

Uvodnik

Spoštovane bralke in bralci, tokratna številka »Sodobne pedagogike« je pred vami na začetku počitniških dni. Vsebuje nabor tematsko raznolikih besedil, za katera upamo, da bodo še dodatno prispevala h kakovostnemu preživljanju poletnega časa.

Številko začenjamo s prispevkom, ki ga je avtorica, **Sonja Kump**, naslovila »*Družbena gibanja – prostori radikalnega izobraževanja odraslih*« in v katerem odpira prav za današnji čas izjemno aktualna vprašanja konceptov in praks radikalnega izobraževanja odraslih v družbenih gibanjih od njihovih izvorov do današnjih dni. Avtorica uvodoma opredeli radikalnost izobraževanja kot značilnost, ki se kaže v prizadevanju, da ljudje spremenijo obstoječe pogoje življenja, ne pa da se jim zgolj prilagajajo. Ugotavlja, da ko gre za radikalno izobraževanje odraslih, to še vedno ni ustrezno dokumentirano, čeprav ima dolgo tradicijo. Kljub temu pokaže, da lahko v literaturi zasledimo nekaj poskusov prepoznavanja posebnih vrst in oblik vzgojno-izobraževalne dejavnosti, ki so potekale v družbenih gibanjih. Med drugim obravnava nekatere Gramscijeve ključne koncepte, ki so neposredno povezani z radikalnim izobraževanjem, kot so hegemonija, kontrahegemonija, organski intelektualci in filozofija prakse, ter pojme, ki jih lahko v podoben kontekst umestimo pri Freiru – zatirani, zatiralci, bančniško izobraževanje, proces ozaveščanja in metoda dialoga. Ko avtorica v besedilu spregovori o kompleksnosti odnosa med izobraževanjem in politiko, kot sta ga opredelila Gramsci in Freire, ob tem poudari, da ima ta odnos dve pomembni implikaciji: prvič, proces političnega boja ima že sam po sebi vzgojno-izobraževalno funkcijo, in drugič, nadzor nad viri vzgoje in izobraževanja je opredeljen s tem, da je jasno, komu je izobraževanje namenjeno. V tem S. Kump pokaže, da iz pluralistične civilnodružbene perspektive družbena gibanja in njihove spremljevalne nevladne organizacije pravzaprav varujejo civilno družbo pred vdori države in trga, s čimer pripomorejo k demokratizaciji civilne družbe, pri tem pa ima izobraževanje odraslih ključno vlogo. Ko gre za najnovejša družbena gibanja, piše avtorica, je le-tem skupno, da se ne zavzemajo za družbene spremembe s pozicije moči, kar je bila praksa gibanj preteklega stoletja. Rešitve torej ne vidijo v revolucijah, v prevzemu oblasti, temveč v odpiranju političnega in družbenega prostora neposredni demokraciji. Pri tem problematizirajo predstavniško demokracijo in iščejo poti za »demokratizirano demokracijo« kot svobodno in ustvarjalno dejavnost v vsakdanjem življenju. Avtorica sicer ugotavlja, da so najnovejša družbena gibanja še v fazi eksperimentiranja in iskanja novih poti, a bi bilo treba kljub temu na novo razmisliti o pomenu in značilnostih izobraževanja v njih, pri čemer so še vedno aktualne ideje utemeljiteljev radikalne andragogike in pedagogike, saj njihovi bistveni nauki, kot poudarja, izhajajo iz prepričanja, da lahko ljudje le skupaj spremenijo obstoječe nepravilne družbene odnose in da je drugačen svet možen.

Ne le drugačen svet – možna je tudi drugačna univerza, je sporočilo **Tonyja Frya** v naslednjem prispevku z naslovom »*V prihodnost usmerjena univerza*«. Avtor svoje razmišljanje začne z napovedjo, da si je mogoče zamisliti dve prihodnosti

univerze: ta namreč lahko bodisi nadaljuje z obstoječim trendom instrumentalistične in numerične rasti, ob čemer tudi intelektualno nazaduje, bodisi začne – kot odgovor na »stanje sveta« – proces svoje institucionalne re-kreacije. Fry se nagiba k drugi poti, pri čemer svoje stališče opre na tezo, da so notranje institucionalne reforme univerze nezadostne. Danes smo, piše avtor, kljub izjemno velikemu številu institucij in desetinam milijonov študentk in študentov po vsem svetu dosegli točko, ko se je moderna univerza znašla v podaljšanem posmrtnem življenju, v katerem je pragmatizem izpodrinil kakršen koli občutek za koherenten intelektualen projekt. Na podlagi te ugotovitve izpelje sklep, da mora postati univerza (v) prihodnosti učinkovita pri premagovanju izzivov, ki niso usmerjeni le v prihodnost, in to prav zato, da bi prihodnost lahko bila vzdržna. Univerza torej, ki spreminja status quo, namesto da bi ga zgolj ohranjala. Avtor svojo vizijo univerze poimenuje *urmadška univerza*, pri čemer je pridevnik skovanka iz besed ur(bano) in (no)madsko. Urmadsko univerzo vodijo trije splošni cilji: razšoljanje (*deschooling*), kontekstualno učenje in nova kultura učenja. Kot poudarja Fry, gre za idejo univerze brez prostora, ki uteleša idejo nomadskega izobraževanja. Ta koncept odraža občutljivost za prepoznavanje sledi nomadstva, ki jo, pravi avtor, strukturno deloma ponovno oživljamo, ne nazadnje tudi preko mednarodnega trga dela in velikega števila ljudi, ki postajajo globalni informacijski nomadi.

Najbrž pa tudi globalno informacijsko nomadstvo ni mogoče brez znanja jezikov – maternega in tujih. **Marjana Šifrar Kalan** s svojim prispevkom odpira prav to polje: v besedilu »*Poučevanje besedišča z vidika delovanja mentalnega leksikona s primeri iz španskega jezika*« namreč predstavi učenje in poučevanje besedišča z vidika delovanja in organiziranosti mentalnega leksikona v maternem in tujem jeziku. Avtorica mentalni leksikon definira kot del spomina, kjer se uskladiščijo besede: čeprav so ga nekateri najprej primerjali s slovarjem, je ustrežnejša primerjava z računalnikom, saj se mentalnemu leksikonu lahko nenehno dodajajo nove informacije, besede pa so uskladiščene kot v omrežju, v skupinah, kjer se med seboj povezujejo na različne načine. Ob tem avtorica opozarja, da je delovanje mentalnega leksikona in usvajanje besedišča v tujem jeziku drugačno od tistega v maternem jeziku. Učenec oz. učenka tujega jezika ima namreč že razvit pojmovni in semantični sistem, v katerega doda znanim pojmom nove besede v tujem jeziku, dokler ne ugotovi, da novi oz. tuji jezik lahko prinese tudi nove pojme. M. Šifrar Kalan tudi pojasnjuje, da se besedišče v mentalnem leksikonu ne skladišči naključno, ampak asociativno, predvsem na podlagi semantično-enciklopedičnih, fonoloških in oblikovnih asociacij, kar ima seveda pomembne implikacije tudi za jezikovni pouk. Prav zato v članku predstavlja teorije o besednih asociacijah in t. i. semantičnih prototipih. Na teh teoretskih spoznanjih nato temelji avtoričina didaktična izpeljava: kot piše, je glavna naloga učitelja pri poučevanju besedišča, da učencu zagotovi večkratno vizualno, slušno in pomensko srečanje z novo besedo, da se lahko zasidra v dolgoročni spomin, in čim več možnosti, da bo to novo besedo uporabil. Posebej poudari, da naj bi učenka oz. učenec dosegel uspešno shranjevanje in pomnjenje z različnimi strategijami (napisati besedo, jo ponoviti, povezati z drugo besedo ali pojmi, poiskati sopomenko, jo postaviti v kontekst ...) in spodbujanjem asociacij s strani učitelja oz. učiteljice.

Pri tem je seveda ključnega pomena, da so učenke in učenci dejavno vključeni v pouk, kar med drugim predpostavlja, da imajo možnost participacije. A ne le oni – za uspešnost in kakovost participacije je pomembno, da se le-ta premišljeno pojavlja od predšolskega obdobja naprej. Vprašanje »*Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu*« si v naslovu svojega prispevka postavlja **Sonja Rutar**. V besedilu tako predstavlja izhodišča razmišljanja o participaciji otrok, pri čemer obravnava tudi vprašanja, ali je participacija otrok sploh mogoča in ali gre zgolj za navidezno participacijo. Avtorica poudarja, da uresničevanje načela participativnosti zahteva dialoško soočanje pojmovanj otroka in otroštva v različnih sociokulturnih okoljih, ki vzpostavljajo načine manifestacije in priložnosti otrokovega izražanja ter vsebin in oblik soudeležbe otroka v njegovem življenju. Prav zato, kot zapiše, se začne prva možnost uresničevanja načela participativnosti in participacije otrok z resno refleksijo podobe o otroku in z vprašanji: kdo je otrok, kaj od njega pričakujemo, katere zmožnosti mu pripisujemo in kakšna je njegova vloga sedaj, v tem svetu, in končno, kaj je otroštvo. S. Rutar v kontekstu obravnave participacije analizira tudi »Konvencijo o otrokovih pravicah«, ki je pomembna predvsem zaradi temeljnega preobrata v diskurzivni praksi odnosa z otrokom. Kot utemeljuje, je konvencija namesto *diskurza otrokovih potreb* uveljavila *diskurz pravic*. Čeprav je diskurz otrokovih potreb mogoče strokovno utemeljiti – otroci namreč nedvomno potrebujejo zaščito in oskrbo –, hkrati ta diskurz otroka postavlja v pozicijo nemočnega, potrebnega pomoči, za katerega naj bi skrbel nekdo, ki ve, kaj nemočni potrebuje. Poleg tega, pravi avtorica, je diskurz otrokovih potreb problematičen tudi zaradi naboja, saj tistemu, ki ne zadovoljuje otrokovih potreb, kot jih predstavi prevladujoča avtoriteta, vzbuja občutek krivde in nelagodja. Zato se zdi produktivnejši diskurz otrokovih pravic in v tem kontekstu tudi koncept in praksa njihove dejavne participacije, ki pa seveda ne sme biti zgolj navidezna. Pri obravnavi problema navideznosti participacije se avtorica opre na Harta, prvega teoretika, ki je definiriral stopnje participacije in obenem jasno izpostavil, kdaj lahko začnemo govoriti o participaciji otrok. Zlasti ko gre za participacijo v vrtcu, piše S. Rutar, bomo morali biti v prihodnosti pri njeni implementaciji pozorni tako na vsebino (o čem otroci odločajo, soodločajo) kot na stopnjo otrokovega vpliva, ki se kaže v stopnjah participacije. Avtorica v zadnjem delu članka posebej poudari, da tudi dosedanja proučevanja na področju participacije otrok kažejo, da je participacija ključen element inkluzivne družbe, zato je tudi o možnostih uresničevanja participacije treba razmišljati vključujoče, če izhajamo iz predpostavke, da je le-ta pravica in pogoj demokracije. To dejstvo vodi v prepričanje, še zapiše, da imajo vsi pedagoški koncepti, ki se navezujejo na demokratične principe, odprto pot in ne nazadnje tudi obvezo do uresničevanja participacije.

Seveda je kakovost vključevanja participacije v vrtcu odvisna tudi od siceršnje kakovosti pedagoškega dela vzgojiteljic in vzgojiteljev, prav k temu pa lahko pripomore samoevalvacija. **Janez Vogrinc in Vesna Podgornik** tako v prispevku »*Izkušnje vzgojiteljev in svetovalnih delavcev v vrtcih z izvajanjem samoevalvacije*« najprej ugotavljata, da se naloge in vloga strokovnih delavcev začno spreminjati, če sta odgovornost in skrb za kakovost preneseni na posamezen vrtec in znotraj njega na posameznega strokovnega delavca. Z drugimi besedami: z večanjem

avtonomije strokovnega delavca se veča tudi njegova odgovornost za kakovostno izvajanje pedagoške prakse. Tako postajata kritična refleksija in samoevalviranje pedagoške prakse vse pomembnejša dejavnika zagotavljanja kakovosti v vzgojno-izobraževalni instituciji, to pa predpostavlja usposobljenost strokovnih delavcev za raziskovanje in samoevalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela. Avtorja sta opravila empirično raziskavo, v kateri je sodelovalo 72 svetovalnih delavcev in 398 vzgojiteljev iz 89 vrtcev, in v članku predstavljata nekaj rezultatov le-te. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako pogosto in na katerih področjih dela vzgojitelji in svetovalni delavci izvajajo samoevalvacijo, kako pomembno se jim zdi izvajanje le-te za poklic, ki ga opravljajo, in ne nazadnje, kako dobro so usposobljeni za njeno izvajanje. Rezultati raziskave so pokazali, da vzgojitelji in svetovalni delavci večinsko ocenjujejo, da je izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo, zelo pomembno oz. pomembno, da vzgojitelji predšolskih otrok pogostejše izvajajo samoevalvacijo kot svetovalni delavci in da tudi ocenjujejo svoje znanje o izvajanju samoevalvacije bolje kot slednji. Avtorja ob tem poudarjata, da so pedagoški delavci, ki imajo izkušnje z lastnim raziskovalnim delom, navadno tudi bolj usposobljeni za prenos ugotovitev drugih raziskav v lastno prakso. Toda za učinkovito izvajanje samoevalvacije je treba razviti tudi sodelovalno klimo v vzgojno-izobraževalnih institucijah, pri čemer ima pomembno vlogo pedagoški vodja vrtca, ki mora zaposlene načrtno usmerjati v sodelovanje in proces reflektiranja, proučevanja ter raziskovanja njihove prakse. Prav tako naj bi k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije pomembno prispevali tudi seminarji stalnega strokovnega izpopolnjevanja, če so na njih predstavljena najnovejša spoznanja s področja samoevalviranja, in seveda izobraževalni programi, na katerih naj bi si pedagoški delavci pridobili temeljno znanje o oblikovanju načrta samoevalvacijske raziskave.

Na nek način bi lahko dejali, da nas sklepni prispevek v tokratni številki revije vodi prav po poti samo(kritične) evalvacije in premisleka. Objavljamo namreč predavanje »*Pedagogika in vzgojna praksa v času kulturnih sprememb. Pogled nazaj in v prihodnost*«, ki ga je imel mednarodno prepoznavni in uveljavljeni avstrijsko-nemški avtor **Wolfgang Brezinka** 11. aprila 2012 na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Brezinka je v znanstvenem prostoru znan in cenjen avtor tudi zaradi svoje kritične drže do teoretskih in praktičnih vprašanj, ki zadevajo same konstitutivne temelje pedagogike kot znanosti, zato ni presenečenje, da polemičnemu tonu lahko sledimo tudi v tem objavljenem predavanju. Avtorjeva izhodiščna teza je, da je bila pedagogika kot *Erziehungskunst*, tj. nauk o umetnosti vzgoje (pri čemer je treba umetnost razumeti kot spretnost, izurjenost!), pravzaprav priprava za vešče vzgojno *ravnanje* in ne teoretična znanost o vzgoji. Kot je mogoče razumeti avtorja, ima pedagogika danes dva temeljna problema: prvi se kaže, kot zapiše avtor, v največjem neredu v njeni zgodovini. »Pedagogika je izgubila sistematiko in zgodovinsko kontinuiteto. Tako vsebinsko kot metodično je pisana mešanica, nepregledna zmešnjava rutinskih spoznanj, zgodovinskih elementov, filozofskih misli in nepovezanih, na izkušnjah temelječih delčkov iz različnih strok. Njena jedrna vednost zaradi samih obrobnihih védenj sploh ni več razpoznavna«. Drugi problem se kaže v njenem oddaljevanju od empirične vzgojne prakse ter vdajanju prej opisani teoretizaciji. Brezinka neprizanesljivo ugotavlja, da v teoriji vzgoje zdaj le redko

in težko najdemo uporabno novo strokovno znanje – namesto tega se srečujemo s kritiko »starega« znanja z vseh mogočih »novih« zornih kotov. Vprašanje, ki se ob tem zastavlja, je logično: kaj nam je storiti? Ali obstaja alternativa pedagogiki kot znanosti o vzgoji, alternativa, ki bi zmogla produktivno zadostiti v prvi vrsti potrebam praktikom in ne zgolj teoretikom vzgoje? Popolnoma teoretično, meni Brezinka – in previdno doda: neupoštevaje človeške slabosti –, bi za pedagoško plat izobraževanja učiteljev obstajala jasna rešitev: realistična in solidna »praktična pedagogika«. Torej pedagogika kot normativna teorija vzgoje za pedagoge praktike, ki pripravlja na vzgojo in navaja k ravnanju. In za to, piše avtor, so potrebni norme in pravila, navodila in priporočila, ki niso omejeni na znanstveno védenje in imajo svetovnonazorske temelje. Vključuje torej veliko rutinske vednosti in je nujno normativnovrednotnega značaja. To je pozicija, ki nemara sproža še več vprašanj in terja k razmisleku: je mogoče praktično vrednost pedagogike, pa čeprav zgolj pedagogike, namenjene izobraževanju učiteljev, graditi na odklanjanju teoretične vednosti, kot bi bilo vsaj v prvem koraku moč razumeti Brezinko? Sami predavanje razumemo bolj kot poziv k premisleku in kontinuiranemu ter koherentnemu iskanju odgovorov na probleme, ki jih prinaša vzgoja. Posebno, če vsebino tega predavanja navežemo na njegovo delo »Metatheorie der Erziehung«, na katerega že pred več kot dvajsetimi leti referira Kodelja (1988) v svoji razpravi o vprašanju, ali je vzgoja predmet pedagoške znanosti; med drugim povzame kritike pedagogike kot znanosti, ki jih Brezinka v omenjenem delu razvrsti v tri skupine: v prvo sodijo tisti, ki obstoječi pedagogiki odrekajo znanstveni značaj, ne izključujejo pa možnosti, da se kot znanost lahko izoblikuje; v drugo skupino sodijo tisti, ki verjamejo, da pedagogika kot znanost že obstaja, a je veliko pedagoške literature neznanstvene in spekulativno zasnovane; v tretjo skupino pa po Brezinki sodijo kritiki, ki so prepričani, da pedagogika kot samostojna znanost o vzgoji ni niti nujna niti mogoča, saj je vzgoja fenomen, ki je predmet proučevanja drugih znanosti (prav tam, str. 68). Sam Brezinka, piše nadalje Kodelja, kot zagovornik empirične znanosti o vzgoji vidi možnost pedagogike kot znanosti v njeni ločitvi od filozofije in iz metodoloških razlogov izključuje iz nje svetovnonazorske poglede, verovanja v določene ideale, normativno problematiko pa prepušča filozofiji vzgoje, ki jo razume kot dopolnilo znanosti o vzgoji (prav tam, str. 70). A to je samo eden od razmislekov o pedagogiki kot znanosti. Kot povzema Kodelja po Derbolavu, empirične teorije o vzgoji, »kjer jim manjka filozofska zasnovanost«, še niso znanstvena pedagogika (prav tam), so pa za znanost nujni prelomi s predznanstvenim diskurzom. Na to, kaj je predznanstveni diskurz, obstajajo različni pogledi: »za ene je to ‚pedagoški bon sens‘, za druge filozofija, za tretje praktične teorije, za četrte sama pedagogika kot doktrina itd.« (Prav tam) Ne glede na različne razmisleke pa je za vsako znanost pomembno, da zna in zmore predznanstveni diskurz nenehno identificirati in ga kot takega opredeljevati. Predavanje Wolfganga Brezinke je moč razumeti tudi kot produktivno prizadevanje v tej smeri.

V sklepnem delu uvodnika nam je preostala le še prijetna dolžnost bralce opozoriti na jubilejni zapis, s katerim podobno kot v prejšnji številki revije zaključujemo nabor objavljenih besedil. Prispevek ob visokem jubileju tokratne slavljenke, prof. dr. **Ane Tomić**, ki je praznovala 80 let nadvse ustvarjalnega ter

strokovno in znanstveno bogatega življenja, je pripravil **Milan Adamič**. V njem je predstavil dosedanje življenjsko pot jubilantke in njene strokovne dosežke, ki so pomembno vplivali zlasti na razvoj didaktične misli v našem prostoru. Dr. Ani Tomić ob tej priložnosti želimo obilo zdravja in prijetnih trenutkov tako v krogu najbližjih kot tudi v družbi kolegic in kolegov ter, seveda, ob prebiranju »Sodobne pedagogike«!

*Dr. Jasna Mažgon,
glavna in odgovorna urednica*

Literatura in viri

Kodelja, Z. (1988). Ali je vzgoja predmet pedagoške znanosti? *Problemi – šolsko polje*, št. 11, str. 56–70.