentih, povezanih z izobraževanjem, ki poleg vsebine, ciljev, učnih pristopov vključuje tudi vrednote v procesu učenja.

Pri definiranju in razumevanju pojma kurikulum pa pogosto nastajajo težave pri njegovi razmejitvi z izrazom učni načrt (gl. Print, 1993). Težave

se pojavijo zaradi različnih interpretacij teh pojmov v teoriji in praksi izobraževanja. Kurikulum in učni načrt sta pogosto uporabljena kot sinonima, vendar nista povsem enaka (White, 2004; Hewitt in Cummings, 2015). Kurikulum se običajno razume kot širši okvir, ki vključuje vse vidike izobraževalnega procesa – cilje, vsebine, metode, ocenjevanje in organizacijo. Učni načrt pa je specifičnejši dokument, ki podrobneje opisuje, kaj in kdaj se bo poučevalo v določenem predmetu ali na določeni stopnji izobraževanja. Pri teoretični in praktični razmejitvi obeh pojmov je v teoriji kurikulum celovitejša ter bolj konceptualna kategorija, medtem ko je učni načrt operativnejši, praktičnejši načrt pouka (gl. Kozina, 2008). Npr., kurikulum lahko vključuje tudi vrednote, vzgojne cilje, socialne in kulturne dimenzije učenja, učni načrt pa se osredotoča predvsem na učne vsebine in zaporedje vsebinskih tematik. Razmejitev med kurikulumom in učnim načrtom ni univerzalna ter se razlikuje med izobraževalnimi sistemi po svetu. V nekaterih državah se uporablja pojem kurikulum, v drugih pa učni načrt, kar vodi v zmedo pri razumevanju teh dveh pojmov. Zaradi te nejasnosti v definicijah lahko učitelji in drugi strokovnjaki napačno razumejo obseg svojega dela. Če nekdo meni, da se kurikulum nanaša le na seznam vsebin, lahko prezre druge pomembne vidike, kot so metode poučevanja, pristopi k vrednotenju in širši cilji izobraževanja.

V tuji literaturi avtorji poleg termina kurikulum uporabljajo tudi termin program (angl. *programme*), ne da bi pojem posebej pojasnili in opredelili. Termina kurikulum in program se uporabljata v pomensko sorodnem pomenu (Ivanuš Grmek, 1997) ter predstavljata nadredni pojem učnim načrtom v posameznem tipu šole.

Kurikulum se pogosto uporablja tudi v povezavi z javnim in s prikritim kurikulumom (Wakounig, 2004). Kot navaja Wakounig (2004), javni kurikulum določa, kaj naj bi npr. dijaki ob koncu leta vedeli, znali in obvladali. Dodaja, da so ti cilji običajno znanstveno utemeljeni, pomagali naj bi ohranjati demokratičnost neke družbe oz. države in so skladni z vrednotami, ki jih zagovarja vladajoča politika. Kot skriti kurikulum pa definira (str. 9) vse, kar se dijaki naučijo, čeprav ni zapisano v javnem kurikulumu in ni del uradnih učnih ciljev ter je včasih tudi v »popolnem nasprotju z uresničevanjem javnih izobraževalnih ciljev.« Glatthorn idr. (2018) poudarjajo, da je razumevanje teh dveh dimenzij kurikulumoma ključno

za celostno analizo vplivov izobraževalnega procesa na učence. Medtem ko javni kurikulum določa formalne učne cilje, prikriti pogosto pomembnejše vpliva na oblikovanje osebnosti, vrednot in družbenih stališč učencev. Podobna razmejitev je izražena še v poimenovanju formalnega in neformalnega kurikulumu: formalni kurikulum je uradni dokument, ki določa, kaj se mora poučevati, in je pogosto oblikovan na državni ravni. Neformalni kurikulum pa zajema vsebine in spretnosti, ki jih učenci pridobijo v kontekstih izven formalnega izobraževanja, kot so prostčasne dejavnosti in družbena interakcija, ter vključuje nenapisana pravila, vrednote in norme, ki jih učenci usvojijo skozi šolsko izkušnjo, a niso eksplicitno navedeni v formalnem programu.

110

Strategije načrtovanja kurikuluma

Vsak šolski sistem oz. vzgojno-izobraževalni program je del določenega prostora in časa ter je s tem pod vplivom določenih ideoloških in socialno-političnih razsežnosti, ki, kakor pravi Tyler (1949) in za njim še Kelly (1989), izhajajo iz prevladujočega pojmovanja znanja in učenja, narave človeka kot posameznika, človeške družbe in namena izobraževanja. Ne oziraje se na dobro ali skromnejše poznavanje kurikularne teorije s strani snovalcev učnih načrtov moramo vendarle opozoriti, da pri načrtovanju kurikuluma obstajajo štiri temeljna vprašanja, ki jih moramo upoštevati: to so cilji, vsebina, metode in evalvacija (Tyler, 1949). Iz tega namreč izhajajo tudi različni pristopi k načrtovanju oz. strategije načrtovanja. Pri tem je pomembno ločevati med vsebinskimi vidiki kurikuluma, ki so jim lastna vprašanja, kaj, čemu in kako naj bi se učenci v programu učili, in procesni vidiki, ki se ukvarjajo s pomembnimi vprašanji, kdo, kdaj in kako načrtuje, izvaja ter vrednoti in spreminja vzgojno-izobraževalni program.

V literaturi opisana in v praksi pogosto uporabljena strategija načrtovanja je učnovsebinska, katere temeljno vprašanje je, kaj poučevati. V tem primeru sta z vsebinskega vidika zelo pomembna izbor vsebine v okviru predmeta in seveda znanstvena sistematičnost. Bistvo te strategije je prenos učnih vsebin na mlajše generacije (Kelly, 1989; Kroflič, 2002; Ivanuš Grmek, 1997).

Druga strategija načrtovanja, ki je posledica tehnološkega razvoja, rastoče storilnostne naravnosti in izraženih zahtev po jasni povezavi med postopki ter rezultati, je učinkovita strategija načrtovanja. Njen utemeljitelj je R. Tyler (1949), ki si je v svojem znanem delu *Basic Principles of Curriculum and Instruction* postavil štiri temeljna vprašanja: katere cilje želimo doseči, katere vsebine izbrati, kako organizirati učne izkušnje in kako ovrednotiti učne izkušnje ter s tem doseganje ciljev. V tem primeru je pomembno, da kurikulum temelji na jasno izraženih ciljih, ki naj izhajajo iz študija učencev in družbenega okolja; učenci morajo biti aktivni in naj sooblikujejo učno okolje. Učne izkušnje naj bodo prijetne in različne, napredek učencev pa je treba ocenjevati in ga primerjati z zastavljenimi cilji. Testiranje, ocenjevanje in primerjanje rezultatov je s to strategijo doživelo pravi razcvet. Uporabnost te strategije je v objektivnem in znanstvenem pristopu, ki pa omogoča tudi pregled in nadzorovanje izobraževanja.

Najmlajša strategija načrtovanja, na katero so vplivali šolskoreformna gibanja in razvojna psihologija z njenimi vidnimi predstavniki (Vygotsky, Piaget, Bruner), je procesno-razvojna. Ta strategija predpostavlja obstoj demokratične družbe (Kelly, 1989). V okviru strategije so cilji sicer postavljeni, vendar ne tako natančno kot pri učinkoviti strategiji, temveč kot načela in vrednote, ki so merilo za izbiro učnih vsebin in metod. V tem primeru je pomemben proces pridobivanja znanja, razvoj učenca kot celovite osebnosti, ne le na kognitivnem, temveč tudi na socialno-moralnem in spretnostnem področju. Za izvajanje te strategije pa je nedvomno potreben dobro usposobljen in motiviran učitelj.

Ob predstavitvi opisanih strategij načrtovanja kurikuluma si lahko postavimo vprašanje, kateri od njih dajejo kurikularni strokovnjaki prednost. Avtorji s področja kurikularne teorije se zavzemajo za celostni pristop k načrtovanju kurikuluma, pri čemer opozarjajo, da praksa tega sicer ne kaže (Klein, 1991, str. 335–342), saj pri načrtovanju kurikuluma pogosto prevladuje le ena strategija na račun drugih dveh, ali kakor ugotavlja Kelly (1989) in U. Sešek (2006), je v praksi pogosto prisotna učnovsebinska ali učinkovita strategija načrtovanja s posameznimi elementi procesno-razvojne strategije načrtovanja.

Razvoj kurikuluma je eno izmed področij, ki mu je kurikularna teorija namenila posebno pozornost. Z razvojem kurikuluma mislimo na faze,

delne procese in dogodke, ki se nanašajo na pripravo, preverjanje in prakso uvajanja kurikuluma. G. Gay (1991, str. 294–295) razvoj kurikuluma opredeljuje kot medoseben, socialen, sodelovalen in političen proces. Gre torej za dinamičen, življenjski proces prepletanja različnih dejavnikov, strokovnjakov in interesov. Šolska politika lahko pomembno vpliva na razvoj kurikuluma, saj ji slednji pomeni tisti instrument, ki pomembno prispeva k napredku posameznika in družbe kot celote. Vendar je na tem mestu treba biti pozoren na meje vpliva šolske politike oz. politike nasploh na razvoj kurikuluma. Prav tako ne smemo zanemariti, da je razvoj kurikuluma socialen proces, pri čemer igrajo pomembno vlogo interesi, vrednote in stališča vseh tistih, ki so vključeni v ta proces. Ob tem se je treba zavedati, da razvoj kurikuluma ne poteka v nekem praznem prostoru, pač pa nanj pomembno vplivajo vsi, ki so tako ali drugače vključeni v ta proces. Zaradi narave dela je to sodelovalen proces. Sodelovanje je potrebno tako na ravni razčiščevanja teoretskih izhodišč kakor tudi na ravni realizacije že pripravljenega kurikuluma. Vendar nekateri strokovnjaki (Gay, 1991) ugotavljajo, da je pri razvoju kurikuluma prisotna vrsta stohastičnih elementov.

Kljub prizadevanju številnih teoretikov, da bi čim bolj objektivirali razvoj kurikuluma, lahko zaključimo, da je to izjemno zapleten in pogosto nepredvidljiv proces, ki je pod vplivom različnih (močnih) družbenih skupin in jih ni mogoče kontrolirati kot kakšen tehnični postopek. Na osnovi zapisanega lahko zaključimo, da je razvoj kurikuluma na presečišču zanimanja politike, znanstveno-raziskovalnega dela, šolske prakse, kritične javnosti in drugih za šolstvo zainteresiranih posameznikov. Vsi navedeni dejavniki lahko vplivajo nanj. Dejanska moč njihovega vpliva pa je odvisna od kulturnega okolja, osveščenosti prebivalcev, politične moči vlada-joče strukture, strokovnih avtoritet. Pri tem je pomembno vprašanje, zakaj prihaja do načrtovanja novega kurikuluma ali spreminjanja obstoječega. Potrebe po novem znanju in splošnem napredku v družbi so zagotovo temelj načrtovanja novega in spreminjanja obstoječega kurikuluma. Pri tem ima pomembno vlogo analiza potreb, ki jo je natančno opisala Hilda Taba (1962) in na kateri morajo temeljiti kurikularne aktivnosti. Šele takrat, ko se natančno zavedamo potreb po izobraževanju, se odločimo za pripravo kurikuluma (premislek o učni vsebini, učnih ciljih, konceptu znanja, uvajanju v prakso).

Vrste kurikulumuma

V literaturi zasledimo opise različnih vrst kurikulumuma. Razlika med njimi je v različnem pristopu k organizaciji znanja, v obsegu predpisanega znanja, v vlogi posameznika pri načrtovanju kurikulumuma, v potrebah okolja, v različnem odnosu šolske politike do načina spreminjanja kurikulumuma.

Kurikulumi, ki izhajajo iz strukture disciplin v znanosti. Temeljno vprašanje tukaj je, katere znanstvene discipline je treba vključiti in kako se med seboj povezujejo. Za tiste, ki pripravljajo kurikulum, to pomeni vprašanje, katere učne predmete in v kakšnem zaporedju jih je treba vključiti v kurikulum. Tukaj je po mnenju Finegolda in Connellyja (1991) vprašanje izbora in oblikovanja učne vsebine.

Kurikulumi s težiščem na osnovnem, bazičnem, jedrnem znanju. Sem lahko uvrstimo prizadevanja snovalcev kurikulumuma, da bi šolo razbremenili obsežnih programov in redundantnega znanja. Tukaj lahko govorimo o t. i. jedrnih kurikulumih, ko neka stroka, nek predmet postane jedro, okoli katerega se nizajo še drugi predmeti oz. področja (Marsh, 1992). V to skupino lahko uvrstimo tudi t. i. okvirne kurikulume kakor tudi prizadevanja snovalcev kurikulumov, imenovana »nazaj k osnovam« (Berk, 1991). V tem primeru je izhodišče kurikulumuma otroku nuditi osnovno, temeljno, bazično znanje.

Individualizirani kurikulumi, katerih namen priprave je v čim večji stopnji prilagoditve interesom, željam, potrebam, tempu učenja posameznih učencev. Po mnenju Bolvina (1991, str. 189) se pri teh kurikulumih vloga učitelja spremeni, saj zahtevajo drugačen pristop k načrtovanju in izva-
janju pouka ter več usmerjanja posameznega učenca.

Kurikulumi s težiščem na okolju. Ti kurikulumi so nastali zaradi odpravljanja težav, ki so se pojavile z večjo migracijo ljudi. Tukaj lahko govorimo o kurikulumih s poudarkom na multikulturni vzgoji in izobraževanju (Banks, 1991a, str. 215), o specifičnostih podeželske vzgoje in izobraževanja (Bude, 191, str. 216) ter o kurikulumih, ki imajo težišče na vzgoji in izobraževanju v urbanem okolju (Banks, 1991b, str. 220).

Kurikulumi, ki so rezultat strategije šolske politike. V to skupino uvrščamo pripravo centraliziranega in decentraliziranega kurikulumuma. Pri centraliziranem kurikulumu gre za to, da ga pripravlja skupina strokovnjakov

v šolski politiki, ki odločajo o tem, kaj se bo poučevalo, pogosto tudi, kako se bo poučevalo in kako se bo ocenjevalo znanje (Marsh, 1992). Tu gre za to, da je velika pozornost zaupana učiteljem, novosti pa se v kurikulum uvajajo s pomočjo akcijskega raziskovanja (Kelly, 1989).

Spreminjanje šolskega kurikuluma

V literaturi zasledimo številne premisleke o potrebnosti sprememb kurikuluma, ki jih povezujemo s kurikularno reformo, vendar pa je slednjo treba ločiti od šolske reforme. Šolska reforma vpliva na spremembo sistema šolanja in se kaže v spremenjeni zakonodaji, ki ureja sistem šolanja in je brez kurikularne reforme torzo. Kurikularna reforma pomeni spremembo kurikuluma, to je učnih ciljev, učne vsebine, učnih metod, načinov preverjanja in ocenjevanja znanja, spremembo učbenikov. Connelly in Lanz (1991, str. 18) trdita, da so kurikularne spremembe v funkciji šolske reforme, in navajata obstoj vrste dejavnikov, ki vplivajo na učinkovitost kurikularne reforme. To so lahko različni družbeni, politični, kulturni pa tudi osebni momenti, ki vplivajo na uspešnost uporabe kurikuluma. Za uspešnost kurikularne reforme so prav tako pomembni znanje, izkušnje in motiviranost učiteljev ter učencev, iz česar omenjena avtorja izpeljeta tezo, da k uspešnosti kurikularne reforme pomembno prispevajo tisti, ki izvajajo pouk, manj pa sama konceptualizacija novonastalega kurikuluma. Pomembno vlogo pri uspešnosti kurikularne reforme predstavlja zainteresiranost in navdušenje učiteljev za izvajanje novega kurikuluma. Iz tega izhaja, da je v začetni fazi uvajanja kurikuluma pomembno navdušenje učiteljev za novosti, presoja o učnih ciljih, učnih vsebinah in načinih izvajanja pouka kot pomembnih elementih kurikuluma pa je stvar nadaljnega premisleka. Vendar se je treba zavedati, da je kurikularna reforma uspešna, če novi kurikulum obsega natančno opredeljene učne cilje in učne vsebine z okvirnimi navodili za izvedbo. Ker kurikularna reforma obsega spremembe v učnih ciljih in učnih vsebinah, je treba učitelje usposobiti za izvajanje novosti. Prav tako je učiteljem in učencem treba pojasniti, zakaj so te vse spremembe v kurikulumu potrebne. Tako pripravljena utemeljitev

ni le podpora reformi, temveč predstavlja motivacijo za tiste, ki bodo izvajali kurikulum v praksi.

Rülcker (1991, str. 284–287) opozarja, da kurikularna reforma ne operira z abstraktnimi vprašanji na ravni kultura – izobraževanje, temveč se ukvarja s čisto pragmatičnimi vprašanji učnih ciljev, učne vsebine, izvedbe pouka in drugih dejavnikov. Konsenz glede ključnih vprašanj v kurikulumu naj bi bil dosežen med znanstveniki s posameznih predmetnih področij, učitelji, politiko in drugimi za šolstvo zainteresiranimi. Rülcker nas tudi opozarja, da lahko kurikularna reforma poteka po dveh modelih, in sicer kot model faz ali kot model interakcije. Model faz, ki v ospredje postavlja pomembno vlogo znanstvenikov s posameznih predmetnih področij in nato učiteljev v fazi izvedbe, se povezuje s centraliziranim kurikulumom, model interakcije, ki izhaja iz prepričanja, da naj kurikulum oblikujejo tisti, ki ga bodo uporabljali, to so učitelji, pa z decentraliziranim kurikulumom. Če kritično ovrednotimo dogajanja ob spremembah kurikulumu v našem šolskem sistemu, je relevantno vprašanje, ali te res potekajo kot model faz, ki bi omogočal pregled nad kakovostno izvedbo izobraževanja pa tudi pregled nad kakovostjo znanja učencev.

115

Pomen kurikuluma

Ker kurikulum oblikuje temelje izobraževalnega procesa in vpliva na vse vidike poučevanja ter učenja, je gotovo ključen element izobraževalnega sistema kot takega. S spreminjanjem družbenih potreb in izobraževalnih trendov se tudi kurikulum nenehno razvija in prilagaja, kar izpostavlja njegovo dinamično naravo. Zato je pomembno, da se učitelji, izobraževalci in politiki zavedajo, kako kurikulum oblikuje izkušnje učenja in kako lahko prispeva k razvoju kakovostnejšega, bolj vključujočega in smiselnejšega izobraževanja. Učinki kurikulumu, kot izpostavljajo Glatthorn idr. (2018), se namreč kažejo na več ravneh, tako na ravni učencev kot tudi na ravni šolskega sistema kot celote. V splošnem lahko kurikulum pomembno vpliva na usmerjanje izobraževalnih ciljev, saj opredeljuje, katere vrednote, znanja in veščine so pomembni v izobraževalnem procesu, kar vpliva na oblikovanje učnih načrtov in metodologij. Prav tako vpliva

na učne rezultate; dobro zasnovan kurikulum lahko prispeva k boljšim učnim dosežkom učencev, saj poučevanje usmerja k specifičnim ciljem in učnim strategijam. Kurikulum pomembno vpliva tudi na dostop do znanja, saj lahko učencem omogoči dostop do različnih oblik znanja, kar je še posebej dragoceno v multikulturnih in raznolikih okoljih. Sodobni kurikulumi se prilagajajo potrebam družbe in trga dela, kar pomeni, da vključujejo veščine, ki jih mladi potrebujejo v 21. stoletju. Poleg tega kurikulum, ki vključuje raziskovalne in kritične pristope, učence spodbuja k razvoju kritičnega mišljenja ter jih usposablja, da postanejo aktivni in kritični udeleženci v družbi.

Milena Ivanuš Grmek in Marija Javornik

Viri

- Baker, M., in Drobne. (2012). *Slovar etimoloških in drugih jezikovnih izrazov*. Didakta.
- Banks, J. A. (1991a). Multicultural education. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 215–216). Pergamon Press.
- Banks, J. A. (1991b). Urban education: Educational programs. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 220–221). Pergamon Press.
- Berk, L. (1991). Back to basics movement. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 177–178). Pergamon Press.
- Bobbit, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bolvin, J. O. (1991). Individualized school program. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 189–191). Pergamon Press.
- Breznik, F., in Korošec, F. (2006). *Slovar tujk*. Slovenska matica.
- Bude, U. (1991). Rural education. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 189–191). Pergamon Press.
- Connelly, F. M., in Lanz, O. C. (1991). Definitions of curriculum: An introduction. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 15–18). Pergamon Press.
- Finegold, M., in Connelly, F. M. (1991). Structure of disciplines in education. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 157–158). Pergamon Press.

- Gay, G. (1991). Curriculum development. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 293–302). Pergamon Press.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., in Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE Publications.
- Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*, 128, 13–28.
- Hewitt, D. D., in Cummings, R. (2015). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang Publishing.
- Ivanuš Grmek, M. (1997). *Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Kelly, A. V. (1989). *The curriculum: Theory and practice*. Paul Chapman Publishing.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. SAGE Publications.
- Klein, F. M. (1991). Curriculum design. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 335–342). Pergamon Press.
- Kozina, Z. (2008). Učni načrt in kurikulum v osnovnošolskem izobraževanju. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 23(3), 3–18.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marsh, C. J. (1992). *Key concepts for understanding curriculum*. The Falmer Press.
- Merriam-Webster. (B. L.). Curriculum. V *Merriam-Webster.com dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/curriculum>
- Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (J. Krek in M. Metljak, ur.). Zavod Republike Slovenija za šolstvo.
- Plut-Pregelj, L. (1995). Kurikulum – ameriška perspektiva. *Sodobna pedagogika*, 46(9/10), 489–497.
- Print, M. (1993). *Curriculum development and design* (2. izd.). Allen & Unwin.
- Robinson, S. B. (1972). *Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept als Curriculumentwicklung*. Hermann uchterhand Verlag.
- Rülcker, T. (1991). Curriculum reform. V A. Lewy (ur.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (Advances in Education, str. 281–289). Pergamon Press.
- Sešek, U. (2006). Bolonjska prenova programov iz ptičje perspektive kurikularne teorije. *Sodobna pedagogika*, 57(4), 132–147.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
- Wakounig, V. (2004). Skriti kurikulum – senca javnega kurikulumu. *Sodobna pedagogika*, 55(2), 6–12.
- White, J. (2004). *Rethinking the school curriculum: Values, aims and purposes*. London: Routledge.
- Wiesthaler, F. (2024). Curriculum. V *Latinsko-slovenski slovar*. Franja. <https://franja.si/iskanje?sl=la&tl=sl&q=curriculum>

Paideia

Kodelja, Zdenko. 2025. "Paideia." V *Pedagoški leksikon, izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklić, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 119–129. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-362-2.119-129>.

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Beseda *paideía* (παῖδεία) je starogrškega izvora, v etimološkem smislu izhaja iz besede *pais* (otrok), označuje pa proces vzgoje in izobraževanja, »ki ga vodijo družina, učitelji in družba kot celota, skozi katerega otrok postopoma pridobiva sposobnosti in vrednote, ki bodo organizirale njegovo odraslo življenje« (Cambiano, 2012, str. 318). Toda do približno srede 5. stoletja pred našim štetjem, ko se je beseda *paideia* najverjetneje začela uporabljati, je bil njen pomen drugačen. Pomenila je predvsem vzgojo v smislu reje otroka (*trophé*) in še ne kultiviranja in moralnega formiranja grškega človeka, torej tako, kot je razumljena še danes (Jaeger, 1973, str. 25). Pozneje je bila vz-reja (*ana-trophé*) otroka običajno mišljena kot hranjenje in skrb za majhnega otroka, ki je trajala nekako do njegovega sedmega leta, ko so dečki odšli v šolo in se je začela njihova prava vzgoja oz. proces njihovega telesnega ter duhovnega oblikovanja tako v šoli kakor izven nje, imenovan *paideia* (Marrou, 1983, str. 215).

Zaradi njene večpomenskosti je besedo *paideia* skoraj nemogoče ustrezno prevesti v druge jezike z eno samo besedo. Zato jo nekateri prevajalci iz grščine puščajo neprevedeno in zapisano v izvirni ali v transliterirani obliki. Podobno ravnaajo številni pisci filozofskih, zgodovinskih in pedagoških del. Oboji pa jo včasih prevedejo in jo obenem zapišejo še v neprevedeni obliki. V jezikovnih slovarjih je v sodobne jezike v glavnem prevedena z izrazi, ki označujejo bodisi vzgojni in izobraževalni proces (vzgoja, vzreja, pouk, izobraževanje, kaznovanje) bodisi rezultat tega procesa (izobrazba, znanost, veda). S temi slovenskimi izrazi je beseda pojasnjena v grško-slovenskem slovarju, pri čemer ima izraz *paideia* tudi pomen kaznovanja oz. vzgoje s pomočjo kaznovanja in pokore, vendar le v svetopisemskih besedilih *Nove zaveze* (Dokler, 1915). Še širši pomenski razpon besede (v smislu procesa in rezultata tega procesa) najdemo, npr., v grško-angleškem slovarju, kjer se navajajo izrazi *rearing of a child; training and teaching, education; mental culture, learning; parts or systems of education; culture of trees; ropes of papyrus; anything taught or learned, art, science; chastisement; youth, childhood; body of youths* (Liddell in Scott, 1940), in v grško-francoskem slovarju, kjer se navajajo izrazi *éducation des enfants; culture des arbres; instruction, culture de l'esprit, connaissance des arts libéraux; connaissances particulières en une science ou en un art, expérience; art de faire quelque chose, l'art des Egyptiens pour tresser des cordages; leçon, châtiment divin; jeunesse, l'âge de la jeunesse, les jeunes gens* (Baillly, 1935).

V teh slovarjih so navedena tudi grška besedila oz. konteksti, v katerih ima beseda *paideia* različne pomeni (vzgoja, vzreja, formiranje, kultura duha, poznavanje svobodnih umetnosti oz. veščin, znanost, mladina kot objekt vzgoje, kultiviranje dreves, vzgoja s pomočjo kaznovanja in pokore itd.).

Za slovensko pedagoško terminologijo, na katero je močno vplivala nemška, je pomembno tudi, da je izraz *paideia* v nemščino v glavnem preveden z *Bildung* (Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, 2009), toda Jaeger razlaga (1973, str. 12–13), da se nemški izraz *Bildung* nanaša na »bistvo grške vzgoje [Erziehung] v platonističnem smislu«, saj v sebi vsebuje odnos tako do umetniškega plastičnega oblikovanje kakor tudi do normativne podobe (*ideia*, *typos*), ki jo ima kipar pri oblikovanju pred očmi. *Paideia* je zato opredeljena tudi kot oblikovanje oz. »formiranje [Formung] grškega človeka« (str. V.). Po nekaterih razlagah sta *paideia* in *Bildung* prvi in zadnji v nizu oznak za humanistično idejo izobrazbe. Takšna humanistična izobrazba, ki se v poznoantični Grčiji imenuje *paideia*, se (po nekaterih razlagah) v latinskem obdobju imenuje *humanitas*, v srednjem veku *paideia Christi*, v renesansi in humanizmu *studia humanitatis*, v nemškem neohumanizmu in pozneje pa *Bildung* (Cambi, 2001, str. 158). Da so ti termini lahko razumljeni kot zgolj različni izrazi, ki označujejo eno in isto idejo, je mogoče sklepati na podlagi tega, da je že rimski gramatik Gelij grški izraz *paideia* prevedel s *humanitas*. Tudi Ciceron je ravnal enako, čeprav je uporabljal še druge izraze, včasih celo več skupaj, da bi prevedel to, kar je v grščini mogoče izraziti z eno samo besedo – *paideia* (Marrou, 1983, str. 560). Prav na ta Gelijev prevod, s katerim *paideia* dobi isti pomen kot *humanitas*, se verjetno opira Heideggerjeva interpretacija humanizma kot pojava, ki »izvira iz srečanja rimstva s poznogrško izobrazbo [*Bildung*]«, saj »k historično razumljenemu humanizmu«, ki se po srednjem veku nadaljuje z italijanskim humanizmom in se spet ponovi z nemškim neohumanizmom, »zmeraj spada *studium humanitatis*, ki sega na poseben način nazaj v stari vek in tako vedno znova oživlja grštvo« ter z njim tudi izobrazbo, imenovano *paideia* (Heidegger, 2000, str. 12). *Paideia* je tu mišljena kot izobrazba (*Bildung*), ki so jo Grki dobili v filozofskih šolah in katere bistvo je bilo v rimskem obdobju opredeljeno kot *eruditio et institutio in bonas artes* (izobrazba in izvedenost v dobrih umetnostih oz. veščinah). Takšna izobrazba je bila pozneje opredeljena kot humanistična, ker omogoča, da človek postane bolj človeški, nekakšen *homo humanus*, ki se kot tak razlikuje od barbara. V rimskem obdobju

je bil tak človek Rimljan, ki je povzdignil in plemenitil rimsko *virtus* oz. vrlino z utelešenjem »od Grkov sprejete *paideia*« (str. 12).

Tradicionalna in sofistična *paideia*

Ideal tradicionalne grške vzgoje je bil predstavljen v homerskih epih, *Iliadi* in *Odiseji*, z opisom dejanj junakov, ki so nato služili kot zgled za vzgojo takratnega plemstva. Zato je Platon navedel trditve nekaterih, da je Homer »vzgojil [*pepaideuken*] Grčijo« (*Država*, 606e). Ta tradicionalna aristokratska *paideia*, ki je bila v poznejšem obdobju še najznačilnejša za vzgojo v Šparti, je bila gimnastično-glasbene narave: telovadba je oblikovala telo, glasba, ki je vključevala tudi poezijo, pa dušo. Toda poudarek je bil na »urjenju z namenom pridobivanja veščin: telesne moči, poguma, občutka dolžnosti in časti, ki pritičejo vojščakom« (Hadot, 2009, str. 26). Ključno vlogo pri pripravi na vojaško usposabljanje imajo gimnastične vaje in tekmovalništvo, saj te dejavnosti krepijo razvoj tekmovalnega duha, katerega cilj je doseči odličnost (*areté*) na različnih področjih, da bi bili deležni odobravanja javnosti. Tudi v Atenah je najprej prevladovala takšna vzgoja, potem pa je vse večjo težo dobila njena druga plat: oblikovanje duše, tj. bolj intelektualno in kulturno formiranje pripadnikov družbene elite. (Cambiano, 2012, str. 319). Ideal takšne aristokratske vzgoje je bila *kalokagathia*, to se pravi človek, ki je bil telesno lep (*kalós*) in po duši dober (*agathós*).

Preobrat v tradicionalno pojmovanje *paideie* so v drugi polovici 5. stoletja vnesli sofisti, poklicni učitelji govornišva in včasih tudi matematičnega ter astronomskega znanja in raznih veščin, katerih cilj je bil narediti ljudi boljše (bolj izučene) s tem, ko pridobijo vrlino (*areté*), ki temelji na vednosti. Ta vrlina ni bila moralna, temveč politična. Sofisti so izhajali iz načela, da se je mogoče vsega naučiti, ne samo veščin, ampak tudi vrlin, ne samo računanja, astronomije, geometrije, muzike in govornišva, temveč tudi tega, kako najbolje voditi domače ali državne posle: se pravi političnih veščin oz. oblikovanja ljudi v dobre državljane. Takšno tezo je branil Protagora v Platonovem dialogu *Protagora*, Sokrat pa jo je spodbijal, češ da se vrline (*areté*), razumljene v smislu moralne vrline, ni mogoče naučiti. Jedro sofističnega poučevanja je bilo govornišvo oz. poznavanje lastnosti

jezika in različnih vrst govora – od spodbujanja k različnim oblikam argumentacije do sposobnosti odgovarjanja na vprašanja – ter uporaba tega znanja za prepričevanje učencev. Za dosego tega cilja je treba upoštevati tudi okoliščine, v katerih potekajo govori, ter čustvene in intelektualne značilnosti vsake vrste občinstva, na katero so govori naslovljeni, zlasti v sodnih kontekstih ali na političnih skupščinah in srečanjih. Tako sta retorika in dialektika postali jedro nove sofistične *paideie*, ki se ne nanaša samo na otroštvo, ampak tudi na mladost in odraslost. V tem kontekstu se pojavlja razlika med učenjem, katerega cilj je pridobitev tehničnega znanja, denimo s področij medicine in retorike, potrebnega za opravljanje poklica, in učenjem, katerega cilj je *paideia* oz. posameznikovo kulturno in politično formiranje, ki mu omogoča uveljavitev in uspeh na področjih, kjer se sprejemajo pomembne odločitve za življenje v polis (Cambiano, 2012, str. 319–320). Ker so sofisti poučevali za plačilo, sta jim predvsem Platon in Aristotel očitala, da trgujejo z vednostjo in prodajajo navidezno modrost oz. znanost, da jih bolj zanima denar kot modrost in resnica, da ljudi učijo, kako doseči, da katero koli mnenje prevlada nad nasprotnim, in jih zavarajo z navajanjem logično napačnih sklepov ter navideznih dokazov itd. Ti očitki so sofiste spravili »na slab glas«, čeprav so veliko prispevali k razvoju filozofije in nove *paideie*.

Filozofska *paideia*

Tradicionalna in sofistična *paideia* sta s Sokratom, Platonom ter poznejšimi filozofi postali bodisi predstopnja nove filozofske *paideie*, ki so jo filozofi razumeli kot vrhunec *paideie*, bodisi *paideia* za tiste, ki filozofske *paideie* niso zmogli doseči. Sokrat s tem, ko trdi, da ve, da nič ne ve, zavrača tradicionalno pojmovanje vednosti, ki jo je kot nekaj že izdelanega mogoče posredovati ali celo prodajati drugim. Zato sebe ne vidi kot učitelja, ki prenaša vednost, temveč kot porodničarja, ki pomaga pri rojstvu novih spoznanj tako, da z majevtično metodo spretnega spraševanja išče znanje, ki že obstaja v človekovi duši, ali pa kot nekoga, ki poskuša s pomočjo spraševanja v sogovornikih vzbuditi zavedanje lastne nevednosti.

Gre za to, da sogovornike vprašamo, kaj mislijo, ko uporabljajo izraze, kot so vrlina ali pravičnost ali pogum ali znanje, in pri preučevanju njihovih odgovorov, pri čemer pokažemo njihove nedoslednosti ali resnična protislovja glede na druge predpostavke, ki so jih sprejeli ti sogovorniki. Na ta način Sokrat pokaže, kako svoje življenje utemeljuje na neskladnih sklopih prepričanj, in želi v njih vzbuditi željo, da bi vedeli, česar ne vedo, to je, da bi postali filozofi. [Cambiano, 2012, str. 320–321]

Razliko med predfilozofsko in filozofsko *paideio* Platon v *Državi* pojasni kot razliko med *paideio* varuhov idealne države in *paideio* vladarjev – filozofov. Prva je podobna stari helenski *paidei* in obsega telovadbo, pesništvo in glasbo, vendar je, kot navaja Reale (2002, str. 217, 229–232), od nje različna po tem, da je pesništvo očiščeno vseh nemoralnih vsebin in vsega lažnega (377b, 398a), glasba je brez mehkih harmonij, ki požensčijo dušo (398c in dalje), telovadba pa mora poleg utrjevanja telesa utrjevati tudi srčni del duše, iz katerega izhaja pogum (410b in dalje). Ta *paideia* je predstopnja filozofske *paideie* vladarjev, ki se konča, ko so stari okrog petdeset let, začne pa se s študijem matematike in nato dialektike, ki omogoča duši, da se loči od čutnega in doseže čisto bivanje ideje, napreduje preko idej in pride do videnja Dobrega, do največjega spoznanja (525d in dalje).

Od Platona dalje se filozofska *paideia* udejanja v filozofskih šolah: predvsem v Platonovi Akademiji, Aristotelovem Likejonu, Epikurjevem Vrtu in Zenonovi Stoi. Te šole so bile brezplačne in v njih študij filozofije ni bil omejen na mlade, temveč je vključeval tudi odrasle. Med njimi pa so bile tudi razlike: platonizem in aristotelizem sta bila »namenjena samo izbrancem, ki so imeli 'prosti čas' za študij, raziskovanje in kontemplacijo«, epikurejstvo in stoicizem pa sta se »obračala na vse ljudi« (Hadot, 2009, str. 120–121). *Paideia* platonizma, aristotelizma in stoicizma je imela dva cilja: vzgajati državljane in filozofe. Za filozofe je filozofsko življenje še vedno najvišja oblika delovanja in zato predstavlja vrhunec *paideie*: postati človek v polnem pomenu besede in ne zgolj dober državljan, za običajne državljane pa je bila filozofija del njihove splošne izobrazbe in kulture (Cambiano, 2012, str. 324). V helenistični dobi je bilo ukvarjanje mladih s filozofijo namenjeno predvsem vzgoji vrlega državljana in filozofija je v obliki dialektike tako postala del splošnega izobraževanja, imenovanega

enkýklios paideía. Zasnitek takega encikličnega izobraževalnega programa najdemo že v Platonovi *Državi* in *Zakonih* ter Aristotelovi *Politiki*.

Enkýklios paideía

Izraz *enkýklios paideía* je bil pozneje prevzet v sodobne jezike kot »enciklopedija«, vendar pa pomen besede »enciklopedija«, kakor to besedo razumemo danes in kot so jo razumeli že francoski enciklopedisti (celotna znanost in totalnost vsega človeškega znanja, dostopnega v nekem zgodovinskem obdobju znotraj določene civilizacije), ne ustreza tistemu, kar je pomenil izraz *enkýklios paideía*. Ta izraz namreč ne označuje izobrazbe, ki bi poskušala združiti vse znanosti, ki jih je poznala helenska civilizacija, temveč izobrazbo, ki v glavnem obsega le literarne (gramatika, retorika, dialektika) in matematične (aritmetika, geometrija, muzika, astronomija) discipline, ne vključuje pa npr. fizike, kozmologije, geografije, biologije, naravne zgodovine in pogosto tudi ne filozofije. Izraz *enkýklios paideía* torej ne označuje enciklopedične izobrazbe v sodobnem pomenu besede, ampak helenistični ideal splošne izobrazbe ali splošne kulture. Takšna izobrazba je po eni strani izobrazba, ki jo je moral imeti vsak svoboden Grk, če je hotel veljati za izobraženega. Po drugi strani pa pomeni tudi izobrazbo, ki jo daje program prej omenjenih sedmih učnih predmetov oz. disciplin, ki je bil razumljen kot propedeutika, kot osnova vseh višjih študijev. Ta učni program so najprej prevzeli Rimljani kot *artes liberales*, potem pa ga je pod istim imenom prevzel srednji vek (Marrou, 1964, str. 264–265). Za Platona, denimo, sta bili resnična *paideia* samo tista vzgoja in izobrazba, ki sta dečka usmerjali k vrlini, kar je v njem vzbujalo željo in težnjo, da postane popoln državlján, ki zna pravično vladati in se obenem tudi podrežati (vzgoja ali izobrazba, ki je težila k pridobivanju praktičnih znanj, denarja ali telesne moči, pa po njegovem mnenju ne zasluži tega imena). Pod vplivom »razsvetljenskega« delovanja sofistov pa je *paideia* vse bolj postajala sinonim za umetniško in znanstveno izobrazbo, retorika pa za kulturo duha (Izokrat), sredstvo, ki omogoča prisvajanje splošne kulture (*paideia*) preko študija izbranih primerov iz literature, predvsem poezije (Marrou, 1983, str. 152–154, 294; Jaeger 1971, str. 46–71). V obdobju poskusov helenizacije zgodnjega krščanstva

in istočasnega pokristjanjenja grške kulture je grška *paideia* postala vzor za to, kar Jaeger (1961, str. 25, 117) imenuje *krščanska paideia*. Tako je, denimo, Gregor iz Nise stalno poudarjal, da je bistvo krščanske *paideie* prav formiranje človeka kot kristjana. Kljub temu pa je med njima videl tudi bistveno razliko. Razlika je natančno v tistem, kar skozi proces formiranja posameznika naredi bodisi za Grka, ki se razlikuje od barbara in nevedneža, bodisi za kristjana. V prvem primeru je bila to najprej grška literatura in nato vse discipline, ki so bile vključene v *enkýklios paideía*, v drugem primeru pa *Biblija*. »Formacija kristjana, njegova *morphosis*, je učinek njegovega nenehnega študija Biblije« (Jaeger, 1961, str. 92–93).

Paideia in paiderastia

Vzgoja in homoseksualna ljubezen do dečkov se v stari Grčiji nista izključevali. Prav nasprotno, homoseksualne vezi, ki povezujejo dečke in starejše moške, so ključ za razumevanje dorske *paideie*, kjer so »vsi starejši moški vzgojitelji mladih« (Müller, 1844, str. 285, v Schnapp, 1994), seksualno razmerje med *erastesom* (moški, ki ljubi mlajšega fanta) in *eromenosom* (fantom, ki ga moški ljubi) pa ni deviacija pedagoških institucij, temveč temelj *paideie* (Bethe, 1907, str. 447). *Paiderastia* je veljala za najpopolnejšo obliko vzgoje, za tisto, kar *paidei* šele omogoča, da se lahko zares uresniči, kajti niti družina niti pozneje šola ji ne dajeta pravega okvira. Ta je le v globokih in tesnih osebnih odnosih, ki združujejo mladega duha s starejšim moškim, ki je istočasno njegov ljubimec, zgled, vodnik in iniciator (Marrou, 1964, str. 61–62) ter ima visoke etične cilje: vodenje dečkov in vzgajanje moških kreposti do popolnosti. Bistvo *paiderastie* in njene vzgojne vrednosti se kaže v spolni substanci duhovnih odnosov, in nasprotno, v etični nadgradnji čutnega razmerja, medtem ko naj to ne bi veljalo za sapfično lezbično ljubezen med odraslo žensko in njenimi mladimi gojenkami, ker naj bi ta ostajala na ravni čutnosti in strasti ter ni doživela tiste metafizične transpozicije, kot pri Platonu *paiderastia*, ki je postala sinonim za stremljenje duše k Ideji (str. 64–67). S Platonom se je namreč, kot pokaže Foucault (1984, str. 259–268), naredil med drugim tudi premik v razumevanju *paiderastie*, ki se kaže kot prehod od oblike ljubezni, ki bi bila častna

tako za ljubljenca kakor za ljubimca, k ljubezni do resnice. Tu ne gre več za dostojanstvo ljubljenega dečka in za dolžno spoštovanje do njega, temveč za tisto, kar v samem ljubimcu določa bit in obliko njegove ljubezni (njegova želja po nesmrtnosti, težnja k čisti lepoti, spomin na tisto, kar je videl nad nebom), ne gre več v prvi vrsti za ljubezen do dečkovega telesa, ampak za ljubezen do njegove duše. Kljub tej premestitvi pa tu še vedno ne gre za izključitev ali obsodbo telesnosti niti za pozitivno vrednotenje duhovne ljubezni v nasprotju s telesno. Po Platonovi razlagi prave ljubezni ne more odlikovati izključitev telesnosti, saj telo napotuje na resnico, brez odnosa do resnice pa ni prave ljubezni. Lepota deškega telesa je vključena v sklenjeno serijo zaporednih implikacij, ki po postopnih korakih vodi od lepote telesa k lepoti na sebi. Ljubimec začne z ljubeznijo do lepega posameznika in nadaljuje z ljubeznijo do vseh lepih teles oz. do telesne lepote kot take. Na tej točki postopoma opušča čutno ljubezen do posameznika in začne dajati prednost lepoti duha. Sedaj v njem prevlada »pedagoški eros«: želja po sublimirani ploditvi in porajanju v lepem (vsajanje takih misli in naukov, ki mladega človeka plemenitijo), želja po vzgoji in vodstvu dečkov k duhovni lepoti. To ga bo privedlo k lepoti običajev in zakonov, od tod se bo dvignil k spoznanju idealnosti in naposled dospel k lepoti na sebi.

S Sokratom in Platonom je filozofski razmislek o *paiderastii* dosegel vrhunec. Pozneje je najprej v rimskem obdobju zgubila pomen osrednjega filozofskega in moralnega problema, a bila še vedno tolerirana, vse dokler krščanstvo ni začelo obsojati homoseksualnosti kot gnusno in perverzno obliko seksualnosti, ki žali Boga in ki ne more biti tolerirana, ker je vedno protinaravna (Cantarella, 1992, str. 239–266, 280–281).

Paideia in humanistična izobrazba

V zahodni kulturi se ideja humanistične izobrazbe, kot smo videli, začne z grško *paideio*, nadaljuje kot *studia humanitatis* in dovrši v neohumanistični ideji izobrazbe (*Bildung*), ki je mišljena kot pot, po kateri se človeška bitja dvignemo do humanosti. Toda ta ideja izobrazbe, katere bistvo je v tem, »da je pridobivanje znanja neločljivo od formiranja (*Bildung*) duha in celo osebe, postaja in bo postajala vse bolj zastarela« (Lyotard, 2002, str. 66–69). V postmoderni dobi in še posebej z neoliberalizmom se namreč spremeni

pogled na izobrazbo. Glavni cilj izobraževanja ni več izoblikovanost človekovega duha, ampak predvsem uporabno znanje oz. kompetence. Ta nova izobrazba temeljiti na znanju, značilnem za novoveško znanost, in ne na znanju, ki ga dajejo filozofija in druge humanistične vede, saj smoter takega znanja ni duhovno *oblikovanje* človeka oz. kultura duše ali duha (lat. *cultura animi*), ampak *obvladovanje* sveta in človeka. Ta sprememba je vidna tudi v vse večji marginalizaciji humanistične oz. klasične izobrazbe. V nekaterih kritikah tega procesa se poskuša obuditi idejo grške *paideie*, vendar so to osamljeni primeri brez večjega vpliva na prevladujoče razumevanje vzgoje in izobrazbe.

Zdenko Kodelja

Viri

- Aristotel. (2010). *Politika* (Pravna obzorja 40, M. Hriberšek, prev.). GV Založba.
- Autor, O. (2003). *Paideia: humanistično pedagoško bistvo paideia in njegovo uresničevanje v vzgojnoizobraževalni praksi antičnih Grkov* (Zora 24). Slavistično društvo.
- Bailly, A. (1935). *Le Grand Bailly: dictionnaire grec-français*. Hachette.
- Bethe, E. (1907). Die dorische Knabenliebe, ihre Ethik und Idee. V A. Schnapp (1994), *L'immagine dei giovani nella città greca*. V G. Levi in J. C. Schmitt (ur.), *Storia dei giovani I* (str. 3–53), Laterza.
- Cambi, F. (2001). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Laterza.
- Cambiano, G. (2012). Paideia. V U. Eco (ur.), *L'Antichità, Grecia, Filosofia, Storia della civiltà Europea* (str. 318–327). EM Publishers.
- Cantarella, E. (1992). *Secondo natura*. Editori Riuniti.
- Dokler, A. (1915). *Grško-slovenski slovar*. Knezoškofijski zavod sv. Stanislava.
- Foucault, M. (1984). *L'usage des plaisirs*. Gallimard.
- Hadot, P. (2009). *Kaj je antična filozofija?* (S. Koncut, prev.). Krtina.
- Heidegger, M. (2000). *Über den Humanismus*. Vittorio Klostermann.
- Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani. (2009). Paideia v *Dizionario di filosofia*. [https://www.treccani.it/enciclopedia/paideia_\(Dizionario-di-filosofia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/paideia_(Dizionario-di-filosofia)/)
- Jaeger, W. (1961). *Early christianity and Greek paideia*. The Belknap Press of Harvard University Press.

- Jaeger, W. (1971). *Paideia*, III. Oxford University Press.
- Jaeger, W. (1973). *Paideia: Die Formung des griechischen Menschen*. De Gruyter.
- Liddell, H. G., in Scott, R. (1940). *A Greek-English lexicon*. Clarendon Press.
- Lyotard, J.-F. (2002). *Postmoderno stanje: poročilo o vednosti* (S. P. Grilc, prev.). Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Marrou, H.-I. (1964). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité: 1. Le monde grec*. Éditions du Seuil.
- Marrou, H. I. (1983). *Saint Augustin et la fin de la culture antique*. Editions E. De Boccard.
- Müller, K. O. (1844). *Geschichte Hellenistischer Stämme und Städte. 2, Die Dorier*. Verlag von Josef Max.
- Platon. (2004). *Zbrana dela* (zv. 1–2, G. Kocijančič, prev.). Mohorjeva družba.
- Reale, G. (2002). *Zgodovina antične filozofije: zv. 2. Platon in Aristotel* (M. Leskover, prev.). Studia humanitatis.
- Schnapp, A. (1994). L'immagine dei giovani nella città greca. V G. Levi in J. C. Schmitt (ur.), *Storia dei giovani I* (str. 3–53). Editori Laterza.
- Vidmar, T. (2013). *Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Učenje

Košir, Katja. 2025. "Učenje." V *Pedagoški leksikon, izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklić, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 131–140. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-362-2.131-140>.

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

V psihologiji je učenje opredeljeno kot proces relativno trajnega spreminjanja znanja ali vedenja zaradi izkušenj (glej npr. Woolfolk idr., 2013). O učenju torej govorimo, kadar je sprememba v posameznikovem znanju, prepričanjih ali vedenju posledica izkušenj, torej interakcije med posameznikom in okoljem – za razliko od sprememb, ki so posledice zorenja. Sprememba je lahko povzročena namerno ali nenamerno, lahko je ugodna ali neugodna, ozaveščena ali neozaveščena (Hill, 2002).

Učenje je sicer izraz, ki se pogosto uporablja v vsakdanji rabi, kjer najpogostejše opisuje pridobivanje znanja, spretnosti s spoznavanjem, ponavljanjem. *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, 2014) za geslo učenje navaja dva pomena: (1) glagolnik od učiti (iz primerov je razvidno, da se lahko izraz nanaša tako na učečega se, npr. *po nekajmesečnem učenju je že govoril angleško*, kakor tudi na tistega, ki poučuje, npr. *učenje otroka zahteva potrpežljivost*) in (2) kar se uči, razširja. Na področju vzgoje in izobraževanja je tako široka raba izraza učenje neustrezna, saj termin učenje uporabljamo le za opis dejavnosti učečega se. Za opis dejavnosti tistega, ki proces učenja učenca vodi, na področju vzgoje in izobraževanja uporabljamo izraz poučevanje. Prevodi termina v druge jezike so pomensko jasni in nedvoumni (npr. angl. *learning*; nem. *Lernen*; fr. *apprentissage*); alternative, ki jih predlagajo slovarji (npr. angl. *study*), se nanašajo na ožji pomen izraza: učenje kot usvajanje akademskega znanja.

Učenje je torej izraz, ki se ne uporablja le kot strokovni termin na področju vzgoje in izobraževanja, ampak je njegova raba pogosta tudi širše. B. Marentič Požarnik (2000) ga opisuje kot znano-neznani pojem, ki ga vsi poznamo iz lastnih izkušenj in opisuje različne osebne opredelitve učenja – torej subjektivna pojmovanja, ki jih imamo ljudje o nekem pojavu. Subjektivna pojmovanja učenja so najpogostejše povezana z vidiki, ki se nanašajo na *formalno učenje* – na učenje, ki se odvija v institucijah za izobraževanje in usposabljanje ter vodi do priznanih diplom in kvalifikacij. Vendar pa učenje še zdaleč ne poteka samo v vzgojno-izobraževalnih kontekstih, temveč v vseh kontekstih, kjer ljudje delujemo. *Neformalno učenje* ni namenjeno pridobivanju stopnje izobrazbe ali formalnih kvalifikacij.

Poteka lahko v družini, v raznih športnih in drugih društvih, na tečajih pa tudi v šoli. Za razumevanje širine pojma učenje je uporabno tudi razlikovanje med eksplicitnim in implicitnim učenjem. *Eksplicitno učenje* je učenje, ki je namerno in aktivno; poteka, kadar se namerno učimo (bodisi v formalnem kontekstu šole bodisi v neformalnem kontekstu) in je ozaveščeno – vemo, da se učimo. *Implicitno učenje* je učenje, ki poteka neozaveščeno in nenačrtno – gre za hitro, nenamerno in nevedeno ugotavljanje vzorcev odnosov med pojavi brez uporabe strategij učenja (Seger, 1994). Implicitno učenje večinoma poteka kot učenje z opazovanjem in s posnemanjem. Po načelih implicitnega učenja se najpogosteje učimo stališč, prepričanj in socialnih spretnosti. Znanje, ki smo se ga naučili na tak način, je pretežno neozaveščeno: tako npr. pogosto nimamo ozaveščenih svojih predsodkov do družbenih skupin, ki smo se jih naučili z opazovanjem in s posnemanjem vedenj ter stališč ljudi v naši okolici (Shraw idr., 2006). Učenje je torej izjemno širok pojem, ki vključuje učenje (psiho)motoričnih spretnosti, odzivov, besednih informacij, pojmov, pravil in zakonitosti, spoznavnih strategij in stališč (Marentič Požarnik, 2000).

Paradigme v znanstvenem preučevanju učenja

Pojem in proces učenja so misleci pojasnjevali že vse od obdobja antike, v okviru znanstvenega preučevanja učenja na področju psihologije pa načeloma govorimo o treh ključnih paradigmah učenja, ki pojasnjujejo različne vidike in vrste učenja: behavioristični, kognitivistični in konstruktivistični paradigmi. *Behavioristična paradigma* je bila na področju učenja prevladujoča več kot polovico preteklega stoletja; učenje opisuje kot pasivno sprejemanje dejstev, urjenje spretnosti in pridobivanje navad. Avtorji v okviru te paradigme so preučevali predvsem relativno preproste oblike učenja; učenje so pojmovali kot pogojevanje – torej kot proces spreminjanja vedenja, kjer posameznik določeno obliko vedenja poveže z dražljajem, s katerim to vedenje predhodno ni bilo povezano. Dve ključni obliki učenja, kot ju opredeljuje behavioristična paradigma, sta klasično in instrumentalno pogojevanje. Obe obliki učenja se osredotočata le na tiste vidike učenja, ki jih je mogoče opazovati, torej zgolj na vedenje. *Klasično pogojevanje* običajno povezujemo z delom Pavlova (1849–1936),

ki je prvi opisal proces učenja, kjer se odziv na določen brezpogojni dražljaj pojavi tudi ob pogojnem dražljaju, kadar se ta večkrat pojavi skupaj z brezpogojnim dražljajem. Na tak način se učimo določenih telesnih ali čustvenih odzivov (npr. neprijetna izkušnja hospitalizacije v otroštvu, zaradi katere vonj po bolnišničnih razkužilih vse življenje povezujemo z odporom ali s strahom), s pridom pa se načela klasičnega pogojevanja uporabljajo tudi v oglaševanju (npr. ko se nek splošno všečen dražljaj poskuša povezati z oglaševanim produktom). Osnovno načelo *instrumentalnega pogojevanja* pa je, da se vedenje posameznika oblikuje glede na to, kateri njegovi odzivi so bili v preteklosti okrepljeni. Instrumentalno pogojevanje temelji na zakonu učinka, ki ga je že pred vznikom behavioristične paradigme opisal Thorndike (1874–1949) in po katerem se bo vedenje, ki mu sledijo prijetne posledice, v prihodnosti verjetneje pojavljalo, vedenje, ki mu sledijo neprijetne posledice, pa se bo pojavljalo manj verjetno oz. se ne bo več pojavljalo. Kasneje je okrepitev preučeval Skinner (1904–1990), ki je pojmovanje instrumentalnega pogojevanja še razširil. Opisal je npr. vzorce odzivov, do katerih pride v primeru različnih razporedov okrepitve (npr. *kontinuirano okrepljevanje* nasproti *okrepljevanju s prekinitvami*). Za razliko od klasičnega pogojevanja, ki se osredotoča na povezavo med dražljajem in odzivom, torej instrumentalno pogojevanje pojasnjuje odnos med odzivom in okrepitvijo (ki je seveda prav tako oblika dražljaja): osredotoča se na iskanje tistih okrepitev, ki vodijo v želene oblike odzivov. Kritiki so behaviorističnemu pristopu očitali predvsem redukcionizem: behaviorizem sicer ustrezno pojasnjuje učenje nekaterih oblik vedenja, zaradi zanemarjanja pomena posameznikovih duševnih procesov pri učenju pa ni zadosten za pojasnjevanje učenja v vsej njegovi pestrosti in raznolikosti. Behavioristični pristop so kritizirali tudi nekateri avtorji v okviru teorije samodoločanja (npr. Deci, 1971), ki so dokazovali, da behavioristične teze ne držijo v vseh okoliščinah: v primeru notranje motivacije je npr. učinek nagrade na nadaljnje motivirano vedenje posameznika odvisen od tega, kako si ta nagrado razlaga (kot obliko nadzora ali kot potrditev za dobro opravljeno delo) (Cameron in Pierce, 1994). Vendarle pa so nekatere tehnike, ki so se oblikovale v okviru behavioristične paradigme, še vedno aktualne in se kažejo kot učinkovite še zlasti pri otrocih, saj temeljijo predvsem na premišljenem in reflektiranem odzivanju na različna

(želena in neželena) vedenja otrok na način, da otrokovi pomembni drugi (starši, vzgojitelji, učitelji) krepijo želena, za otrokovo celostno dobrobit funkcionalna vedenja.

Med neobehavioristične pristope, ki temeljijo na načelih pogojevanja, dodajajo pa vidik *učenja na osnovi opazovanja drugih*, sodi tudi *teorija socialnega učenja* (Bandura, 1977). Bandura je kasneje svojo teorijo razširil na način, da je v razlago procesov učenja (tudi učenja z opazovanjem) vključil tudi kognitivne dejavnike (prepričanja, samozaznave in pričakovanja), kar je vodilo v preimenovanje njegove teorije v *socialno-kognitivno teorijo*. Kot enega izmed načinov učenja je Bandura opredelil tudi *posredno učenje* (angl. *vicarious learning*). Ljudje (pa tudi nekatere živali) se namreč lahko učimo tudi zgolj z opazovanjem izkušenj drugih, kar prav tako kaže na nezadostnost behaviorističnih razlag učenja, ki ne vključujejo kognitivnih dejavnikov.

V drugi polovici preteklega stoletja se je torej pokazalo, da je pojasnjevanje učenja zgolj z behaviorističnimi načeli nezadostno za celostno razumevanje učnega procesa. Raziskovalci so začeli preučevati tudi miselne procese, ki niso nujno opazni v posameznikovem vedenju. Prvi poskusi razlage teh procesov so izhajali iz pristopa procesiranja informacij, v okviru katerega se je za opisovanje naših miselnih procesov pogosto uporabljala metafora računalnika. Za začetek razcveta *kognitivne* paradigme učenja štejejo spoznanja Georga Millerja (1956) o obsegu oz. omejitvah našega kratkoročnega spomina. Druga pomembna področja raziskovanja v okviru te paradigme so bila dolgoročni spomin, priklic informacij in izvršilne funkcije. Pomemben prispevek te paradigme je tudi znanje o učnih strategijah, ki olajšajo pomnjenje in priklic informacij (Pečjak, 2012).

Metafora računalnika se je sčasoma izkazala kot nezadostna za razumevanje procesov mišljenja in učenja; raziskovalci so vse bolj ugotavljali, da je učenje bolj kot zgolj usvajanje informacij proces osmišljanja teh informacij. To je vodilo v še vedno prevladujoč pristop k razumevanju učenja: *konstruktivizem* – paradigmo, ki predpostavlja, da je učenje proces posameznikovega izgrajevanja znanja, njegovega osmišljanja novih vsebin. To osmišljanje je v veliki meri odvisno od predznanja in pojmovanj učenca o nekem pojavu ter njegovih predhodnih izkušenj s tem pojavom. Za učinkovito udejanjanje te paradigme učenja v razredu je ključno, da učitelj

učence pojmuje kot partnerje, ki s svojimi pojmovanji, stališči in izkušnjami aktivno sodelujejo v učnem procesu in ga soustvarjajo (Marentič Požarnik, 2008).

S konstruktivistično paradigmo so nekateri avtorji utemeljevali pomen pristopov poučevanja, ki temeljijo na odkrivanju, sodelovalnem učenju ter učenju ob reševanju problemov, pri čemer naj bi bila naloga učitelja pretežno vzpostavljanje takšnih učnih situacij, v katerih se lahko učenec uči in razmišlja, po možnosti v procesu spoprijemanja z avtentičnimi nalogami oz. s problemskimi situacijami ter v smiselnem dialogu v skupini. V zadnjih dveh desetletjih pa nekateri avtorji (npr. Hattie, 2009; Hattie in Yates, 2013, Kirschner idr., 2006) opozarjajo na neustreznost pretvarjanja konstruktivističnih tez v didaktična načela na način, da je za podporo grajenju lastnega znanja pomembno ustvarjati učne situacije, kjer se učence z namenom spodbujanja samostojnega odkrivanja seznanijo z minimalnimi robnimi pogoji neke aktivnosti. Konstruktivizem je namreč model razlage procesa učenja; razumeti ga kot model, ki pojasnjuje proces poučevanja, oz. iskati neposredne izpeljave za poučevanje je neustrezno in neutemeljeno. V nasprotju s pogostim in priljubljenim prepričanjem, da je nevoden pouk, ki temelji na samostojnem odkrivanju, najustreznejši način za spodbujanje takšnega učenja, Hattie (2009) v svoji obširni sintezi metaanalitičnih raziskav, ki so preučevale dejavnike učnih dosežkov, povzema, da so direktivnejše in aktivnejše metode poučevanja učinkovitejše za spodbujanje ter doseganje kakovostnega znanja, kot ga opredeljuje konstruktivizem. Pri tem se kot posebej učinkoviti kažejo pristopi, ki vključujejo sodelovalne aktivnosti in omogočajo stalne povratne informacije, spodbujajo metakognitivne strategije in stremijo k ustvarjanju pogojev, da vsi učenci znanje usvojijo do zadostne mere, preden so vključeni v nadaljnje učenje – gre za t. i. *učenje z obvladovanjem* (angl. *mastery learning*). Ključno je torej podpreti kognitivno (in ne le vedenjsko) aktivnost, pri čemer so zlasti v začetnih fazah učenja bolj kot samostojno odkrivanje učinkovita jasna navodila in vodenje skozi aktivnost, ki tako ni le nestrukturirano raziskovanje, temveč proces z jasnimi učnimi cilji.

Empirični dokazi o tem, da pristopi, ki spodbujajo učenje z odkrivanjem in reševanjem problemov, niso univerzalno učinkoviti, v zadnjih dveh desetletjih prihajajo zlasti s področja kognitivne psihologije in temeljijo

na teoriji kognitivne obremenitve (Sweller, 1988, 2010, 2015). Miselni napor, ki je potreben za obdelavo novih informacij, namreč predstavlja obremenitev našega delovnega spomina, katerega kapaciteta je omejena. Učinkoviti pristopi poučevanja so tisti, ki te omejitve zmanjšajo tako, da omogočajo uporabo shem, ki so shranjene v dolgoročnem spominu in pripomorejo k učinkovitejši obdelavi informacij. Kateri so ti pristopi, je odvisno od izkušenj in predznanja učencev na specifičnem področju učenja. V obdobju, ko učenci šele pridobivajo strokovno znanje z določenega področja, so tako bolj kot samostojno odkrivanje učinkoviti bolj vodeni učni pristopi. Pri bolj večjih učencih z več predznanja na določenem strokovnem področju (npr. pri pedagoškem delu s strokovnjaki na določenem področju, pri delu s študenti na višjih stopnjah izobraževanja) pa so za spodbujanje kakovostnega učenja učinkovitejši poučevalni pristopi, ki delovnega spomina učencev ne obremenjujejo z odvečnimi informacijami, ampak omogočajo več samostojnega, problemsko zasnovanega učenja z odkrivanjem (Kirschner in Hendrick, 2020). Učinkovitosti didaktičnih pristopov torej ni mogoče presojati neodvisno od ciljne skupine, ki so ji namenjeni.

Sodobnejši prispevki

Na sodobno znanstveno konceptualiziranje učenja je imela velik vpliv tudi že omenjena raziskava Hattieja (2009), ki predstavlja sistematičen pregled več kot 800 metaanaliz, ki so preučevale dejavnike kakovostnega učenja. Kot ključni dejavniki visokih učnih dosežkov so se pokazali kakovost učiteljevega poučevanja, ki se kaže kot zmožnost, da učitelj učenje razume s perspektive učenca, kakovost povratne informacije in spodbujanje sodelovanja med učenci. Ugotovitve te raziskave, povzete kot *vidno učenje* (angl. *visible learning*), so marsikje po svetu služile tudi kot izhodišče za oblikovanje izobraževalnih politik.

Relativno nov termin je tudi *socialno in čustveno učenje*, ki v ožjem pomenu predstavlja pristop, ki se nanaša na procese pridobivanja in učinkovite uporabe znanj, stališč in veščin, potrebnih za razumevanje in upravljanje čustev, postavljanje in doseganje pozitivnih ciljev, doživljanje in izkazovanje empatije do drugih, vzpostavlanje in ohranjanje pozitivnih odnosov

ter sprejemanje odgovornih odločitev (Bridgeland idr., 2013). Pristop se kaže kot učinkovit tako za podporo psihične dobrobiti kot učnih dosežkov učencev (Durlak idr., 2011); na njem temelji tudi nekaj preventivnih programov v Sloveniji, na primer *Roka v roki* (*Roka v roki: opolnomočenje učiteljic in učiteljev v Evropi za spoprijemanje s kariernimi izzivi preko podpore socialnim in čustvenim kompetencam ter sprejemanju različnosti*, b. l.), preventivne delavnice *To sem jaz* (Nacionalni inštitut za javno zdravje) (Tacol idr., 2019) in razvojna naloga *Varno in spodbudno učno okolje* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo). V širšem smislu lahko socialno in čustveno učenje razumemo kot proces učenja čustvenega odzivanja ter vedenja v odnosih, ki tudi v šolskem prostoru poteka ves čas, bodisi implicitno po načelih prikritega kurikuluma bodisi eksplicitno, reflektirano in sistematično.

V zadnjem času se na področju raziskovanja umetne inteligence pojavlja tudi termin *strojno učenje*, ki pa ni pedagoški termin. Strojno učenje predstavlja sodobno področje računalništva, ki preučuje algoritme in tehnike za avtomatizirane rešitve, ki jih je težko programirati s konvencionalnimi metodami programiranja (Rebala idr., 2019). V zvezi s tem velja omeniti tudi *konektivizem*, pristop, ki se je začel uveljavljati s prispevkom Siemensa (2005) ter kasnejšimi blogovskimi zapisi ter z objavami na spletnih straneh. Osnovna teza konektivizma je, da je znanje porazdeljeno po človeških, družbenih in tehnoloških omrežjih ter da je učenje proces povezovanja, širjenja in upravljanja teh omrežij. Za pojasnjevanje učenja ta teorija uporablja metaforo omrežja z vozlišči in s povezavami; učenje je tako proces ustvarjanja povezav in s tem povečevanja kompleksnosti omrežja. Teorija konektivizma je bila v letih po nastanku v nekaterih strokovnih krogih, tudi na področju vzgoje in izobraževanja (glej npr. Radovan, 2011), pojmovana kot možna četrta paradigma, ki uveljavljenim paradigmam učenja dodaja nov vidik in učenje razlaga kot proces, ki se z udejstvovanjem v omrežju odvija samodejno. To pojmovanje je bilo kasneje zavrnjeno; trenutno na področju vzgoje in izobraževanja velja precejšen konsenz, da konektivizem iz številnih razlogov ne more biti pojmovan kot teorija učenja; med drugim tudi, ker bolj kot učenje pojasnjuje proces poučevanja (Bell, 2011; prim. tudi Čuš Babič, 2018).

Pri nas je znanstvena spoznanja s področja učenja ter njihov pomen na področju vzgoje in izobraževanja najcelostneje opisala Barica Marentič Požarnik v večkrat ponatisnjeni knjigi *Psihologija učenja in pouka* (prva izdaja leta 2000).

Katja Košir

Viri

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Cameron, J. in Pierce, D. W. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363–423.
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology enabled learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 98–118.
- Bridgeland, J., Bruce, M. in Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools* (A Report for CASEL). Civic Enterprises.
- Čuš Babič, N. (2018). Ali naj se šola prilagaja mladostniku digitalne dobe in omrežjem? V T. Rifel (ur.), *Kritično mišljenje v digitalni dobi: zbornik mednarodne konference ob petindvajsetletnici ponovnega delovanja Škofijske klasične gimnazije in Jegličevega dijaškega doma ter desetletnici ustanovitve Osnovne šole Alojzija Šuštarja v Zavodu sv. Stanislava* (str. 9–19). Zavod Svetega Stanislava.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. in Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 8000 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. in Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Hill, W. F. (2002). *Learning: A survey of psychological interpretations*. Allyn and Bacon Publishers.
- Kirschner, P. A. in Hendrick, C. (2020). *How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. Routledge.
- Kirschner, P., Sweller, J. in Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-

- based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59 = 125(4), 28–51.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97.
- Pečjak, S. (2012). Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 43(6), 10–17.
- Radovan, M. (2011). Psihološko-didaktični vidiki tutorske podpore v e-izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 17(4), 73–82.
- Rebala, G., Ravi, A. in Churiwala, S. (2019). *An introduction to machine learning*. Springer.
- Roka v roki: opolnomočenje učiteljic in učiteljev v Evropi za spoprijemanje s kariernimi izzivi preko podpore socialnim in čustvenim kompetencam ter sprejemanju različnosti. (B. I.). Pedagoški inštitut. <https://handinhand.si/sl/home2/>
- Seger, C. A. (1994). Implicit learning. *Psychological Bulletin*, 115(2), 163–196.
- Shraw, G. (2006). Knowledge: Structures and processes. V P. A. Alexander in P. H. Winne (ur.), *Handbook of educational psychology* (2. izd., str. 245–263). New York, London:.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2, 3–10.
- Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. (2014). *Slovar slovenskega knjižnega jezika: SSKJ 2* (2., dopolnjena in deloma prenovljena izdaja). Cankarjeva založba.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous and germane cognitive load. *Educational Psychology Review*, 22(2), 123–138.
- Sweller, J. (2015). In academe, what is learned and how is it learned? *Current Directions in Psychological Science*, 24(3), 190–194.
- Tacol, A., Lekić, K., Juričič Konec, N., Sedlar Kobe, N. in Roškar, S. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz: razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe: priročnik za preventivno delo z mladostniki*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Woolfolk, A., Hughes, M. in Walkup, V. (2013). *Psychology in education* (2. izd.). Pearson.

Vzgoja

Medveš, Zdenko. 2025. "Vzgoja." V *Pedagoški leksikon, izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklić, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 141–158. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-362-2.141-158>.

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Beseda vzgoja se uporablja v vsakdanjem, pogosto pa tudi v znanstvenem jeziku, brez jasne definicije; predpostavlja se, da pojasnjuje sklop človeških praks in načinov delovanja, s katerimi se poskuša načrtno (namerno) vplivati na (samo)oblikovanje posameznika in ciljno usmerjati njegove navade, vedenje ter delovanje, vrednotenje, razumevanje in doživljanje sveta, družbe ter sebe, spodbujati njegova hrepenenja in verovanja ter razvijanje sposobnosti za delo in življenje v skupnosti. Pojem pojasnjuje tudi načrtno ukvarjanje z rastlinami ali živalmi za razvoj določenih lastnosti (Černelič idr., 1991, str. 578). Naj gre za vzgojo ljudi, rastlin ali živali, vedno gre za človekovo delovanje, ki ga spremljata prizadevanje in pričakovanje določenega presežka narave, saj po Aristotelu vsaka vzgoja hoče izpolniti to, kar naravi manjka, da bi bila narava (2010, 7.17. 1337a 1-3). Kot družbeni podsistem vzgoja predstavlja proces družbene reprodukcije, s katerim se obmenjavi generacij v kompleksu sistema vzgoje in izobraževanja sistema zagotavlja zgodovinska kontinuiteto v razvoju družbe, kulture ter civilizacije.

Nekateri jeziki (anglosaški, romanski) na pojmovni ravni ne ločijo vzgoje in izobraževanja, vse procese strnejo v en pojem – *education* (angl.), *educazione* (it.), *éducation* (fr.), *educatio* (lat.) –, ki v leksikalni literaturi vzgojo pojasnjuje v sklopu procesov izobraževanja (*education*) in je v duhu zgodovinske tradicije naravnano pragmatičneje ali utilitarneje, razvoj posameznika pa razume kot proces socializacije, to je formiranja osebnosti znotraj vraščanja v kulturo in družbo (John Dewey, Émile Durkheim (2009), Mojca Kovač Šebart (1990))¹. Delitev vzgoje in izobraževanja je na pojmovni in konceptualni ravni značilna za srednjeevropska germanska (*die Erziehung und die Bildung* (nem.)) in slovanska jezikovna območja (*воспитание и образование* (rus.), *vaspitanje i obrazovanje* (srb.), *odgoj i obrazovanje* (hr.), *vzgoja in izobraževanje* (slo)). Vzgoja je v tem kontekstu posebej načrtovana praksa, ki v duhu humanistične tradicije predstavlja učlovečenje oz. dvig ravni človečnosti (nem. *die Menschenwerdung* oziroma *die Menschenverbesserung*) kot pogoj za umeščanje posameznika v skupnost (Bokelmann, 1974). Najcelostnejšo podobo procesa koncepta *Bildung* je razvila nemška klasična filozofija

¹ Ob omembah nekaterih za fenomen vzgoje relevantnih zgodovinskih obdobj, procesov, gibanj, teoretskih smeri ipd. v oklepaju navajamo zanje značilne, najprezentativnejše avtorice in avtorje, ki jih z njimi lahko asociiramo, ne da bi se pri tem sklicevali na njihova posamezna dela. Prva omemba posameznega avtorja ali avtorice je izpisana z imenom in priimkom, morebitne nadaljnje omembe pa samo s priimkom.

(Friedrich Schiller, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Wilhelm von Humboldt) z različnimi interpretacijami (prim. tudi geslo »Bildung«), skozi novoveško zgodovino je koncept *Bildung* temelj duhoslovne pedagoške tradicije (Wilhelm Dilthey, Hermann Nohl, v našem prostoru Karel Ozvald, Stanko Gogala). Proti koncu prejšnjega stoletja, po t. i. »realističnem obratu« (Roth, 1962) in pospešeni instrumentalizaciji učnih praks v duhu anglosaškega razumevanja socializacije, *Bildung* izgublja svojo zgodovinsko aktualnost tudi v srednjeevropskem prostoru, ga pa v anglosaškem jezikovnem prostoru začnejo obujati nekateri ugledni teoretiki vzgoje, kot npr. Gert J. J. Biesta (2022).

Pojem vzgoja se v germanskih in slovanskih jezikih pogosto uporablja v dveh pomenuh: v *ožjem* (verska, moralna, domovinska, estetska, telesna ...) ali pa *najširšem* pomenu kot rodovni pojem za vse procese razvoja osebnosti: izobraževanje, kvalifikacijo, socializacijo in individuacijo (npr. Johann Friedrich Herbart, Wolfgang Klafki, Jürgen Oelkers, Anton S. Makarenko, v slovenskem prostoru Ozvald, France Strmčnik, Vlado Schmidt, Ilija Mrmak). So primeri, ko se *education* iz angl. oz. fr. zaradi pomenskega konteksta v slovenščino prevaja z »vzgoja« v najširšem pomenu (prim., denimo, Biesta, 2022; Durkheim, 2009).

Vzgoja v ožjem pomenu je komplementarni del sorodnih oblik podružbljanja posameznika in oblikovanja njegove identitete, kot so *razvoj* (rast telesnih in duševnih potencialov), *socializacija* (vraščanje posameznika v kulturo in v družbo) in *izobraževanje* (posredovanje znanja in razvoj intelektualnih struktur). Od teh oblik se vzgoja razlikuje po tem, da gre za diskurzivno, normativno, vrednotno, idejno usmerjeno delovanje, ki si v posamezniku prizadeva razviti sposobnosti za ocenjevanje, vrednotenje in normativno presojanje bivanjskega prostora, lastnih ter tujih odločitev, motivov in ravnanj pa tudi sposobnost upravljanja s svojo svobodo (Kant, 1988). V širšem krogu se z vzgojo povezujejo tudi pojmi dresura, discipliniranje, trening, kar humanistične interpretacije vzgoje zavračajo (Gogala, 2005). Vzgoja, razvoj, socializacija in izobraževanje se nerazdružljivo prepletajo in povezujejo, vendar v posameznih teoretskih diskurzih o tem ni enotnosti. Pri mnogih avtorjih vzgoja ni razumljena kot avtonomno delovanje, ampak kot del socializacije (Hurrelmann in Ulich, 1980) oz. kot načrtna socializacija (Kovač Šebart, 1990) ali pa kot zgolj kolateralen učinek drugih procesov, npr. telesnega razvoja (Jean Jacques Rousseau, reformska pedagogika), pouka (Herbart, 2025a in 2025b) oz. vsebine izobrazbe, transfera ter nadzorovanja

in kaznovanja (Kodelja, 1988), ali »kot stanje, ki je bistveno stranski proizvod« (Elster, 2000, str. 65–67; Kodelja, 1988, str. 63).

V najožjem pomenu je v zgodovinskem razvoju vzgoja *sinonim za moralno vzgojo* oz. razvoj človekovih potencialov, kjer so bolj kot racionalno-analitično razčlenjevanje pomembni preudarnost (Aristotel), razreševanje napetosti med čutnim, čustvenim, racionalnim (Herbart), disciplina, dolžnost in odgovornost za ravnanja v skladu z splošno maksimo (Kant), vestjo (Herbart). V sodobnosti pa dobivajo v vzgojnem delovanju večji pomen kot moralno polje spoštovanje človekovih pravic, družbenih pravil ter prosocialno in psihosocialno polje. V nedavni preteklosti so se s pojmom vzgoja poimenovala tudi nekatera področja kurikula, kar naj bi izrazilo intenco, da je za ta področja bolj kot znanstveno spoznavanje pomembno osebno doživljanje in bolj kot intelektualno razumevanje čustveni odziv, imaginacija, fantazijska kreativnost; v skladu s tem so se pred leti tudi v Sloveniji nekateri šolski predmeti poimenovali »vzgojni« (telesna, likovna, glasbena, plesna, filmska, gledališka ... vzgoja; danes so preimenovani v šport, likovna ... umetnost).

Pojem vzgoja nima enoznačnega pomena in definicije niti v vsakdanjem govoru niti v znanstvenem jeziku. Njegovo vsebino določa množstvo znanstveno-teoretskih in družbeno-zgodovinskih premis. Poimovanja in interpretacije vzgoje so skozi vse čase nastajale znotraj filozofskih diskurzov in vseskozi kažejo na pomembne raznolikosti pogledov. Tako je v antiki s *paideio*, s katero so opredeljeni vsi elementi vzgoje, *narava*, *navada*, *razum* in *učenje*, na podlagi katerih so se razvijale pedagoške paradigme do današnjih dni, odvisno od tega, kateri element je bil razumljen kot preferenčen (prim tudi geslo »Paideia«). Razsvetljenstvo vzgoji dodaja substancialen pomen s kritiko nativističnega pogleda na razvoj človeka in s prodorom spoznanja, da brez vzgoje ni učlovečenja (Rousseau, Kant (1988)). S tem vzgoja postane eden od osrednjih humanističnih univerzalnih pojmov. Zgodovinsko to dokazuje meščanstvo v gibanju za emancipacijo, ko se v razsvetljenstvu krepi razmišljanje o problemih družbene reprodukcije in razvoja ter novoporajajoče meščanstvo proti partikularni stanovski vzgoji postavi zahtevo po emancipatorni vzgoji vseh družbenih slojev (ljudi) (Oelkers in Kipp, 2012).

Vzgoja kot medgeneracijski ali vseživljenjski proces

Vzgoja je dolga stoletja razumljena kot medgeneracijski interaktivni proces, omejuje se predvsem na otroka (Kant, Johann Heinrich Pestalozzi), vzgoja odraslih pa temelji na njihovi lastni skrbi za duhovni razvoj (Rousseau, Herbart). Idejo o vseživljenjskosti vzgoje in izobraževanja je že v 17. stoletju sistemsko načrtal Komenski v vizionarskem konceptu pampaedie in pansofije o pomenu izobraževanja vsakogar, o vsem in celo življenje, šele čez 400 let pa postaja načelo vseživljenjskosti učenja družbena nujnost. S prodorom ideje vseživljenjskega učenja je danes v znanstvenem jeziku pojem vzgoja presegel nekdanjo omejitev na medgeneracijsko razmerje. Moderno družboslovno raziskovanje je večinoma znova pred teoretskim izzivom, kako harmonizirati razmerje med posameznikom in skupnostjo, kot nezadostni v reševanju tega vprašanja se danes kažejo tradicionalni pogledi, ki problem vidijo le kot medgeneracijski pojav in vzgojo le kot pomoč razvoju otroka. Ob razširitvi razumevanja vzgoje na vseživljenjski proces se razvije tudi nov način govora o vzgoji kot avtohtonem procesu, pojem vzgoja se zdi za odrasle neprimeren in se raje govori o »razvoju občutljivosti za ...« ali pa je pojem celo izginil iz razprav ter je nadomeščen s pojmom socializacija (Dieter Geulen, Klaus Hurrelmann), uveljavlja se tudi pojem samovzgoja ali samosocializacija, ne glede na to, ali je predmet razprave otrok ali odrasla oseba (Niklas Luhmann, Urlike Popp (2002)).

Za to novo perspektivo vseživljenjskosti so vsaj štirje razlogi. Najprej gre za spremembe, ki jih doživlja družina, ker ne deluje več kot glavna življenjska in produkcijska (vzgojna) skupnost, ki je posamezniku za vse življenje zagotovila predvidljiv socialni in delovni življenjski potek. Drugi vzrok narekujejo spremembe v družbi, ki od posameznika terjajo nenehno prilagajanje novim socialnim in delovnim vlogam; sodobni življenjski poteki so bolj kot kdaj koli individualizirani in nepredvidljivi, kar končno od vsakega posameznika terja pripravo na prilagajanje skozi vse življenje. Tako postajajo poleg institucij temeljnega izobraževanja za mlade vedno pomembnejše specializirane institucionalne oblike, ki zagotavljajo načrtno stalno vzgojo in izobraževanje, izpopolnjevanje kvalifikacij, socialnih veščin in vrednotnih orientacij – ne zgolj profesionalnih (Oelkers in Kipp, 2012).

Druga dva razloga, ki sta v temelju preobrazila strukturo in razmerja v pojmovanju vzgoje, sta: nova paradigma otroštva, ki je na podlagi kritike utrjenih predstav o otroku kot nebogljenem bitju brez svojstvene podobe, nesposobnem lastnega doživljanja, hotenja, ocenjevanja in strukturiranega interesa, vzpostavila otroka kot akterja v socialnem odnosu, ki ga v razvoju ne spodbuja le pasivna ljubezen, temveč tudi spoštljivo ravnanje, zaupanje in osebno priznavanje (Loris Malaguzzi, Robi Kroflič (2020)). Nenazadnje pa so potrebo po vseživljenjski harmonizacije posameznika v družbi še najbolj spodbudile spremembe kulturno-vrednotnega dispozitiva, ki v modernih demokratičnih družbah namesto metafizičnega, nespremenljivega moralnega reda, ki se mu mora posameznik podrediti enkrat za vselej, uveljavljajo vrednotni realizem in vzpostavljanje vrednotnih sistemov v družbenem diskurzu. Ta ne le dopušča, temveč zahteva participacijo posameznika (Jürgen Habermas, John Rawls). S tem se je bistveno spremenil pogled na proces učlovečenja in z njim normativni diskurz vzgoje, ki so ga razvili filozofi in pedagogi v 18. ter 19. stoletju, po katerem se mora vzgoja podrediti občim kategoričnim načelom, teoriji in normam vzgojnega ravnanja. Ta diskurz vzgojno učinkovanje pripisuje le vzgojitelju, ki, kot vmesni člen z razsodno močjo (Kant) oz. osebno kulturo (Gogala), lahko zagotovi skladnost prakse s kategoričnim imperativom (Kant, 1990, str. 197) oz. s sposobnostjo za doživljanje duhovnih ved (Gogala, 2005, str. 236). Obrat, ki v vzgoji enak pomen pripisuje teoriji in praktični izkušnji, je storil že Herbart, s tem ko od vzgojitelja pričakuje, da bo ob uveljavljanju vzgojnih norm občutljiv tudi za posledice svojega delovanja in hkrati razmišlja o tem, kakšen je delež otroka v vzgoji, če naj maksima ni vsiljena ali sprejeta na ravni navade, temveč postane osebna izkušnja otrokovega okusa in vesti. Ne disciplina v spoštovanju norm, okus in vest sta vreden cilj vzgoje, kajti le »od sebe samega se človek ne more ločiti« (Herkart, 2025a, str. 212). Konceptualizacija vzgoje se je že s tem odmaknila zgolj od filozofije in naslonila tudi na psihologijo, kar bo razmisleke o vzgoji spremljalo do današnjih dni in vedno bolj bo pozornost enako usmerjena v to, kaj dela učitelj in kaj v vzgojo prinaša otrok, vzgajana oseba. V vzgojnih diskurzih je naslonitev na psihologijo odprla povsem novo vrednotno polje. Poleg etične, idejne, svetovnonazorske dimenzije postaja za presojo vzgojnega

učinka pomemben vpliv vzgoje na psihofizični status vzgajane osebe in ta vidik se v sodobnosti vedno bolj krepi, na kar teorija ni pripravljena.

Racionalna in čustveno-afektivna dimenzija vzgoje

V 20. stoletju se (z reformsko pedagogiko) v pogledu na vzgojo nakazuje odločen odmik od kartezijske antropologije in razsvetljenskega racionalizma, bolj kot razum postaneta čustvo in želja tisti temeljni komponenti, ki določata proces učlovečenja. Na podlagi teorije socializacije, ki jo je razvila psihoanaliza, se v konceptualizaciji vzgoje izpostavlja moč pozitivnega čustvenega odnosa, ki vzgojno avtoriteto gradi na zaupanju in ljubezni (Anna Freud, Melanie Klein). V drugi polovici prejšnjega stoletja se pogled reformskih pedagogov na vzgojo bistveno dogradi z novo paradigmo otroštva, stopenjske teorije razvoja, ki so otroštvo označevale s pojmi duševne neartikuliranosti, se umaknejo teorijam, ki otroka v vseh obdobjih razvoja pripoznavajo kot socialnega akterja (vzgojni koncept Reggio Emilia, pedagogika poslušanja – Carlina Rinaldi). Ta diskurz se je v zadnjih petdesetih letih široko uveljavil v različnih razumevanjih, se širil tudi izven reformističnih, alternativnih pedagoških gibanj in se kreпил s socialnokritično teorijo pedagogike. S tem je bil zgodovinsko presežen deterministični pogled na vzgojo, vero v moč enosmernega vpliva vzgojitelja zamenja zaupanje v moč otrokove aktivnosti. Vzgojnih uspehov ne pričakuje od podrejanja otroka, identifikacije in ponotranjenja ali transfera, ki vodijo v eksplikatorsko (Jacques Rancière), bančniško izobraževanje (Paulo Friere), ampak od interakcije (odnosna/dialogiška pedagogika – Charles Bingham in Alexander M. Sidorkin (2001), vzajemne komunikacije (Luhmann, Medveš), spoštljivega ravnanja (Malaguzzi, Kroflič (2020)), vzgoje kot emancipatorne prakse (Mollenhauer), spodbujanja subjektifikacije (Rancière, Biesta), opolnomočenja za družbeno akcijo (Friere) ali simetrične komunikacije (Dieter Lenzen, Walter Popp – komunikacijska didaktika, prim. Medveš, 2018).

Je vzgoja znanost ali umetnost?

148

Ta trend v razumevanju in vzgoje in vzgojnega delovanja lahko spremljamo vse od razsvetljenstva. Ob tem pa so se teorije, ki so temeljile na racionalistični konceptualizaciji vzgoje, ves čas izmenjavale z emotivnejše usmerjenimi razumevanji; tako je prizadevanjem, da se vzgoja konstituira kot predmet znanosti, vselej sledilo prepričanje, da je vzgoja umetnost. To je porodilo dva razvojna tokova. Prvi vzgojo razume kot igro in izhaja iz prepričanja, da so zanjo bolj kot racionalno znanstveno utemeljene metode in postopki pomembne vzgojiteljeva in otrokova intuicija, imaginacija ter spontanost (Schiller) ali pa čustvena senzibilnost vzgojitelja (npr. Herbartov *pedagoški takt*, Nohlov *pedagoški ozir* (nem. *der pädagogische Bezug*), Gogalov *pedagoški eros*). Drugi tok pa umetnost razume kot medij (vzgoja z umetnostjo), ki z doživljanjem ter ustvarjanjem umetnosti pojasnjuje kompleksnost učinka na razvoj celotne osebnosti, zlasti njene moralne drže. To prepričanje je močno prisotno tudi v sodobnosti (Kroflič, 2022). Izhaja iz predpostavke, ki jo poznamo že od Schillerja (2003, pismo 2), in sicer da se v estetskih praksah, ki predstavljajo vzvišeno moč človeštva, izražajo zahteve moralnega sveta. Iz estetike se rojeva etika. Tudi Herbartu (2025b) je bistvo vzgojnosti pouka estetsko prikazovanje sveta, njegov cilj je gojiti okus, ki preraste v vest, temelj moralne človekove integritete. Doživljanje umetnosti, poustvarjanje ter ustvarjanje so v razumevanju vzgoje z umetnostjo najžlahtnejše oblike vzgojne in izobraževalne interakcije (Alfred Lichtwark). Umetnost kot simbolna forma doživetega, refleksivnega in ustvarjalnega pristopa k znanju in spoznavanju je učinkovit medij osebnega razvoja, ki je antipod eksaktnosti, objektivizmu, pozitivizmu (Gogala, Alexander M. Sidorkin, Kroflič, Medveš). Izobraževanje ni pitanje z znanjem, vzgoja ne dresura, podrejanje, nadzor in kaznovanje (Gogala, 2005, str. 240). Vzgoja ni proces linearnega napredka, predvsem pa ne proces, ki vodi k dokončni podobi osebe, gre za proces kultiviranja osebnega razvoja, za razvijanje duha, usmerjenega v neskončno daljavo, ki se nam pri slehernem, še tako močnem naprežanju odmika in pri vsakem še tako hitrem korakanju pred nami razpira vedno nove horizonte (Gadamer, 2019, str. 423).

Legitimnost vzgoje

Kritično vprašanje vzgoje je legitimnost. V ozadju vprašanja je nekaka neizbežna razpetost vzgoje med indoktrinacijo in emancipacijo. Skozi zadnjih 200 let se od vzgoje pričakuje osebnost, ki je ponotranjila obstoječe družbene vrednote in norme (*indoktrinacija*) ter je hkrati avtonomna, *emancipirana, opolnomočena*. Težava je v tem, da so pogledi na to, kaj je merilo legitimnosti, različni glede na to, ali legitimnost vzgojnega ravnanja presojamo zgolj z legitimnostjo vzgojnih vrednot in norm ali so za presojo pomembna tudi načela praktičnega vzgojnega ravnanja, torej relativna avtonomnost prakse, kar preprečuje nevarnost, ki grozi ozko normativnemu pristopu, da bi v vzgojnem ravnanju namen posvečeval sredstva. Legitimnost vzgoje tako terjaja kritično presojo dveh ravnin: vzgojnih vrednot in norm ter načinov organizacije vzgojnih praks (Medveš, 2000).

Legitimnost vzgojnih vrednot in norm skozi 200 let novoveške zgodovine vzgoje v srednjeevropskem prostoru pomeni iskanje univerzalne utemeljitve, kar se kaže kot nekakšna oblika »ideološkega čiščenja«, kot iskanje neodvisnosti od partikularnih pragmatičnih družbenih, gospodarskih in političnih interesov. Dve smeri rešitve sta se pri tem izoblikovali: vzgoja kot instrument družbene revolucije, priprava na celovito ekonomsko in politično preobrazbo družbe v pravično ter solidarno skupnost (Rousseau, šolski projekti francoske revolucije – Louis-Michel le Peletier, marksizem – Paolo Friere, Vlado Schmidt), drugo smer pa trasirajo nemški idealizem, neohumanizem in razsvetljenstvo, ki na viziji rekonstrukcije trajnih duhovnih vrednot človeške zgodovine zasnujejo enotno vzgojo celotnega človeškega rodu (Hegel, Kant, Humboldt, Rousseau, Nicolas de Condorcet, duhoslovna pedagogika), kar zagotavlja neodvisnost vzgojnih vrednot od vseh gospodarskih in političnih razmer ter vsakršnih socialnih struktur (Gogala, 2005, str. 239–240). Kot utemeljevanje emancipatorne podlage vzgoje lahko razumemo tudi naslonitev vzgoje na naravni razvoj (Rousseau, reformska pedagogika), na deontologijo, univerzalnost oz. kategoričnost etičnih norm (Kant, Herbart), na humanistično duhovno tradicijo (Humboldt). Emancipatorni značaj vzgoje skozi stoletja izraža vrednotni korpus »humanitas«, človečnosti, gre za vrednote, ki »imajo svojo objektivno veljavnost: resničnost, kultiviranost, človečnost, dobrota,

pobožnost, poštenost, pravičnost, lepota, korist« (Gogala, 2005, str. 239). Te vrednote emancipacijo vidijo predvsem v moralnem polju, kot neodvisno moralno držo, značajnost, osebno integriteto.

Kritična teorija vzgoje (Horkheimer in Adorno, 2002; Althusser, 1980; Kodelja, 1985) v teh »univerzalnih in nespremenljivih« vrednotnih sistemih prepozna več značilnosti ideološke strukture vsakokratne družbe kot podobe človečnosti, s čimer vzgojo razkriva kot orodje družbene reprodukcije in interpelacije posameznika. »Humanitas« je prepoznana kot »societas«. To prepoznanje temeljito omaja legitimnost normativne konceptualizacije vzgoje. Kritika normativne, hermenevitično usmerjene pedagogike vzpostavlja gibanje za ideološko dekonstrukcijo pedagoškega diskurza. Tako se od začetka 20. stoletja krepi dva alternativna diskurza v razumevanju legitimnosti vzgoje. Na tradiciji vzgojne teorije šolskih projektov francoske revolucije (Medveš, 1989) raste socialnokritični diskurz vzgoje, ki namesto abstraktne norme o popolnšanju človeškega rodu v ospredje postavi socialno, ekonomsko in politično transformacijo družbe (marksizem, pedagoški pokret), perspektivo pa vidi v vzgoji za emancipacijo (Mollenhauer 1968) ali opolnomočenju za družbeno participacijo (Friere). Povsem alternativno pot pa nakazuje vzpon vzgojne teorije mladinoslovja z zahtevo, da se legitimnost vzgoje vzpostavlja na interesu otroka.

Pomembna posledica socialnokritičnega in mladinoslovnega obrata v razumevanju legitimnosti je, da se težišče vzgojnih vrednot z moralnega polja prestavi na socialno, s tem pa legitimnost vzgoje ne označujejo več vrednote deontološke etike, ampak prosocialne, družbene in politične vrednote (svoboda, demokratičnost, solidarnost, pravičnost, bratstvo, človekove pravice in svoboščine). Nenazadnje k temu prispeva tudi obrat od deontološke k diskurzivni etiki (Habermas) oz. etiki pravičnosti (Rawls). Reformski oz. mladinoslovski diskurz pa v konceptualizaciji vzgoje povzdigne pomen za nove vrednote: skrb za psihosocialni razvoj otroka, počutje, sprejetost, varnost, pozitivna samopodoba.

Padec metafizičnega moralnega reda, na katerem je temeljila vzgoja vse od razsvetljenstva, postavlja pred sodobne vzgojne koncepte resne izzive na ravni vzgojne tehnologije. Nekdanje relativno preproste strategije, zahteva po podrejanju avtoriteti, »dril« in dresura, nadzor in kaznovanje, vzgojne tehnike, kot so opominjanje, nadzorovanje, nagrajevanje in kaznovanje

ali pridigarsko prepričevanje, postanejo drugotnega pomena, v ospredje pa stopajo kompleksni odnosi med vzgojiteljem in otrokom, ki predpostavljajo pozitivno čustveno klimo, racionalno argumentirano komunikacijo, predvsem pa iskanje novih strategij, ki spodbujajo samooblikovanje, samodiscipliniranje in samovzgojo.

Ne mladinoslovje ne kritična teorija nista presegli bistvene ovire, ki se kaže v sodobnem mišljenju o vzgoji in emancipaciji. Gre za trdovratne ideale tradicije normativne konceptualizacije vzgoje in tudi obrat od metafizičnega moralnega reda k družbeni realnosti ni mogel odpravil temeljnega dispozitiva, dogme, normativne pedagogike: *antropocentrizma*. Ta dominira tudi v sodobnih kritičnih teorijah vzgoje, ki funkcijo vzgoje vidijo v tem, da se vzpostavlja osebnost kot subjekt, ne glede na to, ali se pri tem poudarja razvoj človeka zaradi njega samega, krepitev njegovega jaza ali družbena opolnomočenost. Kritična refleksija humanističnega normativnega spektra izkazuje, da ti cilji niso bili doseženi, dokazuje celo njihovo izroditve, človeštvo v tej antropocentrični orientaciji ni napredovalo v pričakovanem duhovnem in moralnem pogledu, ampak v materialnem, in to do mere, ki začenja globalno ogrožati človekov bivanjski prostor in bivanjski prostor vsega živega. Žal je aktualno iskanje strategij za obvladovanje te grožnje v strategijah t. i. zelenega prehoda preveč omejeno na tehnološko raven, kar v konceptualizacijah vzgoje krepi instrumentalizacijo namesto izvirne humanistične tradicije, v kateri je edino iskati mesijansko sporočilo, ki lahko nasproti antropocentrični vzpostavi geo(bio)centrično usmerjeno vzgojo in s tem horizont, kako človeštvu razviti skrb za vse življenje na planetu in ne le za lasten razvoj.

Kritika antropocentrizma v vzgoji šele vsebinsko razkriva pravo naravo nevarnosti »vzgoje za emancipacijo«, duh individualizma, kulturo človeškega samoljubja, da ima vsak pravico uveljaviti svoj stil življenja, da svobodno uresniči svoje življenjske možnosti.

Zaton konceptualizacije vzgoje in vzpon teorij socializacije

Empiristični epistemološki diskurz, ki je v drugi polovici prejšnjega stoletja zajel vse znanosti, je za preučevanje vzgoje usoden zaradi svojega radikalnega

odnosa do vsega normativnega, ki se razkriva zgolj kot fantazma. Gre za vprašanje, ali kvantitativen empirični pristop v vrednotenju vzgojnih praks lahko nadomesti kvalitativnega, to je hermenevitični pristop. V srednje-evropski pedagogiki je to pojav, poznan kot realistični obrat (nem. *realistische Wende*), ki bistveno spremeni celo retoriko o vzgoji. Vzgoja se označuje kot normativno dvomljivo delovanje in v tem je vzrok, da se spremeni pedagoška retorika, raje kot o vzgoji se govori o »socializaciji« (Hurrelmann in Ulich, 1980) ali o vzgoji kot funkciji izobraževanja, o »vzgojnih učinkih«, ki izhajajo iz vsebine izobrazbe, metod poučevanja, transfera z vzgojnim subjektom, za katerega se predpostavlja, da ve, ter nadzorovanja in kaznovanja (Kodelja, 1988, str. 61).

Teorije socializacije so odziv humanističnih in družboslovnih ved na dekonstrukcijo normativnega razumevanja vzgoje in normativno pedagogiko (Molenhauer 1974; Oelkers in Kipp, 2012). Pedagogika je temo socializacije kot svojo osrednjo temo sprejela z zadržki (Mollenhauer, 1974; Schmidt, 1952) prav zaradi enostranskega obrata k empirični metodologiji, zaradi redukcije teorije in dispozitiva, da vzgojne norme niso predmet pedagogike, ampak filozofije (Brezinka, 1971; Kodelja, 1988). Resno vprašanje je, ali so lahko sedaj prevladujoče teorije socializacije (teorija skladnosti telesnega in psihičnega razvoja, teorija socialnega učenja (pogojevanje), psihoanalitične teorije identifikacije in ponotranjenja, interakcijske teorije, teorija socialnih vlog) platforma za razvoj teorije vzgoje in podlaga za umevanje, načrtovanje ter izvajanje vzgojnih praks?

Temelje za razvoj teorije socializacije kot znanstvene discipline je (ne glede na Durkheima) postavila psihoanaliza na podlagi procesov, kot sta identifikacija in ponotranjenje. To je bil globok rez za razumevanje vzgoje kot načrtnega in namernega racionalnega delovanja. Temelj identifikacije in ponotranjenja je simbolna avtoriteta vzgojitelja, ki svojo moč vplivanja črpa iz prezentacije in reprezentacije simbolnih, nadindividualnih vrednot ter socialnega polja čustvene povezanosti, ljubezni. Teorija vzgoje je ta diskurz sprejela za primarno socializacijo in vzgojo zgodnjega otroštva, izraža pa dvom v to, da ta socializacijski mehanizem deluje tudi kot model sekundarne socializacije v javnem sistemu vzgoje (Milica Bergant).

Vprašanje je tudi, ali je teorije socializacije mogoče prevesti v teorije vzgoje. Teorije socializacije so sicer pomembno prispevale k temu, da moderna

pedagogika vzgojo in procese učlovečevanja ter podružbljanja posameznika dojema kot kompleksne in zapletene socialne mehanizme, ki se izmikajo načrtnemu delovanju. Lahko ponudijo tudi vednost o tem, kateri so v procesu odraščanja akterji in okoliščine, ki pomembno vplivajo na vzgojna prizadevanja ter lahko ovirajo ali celo onemogočijo uresničevanje vzgojnih namenov. Transformacija ali aplikacija teorij socializacije v pedagoške prakse pa je težko predstavljiva in tvegana, kar so pokazale posamezne dosedanje prakse oz. eksperimenti (permisivna vzgoja, svobodna šola, vzgoja s pogojevanjem, kaznijo in z nagrajevanjem).

Substancialna razlika med socializacijo in vzgojo je v tem, da teorije socializacije raziskujejo agense in procese razvoja, njihov ključen problem je torej *geneza* človeškega razvoja in se sploh ne ukvarjajo s temeljnimi pedagoškimi vprašanji, kot je *legitimnost* »smotrnosti«, »ciljnosti«, načrtnosti, niti ne z »uresničljivostjo vzgojnega namena« pa tudi ne s tehnologijo vplivanja na človekov razvoj. Temeljno vprašanje teorije socializacije je pojasnjevanje strukturiranja in delovanja različnih agensov (družine in drugih oblik neformalnih skupnosti, šole, medijev, družabnih omrežij). Temeljna vprašanja teorije vzgoje pa so: zakaj vzgajati (telos), kaj določa vzgojni učinek (medij) in kakšna naj bo vzgojna tehnologija/metodika.

Vzgoji je intenca (namen) imanentna, je tisto, kar kot Platonova ideja ožarči in osmisli sleherno posamezno vzgojno ravnanje, dogajanje ter odnose. In prav intenca je vir ideologije v vzgoji. Nevtralna vzgoja pa sploh ni opcija, ne v teoriji ne v praksi, zato razkrivanje diskurza intence slej ko prej ostaja pomemben predmet razmisleka o vzgoji.

Kritična točka empiričnega pristopa k vzgoji je omejenost empiričnih meritev zgolj na kratkoročne šolske učinke na trenutno aktualno znanje in počutje (npr. mednarodne raziskave znanja, kot je PISA). Loteva se torej vrednotenja vzgoje brez vsega tistega, kar Sloterdijku predstavlja »etični« (vrednotni) um. Empirična verifikacija vzgojne prakse, naravnana na merjenje kratkoročnih učinkov, ne more niti zaobjeti vsega, kar se v vzgoji in izobraževanju dogaja, lahko da zapostavlja celo najpomembnejše za razumevanje dolgoročnih učinkov. Bi empirična konceptualizacija vzgoje lahko bila otrok »ciničnega uma«, ki je, kot pravi Slavoj Žižek (1992, str. 56, citirano po Caruso, 1998, str. 462) v navezavi na Sloterdijka, največja nevarnost za demokracijo, saj je odpoved mesijanskemu diskurzu pogosto

povezana z izgubo perspektive za višjo raven človečnosti? Prav ciničnega duha ilustrira definicija vzgoje Brezinke, referenčnega avtorja empirične pedagogike: vzgoja je ravnanje (nem. *Handlung*), s katerim ljudje poskušajo v kakršnem koli pogledu oblikovati in pospeševati osebnost drugih ljudi (1974, str. 95). Kritični um se vpraša, ali je res mogoče za vzgojo šteti ravnanje, ki si prizadeva posameznika »oblikovati in pospeševati« na način, ki izhaja iz človeško, zgodovinsko in družbeno negativno označenih vrednot: podrejanja drugega, zaničevanja.

Tematizacija vzgoje prihodnosti

154

Prihodnost vzgoje je za vse humanistične in družboslovne vede glede na kaotično sedanjost še večja težava. Vprašanje, kaj je vzgoja, ostaja brez končnega odgovora, a čas vnaša dvome v razvojni optimizem nenehnega (pospeševanega) napredka in bo terjal jasne odgovore, ki pa jim empirična pedagogika ne bo kos, dokler bo svojo pozornost usmerjala v trenutne dosežke v znanju in subjektivnem počutju. Različne formule, kot so »vzgoja je razvoj individualnosti«, »vzgoja je družbena reprodukcija«, »vzgoja je simbolično posredovana interakcija«, »vzgoja je spreminjanje vedenja«, so plod določenega prostora in časa, v katerem so različni znanstveni diskurzi iskali osnovo za umestitev »vzgoje« v socialno-kulturni sistem in tako prepoznavali, kakšna je bila njena vsakokratna zgodovinska in družbena funkcija. Ne samo pogledi na vzgojo, tudi vsak vzgojni fenomen, telos, medij in tehne ima svoje prostorsko ter zgodovinsko obeležje. Ni vzgojnih norm ali metod, ki bi bile nadzgodovinske, tudi iskanje tega, kar bi morala obsegati vsaka vzgoja, ima svoje prostorske, časovne in ideološke omejitve, zato normativna pedagogika ni dala pravega odgovora »za vse čase«. Tudi na znanosti, eksaktni vednosti ter pravni nevtralnosti utemeljena empirična pedagogika nima odgovora na potrebe vzgoje in izobraževanja prihodnosti; če sledimo misli D'Agneseja (2018), je tudi empirična pedagogika odsev unitarnega ideološkega sistema in moralnega individualizma, ki v drugi red postavlja solidarnost, skupno dobro in etiko odgovornosti.

Hannah Arendt brezpogojne avtonomije in emancipacije posameznika ne sprejema kot vrednote. To so miti atomizirane sodobne družbe,

»kajti suverenost, namreč brezpogojna avtonomija in samoobvladovanje, nasprotuje človeški pluralni pogojenosti. Noben človek ni suveren, kajti na Zemlji živimo ljudje, ne pa človek« (Arendt, 1996, str. 248). Hannah Arendt je pluralizem sprejela kot temeljno oznako človekove eksistence in delovanja, saj biti pomeni »biti med ljudmi« (str. 10). Če sprejmemo tezo, da je v *Vita activa* zasnovala neke vrste antropologijo s tem, ko je opredelila tri ključne *condition humaine*, ki zajemajo temeljne človeške dejavnosti – delo, ustvarjanje in delovanje –, se prav *delovanje* izkaže kot smisel človekovega bivanja. In prav delovanje nasproti meditaciji ponuja implikacije, pomembne za sodobno razumevanje vzgoje. Delovanje je, kot pokaže Hannah Arendt, vir medčloveške integracije in tudi jedro pluralizma. To, kar se dogaja med posamezniki, vselej kaže na njihovo enkratnost, raznolikost in drugačnost. Pluralizem pa je substančna točka človekovega bivanja, torej veliko več kot pojav, ki se dogaja v kulturi, politiki, filozofiji, etiki. Pluralno razumljena medčloveška integracija (vključenost) je jedro vseh drugih integracij, socialne, kulturne in politične, ter tudi integracije običajev in vrednot. Najpomembnejše pa je, da se mesijansko poslanstvo sodobne vzgoje reši iz objema antropocentrično profilirane nekdanje predstave o stabilnosti identitete učlovečenja in namesto tega razvija odgovornost za (samo)postavljanje posameznika v labilen svet, ki ga označuje mnogoterost izbir.

Problem je, kako misliti vzgojo v današnjem svetu, ko nekatere funkcionalne povezave med vzgojo, kulturnim in duhovnim življenjem ter delovno kariero posameznika ne delujejo več, ko svet, reguliran s formalnimi pravili, ne zagotavlja varne prihodnosti, medčloveškega in mednarodnega sobivanja, miru in spoštovanja pravic. Slej ko prej je temeljno vprašanje, ki ga današnji čas zastavlja vzgoji, kako etiki v vzgoji vrniti dobro ime v svetu, ki je vse bolj reguliran s formalnimi pravili. Če sledimo Hannah Arendt, pot do tja vodi preko pripoznanja pluralnosti človekovega bivanja, ki se v dosedANJI normativni tradiciji preprosto ni mogla uveljaviti zaradi svojega antropocentričnega značaja, kajti ljudje na zemlji ne bivamo sami, smo del vsega živega in naravno bi bilo, da smo ljudje varuh živega in ne njegov gospodar. Alternativno antropocentričnemu horizontu ponuja Herbert Marcuse v *Enodimenzionalnem človeku* (2023), tu so temelji za bio- oz. življenjskocentrično vzgojo. To je izziv sodobnega sveta za pedagogiko,

izziv, ki vzgoji postavlja cilj razviti nove kulture sobivanja, ki temeljijo na odgovornosti za sožitje vsega živega, odgovornosti za skupno dobro. Mesijanski spekter sodobnih vrednot ni predmet ene znanosti, to je danes lahko le skupna odgovornost človeškega duha, zlasti humanističnih in družboslovnih ved, a sodelovanje pedagogike pri tem bo mogoče le, če se ohrani kot integralna veda in bo epistemološko empirično-hermenevtično sposobna razvijati tudi svoj lastni teoretski ter normativni korpus. Vrednostne perspektive biocentrične vzgoje ni treba iskati v kakem novem metafizičnem moralnem redu. Orodje za to ponuja komunikacijska pedagogika (več o praktičnih aplikacijah komunikacijske pedagogike v Medveš, 2018 in 2020), s tem ko vzajemnost komunikacije razume kot sredstvo in cilj hkrati, saj so v sam proces komunikacije vgrajene temeljne vrednote (pravičnost, solidarnost in skrb za medsebojno spoštovanje), ki hkrati pomenijo kriterij za legitimiranje vzgojnih praks. Ne objektivna vednost ne zmožnost razsodnosti posameznika pa v vzgoji ne more odstraniti ideologije, tudi vzgoja kot komunikacija ne, lahko pa jo razkriva.

Zdenko Medveš

Viri

- Althusser, L. (1980). *Ideologija in estetski učinek* (M. Dolar idr., prev.). Cankarjeva založba.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa* (V. Jalušič, prev.). Založba Krtina.
- Aristotel. (2010). *Politika* (M. Hriberšek, prev.). GV založba.
- Biesta, G. (2022). *Vzgoja kot čudovito tveganje* (A. Ropret, prev.). Založba Krtina.
- Bokelmann, H. (1974). Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie – Erziehungsnormen. V. C. Wulf (ur.) *Wörterbuch der Erziehung* (str. 178–190). Piper Verlag.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Beltz Studienbuch.
- Brezinka, W. (1974). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Bingham, C., in Sidorkin, A. (2001). Aesthetics and the paradox of educational relation. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 21–30.
- Caruso, M. (1998). Entkoppelung: Ein Kapitel der Entstehungsgeschichte des modernen Paradigmas von Theorie und Praxis. *Neue Sammlung*, 38(4), 445–464.

- Černelič, I., idr. (Ur.). (1991). Vzgoja. V *Slovar slovenskega knjižnega jezika*, Knj. 5, T-Ž in Dodatki A-Š (str. 578). Državna založba Slovenije.
- D'Agnese, V. (2018). Concealment and advertising: Unravelling OECD's educational rhetoric. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 19(1/2), 11–32.
- Durkheim, E. (2009). *Vzgoja in sociologija* (M. Marek, prev.). Založba Krtina.
- Elster, J. (2000). *Kislo grozdje: študije o subverzivni racionalnosti* (B. Čibej, prev.). Založba Krtina.
- Gadamer, H. G. (2019). Mnogoterost jezikov in razumevanje sveta. *Phainomena*, 28(108/109), 415–427.
- Gogala, S. (2005). Pedagoška teorija. V S. Gogala, *Izbrani spisi* (str. 227–242). Društvo 2000.
- Herbart, J. F. (2025a). *Obča pedagogika* (S. Krušič, prev.). Založba Krtina.
- Herbart, J. F. (2025b). *O estetskem prikazu sveta kot poglavitnem opravilu vzgoje* (S. Krušič, prev.). Založba Krtina.
- Horkheimer, M., in Adorno, T. W. (2002). *Dialektika razsvetljenstva: filozofski fragmenti* (S. Knop, M. Kranjc in R. Riha, prev.). Studia humanitatis.
- Hurrelmann, K., in Ulich, D. (Ur.). (1980). *Handbuch Sozialisationsforschung*. Beltz.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi – Šolsko polje*, 26(11), 147–158.
- Kant, I. (1990). O rekle: v teoriji je to morda pravilno, ne velja pa za prakso. *Filozofski vestnik*, 1(2), 196–229.
- Kodelja, Z. (1985). Vzgojni smoter vsestransko razvita osebnost v "realnem socializmu" utopija ali fantazma. *Problemi*, (4), 17–20.
- Kodelja, Z. (1988). Ali je vzgoja predmet pedagoške znanosti? *Problemi – Šolsko polje*, 11(26), str. 56–70.
- Kovač Šebart, M. (1990). Poskus opredelitve razmerja med vzgojo in socializacijo. *Sodobna pedagogika*, 41(3/4), 121–126.
- Kroflič, R. (2020). Raba metafor v pedagogiki. V R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 177–195). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Kroflič, R. (2022). Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja. V R. Kroflič, S. Rutar in B. Borota (ur.), *Umetnost v vrtcih in šolah: projekt SKUM* (str. 19–35). Založba Univerze na Primorskem.
- Marcuse, H. (2023). *Enodimenzionalni človek: raziskovanje ideologije napredne industrijske družbe* (A. Adam, prev.). Založba Krtina.

- Medveš, Z. (2000). Legitimnost vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 51(1), 186–197.
- Medveš, Z. (2018). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 22(2), 4–19.
- Medveš, Z. (2020). Voditi, pustiti rasti ali vzburi samoorganizacijo. V R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 11–60). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und emanzipation - Polemische Skizzen*. Juventa Verlag.
- Mollenhauer, K. (1974). Erziehungswissenschaft. V C. Wulf, (ur.) *Wörterbuch der Erziehung* (str. 199–204). Piper Verlag.
- Popp, U. (2002). "Sozialisation" – substantieller Begriff oder anachronistische Metapher. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 898–917.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*, 2, 481–490.
- Oelkers, J., in Kipp G. M. (2012). Erziehung V H. E. Tenorth in R. Tippelt (ur), *Beltz Lexikon Pädagogik* (str. 86–93). Beltz Verlag.
- Schiller, F. (2003). *O estetski vzgoji človeka: v vrsti pisem* (Š. Vevar, prev.). Študentska založba.
- Schmidt, V. (1982). Kako naj danes pri nas razvijamo pedagoško znanost. V *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem* (str. 42–62). Univerzum.
- Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología* (Isabel Vericat Núñez, prev.). Siglo Veintiuno Editores.

Seznam sodelavcev in sodelavk Pedagoškega leksikona

Avtorji in avtorice

159

Dr. Milena Ivanuš-Grmek, redna profesorica, Oddelek za temeljne pedagoške predmete, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, Koroška cesta 160, 2000 Maribor
milena.grmek@um.si

Dr. Marija Javornik, redna profesorica, Oddelek za pedagogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Koroška cesta 160, 2000 Maribor
marija.javornik@um.si

Dr. Zdenko Kodelja, znanstveni svetnik (v pokoju), Center za filozofijo vzgoje, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana
zdenko.kodelja@guest.arnes.si

Dr. Katja Košir, izredna profesorica, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Koroška cesta 160, 2000 Maribor
katja.kosir@um.si

Dr. Robert Kroflič, redni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana
robert.kroflic@ff.uni-lj.si

Dr. Irena Lesar, redna profesorica, Oddelek za temeljni pedagoški študij, Pedagoška fakulteta in Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani,

Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
irena.lesar@pef.uni-lj.si

Dr. Zdenko Medveš, redni profesor (v pokoju), Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana
zdenkomedves@gmail.com

Dr. Marjeta Mencin, docentka, Oddelek za sociologijo, Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 5, 1000 Ljubljana
metka.mencin-ceplak@guest.arnes.si

Dr. Mojca Peček Čuk, redna profesorica, Oddelek za temeljni pedagoški študij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
mojca.pecek@guest.arnes.si

Dr. Damijan Štefanc, izredni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana
damijan.stefanc@ff.uni-lj.si

Dr. Pavel Zgaga, redni profesor (v pokoju), Oddelek za temeljni pedagoški študij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
pavel.zgaga@pef.uni-lj.si

Recenzenti in recenzentke

Dr. Katja Jeznik, docentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana
katja.jeznik@ff.uni-lj.si

Dr. Dean Komel, redni profesor, Oddelek za filozofijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana
dean.komel@ff.uni-lj.si

Dr. Robert Kroflič, redni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2,

1000 Ljubljana

robert.krofljic@ff.uni-lj.si

Dr. Ljubica Marjanovič Umek, zaslužna profesorica, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana

ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si

Dr. Sonja Pečjak, redna profesorica, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana

sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

Dr. Vanja Riccarda Kiswarday, izredna profesorica, Oddelek za temeljni pedagoški študij, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper

vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si

Dr. Klara Skubic Ermenc, izredna profesorica, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana

klara.skubic-ermenc@ff.uni-lj.si

Dr. Marjeta Šarić, docentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana

marjeta.saric@ff.uni-lj.si

Dr. Damijan Štefanc, izredni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana

damijan.stefanc@ff.uni-lj.si

Dr. Darko Štrajn, znanstveni svetnik (v pokoju), Center za družboslovne in antropološke raziskave v vzgoji in izobraževanju, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana

darko.strajn@guest.arnes.si

Dr. Tadej Vidmar, redni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana

tadej.vidmar@ff.uni-lj.si

Dr. Pavel Zgaga, redni profesor (v pokoju), Oddelek za temeljni
pedagoški študij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Kardeljeva
ploščad 16, 1000 Ljubljana
pavel.zgaga@pef.uni-lj.si

Strokovni pregled koncepta in strukture ter terminološko svetovanje

Dr. Mojca Žagar Karer, znanstvena sodelavka, vodja Terminološke
sekcije, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, ZRC SAZU, Novi trg 2,
1000 Ljubljana
mojca.zagar@zrc-sazu.si

Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi

Prvi zvezek

Zbirka Rastoči leksikoni, ISSN 3024-0301, 1

Glavni uredniki Pedagoškega leksikona

Sabina Autor (Pedagoški inštitut), Igor Bijuklič (Pedagoški inštitut), Damijan Štefanc (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janja Žmavc (Pedagoški inštitut in Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem)

Konzultanti Pedagoškega leksikona

Silva Bratož (Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem), Milena Grmek Ivanuš (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Katja Jeznik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Mojca Žagar Karer (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, ZRC SAZU), Irena Lesar (Pedagoška fakulteta in Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani), Edvard Protner (Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru), Klara Skubic Ermenc (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Tadej Vidmar (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Pavel Zgaga (v pokoju; Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani)

Lektura in tehnična ureditev: Davorin Dukič

Oblikovanje, prelom in digitalizacija: Jonatan Vinkler

Založba Pedagoškega inštituta • uredniški odbor

Sabina Autor (Pedagoški inštitut), Igor Bijuklič (Pedagoški inštitut), Igor Grdina (ZRC SAZU, Alma mater europaea), Arlene Holmes-Henderson (University of Durham), Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut), Ben Kotzee (University of Birmingham), Mitja Sardoč (Pedagoški inštitut), Harvey Siegel (v pokoju, University of Miami), Damijan Štefanc (Univerza v Ljubljani), Klaudija Šterman Ivančič (Pedagoški inštitut), Jonatan Vinkler (Univerza na Primorskem), Igor Ž. Žagar (Pedagoški inštitut), Janja Žmavc (Pedagoški inštitut in Univerza na Primorskem)

Založba Pedagoškega inštituta • uredniški svet

Tomaž Deželan (Univerza v Ljubljani), Fotini Egglezou (Hellenic Institute of Rhetorical and Communication Studies, Athens, Greece), Tomaž Grušovnik (Univerza na Primorskem), Ivanka Mavrodieva (Sofia University "St. Kliment Ohridski", Sofia, Bulgaria), Marcello Potocco (Univerza na Primorskem), Miloš Zelenka (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice, Czech Republic, and Univerzita Konstantína Filozofa v Nitre, Nitra, Slovakia)

Izdal

Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta

Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

Glavni urednik: Igor Ž. Žagar

Pomočnik glavnega urednika in izvršni urednik: Jonatan Vinkler

Ljubljana 2025

© 2025 Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta

Elektronska izdaja

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-362-2.pdf>

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-363-9/index.html>

<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-362-2>



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 231479043

ISBN 978-961-270-362-2 (PDF)

ISBN 978-961-270-363-9 (HTML)

