

Mojca K. Šebart

Sodobna pedagogika, konservativna dama in socialno reflektirana proletarka – revija v letih 2010 in 2011

Povzetek: V besedilu je opravljena analiza dveh letnikov revije Sodobna pedagogika, ki vključujeta po pet števil, ki so vse tudi tematsko zasnovane. V vseh številkah revije v letih 2010 in 2011 so prvič v zgodovini objavljena hkrati besedila v slovenskem in tujem jeziku. V letu 2011 pa se revija intenzivno odpre tudi tujim avtorjem. Izsledki analize prinašajo ključna vsebinska sporočila revije, opozarjajo pa tudi na njihovo družbeno aktualnost. Osvetlijo kronično neodzivnost šolskih politik na pobude, h katerim usmerja tudi argumentacija revije. Sodobna pedagogika v tem obdobju ohranja tradicionalno vsebinsko odličnost ter omogoča konceptualni in terminološki razvoj predvsem pedagogike kot discipline v Sloveniji in v mednarodnem prostoru. Revija se z vsebino v tem obdobju uspešno upira tudi pastem vladajoče ideologije, ki jo promovirajo pričakovanja mednarodnih institucij: tako iskanju rešitev, ki so v službi metodologije kvantitativnega vrednotenja znanstvenih del, kot neposredni spregi vzgoje in izobraževanja s trgom dela, in to od vrtca naprej.

Ključne besede: Sodobna pedagogika, znanje, splošna izobrazba, opismenjevanje, prehodi med ravnimi izobraževanja, evropsko ogrodje kvalifikacij, identiteta, feministična perspektiva vzgoje

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

*Dr. Mojca Kovač Šebart, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si*

Uvod

V 13 letih pozabiš veliko tistega, kar se je dogajalo v času urednikovanja *Sodobne pedagogike*. Spomin namreč goljufa. Zapomni si nekatere obrobne reči, ki jim nakloni več pozornosti: denimo, da sta odgovorna urednica in tehnični urednik kdaj od besa škripala z zobmi, ker tisto, kar naj bi bilo narejeno včeraj, ni bilo. Da je povišanim tonom med njima pogosto botrovalo neznansko teženje »odgovorne«, tudi med vikendi in ob pozni nočni uri. Da je v delovni navezi kdo deloval tudi točno in natančno kot švicarska ura, kar je bilo blagodejno in pomirjujoče. Da pa smo vedno vsi »oddelali«, kot je bilo optimalno za številko. Spomin tudi opozarja na kakšno večjo napako v komunikaciji, ki je ujezila sodelavca, za katero se je bilo treba upravičeno posipati s pepelom in tudi opravičiti.

V spominu je torej ostala najprej pestra dinamika medosebnih odnosov. Ob njih pa odzvanja, da je pred 12, 13 leti izšlo pet številk revije na leto, vsaka dva meseca je morala ena v tisk, če upoštevamo dopuste in počitnice. Dela je bilo vedno preveč. Tudi to je še v spominu, da je revija ohranila objave besedil v slovenskem jeziku in da jih ohranja še danes, čeprav bi bilo lažje, da bi v imenu mednarodne odmevnosti v njej objavljali članke samo v angleščini. Spomin beleži tudi imena mnogih avtorjev in avtoric, kaj natančno so pisali, pa je prekrito s pajčevino in dodobra zaprašeno. Ostaja tudi spomin na kako nepravočasno odposlano pošto, a čeprav je takrat v glavi odzvanjalo, da bo konec sveta, ni bilo zaradi tega niti močnejšega naliva. Pa novoletna srečanja in sestanki uredniškega odbora imajo pomembno sled v spominu. Nekako pri tem bi ostalo.

Imajo pa revije tudi svoje rojstne dneve, skrbna urednica oz. urednik na njih ne pozabi, sploh ne ob okroglih, častitljivih obletnicah. Skupnosti, ker revija je vedno tudi skupnost, naloži domačo nalogo. Naloga ni obvezna, a kaj, ko te tisti črv, ki lahko nosi imena, kot so vest, odgovornost, dolžnost do revije, tudi empatija do urednice, pripravi do tega, da se v odgovoru na vabilo zavežeš, da boš pripravil vsebinski obračun urednikovanja in ga okrasil s pentljo slavljenki v čast.

Najprej se zdi, kot je to pri vsakem delu, da si je človek nakopal nekaj, kar mu je predvsem odveč. »Zakaj obljuba, ti je bilo tega res treba?« se sprašuješ.

Čez čas pa na polici vendarle poiščeš ustrezna letnika revije, položiš deset revij k računalniku in pri treh naslednjih »generalkah stanovanja« z njih samo pobrišeš prah. Potem pa je čas, da revije odpreš.

Branje je takoj pospremljeno z dobrim občutkom, saj ne gre več prvenstveno za to, da je revija pravočasno oddana v tisk, kar sta posledično spremljala predvsem utrujenost in občutek olajšanja, da je končno vse za nami. Vsaj do naslednjega tedna, ko smo začeli znova. Z novo številko.

Besedilo v nadaljevanju bo analitične narave, v njem bo govorila vsebina uvodnikov tematskih urednikov in urednic, tudi avtorjev in avtoric. Vodila in povezovala pa ga bo sporočilno rdeča nit komentarjev avtorice oz. takratne odgovorne urednice.

Analiza Sodobne pedagogike v letih 2010 in 2011

Analiza najprej pokaže, da so bila v letu 2010 prvič v zgodovini revije v vsaki številki vsaj nekatera besedila objavljena hkrati v slovenskem in angleškem jeziku, v tem letniku pa je bila zadnjič pripravljena tudi posebna dvojezična številka, ki je v celoti izšla v slovenskem in angleškem jeziku. Pred tem letom je bila peta dvojezična številka nekaj časa tradicija, v štirih številkah pa so bili v angleškem jeziku povzetki člankov.

Za ohranjanje objav v slovenskem jeziku in za bolj kontinuirano objavlanje besedil tudi v tujem jeziku smo se odločili v uredniškem odboru. Razumeli smo, da je *Sodobna pedagogika* revija, ki že desetletja skrbi za vsebinski, terminološki in jezikovni razvoj pedagogike in drugih disciplin s področja vzgoje in izobraževanja. Objavlja pa tudi odmeve in pričakovanja pedagoške prakse v Sloveniji (Kovač Šebart 2010, str. 5). Odločitvi sta botrovala še dva razloga: prvi, »da se iz objavljenih razprav, ki bodisi pripomorejo k razvoju teorije bodisi spremljajo strokovno prakso in se kritično spoprijemajo z njenimi pomanjkljivostmi, lahko učijo tudi druge, ne le v Sloveniji.« (Prav tam) Besedila, objavljena v reviji, smo namreč ocenili za kakovostna (vsako je v tem obdobju pred objavo recenziralo najmanj devet neodvisnih ocenjevalk in ocenjevalcev) in v celoti primerljiva s prispevki v vsebinsko podobnih svetovnih revijah. Drugi razlog za objave tekstov v tujem jeziku pa je bil pragmatične narave in tesno povezan z globalnimi smernicami vrednotenja znanstvenega dela in objav v znanstvenih revijah. Pogojevala ga je tudi želja, da bi v reviji objavljalo še več avtoric in avtorjev iz tujine (prav tam).

Za vrednotenje dosežkov znanstvenega raziskovanja v akademskem prostoru je namreč značilno, da posamezniki in posameznice napredujejo in pridobivajo ugled in moč v skladu z zahtevami, ki terjajo objavlanje člankov v znanstvenih revijah z dejavnikom vpliva in v recenziranih monografijah, ki izidejo pri prepoznavnih tujih založbah. To so namreč ključni kriteriji, ki formalno določajo uspešnost raziskovalcev in univerzitetnih učiteljev (prav tam, str. 6; prim. tudi Kovač 2009, str. 95–105). Članek, objavljen v reviji z majhnim številom bralstva, ki ni uvrščena v katero od velikih mednarodnih baz, je po tej metodologiji – ne glede na vsebino – vreden manj kot vsebinsko bistveno skromnejši članek, objavljen v reviji z

dejavnikom vpliva. V številnih državah, tudi pri nas, so taka merila formalizirana, to pa med drugim pomeni, da je tako izmerjena uspešnost eden od pomembnih kriterijev za doseganje habilitacijskih nazivov in financiranje znanstvenih raziskav. Uspešnost znanstvenoraziskovalnega dela se torej v pomembni meri presoja po tem, kje je besedilo objavljeno, ne pa na podlagi kakovosti, prepričljivosti in koherentnosti izsledkov raziskovanja. Seveda to vpliva tudi na status in ugled posamezne znanstvene revije, hkrati s tem pa tudi na avtorice in avtorje, ki (ne) želijo v reviji objaviti svoje prispevke (Kovač Šebart 2010, str. 6; Kovač 2009, str. 95–105).

Posledice kvantitativne metodologije nabiranja točk in koeficientov z objavami smo občutili tudi v uredniškem odboru *Sodobne pedagogike*, ki takrat še ni bila uvrščena v nobeno od pomembnih baz: ko smo nagovarjali avtorje in avtorice za sodelovanje v tematskih številkah, so nekateri odgovorili, da jim je sicer žal, ker je vsebina zanimiva, a se jim objava v reviji »ne splača«, saj morajo zaradi napredovanja v nazive in zaradi zahtev Javne agencije za raziskovalno dejavnost (v nadaljevanju: ARRS) objavljati v indeksiranih revijah v tujini. Dodatno težavo je povzročalo dejstvo, da objave v revijah, ki ne izhajajo v katerem od tujih jezikov (praviloma v angleščini), avtomatično štejejo manj (Kovač Šebart 2010, str. 6–7). Žal je tako še danes.

Zato je bila odločitev uredniškega odbora, da objavljamo besedila tudi v tujem jeziku, hkrati pa si prizadevamo za objave tujih avtoric in avtorjev, povsem umestna. Seveda je povzročila precej dodatnega dela, tudi dodatne stroške s prevodi (v angleščino ali slovenščino), kar si je revija takrat iz naročnin in subvencij še lahko privoščila.

Branje letnikov revije 2010 in 2011 pa ob dejstvu, da so bila v vsaki številki tudi besedila v tujem jeziku, pokaže še to, da v tem obdobju v reviji ni manjkalo besedil avtorjev iz tujine. To je značilno predvsem za letnik 2011, ko smo politiko osebnega vabljenja tujih avtorjev in avtoric začeli intenzivno uveljavljati. Dober občutek je, ko kot del trdega konservativnega jedra tistih, ki smo si prizadevali najprej za kakovostne tekste, ugotavljaš, da se je ob tem zgodilo še nekaj: stava na kakovost je rezultirala tudi v objavah tujih avtorjev in avtoric. Res je, da se to ni zgodilo samodejno, temveč prav zaradi vsebinske zastavitve števil ter trdega dela tematskih urednikov in urednic, ki so nagovarjali in zagotavljali objave relevantnih avtorjev in avtoric.

V letu 2011 je tako prvič kar v treh številkah letnika objavljenih več besedil tujih kot domačih avtorjev. V številki 3 je od sedmih besedil z uvodnikom šest tujih avtorstev; v številki 4 so iz tujine trije od šestih avtorjev oz. avtoric, v številki 5 pa so vsa besedila, izjema je uvodnik, napisali avtorji in avtorice iz tujine. Če k temu dodamo še v teh letnikih objavljena intervjuja s Petrom Mossom (2011) in Martho C. Nussbaum (2010), je mogoče objektivno in z gotovostjo zapisati, da se je revija odprla tudi tujemu bralstvu in da je to – v tem smislu – zagotovo prelomno obdobje revije.

Prvi del analize lahko sklenemo z ugotovitvami, da smo v uredništvu pri načrtovanju in odločitvah sledili dolgi tradiciji revije, hkrati pa smo se zavedali odgovornosti za njen nadaljnji obstoj in njeno relevantnost; to smo počeli tako,

da smo prvenstveno stavili na kakovost, hkrati pa iskali poti in si prizadevali, da bi reviji zagotovili uvrstitev v ustrezne baze, s tem bi izpolnjevala vse pogoje, ki omogočajo, da bodo članki, ki jih avtorice in avtorji objavljajo v *Sodobni pedagogiki*, ustrezno formalno ocenjeni tudi v razmerah, ko zlasti obstoječa metodologija vrednotenja znanstvenih del, ki jo v Sloveniji uporablja ARRS, objavam v slovenskih revijah in slovenskem jeziku ni naklonjena. Pri tem smo imeli srečo, da sta nam velikost uredniškega odbora in tradicionalna uveljavljenost revije v strokovnem prostoru omogočila, da so avtorji in avtorice v njej objavljali nekaj časa tudi na podlagi strokovne in etične zavezanosti. Hkrati pa smo ugotavljali, da v Sloveniji zaradi prej omenjenih kriterijev prvi jezik družboslovja in humanistike postaja angleščina, kar bi imelo, če v uredništvu revije ne bi vztrajali pri objavah v slovenščini in se ne bi zavedali, kako pomembno je, da se razvijajo strokovna področja in terminologija v slovenskem jeziku, dolgoročno škodljive posledice za ves prostor vzgoje in izobraževanja (Kovač Šebart 2010, str. 7). Ob predstavljenih ugotovitvah še posebno razveseljuje dejstvo, da je uredniškemu odboru s tehničnim urednikom (najprej Damijan Štefanc, nato Tadej Vidmar) in tematskimi uredniki uspelo v dveh letih doseči dva ključna preloma, čeprav nismo sledili prvenstveno pragmatičnim razmislekom: v vsaki številki objavo besedil tudi v tujem jeziku v prvem letu urednikovanja, v drugem pa ob tem številne objave tujih avtorjev in avtoric na določeno relevantno temo. Ohranili smo tudi izid petih števil letno. Kakovost revije, kar je ključno, pa ob vsem naštetem ni izgubljala.

Avtorice in avtorji desetih števil revije

K objavljanju tematskih prispevkov smo sistematično vabili domače relevantne avtorje in avtorice.¹ Odzive na vabila je pri njih pogosto generirala zaveza reviji in njeni vsebini, kar je v bistvu veljalo tudi za avtorice in avtorje, ki so uveljavljeni v drugih disciplinah, katerih obravnava pa je še kako relevantna za področje vzgoje in izobraževanja. Odzvali so se na prošnje, da sodelujejo v tematskih številkah, ker so razumeli, da je to, kar imajo povedati, pomembno za celovitost obravnave določenih problemov. *Sodobna pedagogika* je imela v tem obdobju jasne tematske usmeritve, za katere smo si na vso moč prizadevali. K pisanju prispevkov pa smo vabili po načelu, da konceptualnih razlik in nasprotovanj ne skrivamo in pometa-mo pod preprogo, temveč jih dosledno, strokovno korektno in predvsem argumen-tirano soočamo. Prepričani smo bili, da spoštovanje konceptualne, vsebinske in

1 Imena avtorjev besedil in uvodnikov so reprezentativna za pedagogiko in andragogiko: Barica Marentič Požarnik, Zdenko Medveš, Robi Kroflič, Zdenko Kodelja, Tadej Vidmar, Edvard Protner, Marko Radovan, Sabina Jelenc Krašovec, Janko Muršak, Klara Skubic Ermenc, Borut Mikulec, Damijan Štefanc, Barbara Samaluk, Andreja Hočevnar, Jasna Mažgon, Jana Kalin, Barbara Šteh. Za vtis, kako širok je nabor sodelujočih avtoric in avtorjev ter disciplin, ki jih zastopajo, so v nadaljevanju našeta imena domačih avtorjev: Ljubica Marjanovič Umek, Meta Grosman, Sonja Pečjak, Mirjana Ule, Igor Saksida, Marko Stabej, Janez Skela, Marjanca Ajša Vižintin, Mara Cotič, Zlatan Magajna, Amalija Žakelj, Mojca Štraus, Anja Podlessek, Anja Kolednik, Simon Krek, Špela Arhar, Darko Štrajn, Angelca Ivančič, Barbara Japelj Pavešić, Darko Zupanc, Nada Turnšek, Metka Kuhar, Slavko Gaber, Lidija Tavčar, Marko Marinčič, Bojan Baskar, Taja Kramberger, Drago B. Rotar, Janez Bečaj, Zora Rutar Ilc, Darja Kobal Grum in še kdo.

argumentativne različnosti prispeva h kakovosti revije (prav tam, str. 12).

Zaradi širokega nabora vabljenih k objavljanju v reviji in zato pestre zastopanosti disciplin smo se srečevali tudi z zagatami s terminologijo. V uredniškem odboru smo polemično razpravljali o tem, kako ravnati ob odločitvah avtorjev, da vztrajajo pri uporabi terminologije, ki v pedagogiki ni uveljavljena. Prevladalo je mnenje, da ji v reviji vedno namenimo posebno pozornost, jo dosledno komentiramo, a ne vztrajamo pri v njej uveljavljeni, ko gre za objave avtorjev in avtoric, ki zastopajo druge znanstvene discipline (prav tam).

K velikemu odzivu avtorjev in dokaj celoviti vsebinski obravnavi tematik je pripomoglo odlično delo Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije, ki je s tradicionalnimi dvodnevnimi strokovnimi srečanji v Žalcu odpirala ideje za vsebino *Sodobne pedagogike*. V uvodniku ene od številc je tako zapisano, da je zamisel zanj nastala leto prej na posvetu v Žalcu, in to ob razpravah o spremembah v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu (Muršak 2009 v Medveš in Muršak 2010, str. 6). Na teh posvetih je bil govor o ožje strokovnih, a tudi širših družbenih implikacijah obravnavanih problemov; tudi vsebina številc revije se je praviloma odzivala na širše družbeno dogajanje. Še več, tematika v obravnavanih dveh letnikih (vse številke so bile, kot že zapisano, tematske) je relevantna tudi danes, kar včasih navdaja s pesimizmom, saj težav v polju vzgoje in izobraževanja ter v družbi nasploh očitno nismo sistemsko reševali.

Vsebina tematskih številc dveh letnikov revije

Analiza vsebine pokaže, da govori revija o trendih in iskanjih odgovorov na vprašanja in dileme v zvezi s splošnim izobraževanjem in splošno izobrazbo. To vsebino sva tematsko urejala z Damijanom Štefancem (leto 2010, št. 4 in št. 5). Obravnava izrisuje sliko o tem, kakšno šolo v povezavi z znanjem mladih generacij želimo v sodobni družbi. Vsebino, ki sporoča, da je do kakovostnega znanja mogoče samo z domišljenimi strokovnimi in sistemskimi ter kurikularnimi rešitvami, in ki slednje tudi ponuja, smo v dveh številkah (leto 2011, št. 1 in 2) urejali tematski uredniki in urednice: Andreja Hočevar, Mojca Kovač Šebart, Jasna Mažgon, Damijan Štefanc in Tadej Vidmar.

O splošni izobrazbi in kakovostnem znanju

Teze in argumentacija, ki jim sledimo v omenjenih štirih tematskih številkah, so aktualne še danes, v reviji so navzoče tudi vse zadnje desetletje, a se zdi, da izobraževalne politike ne zanimajo. Na misel jim ne pride, da bi na tej podlagi spodbujale k iskanju sistemskih rešitev za zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe novih generacij; izobrazbe, ki ne sme biti ujeta v logiko zahtev po neposredni uporabnosti, temveč se tej logiki v temelju upira in se tako vzpostavlja kot – svobodna. Splošna izobrazba je v reviji prevladujoče razumljena kot vrednota sama po sebi, pomeni, da ni v funkciji zunanjih, utilitarnih ciljev, čeprav ne

zanemari, da lahko prispeva k njihovemu doseganju. Njen namen tudi ni to, da bi učenci usvojili korpus obstoječe vednosti v celoti, torej ni enciklopedična, temveč jo vzpostavlja takšno splošnoizobraževalno znanje, ki vsakemu človeku omogoča izoblikovanost duha, tj. *culturo animi* (prim. Kodelja 2002, 2005).

Zlasti v programih splošnega izobraževanja bi morali mladi pridobiti znanje, ki daje široko razgledanost in omiko, ki širi »človekova duhovna obzorja in ga s tem osvobaja od omejitev, ki jih prinaša neki partikularen način mišljenja, ujet v ozke strokovne ali doktrinarne meje« (Kodelja 2005, str. 317). Kakovostno znanje je razmeroma trajno in omogoča globlje razumevanje sebe, narave, družbe, sveta okoli nas. Je sicer uporabno, a v smislu, da daje osnovo za uspešno reševanje teoretičnih in praktičnih problemov. Je pa tudi celostno, kolikor poleg posameznosti vsebuje številne povezave, tj. »pojmovne mreže« znotraj predmetov in med njimi (Marentič Požarnik 2011, str. 31).

Ob zapisanem ne smemo mimo sporočila v reviji, da v snovanje znanja vstopa na dveh ravneh jezik: na neposredni ravni kot kulturno orodje, ki omogoča razvoj predstavnosti, in na posredni ravni, prek učinka jezikovnega koda ali kodov, ki so jih otroci deležni v svojem okolju. V tem kontekstu lahko presojamo tudi mesto, ki ga ima jezik v vzgoji in izobraževanju v vrtcih in šolah v Sloveniji. Vsebina revije nedvoumno opozarja, da so potrebne sistemske in kurikularne rešitve, ki bi omogočile kakovostno poučevanje in učenje slovenščine ter prvega jezika, ko ta ni slovenščina, in dodatno poučevanje jezika za otroke, ki so vključeni v vrtec in prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja. Opravka imamo namreč z velikimi razlikami v govorni kompetentnosti predšolskih otrok in bralni pismenosti šolskih otrok glede na socialno-ekonomski status njihovih staršev ter ne dovolj uspešno spodbujanje govorne kompetentnosti vseh otrok v vrtcu in šoli (Marjanovič Umek 2011, str. 80).

Ena od rdečih niti vsebine obravnavane tematike opozarja, da znanja ni mogoče razumeti enciklopedično kot zbirke absolutnih resnic ter nepovezanih podatkov in dejstev, ki bi si jih morali učenci zapomniti in jih pred učiteljem za oceno zgolj reproducirati. Znanje je namreč koncept, ki ga vzpostavljajo vsebinska, procesna, metakognitivna, strateška in ne nazadnje vrednotna dimenzija. Ta poudarek je pomemben, ker pokaže, da samo na podlagi domneve o konceptualni (pre)-ozkosti pojma znanje ni mogoče utemeljiti prizadevanj po nadomeščanju znanja s koncepti, denimo, ključnih kompetenc, ki naj bi bili v tem pogledu pomensko bistveno širši in za katere naj bi bilo značilno, da ob znanju vsebujejo tudi zmožnosti za njegovo dejavno uporabo (tj. funkcionalno razsežnost) ter zmožnost izražanja stališč in vrednotenja v različnih okoliščinah. Ob tem pa je ključno, da znanja ni mogoče razumeti le kot eno od razsežnosti kompetence, ampak je prav znanje tisto, ki skozi svojo kompleksnost kompetenčne učinke šele proizvaja (Kovač Šebart 2011, str. 8–9; glej tudi Kodelja, 2005; Laval 2005; Vidmar 2011).

V tej zvezi sledimo tudi opozorilom, da je znotraj sodobnega didaktičnega diskurza razumevanje znanja pogosto reducirano na bodisi funkcionalno pragmatično (z vzpostavitev distinkcije med vednostjo in znanjem (prim. denimo Strmčnik 2001) bodisi na niz podatkov, informacij, dejstev, torej fragmentarno in razumljeno kot faktografija (Štefanc 2010, str. 7). Eden od simptomov takšne-

ga razumevanja znanja je v kurikularni teoriji in praksi uveljavljena Bloomova taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev (Bloom 1970). Kot »znanje« je tu poimenovana prva, najnižja taksonomska stopnja, šele tej pa na drugi stopnji sledi »razumevanje«. Če najbolj razširjena taksonomija učnih ciljev sporoča, da je znanje nekaj, kar je kot posebna stopnja ločeno od razumevanja in je umeščeno na dno taksonomske hierarhije, se seveda ne moremo čuditi, da se tudi v stroki z lahkoto uveljavljajo gesla, ki sporočajo, da »znanje ni dovolj«, da je treba narediti korak od znanja h kompetencam in podobno. To je teza, ki ji sledimo v vsebini obravnavanih številkih revije. Zdi se, da na njeno argumentacijo ne odgovarja zasnova, ki sicer podpira trdno usvajanje deklarativnega znanja, a ob tem sledi logiki taksonomskega podrejanja znanja kompetencam: da bi učenci lahko na določenem področju razvili kompetence, piše v utemeljitvi, morajo imeti trdne osnove deklarativnega znanja, razumeti dejstva in ideje v kontekstu njihovega konceptualnega okvira in ne nazadnje morajo organizirati znanje na načine, ki spodbujajo priklíc in uporabo (Rutar Ilc 2011, str. 94). Bloomovo taksonomijo je namreč težko brez preostanka razumeti drugače od tega, da je konceptualno orodje za določanje in interpretacijo operativnih ciljev, ki temelji na razumevanju znanja, ki vključuje kompleksen preplet poznavanja faktografije, razumevanja procesov in pojavov, uporabo naučenega in pridobljenega v različnih okoliščinah, zmožnost za analizo in sintezo ter kritično mišljenje ipd. (Štefanc 2010, str. 8). Znanje je v tem smislu »nujno sredstvo« za doseganje formativnih, vzgojnih ciljev, ki so bistvo splošne izobrazbe, a je obenem tudi samo na sebi vrednota, ki šele vzpostavlja vsakršno možnost za izobrazbo. Zato ga ni mogoče reducirati le na »sredstvo« (prim. Medveš 2010, str. 54), ampak je vselej hkrati tudi sámo cilj, ki mu je splošno izobraževanje še kako zavezano (Štefanc 2010, str. 9).

Seveda so v obravnavanih tematskih številkah objavljene tudi interpretacije, ki sledijo drugim argumentacijskim linijam: denimo, da je uveljavljanje konceptov ključnih kompetenc vračanje k formi, k diskurzivnosti, torej k temu, kar je bistvo pojmovanja splošne izobrazbe, od česar naj bi se oddaljili, ko je v šoli dobila »izbira vsebin primat nad izbiro ciljev in tako postala pomembnejša od forme« (Medveš 2010, str. 57). A beremo ob tem tudi dvom o tem, da bo kompetenčna zasnovanost kurikularnih dokumentov, ki se očitno distancira od koncepta znanja, in to tako na teoretski kot sistemski ravni, lahko dejansko proizvedla formalne splošnoizobraževalne učinke, ki bodo produktivni glede na bistvo splošne izobrazbe (Štefanc 2010, str. 7). V tej zvezi lahko danes ugotavljamo, da učinke uvajanja kompetenc in stave nanje že živimo, bi jih pa težko ocenili kot korak k bistvu splošne izobrazbe. Kar odpira možnosti in najbrž tudi obvezo za resen vsebinski spoprijem v novih številkah revije.

Kakšno je znanje, ki naj bi ga učenkam in učencem zagotovili v različnih vzgojno-izobraževalnih programih, od predšolske vzgoje do osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, je še ena od rdečih niti vsebine. Pri obravnavi problematike sledimo v reviji opozorilu, da se srečujemo z več zasnovami, torej z več kompleksnimi pojmovanji znanja, ki jih je treba ozaveščati in primerjati, ob tem pa analizirati, kako je znanje razumljeno v učnih načrtih, kako različne zasnove razumejo in udejanjajo učitelji ter kako njihove intervencije vplivajo tudi

na pojmovanja kakovostnega znanja pri učencih z različnimi zmožnostmi in interesi, na njihove pristope k učenju in posledično na doseganje ciljev pouka, zlasti ker na vsaki »postaji« prihaja do določenih neskladij med zaželenim in doseženim znanjem (Marentič Požarnik 2011, str. 30). Strokovni in znanstveni prostor je torej glede teh vprašanj izrazito heterogen, v njem se različna pojmovanja znanja opirajo na različna epistemološka, pedagoška, filozofska, antropološka, sociološka, psihološka in druga ozadja. Za presojo o razmerjih med njimi moramo v vsakem od različnih teoretičnih in paradigmatskih pogledov na znanje, pa tudi med njimi, vzpostaviti kolikor je mogoče jasna pojmovna in terminološka razlikovanja. Strokovno produktivno je tudi, da poiščemo mesta, na katerih se različna pojmovanja prekrivajo in ob katerih je mogoče doseči širše strokovno strinjanje, in to ne glede na okvir, ki ga posamezne teoretske pozicije zagovarjajo (prim. prav tam; Vidmar 2011).

Že pred 13 leti je revija tako dajala vsebinsko pobudo, ki spominja »na znano potezo Finske, ki je kot uvod v korenito reformo svojega izobraževalnega sistema najprej izdala knjižico o pojmovanjih znanja. Ta naj bi spodbudila poglobljeno razmišljanje in dialog zlasti med učitelji, šolskimi politiki in sestavljavci učnih načrtov o tem, kako različna pojmovanja znanja vplivajo tako na zastavljene cilje kot tudi na njihovo opredmetenje (na primer v učbenikih) in uresničevanje, učence in starše pa naj bi ozavestila o tem, kakšno znanje pričakujejo od šole in kaj le-ta pričakuje od njih.« (Prav tam, str. 29)

Žal pa nobena od vladajočih politik ni sledila vsebinskim pobudam revije in relevantnega dela stroke. Ne upošteva jih niti aktualna politika, ki je kljub široki paleti ekspertov, ki so bili pripravljeni sodelovati v zahtevnem konceptualnem spoprijemu, izbrala pragmatično bližnjico, ki jo zanimajo zlasti pričakovanja mednarodnih financerjev in zaveze, ki jih je tem dala šolska politika v zameno za evropska sredstva, sicer namenjena reformnim procesom, toda – pričakovano – takšnim, ki v zameno za evropsko financiranje udejanjajo tudi evropsko šolsko-politično agendo (več o tem npr. Hočevar idr. 2022).

Odgovor na vprašanje, kakšno znanje naj bi predšolskim otrokom, učenkam in učencem, dijakinjam in dijakom ter odraslim udeležencem in udeleženkam izobraževanja zagotavljali različni izobraževalni programi, širše gledano pa tudi šolski sistem nasploh, je seveda osrednjega pomena tudi za načrtovanje, izvajanje in vrednotenje vsakršne izobraževalne dejavnosti. Pri čemer h kakovostnemu znanju in izobrazbi vodijo različne poti, ki jih za dosego ciljev avtonomno izbirajo strokovno in didaktično usposobljeni učiteljice in učitelji. Ti se morajo na podlagi učnih ciljev odločati o učnih vsebinah, ki so predmet obravnave pri pouku, hkrati pa izbirati med širokim naborom didaktičnih strategij, za katere kakovostno izvedbo so usposobljeni, pri čemer se s strokovnim premislekom odločajo tudi za produktivno participacijo učencev v tem procesu. Ena ključnih poant, o kateri beremo v okviru obravnavane problematike, je, da učenci, zlasti (a ne izključno) učno šibkejši, potrebujejo podporo pri vzpostavljanju osebnega odnosa do nekega področja, kar pomeni, da ni dovolj, da samo sledimo njihovim interesom, ampak jim moramo te pomagati širiti in razvijati pri pouku (Marentič Požarnik 2011, str. 37). Zato moramo stremeti tudi k čim boljši strokovni in didaktični usposobljenosti

učiteljev, da bodo lahko na podlagi učnih ciljev suvereno premislili učne vsebine, ki bodo predmet obravnave pri pouku, ob tem pa izbirali med širokim naborem didaktičnih strategij, ki jih bodo kakovostno izvajali (Kovač Šebart 2011, str. 3). Pri tem praksi ne moremo ponujati preprostih receptov, ki bi učiteljem narekovali, kako naj učence vodijo h konceptualnemu razumevanju, gotovo pa je tudi, da za to ne zadošča niti samo nizanje specifičnih učnih vsebin na eni niti trening zgolj miselnih spretnosti in strategij na drugi strani (Rutar Ilc 2011, str. 97).

Znanje učencev je pomembno odvisno tudi od kakovosti učnih sredstev, zlasti obveznih učnih gradiv, ki jih imajo učenci in učitelji na voljo za pouk in učenje. Na kakovost in dostopnost učnih gradiv neposredno vplivajo zakonske rešitve in podzakonski akti, zato je še posebej pomembno, kakšne so zaveze vladajoče šolske politike do načel pravičnosti in enakih možnosti, pa tudi do uresničevanja ustavne določbe, ki določa, da se obvezno izobraževanje financira iz javnih sredstev. Tudi to je sporočilo revije, vključno s kritiko šolske politike, ki ne uresničuje svojih obljub. »Kot kaže, trenutna oblast ne sledi niti obljubam, h katerim se je sama zavezala s koalicijsko pogodbo.« (Štefanc 2011a, str. 6) Ministrstvo bi moralo, piše v uvodniku tematske številke, če naj s šolsko politiko udejanja načelo enakih možnosti, najprej vsem učencem zagotoviti complete obveznih učnih gradiv v trajno last (prav tam). Pred 13 leti je bilo morda še mogoče verjeti v postopno uveljavljanje rešitev, tudi v participacijo staršev pri plačilih. Danes ugotavljamo, da nas stava na postopnost pri uveljavljanju brezplačne osnovne šole v 30 letih ni pripeljala dlje od brezplačnih učnih gradiv v najnižjih razredih osnovne šole. Zato je treba vso strokovno moč usmeriti v uresničevanje zahteve po šoli, ki ni neposredno financirana iz žepov staršev, temveč so sredstva zagotovljena sistemsko. Tudi sedanja koalicija jo je z rešitvami, ki so zapisane v koalicijski pogodbi, obljubljala v tem mandatu, a te obljube prestavlja v naslednjega, kljub temu da so se socialne neenakosti v družbi in med učenci pomembno poglobile, s tem pa so se povečale tudi neenakosti v možnostih za šolsko uspešnost.

Vsebina revije se v obravnavanem kontekstu odziva tudi na druge danes izredno aktualne tematike: na podlagi izsledkov raziskave denimo opozarja, da razvoj tehnologije, ki omogoča hitro kopičenje novih in lahko dostopnih podatkov, povzroča spremembe tudi pri pridobivanju znanja, da ima nesistematično iskanje z namenom, da bi hitro in zlahka našli podatke, lahko neželene učinke, tudi ko gre za potrebo po spoznavanju. Da v tej zvezi ni zanemarljivo, da tiskana učna gradiva, kot so denimo učbeniki, ponujajo usmerjene naloge za razmišljanje in poglobljanje znanja ter dodatna vprašanja, kar lahko pripomore k razvoju potrebe po spoznavanju in tudi k spodbujanju vztrajnosti (Bilić 2011, str. 216–217). Sledimo pa tudi tematiki, s katero se danes srečujemo v zelo zaostreni obliki, to je z razširjenostjo plagiranja v sodobnem času in v sodobnih komunikacijskih sistemih, pa tudi s tem, kako ga je mogoče preprečiti (Jakačič 2010, str. 125).

O opismenjevanju in pismenosti, prehodih med ravnmi izobraževanja in evropskem ogrodju kvalifikacij

Nekoliko ožje zastavljena tematska vsebina revije govori o opismenjevanju učencev ter pismenosti mladih in starejših. Ponuja številne odgovore na vprašanja, ki so povezana z opismenjevanjem in pismenostmi učencev in učenk na celotni vzgojno-izobraževalni vertikali. V uvodniku tematski urednici (leto 2010, št. 1) Andreja Hočevar in Jasna Mažgon (2010) pišeta, da se v Sloveniji kaže potreba po oblikovanju celovite nacionalne strategije na področju razvoja pismenosti državljanek in državljanov, ki bo izraz pojmovanja pismenosti v vsej njeni raznolikosti, in ne le pismenosti, ki se reducira na branje in pisanje (prav tam, str. 6). *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* (2006), ki so jo leta 2006 potrdili vsi trije strokovni sveti, je namreč obravnavala le bralno in jezikovno pismenost, pišeta urednici, zato sta k objavi prispevkov povabili avtorje in avtorice, ki obravnavajo in osvetljujejo problematiko različnih vrst pismenosti z različnih perspektiv.

Na pestro obravnavo problematike v tej tematski številki se navezujejo tudi razmisleki, ki jih beremo v številki spoprijema z znanjem in ki sporočajo, da se slednje oblikuje v porajajočih se procesih in ni neka statična kategorija, ki bi bila značilna le za določeno starost, da ima svoje predhodne oblike, za katere veljajo podobne zakonitosti razvoja in učenja. Porajajoča se pismenost se denimo kot predhodna oblika poznejše akademske pismenosti kaže v zgodnjih socialnih interakcijah med malčki in pomembnimi osebami, v otrokovi govorni kompetentnosti, v grafomotoričnih spretnostih, skladnosti gibov rok in oči ter je kot taka dober napovednik poznejše akademske (šolske) pismenosti. Posebno vlogo v razvoju mišljenja in usvajanju znanja, pa tudi neposredno v pedagoškem procesu, ima jezik: jezik, s katerim je otrok obkrožen v formalnem okolju (vrtec, šola), ima ključno vlogo v otrokovem razvoju, vzgoji in izobraževanju. To med drugim kaže tudi na pomemben vpliv vrtca in zgodnje vključitve otrok vanj, saj je mogoče v zgodnjem otroštvu, tj. v obdobju hitrega govornega razvoja malčkov in otrok, nekatere razvojne zaostanke v govornem razvoju, povezane predvsem z manj spodbudnim socialnim in kulturnim okoljem, relativno uspešno nadoknaditi (Marjanovič Umek 2011, str. 79).

Tematska številka (leto 2010, št. 2), ki obravnava problematiko srednjega izobraževanja in prehodov šolajočih se generacij med ravnmi in smermi v šolskem sistemu, vključuje nekaj zanimivih teoretskih in empiričnih razmislekov. Odpira vprašanja, ali za takrat predstavljeno spodbudno statistiko, ki zadeva obravnavano problematiko, stoji tudi kakovost dosežene izobrazbe in ali je mogoče kvantitativne primerjave uspešnosti različnih vrst šol oz. programov res razumeti predvsem kot analize »orodij«, ki so v slovenskem izobraževalnem sistemu razvita za regulacijo vpisa in napredovanja. Pa tudi vprašanje, kaj se dogaja s poklicno strukturo oz. strukturo poklicnih kvalifikacij. Tematska urednika Zdenko Medveš in Janko Muršak v uvodniku ugotavljata, da se v izobraževalni politiki ni razvila nobena posebna podpora sistemskemu omejevanju »vzgornjika«, ki generacije odnaša proti terciarnemu izobraževanju in povzroča določena nesorazmerja: denimo to, da je vsako leto tako v srednjem kot v visokem šolstvu razpisanih precej več prostih

mest, kot je učencev, ki končujejo osnovno, ali dijakov, ki končujejo srednjo šolo, da ni meril za prehod absolventov poklicnih šol v poklicno tehniško izobraževanje in da se povečuje prepustnost sistema z uvajanjem možnosti vključevanja v univerzitetno izobraževanje tudi poklicnim maturantom. Kot posebno vprašanje je izpostavljena konceptualna razlika med funkcijama splošne mature, katere prva naloga je priprava na študij, in poklicne mature, ki omogoča »dvojno kvalifikacijo« (pridobljena poklicna izobrazba in pripravljenost za nadaljnji študij), pri čemer maturi niti po obsegu, ravni zahtevnosti niti po eksternosti in s tem objektivnosti nista primerljivi (Medveš in Muršak 2010, str. 10). Pri tem pa revija upravičeno usmerja pozornost tudi na socialno zaznamovanost izobrazbe in njen reprodukcijski značaj. Poskusi izenačevanja možnosti za nadaljevanje študija so tudi danes ena temeljnih konceptualnih in sistemskih nedorečenosti v šolskem sistemu v Sloveniji.

Številka pa vključuje tudi razmisleke o razlikah v šolski uspešnosti med dekleti in fanti in posledično o njihovih različnih možnostih za vpis v univerzitetne študijske programe (Cankar 2010, str. 98–116). Vsa omenjena vprašanja so aktualna tudi danes, ob tem da konceptualno in sistemsko na njih ni ustrezno odgovorjeno.

Kar dve tematski številki (leto 2011, št. 4 in 5) sta namenjeni evropskemu ogrodju kvalifikacij (EOK) in nacionalnemu ogrodju kvalifikacij (NOK). Tematska urednika Klara Skubic Ermenc in Damijan Štefanc sta izbrala tudi v mednarodnem pogledu relevantno tematiko, ki je odpirala nekatere temeljne konceptualne, teoretske, sistemske in ne nazadnje terminološke dileme, ki zadevajo kakovost in učinkovitost ne le poklicnega in strokovnega ter visokošolskega, temveč v enaki meri tudi splošnega izobraževanja in znanja (prim. npr. Skubic Ermenc in Mikulec 2011). Še pomembneje za revijo pa je, da sta nagovorila k sodelovanju relevantne tuje avtorice in avtorje.

Za razumevanje procesov, ki so neposredno vezani na uveljavljanje in implementacijo EOK in NOK, je nujno razumeti širši družbeni in ideološki kontekst, v katerem se ogrodja kvalifikacij vzpostavljajo. Vsebina dveh številk revije najprej pokaže, da je njihovo uveljavljanje pomemben del evropskih političnih prizadevanj na področju vzgoje in izobraževanja, ki gradijo na predpostavki, da je treba izobraževanje bolj povezati s trgom dela (prim. The European Five-level ... 1985, Growth, competitiveness, employment ... 1993; Teaching and Learning ... 1995), kar je mogoče razumeti kot del neoliberalnih zahtev po neposrednem podrejanju izobraževanja načelom in logiki svobodnega trga. Na eni strani so v neposredni zvezi z veriženjem različnih pogodb in opravljanjem različnih prekarnih zaposlitev, saj ena sama »kvalifikacija« pogodbenikom pogosto ne omogoča preživetja. V tem pogledu so najprej pomoč zaposlovalcem pri »prebiranju« posameznikov (Blackmur 2004, str. 269 v Štefanc 2011b, str. 10). Po drugi strani pa so tesno povezana s težnjami po reformi javnega sektorja (prim. Laval 2005). Zato so nacionalna ogrodja kvalifikacij upravičeno deležna številnih polemičnih razprav in kritik, »da so del neoliberalnih in tržno orientiranih pristopov v ekonomiji, da sledijo instrumentalnemu pogledu na izobraževalno politiko in da spodkopavajo nekatere najbolj temeljne cilje vzgoje in izobraževanja« (Young 2004, str. 1). Ob tem pa močno posegajo v samo srž nacionalnih sistemov, in to od vrtca naprej.

Vsebina revije je nedvoumno opozorila, da konceptualizacija EOK in NOK gradi na funkcionalnem konceptu kompetence, v katerem, kot je to natančneje tematizirano v že predstavljenih številkah, ima znanje specifično in skrajno omejeno mesto: legitimno je zgolj, kolikor je integralni del kompetence, ne pa tudi kot znanje samo (Štefanc 2007, str. 96–97; prim. Laval 2005). To v izobraževanju krepi težnjo po neposredni uporabnosti znanja, saj ne šteje »več toliko znanje samo kot njegova uporaba« (Eurydice 2002 v Svetlik in Pavlin 2004, str. 203), kar velja razumeti v smislu, da »kompetence predstavljajo posebno znanje: znanje o uporabi znanja« (Svetlik in Pavlin 2004, str. 203).

EOK in NOK-i so sestavljeni iz različnega števila ravni, pri čemer naj bi vsaka od teh ravni predstavljala različne stopnje kompleksnosti znanja, spretnosti ipd., ki naj bi bile povezane z vsako kvalifikacijo (Štefanc 2011b, str. 9). Ravni pri tem opisujejo zmožnost, ki je neodvisna od posamezne discipline. Ob tem sta se avtorjem tematske številke zastavljali vsaj dve pomembni vprašanji: ali je človekovo zmožnost učenja, abstraktnega mišljenja in reševanja problemov resnično mogoče enoznačno umestiti na posamezne kvalifikacijske ravni in ali je mogoče našete zmožnosti interpretirati zunaj disciplinarnega, vsebinskega konteksta.

V navezavi na prvo vprašanje prepoznavamo enega temeljnih konceptualnih problemov kvalifikacijskih ogrodij: pomen pojma »ogrodje« ni v vseh nacionalnih okoljih enak, med seboj pa se NOK razlikujejo tudi po številu ravni, kar je z vidika primerljivosti kvalifikacij, čemur naj bi bila ogrodja med drugim namenjena, konceptualno nekoherentno (prav tam). Na rezultatih zasnovan pristop h kvalifikacijam je ob tem zgrajen na verovanju, da so rezultati primernejša podlaga za izbiro vsebin učenja in didaktičnih strategij, kot so to učni predmeti ali discipline (Allais 2011, str. 103). Znanje pa ima tako vrednost le, če podpira in/ali omogoča doseganje zahtevanih rezultatov.

Predstavljeno zasnovo EOK in NOK je – kljub obravnavanim slabostim – še mogoče sprejeti na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, problem pa je, da ogrodja kvalifikacij vključujejo celotno izobraževalno vertikalno, vključno s predšolsko vzgojo, osnovnošolskim izobraževanjem, splošnim sekundarnim izobraževanjem itd. Hkrati pa imamo opravka s promocijo ideje »vseživljenjskega učenja«, ki z implementacijo zasnove rezultatov učenja vse bolj uveljavlja razumevanje, po katerem ni pomembno, kako je posameznik dosegel v ogrodju predvidene rezultate, temveč da jih zmore ustrezno izkazati (Štefanc 2011b, str. 11). S tem postaja družbena vrednost posameznikov čedalje bolj odvisna od osebnih kompetenc, ki jih trg dela sankcionira kar najmanj institucionalno, kar najmanj »formalno« (Laval 2005, str. 39).

Četudi tematska številka ne bi eksplicirala ideološke razsežnosti pričakovanj po oblikovanju EOK in NOK in stave na ključne kompetence, jo lahko na področju politike vzgoje in izobraževanja analiziramo v kontekstu načrtovanih in nenačrtovanih posledic rešitve, na kar opozarja Michael Young (2011, str. 83). Poudarja, da pretirano poudarjanje prenosljivosti in »prehajanje meja« med kvalifikacijami slabi specializacijo in poslabšuje pogoje za inovacije. Pogosto pa ostaja prikrito, da prenosljive, pregledne kvalifikacije, temelječe na poteh, utemeljenih na lastni izbiri, neizogibno vodijo k novim družbenim neenakostim (prav tam, str. 89).

Hrbtno stran pa ima tudi naravnost na rezultate učenja: distancira se od tradicije izobraževanja, v kateri so vsebina, proces in rezultati izobraževanja in učenja med seboj povezani v kurikularno celoto, in prezre dejstvo, da je njihova kakovost odvisna tudi ali predvsem od kakovosti učnega procesa in obravnavanih vsebin (Nehls 2011, str. 132).

V kontekstu razkrivanja konceptov, ki temeljijo na neoliberalni ideologiji, sledimo, sicer v drugi tematski številki, razmisleku o izobraževanju odraslih kot orodju ekonomske uspešnosti. Med drugim tudi ugotovitvi, da se razmerje med splošnim in poklicnim oz. strokovnim izobraževanjem v izobraževanju odraslih spreminja v korist strokovnega. V nasprotju s preteklostjo je v večini razvitih držav izobraževanje odraslih nenadoma dobilo pravo politično podporo, a predvsem na ravni ideološkega diskurza, ki je neposredno povezan s potrebami trga dela, torej zlasti zaradi vpliva neoliberalne izobraževalne politike (Jelenc Krašovec 2010, str. 166). Namesto da bi bila politika izobraževanja odraslih družbeno in razvojno naravnana, je zlasti ekonomsko racionalna in preračunljiva. Iz analize takratnih razmer na področju izobraževanja odraslih v našem prostoru pa je tudi razvidno, da nimamo koherentnega sistema izobraževanja odraslih, saj to nastaja zaradi političnih in ekonomskih pritiskov, kar otežuje vrednotenje učinkov raznolikih možnosti za učenje in izobraževanje odraslih (prav tam). Financiranje programov splošnega formalnega in neformalnega izobraževanja odraslih bi moralo biti stvar javne izobraževalne politike, zato bi morali vzpostaviti normativno ogrodje, ki bi izobraževanje odraslih ščitilo pred nadaljnjo »neoliberalizacijo« ter ga znova povezovalo s konceptom socialne pravičnosti in razvoja (prav tam). To so sporočila, ki zadevajo reševanje problematike izobraževanja odraslih pred dobrim desetletjem.

Vzgojna problematika – o identiteti in perspektivi feminističnih študij

Dve številki revije v obravnavanem obdobju se konceptualno ukvarjata s tematikama, ki sta neposredno vzgojne in formativne narave: ena s pedagogiko in feminističnimi študijami, druga pa z vprašanjem identitete v pedagoškem diskurzu.

Prva (leto 2010, št. 4), katere tematska urednica in urednik sta bila Vida Vončina in Robi Kroflič, vključuje obravnavo nekaterih še vedno zanimivih in pomembnih vprašanj sodobnega proučevanja vzgojnih fenomenov: družbeno pravičnost, etične vidike reševanja medosebnih konfliktov, razvoj identitetnih struktur, avtoriteto kot vzajemno priznanje položaja podrejenega in nadrejenega pa vzgojo v kontekstu uveljavljanja spolnih stereotipov (Kroflič in Vončina 2010, str. 6). Tematska številka govori med drugim tudi o enakih možnostih med ženskami in moškimi, ki so bile v reviji obravnavane tudi z vidika razlik v šolski uspešnosti: podatki so opozarjali, da so fantje v šoli manj uspešni, izhajajoč iz tega dejstva, pa se je zastavljalo vprašanje o pravičnosti sistemskih rešitev vzgojno-izobraževalnega sistema (Cankar 2010). Vsebina revije pa zdaj opozarja še na v sodobnih družbah na videz preseženo spolno hierarhijo, ko analizira diskriminacijo deklic skozi njihove izobraževalne poteke in prehode v sfero dela (Ule 2010, str. 18, 27).

Izsledki analize so pokazali, da so bile deklice oz. mlade ženske bistveno bolj izpostavljene tveganjem v življenjskih potekih kot dečki oz. moški, saj jim dobri rezultati v izobraževanju niso zagotavljali temu ustreznega prehoda na ugledna delovna mesta. Procesi individualizacije življenjskih potekov, ki bi lahko skozi možnosti izbir in odločitev pomenili podporo avtonomiji in emancipaciji, so se, kot je sledilo iz analize in bilo podprto s statističnimi in raziskovalnimi podatki o vpisu v izobraževalne programe ter s pričakovanji fantov in deklet v zvezi z možnostmi zaposlitve, kazali kot veliko ugodnejši za fante (prav tam, str. 23). Podobno je bilo tudi z deležem žensk med akademskim osebjem, ki je kazal trend povečevanja, pri tem pa se vertikalna spolna segregacija ni zmanjševala. Na promocijo v najvišje akademske nazive je še vedno močno vplival spol, še posebej na uglednih fakultetah, ki usposabljaajo študentke in študente za uglednejše poklice ter kjer imajo na voljo tudi več denarja za razvojno in raziskovalno delo. Zanimiva pa je tudi teza, da je večji delež žensk v akademskih poklicih mogoče povezati s tem, da poklic univerzitetnega učitelja izgublja nekdanji sijaj, zaradi česar se moški umikajo na uglednejše položaje, kar je tudi sicer povezano s feminizacijo poklica (Kump 2010, str. 61). Za vzgojno polje so ob tem pomembna sporočila, da moramo na zgodovinske in sodobne razlike med moškimi in ženskami glede družbene veljave in moči gledati kot na simptom, ki kaže na številne subtilne družbene neenakosti, ki se ohranjajo tudi v družbenih okoljih z liberalnimi vrednotami. To pomeni, da spola ne kaže obravnavati enovito, da so denimo velike razlike v populaciji ženskega spola, podobno kot so med spoli (Kroflič in Vončina 2010, str. 9).

Problematici identitete v pedagoškem diskurzu je namenjena številka (leto 2011, št. 3), ki sta jo uredila tematska urednica Johanna Hopfner in tematski urednik Edvard Protner. Z njo je reviji uspel še en preboj. Večina avtoric in avtorjev številke je z nemškega govornega območja, besedila so objavljena ob slovenskem še v nemškem jeziku. Povedne so besede v uvodniku številke, da se s tem, ko se angleščina vedno bolj uveljavlja kot »lingua franca«, znanstvena skupnost bolje povezuje na globalni ravni, a se na naših tleh izgublja stik z nemško pedagoško mislijo, s katero smo bili v zgodovini tesno povezani. Prevodi nemških besedil zato bralstvu, ki jezika ne obvlada, omogočajo spoznavati nekatere uveljavljene avtorje, katerih dela (vsaj velika večina) niso dostopna v angleškem jeziku (prav tam, str. 6–7). V najboljši tradiciji avtorjev nemškega govornega območja, to mnenje je mogoče deliti s tematskima urednikoma, prepoznavamo v številki reference klasikov filozofske in teoretične misli, kar je v sodobni pedagoški literaturi, ki je konceptualno pomembno orientirana na anglosaško misel, vedno redkejše (prav tam, str. 9).

Številka med drugim govori o tem, da postavljata modernizacija in z njo povezano povečevanje individualnosti v družbi pred vsakega posameznika in posameznico (pre)zahtevno nalogo: biti izviren in avtentičen, česar pa ni mogoče graditi brez posnemanja idealnih vzorcev. Tematska urednica v zvezi s tem opozarja, da kolikor »večjo pozornost posvečamo avtentičnosti, individualni posebnosti identiteti, toliko manj je le-ta resnična za posameznika« (Hopfner 2011, str. 137). Proces individualizacije, ki poteka v pogojih globalizacije, tako osebam ne prinaša nujno tudi večje avtonomije, dodajata tematska urednika (Hopfner in Protner

2011, str. 6). Ob tem niso zanemarljiva sporočila, da so nove oblastne tehnike najučinkovitejše takrat, kadar imajo ljudje občutek avtonomije, kar tudi danes v pedagogiki in andragogiki pogosto spregledamo (Borst 2011, str. 23). Orientacija, ki je nekoč slonela na trdnih normah in izgrajenih vrednotah, nadomeščajo namreč nove oblike odvisnosti, ki jih generirajo interesi kapitala in družbenega nadzora (Hopfner in Protner 2011, str. 6). Izgradnja identitete je namreč vedno vpeta v oblastne diskurze ideologije.

Kakšna bi torej lahko bila vloga vzgoje v tako kompleksnem in protislovnem fenomenu, kot je identiteta? Ali je identiteta tista, ki skupno bivanje determinira z razlikovanjem in izključevanjem (prav tam)? Če sledimo opredelitvi Mirjane Ule (2000), ki identiteto v najširšem pomenu opredeli kot proces, v katerem posameznik ozavešča svoje identifikacije (prav tam, str. 99) in kjer svojo individualnost povezuje z družbenim kontekstom (prav tam, str. 75), in se ob tem opremo na Mladena Dolarja (2021), ki piše o tem, da v psihoanalizi nimamo opravka z identiteto, temveč z identifikacijo, torej ne s stanjem, temveč s konfliktnim procesom z negotovim izidom (prav tam, str. 125), se v reviji odpira prostor razprave v smeri skupnega presečišča, ki poudarja procesnost, spoprijem z identifikacijo, iskanje odgovorov na vprašanje, kako posameznik svojo identifikacijo ozavešča in povezuje z družbenim kontekstom.

Kar zadeva Dolarjev (2010) razmislek, gradi odgovor v prvem koraku na Freudovi drugi topiki – id, ego, superego, v drugem koraku ločuje nadjaz, Ideal Jaza in idealni jaz. Ob tem razume identifikacijo kot potezo, ki Ideal Jaza in idealni jaz loči od nadjaza, pri čemer nadjaz izključuje sleherni identifikacijo, Ideal jaza in idealni jaz pa sta dva modusa identifikacije, simbolne in imaginarne (Žižek 1987, str. 127; Dolar 2010, str. 133). Poenostavljeno rečeno: imaginarno definiramo s telesom, podobo in v imaginarni identifikaciji posnemamo drugega na ravni njegove podobe, s tem, kar je na njem podobnega, simbolno pa izključi vse, kar bi ta pol lahko reduciralo na podobo; v simbolni identifikaciji se namreč z drugim identificiramo prav na točki, kjer je ta drugi neposnemljiv, kjer uhaja podobnosti. Enotna predstava subjekta je torej mogoča na podlagi neke simbolne poenotujoče poteze, simbolne opredelitve, ki ohrani veljavo ne glede na imaginarne lastnosti osebe. Zapišemo lahko, da v kolikor je identiteta ozaveščanje identifikacije, je pomembno tudi, s katero identifikacijo imamo opravka (Žižek 1987, str. 127–130). V tem kontekstu pa je mogoče zastaviti raziskovalni izziv, ki vključuje povezavo odsotnosti simbolne identifikacije in fluidnosti identitete z odkrivanjem novih form nasproti nje. Izziv torej, ki seže k premislekom, kako je v družbi, ki ne temelji na prepovedi, temveč na zapovedi »Uživaj!« (prav tam, str. 135), identifikacija povezana s prevladujočo osebnostno strukturo in identiteto, razumljeno v procesnosti in v vsej njeni konfliktnosti.

Tudi o tem, kako se identiteta oblikuje skozi dialektiko lastnega in tujega v vzgojnih in izobraževalnih procesih, govori vsebina tematske številke. Pa o odnosu med identiteto in tolerantnostjo (Hopfner in Protner 2011, str. 6). V njej tudi beremo, da pojem pripoznanja postaja vedno bolj uveljavljen koncept v pedagogiki, da koncept intersubjektivnega pripoznanja gradi na soočenju z identiteto drugega in z odgovornostjo do drugega ter na vzpostavljanju pogojev za avtonomijo (Borst 2011, str. 27).

Prek kritične analize družbe, ki s prevzemanjem neoliberalnega pojmovanja svobodnega trga vsiljuje modele oblikovanja identitet, so nakazane tudi ovire za pedagoško intervencijo, hkrati pa je izpostavljena pedagoška naloga pomoči otrokom in mladostnikom, da razvijejo občutljivost do drugih ob sposobnostih medsebojnega spoštovanja, razreševanja konfliktov in avtonomnega odločanja (prav tam, str. 33). Zato so v številki osvetljene tudi družbenopolitične implikacije in diferencirana podoba družb v pozni moderni, v katerih sledimo transformacijam v izgrajevanju identitetnih struktur, ki jih implikacije prinašajo. Najbolj opazne so spremembe odraščanja, ki se pomika v pozno mladost oz. zgodnjo odraslost, to pa pomeni, da se dogajajo v najbolj kritičnem obdobju za oblikovanje identitete, to je v obdobju adolescence (Ule 2011, str. 18). Vsebinska ne prezre, da se je pojem identitete vselej tematiziral v polju napetosti med posameznikom in družbo; da je v jedro oblikovanja identitete vgrajen paradoksalen proces: identiteta se izgrajuje v delovanju z drugimi in ob vstopanju v kulturo otrokovega socialnega kroga. V procesu vzgoje tako otrok prejme socialno identiteto skupine, ki jo ponotranji kot pripadnost in ki ga pomembno določa (Winkler 2011, str. 55), a ga ne presega.

Ob analizi pojma identitete v sodobni družbi pa je v tematski številki opravljen tudi razmislek o inkluziji, ki da ne ponuja tega, kar obljublja, temveč zgolj sledi podobi identitete, ki ustreza postmoderni družbi. Ocena, za katero sam avtor zapiše, da zveni grenko, temelji pa na razumevanju, ki inkluzijo razkrije kot mehanizem rekrutiranja ljudi v sodobni potrošniški družbi (Winkler 2011, str. 65).

Sklep

Analiza dveh letnikov revije odgovarja na vprašanja o sprejemanju odločitev, ki so bile lahko tudi tehnične narave, a sprejete po tehtnih vsebinskih in konceptualnih razmislekih in razpravah uredniškega odbora. Revija v tem obdobju ohranja tradicionalno vsebinsko odličnost ter omogoča konceptualni in terminološki razvoj predvsem pedagogike kot discipline v Sloveniji in v mednarodnem prostoru.

Uspešno se vsebinska revija upira pastem vladajoče ideologije, ki jo promovirajo pričakovanja mednarodnih institucij: tako iskanju rešitev, ki so v službi metodologije kvantitativnega vrednotenja znanstvenih del, kot neposredni spregi vzgoje in izobraževanja s pričakovanji trga dela, in to od vrtca naprej (več o tem v Hočevar idr. 2022). Reflektira tudi sporočila, kot so tista Marthe Nussbaum, ki jih je v uvodnem delu intervjuja povzela Katarina Majerhold (2010, str. 156–158): da ima globalna in tudi aktualna problematika vladavine kapitala uničujoče posledice za vzgojo in izobraževanje novih generacij in da pomembno zaznamuje tudi njihovo zmožnost misliti s svojo glavo in bivati v sožitju z drugimi. V tem kontekstu je revija odpirala prostor za odgovore na vprašanje, kako novim generacijam z vzgojo in izobraževanjem oboje vendarle omogočiti.

Pri tem je reflektirala, da je svoboda človeka nekaj potencialnega, da ni udejvanjena z rojstvom. Da geslo »Postani to, kar si« ne pomeni, da bi človek moral biti to, kar je po naravi. Človek se mora svoje resnične svobode šele naučiti, saj njegova svoboda ni le svoboda živali, da sledi instinktom, bi k temu dodal Immanuel Kant

(1988, str. 148–149). Podreditev je tu v bistvu ne-izbira, v katero smo rojeni in vzgojeni, prek tega se šele konstituiramo. To pa pomembno določa spoprijem z vzgojo in izobraževanjem ter iskanje subverzivnega potenciala, ki ob podreditvi odpira prostor avtonomiji in svobodi posameznika in posameznice (Dolar 2021, str. 49; Zupančič 2019, str. 15).

Privzela pa je tudi, da je svobodo posameznika mogoče misliti v povezavi z avtonomijo, ki meri na intelektualno raven, na »misliti s svojo glavo«. Isaiah Berlin (1969) v tej zvezi zapiše: »Pozitivni smisel besede svoboda izhaja iz posameznikove želje, da bi bil sam svoj gospodar. Želim si, da bi bili moje življenje in moje odločitve odvisne od mene, ne pa od zunanjih sil. Želim biti instrument lastnih odločitev, ne pa instrument odločitev drugih ljudi. Želim biti subjekt, ne objekt; da bi me gnali moji razlogi, moji zavestni cilji, ne pa vzroki, ki delujejo name od zunaj. Hočem biti nekdo, ne pa nihče. Hočem biti dejaven – tisti, ki odloča, ne pa tisti namesto koga odločajo, tisti, ki se sam usmerja, ne pa nekdo, na kogar deluje zunanja narava ali drugi ljudje, kot da bi bil stvar ali žival ali suženj, ki ni sposoben igrati človeške vloge, da si sam zamišlja lastne cilje in načine ravnanj ter jih uresničuje. To je vsaj del tistega, pravi, na kar merim, ko pravim, da sem racionalen in da me moj razum razlikuje od preostalega sveta kot človeško bitje.« (Prav tam, str. 7; več o tem v Šimenc 2016)

Avtor seveda ne meri na izbiro in odločitve, ki izhajajo iz nuje, iz zunanje prisile. Meri na odločitve, ki zahtevajo določeno vrsto neodvisnosti in odgovor na vprašanje, kaj dejansko hočem oz. v kaj verjamem, pri tem pa moram biti sposoben argumentirano zavrnil odgovore morebitnih posrednikov (Berlin 1969, str. 15). Da pa lahko posameznik presoja o svojem in skupnem življenju svobodno, se mora dvigniti na abstraktno raven, saj skupno življenje uravnavajo abstraktna načela (Šimenc 2016, str. 87).

Za razmisleke o intencionalni vzgoji v širšem pomenu, ki je vezana na cilj posameznikove svobode oz. vzpostavitve želje po svobodi, je zato pomemben odgovor na vprašanje, kako vzgajati in izobraževati nove generacije otrok, da zavest možganov ne bo preprosto in neposredno sovpadla z duhom kapitalizma (Malabou 2004 v Žižek 2010, str. 141). Nam pri tem lahko pomaga uvid, da spremembe, ki so se zgodile v vsaj zadnjega pol stoletja, niso sledile smeri napredujočega pohoda kritične misli in avtonomnega odločanja, čeprav je bil to projekt od razsvetljenstva naprej? Če to drži, bi morali v pedagogiki odgovarjati tudi na vprašanje, kje se skrivajo razlogi za tak iztek.

V spremni besedi k besedilu Eva Illouz Hladne intimnosti tudi Slavoj Žižek (2010) piše o tem, kar pomembno določa obravnavo obeh letnikov revije, da smo v izobraževanju priča razgrajevanju šolskega ideološkega aparata države. Da je šolski sistem vse manj obvezno omrežje, ki je povzdignjeno nad trg dela, da je vse manj nosilec razsvetljenskih vrednot (svoboda, enakost, bratstvo). Poglavitno vodilo pri tem pa ni več vednost zaradi vednosti, vednost, ki sledi le svojim lastnim kriterijem in se ne priklanja nobeni drugi avtoriteti, se ne ozira na ekonomske interese in družbeno funkcionalnost, temveč nasprotno: zdaj velja zapoved, da mora biti znanje uporabno in funkcionalno (prav tam, str. 146). Kaj torej storiti z vzgojo novih generacij, kakšno oz. katero znanje nosi v sebi emancipatorni po-

tencial, ki prispeva k možnosti avtonomne presoje in svobodne izbire, ki jo določa razumevanje tistega, kar izbiramo?

Pri razmislekih se ne bo mogoče izogniti vprašanju, kaj se z novo vednostjo dogaja na univerzah. Se tudi univerzitetni študij vse bolj podreja zahtevam, da naj bodo programi prvenstveno namenjeni reševanju konkretnih problemov na trgu dela, v praksi, v poklicu? Pa da ne bo pomote, s samim reševanjem konkretnih problemov prakse seveda ni prav nič narobe. Je pa problem, če ob tem umanjka zoperstavljanje sami formi teh problemov, če umanjka njihovo reformuliranje v samem načinu, kako te probleme dojemamo (prav tam). Zato velja iskati tudi odgovore na vprašanja, kar bi lahko produktivno usmerjalo politiko revije v prihodnje: kako je z razvojem pedagogike kot vede, z njenim razmerjem do vednosti, z njeno vpetostjo v univerzitetni, morda celo antiuniverzitetni diskurz, ki vključuje tako »cinizem neoliberalizma« kot »šarado populizma« (Dolar 2021, str. 142)?

S popotnico predlogov, ki bi jih bilo v prihodnje v *Sodobni pedagogiki* smiselno obravnavati, je čas, da reviji nazdravimo in ji zaželimo produktivno pot v nadaljevanju njenega izhajanja.

Literatura in viri

- Allais, S. (2011). Kaj je nacionalno ogrožje kvalifikacij? Poudarki iz raziskave o nacionalnih ogrožjih kvalifikacij v 16 državah. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5, str. 88–105.
- Berlin, I. (1969). *Dva koncepta svobode*. Dostopno na: <http://www2.arnes.si/~surdsust/Berlin-2-pojma.pdf> (pridobljeno 9. 9. 2023).
- Bilić, V. (2011). Učenje prek spleta: vztrajnost, potreba po spoznavanju in samoučinkovitost internetne generacije pri pridobivanju znanja. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 2, str. 200–219.
- Bloom, B. S. (1970). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva (kognitivno področje)*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučevanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Borst, E. (2011). Samokonstituiranje in oblikovanje identitete med pripoznavanjem in nasiljem. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 3, str. 22–51.
- Cankar, B. (2010). Prehajanje na višje ravni izobraževanja in razlike v strukturi glede na spol v luči dosežkov na zunanjih preizkusih znanja. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 2, str. 98–116.
- Dolar, M. (2010). *Oficirji, služkinje in dimnikarji*. Zbirka Analecta, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Dolar, M. (2021). *Od kod prihaja oblast?* Zbirka Analecta. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Growth, competitiveness, employment: The challenges and ways forward into the 21st century*. (1993). Brussels: Commission of the European Communities.
- Hočevar, A. in Mažgon, J. (2010). Opismenjevanje učenk in učencev, pismenost mladih in odraslih – vprašanja, dileme in rešitve: uvod v tematsko številko. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1, str. 6–15.
- Hočevar, A., Kovač Šebart, M. in Lukan, M. (2022). Predšolska vzgoja v Sloveniji in Srbiji: od optimalnega učenja, razvoja in dobrega počutja otrok k merjenju njihovih učnih dosežkov. *Sodobna pedagogika*, 73, št. 4, str. 26–49.
- Hopfner, J. (2011). Identitete med abstrakcijo in dejanskostjo. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 3, str. 128–140.

- Hopfner, J. in Protner, E. (2011). Identitete v pedagoškem diskurzu: uvodnik. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 3, str. 6–21.
- Jakačič, V. (2011). Plagiat kot goljufija. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5, str. 116–137.
- Jelenc Krašovec, S. (2010). Izobraževanje odraslih – dejavnik družbenega razvoja ali zlasti orodje ekonomske uspešnosti? *Sodobna pedagogika*, 61, št. 4, str. 148–169.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi*, št. 11, str. 147–158.
- Kodelja, Z. (2002). Izobrazba kot cultura animi. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 4, str. 70–85.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja. V: Ch. Laval (ur.). *Šola ni podjetje: Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina, str. 313–336.
- Kovač, M. (2009). *Od katedrale do palačinke*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kovač Šebart, M. (2010). Podatkovne baze in citatni indeksi revije ne bodo spravili s sveta: spremna beseda k letošnji zadnji številki. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 5, str. 5–13.
- Kovač Šebart, M. (2011). Kakšno znanje hočemo? Šola in pojmovanja znanja v sodobnem času. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 1, str. 6–26.
- Kroflič, R. in Vončina, V. (2010). Pedagogika in feministične študije: uvodnik. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 6–14.
- Kump, S. (2010). Akademske kariere žensk. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 46–64.
- Laval, Ch. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Majerhold, K. (2010). Intervju z Martho C. Nussbaum. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 156–158.
- Marentič Požarnik, B. (2011). Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zblíževanja dveh paradig. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 2, str. 28–50.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov pri razvoju mišljenja in oblikovanju znanja. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 2, str. 68–100.
- Medveš, Z. (2010). Obča, splošna in poklicna izobrazba. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 4, str. 52–72.
- Medveš, Z. in Muršak, J. (2010). Prehodnost v izobraževalnem sistemu – vprašanje sistemske tehnike ali družbene strategije?: uvodnik. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 2, str. 6–21.
- Moss, P. (2011). O podobi bogatega otroka ter o demokratičnosti in eksperimentiranju kot pogojih dobrih vrtcev: intervju s profesorjem Petrom Mossom. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 154–189.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti*. (2006). Dostopno na: https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/11/Nacionalna-strategija-za-razvoj-pismenosti_2006.pdf (pridobljeno 2. 9. 2023).
- Nehls, H. (2011). O razvoju nemškega ogrodka kvalifikacij s sindikalnega vidika. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5, str. 126–135.
- Rutar Ilc, Z. (2011). Poučevanje za razumevanje. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 1, str. 76–99.
- Skubic Ermenc, K. in Mikulec, B. (2011). Slovensko ogrodge kvalifikacij med globalnim, evropskim in lokalnim. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 30–50.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Svetlik, I. in Pavlin, S. (2004). Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja. *Teorija in praksa*, 41, št. 1/2, str. 199–211.
- Šimenc, M. (2016). *Nove prakse filozofije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Štefanc, D. (2007). Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 82–106.
- Štefanc, D. (2010). Splošno izobraževanje in splošna izobrazba: trendi, vprašanja, dileme: uvodnik. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 4, str. 6–18.
- Štefanc, D. (2011a). Do kakovostnega znanja z domišljenimi strokovnimi in sistemskimi rešitvami: uvodnik. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 2, str. 6–27.

- Štefanc, D. (2011b). Evropsko in nacionalna ogrođja kvalifikacij: uvodnik. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 6–29.
- Teaching and learning: Towards the learning society (White paper on education and training)*. (1995). Dostopno na: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (pridobljeno 6. 9. 2023).
- The European Five-level framework. On the comparability of vocational training qualifications between the member states of the European Community*. (1985). Brussels: European Council.
- Ule, M. (2000). *Sodobne identitete – V vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
- Ule, M. (2010). Prikrite spolne neenakosti v izobraževalnih potekih in prehodih. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 16–29.
- Vidmar, T. (2011). Šola in pojmovanja znanja med pragmatizmom in konstruktivizmom. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 1, str. 28–40.
- Zupančič, A. (2019). *Konec*. Zbirka Analecta. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Žižek, S. (1987). *Jezik, ideologija, Slovenci*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Žižek, S. (2010). Od kod čustveni kapitalizem? V: E. Ilouz (ur.). *Hladne intimnosti: Oblikovanje čustvenega kapitalizma*. Ljubljana: Krt, str. 137–149.
- Young, M. (2004). *Towards a European qualifications framework: Some cautionary observations*. Prispevek, predstavljen na Simpoziju o evropskih kvalifikacijah (Symposium on European Qualifications), Strasbourg, 30. 9. 2004–1. 10. 2004. Dostopno na: <http://cournot2.u-strasbg.fr/users/cereq/Fichiers%20Publications/Symposium/young.pdf> (pridobljeno 6. 9. 2023).
- Young, M. (2011). Ogrođja kvalifikacij: nekaj pomislekov. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 82–90.
- Winkler, M. (2011). O identiteti in inkluziji. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 3, str. 52–88.

Mojca KOVAČ ŠEBART (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

JOURNAL OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL STUDIES, CONSERVATIVE LADY AND SOCIALLY REFLECTED PROLETARIAN - JOURNAL IN 2010 AND 2011

Abstract: The text analyzes two volumes of the journal *Sodobna pedagogika*, each consisting five issues, all of which are also thematic. In all issues of the journal in 2010 and 2011, texts were published simultaneously in Slovenian and in a foreign language for the first time in history. In 2011, the journal opened up intensively to foreign authors as well. The results of the analysis bring out the most important messages of the journal in terms of content, but also point to its social relevance. They shed light on the chronic unresponsiveness of school policy towards initiatives, which the journal's argumentation also points to. Modern pedagogy in this period preserves traditional content excellence and enables conceptual and terminological development, especially of pedagogy as a discipline, in Slovenia and internationally. During this period, the content of the journal also successfully resists the traps of the ruling ideology promoted by the expectations of international institutions: both the search for solutions that serve the methodology of quantitative evaluation of scientific works and the direct coupling of education and training with the labour market, from preschool institution onwards.

Keywords: Sodobna pedagogika, knowledge, general education, literacy, transitions between levels of education, European Framework of Qualifications, identity, feminist perspective of education

Email for correspondence: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si