

RAZPRAVE FF

Robi Kroflič, Tadej Vidmar, Klara Skubic Ermenc (ur.)

Živa pedagoška misel

Zdenka Medveša



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA

Živa pedagoška misel Zdenka Medveša

Zbirka: Razprave FF (ISSN 2335-3333, e-ISSN 2712-3820)

Uredili: Robi Kroflič, Tadej Vidmar, Klara Skubic Ermenc

Recenzenta: Borut Mikulec, Pavel Zgaga

Lektorica: Irena Hvala

Tehnično urejanje in prelom: Jure Preglau

Prevod povzetka: Andrej Zavrl

Fotografiji na naslovnici in v monografiji: Matej Peljhan

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdal: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete

Za založbo: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete

Oblikovna zasnova zbirke: Lavoslava Benčič

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Ljubljana, 2020

Prva izdaja

Naklada: 200

Cena: 22,90 EUR



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Monografija je nastala v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave - Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnost, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>
DOI: 10.4312/9789610603917

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga

COBISS.SI-ID=36533251

ISBN 978-961-06-0392-4

E-knjiga

COBISS.SI-ID=36469251

ISBN 978-961-06-0391-7 (pdf)

Kazalo vsebine

Uvodnik	5
-------------------	---

PRVI DEL

1 Voditi, pustiti rasti ali vzburi samoorganizacijo	11
<i>Zdenko Medveš</i>	

DRUGI DEL

2 Klasifikacija pedagoških paradigem v Sloveniji	61
<i>Edvard Protner</i>	
3 Primerjalnozgodovinski pristop k poklicnemu izobraževanju učiteljev.	105
<i>Nataša Vujisić Živković</i>	
4 Inkluzija otrok ni mogoča brez inkluzije izobraževanja učiteljev . .	119
<i>Mojca Peček</i>	
5 Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti?	145
<i>Irena Lesar</i>	
6 Šolnine in vprašanje pravičnosti	165
<i>Zdenko Kodelja</i>	
7 Raba metafor v pedagogiki	177
<i>Robi Kroflič</i>	
8 Splošna in poklicna izobrazba, kompetence in instrumentalizacija izobrazbe	195
<i>Klara Skubic Ermenc</i>	

TRETJI DEL

9 Intervju z Zdenkom Medvešem o razvoju vzgojno-teoretskih konceptov	221
<i>Robi Kroflič</i>	
Povzetek	247
Abstract	251
Imensko kazalo	255

Uvodnik

Pedagog dr. Zdenko Medveš, zaslužni profesor Univerze v Ljubljani, v letošnjem letu obeležuje osemdeseto obletnico. Kot prosvetni strokovnjak, politik in direktor, prvenstveno pa univerzitetni profesor in raziskovalec je Zdenko Medveš pustil izjemen pečat na področju pedagogike v Sloveniji. Pravzaprav tega stavka ne bi smeli zapisati v pretekliku, saj je profesor še vedno izjemno plodovit – s svojimi besedili izziva naša utečena razmišljanja, pogosto ujeta v pragmatiko vsakdanjega raziskovalno-univerzitetnega vsakdanjika, in vabi k dialogu. Zato je monografija *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*, s katero želimo počastiti njegov jubilej, zlasti izziv in dialog, ne pa predvsem pregled pedagoške dediščine profesorja. Knjiga po eni strani prinaša jubilentova najnovejša dognanja in razmišljanja, po drugi strani pa odziv učencev in kolegov na nekatere njegove teoretske koncepte in razmisleke. Zaradi vsestranskosti njegovega delovanja in znanstvenega udejstvovanja smo tematiko te monografije omejili na ključne ideje s področij teorije vzgoje in zgodovine pedagogike, Medveševa izvornost, moč sinteze in uvida pa nas bodo k premisleku in dialogu vabili še dolgo.

Monografija je razdeljena na tri dele. Prvi del vsebuje novo izvorno besedilo izpod peresa jubilanta, ki nosi naslov *Voditi, pustiti rasti ali vzburiti samoorganizacijo?* V njem se Medveš kritično sooči s teoretskim lomom med senzualističnimi in naturalističnimi teorijami, ki je na izvorih razsvetljenstva vplival na nastanek pedagoških paradigem. Hkrati avtor dokazuje, da se lahko plodovita, teoretsko prepričljiva in znanstveno utemeljena pedagoška misel, ki sledi razsvetljenskemu idealu vzgoje avtonomnega posameznika, razvije samo na osnovi dinamike prepletanja zunanjih in notranjih dejavnikov človekovega razvoja, kar sta zaslutila že klasika pedagoške misli, Herbart in Rousseau. S tem besedilom Medveš pomembno dopolnjuje svojo klasifikacijo pedagoških paradigem, ki jo je razvijal v zadnjem obdobju.

Drugi del knjige vsebuje sedem poglavij, v katerih avtorji analizirajo posamezne vidike Medveševih konceptov in jih uporabijo kot izhodišče za razvoj svojih idej.

V poglavju z naslovom *Klasifikacija pedagoških paradigem v Sloveniji* Edvard Protner¹ na podlagi analize slovenskih učbenikov pedagogike ugotavlja, da se področju klasifikacije pedagoških smeri kot enemu od temeljnih področij obče pedagogike v Sloveniji ni posvečalo večje pozornosti. V razpravi avtor predstavlja klasifikacije slovenskih in jugoslovanskih pedagoških avtorjev ter avtorjev v germanskem in anglosaškem okolju, posebej pa izpostavi izvorni pristop h klasifikaciji, ki ga je izpeljal Zdenko Medveš. Kljub določenim pomislekom predstavlja njegova naslonitev

1 Redni profesor pedagogike na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Mariboru.

na medij vzgoje kot klasifikacijski kriterij pomembno orodje za teoretsko analizo pedagoških paradigem.

Nataša Vujisić Živković² v poglavju *Primerjalnozgodovinski pristop k poklicnemu izobraževanju učiteljev* analizira izobraževanje učiteljev, ki je v središču zanimanja pedagogov še od časov oblikovanja izobraževalnega sistema v moderni družbeni sistem. V zadnjih desetletjih je z razvojem znanstvenih spoznanj o procesu vzgoje, izobraževanja in poučevanja, spremenjenih vlog učiteljev v izobraževalnem sistemu ter s povečevanjem števila tehnoloških inovacij to vprašanje dodatno aktualizirano, prav tako se je interes zanj razširil tudi zunaj znanstvene javnosti. Vseeno družbena in znanstvena diskusija o tem vprašanju pogosto zamuja kritično refleksijo, ki mora vsebovati tudi primerjalno in zgodovinsko komponento. Prispevek Zdenka Medveša na področju konceptualizacije poklicnega izobraževanja in zgodovine pedagogike jo zavezuje, da ob njegovem jubileju nameni posebno pozornost tem vprašanjem.

Prispevek *Inkluzija otrok ni mogoča brez inkluzije izobraževanja učiteljev* avtorice Mojce Peček³ izhaja iz teze Zdenka Medveša, da inkluzija izobraževanja ranljivih otrok ni mogoča brez skupnega izobraževanja osnovnošolskih učiteljev in specialnih pedagogov, ter da temelj takšnega izobraževanja ne more biti neka nova »integracijska pedagogika«, temveč »obča pedagogika«, ki ni »niti selektivna niti segregativna«, temveč razvija »koncept integrativnosti« kot miselni in vrednostni model ter tudi model ravnanja. Pri tem si v prispevku zastavlja dve vprašanji: ali je mogoče vključiti vse otroke v redne šole in ali je mogoče uresničiti inkluzijo brez stigmatizacije in izključevanja, in če da, kako? Kot pravi Zdenko Medveš, brez spoznanj »o upoštevanju individualnih posebnosti otrokovega razvoja, o razumevanju pravičnosti v izobraževanju in odgovornosti šole ter učitelja za učni uspeh ter o nujnosti preseganja vsake oblike izključevanja in segregacije, ne preživi v sodobni demokratični družbi nobena pedagogika več«.

Razmišljanje Irene Lesar⁴ v poglavju *Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti?* temelji na večdimenzionalnem konceptu inkluzivnosti in predpostavki iz Salamanške izjave, da inkluzivno izobraževanje ni le temeljna človekova pravica, marveč edino omogoča vzgojo vseh za spoštljivo sobivanje v družbi raznolikih. Ker je vzgojna dimenzija udejanjanja inkluzivnosti v večini razprav le omenjena in ne prav zares premišljena, je namen tega prispevka soočenje

2 Redna profesorica zgodovine pedagogike na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Beogradu.

3 Redna profesorica teorije vzgoje na Oddelku za temeljni pedagoški študij Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.

4 Redna profesorica obče pedagogike in teorije vzgoje na Oddelku za temeljni pedagoški študij Pedagoške fakultete in na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

vzgojnih paradigem z vzgojnimi cilji inkluzivnosti in poskus iskanja odgovora, katera od vzgojnih paradigem najbolj podpira uresničevanje inkluzivnosti.

Zdenko Kodolja⁵ v poglavju z naslovom *Šolnine in vprašanje pravičnosti* pojasni, da so šolnine običajno razumljene kot dokaz za dva negativna družbena pojava, in sicer za nepravičnost šolskega sistema in za kršitev človekovih pravic. Šolski sistem, ki ovira ali celo preprečuje izobraževanje tistim, ki ne zmorejo plačati šolnin, je nepravičen. Prav tako krši tudi pravico do brezplačnega izobraževanja, ki je – vsaj v primeru obveznega šolanja – vsakomur priznana kot človekova pravica. V primeru šolnin v visokem šolstvu pa se stvari zapletejo. Po eni strani ima država še vedno obveznost, da poskuša postopoma zagotoviti brezplačnost študija, po drugi strani pa nekateri podatki kažejo, da imajo od brezplačnega študija največjo korist študentje iz višjih socialnih slojev. Prav to pa potrjuje, da je tak šolski sistem nepravičen. Vprašanje je tudi, ali so nepravilne tudi odložene šolnine, ki jih študentje plačajo po končanem študiju, vendar le, če se zaposlijo in imajo dovolj visoko plačo. Takšne šolnine namreč ne preprečujejo študija tistim, ki šolnine pred začetkom študija ne morejo plačati. In končno, ali je brezplačnost študija mogoče zagovarjati kot element družbene pravičnosti v primerih, ko diplomanti, ki jim študija ni bilo treba plačati, množično zapuščajo državo, četudi so imeli možnost primerne zaposlitve v lastni državi.

Robi Kroflič⁶ v poglavju *Raba metafor v pedagogiki* ugotavlja, da so metaforični opisi na področjih človekovega življenja, ki jih opredeljujemo s konceptom liminalnosti, ključnega pomena, hkrati pa vse metafore niso enako primerne za razumevanje pojavov, kakršna je vzgoja. V razpravi analizira rabo metafor v vzgojno-teoretski literaturi, v prosvetno-političnih diskurzih in v vzgojni praksi v luči Ricoeurjeve teorije živih metafor. Analiza pokaže, kako so se od razsvetljenstva do danes spreminjali metaforični opisi vzgoje in vzgajane osebe v navezavi na paradigmatične spremembe v pojmovanjih vzgoje. V drugi polovici dvajsetega stoletja pa na prosvetno-politične diskurze pomembno vpliva medikalizacija družbenega življenja in z njo se v metaforiki začne pojavljati vojaški besednjak, kar zaznamuje tudi sedanje obdobje soočanja z boleznijo covid-19. Hkrati v zaključku pokaže, kako pomembno je za sodobno vzgojo vnašanje živih metafor v pedagoški jezik.

Drugi del monografije zaključuje poglavje z naslovom *Splošna in poklicna izobrazba, kompetence in instrumentalizacija izobrazbe*, v katerem Klara Skubic Ermenc⁷

5 Znanstveni svetnik, vodja Centra za filozofijo vzgoje, Pedagoški inštitut v Ljubljani.

6 Redni profesor teorije vzgoje in obče pedagogike na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

7 Izredna profesorica primerjalne pedagogike na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

predstavlja Medveševu klasifikacijo teorij o izobraževanju ter jo navezuje na razpravo o razmerju med splošno in poklicno izobrazbo. Medveš dokazuje, da ne splošnega ne poklicnega izobraževanja ne moremo misliti brez upoštevanja razmerja med humanizacijo (vzgoje oziroma formiranja človeka kot moralnega in duhovnega bitja), kreacijo in produkcijo (razvoja človekovih kreativnih potencialov in delovnih zmožnosti) ter socializacijo (pripravo na poklic in življenje v skupnosti). Splošna in poklicna izobrazba nista dva ločena agregata vednosti, vsakega od njiju odlikuje tudi reflektivnost in diskurzivnost, a vsak lahko zdrsne v instrumentalizem. Drugi del poglavja je namenjen razpravi o kompetencah, ki jih Medveš v svojih novejših besedilih utemeljuje kot stično točko poklicnega in splošnega izobraževanja. Poglavje zaključuje z dvomom o ustreznosti nadomeščanja splošne izobrazbe s ključnimi kompetencami in prevladi učno-ciljnega kurikularnega načrtovanja.

Zaključni, tretji del knjige pa prinaša intervju z jubilentom, v katerem poteka pogovor o razvoju vzgojno-teoretskih konceptov, s katerimi se je ukvarjal Medveš kot raziskovalec in visokošolski profesor. V intervjuju Medveš razkriva ideje, ki so ga od mladosti usmerjale pri oblikovanju lastnih miselnih horizontov, pa tudi drznost, da v času uveljavljene kritike neoliberalnih konceptov, na primer gesla »družba izsiljenih izbir« in »družba tveganja«, še vedno zagovarja vzgojo kot podporo človekovi pripravi na življenje v družbi izbir.

Uredniki se zahvaljujemo (so)avtorjem knjige za prispevke, v katerih so osvetlili različne vidike Medveševga raziskovanja in s tem pokazali, da je njegova pedagoška misel še kako živa in vitalna. Iz srca pa gre naša zahvala zlasti profesorju samemu za pomemben prispevek h knjigi, za dosežke na področju pedagoške znanosti, prakse in politike ter nenazadnje za vse nesebično mentorsko delo.

Dragi učitelj, iskrene čestitke ob Tvojem jubileju. Želimo Ti še mnogo vitalnih let in z nestrpnostjo čakamo Tvoje nove pedagoške premisleke!

Uredniki

Ljubljana, 18. 10. 2020

Prvi del

1 Voditi, pustiti rasti ali vzburi samoorganizacijo

Zdenko Medveš

1.1 Pedagogika med senzualizmom in naturalizmom

V razpravi pred leti (Medveš, 2011) razvijam tezo, da se novoveško mišljenje o vzgoji razvija v dveh linijah: senzualistični in naturalistični. Danes raje govorimo o dualizmu med kulturo in naravo (Descola, 2019), kar pa stvari nič ne spreminja, saj metafora o kulturi in naravi pomeni za pedagogiko enako dilemo, kot jo izraža epistemološka dihotomija senzualizma in racionalizma. Težave pedagogike je leta 1927 metaforično izrazil Theodor Litt z izzivalnim vprašanjem v naslovu svojega dela *Voditi ali pustiti rasti?*, kjer je s številnimi metaforami nakazal mnogoterost dilem, ki izhajajo iz razmerja »notranje« – »zunanje«: posameznik – skupnost, človek – svet, um – življenje, teorija – praksa. Senzualistična linija izhaja iz koncepta »tabule rase« in vzgojo, kot bi rekel Locke, razumeva tako, da se notranji intelektualni svet, svet zavesti, svet mišljenja izgrajuje na podlagi izkušenj, vplivov okolja. Obratno pa se po Rousseauju notranji svet razvija po načelu rasti, mehanizmov samorazvoja otrokove narave; naloga vzgoje je predvsem preprečevati ovire v tem samorazvoju in zavarovati otroka pred zunanjimi vplivi, ki bi lahko izmalčili naravni tok samorazvoja. Vzgoja kot načrtno vplivanje je vir zla. Dokler sam v sebi ne doraste, »naj otrok nikar ne napravi nekaj zgoj na besedo samo; zanj je dobro to, kar sam čuti, da je dobro. Ko ga silite nenehno dalje preko mej njegove uvidevnosti, mislite, da delate zelo previdno, toda prav to vam manjka« (Rousseau, 1959, 17).

Temeljna relacija za nastajanje različnih paradigem in teorij o vzgoji je torej razmerje med »notranjim« in »zunanjim«, inteligibilnim in empiričnim, zavestjo in okoljem. V novoveškem mišljenju o vzgoji so tako tudi teorije razklane v dve antagonistični skupini, od katerih ena poudarja pomen gesla »pustiti otroka rasti« ter izhaja iz vere v moč otrokovih notranjih razvojnih potencialov, druga pa na podlagi gesla »nujno je voditi« pristaja na vero v moč zunanjih vzgojnih prizadevanj ter stavi na njihovo ponotranjenje. Posledica teoretske razklanosti je, da nobena skupina teorij ni mogla zadovoljivo razrešiti temeljnih vzgojnih dilem. Senzualistična teorija ni znala pojasniti, zakaj se v enakih okoljih razvijajo različni profili osebnosti, prav tako nima znanstveno utemeljenih odgovorov, kako se dogodi misterij ponotranjenja ter kako se lahko v procesu ponotranjenja ali pripenjanja na obče vrednote zgradi avtonomija zavesti, avtonomija osebe, emancipiran subjekt, kar je ta skupina teorij v takšni ali drugačni obliki izražala kot cilje vzgoje. Enako velja za

naturalistično skupino teorij, ki jim najprej umanjka argumentov za pojasnjevanje, kako otroka zavarovati pred kvarnimi zunanjimi vplivi, ne da bi to bil hkrati že proces vodenja otroka in s tem omejevanja rasti notranjih potencialov.

Sčasoma se vsaka od skupin teorij o vzgoji mehča. Tako se v senzualistični liniji mehča načelo discipliniranja in vodenja v smislu usmerjanja, kultiviranja, poučevanja, socializacije, vse do zadnjih pol stoletja, ko konstruktivisti, ki namesto dirigiranega transmisivnega poučevanja postavljajo model transformativnega pouka (vzgoje?) in vzgojiteljeve glavne naloge ne vidijo več v vodenju, temveč v kontroli zunanjih pogojev učne (vzgojne) situacije in zagotavljanju ustreznih pogojev učenja (vzgoje) (Gagne, 1970; povzeto po Strmčnik, 2000); ali pa priporočajo, da učitelj (vzgojitelj) »razreda« ne poučuje (vzgaja?), temveč učencem le pomaga izboljšati metode in organizacijo učenja (vzgoje?) (Plake, 2010). Ne glede na to mehčanje direktivnosti pa senzualistični liniji nikoli ni uspelo odstraniti asimetrije v pedagoškem odnosu in afirmirati otroka kot subjekta interaktivnega procesa. S tem so se sicer približali rousseaujanskemu kreiranju vzgojnega okolja, ki naj bi ga otrok doživljal kot avtentični svet, a je vselej to bil svet, ki ga je ustvarjal vzgojitelj (Kroflič, 1997).

Enako, le da v obrnjenem smislu, velja za vzgojne teorije v naturalistični liniji. Tudi tu se je mehčal pomen »notranjega« v razmerju do »zunanjega«, rasti v razmerju do vplivanja, kar se je kazalo v tem, da se je v pedagoškem odnosu mehčal preferenčni status otroka in se je krepila vloga vzgojitelja. Vsaj trije takšni teoretski odkloni znotraj naturalističnega pojmovanja vzgoje so značilni za 20. stoletje: otrokocentrizem, permisivna vzgoja in *laissez faire* vzgoja (Jeznik, Kroflič in Štirn Janota, 2017). Otrokocentrizem (pedocentrizem), na otroka usmerjena vzgoja, otroku sicer daje primat v vzgojnem odnosu, toda hkrati v ozadju tega procesa pripoznava aktivno vlogo vzgojitelja. To na primeru analize Suhmmerhila ugotavlja Catherine Millot, ko nakazuje na pojem skrite oz. prikrite avtoritete. Pojem je v našem prostoru dokaj obširno opisal Kroflič (1997), ki sam izraz otrokocentrizem intepretira v pozitivnem smislu kot naravnost vzgoje na otrokove potrebe in koristi. Koristi in potrebe otroka je tu razumeti kot pozitivno normo, saj so to koristi in potrebe, kot jih vidijo odrasli, ki ustvarjajo podobe otroka, da bi v skladu z njimi ukrojili koncept vzgoje, ki bi jim najbolj ustrezal (Kroflič, 2011). Zato otrokocentrizem lahko štejemo za zmer-no smer naturalizma, saj očitno predpostavlja vodenje, ki je naravnano na otroka, a ima v bistvu zaradi svoje normativnosti značaj vodenja. K. Jeznik, Kroflič in P. Štirn Janota otrokocentrizem razlikujejo od permisivnega vzgojnega koncepta z značilno popustljivo vzgojo in ga želijo že s poimenovanjem distancirati tako od permisivne-ga kot *laissez faire* vzgojnega razmerja (Jeznik, Kroflič in Štirn Janota, 2017).

Koncept permisivnosti ima povsem drugače razumljeno normativnost. Namesto pozitivne normativnosti otrokove koristi bi normativnost lahko predstavili z Rousseaujevim modelom negativne vzgoje, to pomeni z vzgojiteljevim ravnanjem, ki ne daje pozitivnih usmeritev, temveč le preprečuje zlo, ki bi ga lahko otrok storil sebi ali drugim (Rousseau, 1959, 17). To je sinonim za »dopuščajočo« vzgojo, to je vzgojo kot spontan razvoj otroka brez usmerjevalnih posegov odraslih. Tretji vzgojni koncept sodobnega pedagoškega naturalizma pa je *laissez faire*. Lahko bi ga ilustrirali s teorijo svobodne vzgoje oziroma s teorijo svobodne šole¹. Kot pravijo avtorji razprave *O vzgojnih pristopih med permisijo in otrokocentričnostjo*, to pomeni prepustiti otroka samemu sebi v svetu kompleksnega okolja, in to velja za neodgovorno in tudi do otroka nepošteno (Jeznik, Kroflič in Štirn Janota, 2017). Če imamo pred očmi celotno strukturo avtoritete, ki jo je Kroflič razvil v *Avtoriteti v vzgoji*, se izkaže, da je načelo »pustiti rasti« v pedagogiki problem tudi v svoji antropocentrični verziji, saj uspešnost na otroka usmerjene vzgoje predpostavlja prikrito oz. skrito avtoriteto vzgojitelja. Podobno ugotavlja v primeru Summerhilla tudi C. Millot. Prikrita oz. skrita avtoriteta pa je slej kot prej nujno manipulativna v razmerju do učee se osebe, saj krši temeljna načela pedagoške etike o pedagoškem odnosu kot odkritem oziroma odprtem in transparentnem medčloveškem odnosu. Rešitev te zgodbe je Kroflič videl v samoomejitveni in ne prikriti avtoriteti (Kroflič, 1997).

Opisane oblike mehčanja obeh linij v razumevanju vzgoje lahko razumemo kot iskanje neke vmesne možnosti, a očitno mehčanje ne ene ne druge v razvoju ni moglo prestopiti rubikona, ki ga vzpostavlja dualizem notranjega in zunanjega, kulture in narave. Zato je za pedagogiko danes resno vprašanje, ali obstaja tretja pot.

1.2 Kako ravnati? – edino pravo vprašanje pedagogike

Vzgojnim teorijam je mogoče očitati, da vprašanj transferja med notranjim in zunanjim niso reševale z znanstvenimi orodji, ampak s poetičnimi metaforami. Tu mislimo na metafore, s katerimi je pedagogika pojasnjevala, kako »vzgoja sploh deluje«.

1 Kot ilustracijo te »teorije« bi lahko navedli dokumentarni film *Svobodna šola* (Rose Wilder, 2014, *Approaching the Elephant*), ki konsistentno predstavlja model šole, ki jo vodijo otroci. Dokumentarec verno spremlja dogajanje na svobodni šoli Teddy McArdie, na kateri si je ustanovitelj Alex Khost zamislil šolo demokracije kot šolo popolne simetrije. V šoli veljajo samo pravila, ki jih akterji sami sprejmejo, pri čemer je kot znak simetrije uporabljeno načelo »en človek, en glas«. Vsi udeleženi odločajo o pravih skupnega življenja z glasovanjem. Eksperiment je propadel, kar končno prizna tudi Alex. Moj komentar: propadel pa ni zaradi razmerij simetrije, torej ne zaradi načela »en človek, en glas«, temveč zaradi slabosti, ki tako ali tako spremljajo formalno glasovalno demokracijo. Odločanje o pravih življenja je bilo izpeljano le formalno, z glasovanjem brez ustreznih racionalnih argumentacij, ki bi jih udeleženci izmenjevali o predlogih glasovanja v komunikaciji. Otroci so takoj odkrili šibke točke glasovalne demokracije, da lahko z zadostnim številom glasov in brez kritičnega soočanja vsak trenutek obračajo na glavo veljavna pravila. Tako se je dogajalo, da se je določena skupina, ki ji pravkar sprejeto pravilo ni ustrezalo, organizirala in zbrala zadostno število glasov ter takoj predlagala glasovanje o odpravi pravila, še preden so ga preizkusili v ravnanju. Posledica: popolno brezpravje.

kako se uresniči vzgojni namen, kaj zagotavlja uspešnost vzgojnega vpliva. To se je pojasnjevalo in se še pojasnjuje s pojmi, kot so pedagoški eros, pedagoški odnos, pedagoški takt, materina ljubezen, pedagoški oziroma vzgojiteljev zgled, kontakt, ključno doživetje, danes se pogosto uporabljata pojma ponotranjenje in pripoznanje. Večina teh pojmov je teoretsko slabo tematiziranih (Luhmann, 1991), predvsem pa niso, če smemo tako reči, tehnološko dodelani, niso razviti na ravni operativnega ravnanja. Pri reševanju tega vprašanja, ki je zagotovo temeljno, je pedagogiki mogoče očitati celo brezbržnost do »vzgojne tehnologije in tehnike«. Tehnološko izrazoslovje že samo po sebi vzbuja v pedagoškem diskurzu negativno konotacijo, nakazuje na tehnizacijo, banaliziranje vzgoje kot medčloveškega odnosa. Pedagogika se je celo rada izmikala razmisleku o »tehnologiji vzgojnega dela« z izgovorom, da vzgoja pač ni kuhanje in je enostavno ni mogoče izvajati po receptih ali navodilih. A v zgodovini ni bilo vedno tako. Teoretski poskusi konstituiranja pedagogike kažejo resna prizadevanja v tej smeri. Že Herbart, oče ideje o pedagogiki kot znanosti, je z razvojem »estetskega predstavljanja sveta« pokazal dvoje: da je pedagogiko mogoče konstituirati kot znanost, ki se ukvarja s kavzalnimi odnosi med vzgojnim ravnanjem in vzgojnim učinkom, ter da »tehnološka« rešitev za to ne terja izvedbenih navodil ali receptov, temveč zavedanje globalne vzgojne strategije, kot bomo videli pozneje. Temu vprašanju je posvetil svoj kratek spis o estetskem predstavljanju sveta kot glavni nalogi vzgoje, v katerem razvije poseben pojem kavzalnosti, *estetsko kavzalnost*. Estetska kavzalnost na epistemološki ravni pojasnjuje strategije, ki vzgojitelju omogočajo, da vzpostavlja kavzalno razmerje med zavestjo in svetom, notranjim in zunanjim ter s tem med vzgojiteljevim ravnanjem in izgradnjo za(vesti) učeče se osebe. Mogoče je to še lažje pojasniti z Makarenkovim zavzemanjem za vzgojne metodike, tehnike in tehnologije, o čemer izrecno govori v *Pedagoški pesnitvi* (Makarenko, 1950), pri čemer pa nam ne ponuja rešitev v obliki navodil in receptov, temveč globalno strategijo vodenja kolektiva, ki jo razume kot strategijo vzgoje individuumu.

Skratka, spoja, ki naj ga vzgoja doseže med notranjim in zunanjim, znanost enostavno ne more prepuščati mitom, kot so ljubezen, takt, zgled, ozir, odnos, ponotranjenje, pripoznanje. Razkrivanje mehanizmov oziroma strategij tega spoja pomeni odgovoriti na temeljno, mogoče celo edino resno pedagoško vprašanje, *kako ravnati*.

Tradicija razvoja pedagogike v dveh linijah ni zmogla odgovoriti na to vprašanje. Pa tudi sicer ni ugodna, saj na razcepu kulture in narave ni mogoče graditi moderne znanosti o človeku, kar sporočajo socialni antropologi (Levi Strauss, Descola) ter tudi nevrofiziološka raziskovanja (Maturana in Varela) in raziskovanja klinične psihologije (Anica Mikuš Kos). Ta znanstvena področja nakazujejo tretjo linijo, ki gradi

na prepletenosti notranjega in zunanjega, narave in kulture. Dualizem, kot pravi Descola, nima podlage niti v zgodovini: »Dualizem kulture in narave, [...] ta dvojnost sveta, [...] se je dokončno oblikoval pred sto leti, [...] bil je izvirni prvotni izziv za znanost« (Descola, 2019, 129–130). Na podlagi lastnih raziskovanj razkriva, da razmerja med kulturo in naravo ni mogoče enoznačno pojasniti, ker je razumevanje tega razmerja samo po sebi vedno plod določene kulture. Ni torej kake objektivno veljavne univerzalnosti v razmerju med naravo in kulturo, vsi pristopi, ki razmerje med kulturo in naravo razlagajo univerzalistično, so enostranski, partikularni, ali gre za nazor, da je vsepovsod prisotno nasprotje med naravo in kulturo (funkcionalizem), ali za primat narave nad kulturo (naturalizem), ali pa kulture nad naravo (animizem) (prav tam, 130–139), po katerem »duhovi« urejajo naravna razmerja in zakone.

Podobno bi lahko sklenili tudi za novoveško mišljenje o vzgoji. Nobena od linij, ki razlagata vzgojo ali po načelu »pustiti (otroka) rasti« ali »voditi«, ne more veljati za univerzalno, vsaka od teh linij ostaja partikularna. Tako tista, ki izhaja iz vere v moč otrokovih notranjih razvojnih potencialov, kot druga, ki verjame predvsem v moč materialnega in socialnega okolja ter zunanjih vzgojnih prizadevanj in stavi na njihovo ponotranjenje. To razumevanje, da nobena linija ne more biti univerzalna, navaja na vprašanje, kakšna je sploh tretja možnost, ki bi vzgojo razumela v kontinuumu oziroma prepletenosti notranjega in zunanjega, narave in kulture. Podobno Descola predlaga za antropologijo, da univerzalni vzorec za vse kulture sveta zamenja z dinamičnim razumevanjem, ki razmerje med naravo in kulturo na različnih koncih sveta razume na način, ki ustreza lokalnim kulturnim pogledom. V pedagogiki bi to lahko pomenilo, da na podlagi prepoznavanja (konstruiranja) različnih paradigem, ki so se razvile v novoveškem pedagoškem mišljenju o vzgoji², izpeljemo proces paradigatske dekonstrukcije, kar pomeni, da posamezne vzgojne strategije, ki je značilna za določen medij vzgoje, ne ponujamo kot zveličavne in univerzalne za vse vrste vzgojnih praks, temveč gre bolj za prikaz možnega nabora pedagoških strategij, ki jih lahko uporabi učitelj/vzgojitelj glede na konkretne vzgojne namene, cilje in smotre. V duhu paradigatskega mišljenja lahko odkrivamo nabor učnih ali vzgojnih strategij, ki temeljijo na aktiviranju različnih medijev³ vzgoje in izobraževanja: to pomeni samokreativnost otroka oziroma učeče se osebe, ali dominantno vlogo učitelja/vzgojitelja, ali neposredno duhovno in kulturno sporočilnosti vsebine, ali pa načrtno ustvarjanje socialnih okolij z ustreznim pedagoškim potencialom, od katerih pričakujemo ustrezne vzgoje učinke. Tako se nam vprašanje pedagoške tehnologije izkaže kot možnost manipulacije z mediji vzgoje.

2 O pedagoških paradigmah sem več pisal v različnih razpravah (Medveš, 2011; Medveš, 2015; Medveš, 2018 itn.), prikazane so vrste paradigem, njihovo razumevanje in posebej pomen medijev vzgoje, ki določajo izvedbene vzgojne strategije.

3 V istih razpravah pojasnujem tudi pojem medija vzgoje in izobraževanja.

Namenoma uporabljam besedo manipulacija z mediji, saj manipulacijo razumem le kot nabor strateških tehnologij. Da pa ne bi zaradi tega prišlo do manipulacije oseb, udeleženih v vzgoji in izobraževanju, in s tem do pojavov, ki jih označujemo kot prikriti oz. skriti kurikulum, je pomembno izpeljati vse te procese v simetrični komunikaciji, to je v transparentni samorefleksiji in refleksiji vseh udeleženih, ob dogovoru in soglasju. Refleksija in soglasje sta optimalna možnost za preseganje različnih oblik prikritega kurikula. Nabor učnih ali vzgojnih strategij, različnih glede na potencial medija, je na izbiro, ko vzgojitelj, učeči ali drugi odgovorni (razrednik, ravnatelj) oziroma zainteresirani (starši) ugotovijo, da komunikacija ni uspešna. Takrat je sprememba komunikacije lahko uspešna že samo z uporabo drugačne strategije. V splošnem pa je komunikacija edino, kar ima na voljo tudi vzgojitelj, da doseže zastavljeni cilj oziroma namen. Morda uspešne komunikacije ne moremo zagotoviti le z zamenjavo strategije, kar pokažejo poglobljene analize konkretnih primerov, lahko da je treba zamenjati celo udeležene v komunikaciji.⁴

V vseh učnih oziroma vzgojnih strategijah pa je merilo uspešnosti prav razmerje med »notranjim« in »zunanjim«; torej kakšen je bil učinek pedagoškega vzgojnega prizadevanja v zavesti in ravnanju posameznika. Razmerje »notranje« – »zunanje« bi lahko zato imeli za nekakšno transversalno merilo ustreznosti teoretske zasnove pedagoške paradigme in merilo uspešnosti učno-vzgojnih strategij. Posebej je to pomembno, ko se zavzemamo za pluralizem pedagoških strategij, saj z razmerjem med zunanjim in notranjim postavljamo enotno merilo uspešnosti.

V nadaljevanju bom na primerih različnih pedagoških konceptov analiziral ključne točke, ki so jih teorije postavljale kot pokazatelje uspešnega sklapljanja notranjega in zunanjega, kar pomaga razumeti pomen metafore »zunanje« – »notranje« v kontekstu konkretnega pedagoškega razmisleka.

1.2.1 Rousseau, Kant in Herbart že povedo vse o razmerju notranjega in zunanjega

V novoveškem mišljenju se je dvojnost sveta do popolnosti oblikovala v kartezijanskem ločevanju dveh med seboj neodvisnih substanc, »res extensa« in »res cogitans«. To je dvojnost sveta, ki ima za pedagogiko implikacije mnogoterih razsežnosti. Lahko jih razberemo iz temeljnih oznak. »Res cogitans« je ime za mišljenje, dušo, duh ter pomeni območje nedoločljivega in nedokončanega potenciala. V njem se prepletajo mnogoteri procesi. Ne le da se zaveda sebe, ker misli, ampak tudi čustvuje, hoče in

⁴ Študentje so v seminarskih delih pri Teoriji vzgoje opisali mnoge primere, ko so v reševanje konkretnega konflikta pritegnili tretje osebe (šolski svetovalni delavci, socialni centri), pa tudi nemalo primerov, ko se konflikt rešuje s premestitvijo učenca v drug oddelek ali na drugo šolo, za kar je predpisan poseben pravni postopek.

hrepeni. »Res extensa« pa je nasprotno inertna, določljiva in omejena stvar, ki nam je le logično dostopna. Razumljivo je, da se ta nedoločljivost, nedokončanost in nedostopnost duševnega neposredno nanaša na območje možnosti ali nemožnosti pedagogike. Še bolj kot to pa za pedagogiko predstavlja izziv predpostavka, da sta »res cogitans« in »res extensa« med seboj neodvisni substanci in je možnost korespondence med njima v bistvu reducirana na matematično-logično spoznavanje stvari. Descartesu je nepopustljivi dvom gonilo znanosti, le dvom v samozavedanje subjekta, ki dvomi, ni mogoč. S tem je postavljen temelj prihajajočega racionalizma, ki naj bi tudi pedagogiko postavil na trdne temelje, kot jih predstavljajo aksiomi v matematiki. Zanimivo bi bilo podrobneje raziskati, kakšne so bile pedagoške implikacije Descartesove *Razprave o metodi* v njegovem času. Le matematika in logika omogočata, da mi postanejo stvari jasne in razločne (*clare et distincte*), le matematika je preizkusni kamen za urejanje celotnega sveta stvari, znanje, ki ga ni mogoče matematizirati, je treba enostavno pregnati v preddverje znanosti. To ostro merilo zagotovo ni seglo do praktične šolske pedagogike in zgodovina pedagogike zlasti v času razsvetljenstva nakazuje, da nazor o dveh neodvisnih substancah in njunem zgolj logično-matematičnem povezovanju ni imel pedagoško-teoretske prihodnosti, lahko pa nam pomaga razumeti razvoj teoretskih nastavkov odmevnih pedagoških sistemov, ki so se razvili v nekaj naslednjih stoletjih.

1.2.1.1 Rousseau

Rousseau kar na začetku *Emila* zapiše, da postanemo ljudje šele z vzgojo in vzgajajo nas narava (notranji potencial), ljudje (učijo nas ta potencial uporabljati) in stvari (lastne izkušnje), ki vplivajo na nas (Rousseau, 1997, 32). Misel zveni kot neposredna polemika s predpostavko o dveh neodvisnih substancah. Ne samo, da nam je zunanji svet (ljudje in stvari) dostopen, tudi vpliva na nas, nas oblikuje. To nedvomno kaže, da ljudje kot »res cogitans« nismo temelj sami sebi, ampak smo povezani z zunanjim svetom bistveno bolj kompleksno, kot to omogoča le potencial logično-matematičnega spoznavanja. Kot izhaja iz celotnega *Emila*, nam zunanji svet vrača doživetja, ki se v nas ohranjajo in vodijo naše ravnanje, pa četudi gre za tako enostavne stvari, kot je nauk, ki ga dobi otrok, ko se dotakne vročega štedilnika. Razmerje med vzgojo narave, vzgojo ljudi in vzgojo stvari jasno kaže, da Rousseau ni razumel vzgoje stvari in vzgoje ljudi kot alternativ vzgoji narave, ampak tvorijo vse tri vrste vzgoje medsebojno prepleten koncept. To sledi iz znane misli, da morajo biti vse tri vrste vzgoje usklajene (prav tam).

Rousseau je s svojim razumevanjem »narave« (človeških potencialov) pravzaprav sprejel Descartesovo razumevanje o nedoločljivosti in neomejenosti »res cogitans«.

Pravi, da enostavno »ne moremo vedeti, kaj vse nam narava dovoljuje biti« (prav tam, 156). *Jedro te misli je, da nobena vzgoja prav nikoli ne sme zapirati te neizmerno odprtosti razvojnih potencialov narave.* Znano misel o »dobri otrokovi naravi« ne bi smeli razlagati moralistično. Dobro prej pomeni bogastva njene nedoločljivosti, nedokončanosti, neomejenosti njenih potencialov, njene popolnosti (*perfectibilité*) (prav tam, 103). Za razmerje med različnimi vrstami vzgoje, ki jih razlikuje Rousseau, to pomeni, da sta tudi »vzgoja stvari« in »vzgoja ljudi« povezani z neopredeljeno naravo človeka. Če sledimo tej misli, je »vzgojo stvari« smiselno razumeti kot interakcijo med svetom in človekom kot celoto, ne pa kot interakcijo med svetom in konkretno sposobnostjo, denimo logično-matematično, kajti samo človeška razumnost ima svoje meje (prav tam, 156). Mišljenje in delovanje skupaj zagotavljata, da znanje o naravi, življenju, človeku in družbi ni le logično-matematično hipostazirana struktura, saj naša spoznanja vedno lahko interpretiramo tako, da je v njih mogoče zagledati tudi raznolikost sveta, človekovega mišljenja in delovanja.

Težava pri Rousseauju je, kako opredeliti vlogo učitelja/vzgojitelja, kar se je v razvoju reformske pedagogike izkazalo v različnih šolah, pa tudi v teoretskih diskurzih, med katerimi smo že omenili otrokocentrizem, permisivno in svobodno pedagogiko. Opredelitev vloge vzgojitelja pri Rousseauju je zahtevnejša kot v teorijah, ki verjamejo v strukturno moč neposrednega vpliva učitelja/vzgojitelja oziroma neposrednega transfera vednosti in vrednot. Pri Rousseauju vzgoja stvari vodi v svobodo in dobro, kajti »odvisnost od stvari [...] prav nič ne škoduje svobodi ter ne rodi pregreh«, iz »odvisnosti od ljudi pa izvira vse zlo« (prav tam, 75). V ozadju bi lahko slutili celo prisotnost nazora o samoreferenčni naravi človekove zavesti in spoznanja. To lahko posredno sklepamo iz tega, naj se otrok sam znajde v naravi. Ker se ne ukvarja z didaktiko ali metodiko, nam ne pojasnjuje, kako zagotoviti to sklapljanje »res cogitans« in »res exstensa«, notranjega in zunanjega. Zadovoljiti se moramo z odgovorom, da se otroka (uččō se osebo) enostavno spusti v »res exsteno«, v naravo, da jo sam začuti in doživi neposredno, brez orodij in pomoči. Le tako bo sam prišel do lastnih ugotovitev, lastnih premislekov in presoje. V tem je namig na avtopoetični karakter zavesti. Iz tega izhaja glavna zapoved vzgoje, da nikoli ne sme zapirati razvoja duha, interesa in mišljenja, ampak mora vedno ohranjati možnost odprtega iskanja drugačnih, boljših, stvarnih rešitev.

1.2.1.2 Kant in Herbart

Glede na epistemološki poskus Kanta, da razreši dihotomijo racionalizma in empirizma, subjektivnega in objektivnega (notranjega in zunanjega), bi pričakovali, da nam bo Kantov spis o pedagogiki lahko nakazal bolj sofisticirano pot za preseganje

dilem v sklapljanju »notranjega« in zunanjega«. Kant, čeprav kritičen do Rousseauja, vendarle sprejme izhodišče, da ima narava za vzgojo poseben pomen. Njeni potenciali so njena omejitve, zato vzgojo lahko razumemo le »kot vodenje razvoja naravnih zasnov« (Kant, 1988, 147). Vzgoja ne ustvarja iz nič. Nasproti Rousseaujevi veri v spontan razvoj narave postavi zahtevo po načrtni vzgoji. Da mora biti načrtnost najstrožje objektivno utemeljena, nam izrazi s tem, da jo lahko zagotovi le pedagogika, če se razvije kot znanstvena disciplina⁵. Prebiranje spisa o pedagogiki, zlasti zapisov o razmerju med naravo in vzgojo, nam pokaže, da Kantu ni uspelo transformirati epistemološkega modela o prepletenosti izkustva in razuma (empiričnega in racionalnega) za področje vzgoje. Vzgoja, ki manifestira »zunanje«, je naravi (notranjemu) pravzaprav zoperstavljena. To se izrazi v zahtevi, da so vodenje, disciplina in strogost ključni elementi vzgoje, posebej pa v razumevanju moralne vzgoje v razmerju med intelegibilnim (notranjim) in empiričnim karakterjem. Moralno vzgojo Kant razume kot glavno nalogo vzgoje, saj je njen cilj, da naravo »postavi pod pravila« (prav tam, 153). Naloga vzgoje je »izboljšati samega sebe, sebe kultivirati in, če je slab, pri sebi proizvesti moralnost, ker pa do razvoja naravnih zasnov pri človeku ne pride samo od sebe, je zato potrebna vzgoja« (prav tam, 151–152). Nasprotje med naravo in vzgojo je razvidno tudi iz pomena, ki ga Kant pripisuje discipliniranju, kajti le »disciplina in strogost živalskost spremeni v človekost« (prav tam, 147). Disciplina naj bo prisotna v odkriti obliki vse »do dobe, ko je narava sama določila človeka za to, da se osamosvoji« (prav tam, 157).

Kantovo razmerje med naravo (notranjim) in vzgojo (zunanjim) stoji torej trdo zasidrano znotraj dvojnosti sveta. To nam posebej nazorno razjasni Herbartov model preseganja sveta dvojnosti. Najprej ugotovimo, da je Herbart sprejel Kantov epistemološki nazor kot preplet empiričnega in intelegibilnega v aktu spoznanja ter ga uporabil kot podlago svoji praktični filozofiji in pedagogiki. Herbartovo delo bo tudi pojasnilo, kje so razlogi v praktični filozofiji, ki so Kantu onemogočili, da bi dihotomijo empirizma in racionalizma presegel v pedagogiki ter v razumevanju razmerja med naravo in vzgojo vzpostavil možnost sklapljanja namesto prisile. Izvor je v Kantovi popolni ločitvi empiričnega in intelegibilnega karakterja, z drugimi besedami, zanj je moralno dejanje absolutna poslušnost moralnemu zakonu v nas, ne glede na empirične okoliščine ali voljo drugega (Herbart, 1804, 111). Okoliščine po Kantu ne morejo determinirati kategoričnega imperativa, saj bi bilo to proti notranji svobodi. Herbart sledi temeljni Kantovi misli, da je moralna vzgoja glavna naloga vzgoje, a hkrati odkriva v tem paradoks, kako je sploh mogoča moralna

5 To je čas, v katerem se šteje za znanost tista stroka, ki se predava na univerzi. To Kant izrecno zahteva za pedagogiko: »Umetnost vzgoje ali pedagogika mora potemtakem postati razsodna, če naj človeško naravo razvije tako, da bi dosegla svoje poslanstvo [...] tedaj mora pedagogika postati študij« (Kant, 1988, 152).

vzgoja (to je postavljanje narave pod pravila), ki je glede na odnos z naravo nekaj naravi zunanjega, če med empiričnim in racionalnim ni vzpostavljena mreža soodvisnosti, saj si vpliva »zunanega« na »notranje« (naravo) sploh ni mogoče zamisliti, če ni korespondence med intelegibilnim in empiričnim. V transcendentalni filozofiji, ki izhaja iz vrojenosti maksim uma, vzgoja (pedagogika) torej sploh ni mogoča (prav tam, 105). Če je kategorična maksima uma neodvisna od empiričnih okoliščin in če o volji presoja posameznik sam izključno na podlagi instanc uma, lastnega namena in lastne volje, ter je um edina instanca v presoji o tem, kaj je prav in kaj ne, ter edini legitimen vzrok ravnanja v praktični filozofiji; če se posameznik pri presoji svojega ravnanja ne meni za posledice in ne upošteva volje ter nagibov drugega (prav tam, 108–109), si po Herbartu ni mogoče misliti moralne vzgoje, posledično pa tudi ne praktične filozofije in pedagogike. Korak, ki ga Herbart stori za rešitev tega problema, je izrazito epistemološke narave. Temu je posvetil kratek, a pomemben spis o estetskem predstavljanju sveta kot glavni nalogi vzgoje (prav tam, 105), kjer razvije didaktično aplikacijo Kantovega hibridnega epistemološkega nazora v pojmu »estetsko predstavljanje sveta«. Estetsko predstavljanje (vzgojitelja) in estetsko doživetje (uččega se) sta spoznavna procesa, v katerih se prepleteta intelegibilni (notranji) svet uma in čustveni svet kot odziv na empirični (zunanji) svet (prav tam, 111). Estetsko predstavljanje vzgojitelja in estetsko doživljanje učenca je metafora sklapljanja notranjega in zunanjega.

Kantu je torej dvojnost moralnega karakterja, delitev na dva neodvisna karakterja, empiričnega in inteligibilnega, prepreka do ideje sklapljanja notranjega in zunanjega. Tako Kant ne vidi možnosti povezovanja poslušnosti legalnim zakonom in razvoja umnega Zakona, zato so sporne poznejše interpretacije Kantove moralne vzgoje kot ponotranjenja simbolnega Zakona. Za Herbarta pa

moralnemu nauku ne preostane nič drugega, če hoče imeti vpliv na ljudi, kot da se usmeri na subjektivnost osebnosti [subjektivni značaj, op. Z. M.], ki se potem preveri na objektivni podlagi [objektivni značaj], da vidi, koliko se lahko z njo uravna [...] Pri vzgoji morajo vsakdanje situacije in običaji pokazati, da ljudje slej kot prej odkrijejo maksime za svoja nagnjenja [...] in se je treba predvsem posvetiti objektivnemu delu značaja, ki se pod njegovim [vzgojiteljevim, op. Z. M.] vplivom počasi dovolj okrepi in formira. Če se ta značaj najprej uredi, si šele potem lahko obetamo, da bo uspešna tudi moč dobrega moralnega nauka. (Prav tam, 342)

Gornji citat dokazuje odprtost Herbartovega pogleda na moralnost. Praktična filozofija pri njem ne temelji na apriorno postavljeni normativnosti, temveč so

kompetence npravstvene presoje izpeljane iz lastnih procesov presoje in utemeljevanja, ki pripadajo izključno presojevalcu samemu. Iz tega bi lahko izpeljali posplošitev, da je moralna filozofija, ki temelji na prepadu med notranjim in zunanjim, nagnjena k dogmatskemu, avtoritarnemu razumevanju vrednot, moralnosti in moralne presoje, medtem ko iz načela sklapljanja notranjega prepričanja s presojo zunanjih posledic sledi bolj liberalen pogled na moralnost in moralno vzgojo. Vsaka odločitev v ravnanju, vključno z moralno, se dogodi v kontinuiteti razmerja med subjektivnim in objektivnim, »notranjim« in »zunanjim«. Razvidno je tudi, da kompetence etične presoje, ki zadevajo subjektivni značaj, ne morejo nastati v subjektivnem značaju, temveč izhajajo izključno iz objektivnega značaja presoja-jočega subjekta. Iz tega izhaja naloga, da vzgoja razvije »estetsko kavzalnost«, to je odgovorno presojanje realnega subjekta. Pojem estetske kavzalnosti je ključna točka Herbartove pedagogike, na njej je namreč zagotovljena oziroma vzpostavljena znanstvenost pedagogike. Herbart v *ästetische Darstellung* razlikuje štiri pojme kavzalnosti: teoretično (kavzalnost v realnem svetu), logično (doslednost v logičnem sklepanju), moralno (brezpogojna poslušnosti umu) in estetsko. Za razumevanje moralnosti vzgoje in zlasti narave sklapljanja zunanjega in notranjega prve tri izloči, brez estetske kavzalnosti (nujnosti) pa ni mogoče razvijati razsodne moči o praktičnih vprašanih presojanja. Najprej pojasnimo, da uporablja Herbart besedo »estetika« v grškem pomenu »aisthesis« (αἴσθησις), ki je v njegovem času povsem epistemološka kategorija. Najbrž ni opredelitve, ki bi bolj natančno kot aisthesis pojasnila epistemološki pomen sklapljanja notranjega in zunanjega⁶. To je sposobnost notranjega zaznavanja čutov, občutkov, misli, skratka sposobnost zaznavanja lastnega doživetja o objektivnem svetu. Doživetje objektivnega je *fenomen zavesti*, je več kot samo »slika« predmeta, stvari, dejanja ali dogodka, ker obsega tudi subjektivno dimenzijo človekovega odnosa do stvari, predmeta, dejanja ali dogodka: kaj komu predmet, stvar ali dogodek pomeni, kakšen je namen dejanja, kakšne so posledice. Gre za *čutno in duhovno sprejemanje sveta nasploh* in pomen estetskega nikakor ni omejen na umetnost – lepoto.

Pojem estetska nujnost je Herbart jasneje opredelil v svoji praktični filozofiji, a ga je uporabil že v *Obči pedagogiki* (Herbart, 1806) kot podlago za svoj pedagoški program spodbujanja moralnosti, ki je naravnana na oblikovanje (*Bildung*) univerzalnih kompetenc razsojanja in ravnanja pri otrocih in mladini. Tudi Herbart

6 Reprezentativen avtor o tem vprašanju je Duderstadt, ki pojasnjuje pomen estetskega doživljanja, kot se je uveljavil v Nemčiji v 18. stoletju po izidu Baumgartnovega dela *Aesthetica* (1735): »Estetika (možni prevodi: zaznavanje, čustvo, občutenje, čutno orodje, zmožnost občutenja, spoznanje, dojetje, razumevanje) je usmerjena navzven in navznoter. Zaznavanje tega, kar je izven mene, zaznavanje tega, kar se dogaja v meni.« (Duderstadt, 2010, 2) Etimološki spletni slovar pa pravi: αἰσθητικός (*aisthētikos*) občutljivo, čuteče, osnova je αἰσθάνομαι (*aisthanomai*) zaznavam, čutim.

sprejema kartezijansko tematizacijo »res cogitans«, ko govori o mnogostranosti interesov in potencialni nedoločenosti človeških sposobnosti, ki vsakemu posamezniku omogoča, da se dvigne do univerzalno človeškega, »prek meja svojega stanu in izvora ter doseže spoznanje vseh svetovnih danosti« (prav tam, 105–112). Vsak ima v sebi potenciale za to in glavna naloga vzgoje je, da »vsakogar izuri v doživljanju in presoji vseh človeških odnosov tako, da se na obojestranskem priznavanju med seboj delujočih posameznikov dvigne na raven meril presojanja vseh človeških praks« (prav tam).

Estetska kavzalnost je spoznanje sveta z notranjim doživetjem, ki nujno vodi do razvoja okusa, ki se nadgradi v vest. Mogoče je pomen estetske kavzalnosti (nujnosti) bolj jasen, če ga razumemo kot estetsko sodbo, saj je za to sodbo »značilno, da se izraža v absolutnih sodbah brez kakršnega koli dokaza, brez kakršne koli prisile postavlja svoje zahteve. Ni ji mar za nagnjenja, ničemur ne daje prednosti in ničesar ne zapostavlja. Nastane, ko je objekt v popolnosti predstavljen« (Herbart, 1804, 110). Kot sem omenil, je estetsko doživljanje epistemološki pojem. Je način spoznavanja sveta z doživetjem. Estetska sodba je absolutna, ne prenese ugovorov. Herbartu je sinonim, če na tem mestu samo namignemo, za to, kar v njegovem času pomeni *okus*. »Presoja okusa izhaja iz središča občutja (*Gemüt*), pogosto jo čutimo na način, ki je zapolnjen s prisilo« (prav tam, 111). Kavzalnost je v tem, da se okusu ni mogoče upirati, kajti »človek se le od sebe ne more ločiti [...] Ko vzpostavimo estetsko nujo, se bo nravnost upognila hrepenenju, ki je del estetskega razmerja [...] in obvladuje vse naše percepcije, najprej s svojo vihravostjo, in naše vrednotenje sveta«. A »čustvena vihravost sčasoma mine, razsodba pa ostane. To je dolgotrajen učinek okusa, ki mu ljudje pravimo vest« (prav tam).

Mogoče velja pojasniti samo še to, kaj pomeni, da se estetska kavzalnost vzpostavi, ko je »objekt v *popolnosti* [poševno označil Z. M.] predstavljen« (prav tam, 110). *Popolnost* predstavitve objekta je dosežena, če v otroku aktivira celoto zavestnega: občutenje, logično mišljenje, fantazijo, nagnjenja, želje, imaginacijo. To se lahko zgodi, če je objekt predstavljen v antropomorfizirani obliki, torej ne le kot objekt za sebe, temveč v razmerju do človeškega: kaj stvar, predmet, dogodek (svet) pomeni ljudem, kje in kako jih ljudje vidijo in spoznajo, čemu jim služijo, zakaj si jih želijo, kakšne namere lahko z njimi uresničijo. Učinke te logike predstavljanja sveta zlahka prepoznamo iz vzorcev pedagoških praks v naslednjih stoletjih, kažejo pa se tako iz vzorcev strukturiranja obravnavane učne snovi ali poglavij v učbenikih, kot tudi iz poteka neposredne učiteljeve obravnave in preverjanja znanja zlasti naravoslovnih predmetov. Je vzorec, ki je podlaga znani shemi: nahajališče, pridobivanje, lastnosti, uporaba.

Antropomorfizacija spoznanja v estetskem predstavljanju in doživljanju je popolnoma spremenila kartezijansko razmerje med »res cogitans« in »res extensa«. To razmerje postane *po-polno*, ni omejeno, kot pri Descartesu, le na logično-matematično dimenzijo spoznavanja stvari, temveč so za spoznavanje stvari pomembne vse »notranje moči«, čustva, hotenje, imaginacija, stremljenje. In tudi »res exstensa« ni več rigidna in povsem določena, temveč se spreminja glede na razmerje, ki ga vzpostavlja človek do nje s svojo kognicijo. Vzpostavljanje človeškega razmerja do stvari ni le podlaga za spoznavanje sveta, temveč tudi za oblikovanje človekovega (otrokovskega) odnosa do sveta. »Vse to otroku omogoča širok in odprt življenjski krog z mnogovrstnostjo življenja, tako da lahko na vsakem njegovem delu srečuje raznolike vzorce.« (Prav tam, 114) Tako se razkriva temeljno sporočilo Herbartove pedagogike, da je spoznanje raznolikosti sveta podlaga razvoja mnogostranosti interesov, kar pa je bistvo razvoja karakterja, moralna vzgoja pa glavna naloga vzgoje sploh. *Zato je mogoče reči, da Herbartu cilj izobraževanja ni znanje, temveč spoznanje, razumevanje sveta, cilj vzgoje pa ne vedenje o vrednotah, temveč presojanje (estetske sodbe).*

Herbart je podlago za ta premik videl v novi psihologiji in etiki, ki upoštevata vse notranje moči in ne le razum. A v resnici v ozadju tega mišljenja ni heteronomna normativnost, ki bi jo narekovali psihologija in etika (praktična filozofija), temveč so kompetence npravstvene presoje izpeljane iz lastnih poti utemeljevanja, ki sloni na estetskem doživljanju kot temelju kavzalnosti estetske sodbe in torej izhaja iz objektivnega značaja presojajočega subjekta. V ozadju je estetsko doživljanje kot *objektivno spoznanje resnice*. To spoznanje ne temelji na »sprožanju določenih psihičnih procesov, temveč na celostnem predstavljanju fenomenologije predmeta, to ni le predstavljanje predmeta (stvari) kot objekta logičnega spoznavanja, temveč tudi spoznavanje predmeta v razmerjih, ki jih do predmeta (stvari) vzpostavlja s svojim hrepenenjem, interesi, čustvi. Ozadje zveze med pedagogiko in praktično filozofijo (etiko) torej ni psihologija, aktiviranje določenih psihičnih procesov, temveč epistemologija, koncept spoznavanja resnice, resnice kot celostnega razmerja človeka do stvari. Pedagogika je to svojo navezavo na epistemologijo skozi vso zgodovino praktično spregledala. Znanje je pretežno razumela v navezavi na višje psihične procese, na zaznavo, predstavo, spomin, mišljenje o stvari po sebi, kar je omogočalo pedagoško formulo, da zavest, znanje odraža zunanji objektivni svet. Herbart spremeni ta vzorec. Z estetskim predstavljanjem premakne težišče v razumevanju učnega in vzgojnega procesa iz psihologije na epistemologijo, na razumevanje resnice. Samo če resnico razumemo kot fenomen človeka in ne kot mehanični odraz sveta, postane razumljiva *estetska kavzalnost kot determinanta človekovega okusa in vesti*. Večji pomen za vzgojo ima torej poznavanje resnice kot poznavanje učeče se osebe (otroka), zato je za pedagogiko epistemologija kot pomožna veda

pomembnejša od psihologije. Ta navezava pedagogike na epistemologijo pravzaprav ni priznana do današnjih dni.⁷

Pomen estetskega predstavljanja in doživljanja v tem procesu pa je, da otrok razmerje do stvari (sveta) lahko vzpostavi le na podlagi lastnega estetskega doživljanja, torej osebne vključenosti v proces:

Bilo bi namreč nesmiselno, če bi učitelj želel v sebi ustvariti moč, lastno drugemu bitju in jo vpeljati v dušo drugega [poševno označil Z. M.] [...] Storiti to, da bi otroci v sebi našli to zmožnost, da izbirajo dobro in zavračajo zlo, to ni nič drugega kot oblikovanje karakterja. To dvigovanje k samozavedajoči se osebnosti naj bi brez dvoma napredovalo v duši otroka z njegovim lastnim ravnanjem [...] Toda že razpoložljive in človekovi naravi nujno nepogrešljive sile je treba pripraviti na to, da bodo vsako presojo izvedle brez napak in zanesljivo: na to možnost mora misliti vzgojitelj, da jo bo lahko uresničil, dosegel [...] v tem mora videti glavno nalogo svojih prizadevanj. (Herbart, 1804, 107–111)

Proces, v katerem naj otrok v sebi najde zmožnost za izbiro dobrega in zavračanje zla, je torej stvar spoznanja, ne pa odkritja kakega psihološkega akta. To nedvomno izrazi epistemološko in ne psihološko ozadje procesa.

Estetska kavzalnost je vzpostavljena s spoznanjem (*Erkenntnis*), ki je doseženo v delovanju in medčloveškem sodelovanju (*Umgang, Teilnahme*): »Le z napredujočim *sodelovanjem* oziroma vajo lahko pride malček do pravilnega spoznanja.« (Prav tam, 110) To ključno sporočilo razvija Herbart, ko obširno razčlenjuje opredelitev, da je pouk »celota spoznanja in sodelovanja« (Herbart, 1806, 140–160), ki mora prežemati vse učne stopnje. Spoznanje nam razkriva mnogoterosti stvari, sodelovanje (medčloveška razmerja) pa njihovo razmerje do družbe in višjih svetov (prav tam, 142).

Kar nekaj izjav smo navedli iz Herbarta, ki kažejo, da je njegovo pedagoško izročilo mogoče povsem korektno brati s pozicije razumevanja, ki ga je v sodobnosti razvila sistemska teorija. Da sta spoznanje in delovanje vzajemna spoznavna procesa, strnjeno izrazita Maturana in Varela v sinteznem stavku o naravi spoznanja, da je

⁷ Impliciten pomen epistemologije za pedagoga zaznavamo pri predstavnikih duhoslovne pedagogike v razumevanju »zgodovinskega premisleka« (*historische Betrachtung*) kot načina spoznavanja normativnega temelja pedagoške teorije. Gogala v *Pedagoški teoriji* (1938) zapiše, da je jedro pedagogike in s tem glavna naloga vzgojitelja (!) normativno utemeljevanje pedagoške teorije, vzgojitelj mora predvsem vedeti, kaj pomeni duhovna preobrazba človeka. To je jedro pedagoškega spoznanja, materialni svet okoli človeka, in na njem je le material za uspešno izvedbo in je kot tak perifernega značaja ter predmet pomožnih ved psihologije in sociologije (Gogala, 2005, 236). Herbart pa je z estetskim predstavljanjem in doživljanjem korak pred duhoslovci s tem, da je pomen epistemološkega momenta razširil tudi v izvedbo vzgojnega procesa, kar pomeni, da ne gre le za spoznanje vzgojitelja (estetsko predstavljanje sveta), ampak tudi za spoznanje otroka (estetsko doživljanje sveta).

»vse delovanje spoznanje in vsako spoznanje delovanje« (Maturana in Varela, 1980, XII). V estetskem predstavljanju in estetskem doživljanju bi lahko prepoznali tudi obrise strukturnega sklapljanja »notranjega« in »zunanjega« že samo s tezo, da »fenomen komunikacije ni odvisen od tega, kar se prenaša, ampak od tega, kar se dogaja s človekom, ki jo sprejema« (Maturana in Varela, 1998, 163).

To bo v nadaljevanju rdeča nit za razlago interpenetracije, o kateri govori Luhmann. Toda najprej bom skušal pojasniti, kako da je bila v pedagoških praksah naslednjih stoletij Herbartova ideja o pouku kot spoznavanju z aktivnim sodelovanjem otroka pozabljena. Za tako imenovano »staro šolo«, katere oče naj bi bil prav Herbart, je značilna dominantna vloga učitelja kot posredovalca znanja in spodbujevalca spoznavanja, čeprav je v njem na ravni formalne organizacije in strukturiranja pouka mogoče prepoznati mnogo Herbartovih orodij estetskega predstavljanja.

1.3 Herbartizem spregleda bistvo: estetsko predstavljanje in estetsko doživljanje sveta

Herbartov pogled na estetsko predstavljanje in doživljanje smo sklenili z mislijo, da sklapljanje notranjega in zunanjega temelji na individualnem doživetju posameznika. Misel je posebej izzivalna, saj se je ta diskurz oblikoval v času, ko je bila vzgoja tako v institucijah kot družini rigidna in so prevladovali družbeni sistemi, ki so imeli težave prav s priznavanjem individuuma. Tega je bilo treba vzgojiti, disciplinirati, poučiti, ga prilagoditi družbeni identiteti in identiteti višjih svetov. Herbartov korak, da pouk opredeli kot prepletanje spoznavanja in sodelovanja, pomeni anticipacijo sodobnega razumevanja učenja kot interaktivnega intergeneracijskega procesa. Analiza je pokazala, da je pri tem ključni moment spoštovanje individualnosti. To se najprej kaže v razumevanju moralnosti kot glavne naloge vzgoje, saj moralnost temelji na oblikovanju karakterne moči posameznika za samostojno presojo dobrega in zla. Potem pa v strategijah pouka s tem, da je pouk (vzgojitelj) odprt otrokovemu izkustvu in razmisleku (celo spekulaciji in filozofiranju) ter pouku ne predpisuje apriornih formalnih norm, ki bi omejevale subjektivno presojo in razmislek otroka; pouk dopolnjujeta spoznavanje (*Erkenntnis*) in sodelovanje (*Teilnahme*) oziroma druženje (*Umgang*).

Herbartov nauk je, vsaj po imenu, nadaljevalo gibanje, ki si je nadelo ime herbartizem in se s tem razglasilo za dediča Herbartove pedagogike kljub njegovemu ambivalentnemu odnosu tudi do uporabe njegovega imena (Protner, 2001, 126). Gibanje je odgovorno za to, da je v devetnajstem stoletju povsem usahnila Herbartova zgradba pouka prav v točki, v kateri je bila zgodovinsko briljantna, to je

v razumevanju vloge otroka pri pouku. Pri nas je podrobno in popolno predstavil herbartizem Edvard Protner (prav tam), zato se bom v nadaljevanju omejil samo na tisto, kar je po mojem raziskovanju povzročilo, da je pedagogika v evropskem prostoru za celo stoletje pozabila na pomen sklapljanja »zunanjega« in »notranjega«. Ta pozaba nam bo še bolj jasno osvetlila, kje je jedro našega problema.

Herbartizem ni povsem enotno gibanje. Razlike med dvema smerema, ki sta jih ustvarila Stoy in Ziller, natančno osvetljuje Protner. Za naše razmišljanje pa je pomembno to, kar je bilo skupno obema smerema in je vir pozabe pomena sklapljanja notranjega in zunanjega. To je razumevanje moralnosti in moralne vzgoje kot glavne naloge pouka. V nasprotju s Herbartom, ki npravstveno vzgojo utemeljuje na svoji praktični filozofiji (etiki) in jo podobno kot Kant ločuje od verske vzgoje, po Stoyu in Zillerju moralna vzgoja izhaja iz konfesionalne krščanske odgovornosti. Religija ima v obeh smereh herbartizma poleg etike in psihologije status tretje pomožne znanosti pedagogike. Posledica tega obrata v razumevanju moralnosti je, da v herbartizmu estetsko predstavljanje oziroma estetsko doživljanje otroka nima več nobene veljave, saj ga v celoti nadomešča krščanska odgovornost. Namesto karakterne moči npravnosti stopi npravno-religiozno oblikovan karakter. S tem je v konceptu morale in moralne vzgoje izgubljen pomen individuuma, v pouku pa pomen otroka kot aktivnega člana procesa spoznavanja in sodelovanja. Vzgoji so predpisane apriorne vrednotne forme, nobene potrebe ni več po sklapljanju inteligibilnega in empiričnega karakterja, maksim uma in čustvenega doživljanja svojega ravnanja do drugega in njegove volje. Herbartova glavna pedagoška inovacija – estetsko predstavljanje in doživljanje – je inkorporirana v pedagoški takt.

Sicer so indikacije, da obstaja povezava med pedagoškim taktom in estetskim predstavljanjem oziroma doživljanjem. Oba namreč ponujata odgovor na naše osrednje vprašanje, kako se vzpostavlja pedagoški odnos, kako nastopi spajanje notranjega in zunanjega. Kot smo videli pri estetskem predstavljanju, lahko pri Herbartu spajanje zunanjega in notranjega razložimo z metaforo o sklapljanju inteligibilnega in empiričnega karakterja. Pri razlagi pedagoškega takta pa razmerje med notranjim in zunanjim predstavlja metafora povezovanja (sklapljanja) teorije in prakse v procesu izobraževanja učiteljev. Herbart opredeli pedagoški takt kot enega od možnih modelov povezovanja teorije in prakse. To je nosilna tema prvega znanega Herbartovega predavanja o pedagogiki (Herbart, 1802), ko odgovarja na vprašanje, kako izšolati dobrega vzgojitelja. V predavanju razvija štiri modele izobraževanja učiteljev, in sicer:

- a) *Induktivni model*, ki temelji le na pridobivanju osebne praktične izkušnje – ta model zavrne, češ da vodi samo do ponavljanja lastnega ravnanja, saj naj indukcija ne bi omogočala refleksije;

- b) *Model hermenevitične ali samorefleksivne prakse*, ki sicer omogoča posamezniku razumeti, zakaj ravna tako in ne drugače, a slabost je, da je omejen samo na lastno izkušnjo in nima podlage, da bi lahko svoje ravnanje analiziral na splošnih zakonitostih, na podlagi katerih bi si lahko zamislil nove oblike delovanja in nove presoje lastnega ravnanja;
- c) *Teoretski model povezovanja teorije in prakse po vzorcu novoveških znanosti in tehnologije*, ki postavljajo zakone in pravila na podlagi razmerij med vzroki in učinki – model omogoča razumevanje splošnih zakonitosti in preseganje prakticizma ter osebne refleksije s splošno racionalno presojo, vendar ni primeren za področja, kot so etika, religija, politika in seveda pedagogika, kjer ne vladajo kavzalni zakoni kot v naravi.
- č) Četrti model, imenovan *pedagoški takt*. To je model, ki omogoča povezo- vanja teorije in prakse na področjih, kjer so poleg teoretičnega znanja po- membne tudi posebne sposobnosti in spretnosti, ki jih je mogoče pridobiti s teoretičnim osmišljanjem doživljanja in občutenja lastnega praktičnega izkustva. Skratka, ponovi se zgodba, ki jo poznamo iz estetskega predsta- vljanja in doživljanja. Pedagoški takt logično sledi izhodišču, da vzgoja ni znanost, temveč »umetnost ravnanja«, ki ga je treba razumeti in doživljati kot celoto, saj je »vsako posamezno ravnanje vzgojitelja samo za sebe ne- pomembno, zato pa je toliko bolj neskončno pomembna celota« (prav tam, 129). Zgolj s pedagoško teorijo, s poznavanjem maksim in načel ni mogoče razviti umetnosti ravnanja. Z občutenim delovanjem se »naučimo umetno- sti, si pridobimo takt, izurjenost, navado in spretnost; toda v delovanju se nauči umetnosti le tisti, ki se pred tem nauči misliti znanost, jo naredi za svojo, se z njo uglaši in zna predvideti vtise, ki bi jih lahko nanj naredile prihodnje izkušnje« (prav tam, 127).

Vidimo lahko skoraj popolno analogijo med štirimi pojmi kavzalnosti (logično, teoretično, moralno in estetsko) v spisu o estetskem predstavljanju sveta ter mo- deli povezovanja teorije in prakse, pri čemer lahko pedagoški takt povsem vzpore- jamo z estetsko kavzalnostjo. Te paralele med racionalnim in empiričnim se naka- zujejo v celotnem Herbartovem sistemu. Tako kot ne verjame v to, da je mogoče moralnost razvijati s predstavljanjem moralnih maksim, ne verjame, da je mogoče vzgojiti vzgojitelja le s teoretičnim pedagoškim usposabljanjem (racionalizem). Enako velja za empirično izkušnjo, ki sama po sebi tudi ne pripelje do moralnega karakterja in tudi vzgojitelja ni mogoče vzgojiti le z osebno praktično izkušnjo (senzualizem). »Umetnost vzgajanja« se pridobi kot estetska izkušnja, kot doži- vetje teorije v lastni praksi. Vzgojiteljev poklic pomeni pripravo na umetnost z znanostjo. Pedagoški takt torej ni teoretsko pridobljen zakon, je člen, ki omogoča

sklapanje teorije in prakse. Je priprava razuma in srca, preden se lotimo resnega dela. Pedagoški takt ima tako kot estetsko predstavljanje nujne učinke. Vzgoja se nam sicer posreči povsem slučajno, vendar, in v tem je kavzalnost, le ob občutljivem in tankočutnem ravnanju, ob simpatiji in starševski ljubezni (prav tam, 124). Pedagoški takt bi lahko primerjali tudi z okusom, je kot zmožnost uvida v vzgojno situacijo, saj »omogoča sprejemanje hitrih odločitev, brez dolgega presojanja situacije, in je realno zmožen odgovoriti na vprašanje, kaj storiti v konkretni situaciji, česar ni mogoče pričakovati neposredno na podlagi modela praktičnih izkušenj niti od hermenevitičnega pogleda na pretekle situacije niti od modela vzročno posledične presoje« (prav tam, 128).

Opredelitev pedagoškega takta, razumljivo, ni povsem nedvoumna. V splošnem mu pomeni skupek večšin, ki jih je treba združiti, da bi dosegli določen namen. Pri tem kot namen izpostavlja otrokovo svobodo, preseganje stanovskih družbenih okov in približevanje moralnemu idealu. Pedagoški takt sporoča, da vzgojitelj »ne sme biti otrokov nadzornik, ne sme ga spremeniti v sužnja, mu odvzeti svobodo, temveč mora biti moder vodnik, ki *deluje od daleč*, ki zna ob pravem času pridobiti gojenca s prodornimi *besedami in prepričljivim vedenjem* [obakrat podčrtal Z. M.]. Te besede in vedenje poskušamo dognati in uganiti.« (Prav tam, 128) To omogoča zelo preprosto pojasnilo pedagoškega takta, kaže se v izbranem govoru, njegovi intonaciji in spretnosti občevanja (*Umgang*). Te poudarke pomena pedagoškega takta bomo našli tudi pri Herbartovih sodobnikih (glej npr. van Manen, 1995).

Kljub primerjavi, ki sem jo vzpostavil med pedagoškim taktom in estetskim predstavljanjem, je treba poudariti sistemsko razliko med njima. Ta izhaja iz teze prvega Herbartovega predavanja o pedagogiki, da je razvoj pedagoškega takta temeljna naloga pedagogike in izobraževanja vzgojiteljev. Pedagoški takt tako po svoji zasnovi postavlja v ospredje vzgojitelja, takt je njegov karakter in temperament, zaradi takta je vzgojitelj osrednji lik pedagogike. Če pedagoški takt omogoča spajanje notranjega in zunanjega, potem je vzgojitelj generator tega spoja. Povsem drugače je pri estetskem predstavljanju sveta. Estetsko doživljanje otroka, njegova svoboda, njegova odprtost v svet in vzgojljivost (*Bildsamkeit*) so središče interesa pedagogike, spoj notranjega in zunanjega nastaja v interakciji, sodelovanju (*Teilnahme*) in občevanju (*Umgang*). Prav ta dimenzija se izgubi v pedagoškem taktu in herbartizmu, ko estetsko predstavljanje in doživljanje subsumira v pedagoškem taktu, in s tem hkrati enostransko vzgojitelja določi kot dejavnik spajanja otrokove zavesti s svetom stvari, torej kot medij vzgoje. Herbart svari pred tem, da bi pedagoški takt postal prisilen, nenaraven odnos, »ko vzgojitelj vsiljivo pretirava s svojo oblikovalno močjo« (Herbart, 1802, 128), podobno kot se dogaja vsem misterijem,

kot so pedagoški eros, pedagoški odnos, pedagoški ozir, ponotrnanje, ali pa pripoznavanje, ki jih je pedagogika razvila za pojasnjevanje vzgojnega učinka, »saj s tem mlada generacija pravzaprav dobiva paznike namesto vzgojiteljev« (prav tam).

Na ravni pedagoškega takta pa je med smerjo Stoya in Zillerja tudi velika razlika, ki jo dobro prikazuje Protner. Stoy ohranja duha Herbarta. Imel je sicer načrt, da bi razvil objektivna formalna pravila, kako naj poteka pouk po učnih stopnjah, a temu ni podlegel, temveč poudarja pomen učiteljevega subjektivnega doživljanja. Ziller pa je izdelal zbirko pravil, ki spominja na pedagoško recepturo. Kot pravi Protner (2001, 95), je predpisane postopke pouka razumeval kot pravnik, kar je bil po izobrazbi, s čimer je utrdil didaktični formalizem, v katerem se Herbartova zamisel vzgojnega pouka kot spoznavanja v sodelovanju povsem izgubi. Ne glede na te razlike med smerema Stoya in Zillerja pa je mogoče trditi, da jima je skupna dominantna vloga učitelja, kar je nenazadnje razvidno tudi iz tega, da je herbartizem tako močno zavezan izobraževanju učiteljev. Njihova osrednja aktivnost so seminarji za učitelje, ki sta jih organizirali obe strani. Seminarji so potekali po vzorcu teorija – praksa – kritika, ki bi ji danes rekli evalvacija. Pri Zillerju naj bi kritika pokazala, kako dosledno so se izvajale formalne učne stopnje, pri Stoyu pa je v kritiki izpostavljena subjektivna presoja in doživljanje učitelja. Stoy je zavračal Zillerjev didaktični formalizem, zato seminaristi, da ne bi razvijali učne rutine, niso smeli opravljati prakse v enakih pogojih in okoliščinah, kot bodo delali pozneje kot učitelji. Tudi v tem se vidi, da je usposabljanje postavljalo v ospredje učiteljevo vlogo, saj v njihovi subjektivni evalvaciji ni moglo biti presoje, kako pouk doživlja otrok. Nedvomno je lahko herbartizem izpopolnil tehnologijo pouka in vlogo učitelja kot igralca. Pouk je drama, ki se odvija po učnih stopnjah, a učitelj je edini igralec. Herbartizem je s tem, ko je prezrl estetsko doživljanje otroka in poudaril pomen učiteljevega predstavljanja sveta, zlahka zdrknil v pedagoški larpurlartizem. V tej popačeni obliki doslednega izvajanja formalnih učnih stopenj se je ohranila dediščina Herbarta tudi v moderni šoli. Vzrok za to, da je bolj poudarjena vloga učiteljevega estetskega predstavljanja kot estetskega doživljanja otroka/mladostnika/odraslega, lahko vidimo v pedagoški kulturi časa, predvsem v razumevanju položaja otroka v tej kulturi kot tistega, ki brez tuje pomoči ni sposoben doseči kakovostnega doživetja, razmišljanja in hotenja.

A tudi dominantna vloga vzgojitelja ni povsem po krivici dobila v herbartizmu tako velikega pomena. Nenazadnje je v ozadju pedagoškega takta čutiti več kot samo nevtralnost »primernih besed in vedenja«. V doživljanju, ki naj ga vzgojitelj spodbudi, je čutiti pomen transmisije učiteljevega okusa, otrok naj bi ga skozi estetsko posredovanje in v poteku učnih stopenj postopoma sprejel za svojega, ga

ponotranjil⁸, čeprav Herbart izrecno zapiše, da je nesmiselno mišljenje, po katerem naj bi učitelj najprej v sebi zgradil moč karakterja, ki bi jo posredoval v notranjost drugega. To je misel, ki jo lahko postavimo ob bok reformski pedagogiki. Toda lahko bi rekli tudi, da je Herbart pedagogiko gradil na averzu Platonove resnice, češ: »na splošno [...] ni mogoče [...] [da] dobri s svojo krepostjo (druge) naredijo slabe« (Država, 335d). Učitelj »človekovi naravi razpoložljive in nujno nepogrešljive sile pripravi na to, da bodo vsako presojo izvedle brez napak in zanesljivo: na to možnost mora misliti vzgojitelj, da jo bo lahko uresničil, dosegel [...] v tem mora videti glavno nalogo svojih prizadevanj« (Hertbart, 1804, 107–109). To izjavo so razumeli herbartisti kot delujočo moč in ne kot iritacijo, ki jo sproži učitelj v vzgojnem pouku, in to je podlaga za sklep, da je v herbartistični paradigmi vzgojitelj medij vzgoje (Medveš, 2015).

Dosedanje raziskovanje nam kaže, da je ideja sklapljanja »notranjega« in »zunanjega« neposredno združljiva s katerokoli pedagoško paradigmo ob dveh pogojih: da je na ravni ciljev vzgajanja pripoznana avtonomnost individuuma v smislu moralnega ali socialnega subjekta ter da je zagotovljena soudeležba individuuma v pouku v smislu samovzgoje in samosocializacije, kar pomeni, da je vzgojni proces odprt, ne pa natančno kodificiran. Če normativna dimenzija vzgoje, torej cilji, izhaja iz predpostavke, da je posameznik del nečesa, kar je večje od njega, naj si bo to skupnost, družba ali kak višji svet, in namen vzgajanja temelji na prevzemanju te »višje« identitete, vzbuja vprašanje sklapljanja zunanjega in notranjega znanstveno nelagodje, ki ga znanstveniki razrešujejo z misteriji, kot so pedagoški eros, ponotranjanje, pripoznanje, kontakt. Prav tako velja, da je kodifikacija poučevanja in urejanja medsebojnih odnosov v šoli, kot jo je izvedel Ziller, absolutna ovira za sklapljanje »notranjega« in »zunanjega«. Kodifikacija pouka in odnosov je utemeljena, če pouk in vzgojo razumemo kot učiteljev »prenos« znanja in posredovanje vrednot ter lahko vodi do ciljev pouka in vzgoje, ki so začrtani v smislu prevzemanja znanja in oblikovanja vere v moč vrednot (Ziller in Stoy sta zato moralo navezala na religijo). Pouk je pri tem lahko celo zelo uspešen. Prevzemanje pa ni strukturno sklapljanje, kajti sklapljanje sveta in zavesti ni prenosljivo z učitelja na učenca, to ve že Herbart, temveč se lahko zgodi samo v glavi učenca, če mu učni in vzgojni proces omogočita *udeležbo* in je pouk razumljen kot proces *spoznavanja* v sodelovanju (*Erkenntnis* in *Teilnahme*) ter ne prevzemanja vednosti in vrednot. V tej povezavi spoznanja in udeležbe lahko vidimo pri Herbartu anticipacijo mišljenja o avtopoetski naravi človeškega spoznanja. Sklapljanje »notranjega« in »zunanjega« bi nam lahko bila metafora, da je cilj izobraževanja in vzgoje razvoj refleksije

8 Več o tem Medveš, 1989a in 1989b.

in samorefleksije ali na kratko *spoznanje spoznanja*. Če razvijemo to metaforo na pedagoški odnos, nam pove, da sklapljanja učitelj ne more ukazati, niti ga ne more doseči, lahko pa učenca doživljajsko vznemiri tako, da predpostavlja, da se bo sklapljanje lahko dogodilo v njem. Pomembno pa je, da zagotavlja odprt prostor za samovzgojo in samosocializacijo. Vsaka kodifikacija, vsaka shematičnost v pouku pomeni dolgčas, kar je naglavni greh pouka (Herbart, 1806, 154). Iskanje povezave med notranjim in zunanjim pa je več kot stoletje po Herbartu zapostavljeno, ker se pedagogika ni mogla ločiti od herbartistične kodifikacije, družba pa ne od nazora, da je individuum del družbe ali višjega sveta.

1.3.1 Kaj pa duhoslovna pedagogika?

Mogoče sem v zmoti, a težko je najti pravo inspiracijo za interpretacijo sklapljanja »notranjega« in »zunanjega« v duhoslovni pedagogiki. Posebej če izpostavimo, da je intenca po sklapljanju navezana na predpostavko o individualiziranem upodabljanju sveta. Če sprejemem opredelitev medija, na katerem gradi duhoslovna pedagogika – to so duhovna sporočila človeške zgodovine, trajnostna oblika bivanjske kulture, kulture življenja, se v cilju vzgoje težko izkristalizira podoba avtonomnega individuumu. V našem prostoru poznamo razprave na to temo ob pedagogiki Stanka Gogale, ki ga po nekaterih njegovih nazorih lahko štejemo za predstavnika duhoslovne pedagogike, a hkrati se v njegovo pedagogiko, ob izpostavljanju pomena otrokovega doživetja, vpletajo mnogi elementi, kot sam pravi, osebne pedagogike, ki bolj kot trajnostni kulturni življenjski vzorec anticipirajo fenomenologijo doživetja in razumevanje vzgoje kot predintencionalne intuitivne prakse, kar je značilno za reformsko pedagogiko.

Še bolj kot pri Gogali je to razvidno v pedagogiki Theodorja Litta, s tem ko je nekatere nastavke reformske pedagogike umeščal v duhoslovno in z »dialektičnim prepletom« odnosa subjekt – objekt nakazal premostitev nasprotja v vzgoji človeka kot posameznika in pripadnika družbe. Litt v delu *Mensch und Welt* (Litt, 1948) sicer sprejema izhodišče duhoslovne pedagogike glede pomena proučevanja zgodovine za opredeljevanje ciljev vzgoje. Prav tako sprejema tudi duhoslovno razumevanje pojma dejanske zgodovine; dejanska zgodovina je kulturna zgodovina, saj nam izraža človeški duhovni svet. Toda vzgoja ni gola prisvojitve duhovnega sveta, kultiviranje posameznika ni le transfer duhovne kulture, saj v izdelani obliki enostavno ni idealnih podlag za vzgojo in izobraževanje. Nekatera področja, kot so religija, znanost, umetnost in morala, so v izobraževalnih sistemih res nedotakljiva, a dejanski cilji vzgoje, ki jih narekujejo konkretne družbe, se skrivajo v ozadju. V nekem smislu torej po Littu standardna kurikularna področja koristijo predvsem

družbi, saj štiti pred kritiko njenih dejanskih vzgojnih idealov. Danes bi lahko rekli, da opravlja standardni kanon šolskih izobraževalnih vsebin predvsem vlogo prikritega kurikula, ker prikriva dejanske ideale, ki jih družba pričakuje od šole. Vzgoja pa je po Littu lahko učinkovita tudi brez vzgojnega ideala, ko je usmerjena v samooblikovanje individuuma. Človeške vzgoje ni mogoče izpeljati s podrejanjem posameznika vzgojnemu idealu, tako kot ni mogoč postopen razvoj uma, ta lahko samo je ali pa ga ni. Vzgoja in izobraževanje morata duhovni človeški svet posamezniku predstavljati na njemu primeren način in ne slediti idealnim slikam, ki jih ustvarjata religija ali politična etika. Tej teoretski drži ostaja pogumno zvest v javni kritiki uvajanja idealov nacionalsocialističnih mitov, o »samozavedanju narodovega duha« in »volji za nacionalno bitnost« v vzgoji mladine. V času nacistične vladavine se zato znajde med tistimi hitro upokojenimi nemškimi intelektualci, ki jim je bilo prepovedano predavati in objavljati (Klafki, 1982). Duhoslovno usmerjeni pedagogi v Nemčiji so izrekli, vsaj ob inauguraciji 1933, podporo mitološki kulturni prenovi nemškega naroda in Evrope, in znano je, da so vsaj vodilni med njimi (zlasti Spranger in Flitner), zadržano sprejemali Littovo reformo pedagogike (prav tam in Lingelbach, 1987). Posebej se zadržanost izraža do Littove distance do vzgojne moči idealov religije in politične etike ter do razumevanja glavne naloge izobraževanja (*Bildung*), ki po Littu ni prenos kulture oziroma kultiviranje z branjem ali razlagami besedil klasikov, temveč samovzgoja svobodomiselnega uma v lastnih življenjskih izkušnjah. Duhovna zgodovina človeštva in stvaritve kulture niso cilj vzgoje, ampak medij, prek katerega se posamezniku razodevajo oblike človeškega bivanja, toda osebno se oblikuje šele s samopoglabljanjem v dela človeške duhovne tvornosti, šele tako si človek razvije sposobnost kritičnega pregledovanja izkustvenega sveta, da uredi sebe in svoja razmerja do njega (Litt, 1948). Kot bi sledil Rousseaujevemu zaupanju v »moč vzgoje stvari«, tudi Litt misli, da je samooblikovanje posameznika uspešno le v njegovem aktivnem delovanju v realnem svetu, zato naj bi otrok že od vrta izkusil tudi prisile sveta odraslih (prav tam).

Littova teorija nekako nakaže, da je tudi v duhoslovni pedagogiki mogoče zaznati stremljenje k preseganju prepada med notranjim in zunanjim, duhom in realnostjo, učečim se in učiteljem, vzgojo in izobraževanjem, vendar je pogoj za to refleksiven in kritičen odnos do vzgojnih idealov. Čim bolj so vzgojni ideali in cilji absolutizirani, tem manj je v vzgoji in izobraževanju prostora za kreativnost učečega se, tem bolj dominantni sta transmisija in vloga učitelja, pa naj imajo cilji značaj duhovnih sporočil ali pozitivističnega zunanjega. To spominja na razmerje med Herbartom in herbartizmom, ko religiozno utemeljena etika herbartistov povzroči zasuk stran od temeljnih Herbartovih pedagoških nazorov ter se namesto vzajemnosti vzgojitelja in učečega se v vzgojnem procesu uveljavi dominacija vzgojitelja. Dominacija

vzgojitelja pa je sinonim za dominacijo »zunanjega« nad »notranjim«. Prav tako je šele ob kritiki »večne« veljavnosti vzgojnih idealov, trdne normativnosti, mogoče v pedagoško mišljenje umestiti samovzgojo in samooblikovanje subjekta, kar pomeni krepitev pomena subjektivnega doživljanja učeče se osebe v vzgojnem procesu. Subjektivno doživljanje pa pomeni tudi pripoznanje svobode v vzgojnem odnosu in šele ta odpira možnost sklapljanju »notranjega« in »zunanjega«. V tem je osebna nota Littove pedagogike najbolj izrazita. To je zahteva po popolni dekodifikaciji učnega procesa, kar pa ni bilo blizu duhoslovni pedagogiki, čeprav poznavanja učne in vzgojne tehnike nikoli ni postavljala v ospredje vzgojiteljeve profesionalnosti in je prezirala didaktični formalizem. Kje je za naš razmislek ključna razlika med Littom in duhoslovci? Mogoče nam to razjasni Gogala, zanj sta metodika in didaktika osebna stvar (svoboda) učitelja, Littu pa osebna stvar (svoboda) učečega se.

V raziskovanju »mehanizmov«, ki omogočajo sklapljanje zavesti in predmetnosti, velja omeniti Humboldtovo teorijo jezika, ki je pomembno vplivala na vzgojne in izobraževalne prakse v razvoju duhoslovne pedagogike. To povezavo nakazuje Benner (1999), ki dokazuje, da je vpliv Humboldtove teorije jezika na izobraževanje kot celoto pomembnejši kot vpliv na poučevanje in učenje jezikov. Humboldt pripisuje jeziku dve enakovredni zmožnosti posredovanja, ena se nanaša na jezikovno funkcionalnost v intersubjektivnem posredovanju, druga na posredovanje objektivnega sveta (prim. Humboldt, 1812, 322–335). Obe funkciji se med seboj prepletata in nikoli nista ločeni; vsaka od njiju je mogoča samo ob drugi. Končno je v vsakem govornem jeziku ohranjena sporazumevalna zmožnost o nečem (jeziku zunanjem), ki je prisotna v vsakem aktu pogovora z drugim-o-nečem. S to svojo značilnostjo pa lahko postane jezik pedagoškemu diskurzu spodbuda v razvoju samoaktivnosti in samosocializacije. Ideja o dveh funkcijah jezika sama po sebi zelo spominja na Herbartovo zvezo »spoznavanje« – »soudeležba«, saj je jezik kot posredovalec znanja o svetu v istem trenutku posredovalec konkretnega medčloveškega razmerja. Mogoče je Herbartovemu paru »spoznavanje – udeležba« še bližja kot Humboldtova sodobna teorija o jeziku, ki se je razvila na podlagi nevroznanstvenih raziskav: »Ljudje živimo v mreži strukturnih spojev, ki jih nenehno tkemo s stalno jezikovno trofalakso našega védenja. Jezik ni nastal zato, da spoznavamo svet, zato ga ne moremo uporabljati kot orodje za razodevanje sveta; bolj bo držalo, da akt spoznavanja prek jezikovanja, z vedenjskim usklajevanjem, kar pravzaprav jezik je, poraja svet.« (Maturana in Varela, 1998, 195–196)

Pedagoška aplikacija te misli je, da se v vzgoji in izobraževanju oblikovalna potencia jezika enostavno ne more uveljaviti, če je ob intersubjektivnem pedagoškem odnosu iz komunikacije izločena relacija do sveta, do stvari. Ne le, da se ne more

uveljaviti, izločitev relacije do stvari in sveta iz pedagoške komunikacije je škodljiva, vzgoja se namreč spremeni v prepričevanje in pridiganje. Kot pravi Rousseau, to pomeni odvisnost od ljudi, kar vodi v zlo in nesvobodo, odvisnost od stvari pa nikoli ne škoduje svobodi in ne rodi pregreh. *Beseda ima torej vzgojno moč, a samo kot reprezentant sveta. Že zato, da se govornici in poslušalci (učenci in učitelji) med seboj lahko razumejo, je vedno pomembno v komunikacijo vključiti razmerje do zunanjega sveta. V tem bi bil teoretični smisel zahteve, da se mora pedagogika posvečati sklapljanju »notranjega« in zunanjega», da se vzgoja ne spremeni v moralistično prepričevanje, pridiganje ali discipliniranje. Mogoče velja pri tem misliti na svet predmetov in stvari v najširšem pomenu. Zato velja spomniti na Humboldtovo razumevanje sveta oziroma na njegov pojem »neskončne narave«. Humboldt z raznolikostjo sveta in realnosti ne razume le mnogovrstnosti materialnega sveta, sveta predmetov in stvari, dogodkov in dejanj. Ta svet je Humboldt poimenoval »končna narava«. A za Humboldta je realnost, narava, širša, obsega tudi »resničnost«, ki jo Humboldt predpostavlja poleg fizičnega materialnega sveta in dogodkov, to pa so procesi naše zavesti, našega načina spoznavanja, naše mišljenje in ravnanje, čustvovanje, hrepenenje, imaginacija, skratka vse, kar je predmet našega čutenja, zaznavanja in doživljanja. Ta doživljajski, imaginativni svet skupaj s končnim svetom je Humboldt označil kot »neskončno naravo« (Humboldt, 1812, 322).*

Kot smo videli, je razmerje »zunanjega« in »notranjega« širok razpon vsega tistega, kar je za razsvetljenstvo pomenilo preseganje dveh ločenih kartezijanskih svetov, »res cogitans« in »res extensa«. Tudi Rousseaujeva triada treh vzgojiteljev, narave, ljudi in stvari, »éducation de la nature«, »éducation des hommes«, »éducation de choses«, je le na svojstven način razumljena interpretacija dveh svetov: jaz, vzgojitelj in narava. Čeprav v pedagogiki vse do sodobnih raziskav, ki izhajajo iz sistemske teorije, kar celo stoletje po času razsvetljenstva ne najdem inspiracije, ki bi jo lahko interpretiral kot zavestno iskanje sklopa notranje narave, duha in okolja, to ne zmanjša pomena samega vprašanja, nasprotno, še bolj ga izostri v vprašanju, ali nista svet in narava konstitutivna elementa razvoja zavesti in kulture.

1.4 Metafore o razmerju »notranjega« in »zunanjega« v pedagogiki moderne dobe

Prejšnja poglavja so nakazala, da ideja o nujnosti ujemanja zunanjega in notranjega sodi v dediščino evropskega pedagoškega mišljenja. Tega pa za praktično pedagogiko ni mogoče vedno potrditi, ker je praktična pedagogika učinkovitost vzgojno-izobraževalnega procesa gradila na preveličevanju učiteljeve/vzgojiteljeve vloge. Kot ugotavlja Benner, tudi v zadnjih letih sploh ni podobnih razprav, ki bi

ujemanje osebne (notranje) in (zunanje) raznolikosti sveta razumele kot glavno nalogo vzgoje in izobraževanja (Benner 1999, 324–326).

Najprej pa velja opozoriti, da je metafora o razmerju med notranjim in zunanjim dobila v pedagoškem polju sodobnih teorij nov pomen, ki ga izraža kot razmerje med vzgojo in izobraževanjem. Tako je izstopila nova dimenzija pomena dileme v smislu vzgoje kot formiranje subjektivnega in izobraževanja kot spoznavanje objektivnega. Te dihotomije v osrednjih pedagoških sistemih razsvetljenstva (Rousseau, Herbart) ni bilo, oba izobraževanje (spoznavanje stvari, sveta) razumeta v funkciji človečenja, iskanja svojega položaja v svetu, torej v funkciji vzgoje. Danes pa smo soočeni z resnimi razpravami o tem, kaj je za šolo primarno, kateri proces določa drugega, vzgoja izobraževanje ali izobraževanje vzgojo. To je sodobni izraz delitve senzualizma in naturalizma/racionalizma, prvi pripisuje primat izobraževanju, človeka oblikuje pozitivno znanje o svetu, ki popiše nepopisan list, drugi vzgoji, ki naj s krepitvijo notranjih naravnih moči in potencialov doseže integriteto osebe. Na to dvojnost so danes naslonjene tudi razprave o tem, kakšna je vloga vzgojnih institucij in kakšna je vloga intimnih domačijskih krogov. Danes so v ospredju teze, da naj šola uči, izobražuje, vzgaja pa naj družina. S tem je tudi metafora o razmerju notranjega in zunanjega dobila novo podobo, ki pristaja na ločevanje zunanjega in notranjega kot trajno stanje. Izobraževanje se razumeva kot proces, ki je pretežno naravnan na »zunanje«, se izraža v odnosu do sveta (narave, stvari), vzgoja pa kot proces, ki je naravnan na »notranje« in se torej izraža neposredno v odnosu jaz-ti. Tradicija pedagoškega mišljenja vsaj od razsvetljenstva ponuja rešitev, ki temelji na ujemanju notranjega in zunanjega, drugače rečeno, na ujemanju vzgoje in izobraževanja. Tudi nekatere temeljne teoretske orientacije, ki jih razvijajo druge znanosti (antropologija, nevrofiziološka raziskovanja), izhajajo iz hipoteze, da je za razumevanje človeškega bivanja plodnejše iskati povezave in ne povečevati prepada med naravo in kulturo (Levi Strauss, Descola, Maturana, Varela).

Duhoslovna in socialnokritična pedagogika sta se kot dominantni struji v dvajsetem stoletju pri reševanju tega razmerja naslanjali na stare teoretske osnove antropoloških oziroma filozofskih sistemov, ki raziskujejo predvsem eno dimenzijo, notranjo ali zunanjo, in praviloma ne poznajo pedagoške triade učitelj – učeči se – svet. V nadaljevanju bomo pokazali, da naslanjanje pedagogike na velike miselne sisteme v drugi polovici prejšnjega stoletja, kot so personalizem (Levinas) ali socializacijske teorije (Habermas, Hurrelmann, Geulen), ni omogočalo preseči dihotomije »notranjega-zunanjega« ne v duhoslovni ne v socialnokritični pedagogiki.

Ključ za razumevanje Levinasove ontologije človeka je v jeziku in nagovoru. Nagovor drugosti Drugega ima vedno prednost pred Jazom. Drugega ne dojemam

kot realnega subjekta, kot del zunanjega sveta, temveč me drugi nagovori, še preden mi spregovori (pred komunikacijo). Nagovarja me, naj zapustim-svojo-bit in sprejem drugerega v vsej njegovi tujosti. Če naj se vzpostavim kot moralno bitje, moram najprej razrešiti zaverovanost vase, zapustiti svoj ego. Tako v drugem ne iščem sebe, svojega alter ega. Ne iščem v drugem prijatelja, kot svetuje Aristotel, ki mi je podoben, v katerem vidim svoj alter-ego ali pa ego nekega meni ljubega alter-ega, temveč zapustim vse te meni bližnje podobe in sprejem drugerega, preden ga razumem, kot »tujca« v vsej njegovi nedoumljivosti in nespoznatnosti (Levinas, 1992, 108). Pripoznanje drugerega je nagovor obličja, je predvsem etično motivirana meditacija o primatu Drugerega. Kot intuitivno medčloveško razmerje nakazuje močno izpostavljen pomen interpersonalnega odnosa, v katerem me drugi pripelje do spoznavanja samega sebe (prav tam). To pa je vzgoja kot oblikovanje moje moralne drže.

Kako prenesti Levinasa v pedagoško prakso oziroma formalno ureditev šole kot institucije? Prva težava je že pri aplikaciji intuitivnega medčloveškega odnosa v pravni red in ureditev delovanja institucije. Levinasov odgovor je preprost, pravni red, presojo pravičnosti omogoča šele uvedba Tretjega (prav tam, 110–111). Tretji, torej vzgojitelj in tudi institucija, ustvarja svet pravil, za katera je brez pomena, da urejajo banalno vsakdanost oblik vedenja. Pravila naj z zapisom sledijo samo tistemu, kar kot »nagovor obličja drugerega ustvarja neposredno razmerje« med njima. Pravo in pravila so Levinasu samo zapisane potrditve nagovarjanja obličja drugerega. Tako v bistvu izgine razlika med pravom in etiko. Burkhardt (2005) trdi, da je prav zaradi identifikacije etike in prava Ricoeur lahko formuliral svojo kritično hipotezo, češ da prostor pravičnosti, glede na to, da je zapisan, kodificiran, ne more avtentično povzemati vsebine nagovora obličja drugerega. Nagovor drugerega je vedno pred komunikacijo, je zato vedno odprt, nedoločen, neopredeljen, pravni red pa je zapisan in je torej njegova veljavnost predpostavljena.

Personalizem je premaknil humanistično normativno težišče pedagogike v polje intuitivnega doživetja obličja človekove individualne eksistence, je torej paralela eksistencializmu. Če obličje razumem kot enkratnost človekove eksistence, katere iskra je spočeta z obličjem absolutnega, božanskega, ga lahko znotraj logike duhoslovne pedagogike sprejem kot premik normativnosti od absolutnega, ki temelji v objektivni zgodovinskosti človeškega duha, v polje absolutnosti bivanjske enkratnosti. To v določenem smislu pomeni izstop iz duhoslovne pedagogike z jasnim sporočilom o primatu človeškega pred kulturnim in družbenim. V razvoju naše pedagogike smo nekateri avtorji (Kroflič, Kovač, Medveš) v jubilejni številki Sodobne pedagogike (2000, 5) takšen premik zaznali pri Gogali, in to tako v

njegovem razumevanju celosti človeka kot *cilja* vzgoje kot v razumevanju samokultiviranja kot najvišje oblike *procesa* vzgajanja⁹. Podobno izrazi Pediček z vzgojnim ciljem »celi človek« – vzgoja človeka, posameznika, je elementarna in primarna naloga vzgoje, kajti družbena razmerja morajo najprej postati stvar človeka, da bi lahko postala stvar družbe (Pediček, 1972). Oba pogleda napeljujeta na to, da je v razmerje jaz-ti implicitno vključeno tudi razmerje jaz-družba in jaz-svet.

Podobno tudi dialoška pedagogika ne ve, kaj bi s triado vzgojitelj-otrok-svet, primarno za vzgojo je razmerje jaz-ti (vzgojitelj-otrok). To je izostreno postavil že oče dialoške pedagogike, Martin Buber, ki je sicer trasiral razumevanje vzgoje v reformski pedagogiki v drugi polovici 20. stoletja. Ideja o dialoški vzgoji zelo skopo odmerja prostor realnosti sveta (stvari), vzgoja je proces, ki otroka notranje osvešča v interpersonalnem odnosu, kar je dominanten cilj, ki je dosegljiv v dialoškem razmerju, pri čemer je problematično, da so v odnos jaz-ti umeščeni vsi drugi odnosi v razmerju jaz-stvar (Buber, 1953/1986).

Obratno zgodbo o razmerju med »notranjim« in »zunanjim« srečujemo pri socialno usmerjenih pedagoško-teoretskih sistemih. V Habermasovi teoriji komunikacije je v nasprotju s personalizmom proces oblikovanja individuuma družben proces. Komunikacija je temelj družbenosti, zato je tudi intersubjektivna komunikacija vedno socialno posredovana, zato vedno vključuje tudi socialno relacijo do sveta, socialnega okolja. Tako je tudi rast osebnosti individuuma mogoča samo s podružbljanjem (Habermas, 1988).

Smisel komunikacije je za Habermasa v »doseganju soglasja«. Čeprav Habermas v svojih delih ni izrecno razpravljal o pedagoškem področju in ni nakazoval aplikacije idej na vzgojo in izobraževanje, pa koncept diskurzivne etike, ki pojasnjuje nastajanje in razvoj moralnosti kot proces družbenega usklajevanja v komunikaciji, omogoča sklepati, da tudi vzgojo moralne osebnosti lahko razume le v procesu socialnega diskurza, torej kot komunikacijo. Habermasov pogled na podružbljanje individuuma je znotraj socializacijskih teorij relativno liberalen, temelji na družbenem konsenzu, kar v izhodišču vključuje tudi spoštovanje avtonomije posameznika, medtem ko so druge socializacijske teorije glede odvisnosti individuuma od socialnega sistema bolj trde. To velja tudi za poglede na socializacijo, ki so se razvili v drugi polovici prejšnjega stoletja in jih danes štejemo med klasične socializacijske teorije, kot je teorija socialne konstrukcije realnosti (Luckmann in Berger). Na

9 Več o vplivu personalizma na razumevanje vzgoje v duhoslovni pedagogiki v drugi polovici preteklega stoletja, ki sproži premik od pomena vsebinske primernosti kanona k pomenu osebnega doživetja v proces kultiviranja, sem pisal leta 2015 (Medveš 2015a). To je epistemološki premik v duhoslovni pedagogiki od metode »zgodovinskega obravnavanja oziroma motrenja« (historische Betrachtung) k fenomenologiji, to je k predpostavki o kontinuiteto med doživetim in realnim.

tej podlagi se v devetdesetih letih prejšnjega stoletja v sociologiji še vedno utrjuje teza o vzgoji kot zgolj načrtni socializaciji. Vzgoja je v razmerju do spontane, naravne družbene socializacije le zavestno prizadevanje za ponotranjenje v družbi prevladujočih socialnih mrež ali prevladujočega modela osebnostne strukture posameznika (Hurrelmann in Ulich, 1991; Geulen, 2000). Ta pogled o vzgoji kot načrtni socializaciji je razvijala pri nas Mojca Kovač Šebart tudi z razmišljanjem o vzgoji kot načrtnem pripenjanju na obče in univerzalne vrednote (Kovač Šebart, 2017). Skupni imenovalec teh socialnih teorij je, da »družba ustvarja individuume«, obratno kot pri personalizizmu torej, da individuumi ustvarjajo družbeno duhovno telo. Paradoks je, da ta socialnodeterministična razlaga razvoja individuumu sega še v devetdeseta leta prejšnjega stoletja, ko je socialna psihologija na podlagi proučevanja mladinskih gibanj in intergeneracijskih razmerij skozi drugo polovico 20. stoletja dokazovala konceptualne premike v socializacijskih procesih, po katerih nista več narava in kultura tisti, ki oblikujeta posameznika po družbenih standardih, temveč vsak sam aktivno oblikuje svojo biografijo (Ule, 2008). O tem govori že desetletja tudi sociologija, da se namreč kot rdeča nit skozi socializacijo med mladimi generacijami 20. stoletja prepleta individualizem. Kaže se kot »družbeni proces razslojevanja razredov, prenos družbenih socializacijskih vzorcev na individualno oziroma mikrosocialno raven (družino, urbana območja), družbeni procesi mobilnosti in izobraževanja pa so spodbudili procese individualizacije v smislu samoorganizacije posameznikov, ki izkoristijo svoje politične svoboščine, jih konkretizirajo in na ta način ustvarjajo življenjske cilje in povezave« (Beck, 2009, 108–111). Pedagogika pa s tematizacijo vzgoje kot ponotranjenja socialne mreže, občin in univerzalnih vrednot, kljub premikom v razumevanju socializacije, ostaja pri tematizaciji socializacijskih procesov in vzgoje v okvirih presežene tradicije.

Naša analiza je torej pokazala, da sodobnost v velikih teoretskih sistemih nima niti toliko teoretske opore za razrešitev dileme o pomenu notranjega in zunanjega, kolikor jo je bilo v neposrednih pedagoških razmišljanjih v preteklosti. Zanimivo je podrobneje analizirati Lenzenovo razpravo o *Obči pedagogiki*, ki je bila objavljena v *Sodobni pedagogiki* 2000, še zlasti njegovo študijo *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz der Bildungsbegriff ab? (Ali lahko pojmi samoorganizacija, avtopoeza in stalen razvoj nadomestijo pojem vzgoje in izobraževanja?)* (Lenzen, 1997), da bi ugotovili, ali se je mogoče izogniti alternativni vzgoji ali izobraževanju, ki napačno predpostavlja primat vzgoje pred izobraževanjem oziroma izobraževanja pred vzgojo, ter se nasloniti na teoretične konstrukte sistemske teorije, ki temeljijo na fundamentalističnem nazoru o enotnosti sveta, njegovega spoznavanja in razumevanja. Notranjost in zunanost sprejema sistemska teorija kot enakovredno realnost, enotnost sveta priznava enako realnost tako stvari

kot produktov našega mišljenja, čustvovanja oziroma delovanja; nekako v pomenu hermenevtičnega razumevanja sveta, o katerem je razmišljal Humboldt s pojmom »neskončna narava«. Človekovo delovanje, njegove misli in ravnanje je treba sprejemati takšne, kot se kažejo, brez iskanja notranjega ozadja, ne da bi dejanjem pripisovali neko obče človeško ali individualno osebno lastnost. Tako kot stvar je tudi ravnanje, misel, čustvo in hotenje treba sprejeti v njegovi enkratnosti kot spontano pojavnost, kot zgolj akt, dogodek. Vsako iskanje notranjih vzrokov ravnanja ali pojasnjevanje ravnanja z notranjimi ozadji je golo moraliziranje ter prostor za vdor družbene ideologije in predsodkov v socialni in tudi vzgojni prostor. To bi lahko razumeli iz naslova citiranega Lenzenovega dela, da se nadomesti *Bildung*, kot ga začrta nemški idealizem, Fichte (1976) s konceptom oblikovanja »lepe duše« ali Kant s tezo, da mora otrok postati dober, da bi lahko delal dobro (Kant, 1803, 62). Enako kot Lenzen tudi Luhmann že pred tem predlaga, da bi morala pedagogika tradicionalno *formulo Bildung* (oblikovanje notranje volje) nadomestiti s *formulo: razvijanje sposobnosti učenja* (Luhmann, 1991, 38).

1.5 Strukturno sklapljanje ali interpenetracija

Kritike obeh razvojnih linij senzualizma in naturalizma v sodobnosti izhajajo iz nevrofizioloških raziskav proti koncu prejšnjega stoletja, ki so v središče postavile prav proučevanje možnosti ujemanja notranjega in zunanjega. Pri tem se omejimo samo na nekatere ugotovitve teh raziskovanj, predvsem to, da so vsem živim bitjem prirojeni nevrofiziološki elementi, ki kot le okvirni pogoji omogočajo vsakemu posamezniku določen sistem samoorganizacije. To je bila osnova za razumevanje avtopoetske narave živih bitij, kar je v bistvu le predpostavka, da je vsakemu posamezniku omogočeno nenehno in na svojstven način organizirano prilagajanje ter razvijanje lastnega načina bivanja v okolju (Maturana in Varela, 1998). Luhmann je v sistemski teoriji prenesel razmišljanja o avtopoetski naravi v sociologijo in premaknil težišče raziskovanja s področja nevrologije in genetike na analizo zavesti. To se je izkazalo kot neposredno zanimivo za teorijo vzgoje. Zavest ne kopira zunanjega sveta. Tudi otrok ne ustvarja pomenov, smisla, čustvenih ter hotenjskih ozadij s kopiranjem vzgojnih namenov vzgojiteljev in svoje okolice, temveč na podlagi ravnanja svojih vzgojiteljev ustvarja neodvisen, samoreferenčen sistem. Otrok seveda lahko razume vzgojiteljevo misel in celo sprejme kot lastno njegovo sporočilo, toda tudi to ne pomeni, da je sprejeta misel ali prepričanje otroka identično vzgojiteljevemu. Prej je mogoče predpostaviti, da je spremenjena in oblikovana v skladu s strukturo posameznikove zavesti. Misel, ki jo od učitelja sprejme otrok, mladostnik, odrasli, v njem ne obstaja izolirana, umeščena je v strukturo zavesti na način, ki ga določa individuuum sam. Zavest je kompleksna in se vselej vzpostavlja

kot celota mišljenja, čustvovanja, hotenja, vrednotenja, imaginacije, motivacije in ne nazadnje celote bivanjskih izkušenj. Vseh teh dimenzij pa ne more doseči zgolj racionalno razumevanje posameznega sporočila ali misli.

V tej celostnosti vpliva posamezne misli ali intence je pedagoški pomen avtopoetske narave zavesti. To spodbuja razmišljanje, da ljudje oziroma živa bitja nasploh nismo kopije matrice, katere obrise določa okolje, temveč bitja, ki se v okolje vključujemo tako, da se mu prilagamo ali pa si okolje prilagajamo sebi. Ta par, ki spominja na Piageta (asimilacija in akomodacija), je s praktično pedagoškega vidika posebej zanimiv. Ko v strokovnem delu srečujemo posameznike, ki so v enakem socialnem okolju razvili povsem različen profil osebnosti, je s praktično pedagoškega vidika bolj zanimiv posameznik, ki ni podlegel neugodnim socialnim okoliščinam, kot tisti, ki so ga te zaznamovale z lastnim vzorcem; kaj je bila njegova notranja, mogoče organska moč, da ni podlegel vedenjskemu vzorcu. To je ozadje pomena o samoreferenčnosti in avtopoetičnosti zavesti, ki nam ponuja za pedagoško delovanje izjemno pomembno sporočilo, da zunanji svet v zavesti ni razdeljen na posamezne dražljaje, misli, dogodke, temveč deluje kot celota. Vsak najmanjši »kamenček« izkušnje lahko povzroči vihar, ki pretrese zavest v celoti in v vseh njenih elementih, kot na drugi strani ostajajo brez učinka obširna in dolgotrajna prizadevanja, dopovedovanja in zgledi. Preveč je prostih parametrov v razmerju med zavestjo in svetom, da bi mogli to razmerje kdaj razumeti. Vse, kar nam vzgojiteljem preostane po sistemski teoriji, je, da upoštevamo njeno samoreferenčno naravo, da razlikujemo lastne reference od referenc na drugega (Luhmann, 2004, 257). Vzgojitelj nikoli ne more dojeti, kako otrok v celostnosti razume njegovo misel, ravnanje, vrednotenje, četudi vse to za njim ponavlja.

Iz dosedanjega opisa samoreferenčnosti oziroma avtopoetskosti zavesti na prvi pogled izhaja, kot da je Luhmannova interpretacija zavesti zapadla v subjektivizem in pripisala popolno neodvisnost »notranjemu«. Avtopoetska zavest sicer res lahko obstaja sama zase, vendar brez »zunanjega dreganja« lahko le reproducira samo sebe, ni sposobna ne spremembe ne razvoja. Zato razvoja zavesti ni mogoče misliti brez »re-entry procesa« (Luhmann 2004), to je nenehnega procesa »izstopanja« zavesti v svet in »vračanja« vase z določenimi »dražljaji«. »Vračanje« vase pomeni vedno umestitev zaznanega »dražljaja« v celoto, v mišljenje, čustvovanje, hotenje, imaginacijo. To je umestitev z vsemi notranjimi močmi, kot je dejal Herbart.

Misterij, ki naj bi pojasnil to sklapljanje »zunanjega« in »notranjega« ter je hkrati orodje, ki naj pomaga, da dosežemo ujemanje med njima, sta Matutana in Varela (1998) opisala kot *strukturno sklapljanje*, Luhmann (1991, 32) pa kot *interpenetracijo*. Strukturno sklapljanje oziroma interpenetracija je aktivno »vzajemno

razvijanje sistemov, ki na podlagi zunanjih spodbud težijo k obojestranski rasti. Pri tem se dogaja, da sistema drug od drugega prevzemata elemente, ki so pomembni za doseganje skupnega namena« (prav tam). To je proces v razmerju med zavestjo in okoljem, ki vedno poteka na strukturni ravni, četudi gre samo za sprejemanje povsem parcialne informacije (Maturana in Varela, 1998, 61–63). S tem je Luhmann pojasnil svoj pogled na razmerje med vzgojiteljem in vzgajanim, ki je v temelju razumljen kot interaktiven, kar pomeni tudi simetričen odnos. Simetričnost odnosa je po Luhmannu dejstvo. Tudi v avtoritarnih vzgojnih razmerjih je vpliv avtoritete vzgojitelja natanko tak, kakršnega bo oseba, ki jo vzgaja, doživela in v sebi sprejela, in ne takšen, kot morda pričakuje vzgojitelj. Zunanja avtoriteta zavesti ne more vsiliti ničesar, kar bi jo determiniralo v njeni celotni strukturi. Po drugi strani pa mora tudi vzgojitelj predpostavljati, da se v pedagoškem odnosu vzgaja. Trpka je predpostavka, da ta simetričen odnos ne pomeni vedno enake valentnosti, sorazmernosti učinkov v interakciji. Le verjamemo lahko, da je učinek interakcije dolgoročno tem bolj močan, čim bolj odnos prežema simetričnost, enakopravnost in vzdržanje enostranskega vsiljevanja ali celo nasilnosti s strani vzgojitelja; takrat, ko je vzpostavljena »vedenjska skladnost«, kajti šele takrat medčloveški odnos praraste v komunikacijo (prav tam, 163).

Vera v produktivnost simetričnosti odnosa je edino, kar vzgojitelju ostane, da krepi svoj vpliv. Preveč je namreč v medčloveškem in zlasti pedagoškem odnosu prostih parametrov, da bi interpenetracijo nadzirali, kaj šele razmišljali o njenem kavzalnem načrtovanju. Vsa odzivanja zavesti na zunanji svet so spontan odziv biogenetskih lastnosti posameznika, saj se vsak od obeh polov (učeci se in vzgojitelj) v odnosu ob sleherni spodbudi drugega lahko odzove pozitivno, negativno, ali pa se sploh ne odzove.

Interpenetracija je v delih Luhmanna teoretsko šibko utemeljena, vendar kljub temu ne spominja na pojme, ki jih je pedagogika razvijala v preteklosti, da bi pojasnila misterij vzgojnega učinkovanja. Razlika je ta, da je interpenetracija vrednotno odprta, vsak člen v interakciji, vzgojitelj ali učeci se, iritira drugega, vsak se na iritacije odziva na svoj način. Interpenetracija nas osvеща, da ni mehničnega vpliva na drugega, s čimer neusmiljeno izenačuje oba pola odnosa glede tega, da ju odnos lahko povsem različno iritira. Tudi vzgojitelj je tu razumljen le kot človek v vsej svoji občutljivosti.

Z dveh vidikov je interpenetracija teoretsko zanimiva za pedagoško področje. Najprej s tem, da vzgojitelja osvеща o lastni človeški občutljivosti in nevarnostih, ki lahko iz tega izhajajo za pomen uravnoteženosti obeh polov odnosa in možne zlorabe moči njegovega formalnega položaja. Drugo sporočilo interpenetracije pa izhaja iz

njene kompleksnosti, strukturiranosti. Vsak posameznik v vsaki komunikaciji deluje z vsemi možnimi dimenzijami: z zaznavanjem, doživljanjem, razmislekom, presojo, čutenjem in čustvom, hotenjem, imaginacijo, vrednotenjem in podobno, in vsak doživlja soočenje s strukturo drugega na sebi lasten način z lastnimi notranjimi filtri (prav tam, 61–63). Sklapljanje je strukturni proces, ne mehanična transmisija zunanjega sveta v zavest; zunanji svet sistem zavesti le vzdraži, vzburi, ne more se vanj transportirati, strukturno stanje sistema in strukturne spremembe sistema zavesti so notranje determinirane, so posledica notranjega delovanja, notranje predelave in ne preprostega reagiranja na zunanji dražljaj. Determinante strukturnih sprememb zavesti ustvarja sistem zavesti imanentno sam. Gre torej za avtonomen in zato individualen odnos, ki se kot samo-vzdraženje sproži v zavesti in ki bo doživel tudi individualno svojstven odziv zavesti. Luhmann zato raje kot pojem strukturno sklapljanje uporablja izraz interpenetracija. S tem želi poudariti, da to »srečanje dveh sistemov« (zavesti in komunikacije) nima značaja objektivnega dogodka, temveč je interpenetracija, kot izhaja iz same besede, v bistvu »notranje vzbujenje«, ki se sproži v zavesti s komunikacijo (Luhmann, 1991, 31–33). To velja tudi za vzgojni proces, ki ga sistemska teorija razume kot komunikacijski proces. Interpenetracijo lahko samo predpostavljamo kot pojav, ki se bo dogodil v »črni škatli« (učenca in/ali vzgojitelja), nikoli tega pojava ni mogoče nadzorovati, nikoli usmerjati. Isti komunikacijski dogodek bo lahko povzročil v določeni zavesti destruktivni, v drugi pa konstruktivni odziv v interakciji, lahko pa nikakršnega. Nimamo orodja, s katerim bi vzgojitelj lahko zanesljivo vplival na to vzbujenje, le to vemo, da zavest ne bo enostavno »kopirala« dražljaja, s katerim bi vzgojitelj rad dosegel svoj namen.

Zavest se v komunikaciji odzove kot celota: z razmislekom, s čustvom, hotenjem, voljo, hrepenenjem in z življenjskimi izkušnjami. Ob objektivni informaciji, ki jo želi vzgojitelj posredovati v komunikaciji, se bo otrok lahko bolj kot s samo informacijo ukvarjal z vprašanji, zakaj mu jo je sporočil, kaj bi lahko oziroma kaj mora zaradi tega storiti, kaj je želel nekdo s sporočilom doseči. Cela vrsta premislekov, občutij, pričakovanj, hotenj, doživetij lahko sledi. Zato ni pričakovati pravega odgovora na vprašanje, kako učenje operativno poteka, zavest ustvarja samo sebe s sposobnostjo, ki jo Luhmann poimenuje »strukturno sklapljanje (interpenetracija) z izbranimi elementi okolja« (prav tam).

1.6 Komunikacija in interakcija

V nasprotju s Habermasom ter tudi Maturano in Varelo razume Luhmann komunikacijo kot vrednotno, tehnološko in teleološko popolnoma nevtralen odnos. Tudi v »vzgojnem sistemu ni nikakršne tehnologije, ki bi omogočala, da bi komunikacija

potekala neodvisno od splošnih struktur interakcijskega sistema« (Luhmann, 1991, 21). Habermas je moralist, komunikacija je »humanistična tehnologija«, ki z doseženim soglasjem omogoča vzpostavljane humanosti, moralnosti (Habermas, 1988), podobno pri Maturani in Vareli komunikacija spodbudi proces interakcije, ki ima različne valence, in glede na to, ali vodi do določenega cilja ali ne, govorita o destruktivni ali konstruktivni interakciji (Maturana in Varela, 1998, 161–163). V razumevanju vzgoje kot komunikacije lahko iščemo odgovor na večno vprašanje pedagogike, zakaj imajo določeni vzgojiteljevi ukrepi negativen ali pozitiven učinek. Ali pa učinka sploh nimajo – takrat bi lahko govorili, če uporabimo sintagmo Roberta Pfallerja (2000) o »pasivni interakciji«, ki v pedagoški praksi ni prav redek pojav. Če bi Pfallerjevi sintagmi dali pedagoški pomen, bi pasivno interakcijo lahko opredelili kot stanje, ko učeči se navzven ustvarja videz, da je kot pomemben dogodek ali napredek doživel učno uro, pogovor ali ukrep vzgojitelja, za katere vzgojitelj predpostavlja, da je vanj vložil veliko znanja in modrosti. S pasivno interakcijo učeči se komunikacijo tiho konča z videzom soglasja.

Lahko bi rekli, da se v oblikah interakcije izraža simptomatika uspešne komunikacije. Maturana in Varela predpostavljata, da komunikacija poteka vsakokrat, ko na področju strukturnega spoja obstaja vedenjska usklajenost (Maturana in Varela, 1998, 163), kar pomeni, da je, dokler poteka komunikacija, tudi interakcija konstruktivna, ko je komunikacija prekinjena, ko ni vedenjske usklajenosti, pa lahko interakcije sploh ni ali pa je destruktivna. Edino orodje, ki je na voljo vzgojitelju, da bi vzpostavil konstruktivno interakcijo, je *komunikacija kot simetričen odnos*¹⁰.

Vzgojitelja profesionalna etika zavezuje, da zagotavlja neprekinjen tok komunikacije, saj prekinitev komunikacije pomeni prekinitev vzgoje. Le komunikacijo lahko načrtuje in spreminja, pri čemer ima na voljo možnost, da se z udeleženci

10 Seminarji študentov pedagogike kažejo številne primere iz naše šolske prakse, ko komunikacija spodleti prav zato, ker ni upoštevana simetričnost akterjev. To nam ilustrira tudi zgodba o učencu, ki je krožila po spletu pred pol leta. Učenec je v jedilnici, takoj ko je dobil »mineštro«, zžil krožnik po tleh in na glas žalil kuharice. Ravnatelj je poklical mater učenca na pogovor in ji, glede na to, da je otroka vedno zagovarjala, kratko ter vljudno opisal dogodek, svoj nagovor pa sklenil s pobudo, če bi lahko doma kaj storila, da bi bil otrok v šoli umirjen. Mati je vzrojila, da ona že nič ne more narediti, ker misli, da ji je pokvarila otroka šola, saj se doma nikoli ne dogaja nič podobnega, doma je otrok miren, rad pomaga in tudi za šolo redno dela, čeprav mu šola tega ne prizna. Javni komentarji k zgodbi so v glavnem pritrjevali ravnatelju, nekateri celo s skrajnimi predlogi, da bi bilo treba materi otroka vzeti. Gre pa za tipičen primer destruktivne interakcije in od daleč ga je težko komentirati. A iz materinega odziva je sklepiti, da jo je prizadel predlog ravnatelja, da mora ona doma nekaj storiti. Očitno je predlog sprejela kot držo šolske avtoritete in hkrati kot implicitni očitak, da otroka ne vzgaja, kot je treba. Čeprav je bil nastop ravnatelja opisan kot vljuden, spoštljiv in takten, njegova drža z vidika komunikacijske teorije ni bila komunikativna že zato, ker jo je mati doživela kot držo vsevednosti, avtoritete, ki predpostavlja enostransko ravnanje, češ da lahko le ona doma nekaj naredi za umiritev otroka, šola pa kot da je brez moči, domnevno zaradi slabe domače vzgoje. Ravnateljev pristop, po teoriji komunikacije nekomunikativen, je sprožil destruktivno interakcijo. Seveda mora šola ukrepati v takih primerih, a brez ovrednotenja ozadja dejanja, brez namigovanja na otrokov značaj in domačo vzgojenost. Mogoče bi ponudba ravnatelja, da se dogovorita o tem, kako bi vsi otroku pomagali iz stiske, prej pripeljala do konstruktivne interakcije.

usklajuje (dogovori) o vseh njenih strukturnih elementih, ki prispevajo k »vedenjski usklajenosti«, kot so tematika, metode in tehnike, vloga posameznih akterjev, izbor udeležencev, vključevanje tretjih oseb, spreminjanje dejavnosti. Vsa ta »tehnologija iskanja vedenjske usklajenosti« lahko prispeva k učinkoviti komunikaciji, ne more pa zagotavljati vzročnih zvez in učinkov med komunikacijo in spremembo zavesti vseh udeleženi. Ne glede na to, da se uspešnost komunikacije izraža v simptomatiki interakcije, namreč velja, da udeleženci komunikacije vselej ostajajo avtopoetični subjekti. To pomeni, da

ti sistemi z lastnimi operacijami determinirajo lastno strukturo v tem smislu, da nadgrajujejo lastno delovanje iz določenega začetnega stanja s tem, da sosledje operacij od operacije do operacije izbirajo v skladu z lastnimi cilji. Ta proces je značilen za človeka v vsakem starostnem obdobju, tudi še nerogjene zadeva vse brez izjeme. (Luhmann, 1991, 26–29)

To Luhmannovo izhodišče nedvomno nasprotuje tradicionalni semantični oznaki *otroka* kot odvisnega in podrejenega odraslemu. Tudi otrok zasnuje, razvije in strukturira lastno doživljanje in komuniciranje, ki vključuje celoto njegove zavesti: čustvo, hrepenenje, željo, imaginacijo, mišljenje, vendar drugi nikoli ne ve, v kakšnih razmerjih in kateri proces bo dominiral pri njegovi odločitvi ali izbiri. Za otroka kot medij je značilno, da je vzgojitelj tisti, ki mora pri izboru oblik komunikacije upoštevati (vračunati) njihov učinek na osebno doživljanje tudi in prav takrat, ko otrok po mnenju vseh in po njegovem lastnem mnenju na videz očitno sodeluje. Posebnost pedagoške paradigme, ki razume otroka kot medij vzgoje, se kaže v tem, da vzgojitelj ne sprejema oblik doživljanja, ki jih sproža, kot objektivnih danosti, kot dogodke z enoznačnim pomenom, temveč se vpraša, kako jih doživlja otrok, glede na simptomatiko interakcije. V tem nenazadnje obstaja možnost, da se vzgojitelj odpove običajnim moralnim sankcijskim mehanizmom, s čimer se odpira prostor za specifične vzgojne sankcije, ki oblikujejo različno izbiro strategij, s katerimi vzgojitelj lahko odkrije, kdaj dosega boljše ali slabše rezultate.

1.7 Interpenetracija in jezik

Glede na opisan značaj interpenetracije kot pojava, ki ga ni mogoče usmerjati in nadzorovati, se postavlja vprašanje, kako preprečiti zdrs interakcije v destrukcijo in ohranjati konstruktivno interakcijo. Neposrednega odgovora na to Luhmann nima, opozori le na nevarnost, da bi bila možnost regulacije interakcije v komunikaciji v popolnem nasprotju z avtopoetskostjo zavesti. Interpenetracija omogoča konstruktivno interakcijo, ko se lahko strukturno (kognitivno, čustveno in hotenjsko) ujmeta notranje doživetje in zunanji dražljaj. To je mogoče, ko interakcija temelji

na obravnavi realnih stvari, predmetov, dogodkov in ravnanj. Vzgojitelj je postavljen pred nalogo, ki jo Varela orisuje kot fenomenološko redukcijo, »mobilizirati mora reduktivno držo, to pomeni zaznati avtomatične miselne vzorce, jim pustiti, da odplujejo, in refleksijo usmeriti nazaj k njihovemu viru« (Varela, 2013, 92–93). To pomeni usmeriti se od vseh morebitnih predsodkov, tudi nereflektiranih, nazaj k aktualni izkustveni učni situaciji, ki je edina vredna presoje in ukrepanja. Kot bi poslušali Rousseauja: usmerite se na stvar, odvisnost od stvari ne škoduje, odvisnosti od ljudi je vir vsega zla.

Za Luhmanna pa ima posebno vlogo v interpenetraciji jezik (Luhmann, 2004, 257–259). Pri tem se naslanja na različne teorije, od teorije generativne gramatike Chomskega (elementa naravnega, notranjega) ter Wittgsteinove jezikovne igre, do Habermasovega pojma idealne jezikovne komunikacije (elementa zunanjega, kulturnega), ki jo razume kot omejeno in popolnoma svobodno razpravljanje o realnih konkretnih situacijah (Habermas, 1988). Jezik je mogoče razumeti le v komunikaciji, kar je nadaljevanje generične gramatike Chomskega v tem, da Habermas ne govori o jezikovnih, ampak o komunikacijskih kompetencah. Luhmann pojem komunikativne kompetence nadalje razvija, predvsem v njih ne vidi le »jezikovnega akta«, saj jezik za komunikacijo v določenih primerih (zlasti čustveno izpostavljenih) ne ustreza, ampak je pomembna sama zaznava situacije.

V izobraževanju so imele teorije jezika pomemben vpliv na spreminjanje jezikovnega pouka, posebej z uveljavljanjem jezikovne pragmatike. Vpliv teorij jezika na teorijo vzgoje pa je bil zanemarljiv. Luhmann jezik razume kot orodje interpenetracije (Luhmann, 2004, 257–258). Jezik, posebej govor, ima skupaj s svojo akustično kuliso (z glasnostjo, s poudarki, z načinom govora) najbolj nedvoumno sporočilnost. Govorna sporočila so bolj enoznačna kot katerekoli druge verbalne in neverbalne oblike komunikacije. Ne glede na svojo sporočilnost, tudi jezik z vso svojo jezikovno, kulturno in socialno sporočilnostjo ne more kavzalno razložiti neposrednega formiranja strukture zavesti, in, kot nobeno drugo sredstvo komunikacije, tudi jezik ne more determinirati strukture zavesti. Med različnimi orodji komunikacije pa jezik v največji meri omogoča, da so iritacije, ki jih doživlja otrok v komunikaciji, predvidljive in niso povsem poljubne. Sicer ni nobenega jamstva, da ne bi še tako domišljena in strukturno dodelana jezikovna komunikacija in uporaba govora vodila do čustveno negativne iritacije, ki lahko ustvarja pogoje za destruktivno interakcijo. Tudi še tako domišljeno jezikovno sporočilo je treba v takem primeru dograjevati ali razgraditi, saj ni druge možnosti kot spremeniti komunikacijo.

Kritiki (Zolo, 1986; Farzin, 2008; Bühl, 2003) Luhmannu oporekajo, da bi bilo mogoče s tezo o samoorganizaciji zavesti izboljšati socializacijo, češ da iz nje prej

izhaja verjetnost socialne anarhije kot pa možnost urejene družbenosti. S pritegnitvijo teorije jezika v proces interpenetracije oziroma strukturnega sklapljanja je smiselno dopolnjena celotna teorija o samoreferenčnosti oziroma avtopoezi sistemov. Jezik, kulturni vsebinski okvir in skupen človeški naravni epistemološki aparat naj bi nakazovali, da se stvari znotraj sistema (zavesti in komunikacije, na primer) navzlic operativni zaprtosti in avtonomnosti sistemov ne dogajajo povsem poljubno in zlasti ne samovoljno. To Luhmann nakaže z mislijo, da strukturni sklopi, interpenetracija, »skrbijo za kopičenje povsem določenih iritiranosti in za izključevanje drugih. S tem nastajajo trendi v samodeterminiranju sistemov, ki so odvisni od tega, s katerimi iritiranostmi imamo opraviti« (Luhmann, 2004, 257). Čeprav je prostor v komunikaciji odprt, je torej tudi predvidljiv, če le ne zapusti logike univerzalnega racionalizma razsvetljenstva. Avtopoetskost sistema predpostavlja, da ni ustvarjanja iz nič. Če sledimo Geertzu (2019), je ustvarjanje v kulturi in posamezniku vselej rekombinacija idej, ki so jim bile pred tem na voljo, kar pomeni, da lahko delujejo le znotraj sistema, »ki ga je zato treba odkrivati v njegovih temeljih, pa ne z dedukcijo abstraktnih idej, temveč z urejanjem zaznanih posameznosti v razumljive celote, ... ki se nam izraža skozi strukturno jezikoslovje, informacijske teorije ter uporabo kibernetike in matematične logike. ... tako nastajajo strukturni modeli, ki predstavljajo podstatni red resničnosti« (prav tam, 357- 361). Vera v uspešnost in predvidljivost učinkov vzgojne komunikacije predpostavlja, da živimo v skupnem semantičnem, epistemološkem in moralno-etičnem okolju, ter si delimo hierarhijo preferenc, ki so končna ozadja premis našega razmisleka. Ta vera seveda ni jamstvo, da ne bi posameznik v svojem ravnanju to hierarhijo vsak trenutek spreminjal, če bi tako želel.

Avtopoetska narava zavesti torej ne pomeni niti poljubnega izmišljanja niti vase zaprte meditacije, kaj šele načrtne samovoljnosti, kapricioznosti. Poljubnost odzivanja je omejena že z jezikom, govorom kot preferenčnim orodjem komunikacije. Je pa res, da je jezik že sam po sebi binarno kodiran, to pomeni, da dopušča vselej možnost pozitivnega ali negativnega odziva na sleherno sporočilo in je tako tudi vir destruktivne, konstruktivne ali pasivne interakcije.¹¹ Je pa v stohastičnih procesih, kar tudi vzgoja je, preveč prostih in nedoločenih parametrov, da bi lahko s katerimkoli orodjem komunikacije zagotavljali oblikovanje zavesti, ki bi absolutno spoštovala družbene norme. Sleherna norma namreč že sama po sebi implicira možnosti odstopanj in kršitev.

11 Seminarji študentov pri Teoriji vzgoje kažejo, da je pedagoški praksi občutljivost na simetrično in asimetrično komunikacijo natančno znana. Iz mnogih obravnav konfliktnih dogodkov v šoli je vidno, kako so grožnje staršev z odvetniki, inšpekcijo, sodišči in policijo relativne. Prisotne so, ko šola v pozivu staršem na pogovor v namen pogovora grozi z izrekom kazni, in se takoj umaknejo, če poziv cilj pogovora intonira z željo po dogovoru, ugotovitvi dejstev in iskanju rešitve. Opisani so številni primeru, ko starši napovedujejo, da bodo prišli na pogovor z odvetnikom, a svojih napovedi ne uresničijo.

1.8 Pedagogika v hibridni družbi kot pedagogika za izbiro in samoorganiziranost

Strukturno sklapljanje je aktualno za pedagogiko v hibridni družbi. V njej naj bi namreč ne bilo varnosti, ki jo zagotavlja globalna ideologija (Luhmann, 1991), in nobenega jamstva v poteku življenja, kar po Becku (2009) sodobno družbo označuje kot družbo tveganja. Odsotnost globalne ideologije simbolizira družbo, ki ne gradi svoje duhovne podobe na *enotni* univerzalni vrednotni ali moralni matrici, kar je značilno za avtoritarne družbene sisteme, pa tudi ne na partikularnih ideoloških matricah, ki so polarizirane s tradicionalnim vzorcem leve in desne moralne matrice, katerih obstoj je po Johnatanu Haidtu (2012) pogoj za razvoj demokratične družbe. Namesto na globalni ideologiji in političnih etičnih matricah se v skladu s sistemsko teorijo hibridne družbe vrednotno strukturirajo na funkcionalnih vrednotah posameznih družbenih podsistemov. Družbeni podsistemi postajajo z razvojem civilizacije vedno bolj avtonomni in kompleksni, kar dela sobivanje ljudi tako zapleteno, kot še nikoli doslej (Luhmann, 1973; Luhmann, 2004). V tradicionalnih družbah so komunikacije potekale neposredno na ravni medsebojnega delovanja. Zaradi sorazmerno nizke kompleksnosti komunikacija ni zahtevala bistvenega razlikovanja funkcionalnih podsistemov. Ta vrsta družbe je bila segmentarno diferencirana, kar pomeni, da so bili posamezni primarni družbeni podsistemi organizirani v plasteh, ki so bili podvrženi strogi hierarhiji. Kaj je »spodaj« in kaj »vrh«, je izhajalo iz primata božjega in pozneje temu pridruženega posvetnega reda. Ta model je bil po Luhmannu dolgo v zgodovini uspešen.

Z odpravo nehierarhičnosti med družbenimi podsistemi, npr. med politiko, ekonomijo, znanostjo, zdravstvom, izobraževanjem, kulturo, vojsko itd., se je v dvajsetem stoletju po Luhmannu pojavila funkcionalna diferenciacija današnje družbe. Tako so se nekdanje povezani in soodvisni družbeni sistemi, ki jih je povezovala enotna globalna družbena teleologija, avtonomizirali (prav tam). Ideja, s katero se strinjajo tudi kritični analitiki systemske teorije (Oelkers in Tenorth, 1987; Bühl, 2003; Halder, 2012), je, da v prihodnosti ni več pričakovati takšne globalne ideologije »Enosti«, pa naj bo religiozna, politična, kulturna, nacionalna, znanstvena, moralna, socialna, ki bi se ji podredila celotna družba. Odsotnost Enosti se usodno odraža na razumevanju normativnosti v pedagogiki. Bistveno za pedagogiko je, da so različni družbeni funkcionalni sistemi (ekonomija, šolstvo, zdravstvo) naravnani vsak na svoje specifične vrednote. Tako naj bi funkcionalna ideologija znotraj podsistemov nadomestila globalno družbeno ideologijo, s čimer naj bi se po Luhmannu razvili pogoji za funkcionalno stratificirano diferenciacijo družbe (Luhmann, 2004).

Različni funkcionalni podsistemi delujejo na matrici vrednot, ki jim je lastna. Ker sistemi med seboj niso v hierarhičnem razmerju, temveč v odnosih subsidiarnosti, sistemska teorija ne pozna nikakršne globalne skupne teleološke matrice, nikakršnega matričnega »nadsistema« vrednot. Ta odnos do globalne družbene ideologije je Luhmann razvil iz Parsonsove sociologije avtonomnih družbenih sistemov (prav tam). Vsak sistem namreč v skladu z lastno matrico vrednot sam omogoča vzpostavljanje oziroma samoobnavljanje lastne stabilnosti in ravnotežja, s čimer je pojasnjen celoten proces družbene reprodukcije.

Institucionalna vzgoja v hibridni družbi je tako med dvema raznorodnima sistemoma vrednot. V družbenih podsistemih, ki ponujajo posamezniku okvir za ureničevanje življenjskih karier in s tem oblikovanje njegovega življenjskega poteka, prevladuje matrica vrednotnega funkcionalizma, ki posamezniku ponuja množstvo izbir (po Luhmannu pluralizem karier); v sistemu vsakdanjega »sveta življenja« (po Habermasu) pa dominirajo vrednotne matrice domačijske vzgoje, ki so z vidika razvoja funkcionalizma sodobne hibridne družbe preostanek tradicionalne družbene strukture. Vzgojne institucije so ujete v to mrežo, pedagogika se tej mreži ne more izogniti z geslom, naj šola samo izobražuje, družina pa naj vzgaja. Zgodovinske dileme »voditi ali pustiti rasti« ne more rešiti na način: »voditi«, ko gre za izobraževanje, in »pustiti rasti«, ko gre za vzgojo. Iz zgodovine je ta koncept pedagogike znan, razvijal ga je Heydorn (1979). Pedagogika naj bi se kot znanost osredotočila le na razvoj teorije izobraževanja, saj je le-to mogoče razvijati z znanstvenimi sredstvi, vzgojno vplivanje, ki znanstveni teoriji ni dosegljivo, pa naj bi se odvijalo po načelu intuitivne afirmativne pedagoške prakse. Nastavke tega koncepta pedagogike lahko vse bolj vidno opažamo v pedagogiki, ki je naravnana na merjenje učnih dosežkov, znotraj katere se je kot nekakšen surogat za vzgojne učinke uveljavilo merjenje razpoloženja in počutja učečih se v šoli. To je vidno v projektu PISA, širi pa se tudi v slovenski prostor. S tem, da bi se šola omejila le na posredovanje znanstveno spoznanega sveta, naj bi ji bila zagotovljena nevtralna vrednotna drža. Med motivi v ozadju tega pogleda lahko zaznamo tudi naivno pričakovanje, da bi omejitev dela šole na znanstveno utemeljen pouk rešila vse dileme o šoli, pouku in vzgoji kot ideološkem aparatu.

Bistvo problema pedagogike v hibridni družbi, kot ga kaže sistemska teorija, ni v razmerju med institucionalno in družinsko vzgojo. Če je verjeti, da so moralne matrice domačijske vzgoje preostanek tradicionalne družbene strukture, tako ali tako niso več vredne pozornosti znanosti. Minili so časi, ko je bil domačijski socializacijski model s svojimi identitetnimi vzorci (nacionalnimi, spolnimi, kulturnimi) prevladujoč model družbene socializacije. Ta vzorec danes za razvoj posameznika

nima nikakršnega pomena. Vzgoja v duhu kakršnekoli identitete (nacionalne, spolne, stanovske, kulturne) ne deluje več, odkar družbi vlada individualistični socializacijski model funkcionalistične vrednotne matrice, ki so ga uveljavili družbeni podsistemi kot prevladujoč model družbene socializacije. Problem institucionalne vzgoje torej ni več ustvarjanje zavesti pripadnosti identitetam, temveč priprava na izbere v življenjskem poteku. Zato je povsem nezgodovinsko razumeti probleme sodobne šole v razmerju družina-šola, ker ozadje, ki določa to dilemo, izhaja iz razmerja življenjski potek individuuma in družbeni podsistemi. Če pomislim na izvore večine konfliktnih situacij, ki jih opisujejo študentje v zadnjih dveh desetletjih v svojih seminarjih pri Teoriji vzgoje, lahko v preprostem jeziku rečemo, da vsa teža problemov, ki jih v sodobnem času množično ugotavljamo v razmerju šola-družina, šola-starši, učitelj/vzgojitelj-starši, ne izhaja iz domnevnih nasprotij med šolsko in domačijsko vzgojno ali etično matrico, temveč iz nepriznavanja individualnosti otroka, učečega se. Izvor tega je v pedagoški normativnosti, ki se še ne more ločiti od predstave, da je individuum del neke višje identitete oziroma občje Enosti. Pedagogika, naravnana na občjo Enost, pa naj bo ta religioznega, družbenega ali filozofskega, pravnega porekla, ne more zaznati, da bistvo njenega poslanstva v hibridni družbi ni več ustvarjanje pogojev za prevzemanje (ponotranjanje, pripenjanje, pripoznavanje ...) neke identitete, pedagogika enostavno ne more več človeštvu obljubljeni ene humanistične odrešitve.

Normativnost, ki bi ustrezala pedagogiki življenjskega poteka, je kompleksna naloga, ki presega to razpravo, zato bom samo skiciral dva problema, ki sta ključna za ta razmislek:

- položaj vzgojno-izobraževalnega sistema kot družbenega podsistema v funkcionalno diferencirani družbi
- integriteta osebnosti individuuma v svetu mnogoterosti izbir.

Beck in Luhmann vidita v strukturi življenjskega poteka izvor individualiziranosti vseh segmentov družbenega življenja, tudi segmenta izobraževanja. Sicer različno razumeta življenjski potek. Beck ga opredeljuje kot preplet (*Verkettung*) *dejanskih dogodkov* in ga ločuje od *biografije* kot pripovedne forme, s katero posameznik opiše, pojasni in ovrednoti, reflektira življenjske dogodke (Beck in Erdmann, 1997). Luhmann pa, dosleden svoji predpostavki o avtopoetski, torej večno odprti zavesti, življenjski potek definira kot refleksijo življenja, v kateri se pretekli dogodki prepletejo s še ne določeno prihodnost. Zveza med preteklostjo in prihodnostjo je vselej odprta, povsem slučajna in je ne determinira nobena teleološka struktura (Lenzen in Luhmann, 1997). Na podlagi ideje, da je življenjski potek rezultat samoorganiziranosti individuuma, je poslanstvo vzgoje oblikovanje življenjskega

poteka (Luhmann, 1997), to pomeni vseživljenjska priprava individuuma na samoorganiziranost lastnega življenjskega poteka, ali kot pravi Kade (2006), samopedagogizacija. Okvir mišljenja »voditi ali pustiti rasti« postane nezadosten ali celo povsem neuporaben, saj je tvegano funkcionalno »voditi« individuuma v prihodnost, ki je nedoločena, neetično pa »pustiti rasti« individuuma v funkcionalnem družbenih podsistemov. Pedagogika vrednotnega funkcionalizma družbenih podsistemov enostavno ne more sprejeti kot lastno opcijo normativnosti. Od Sokrata velja načelo negativne vzgoje, notranji demon, moj vzgojitelj, ki me lahko le svari pred zlom, ne nagovarja pa me, kako ravnati, saj bi me tak nagovor lahko speljal v nevarnosti ali zlo, kot razmišlja Rousseau (1959, 17). Tu je bistvo problema, vzgoja v sistemu funkcionalističnih vrednot ne more prevzeti odgovornosti za pozitivno nagovarjane individuuma o izbiri življenjske kariere. Pokazati mu mora pogoje za izbor. Sprejetje funkcionalizma kot lastne moralne matrice, h kateri pedagogika »vodi« ali pa v njo mlado generacijo »pusti rasti«, bi za pedagogiko pomenilo degradacijo tistega pomena normativnosti, ki jo je ohranjala skozi zgodovino ob naslanjanju na različne filozofske, antropološke, sociološke sisteme, na katerih je gradila kritično refleksijo in »vzgojno distanco« do družbenih funkcionalizmov.

Pedagogika pa ne more ubežati vprašanju normativnosti, ki se zastavlja v sklopu funkcionalistične vrednote matrice sodobne družbe, saj ta matrica sama po sebi sili k ustvarjanju vrednotnih hierarhij. Enostavno povedano, hibridna družba sooča pedagogiko z realnostjo enakovrednega vrednotenja raznolikosti. Ne samo raznolikosti kultur, nacionalnosti, ras, ampak tudi raznolikosti funkcionalnih družbenih podsistemov. Z občega vidika so funkcionalne vrednote vseh družbenih podsistemov enakovredne: profit in zdravje in razumna uporaba naravnih virov in socialna pravičnost in varnost države in vse, kar ponujajo na izbiro družbeni podsistemi. Ob manku Enosti pedagogika rešitve ne more iskati v oblikovanju nekih novih lastnih identitet oziroma trdnih vrednotnih hierarhij, s čimer bi poenostavila svet izbire, a hkrati sesula funkcionalistični vrednotni model ter njegovo izhodišče, ki so ga raziskave socialne psihologije prepoznale v modelu individualizacije življenjskih stilov (Ule, 2008, 8).

Z vidika praktičnega življenja so funkcionalne vrednote konfliktno, dejavnosti družbenih podsistemov ustvarjajo v medsebojnem učinkovanju krizna družbena stanja, ko se spontano razvijajo ena na račun druge, na primer profit na račun ekologije. Negativni učinki delovanja družbenih podsistemov omogočajo predvidevanje neugodnih družbenih perspektiv in pogojev življenja, kar nakazujejo bistvene meje v individualnem življenjskem poteku prihodnjih rodov. Ni pričakovati, da bi kritično refleksijo do učinkov funkcionalne stratifikacije družbe lahko razvili

družbeni podsistemi sami ali pa država in njeni aparati, ki so tudi sami naravnani funkcionalno.¹² Dolgoročno rešitev lahko pričakujemo le ob samoorganiziraju individuumov, to je ob samoorganiziranju in angažiranju civilne družbe. Ta bi bila sposobna uravnotežene presoje v vrednotenju delovanja in prihodnjega razvoja družbenih podsistemov.

To je družbeno poslanstvo vzgoje kot samoorganiziranja individuumov. Ključno orodje ki ga ima vzgojno-izobraževalni podsystem pri osveščanje individuumu v prizadevanju za uravnotežen razvoj funkcionalnih družbenih podsistemov, je vzgojni učinek, ki ga lahko pričakujemo od angažiranega posredovanja znanja oziroma od izobraževanja sploh. Vrača se logika, ki jo je opredelil Herbart, da se lahko poučevanje dvigne nad pozitivistično osvajanje znanja, če pouk znanju dodaja specifično humanistično vrednost, kar pa je mogoče doseči s povezovanjem spoznavanja in udeležbe učečega se, ki *razkriva razmerja med znanjem in človekom*. *Danes pouk preseže pozitivizem, če osvešča o razmerju med razvojem in uporabo znanja ter bivanjskimi pogoji človeka in družbe*. Zlo in Dobro ustvarja sodobna funkcionalistično diferencirana družba s kapitalskim načinom rabe znanj v procesih njegove družbene aplikacije, ki je podrejen interesom profita. Orodje, ki ga ima vzgoja, lahko enostavno izrazimo kot osveščanje mladih o načinih družbene porabe znanja v razvoju funkcionalnih sistemov. Pedagogika življenjskega poteka, naj uporabim to Lenznovo (1997, 2000) sintagmo, cilja, da bi ovrednotila Zlo in Dobro v družbeni aplikaciji znanja v vseh sektorjih in podsistemih, a tega ne more doseči sama, ker enostavno nima meril, nima norm, ki bi jih vsiljevala glede kritične presoje družbene uporabe znanja na posameznih področjih in v posameznih družbenih podsistemih, temveč to lahko doseže v povezavi z vsemi drugimi znanostmi in podsistemi. Pedagogika življenjskega poteka sega tako daleč onkraj šolskih vrat v vse življenje in na vsa družbena področja.

12 Ugodna ilustracija te misli je primer preizkušnje, ki jo za državo pomeni pandemija bolezni covid-19, ki je zaostrišla konflikt med vrednotama zdravja in dobička. Pokaže, kako je mogoče doseči uravnoteženje razmerij med podsistemoma ekonomije in zdravstva. Izhodišče sistemske teorije je, da ni utemeljeno pričakovati, da bo ekonomija postala solidarna in se povsem ustavila, da se prepreči širjenje bolezni. Sistema sta neodvisna in ravnotežja ni mogoče doseči s tem, da se en sistem solidarno odpove svojim vrednotam, saj bi to pomenilo njegovo zrušenje, s čimer bi se začel rušiti celoten sistem družbene reprodukcije. Konflikt torej ni rešljiv s »solidarnostjo« ekonomije na račun zdravstva. Solidarnost je transsistemska vrednota, ne pa vrednota posameznega podsistema.

Iskati je treba uravnoteženo rešitev, torej možnost, da lahko oba podsistema ohranjata svoj potencial. To lahko ob določenih pogojih dosežemo z upoštevanjem ustrezne hierarhije vseh treh vrednotnih korpusov: pravičnosti, solidarnosti in humanosti medsebojnih odnosov. V pandemičnem obdobju je najvišja vrednota preprečiti zlom zdravstvenega podsistema, kar je mogoče doseči samo z omejitvijo širjenja okužbe v javnem življenju. To terja zmanjševanje ali celo opuščanje določenih ekonomskih dejavnosti. A solidarno, pravično in humano je ukrepanje države, ki z javnimi sredstvi podpre ekonomijo ter ohranja njeno vitalnost oziroma vsaj omogoča preživetje (delovna mesta in likvidnost) ekonomskih področij. Ko in kjer to uravnoteženje ni več mogoče in je določen podsystem v nevarnosti razpada, družbi grozi težnja k vzpostavljanju trdne globalne ideologije in trde hierarhije politične moči, torej avtokracije.

V hibridni družbi ima vzgoja posebno vlogo pri oblikovanju osebnosti individuum, ki jo ogrožajo neizmernost izbire in družbena razmerja negotovosti. Neizmernost izbire ustvarja videz neskončnih razvojnih možnosti, zato je vsaka izbira, vsaka odločitev povezana s tesnobo in učinkom anksioznosti ob dilemi, ali je bila izbira res prava in najboljša. Tesnobo in anksioznost ustvarja tudi negotovost na področju etike in vrednot. Govorica o somraku vrednot in realni procesi rušenja tabujev ustvarjajo videz vrednotne in družbene anomičnosti, ki ga krepi naraščajoča kultura »preizkušanja meja«, pogosto značilna tudi za vplivne osebnosti in institucije. Zaradi tega so v vsakdanjem življenju na preizkusu ne le etične, temveč tudi pravne norme. Poglavitni vir tesnobe predstavljajo posamezniku realno bivanjsko stanje in negotovosti v načrtovanju življenjskega poteka.¹³

Tako kot pri iskanju uravnoteženosti med funkcionalnimi vrednotami v razvoju družbenih podsistemov, vzgoja tudi v formiranju življenjskega poteka individuum ne more ponuditi Enosti ter zanesljivih in varnih odločitev in izbir. Ne preostane drugega, kot da individuum z ustreznimi pedagoškimi strategijami spodbuja v samoorganiziranost, ki temelji na individualni refleksiji *konkretnega empiričnega konteksta*, na kateri bo individuum ustvaril lastno hierarhijo vrednot za odločanje v konkretni življenjski situaciji. Pri tem je pomembno spomniti na Herbartovo načelo o celostni refleksiji konteksta, saj hierarhije vrednot ni mogoče ustvariti na partikularni zaznavi situacije. Celostnost refleksije konkretne situacije omogoča presoja uravnoteženosti različnih etičnih korpusov: osebnega, socialnega in medčloveškega. Presoja mora odgovoriti na vprašanje, kaj so moje pravice in pravice drugih (pravičnost), v kakšno skupnost se želim povezati (solidarnost) in kakšne neposredne odnose z drugimi bom vzpostavljaj (skrb za drugega) (več o tem v Medveš, 2018). Pri tem niti ne gre za vsebino posameznega etičnega korpusa v njeni pomenski abstraktnosti, ampak bolj za etične norme kot *forme, ki določajo strukturo premisleka*. Vzgoja za oblikovanje osebnega življenjskega poteka se tako kaže kot razvijanje zmožnosti uravnotežene etične presoje individuum. To pa je pogoj za njegovo etično samoorganiziranost.

Pedagogika sicer nima na voljo orodja za razvijanje zmožnosti kritičnega presojanja »zunanjega« konteksta. Zato seveda tudi ne more zagotoviti razvoja zavesti individuum, da ne bi kršil družbenih pravil, če bi to hotel, kar je ideal, ki ga gojijo teorije

13 Beck v *Družbi tveganja* nakazuje različne izvore nestabilnosti v položaju posameznika, saj v družbi tveganja ni nobenega jamstva za graditev posameznikove kariere, kot recimo nekoč na podlagi izobrazb, posesti. Luhmann je v pojasnjevanju nedoločenosti pri izbiri življenjskih karier še bolj radikalen, saj dosežena kariera ne daje nobenega jamstva za nadgradnjo, v življenjskem poteku ni kontinuitete. Podobno kažejo empirična raziskovanja. V najnovejših raziskavah družbe Deloitte (2020) v času pandemije bolezni covid-19 mladi med 20. in 40. letom starosti v visokem deležu izražajo, da so njihove življenjske perspektive negotove. Med vzroki pa izstopajo slabi obeti za zaposlitev, finančna negotovost in nezmožnost, da bi ustvarili družino. Ne zaupajo, da bi bila rešitev mogoča v sedanjih okvirih, prepričani pa so, da bodo imeli ključno vlogo pri razvoju gospodarstva in družbe.

o vzgoji, ki verjamejo, da vzgoja zmore doseči notranje osebno prevzemanje oziroma ponotranjenja občih in univerzalnih družbenih pravil. Če sledimo razsvetljenškemu razumevanju pomena sklapljanja »notranjega« in zunanjega«, lahko sklenemo, da je za razvijanje moralnega čuta premalo le poznavanje, razlaganje in posledično ponotranjanje moralnih načel in maksim, pravil. *Čeprav pravičnost, solidarnost in bližina drugega, humanost medčloveških odnosov že same po sebi vsebujejo abstraktna načela, je za razvijanje čuta pravičnosti, solidarnosti in medčloveške bližine treba spoznati širok razpon moralnih možnosti, naklonjenosti in doživetega zaznavanja, kako se pravičnost, solidarnost in medčloveška bližina izraža v konkretnih okoliščinah in kontekstih.* To je vera, ki ostaja vzgojitelju, da lahko le s komunikacijo in z njenim spreminjanjem vzbuja iritacije, ki od otroka zahtevajo razmislek in občutenje skladnosti vseh treh etičnih korpusov (pravičnosti, solidarnosti, medsebojne bližine). Če o vlogi komunikacije ter njenem načrtnem in preudarnem spreminjanju vzgojitelj razmišlja kot o procesu, ki ima učinke le kot dosleden in dolgoročen proces in ne kot enkratno dejanje, je svoje delo opravil. Postavil je pogoje za samoorganiziranost posameznika in premagovanje tesnobe v graditvi življenjskega poteka v svetu mnogoterih izbir in karier. Individuum ima pravico sprejeti nase odgovornost za odločitve in izbire v življenjskem poteku. Onkraj gesla »pustiti rasti ali voditi« v identitete se v hibridni družbi pedagogika torej odreka nameri, da bi »vodila« življenjski potek posameznika ali pa »pustila rasti« individuuma v funkcionalistično identitetno matrico, ampak s konceptom iritacije v strukturnem sklapljanju razvija zmožnosti kot pogoje za samoorganizacijo individuuma v življenjskem poteku.

Viri

- Beck, U. (2009). *Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Temeljna dela.
- Beck, U. in Erdmann-Ziegler, U. (1997). *Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft in der wir leben*, München: Beck Verlag.
- Benner, D. (1999). »DerAndere« und »DasAndere« als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 315–328.
- Buber, M. (1986). *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Gütersloher Verlagshaus.
- Burkhardt (2005). Die Frage nach dem Anderen zwischen Ethik und Politik der Differenz: eine vorläufige Bilanz. Kant, Ricœur und Levinas im Horizont sozialontologischen Denkens. V *Phänomenologische Forschungen* (str. 193–221). Felix Meiner Verlag.

- Herbart, J. F. (1804). Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. V J. F. Herbart, *Pädagogische Grundschriften* (str. 105–121). Dostopno na: <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/036-Paed-und-Ethik/04-herbart-aesthetische-darstellung.PDF>.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik. Aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen*. Dostopno na: https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10926689_00002.html.
- Heydorn, H.-J. (1970). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften*, zv. 2. Frankfurt/M: Europäische Verlagsanstalt.
- Humboldt, W. von. (1812). Ankündigung einer Schrift über die Vaskische Sprache und Nation (1812). V W. von Humboldt, *Werke in 5. Bänden*, zv. 5 (str. 113–126). Darmstadt: WBG (Abt. Verlag).
- Hurrelmann, K. in Ulich, D. (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- 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). Ljubljana, Sophia.
- Kade, J. (2006). Lebenslauf – Netzwerk – Selbstpädagogisierung. Medientwicklung und Strukturbildung im Erziehungssystem. V Y. G. Ehrenspeck-Kolasa, D. Lenzen (ur.), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven* (str. 13–25). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Šolsko polje*, 11, 147–158.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. Königsberg: Friedrich Nicolovius. Dostopno na: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803.
- Klafki, W. (1982). *Die Pädagogik Theodor Litts – Eine kritische Vergewärtigung*. Königstein/Ts: Scriptor.
- Kovač Šebart, M. (2017). Spoprijem z diskriminacijo in izključevanjem v javni šoli: med pravicami in pripoznanjem. *Sodobna pedagogika*, 68(2), 10–33.

- Kroflič R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Znanstveno in publicistično središče: Ljubljana.
- Kroflič R. (2011). Podobe otroštva. *Emzin*, 21(1–2), 67–69.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz der Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1997, 43, 949–968.
- Lenzen, D. in Luhmann, N. (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium in Form*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Lenzen, D. (2000). Obča pedagogika – delna ali vodilna disciplina pedagoških znanosti. *Sodobna pedagogika*, 51(3), 78–97.
- Levinas, E. (1992). *Jenseits des Seins und anders als Sein geschieht*. Dostopno na: https://de.wikipedia.org/wiki/Anders._Eine_Lekt%C3%BCre_von_%22Jenseits_des_Seins_und_anders_als_Sein_geschieht%22_von_Emanuel_Levinas-.
- Lingelbach, K-C. (1987). *Erziehung und Erziehungstheorie im nationalsozialistischen Deutschland*. Frankfurt/M: Dipa Verlag.
- Litt, T. (1948). *Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes*. München.
- Luhmann, N. (1973). *Zweckbegriff und Systemrationalität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(1), 19–40.
- Luhmann, N. (1997). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. V D. Lenzen in N. Luhmann (ur.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (str. 11–29). Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (2004). Pojem družbe. V F. Adam in M. Tomšič (ur.), *Kompendij socioloških teorij* (str. 249–259). Ljubljana: Študentska založba.
- Makarenko, A. S. (1950). *Pedagoška pesnitev*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Manen, M. van (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 33, 61–81.

- Maturana, H. R. in Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. Dordrecht, Boston, London: Reidel Publishing Co.
- Maturana H. R. in Varela F. J. (1998). *Drevo spoznanja*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Medveš, Z. (2000). Legitimnost vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 51(1), 186–197.
- Medveš, Z. (2011). Kakršna je družba, taka šola! *Sodobna pedagogika*, 62(5), 148–170.
- Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66(3), 10–35.
- Medveš, Z. (2015a). Leon Žlebnik o emocionalni naravi sreče. V Uršič, M. (ur.). *Pozabljena generacija filozofov : zbornik razprav s simpozija »O življenju in delu doktorandov Franceta Vebr« na Filozofski fakulteti v Ljubljani* (str. 251-273). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69(1), 44–70.
- Oelkers, J. in Tenorth, H.-E. (1987). Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Eine nützliche Provokation. V J. Oelkers in H.-E. Tenorth (ur.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (str. 13–54). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Pediček, F. (1972). Vzgoja kot družbena funkcija. V *Drugi posvet slovenskih pedagogov: zbornik* (str. 99-111). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.
- Pfaller, R. (2000). *Interpassivität. Studien über delegiertes Genießen*. Berlin: Springer.
- Plake, K. (2010). *Schule als Konstrukt der Öffentlichkeit. Bilder–Strategien–Wirklichkeiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Platon (2009). *Država*. Ljubljana: Kud Logos.
- Protner, E (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem: (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Rousseau, J. J. (1959). *Emil ali o vzgoji II*. Ljubljana: DZS.

- Rousseau, J. J. (1997). *Emil ali o vzgoji*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Strmčnik, F. (2000). Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju (2. del). *Sodobna pedagogika*, 51(3), 98-115.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi. Socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Varela, F. J. (2013) (1996). »Nevrofenomenologija«: Metodološka rešitev za težki problem. *Analiza*, 17(1-2), 85-108.
- Zolo, D. (1986). Autopoiesis: Critica di un paradigma conservatore. *MicroMega*, 1, 129-173.

Drugi del

2 Klasifikacija pedagoških paradigem v Sloveniji¹

Edvard Protner

2.1 Uvod

Zanimivo je, da v bogati slovenski pedagoški znanstveni produkciji komajda najdemo učbenike, katerih namen je predstaviti sistematiko pedagogike kot znanosti oziroma tisto vednost, ki jo kot samostojna disciplina znotraj pedagogike predstavlja obča pedagogika. Pri tem je smiselno razlikovati dve liniji razvoja pedagogike kot učnega predmeta. Starejša linija je vezana na izobraževanje učiteljev – tu so se kandidati za učiteljski poklic seznanjali s temeljno pedagoško vednostjo, ki so jo v obdobju do 1. svetovne vojne zaokrožali nemški pedagoški učbeniki *vzgojeslovja* in *ukoslovja* za ženska in moška učiteljišča (Protner, 2015). Če odmislimo prevod Felbigerjevega izvlečka *Metodne knjige (Kern des Methodenbuches ...)* ter izvlečka tega izvlečka (*Förderungen an Schulmeister und Lehrer der Trivialschulen ...*) v slovenski jezik (Schmidt, 1963, 215), ker ta prevoda po svojem namenu nista učbenika pedagogike, temveč bolj elementarna praktična priročnika za pedagoško delo učiteljev, smemo kot prva učbenika pedagogike v slovenskem jeziku šteti Gabrškova prevoda Michovih učbenikov za učiteljišča *Občno vzgojeslovje* (Mich, 1887) in *Občno ukoslovje* (Mich, 1888). Približno v istem času sta izšla še dva slovenska (eklektično napisana) učbenika: prvega je za potrebe pedagoškega izobraževanja teologov napisal Anton Zupančič (1888), učitelj pedagogike na bogoslovnem učilišču v Ljubljani (2. izdaja 1904), drugega pa za slovenske dijake na učiteljiščih Franc Kos (1890). Med učbenike pedagogike, ki so bili izdani še v avstro-ogrskem obdobju, sodijo tudi *Vzgojeslovna načela* Frana Ušeničnika (1918), ki predstavljajo posodobitev Zupančičevega učbenika, saj je bila tudi ta knjiga namenjena slušateljem pedagogike v bogoslovnem učilišču v Ljubljani.

Produkcija učbenikov pedagogike tudi v obdobju med obema vojnama ni bila bistveno bolj bogata. Za potrebe učiteljišč je v vojni vihuri 1. svetovne vojne izšlo Bežkovo (1913–1916) *Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom*.² Bistveno bolj uveljavljen učbenik pedagogike v obdobju med obema vojnama je bilo Bežjako-vo in Pribilovo (1923) *Vzgojeslovje s temeljnimi nauki o dušeslovju za učiteljišča in*

1 Poglavje je nastalo (tudi) v okviru programske skupine »Slovenska identiteta in kulturna zavest v jezikovno in etnično stičnih prostorih v preteklosti in sedanjosti«, št. P6-0372, ki jo financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

2 Čeprav naslov napoveduje pedagoški in psihološki del, je psihološki del izšel šele leta 1920 kot samostojna knjiga (Bežek, 1920).

sorodne šole. Povsem novo dimenzijo pa je slovenska pedagogika v tem obdobju dobila z ustanovitvijo univerze v Ljubljani leta 1919 ter izvolitvijo dr. Karla Ozvalda kot prvega univerzitetnega profesorja pedagogike na Filozofski fakulteti. Njegovo *Kulturno pedagogiko* (Ozvald, 1927) smemo razumeti kot prvi univerzitetni učbenik pedagogike pri nas. Leta 1933 se je Ozvaldu kot privatni docent s predavanji pridružil dr. Stanko Gogala. Čeprav je bil Gogala hkrati tudi profesor pedagogike na učiteljskišči v Ljubljani, sta njegovi monografiji *Temelji obče pedagogike* (Gogala, 1933) in *Uvod v pedagogiko* (Gogala, 1939) po svoji naravi bolj univerzitetna kot pa srednješolska učbenika pedagogike.

Nov politični, kulturni in ideološki okvir povojne Jugoslavije je prinesel tudi potrebo po novih učbenikih. Doktrina naslonitve na sovjetsko pedagogiko se odraža v učbeniku pedagogike za učiteljskiša, ki sta ga napisala B. P. Jesipov in N. K. Gončarov (1948) ter je v srbskem prevodu izšel 1948, uporabljal pa se je tudi na slovenskih učiteljskiših.³ Potrebo po domačem učbeniku pedagogike za prihodnje učitelje je v letih 1948 do 1950 uresničil dr. Vlado Schmidt (1948–1950) z učbenikom *Pedagogika*, ki ga je kot skripta v več zvezkih izdala Višja pedagoška šola v Ljubljani. Kot učbenik pedagogike za učiteljskiša se je od leta 1964 uporabljal učbenik z naslovom *Izbrana poglavja iz pedagogike* (Gogala idr., 1964), za katerega so poglavja prispevali vodilni slovenski pedagoški teoretiki tistega časa.⁴ Učiteljem pedagogike in učencem srednjih pedagoških šol je bil namenjen učbenik z naslovom *Poglavja iz pedagogike* (Cencič idr., 1988). Leta 1974 je Rudi Lešnik (1974) objavil priročnik *Osnove pedagogike*, »namenjen strokovnim delavcem, ki se vključujejo v izobraževanje mladine in odraslih kot učitelji, predavatelji ali organizatorji izobraževanja, ne da bi se pred tem lahko poglobljali v pedagogiko« (Lešnik 1974, 5). Nekoliko razširjeno besedilo te knjige je Lešnik (1975) izdal naslednje leto kot skripta za študente pedagoške akademije v Mariboru pod naslovom *Uvodna poglavja obče pedagogike*. Najvišje znanstvene ambicije pri pripravi učbenika pedagogike, ki bi podal integralno sliko pedagoške znanosti v jugoslovanskem prostoru, so imeli uredniki monografije z naslovom *Pedagogika* (Krmeta idr., 1975),⁵ ki je leta 1967 izšla v slovenskem, hrvaškem in srbskem jeziku, vendar jim to ni uspelo. Po

3 Prevajalec in pisec predgovora je bil Radovan Teodosić. Učbenik sovjetskih avtorjev po resoluciji Informbiroja leta 1948 ni bil več primeren. Teodosić (1957) je napisal učbenik z istim imenom (in zelo podobno strukturo), ki je izšel leta 1957 v Sarajevu.

4 Stanko Gogala je pisal o predmetu pedagogike, Vlado Schmidt o pedagoški metodologiji, Marica Dekleva o moralni vzgoji, Leon Žlebnik o estetski vzgoji, Gustav Šilih o didaktiki, Ivan Andoljšek o izobraževanju odraslih ... Zanimiv je komentar Vlada Schmidta, ki v neki opombi pod črto, prav s primerom tega učbenika ilustrira problem deklarativnosti vzgojnih smotrov. Pravi, da uredniški odbor tega učbenika ni uspel najti nikogar, ki bi bil pripravljen napisati poglavje o vzgojnih smotrih. »Tako je nameravani tekst izšel s skromnejšim naslovom 'Izbrana poglavja iz pedagogike' (Ljubljana 1964), poglavje o vzgojnih smotrih pa je v njem nadomestilo uradno besedilo o vzgojnem smotru iz resolucije o sistemu izobraževanja in vzgoje v SFRJ.« (Schmidt, 1982, str. 189)

5 Uredniki so bili dr. Ljubo Krmeta, dr. Nikola Potkonjak, dr. Vlado Schmidt in dr. Pero Šimleša.

njihovih besedah »manjkajo nekatera poglavja, za katera smo se najprej odločili in brez katerih je nekoliko prizadeta kompleksnost takšne vrste dela. Tako npr. pogrešamo poglavje o družbi kot vzgojnem činitelju, poglavje o internatski pedagogiki, poglavje o pedagoških svetovalnicah ter o šolskem ter poklicnem usmerjanju, poglavje o izobraževanju odraslih in poglavje o strokovnem izobraževanju« (Krneta idr., 1975, 9–10).

Kot nekoliko eksotično posebnost pedagoške produkcije iz obdobja socializma omenimo še skripta z naslovom *Pedagogika*, ki jih je dr. Ivan Ahčin (1945–1947) napisal za skupino slušateljev ljubljanske Teološke fakultete, ki so se (skupaj z nekaterimi profesorji) po odhodu iz Ljubljane (v začetku maja 1945) zatekli najprej v Monig pri Trbižu, nato v Praglio (blizu Padove) in nazadnje v Brixen (Bressanone). Begunski študenti in profesorji teologije so tukaj ustanovili visokošolsko ustanovo s statusom fakultete in nadaljevali študij. Leta 1947 se je fakulteta skupaj z večino študentov in profesorjev preselila v Argentino.⁶

Takšna sorazmerno skromna produkcija učbenikov pedagogike se je nadaljevala v obdobju po padcu berlinskega zidu. V celotnem obdobju samostojne Slovenije smo dobili le en učbenik, ki po svoji vsebinski strukturi spominja na učbenik obče pedagogike, vendar že z naslovom sugerira omejitve na področje teorije vzgoje. Gre za učbenik, ki sta ga napisali Mojca Čuk Peček in Irena Lesar (2009) z naslovom *Moč vzgoje – sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Kot profesorici teorije vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani sta avtorici učbenik namenili izobraževanju učiteljev, vendar je močno prisoten tudi pri študiju pedagogike na treh slovenskih univerzah.⁷ Učbenik je odlično zapolnil očitno pomanjkanje tovrstne literature v poosamosvojitvenem obdobju Slovenije, prinaša zanimivo sintezo sodobnejše slovenske pedagoške misli in je v celoti opravičil svoje poslanstvo kot pomoč pri oblikovanju prihodnjih učiteljev. Vsebinska prilagojenost potrebam izobraževanja učiteljev je nedvomno kakovost tega učbenika, toda prav zaradi tega ne more zadovoljiti tudi potreb pri študiju pedagogike, kjer še vedno pogrešamo nek temeljni pregled sistematike pedagoške znanosti.

Odgovor na vprašanje, zakaj takšnega učbenika nismo dobili v skoraj tridesetih letih samostojnosti države, je preprost: ker ga pač nihče ni napisal. Dejansko je tistih, ki smo v Sloveniji nosilci študijskih predmetov, ki pokrivajo področje obče pedagogike, manj kot je prstov na obeh rokah. Po drugi strani bi bil to zelo zahteven projekt. Očitno je, da v stroki ni soglasja niti glede tega, kakšno vsebino in

6 Več o tem glej v Protner, 2003.

7 Z gotovostjo lahko trdim, da se učbenik uporablja kot študijsko gradivo pri več predmetih v študijskih programih pedagogike na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

pomen pripisujemo obči pedagogiki in teoriji vzgoje, ki ju kot študijska predmeta srečujemo v slovenskih študijskih programih pedagogike in vse kaže, da ju površno kar istovetimo. V ozadju splošne terminološke zmede v slovenski pedagogiki je dejstvo, da je bila slovenska (in jugoslovanska) pedagogika od nekdaj vezana na strukturo in logiko razumevanja pedagogike kot znanosti, ki se je oblikovala in uveljavila v kontinentalni Evropi in ima izvor v nemški pedagoški znanstveni tradiciji. Še med obema vojnama je bilo znanje nemškega jezika, ki je omogočalo stik z vrhunsko znanstveno produkcijo tistega časa v nemškem govornem območju v stroki splošno uveljavljen standard, ki je med pedagogi ostajal prisoten še po drugi svetovni vojni. Toda tudi v slovenskem akademskem okolju je nemščino postopoma izrinila angleščina. Na nekaterih znanstvenih področjih lahko to razumemo tudi kot prednost, vendar je področje pedagogike glede tega specifično. Na zavedni in nezavedni ravni se ohranjajo pedagoški miselni vzorci, strukture pedagoškega mišljenja in razumevanje logike pedagoške znanosti, ki se naslanjajo na kontinentalno pedagoško tradicijo, z upadanjem uporabe nemškega jezika pa je stik s to vednostjo vedno bolj okrnjen.

Zdi se, da je ta zavest o nemški pedagoški tradiciji kot zgodovinskem izvoru domače pedagoške tradicije bolj prisotna na Hrvaškem. Spremembe političnega sistema po razpadu države in nastanku novih držav na tleh nekdanje SFRJ so ob pluralizaciji in demokratizaciji družbenih sistemov temeljito posegle tudi v uveljavljene paradigme družboslovnih in humanističnih znanosti. Pedagoški učbeniki iz socialističnega obdobja so bili preveč ideološko obarvani, da bi bili uporabni tudi v novih družbenih okoliščinah, in v Sloveniji smo primeren nov učbenik (prej omenjeno delo Mojce Peček Čuk in Irene Lesar) dobili skoraj dvajset let po osamosvojitvi. Na Hrvaškem so potrebo po novih učbenikih pedagogike po osamosvojitvi države rešili s prevajanjem splošno uveljavljenih učbenikov iz nemškega visokošolskega prostora, iz česar je mogoče razbrati konceptualni razmislek, da prav ta literatura omogoča spontano kontinuiteto obstoječih študijskih programov pedagogike. Ne samo na Hrvaškem, tudi v drugih državah nekdanje Jugoslavije so v študijskih programih pedagogike splošno uveljavljeni naslednji prevodi učbenikov:

- Herman Giesecke. *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa, 1993;⁸
- Herbert Gudjons. *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa, 1994;⁹
- Klaus-Jürgen Tillmann (ur.). *Teorije škole*. Zagreb: Educa, 1994;¹⁰

8 Prevod knjige: Hermann Giesecke. *Einführung in die Pädagogik*. 2. Auflage der Neuausgabe. Einheim/München: Juventa Verlag, 1991.

9 Prevod knjige: Herbert Gudjons. *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993.

10 Prevod knjige: Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.). *Schultheorien*. Hamburg: Bergman + Helbig Verlag, 1987.

- Eckard König, Peter Zedler. *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa, 2001;¹¹
- Dieter Lenzen. *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa, 2002.¹²

Izjemno zanimiva in koristna bi bila vsebinska analiza omenjenih učbenikov – pokazala bi, kako so se spreminjale predstave o tem, katere teme sodijo v temeljno vednost znanstvene discipline ter kakšne spremembe in razlike najdemo pri definicijah temeljnih pojmov. Takšna analiza ostaja izziv za prihodnost. Na tem mestu pa naš namen ni analiza tem, ki jih učbeniki obče pedagogike vsebujejo, temveč izpostaviti tisto temo, ki je v slovenski učbeniški literaturi ne najdemo, pa bi po logiki stvari morala biti deležna večje pozornosti. Gre za klasifikacijo pedagoških smeri, v različnih virih predstavljeno tudi kot klasifikacijo pedagoških konceptov, pedagoških teorij, paradigem ... Tovrstno klasifikacijo smemo razumeti kot eno od temeljnih tem obče pedagogike. Kot nek standard je ta tema na ravni samostojnega poglavja praviloma prisotna v nemških učbenikih (obče) pedagogike.¹³ Tako Lenzen (2002) v zgoraj omenjenem prevodu nemškega učbenika pedagoške koncepte (ob osnovah vzgojnih procesov, metodah pedagoškega raziskovanja in zgodovini vzgoje in izobraževanja ter zgodovini pedagogike) tudi izrecno izpostavi kot temeljno nalogo obče pedagogike. F. Baumgart pa pravi: »Teorije vzgoje in izobraževanja sodijo k temeljnemu področju pedagoške refleksije. [...] Tista poddisciplina, ki se s temi vprašanji ukvarja, se običajno imenuje obča pedagogika.« (Baumgart 2007, str. 11) Toda tudi v slovenski pedagogiki velja, da je raziskovanje *lastnih teoretičnih in metodoloških izhodišč – torej epistemologija pedagogike* (to raziskovanje nujno zajame pluralizem pedagoških konceptov) – ob *raziskovanju zakonitosti in odnosov, ki nastopajo med družbo ter vzgojo in izobraževanjem* ter raziskovanju *zakonitosti in odnosov ter pojavov, ki nastopajo v vzgojno-izobraževalnem procesu* temeljno raziskovalno področje pedagogike (Peček in Lesar 2011, str. 16).

Pregled hrvaških učbenikov nam pokaže, kako močno prisotna je ta tema v njihovih prevodih nemških pedagoških učbenikov. Tako najdemo v Gudjonsovem (1994) učbeniku poglavje Pedagoške smeri, kjer ob treh glavnih smereh: duhoslovni pedagogiki, kritično racionalni (empirični) pedagogiki in kritični pedagogiki navaja še manj razširjene: transcendentalno kritično pedagogiko, zgodovinsko materialistično pedagogiko in fenomenološko pedagogiko. S to tematiko se ukvarja samostojen učbenik. König in Zedler (2001) v svoji klasifikaciji pedagogiko opisujeta kot normativno disciplino, kot empirično znanost o vedenju, kot hermenevitično disciplino

11 Prevod knjige: Eckard König und Peter Zedler. *Theorien der Erziehungswissenschaft: Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998.

12 Prevod knjige: Dieter Lenzen. *Orientierung Erziehungswissenschaft: Was sie kann, was sie will*. Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1999.

13 Navajamo dva učbenika, ki sta nam trenutno dostopna na domači knjižni polici.

(pri čemer podrobneje analizirata duhoslovno pedagogiko, kritično teorijo in kritično pedagogiko, simbolični interakcionizem in etnometodologijo ter kvalitativno raziskovanje), kot znanost na osnovi sistemske teorije, na koncu pa analizirata še pedagoške konsekvence, ki jih prinašata postmoderna in konstruktivizem. Pluralizem pedagoških teorij je tema Tillmanovega (1994) zbornika, v katerem avtorji analizirajo duhoslovno teorijo šole, strukturno funkcionalno teorijo šole, psihoanalitično teorijo šole, interakcionistično teorijo šole ter radikalno kritično teorijo šole (Freire in Ilich). Pedagoških konceptov se dotakne tudi Lenzen (2002, 53), ki razlikuje naslednje tipe: duhoslovna pedagogika, kritično racionalistična pedagogika, normativna pedagogika, strukturalistična in poststrukturalistična pedagogika, sistemska in konstruktivistična pedagogika ter refleksivna pedagogika. Omenjeni učbenik Vujčiča nam žal ni bil dostopen, sta pa klasifikacijo pedagoških smeri v svoje Osnove pedagogike vključila Mušanović in Lukaš (2011), ki v poglavju *Pedagoški koncepti prakse – vzgojno-izobraževalne filozofije* predstavita naslednje smeri: perenializem, progresivizem, esencializem, eksistencializem in behaviorizem.

Ta uvodni pregled učbenikov pedagogike na Slovenskem nam pomaga izostriti tezo, da se področju klasifikacije pedagoških smeri v slovenski pedagogiki ni namenjalo dovolj pozornosti. To pa ne pomeni, da zavest o pluralizmu pedagoških konceptov ni bila prisotna in da se ni tematizirala. V nadaljevanju bomo predstavili nekatere klasifikacije, ki jih najdemo v slovenski in jugoslovanski pedagoški tradiciji, posebej pa nas bo zanimal prispevek, ki ga je na tem področju naredil Zdenko Medveš.

2.2 Klasificiranje pedagoških konceptov v slovenski in jugoslovanski pedagoški tradiciji

Zavest o pluralizmu pedagoških konceptov je bila v slovenski pedagoški misli povsem jasno prisotna že med obema vojnama, vendar ne najdemo teksta, kjer bi bil sistematičen prikaz in primerjava pedagoških konceptov osrednji predmet razprave. Še največ se je z vprašanjem klasifikacije pedagoških konceptov ukvarjal Karel Ozvald. Že leta 1914 je v razpravi *Sodobno stanje vzgojeslovnega in dušeslovnega prizadevanja v Nemcih* povzel Lehmannovo poročilo o znanstveni pedagogiki zadnjega desetletja v Nemčiji. Izpostavil je kritični odnos novih smeri do Herbartovega pedagoškega koncepta. Tako naj bi razvoj socialne pedagogike predstavljal kritiko in preseganje Herbartovega individualizma, orientacija na voluntarizem (in v tem okviru nastanek delovne šole, državljanske vzgoje [Kerschensteiner], estetske vzgoje) pa naj bi predstavljala kritiko in preseganje Herbartovega intelektualizma (Ozvald, 1914). Da so Ozvalda zanimala vprašanja klasificiranja, dokazuje

tudi njegov članek »*Novo*« *psihološke smeri (Psihoanaliza, individualna psihologija) in pedagoška vprašanja* iz leta 1933. Njegov zaključek nedvoumno določi pozicije: Freudova psihoanaliza in Adlerjeva individualna psihologija sta lahko »dragocena pomoč pri oblikovanju mladega človeka. [...] Toda nikar ne ustoličujmo – p e d o k r a t i j e (mladinovladja), hočem reči: ne prezirajmo prevažnega dejstva, da vsako, zlasti še diletantsko pretiravanje v kultiviranju mladega rodu, to je greh zoper pravo mero, vodi neizogibno v – zlaganost in razsulo.« (Ozvald, 1933, 18)

Pluralizma pedagoških konceptov se je zelo jasno zavedal tudi Gustav Šilih, toda tudi on jih je tematiziral le v kontekstu raziskovanja aktualnih pedagoških problemov. Njegovo predavanje, ki ga je imel maja 1925 ob začetku »pedagoškega tedna« v Mariboru izkazuje odlično poznavanje konceptualne raznolikosti in skupnih točk reformsko pedagoškega gibanja tistega časa (Šilih, 1925). Zavest o konceptualnih pedagoških razlikah je bila jasno prisotna tudi v njegovem predavanju na banovinski skupščini JUU – sekcija Ljubljana julija 1935 (Šilih, 1935/36). V tem besedilu je npr. zavrnil tisto razvrstitev *glavnih faktorjev* v šoli, ki na prvo mesto postavlja učenca, nato sledi učitelj in na koncu učna snov. Takšen vrstni red je posledica prevlade psihologizma in pedologizma v pedagoškem mišljenju. Sam je menil, da bi morala biti na prvem mestu učna snov, »izbrana po svetovnonazor- nih in pedagoških vidikih, a tudi po izvenpedagoških vplivih iz preobilja narodne kulture,« nato sledi učenec, »kot popek na življenjskem deblu naroda« in na koncu učitelj, »kot funkcionar narodne zajednice, kot posrednik med njo in učencem« (Šilih, 1935/36, 4–5).

O tem, kako jasno je bila v tem obdobju prisotna zavest o različnih teoretskih pozicijah, na podlagi katerih so medvojni pedagogi reševali pedagoška vprašanja, snovali reformske predloge in usmerjali praktično šolsko delo, se lahko prepričamo tudi na podlagi številnih polemik med predstavniki različnih pedagoških konceptov (prim. Protner, 2000a). Kljub temu pa v takratnih učbenikih pedagogike ne zasledimo nobene klasifikacije pedagoških smeri in enako velja tudi za obdobje po drugi svetovni vojni.

Tudi za obdobje po drugi svetovni vojni do osamosvojitve Slovenije velja, da v besedilih vidnejših pedagoških teoretikov tistega časa (npr. Vlado Schmidt, Milica Bergant, Franc Pediček, France Strmčnik ...) zlahka prepoznamo njihovo poznavanje in razumevanje pluralizma pedagoških konceptov, toda sistematičnemu prikazu in klasifikaciji se posredno še najbolj približa samo Schmidt v jubilejnem orisu razvoja pedagogike na Univerzi v Ljubljani (Schmidt, 1969; Schmidt, 1969a). V času po prvi svetovni vojni smo (po Schmidtu) na Slovenskem imeli »tri pedagoške koncepcije: teoretično najbolj dognano, filozofsko dosledno fundirano, v izravn

spoznavni sistem povezano katoliško pedagogiko, iz izobraževalnih in vzgojnih potreb delavskega razreda izhajajočo pedagogiko slovenske socialne demokracije, ki je iz vidika izkoriščanih obravnavala odnose med družbo in vzgojo, ter uradno, učiteljsko pedagogiko za vsakdanjo rabo v šoli, zlasti v osnovni, ki je glede na to svojo nalogo bila predvsem tehnologija, skupek navodil, kako naj učitelj ravna, da bo dosegel predpisane izobraževalne in vzgojne smotre. Tem trem koncepcijam se je z ustanovitvijo pedagoške katedre pridružila še četrta – kulturna pedagogika« (Schmidt, 1969, 219; Schmidt, 1969a, 207).

Omenili smo, da klasifikacije pedagoških smeri ne najdemo v učbenikih (obče) pedagogike, toda kolikor zgodovino pedagogike razumemo kot del obče pedagogike, moramo pogledati tudi v učbenike zgodovine pedagogike. Standardno delo tega področja med obema vojnama je Bezjakov učbenik *Občna zgodovina vzgoje in pouka s posebnim oziranjem na ljudsko šolstvo za moška in ženska učiteljišča* (Bezjak, 1921). Bezjak – kot je običajno v učbenikih zgodovine pedagogike – kronološko sledi zgodovinskim obdobjem in čeprav bi tudi pri tem našli kakšno zanimivost, nas tukaj zanima predvsem 20. stoletje. Bezjak ne navaja pedagoških smeri, temveč obravnava le posamezne avtorje, ki pa vendarle jasno ilustrirajo teoretski pluralizem tistega časa. Obravnava naslednje avtorje: 1. Ernest Meumann, 2. Pavel Natorp in Jurij Kerschensteiner, 3. Friderik Viljem Förster, 4. Dr. Papst in Henrik Scher, 5. Alfred Lichtwark, 6. Ellen Key, 7. Viktor Bežek in Henrik Schreiner.

V obdobju po 2. svetovni vojni predstavlja v Sloveniji standard na tem področju Žlebnikov učbenik *Obča zgodovina pedagogike*, ki je še vedno tudi edini učbenik v povojnem obdobju.¹⁴ Učbenik, ki je po letu 1955 izšel v številnih izdajah tudi v srbohrvaškem prevodu, je bil študijsko gradivo v študijskih programih pedagogike na področju celotne Jugoslavije. Vsebinska členitev poglavij v tem učbeniku sledi zgodovinsko materialistični logiki členitve na vzgojo v sužnjeposestniški družbi in fevdalizmu. Sledi nastanek buržoazne pedagogike po stoletjih. V okviru pedagogike 19. stoletja omeni Marxa in Engelsa kot utemeljitelja *socialistične pedagogike*, podrobnejšo klasifikacijo pa najdemo v poglavju *Glavne smeri v pedagogiki in šolstvu v prvi polovici XX. stoletja*. Žlebnik ne predstavi kriterija klasifikacije, v primerjavi z bolj uveljavljenimi klasifikacijami, ki jih bomo predstavili v nadaljevanju, pa je njegova izrazito nenavadna. Poglavje ima tri podpoglavja, ki sugerirajo predstavitev treh glavnih smeri pedagogike, in sicer: progresivna pedagogika, pedagogika pragmatizma in pedagogika delovne šole. Danes bi vse tri smeri brez večjih zadržkov umestili v eno pedagoško smer, čeprav je poznavanje razlik in usmeritev znotraj teh smeri nujno in

14 Kot učbenik, ki pa kronološko sega le do srednjega veka, smemo šteti tudi Vidmarjevo (2017) *Vzgojo in izobraževanje v antiki in srednjem veku*.

koristno. Po drugi strani pa je presenetljivo, kako malo pozornosti je Žlebnik namenil tisti pedagoški smeri (duhoslovni pedagogiki), ki je zasedla dominanten položaj v univerzitetni pedagoški misli tako pri nas kot v večjem delu Evrope. Tako najdemo v podpoglavju *Pedagogika delovne sole* še podpoglavje *Ostale smeri* in med temi ostalimi smermi (ki sploh niso zabeležene v kazalu), ob *umetniški (estetski)* in *moralni pedagogiki* še *aksiološko ali vrednostno pedagogiko*, »ki je pravzaprav posebna vrsta **kulturne pedagogike**« (Žlebnik 1973, str. 316). Šele v naslednjem odstavku Žlebnik omeni, da »imenujemo to pedagogiko tudi »**duhoslovno**« pedagogiko« (prav tam), vendar v nadaljevanju teksta uporablja izraz aksiološka pedagogika.

Žal Schmidt ni nikoli napisal učbenika zgodovine pedagogike, čeprav je znano, da je bil dolga leta nosilec tega predmeta na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. So pa dostopna skripta (Schmidt, 1973), v katerih najdemo nekoliko drugačno klasifikacijo pedagoških smeri, kot jo je navedel v razpravi ob petdeseti obletnici pedagogike na ljubljanski univerzi. Tukaj nam v poglavju *Kriterij delitve kapitalistične pedagogike XX. stoletja na razne smeri* predstavi tudi različne variante klasifikacijskih kriterijev. Pogoste delitve na individualno in socialno pedagogiko, normativno in deskriptivno pedagogiko ali pa teoretično in praktično pedagogiko so po njegovem nezadostne. Ali lahko govorimo o pedagoški smeri, je po njegovem odvisno od izvirnosti in množičnosti, razlike med smermi pa so v prvi vrsti posledica vpliva različnih filozofskih smeri: »Vsaka kompleksna pedagoška smer ima svoje specifično filozofsko ozadje, tako da različne smeri dolgujejo svoj nastanek marsikdaj različnim filozofskim sistemom. Drug vzrok za različne smeri pa je razvoj psihologije in sociologije, to je razvoj pomožnih ved pedagogike. Močno seveda vpliva tudi nacionalni značaj pedagogike in pa individualnost utemeljitev te ali one smeri.« (Schmidt, 1973, 75–76) Na osnovi tega kriterija je Schmidt v nadaljevanju v samostojnih podpoglavjih predstavil eksperimentalno pedagogiko, gibanje za novo šolo, kulturno pedagogiko, psihoanalitično in individualno psihološko pedagogiko (Freud in Adler) ter fašistično »pedagogiko«. ¹⁵

Žal Schmidt v tem delu ni podrobneje analiziral pedagoških smeri na Slovenskem. V poglavju *Novejše smeri pedagogike v XX. stoletju* je omenil le to, da smo imeli v obdobju med obema vojnama, »ko je bila med slovenskim učitelstvom najbolj razvita in najpopularnejša 'nova' (delovna) šola [...] še druge pedagoške smeri. Najbolj razširjena je bila katoliška pedagogika. [...] Zatem smo imeli – seveda še zdaleč ne tako množično, vendar obetajočo za prihodnost – socialnodemokratsko pedagogiko« (prav tam, str. 86).

15 Po Schmidtovi razlagi je tu beseda *pedagogika* »v narekovaju zaradi tega, ker je fašizem pedagoško znanost odpravil in lahko govorimo samo o fašistični vzgoji« (Schmidt, 1973, 94).

V njegovih skriptih pogosto naletimo tudi na pojma socialistična pedagogika in marksistična pedagogika. Očitno je, da Schmidt socialistično pedagogiko pojmuje kot obdobje, ki po logiki zgodovinskega materializma sledi buržoaznemu oziroma kapitalističnemu obdobju, marksistično pedagogiko pa v skladu z lastnimi kriteriji klasifikacije pojmuje kot pedagoško smer.

V času SFRJ je bilo v Sloveniji branje pedagoške literature iz širšega jugoslovanskega prostora precej samoumevno ne glede na jezikovne razlike. Zato si poglejmo še prisotnost klasifikacij pedagoških smeri v pedagoški literaturi bivše Jugoslavije, ob zavesti, da ta pregled temelji na literaturi, ki nam je bila dostopna v domači knjižnici. Kljub nezanesljivosti tega pregleda lahko ugotovimo, da tudi v jugoslovanskih učbenikih (obče) pedagogike klasifikacij pedagoških smeri skorajda nismo zasledili.

Pregledali smo naslednje učbenike z območja bivše Jugoslavije, ki jih tukaj naštevamo po kronološkem zaporedju prvih izdaj:

- Boris Petrovich Jesipov in Nikolaj Kirilovič Gončarov. *Pedagogika. Udžbenik za učiteljske škole*. Prosveta: Beograd, 1948 (644 strani).¹⁶
- Stjepan Pataki. *Uvod u opću pedagogiju*. Izdaje »Pedagoško-književni zbor«, stručno Društvo Saveza prosvjetnih radnika Jugoslavije – zemaljskog odbora za Hrvatsku. Zagreb, 1948 (151 strani).
- Stjepan Pataki (ur.). *Opća pedagogija*. IX. izdanje – ur. Edo Vajnaht in Ante Vukasović. Pedagoško-književni zbor. Zagreb, 1964 (342 strani).¹⁷
- Radovan Teodosić. *Pedagogika. Udžbenik za učiteljske škole*. Izdavačko preduzeće »Veselin Masleša«. Sarajevo, 1957 (370 strani).
- Ljubomir Krneta, Milena Potkonjak, Nikola Potkonjak. *Pedagogija*. Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke republike Srbije. Beograd, 1965 (440 strani).
- Ljubomir Krneta, Nikola Potkonjak, Vlado Schmidt, Pero Šimleša (ur.). *Pedagogija I*, drugo izdanje, Matica hrvatska. Zagreb, 1969 (505 strani).¹⁸
- Ivan Leko. *Uvod u pedagogiju*. Narodne novine. Zagreb, 1969 (190 strani).
- Pero Šimleša (ur.). *Pedagogija*. Pedagoško-književni zbor. Zagreb, 1971 (459 strani).

16 Gre za prevod učbenika, ki je v originalu izšel leta 1946 v Moskvi. Očitno je bil prevod v srbski jezik narejen hitro po izidu, saj v predgovoru našega izvoda najdemo pojasnilo, da gre za tretjo popravljeno in dopolnjeno izdajo iz leta 1946. Prevajalec je bil Radovan Teodosić.

17 V predgovoru najdemo pojasnilo, da gre za nespremenjeno izdajo VIII. izdaje učbenika. Prva izdaja je izšla leta 1951. Predgovor že napoveduje pripravo novega obsežnega jugoslovanskega učbenika pedagogike, ki pa zahteva veliko časa, zato so se odločili za ponovno izdajo starega učbenika, ki pa je v VIII. izdaji doživel temeljito posodobitev in dopolnitev.

18 Gre za hrvaško verzijo (že omenjenega) učbenika *Pedagogika* (Krneta idr., 1975) Omenili smo že, da je prva izdaja izšla v hrvaškem, srbskem in slovenskem jeziku leta 1967.

- Jovan Đorđević in Nikola Potkonjak. *Pedagogija*. Treće izdanje. Naučna knjiga. Beograd, 1988 (390 strani).¹⁹
- Josip Malič in Vladimir Mužić. *Pedagogija*. Šesto izdanje. Školska knjiga. Zagreb, 1989 (295 strani).²⁰
- Milan Bakovljević. *Osnovi pedagogije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd, 1989 (81 strani).

Ta seznam učbenikov nam ponuja izredno zanimiv vpogled v strukturo in razvoj pedagogike na širšem jugoslovanskem območju v obdobju skupne države in skupne družbenopolitične ureditve. Podrobnejše raziskovanje jugoslovanskih učbenikov pedagogike je naloga za prihodnost, ki bi jo bilo vredno opraviti, na tem mestu pa nas zanima prisotnost klasifikacij pedagoških smeri v teh učbenikih. Po pregledu ugotavljamo, da je klasifikacijo pedagoških smeri v svoj učbenik uvrstil le Ivan Leko (1969), ki v poglavju *Vzgojno-izobraževalni sistemi* razlikuje:

- *sholastično religiozni vzgojno-izobraževalni sistem*;
- *klasično humanistični sistem vzgoje*;
- *pragmatistični vzgojno-izobraževalni sistem* in
- *socialistični sistem vzgoje in izobraževanja*.

Leko ponudi tudi poglobljen razmislek o kriteriju klasifikacije, za predlagano klasifikacijo pa meni, da ima vsak od navedenih sistemov »svojo materialno in kulturno zgodovinsko pogojenost, vsak ima svojo politično obarvanost in družbeno prakso, prav tako ima vsak od njih svojo lastno filozofsko in pedagoško osnovo, svojo teorijo in prakso, vsak odraža odgovarjajoče poglede na funkcijo človeka in na smisel življenja in človeškega delovanja« (Leko, 1969, 29).

O tem, kako malo pozornosti je jugoslovanska pedagogika namenjala klasifikaciji pedagoških smeri, se lahko prepričamo tudi na podlagi bibliografije revije *Pedagogija* (Vujisić-Živković 2006), ki jo smemo razumeti kot osrednjo jugoslovansko pedagoško revijo povojne Jugoslavije. V poglavju *Smeri in gibanja v pedagogiki* najdemo 22 bibliografskih enot iz obdobja do leta 1991. Poskus sistematične predstavitve pedagoških smeri najdemo le v številki iz leta 1971, ki jo lahko pojmuje tudi kot tematsko številko, saj največ strani zavzema sklop člankov pod skupnim tematskim naslovom *Nekatere smeri sodobne meščanske pedagogike* (Pedagogija, 1971). Različni avtorji so tukaj analizirali naslednje smeri:

- Dragutin Franković: *Komparativna pedagogika*;
- Jovan Đorđević: *Eksperimentalna pedagogika*;
- Jašar Redžepagić: *Pedagogika delovne šole*;

¹⁹ Iz predgovora sklepamo, da je prva izdaja iz leta 1982.

²⁰ Na osnovi zadetkov v COBISS + sklepam, da je prva izdaja iz leta 1981.

- Ljubomir Krneta: *Funkcionalna pedagogika*;
- Mihailo Palov: *Nauk o psihoanalizi in vzgoja*;
- Nikola Potkonjak: *Eksistencializem in pedagogika*.

Žal tematski del številke nima kakšnega predgovora, ki bi pojasnil kriterij klasifikacije in morda tudi utemeljil izbor teme. Toda tudi na osnovi drugih podobnih člankov v reviji *Pedagogija* lahko sklepamo, da so se avtorji posameznih smeri lotevali brez poenotene predstave o kriterijih klasifikacije.

Še najbolj poglobljeno se je (po naši vednosti) problema klasifikacije pedagoških smeri v bivši Jugoslaviji lotila Darinka Mitrović (1981) v knjigi *Moderni tokovi komparativne pedagogije*. Zanimivo je, da problem klasifikacije (in primerjave) pedagoških smeri razume kot predmet primerjalne pedagogike in ne obče pedagogike. V poglavju z naslovom *Sodobne pedagoške smeri in njihov vpliv na vzgojno-izobraževalne sisteme* je tej temi namenila 120 strani, analizirala pa je tudi kriterije klasifikacije ter primere tujih klasifikacij. Nenavadno je, da ne omenja klasifikacije, ki je bila desetletje prej objavljena v reviji *Pedagogija*, pomenljivo pa je tudi to, da našteva primere klasifikacij iz angleškega, sovjetskega, češkega, poljskega in bolgarskega govornega področja, ne pa tudi nemškega, čeprav v seznamu literature najdemo tudi kakšnega nemškega avtorja. Po lastnih besedah se je omejila »v glavnem na tiste pedagoške teorije, ki so osnovane na določenih filozofskih naukih« (Mitrović, 1981, 301). V monografiji je opisala naslednje pedagoške koncepte:

- *pedagogika pragmatizma*;
- *esencialistična pedagogika*;
- *neotomistična pedagogika*;
- *eksistencializem in pedagogika* ter
- *marksistična pedagogika*.

2.3 Primeri klasifikacij pedagoških smeri v nemški pedagoški tradiciji

2.3.1 Klasifikacije iz obdobja med obema vojnama

Slovenska pedagogika se je tudi v obdobju med obema vojnama razvijala v tesni navezi na pedagoške tokove iz germanskega prostora, zato si pogledjmo še nekaj primerov klasifikacij v nemški pedagoški literaturi in eno z anglosaškega področja.²¹ Ker nas klasifikacije zanimajo tudi v zgodovinskem kontekstu, si za začetek pogledjmo štiri klasifikacije, ki sistemizirajo aktualno pedagoško dogajanje v obdobju

21 Pri tem se odpovedujemo ambiciji, da bi bil ta pregled sistematičen in izčrpen. Posegamo po literaturi, ki nam je v času pisanja tega besedila dostopna v domači knjižnici.

med obema vojnama. Vse štiri monografije že v naslovu napovedujejo prikaz *sodobnih* pedagoških smeri (*in der Gegenwart*). Kronološko najstarejša je monografija A. Hergeta (1930) z naslovom *Najpomembnejši tokovi v sodobnem pedagoškem življenju*, ki je za nas zanimiva tudi zato, ker je avtor iz Komotava (Chomutov) na Češkem in je torej reflektiral situacijo v Avstro-Ogrski monarhiji. Monografija je v 1. izdaji izšla leta 1915, naslednje izdaje pa je avtor dopolnjeval. V 6. izdaji²² (izšla je v dveh delih) je Herget predstavil in analiziral naslednje pedagoške »tokove«:

- *umetniška vzgoja*;
- *delovna šola*;
- *državljska vzgoja*;
- *moralna pedagogika*;
- *eksperimentalna pedagogika s posebnim ozirom na raziskovanje nadarjenih in poklicno svetovanje*;
- *socialna pedagogika*;
- *individualna pedagogika*;
- *osebna pedagogika*;
- *narodna šola in enotna šola*;
- *naravna vzgoja*.

Gre za pedagoške »tokove«, ki so bili v času med obema vojnama prisotni tudi pri nas, toda večinoma bolj na ravni informacije. Izjema je delovna šola, ki je tudi pri nas imela številne pripadnike. Ob konstituiranju šolske zakonodaje v Kraljevini SHS sta bili zelo izpostavljeni temi tudi narodna in enotna šola.

Knjižica Rudolfa Lehmana (1922) z naslovom *Sodobno pedagoško gibanje – njen izvor in značaj* je izšla leta 1922. V njej avtor uvodoma izriše *zgodovinsko ozadje* (individualna, socialna, državljanska vzgoja, Herbart, Fröbel, Pestalozzi ...) in nadaljuje s poglavji, ki opišejo posamezna aktualna gibanja v začetku 20. let:

- *individualistično nasprotovanje šoli* – tu opisuje prizadevanja Elen Key in Ludwiga Gurlitta;
- *svoboda gibanja* – prizadevanje za upoštevanje želja in interesov otrok;
- *podeželski vzgojni domovi* (Landerziehungsheime) – *mladinsko gibanje*;
- *moralna pedagogika in samoupravljanje* (Paul Natorp, Wilhelm Foerster);
- *državljska vzgoja – delovna šola* (Georg Kerschensteiner);
- *umetniška vzgoja* – (A. Lichtwark);
- *enotna šola in vzpon nadarjenih*;
- *izobraževanje učiteljev*;
- *»odločni šolski reformatorji«* (*Die 'entscheidenden Schulreformer'* – Paul Oestreich).

22 Ta izdaja je izšla v nakladi 26.000 do 28.000 izvodov. Če so tudi druge izdaje izhajale v podobno veliki nakladi, si lahko predstavljamo, da je bilo to delo splošno dostopno in zelo uveljavljeno.

Gre za klasifikacijo, ki zajema predvsem tiste pedagoške koncepte, ki bi jih danes umestili v okvir reformske pedagogike. Iz tega konteksta izstopa Natropova *moralna pedagogika*, izstopa pa tudi Oestreichova pedagogika, ki se po številnih značilnostih umešča v reformsko pedagogiko, vendar jo avtorji običajno – zaradi izrazite socialistične orientacije – obravnavajo ločeno. Herbartistično pedagogiko Lehmann umešča med starejše pedagoške smeri.

Zanimivo in zelo natančno klasifikacijo nemških pedagoških gibanj med obema vojnama najdemo v knjigi Augusta Messerja *Sodobna pedagogika*, ki je v prvi izdaji izšla leta 1925 (Messer, 1931). Njegova knjiga ima 6 poglavij: 1. Teoretična pedagogika, 2. Praktična pedagogika, 3. Kritika obstoječega šolstva in vzgoje, 4. Pozitivni reformski predlogi in poskusi, 5. Reforma nemškega šolstva v času republike in 6. »Odločni šolski reformatorji«. Prvo poglavje ponuja zelo zanimivo in natančno klasifikacijo, saj v podpoglavjih obravnava:

- *Herbartovo šolo* (Willmann, Rein, Barth);
- *Socialno pedagogiko* (Natrop);
- *Osebnostno pedagogiko* (Budde, Kessler, Gaudig);
- *Deduktivno in induktivno pedagogiko* (Natrop, Bergemann, Dilthey);
- *Fenomenološko pedagogiko* (Kriek);
- *Aksiološko pedagogiko* (Cohn, Messer, Litt, Wagner);
- *Naravoslovno psihologijo in pedagogikao (eksperimentalna pedagogika)*;
- *Duhoslovno psihologijo in pedagogiko*;
- *Psihoanalitično pedagogiko*;
- *'Individualno psihološko' pedagogiko*;
- *Pedagogiko pod vplivom religije*.

Med naštetimi pedagoškimi smermi najdemo herbartizem in – smer, ki jo bomo predstavili pozneje – duhoslovno pedagogiko (kamor pa, glede na avtorje, ki jih klasificira Messer, sodi tudi *deduktivna in induktivna pedagogika, aksiološka pedagogika* in po logiki stvari tudi *fenomenološka pedagogika*). Messer v 4. poglavju obravnava predvsem teme (boj proti intelektualizmu, estetska vzgoja, delovna šola, podeželski vzgojni domovi ...), ki jih smemo umestiti – kot bomo videli pozneje – v kontekst reformske pedagogike. Glede *odločnih šolskih reformatorjev* velja enako, kot smo povedali zgoraj. Je eden redkih, ki kot samostojno smer obravnava *pedagogiko pod vplivom religije*.

Manj pregledno klasifikacijo pedagoških smeri v sodobnosti ponuja K. F. Sturm (1930) v knjigi *Sodobna pedagogika*. Iz naslovov poglavij v njegovi knjigi (1. Pedagogika Wilhelma Reina; 2. Problem 'temeljnih znanosti' in kritična pedagogika; 3. Preobrat k 'eksaktnosti'; 4. Pedagogika kot duhovna znanost; 5. Nastanek 'čiste' in

avtonomne znanosti o vzgoji; 6. 'Lastni pojmi' in 7. Zgodovina pedagogike) lahko vzporednico z dogajanjem na Slovenskem potegnemo pri herbartizmu in duhoslovni pedagogiki, kot bomo videli pozneje pa je v razvoju slovenske pedagogike mogoče prepoznati tudi »preobrat k *eksaktnosti*«.

2.3.2 Klasifikacije pedagoških smeri po 2. svetovni vojni

Predstavili smo nekaj nemških klasifikacij iz obdobja med obema vojnama. Poglejmo si sedaj še nekaj sodobnejših klasifikacij, brez ambicije, da ponudimo natančen vpogled v aktualno stanje na tem področju v Nemčiji. Gre nam le za to, da si ustvarimo predstavo o raznolikosti klasifikacij in da pri tem vendarle ujamemo tista poimenovanja pedagoških smeri, ki so v tem prostoru splošno uveljavljena.

Poglejmo si za začetek klasifikacijo T. Wilhelma (1963) iz leta 1959 (prva izdaja), ki je zamišljena kot posodobitev Messerjeve *Sodobne pedagogike* in ima tudi enak naslov. V predgovoru Wilhelm izpostavlja, da je med tem Messerjeva knjiga sama postala zgodovina, da pa je neuporabna za študij tudi zaradi njegovega »nekritičnega poročanja« o »odločnih šolskih reformatorjih« (prav tam, str. VII). Wilhelm se sicer ne omejuje na predstavitev pedagoških smeri, temveč poskuša prikazati celotno pedagoško dogajanje v 20. stoletju, pri tem pa vendarle že v prvem poglavju obširno predstavi različne pojavne oblike *reformске pedagogike*. V drugem poglavju predstavi šolske sistemske rešitve nemškega šolstva v 20. letih 20. stoletja, v tretjem poglavju piše o razkolu v pedagoški znanosti na empirijo in spekulacijo ter nastanku in razvoju *eksperimentalne in duhoslovne pedagogike*. Kot oris samostojne pedagoške smeri je mogoče razumeti tudi njegovo obravnavo *nacionalsocialistične pedagogike* v četrtem poglavju.

Odmevna je klasifikacija D. Bennerja (1991), ki jo je predstavil v knjigi z naslovom *Glavni tokovi pedagogike* ter podnaslovom *Sistematika tradicionalnih in modernih teorij* (1. izdaja 1973). Ker gre za enega najvidnejših nemških pedagoških teoretikov povojnega obdobja, si njegov pristop zasluži posebno pozornost. Njegova knjiga ima šest poglavij, kriterij klasifikacije pa je spoznavnoteoretski. Benner obravnava naslednje *glavne pedagoške tokove*:

- *tradicionalna pedagogika*;
- *empirična pedagogika*;
- *duhoslovna pedagogika*;
- *poskusi povezovanja empirije in hermenevtike*;
- *emancipacijska pedagogika*;
- *teorija pedagoškega eksperimenta*.

Podobno logiko klasifikacije, ki temelji na spoznavnoteoretskem kriteriju, najdemo v številnih drugih nemških virih. Pogosto citirano je delo C. Wulfa (1983 – 1. izdaja 1977), ki v svoji knjigi z naslovom *Pedagoške teorije in koncepti* po poglavjih analizira:

- *duboslovno pedagogiko;*
- *empirično pedagogiko;*
- *kritično pedagogiko;*
- *perspektive praktično orientirane pedagogike.*

Zanimivo klasifikacijo na podlagi raziskovalne metodologije najdemo v knjigi M. Gerspacha (2000) z naslovom *Uvod v pedagoško mišljenje in ravnanje*. Razlikuje štiri metodološka izhodišča pedagoškega ravnanja:

- *fenomenologija kot osnova hermenevtične razlage teksta;*
- *empirično-analitična znanstvena teorija;*
- *radikalni konstruktivizem v tesni povezavi na sistemsko teorijo;*
- *kritična teorija oziroma Frankfurtska šola.*

Kjer klasifikacije sledijo spoznavnoteoretski logiki, se na podlagi metodologije izkristalizirajo vsaj trije pedagoški koncepti, ki jih pregledno povzame H.-C. Koller (2008 – 1. izdaja 2004) v knjigi *Temeljni pojmi, teorije in metode pedagogike*:

- *metodološki pristop empirične pedagogike;*
- *hermenevtični pristop v pedagogiki;*
- *metodološki pristop kritične pedagogike.*

Ta minimalni skupni imenovalec pedagoške klasifikacije se ponavlja v številnih učbenikih obče pedagogike. Tako npr. kolektiv avtorjev (Raithel, Dollinger in Hörman, 2009) v učbeniku z naslovom *Uvod v pedagogiko – Pojmi, tokovi, klasiki, strokovne usmeritve* razlikujejo:

- *herbartizem;*
- *duboslovna pedagogika;*
- *empirična pedagogika;*
- *kritična teorija in pedagogika;*
- med *novejša gibanja* pa prištevajo npr: *akcijsko raziskovanje, sistemsko teorijo, konstruktivizem, evolucijsko teorijo, postmoderno ...*

Omenili smo že hrvaški prevod Gudjonsovega učbenika in pedagoške smeri, ki jih navaja. Hrvaški prevod je narejen po izdaji iz leta 1993, v 6. izdaji iz leta 1999 pa je Gudjons (1999) klasifikacijo pedagoških smeri še razširil. V poglavju z naslovom pedagoške smeri obravnava:

- *duboslovno pedagogiko;*
- *kritično-racionalno (empirično) pedagogiko;*

- *kritično pedagogiko;*
- med dodatnimi smermi pa navaja še: *transcendentalno-kritično pedagogiko, zgodovinsko-materialistično pedagogiko, fenomenološko pedagogiko, sistemsko teoretsko pedagogiko in konstruktivizem ter pedagogiko v stiku s sosednjimi disciplinami.*

Omenimo še knjigo H.-H. Krügerja (1997) z naslovom *Uvod v pedagoške teorije in metode*, ki jo smemo razumeti kot standarden novejši učbenik s tega področja. Krüger po poglavjih našteva in opisuje naslednje *teoretične koncepte in pozicije v pedagogiki*:

- *duboslovna pedagogika;*
- *empirična pedagogika;*
- *kritična pedagogika.*

Nadalje navaja naslednje pedagoške smeri:

- *prakseološka pedagogika;*
- *transcendentalno filozofska pedagogika;*
- *zgodovinsko materialistična pedagogika;*
- *psihoanalitična pedagogika;*
- *fenomenološka pedagogika;*
- *sistemskoteoretska pedagogika;*
- *strukturalistični pristop v pedagogiki;*
- *ekološki pristop v pedagogiki;*
- *feministični pristop v pedagogiki;*
- *postmoderni pristop v pedagogiki.*

Predstavili smo klasifikacije, ki temeljijo predvsem na spoznavnoteoretskem ozadju – ta je pogosto tesno povezan s splošnim filozofskim okvirom, ki predstavlja idejno izhodišče posamezne pedagoške smeri. Možne pa so tudi vsebinsko drugačne klasifikacije, ki kot kriterij izpostavijo npr. splošen kulturnozgodovinski in filozofski miselni koncept posamezne pedagoške smeri (čeprav se tudi te klasifikacije v osnovi ne morejo izogniti spoznavnoteoretskemu ozadju). Zanimivo tovrstno klasifikacijo ponuja F. Baumgart (2007) v hrestomatiji z naslovom *Teorije vzgoje in izobraževanja*, kjer ponuja izbor tekstov ključnih avtorjev pedagoških teorij, ki jih klasificira skupaj z vodilnimi gesli takole:

- *Razsvetljenska pedagogika – »kako kultiviram svobodo ob prisili«;*
- *Novohumanizem – vzgoja kot »splošno formiranje človeka«;*
- *Reformska pedagogika – »vzgoja iz otroka«;*
- *Vzgojni načrt nacionalsocializma – »ti si nič, tvoj narod je vse«;*
- *K vzgojno-izobraževalnemu diskurzu v Zvezni republiki – »izobrazba je državljanska pravica«.*

Zanimivo klasifikacijo pedagoških smeri v povojnem obdobju ponuja H. Berner (1994) v knjigi *Aktualni tokovi v pedagogiki in njihov pomen za vzgojno nalogo šole*. Zdi se, da je tukaj kriterij klasifikacije vezan na prevladujoče diskurze, kot so se kronološko pojavljali v nemški pedagoški teoretski produkciji. Po Bernerjevi klasifikaciji je do začetka 60. let prevladovala *duboslovna pedagogika*. Takrat so v strokovni diskurz vedno bolj vstopale:

- *pedagoška antropologija*;
- *analitično-empirična pedagogika*;
- *kritična pedagogika* in
- *antiavtoritarna pedagogika*.

V 70. letih so se tem *tokovom* pridružile še:

- *neokonservativna pedagogika* in
- *antipedagogika*.

Tu je priložnost, da si pogledamo še značilno klasifikacijo anglosaške pedagoške tradicije, ki jo predstavi G. L. Gutek v knjigi z naslovom *Filozofski in ideološki vplivi v pedagogiki*. Njegova knjiga je razdeljena na tri dele, v katerih obravnava pedagoške filozofije, pedagoške ideologije in pedagoške teorije. Med pedagoške filozofije uvršča:

- *idealizem*;
- *realizem*;
- *teistični realizem (tomizem)*;
- *pragmatizem*;
- *eksistencializem*;
- *analitično filozofijo*;
- *postmodernizem*.

Med pedagoške ideologije uvršča:

- *nacionalizem, ameriški ekscenacionalizem in etnonacionalizem*;
- *liberalizem*;
- *konservativizem*;
- *marksizem*;
- *pedagogika osvoboditve*.

Med pedagoške teorije pa Gutek uvršča:

- *esencializem*;
- *perenializem*;
- *progresivizem* in
- *kritično teorijo*.

Ob koncu tega pregleda različnih klasifikacij pedagoških smeri in konceptov omenimo še razpravo I. Knecht-von Martiala (1985), ki v knjigi z naslovom *Zgodovina didaktike* in podnaslovom *K zgodovini pojma in didaktičnih paradigem* argumentira, da je treba *herbartizem* razumeti kot samostojno pedagoško paradigmo, tako kot *reformsko pedagogiko*.

2.4 Prispevek Zdenka Medveša k problemu klasifikacije pedagoških smeri v Sloveniji

2.4.1 Koncept klasifikacije iz prvih let po osamosvojitvi Slovenije

Osnovo za razmislek o logiki klasifikacije pedagoških smeri v času po osamosvojitvi Slovenije najdemo v članku Zdenka Medveša iz leta 1991 z naslovom *Pedagoška etika in koncept vzgoje* (Medveš, 1991). Gre za eno najpomembnejših pedagoških besedil poosamosvojitvenega obdobja, ki je omogočilo, da slovenska pedagogika iz ene prevladujoče oblike znanstvenega monizma ni zdrsnila v novo ideologizacijo ob iskanju univerzalističnega vzgojnega modela. Članek je ob naslonitvi na teorijo postmoderne omogočil uveljavitev teze, da ni politični pluralizem tisti, ki naj se mu vzgoja prilagaja v novih družbenih okoliščinah, temveč je to kulturni pluralizem. Na tej osnovi je Medveš razvil koncept šole, ki v ospredje ne postavlja normativne popolnosti, temveč upoštevanje realnosti, v kateri je kot univerzalno mogoče razumeti le še spoznanje, da je naloga šole priprava na sobivanje v različnosti. Ta tekst je z umestitvijo pedagoške misli iz obdobja političnega monolitizma v duhovni tok meščanske pedagogike omogočil bistveno bolj umirjeno tranzicijo pedagoške misli v Sloveniji, kot se je ta dogajala v drugih vzhodnoevropskih državah po padcu berlinskega zidu. Toda na tem mestu nas predvsem zanima tisti del Medveševe razprave, kjer analizira pluralizacijo pedagoške teorije v času fin de siècle, časa ob koncu 19. stoletja, ko doseže višek kritika šolskega racionalizma in idealizma. Po njegovem je to čas pluralizacije pedagoške teorije, ki na kritiko šole in vzgoje reagira s tremi različnimi odgovori: »*duhovnoznanstvena kulturna pedagogika*, ki pomeni konstruktiven odgovor na razpad idealističnih sistemov in je še najbliže temu, da bi prevzela in ohranila dediščino sistematske pedagogike; *progresivna pedagogika in liberalna pedagogika pragmatizma*, ki izhajata iz gibanj za politično emancipacijo in demokratizacijo ter sprožita premik ciljev vzgajanja od 'vzgoje človeka' k vzgoji v duhu 'priprave na družbeno življenje'; ter *pedagogika, ki izhaja iz otroka* in se naslanja na otroško psihologijo in razvojno biologijo, na kateri zasnuje koncept 'naravne' vzgoje, razumljen kot rast notranjih sil posameznega otroka« (Medveš, 1991, 112).

Orisani pojav pluralizacije pedagoške teorije in pedagoški koncepti, ki so se izoblikovali kot odgovor na kritiko šole v času, ki tudi na drugih področjih življenja že napovedujejo začetek postmoderne, so bili osnova magistrskega dela z naslovom *Soodvisnost med razvojem pedagoške teorije in izobraževanjem učiteljev*, ki je bilo pod mentorskim vodstvom Zdenka Medveša dokončano leta 1994 (Protner, 1994). Osnovna hipoteza naloge je bila, »da bistvene značilnosti posamezne pedagoške smeri določajo tudi koncept vsebinske in organizacijske podobe izobraževanja učiteljev in da se ti koncepti med seboj razlikujejo; da pluralizmu pedagoških konceptov nujno sledi tudi pluralizem konceptov izobraževanja učiteljev« (Protner, 2000, 8). Geografsko in zgodovinsko je bila naloga omejena na Slovenijo v času med obema vojnama. Raziskava je pokazala zelo jasne razlike med koncepti izobraževanja učiteljev, ki izhajajo iz logike posamezne pedagoške smeri, toda na tem mestu nas zanima predvsem logika klasifikacije pedagoških smeri v tem delu. Idejni osnutek magistrske naloge in hipoteze so bile nastavljene okrog leta 1988, torej še v času SFRJ. Klasifikacije, ki so bile do takrat narejene v bivši Jugoslaviji, so bile (kot smo videli zgoraj) precej nezanesljiva in pomanjkljiva opora, predvsem pa neuporabne za konkretne slovenske razmere v konkretnem časovno omejenem obdobju. Klasifikacija Ivana Leka je sicer vsebinsko tehtna, toda časovno vezana na razvoj pedagoške misli od antike naprej, z dodano *socialistično pedagogiko* pa tudi nekonsistentna. Nekonsistentnost je očitna tudi v predstavitvi pedagoških smeri v reviji *Pedagogija*. Tam so pomešane smeri, ki so poimenovane po filozofskem ozadju (eksistencializem, psihoanaliza, funkcionalna pedagogika), spoznavnoteoretskem ozadju (eksperimentalna pedagogika), didaktičnem modelu (pedagogika delovne šole), komparativna pedagogika pa je dejansko pedagoška disciplina in ne pedagoška smer. Najbolj konsistentna je klasifikacija Darinke Mitrović, ki dosledno temelji na filozofskem ozadju posamezne pedagoške smeri, toda to klasifikacijo je težko aplicirati v konkretno pedagoško dogajanje v Sloveniji med obema vojnama, ker ne odraža konkretnih pedagoških tokov in vplivov, ki so tudi v tem času k nam še vedno prihajali predvsem z nemškega govornega področja. Še najbolj uporabna je bila Schmidtova klasifikacija, še posebno v tistem delu, kjer obravnava pedagoške smeri na Slovenskem med obema vojnama. Spomnimo, da je leta 1969 v zapisu ob jubileju univerze navajal štiri pedagoške smeri iz obdobja med obema vojnama:

- katoliško pedagogiko;
- pedagogiko slovenske socialne demokracije;
- uradno, učiteljsko pedagogiko za vsakdanjo rabo v šoli in
- kulturno pedagogiko;

v skriptih iz leta 1973 pa omenja:

- katoliško pedagogiko;
- socialnodemokratsko pedagogiko;
- 'novo' (delovno) šolo in
- kulturno pedagogiko.

Problem Schmidtove klasifikacije je, da že na ravni poimenovanja ne korespondira s klasifikacijami, ki jih najdemo v strokovni literaturi in jih niti sam ne uporablja dosledno. Predvsem pa njegova klasifikacija komajda korespondira s klasifikacijami, ki jih najdemo v nemškem prostoru in opisujejo pedagoške smeri, ki so v času med obema vojnama nedvomno še vedno močno vplivale na slovensko pedagoško misel. Po drugi strani pa je tudi naše raziskovanje pedagoških smeri med obema vojnama pokazalo, da so bile pedagoške smeri, ki jih navaja Schmidt, dejansko najbolj prisotne v našem prostoru. V omenjenem magistrskem delu je bilo treba razrešiti dilemo, kako poimenovati pedagoške smeri tako, da jih bo mogoče umestiti v sodobnejše klasifikacije in hkrati ohraniti slovenske posebnosti. Na podlagi Medveševih mentorskih sugestij smo se na koncu odločili za poimenovanje in analizo naslednjih pedagoških smeri iz obdobja med obema vojnama na Slovenskem:

- duhoslovna oziroma kulturna pedagogika;
- reformska pedagogika;
- socialnokritična pedagogika in
- katoliška pedagogika, kot prevladujoča smer obdobja pred 1. svetovno vojno pa je bila omenjena tudi
- herbartistična pedagogika (Protner, 2000).

Takšna klasifikacija seveda vzbuja celo vrsto vprašanj in dilem, toda po Medveševi zaslugi se je sedaj pri nas uveljavilo nekaj bistvenih konceptualnih premikov, vezanih na logiko klasifikacije pedagoških smeri. Tako smo sedaj prvič začeli *herbartizem* obravnavati kot samostojno in najbolj vplivno pedagoško paradigmo druge polovice 19. stoletja, ki je svojo prisotnost ohranjala še globoko v 20. stoletje. Pred tem je bil herbartizem deležen le bežnih omemb v izrazito pejorativnem vrednostnem kontekstu. Pod Medveševim mentorskim vodstvom je pozneje nastala tudi doktorska disertacija, ki se je posvetila zgolj Herbartu, herbartizmu ter njegovi prisotnosti na Slovenskem (Protner, 1998, Protner, 2001).

Drugi pomemben premik je vpeljava pojma *duboslovna pedagogika*. Videli smo, da slovenska in jugoslovanska pedagoška tradicija tega pojma skorajda ne uporablja, na drugi strani pa lahko iz pregleda nemških klasifikacij razberemo, da se pod tem pojmom obravnava eden najbolj paradigmatičnih pedagoških konceptov. Ta premik v poimenovanju je omogočil nov pristop k raziskovanju slovenske pedagoške

dediščine v kontekstu tistih duhovnih vplivov, v okviru katerih se je ta pedagoška dediščina oblikovala. Da bi se ohranila povezava s Schmidtovo klasifikacijo, smo sprva to pedagoško smer še poimenovali *duboslovna oziroma kulturna pedagogika*, danes pa je že precej običajno poimenovanje le *duboslovna pedagogika*.

Tretji pomemben premik je vpeljava pojma *reformska pedagogika*. Tudi tega pojma jugoslovanska in slovenska pedagoška tradicija prej ni poznala. Namesto tega so bili obravnavani posamezni vidiki te paradigme, npr. umetnostna vzgoja, delovna šola ... ali pa je bila temeljna ideja te paradigme reducirana na »zmote« *mladinslovja* oziroma *pedocentrizma* (prim. Schmidt, 1982). Z vpeljavo tega poimenovanja je Medveš omogočil navezavo na širši duhovni prostor in teoretsko produkcijo, v okviru katere se je razvijal ta pedagoški koncept. Pri tem pa so neprecenljive vrednosti tudi Medveševi teksti, ki so reformsko pedagogiko slovenski strokovni javnosti predstavili v splošno uveljavljenem kontekstu refleksije tega pedagoškega koncepta v srednjeevropskem prostoru. V mislih imamo njegovo analizo waldorfske pedagogike (Medveš, 1989; Medveš 1989a), s katero smo sploh prvič dobili objektivni znanstveni prikaz katerega od alternativnih pedagoških konceptov, ki se praviloma umeščajo v okvir reformske pedagogike. Enako ali pa še bolj pomemben pa je bil njegov referat na simpoziju o alternativnih vzgojnih konceptih leta 1992 na Pedagoški fakulteti v Mariboru (Rajtmajer idr., 1992). Že hiter pregled prispevkov na tem simpoziju nam pokaže, kakšna konceptualna zmeda je v odnosu do alternativnega šolstva vladala takoj po osamosvojitvi Slovenije. Izstopa Medvešev uvodno besedilo (tudi uvodni referat na simpoziju), kjer izjemno natančno definira temeljna gesla reformske pedagogike, analizira pedagoško razumevanje naslonitve na otroka, njegov razvoj in njegovo naravo v reformski pedagogiki ter (to je morda najpomembnejše) v zaključku razmišlja o tem, zakaj ideje reformske pedagogike ne morejo nadomestiti množične javne šole (Medveš, 1992).

Med tem, ko je bil pri treh zgoraj omenjenih pedagoških smereh bistven premik narejen že s poimenovanjem, ki dovolj enoznačno sledi uveljavljeni terminologiji v mednarodnem (germanskem) prostoru, pa je bila večja zadrega pri poimenovanju *socialnokritičnega* pedagoškega koncepta. Gre za pedagoški koncept, ki se je v Sloveniji med obema vojnama konstituiral v okviru delavskega gibanja in levo (marksistično) orientiranih učiteljev. Po tej osnovni usmeritvi je to koncept, ki nekako sodi v kontekst tistih (zgoraj predstavljenih) konceptov, ki so jih različni avtorji poimenovali:

- socialdemokratska pedagogika, socialistična pedagogika, marksistična pedagogika (Schmidt);
- socialistični sistem vzgoje in izobraževanja (Leko);

- marksistična pedagogika (Mitrović);
- »odločni šolski reformatorji« (Die 'entschiedenen Schulreformer' – Paul Oestreich) (Lehmann);
- »odločni šolski reformatorji« (Messer);
- emancipacijska pedagogika (Benner);
- kritična pedagogika (Wulf);
- kritična teorija oziroma *frankfurtska šola* (Garspach);
- metodološki pristop kritične pedagogike (Koller);
- kritična teorija in pedagogika (Raithel, Dollinger, Hörman);
- kritična pedagogika in zgodovinsko materialistična pedagogika (Gudjons);
- kritična pedagogika in zgodovinsko materialistična pedagogika (Krüger);
- marksizem in kritična teorija (Gutek).

Vidimo torej, da je pedagoška doktrina, ki temelji na marksistični družbeni kritiki ter se zavzema za otrokovo emancipacijo in preseganje omejitev razredne družbe bogato dokumentirana, teoretsko osvetljena in razumljena kot samostojna pedagoška doktrina. Pa vendar nobeno od zgoraj navedenih poimenovanj in opisov ne ustreza povsem tistemu specifičnemu pedagoškemu konceptu, ki smo ga na Medveševo pobudo imenovali *socialnokritična pedagogika*. Pedagoški koncept, kot so ga razvili slovenski predstavniki socialnokritične pedagogike (F. Žgeč, J. Jurančič, E. Vranc, A. Šuligoj, M. Mencej, V. Majhen – Učiteljski pokret ...), je v idejno-političnem okviru sicer sledil ideji prizadevanja podrejenih družbenih slojev za politično, socialno, gospodarsko in socialno enakopravnost, toda avtorji se pri tem niso sklicevali na programe političnih strank (socialni demokrati, socialisti, komunisti) niti se niso sklicevali na marksistične avtorje. Nedvomno je to povezano z dejstvom, da je bila v stari Jugoslaviji komunistična stranka prepovedana, marksistična literatura pa cenzurirana, toda teoretski koncept, ki ga prepoznamo pri slovenskih socialnokritičnih pedagogih, se izmika vsem zgoraj navedenim oznakam. Tega koncepta ne moremo imenovati *socialnodemokratski*, ker je v teoretskem smislu daleč presegal tisto, kar Schmidt opisuje kot »socialnodemokratsko epizodo med slovenskimi učitelji« (Schmidt, 1968, glej tudi Schmidt, 1968a), ne moremo ga imenovati *socialistična pedagogika*, ker socializma kot družbene ureditve takrat pri nas (še) ni bilo, in ne moremo ga imenovati *marksistična pedagogika* ali *zgodovinsko materialistična pedagogika*, ker marksizem ni bil edini vir konstrukcije vizije razvoja šolstva in še prav posebej ne didaktične podobe šolskega dela slovenskih predstavnikov socialnokritične pedagogike.

Našli bi številne vzporednice s programom dela »odločnih šolskih reformatorjev«, toda te vzporednice so bolj naključne, saj ne zasledimo kakšnega bolj poglobljenega

poznavanja Oestreichovih pogledov v Sloveniji. Prav tako najdemo vzporednice s teoretskimi nastavki *frankfurtske šole* in *kritične teorije*, ki se je v Nemčiji sicer vzpostavila v 30. letih, vendar je širšo uveljavitev in recepcijo dosegla šele v 60. letih 20. stoletja. Med slovenskimi pedagogi iz obdobja med obema vojnama ne zasledimo sklicevanja ne katerega od značilnih predstavnikov kritične teorije, zato je sorodnost diskurzov toliko bolj fascinantna in dokazuje njihov visok teoretski nivo.²³ Predvsem pa se pedagoški koncept slovenskih predstavnikov socialnokritične pedagogike od drugih zgoraj predstavljenih »marksističnih« pedagoških smeri razlikuje v posebnem mestu, ki so ga slovenski predstavniki te smeri namenili empiričnemu pedagoško-sociološkemu raziskovanju že pred drugo svetovno vojno. Pojav in razvoj empiričnega družboslovnega raziskovanja je nasploh tema, ki ostaja v slovenski pedagogiki slabo raziskana, čeprav je nanjo že leta 1958 v svoji doktorski disertaciji opozarjala Milica Bergant (1958). Ugotoviti bo treba, kako izstopajoča je ta posebnost slovenke socialnokritične pedagogike v mednarodnem merilu, vsekakor pa lahko ugotovimo, da je tudi slovenska sociologija povsem spregledala dejstvo, da ima empirični metodološki pristop v sociološkem raziskovanju na Slovenskem svoje korenine v raziskovalni dejavnosti pedagogov v času med obema vojnama in da se ni uveljavil šele konec 50. let s konstituiranjem Inštituta za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani (ustanovljen 1959) ter Centrom za raziskovanje javnega mnenja (1966) (prim. Čas, 1996; Jogan, 1995; Toš in Malnar, 1995), kot to opisuje slovenska sociološka stroka.

Ostane še *katoliška pedagogika*. Tudi pri tem poimenovanju so konceptualne zadrege velike, kar se odraža tudi v tem, da ta pedagoška smer v tujih virih skorajda ni označena kot samostojna pedagoška smer. Po drugi strani pa je očitna dominantna prisotnost tega pedagoškega koncepta v slovenski pedagoški zgodovini, ki jo nakazuje tudi Schmidt. Dejansko je pedagoška misel, ki se je razvijala znotraj katoliške cerkve, vedno reflektirala aktualne pedagoške trende in jih prirejela svojim potrebam – tu ne izkazuje kakšne originalnosti. Kljub temu pa se specifičnost te pedagoške smeri, ki jo razlikuje od vseh drugih, kaže v tem, da ima utemeljevanje vzgojnega smotra teološko ozadje. Spomnimo se (zgoraj omenjene) Schmidtove opredelitve kriterijev za klasifikacijo pedagoških smeri – to so: izvirnost, množičnost, specifično filozofsko ozadje, razvoj psihologije in sociologije

23 Eden od značilnih očitkov pedagogov, ki so izhajali iz kritične teorije do duhoslovne pedagogike, je bil, da duhoslovna pedagogika ni bila sposobna reflektirati lastnih ideoloških izhodišč in da je s tem omogočala reprodukcijo specifičnega meščanskega vrednostnega sistema (prim. Wulf, 1983, Gudjons, 1999). Prav takšno kritiko najdemo v očitku Vladka Majhna, ki ga je uperil zoper Stanka Gogalo in njegov kritičen odnos do knjige Ernesta Vranca (1936) *Osnove strnjene šolskega dela* (Gogala, 1937/38, 136). Gogali očita, da se ni mogel strinjati z Vrančevimi »sociološkimi osnovami« zaradi ideološkega razhajanja: »Družbeni milje, ki je oblikoval oba pedagoga in iz katerega črpata snov za pedagoško ustvarjanje, je močno različen, Gogalov tipično meščanski, Vrančev tipično proletarski. Niti v 'znanstveni' sociologiji se ne moreta srečati.« (Majhen, 1937/38, 154)

kot pomožnih ved pedagogike, nacionalni značaj in *individualnost utemeljitev te ali one smeri*. Če dodamo še *izhodišče za usmerjenost vzgojnih smotrov* (Schmidt, 1973, 56–60), lahko ugotovimo, da obravnavane pedagoške smeri na Slovenskem v obdobju med obema vojnama smiselno korespondirajo s temi kriteriji (prim. Protner, 1994; Protner, 2000).

Vsekakor lahko herbartizmu, duhoslovni, reformski, socialnokritični in katoliški pedagogiki pripišemo izvirnost,²⁴ še pomembneje pa je, da jim lahko pripišemo tudi množičnost. V slovenskem prostoru bi našli sledi vseh pedagoških smeri in konceptov, ki smo jih naštevali v zgornjih (nemških) klasifikacijah, toda kot množične na Slovenskem lahko prepoznamo samo prej omenjene. Z množičnostjo nimamo v mislih le števila avtorjev, sledilcev, simpatizerjev ... množičnost je tem pedagoškim smerem zagotavljal tudi institucionalni okvir, v katerem so delovali. Tako je bil herbartizem uradna doktrina v izobraževanju učiteljev in didaktični podobi šole še v 20. letih 20. stoletja; duhoslovna pedagogika se je pri nas uveljavila kot univerzitetna pedagoška doktrina; reformska pedagogika je našla sledilce med učitelji praktiki in jo je zastopala Pedagoška centrala, nekatere didaktične rešitve reformske pedagogike pa je zagotavljala tudi šolska zakonodaja; predstavniki socialnokritične pedagogike so se organizirali v Učiteljski pokret; predstavniki katoliške pedagogike pa so seveda delovali pod okriljem Cerkve. Vsaka od teh smeri je imela svojo specifično filozofsko ozadje: herbartizmu je njegovo normativno utemeljitev zagotavljala nemška klasična filozofija; duhoslovna pedagogika je črpala iz filozofije življenja in fenomenologije; reformska pedagogika je temeljila na naturalizmu; socialnokritična pedagogika na marksizmu in katoliška pedagogika na tomizmu.

Zelo jasno se obravnavane pedagoške smeri na Slovenskem razlikujejo tudi glede odnosa do pomožnih ved pedagogike in s tem v zvezi izhodišča za formuliranje vzgojnega smotra: herbartizem temelji na klasični postavitvi normativne pedagogike – filozofija naj bi določila cilje, psihologija pa metode vzgoje; duhoslovna pedagogika vzgojni smoter išče v analizi »duha časa«, kulturi, filozofiji življenja ...; reformska pedagogika vzgojni smoter izpeljuje iz otrokove narave, ki jo raziskuje psihologija; socialnokritična pedagogika vzgojni smoter izpelje iz družbenih pogojev bivanja, ki jih raziskuje sociologija; katoliška pedagogika pa se pri definiranju vzgojnega smotra opira na teologijo. Če sledimo Schmidtovi logiki kriterijev klasifikacije, lahko omenimo še to, da ima vsaka od obravnavanih pedagoških smeri

24 Tu se ne strinjamo s Schmidtom, ki katoliški pedagogiki odreka izvirnost. Takole pravi: »So smeri, ki so prav malo izvirne, pa so zelo množične (npr. katoliška pedagogika je prav malo izvirna, je pa zelo množična, še danes v svetu, celo pri nas), in imamo nasprotne primere, smeri, ki so zelo izvirne, vendar malo množične (npr. psihoanalitična pedagogika)« (Schmidt, 1973, 75).

na Slovenskem svoje vzporednice v mednarodnem prostoru, vendar hkrati tudi izraziti nacionalni značaj – tu še posebej izstopa socialnokritična pedagogika, kot smo omenili že zgoraj. Ni povsem jasno, kaj je imel Schmidt v mislih, ko govori o *individualnosti utemeljitve te ali one pedagoške smeri*, toda morda bi lahko v tem kontekstu izpostavili, da so izpostavljeni predstavniki obravnavanih pedagoških smeri vstopali v strokovne polemike s predstavniki drugih smeri, ki še dodatno osvetljujejo individualne teoretske pozicije. Tako ima v slovenskem pedagoškem zgodovinoписju izpostavljen položaj polemika »o formalnih stopnjah« med F. Hubadom kot predstavnikom herbartizma in V. Bežkom kot predstavnikom pedagoških premikov v okviru reformske in duhoslovne pedagogike (Protner, 2001); polemika o »novi šoli« med K. Ozvaldom in S. Gogalo kot predstavnikoma duhoslovne pedagogike in A. Ostercem kot predstavnikom reformske pedagogike (Protner, 1994; Protner, 2000); polemika o »ideji samoizobrazbe« med A. Ostercem in D. Mihajlovičem kot predstavnikom socialnokritične pedagogike (Protner 1994; Protner 2000); polemika o »religiozni vzgoji« med S. Gogalo in A. Ušeničnikom kot predstavnikom katoliške pedagogike (Protner, 1994, Protner 2000); polemika »med teoretiki in praktiki«, katere del je tudi zgoraj omenjena polemika med S. Gogalo in V. Majhnom kot predstavnikom socialnokritične pedagogike (Protner 1994; Protner 2000; Medveš 2010) ...

2.4.2 Medvešev koncept klasifikacije pedagoških smeri na podlagi medija vzgoje

Obravnavane pedagoške smeri se danes kažejo kot uporabno analitično orodje za raziskovanje slovenske pedagoške zgodovine in v določeni meri tudi za razumevanje sodobnih pedagoških tokov. Videli smo, da je na podlagi Schmidtovih kriterijev mogoče izpeljati sorazmerno koherentno logiko klasifikacije, ki omogoča razlikovanje teoretskih pozicij slovenskih pedagogov, pri tem pa priznamo, da je bilo usklajevanje s Schmidtovimi kriteriji opravljeno šele za potrebe tega teksta. Ob nastajanju omenjenega magistrskega dela smo se bolj zanašali na mentorske sugestije Zdenka Medveša kot na precizen lasten študij klasifikacijskih kriterijev za razlikovanje pedagoških smeri. Zdi se, da se je klasifikacija kljub temu sorazmerno dobro posrečila, jasno pa je tudi, da je imel Zdenko Medveš kot mentor že takrat bolj sofisticirano predstavo o logiki klasifikacijskih kriterijev kot pa magistrski kandidat. Razvoju te logike lahko sledimo skozi tekste, ki jih je objavjal od začetka 90. let naprej, jasno pa jo je strnil v članku z naslovom *Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike* (Medveš, 2015a). Kot skupni imenovalc za označevanje pedagoških znanstvenih paradigem je Zdenko Medveš tukaj vpeljal logiko razumevanja vzgojnega procesa kot procesa, ki mu tudi z empiričnim raziskovanjem ni mogoče

določiti predvidljive zakonitosti delovanja vzgojnih dejavnikov, pri čemer je imel v mislih tri dejavnike, iz teorije pouka znane kot didaktični trikotnik (učitelj, učenec, učna vsebina), ki jim doda tudi v vzgojnih teorijah splošno znan četrti dejavnik, to je življenjsko okolje.

Ti dejavniki po Medvešu določajo vsak vzgojni proces, toda pri opredeljevanju pedagoške paradigme je treba opredeliti, kateri dejavnik je v ospredju, ima največjo vlogo, je *preferenčen* ... Na tem mestu je Zdenko Medveš vpeljal pojem *medij vzgoje*: »Nedvomno velja, da vsak vzgojni akt vsebuje vse štiri dejavnike, učinek pa je produkt njihovega medsebojnega učinkovanja. A pedagoški diskurz (paradigma) temelji na tem, da *ima samo eden od njih status medija*; le eden je razumljen kot primarni nosilec vzgojnega učinkovanja, posredovalec vzgojnega učinkovanja, mediator preostalih treh dejavnikov.« (Medveš, 2015a, 14)

Vpeljava pojma *medij vzgoje* je novost v slovenskem prostoru – žal ga Medveš ne pojasnjuje podrobneje. Pojem izhaja iz sistemske teorije Nicolasa Luhmanna in ga je mogoče razumeti kot tisto instanco, ki sploh omogoča vzgojo v interakciji, saj je vzgojno posredovanje le na podlagi govora in usmerjanja povsem negotovo. Kaže, da ta pojem v pedagogiki še nima enoznačno definirane pomena. Obravnava ga (ob sklicevanju na Luhmanna) npr. Alfred K. Tremml (2000), ki ga (tako kot Medveš) postavi v kontekst negotovosti pedagoških zakonitosti, pri tem pa razlikuje naslednje *pedagoške medije*: pedagoška moč, pedagoška ljubezen, pedagoški humor, pedagoški takt in pedagoški optimizem.

Že na prvi pogled opazimo, da gre za precej poljuben in nekonsistenten seznam vzgojiteljevih osebnostnih lastnosti, ki bi ga bilo mogoče poljubno še podaljševati (npr. s pedagoško avtoriteto, pedagoško intuicijo ...) ali pa tudi skrajšati. Bistveno bolj konsistentno in teoretsko produktivno razumevanje tega pojma je vpeljal Zdenko Medveš, ko je (kot smo omenili zgoraj) medij vzgoje povezal z vzgojnimi dejavniki, to pa mu omogoča izpeljavo naslednje klasifikacije:

Štirje mediji tako omogočajo vzpostaviti štiri pedagoške paradigme oziroma teorije. Otroka kot medij vzgoje razume reformska oziroma avtopoeitična pedagogika sistemske teorije (Luhmann), vzgojitelj/učitelj (njegova osebnost) je medij herbartizmu, vsebina z ustrežno duhovno, vrednotno, kulturno sporočilno vrednostjo je medij duhoslovni oziroma kulturni pedagogiki; življenjsko (socialno, materialno) okolje, kontekst ali prostor pa kot medij razvija socialnokritična pedagogika (prav tam, str. 14).

Na podlagi *medija vzgoje* kot kriterija klasifikacije pedagoških smeri nam torej Zdenko Medveš ponudi štiri:

- reformska oziroma avtopoetična pedagogika – medij je otrok;
- herbartizem – medij je učitelj;
- duhoslovna oziroma kulturna pedagogika – medij je vsebina (učna snov);
- socialnokritična pedagogika – medij je socialno okolje.

S tem pristopom je Zdenko Medveš ustvaril povsem originalno klasifikacijo (tudi v mednarodnem prostoru), ki ima številne prednosti pred zgoraj predstavljenimi klasifikacijami. Bistvena prednost je ta, da kriterij klasifikacije tukaj ni izpeljan iz npr. spoznavnoteoretskih, metodoloških, duhovnih, filozofskih, ideoloških ... ozadij, temveč je izpeljan iz imanentne pedagoške logike vzgojnega procesa in vzgojnih dejavnikov oziroma medijev vzgoje. Zaradi tega ta klasifikacija nima zgodovinskih in nacionalnih omejitev – logika vzgojnega procesa ohranja v vseh zgodovinskih obdobjih in v vseh nacionalnih okoljih enako strukturo. Na tej osnovi je omogočena večja konsistentnost v teoretskem osvetljevanju razlik med posameznimi pedagoškimi smermi. Tako tudi odpade potreba po obravnavi katoliške pedagogike kot samostojne pedagoške smeri,²⁵ saj je po logiki te klasifikacije treba le preveriti, kateri *vzgojni medij* tukaj funkcioniira kot *preferenčni*.

Čeprav je Medveš koncept *vzgojnega medija* vpeljal sorazmerno pozno (še le v obravnavanem članku iz leta 2015), pa je osnovno logiko te klasifikacije razvijal že tri desetletja predtem. O prevladujoči vlogi identifikacije otroka z likom vzgojitelja v herbartistični pedagogiki je pisal že leta 1989 (Medveš, 1989), bolj podrobno pa je to tezo razvil v članku z naslovom *Schreiner in reformska pedagogika* iz leta 2002 (Medveš, 2002). Načelo vzgojnosti pouka kot temeljnega principa vzgojnih prizadevanj Herbart in herbartistov tukaj pojasnjuje po eni strani na ravni psihološke strukturiranosti pouka (formalne stopnje):

S tem, ko učitelj natančno sledi formalnim učnim postopkom, v bistvu vzpostavlja v učnih situacijah miselni red, ki ustreza univerzalnim principom človeškega (učiteljevega in učenčevega) miselnega procesa in s tem torej tudi procesom učenja. Formalne stopnje, skupaj z vso njihovo notranjo strukturiranostjo, naj bi torej bile zgolj aplikacija splošnih zakonov človeškega mišljenja v procesu poučevanja, kar naj bi zagotavljalo, da obstaja popoln paralelizem med logično strukturiranostjo poučevanja in strukturiranostjo mišljenja. Če torej na učni proces gledamo z vidika

25 Do katoliške pedagogike kot samostojne pedagoške smeri se je Zdenko Medveš tudi izrecno distanciral: »Včasih bomo našli tudi mnenja, da se med pedagoške smeri oz. faze v razvoju pedagoške teorije uvrščajo tudi različne orientacije, na primer: krščanska, katoliška, državotvorna ... pedagogika. Moje mnenje je, da takšno razvrščanje ni ustrezno, ker gre pri njem za povsem drugo merilo delitve. V navedenih primerih gre namreč za delitev vrednostnih orientacij v vzgoji, za razlike v vrednotah, smotrih in ciljih vzgajanja, ne pa za različnost paradigem v razlaganju vzgojnega fenomena. [...] Razvrščanje smeri pedagoškega mišljenja ali smeri razvoja pedagoških idej pa lahko temelji le na razlikovanju paradigem razumevanja vzgojnih in izobraževalnih fenomenov« (Medveš, 2000, 87).

učenca, si herbartizem nekako domišlja, da formalno pravilno strukturiran učni proces v učencu kavzalno sproži ustrezno formo mišljenja (učenja), ki mu omogoča razvoj logičnih (intelektualnih) sposobnosti in (logično) strukturirano osvojitve znanja (Medveš, 2002, 93).

Toda to je po Medvešu le en del vzgojnosti pouka – že tu se sicer »vzpostavi identifikacija učenca z učiteljem, vendar samo na logični, intelektualni ravni« (Medveš, 2002, 94). Ta identifikacija omogoča interiorizacijo vednosti, ne pa tudi moralne izoblikovanosti. Ta del vzgojnosti pouka pa se po Medvešu zgodi na ravni intimnega duhovnega stika učitelja in učenca, saj sta po njegovem Herbart in herbartizem zelo podrobno obdelovala lik učitelja:

Učiteljeva osebnost je ideal, ki ga mora učenec vsrkati vase kot svoj zgled. V načelu vzgojnega pouka moralno vzgaja osebnost učitelja. Kako je znotraj herbartizma mogoče razumeti ta vzgojni proces? V skladu z asociativno psihologijo se proces spremljanja učiteljeve duševnosti pri učencu, ki se začne z 'identifikacijo na ravni univerzalnih logičnih struktur', nikoli ne končuje na intelektualni ravni, temveč se širi tudi na druga polja duševnosti, na čustva, motive in voljo. Učenec, ki se v ustrezno vodeni formalni strukturi pouka po kavzalni nujnosti identificira z učiteljevim načinom mišljenja in ga začne spremljati, posnemati, prevzemati ter se z njim identificirati, se po zakonih asociativnosti začne identificirati tudi z učiteljevimi čustvi, prepričanji, verovanji, vrednotenji. V tem procesu identifikacije prevzema tudi vrednostno polje učitelja kot temeljnega objekta identifikacije (prav tam, str. 94).

Tudi reformsko pedagogiko je Zdenko Medveš tematiziral že zelo zgodaj. Omenili smo že članek o antropozofskih temeljih waldorfske pedagogike (Medveš, 1989), članek o aktualnosti reformske pedagogike (Medveš, 1992) ter članek o Schreinerjevih pedagoških pogledih (Medveš, 2002), najbolj poglobljeno pa je to paradigmo orisal v članku z naslovom *Vzgojni modeli v reformski pedagogiki* (Medveš, 2007). Kljub temu moramo kot izhodišče za razumevanje reformske pedagogike sprejeti njegova natančno izrisana temeljna gesla reformske pedagogike, ki jih smemo razumeti tudi kot osnovni skupni imenovalci te sicer zelo raznolike pedagoške smeri. Ta tri gesla, ki hkrati odražajo tudi tri temeljne fenomene reformske pedagogike, so:

- *prednost razvoja (zorenja) pred učenjem;*
- *prednost naravne vzgoje pred načrtnim vplivanjem skozi pedagoško posebej pripravljene (umetne) vzgojne situacije ter*
- *prednost vzgoje, ki izhaja iz otroka, pred vzgojo, ki se naslanja na kulturo, socialne ali duhovne vrednote* (Medveš, 1992, 1).

Ta gesla prepoznamo tudi v Medveševi razpravi o vzgojnih modelih v reformski pedagogiki. Razlikuje tri vzgojne modele: naravna vzgoja, vzgoja z izkušnjo in vzgoja z umetnostjo. Čeprav v tem besedilu še ne govori o otroku kot *mediju vzgoje*, pa je ta osnovna ideja rdeča nit razprave, ki jo ilustrira in argumentira že z uvodnim citatom Elen Key: »Otrok je več vreden kot vsaka vzgoja.« (Medveš, 2007, 56) Ni naš namen, da tukaj povzamemo Medveševo razpravo – zadostuje ugotovitev, da smo s tem besedilom v slovenskem prostoru dobili celovit in teoretsko poglobljen oris reformske pedagogike. Izpostaviti pa je smiselno Medveševo tezo:

da se reformska pedagogika ohranja v sodobnosti prav zaradi tega, ker se je tudi sama navezala na najbolj razširjeno in zdravorazumsko najsprejemljivejšo paradigmo v razumevanju vzgoje, to je na klasično formulo *vzgojnosti pouka*. Kaj je tisto, kar daje tej formuli najvišjo stopnjo utemeljenosti in zdravorazumske sprejemljivosti? To sta njeni temeljni značilnosti: *možnost vplivanja z načrtno formalno artikulacijo pouka in dominantna vloga vzgojitelja* (Medveš, 2007, 67).

Teza, da je reformska pedagogika po strukturi vzgojnega procesa bliže herbartizmu, kot se zdi na prvi pogled, je, glede na to, da se je reformska pedagogika konstituirala kot kritika herbartistične pedagogike, nekoliko neobičajna, vendar v strokovni literaturi že uveljavljena. Izpostaviti je treba, da se položaj otroka kot *medija vzgoje* zaradi tega prav nič ne zmanjša. Paradigma *vzgojnosti pouka* je torej značilna za reformsko pedagogiko in herbartizem, hkrati pa je to tista specifična razlika, ki to paradigmo razlikuje od »preostalih dveh paradigem: od duhoslovne, v kateri je dominantna *sporočilna vrednost vsebine*, ter od paradigme šole kot kolektivnega, socialnega organizma, ki deluje s svojim skritim kurikulumom« (Medveš, 2007, 67).

Medveš tako tukaj – glede na vzgojno funkcijo šole – razlikuje tri paradigme, ki jih napovedujejo tudi naslovi poglavij:

- *Vzgojnost pouka – ali identifikacija z vzgojiteljem skozi formo pouka;*
- *Vzgojnost vsebine – ali od forme pouka k doživljanju duhovnih/kulturnih vrednot in*
- *Vzgojnost šole kot socialne institucije – od vsebine pouka k šoli kot kolektivnemu dejavniku socializacije.*

Identifikacija z vzgojiteljem skozi formo pouka je torej značilna paradigma herbartistične in reformske pedagogike. Alternativo tej »klasični formuli« je po Medvešu razvila duhoslovna pedagogika:

Njen pristop označuje prav kritika formalnih učnih stopenj ter širše razumevanje vzgojnega vplivanja. Vzgojni učinek namreč ni omejen le na poučevanje, ampak je rezultat učenja sploh. Torej ne 'vzgaja' le neposreden stik vzgojitelja (pouka), temveč tudi otrokovo/mladostnikovo

lastno spoznavanje in doživljanje duhovne tvornosti. Tisto, kar predstavlja presežek v vzgojiteljevem vzgojnem delovanju, zato duhoslovna pedagogika ni pripisovala konceptu pouka, njegovi didaktični *strukturi in formi, stopnjam, temveč vsebini*, s katero se otrok srečuje, torej vsebini poučevanja in učenja. (Medveš, 2007, 52)

To tezo je Medveš razvijal že leta 2000, ko je analiziral pedagogiko Stanka Gogale. V tekstu z naslovom *Vzgoja kot doživetje absolutnega* (Medveš, 2000) pravi, da prelom 19. in 20. stoletja »zaznamujejo trije teoretski pedagoški tokovi: *herbartizem, duhoslovna pedagogika ali kulturna pedagogika ter reformska oziroma progresivna pedagogika*« (Medveš, 2000, 87). Zanimivo je, da Medveš tukaj ne omeni tudi socialnokritične pedagogike, toda ko pozneje analizira odnos Gogale do drugih pedagoških smeri v tekstu, analizira tudi odnos Gogale do *socialnega determinizma socialnokritične pedagogike*. Čeprav Gogalo nedvoumno postavi v krog predstavnikov duhoslovne oziroma kulturne pedagogike, Medveš v članku dokazuje pluralizem teoretskih pristopov, ki jim je bil zavezan. Na tem mestu nas ne zanima toliko Medveševa analiza Gogale, temveč predvsem geneza ideje vsebine pouka kot medija vzgoje v duhoslovni oziroma kulturni pedagogiki. Ta ideja ostaja v tem tekstu le nakazana – še najbolj eksplicitno jo Medveš nakaže v delu besedila, kjer razloži razliko med duhoslovno in kulturno pedagogiko z vidika elitistično naravnane »objektivnega duha časa« kot ideala gimnazijske pedagogike (duhoslovna pedagogika) ter »kulturno ustvarjalnostjo dobe« kot idealom, ki je bil bolj dostopen osnovnošolski pedagogiki (kulturna pedagogika). Kontinuiteto med obema smemo po Medvešu iskati v tem:

da se tudi v kulturni pedagogiki vzgojni fenomen razlaga kot notranji fenomen izobraževalnega procesa. Izobraževanje je posredovanje/privzemanje kulture, vzgoja pa proces, ki se dogaja v izobraževanju, ko učitelj zagotovi, da se poleg (prek) intelekta oblikujejo tudi čustva, motivi in volja, s tem da prek ustreznega doživetja omogoča transformacijo kulturnih vrednot (objektivnega duha časa) v osebne vrednote (subjektivni duh). (Medveš, 2000, 91)

Zapisali smo že, da je Medveš tezo o vzgojnosti vsebine pouka kot značilnosti duhoslovne pedagogike razvil v že predstavljenem članku *Vzgojni modeli v reformski pedagogiki*. Tukaj je predstavil še »drugo alternativo klasični formuli o *vzgojnosti pouka*«, ki jo je »razvila socialnokritična pedagogika (imenovana tudi 'pedagogika emancipacije')« (Medveš, 2007, 53). Izvor tega pogleda išče pri Horkheimerju in Habermasu, torej pri teoretikih Frankfurtske šole oziroma snovalcih kritične teorije družbe, na podlagi katere se je v 60. letih konstituirala tudi kritična pedagogika

(Krüger, 1997). Za to alternativo je po Medvešu značilno, da so se snovalci »bolj opirali na sociologijo kot na psihologijo in etiko (kar je značilno tako za herbartiste kot za reformske pedagoge) ali na filozofsko hermenevtiko (čemur sledijo duhoslovci)« (Medveš, 2007, 54), od drugih paradigem pa se ta razlikuje v tem, »da se v pojasnjevanju vzgojnega učinkovanja šolskega organizma zmanjšuje pomen posameznika (tudi vzgojitelja ali učitelja) in pomen vsebine učenja ter krepi pomen socialnega okolja ter odnosov. [...] Vzgojni presežek šole je produkt *celotne klime in kulture odnosov v šoli*« (Medveš, 2007, 54). Tu ne gre samo za specifično socialno klimo, ki jo ustvari posamezna šola. Ob sklicevanju na H. Fenda Medveš izpostavlja, da je ta klima vedno tudi produkt splošnega družbenega okolja. Šola deluje kot *kolektivni vzgojni dejavnik*, bistveno pri tem pa je, »da narave znanja in vednosti ni mogoče razumeti z elaboracijo ne splošne ne specialne didaktike, temveč le z analizo sistema znanja in z znanjem o sistemu. Ob tem pa Fend poudari, da je to razumevanje mogoče le ob upoštevanju kulturnega in družbenega razvoja ter konkretnega družbenega konteksta« (Medveš, 2007, 55).

Favoriziranje socialnega okolja in odnosov kot prevladujočega vzgojnega vpliva se smiselno navezuje na Medveševo klasifikacijo po kriteriju prevladujočega medija vzgoje. Spomnimo:

- v reformski pedagogiki je medij vzgoje otrok;
- v herbartizmu je medij vzgoje vzgojiteljeva/učiteljeva osebnost;
- v duhoslovni pedagogiki je medij vzgoje vsebina pouka;
- v socialnokritični pedagogiki pa je medij vzgoje življenjsko okolje.

Čeprav se Medveš pri razlagi značilnosti socialnokritične pedagogike naslanja na avtorje, ki so tezo o vzgojni moči socialnega okolja razvijali po drugi svetovni vojni (frankfurtska šola ima sicer korenine že v 30. letih 20. stoletja) in celo v sedanosti (Fend), to ne ovira aplikacije socialnokritične paradigme v zgodovinski kontekst. Predvsem je vpeljava koncepta vzgojnega medija tisto analitično orodje, ki omogoča sistematično in predvsem konsistentno prepoznavanje pedagoških paradigem v slovenski, pa tudi svetovni pedagoški misli. Uporabnost tega orodja dokazuje Medveš prav v tekstu, v katerem je klasifikacijo na podlagi medija vzgoje prvič predstavil (Medveš, 2015a). Ta klasifikacija mu namreč omogoči, da povojno pedagoško misel analizira na podlagi imanentne pedagoške logike glavnih akterjev in ne po njihovih političnih in ideoloških preferencah, čeprav ostajajo tudi te predmet analize. Takšen pristop mu omogoča jasno razmejitev šolske politike od pedagogike kot znanosti v povojnem obdobju (prim. Medveš, 2015), še bolj pomembna pa je njegova analiza povojnega dogajanja, ki pokaže, da je bila slovenska pedagogika teoretsko pluralna tudi v obdobju političnega enoumja (Medveš 2010, Medveš 2015a).

2.4.3 Dileme ob Medveševi klasifikaciji pedagoških paradigem

Videli smo, da je Medveš svojo klasifikacijo pedagoških paradigem oprl na razumevanje dejavnikov v vzgojnem procesu in analizo razmerij med različnimi dejavniki vzgoje. Za opis dogajanja v pedagoški interakciji in kot klasifikacijski kriterij je vpeljal koncept vzgojnega medija. Čeprav nismo analizirali kriterijev klasifikacije v primerih, ki smo jih predstavili v tem članku, pa lahko zlahka ugotovimo, da je Medvešev pristop originalen ne samo v domačem, temveč tudi v mednarodnem prostoru. Pri tem pa vendarle ostaja nekaj dilem.

Prva dilema je vezana na poimenovanje. Nedvomno svetovna strokovna javnost zlahka prepozna herbartizem, ki se pod tem imenom enotno pojavlja v vseh jezikih. Večja zadrega je z reformsko pedagogiko, saj je v anglosaškem svetu bolj uveljavljen izraz progresivna pedagogika. Toda v tistem delu sveta, ki je bil tradicionalno pod močnim vplivom germanske pedagoške tradicije, je ta izraz splošno uveljavljen in zato je več kot smiselno, da je v uporabi tudi pri nas. Podobno je z duhoslovno oziroma kulturno pedagogiko. Glavni predstavniki te pedagoške paradigme prihajajo iz Nemčije, domači predstavniki (predvsem Karel Ozvald) pa so se v veliki meri zgledovali po njih, zato je smiselno, da tudi pri nas sledimo poimenovanju, ki je v centralnoevropskem prostoru splošno uveljavljeno. Še največ zadreg pa je z izrazom socialnokritična pedagogika. Tega poimenovanja ne srečamo nikjer – še najbliže so poimenovanja kot kritična pedagogika, emancipacijska pedagogika, pa tudi marksistična, socialistična, materialistična pedagogika. Toda nobeno od teh poimenovanj ne opiše te pedagoške paradigme (kot je značilna za slovenski prostor) tako dobro kot izraz socialnokritična pedagogika: izraz »socialno« implicira pomen socialnega okolja kot vzgojnega dejavnika, izraz »kritična« pa implicira emancipacijsko naravnost te pedagoške paradigme. Medveš ga pojasnjuje tako:

Izraz socialnokritična pedagogika mi pomeni uporabo socialnega diskurza v razlagi pedagoških fenomenov, pa naj gre za opiranje na nazore socialne demokracije, naslanjanje na sociologijo in uporabo socioloških interpretacij za razlago pedagoških fenomenov ter za navezavo s kritično pedagogiko, kot se je razvila v 60. letih 20. stoletja na podlagi kritične teorije družbe. (Medveš, 2010, str. 90)

Ker je originalna Medveševa klasifikacija, je lahko originalno tudi poimenovanje.

Druga dilema pa je povezana z vprašanjem, ali je medij vzgoje mogoče dovolj enoznačno pripisati posamezni paradigmi. Jasno je, da se nobena pedagoška paradigma v praksi ne pojavlja v čisti, enoznačni obliki in da tudi pedagoški teoretiki svojih konceptov ne razvijajo izolirano od drugih vplivov. Klasifikacija pedagoških

smeri predvsem omogoča teoretsko abstrakcijo. Kljub temu pa se pri Medveševi klasifikaciji poraja dvom o ustreznosti določitve prevladujočega medija vzgoje v posamezni paradigmi. Nikakršnega dvoma ni, da v reformski pedagogiki kot medij vzgoje funkcionira otrok. Prav tako je povsem smiselno v socialnokritični pedagogiki kot medij vzgoje razumeti socialno okolje. Večja dilema pa je, ali je za herbartizem res značilen vzgojitelj/učitelj kot medij vzgoje in ali ni to bolj značilen medij v duhoslovni pedagogiki, vsebina pouka (ki jo Medveš pripisuje duhoslovni pedagogiki) pa bolj značilen medij v herbartistični pedagogiki.

Nimamo prostora, da bi to dilemo podrobneje analizirali. Argumentacijo za dilemo najdemo v analizah obeh paradigem v domačem prostoru, ki dopuščajo tudi drugačno pripisovanje prevladujočega medija. Prikaz herbartistične pedagogike na Slovenskem (Protner, 2001) nam dopušča sklep, da je herbartizem večjo težo pripisoval vsebini pouka kot učiteljevi osebnosti. Opisi značilnosti herbartistične didaktike običajno izpostavijo njihov koncept kulturnozgodovinskih stopenj, koncentracije pouka in formalnih stopenj. Vsi trije koncepti kažejo, da si herbartizma ni mogoče predstavljati brez skrbno premišljene in strukturirane vsebine, ki se ji pripisuje vzgojna vrednost, in brez metodično natančno strukturiranega pouka, katerega vzgojna vrednost je evidentna tudi brez vpliva vzgojiteljeve osebnosti. To je v večini tradicionalnih prikazov tudi temeljni očitek herbartizmu. Že leta 1975 se je G. Lindner zavzemal, da Društvo za znanstveno pedagogiko (torej osrednji organ herbartistične pedagogike) sprejme pravilo, da učni in vzgojni uspeh znotraj določene skupnosti učnih ustanov nikakor ni odvisen zgolj in predvsem od subjektivnih lastnosti osebnosti, ki poučujejo, temveč naj bo do določene stopnje soodvisen od sistema objektivnih ureditev, ki v obliki zakonskih norm in pod vplivom priznanih učnih metod ter uvedbe učnih pripomočkov usmerja učno dejavnost osebnosti, ki poučujejo, v določene tirnice (Lindner, 1875, str. 184).

Res je, da je Lindner sicer priznaval in upošteval tudi pomen vzgojne moči učiteljeve osebnosti, toda v tisti verziji herbartizma, ki se je razvijala pod Zillerjevim vplivom, je bila ta dimenzija potisnjena v ozadje. Po drugi strani pa je bil herbartizem presenetljivo heterogen koncept, razkol pa je nastajal predvsem glede pravilne interpretacije Herbarta. Leta 1908 je izšla knjiga P. Dieteringa (1908) *Presoja Herbartove pedagogike z vidika modernih vzgojnih prizadevanj*. Opozoril je, da so nekateri herbartisti *majstrove misli* zelo svojevoljno razvijali in jih spreminjali v togi sistem, ki komaj še spominja na Herbartove *temeljne resnice*. V nasprotju s tisto herbartistično doktrino, ki je dajala prednost vsebini in metodi, je sam, ob sklicevanju na Herbarta, zagovarjal misel, da se mora »polno, sveže, toplo življenje izobraževalca mladine sugestivno pretakati na gojenca, da bi dosegli tisti prestop

v zavestno osebnost, ki brez dvoma poteka sam v otrokovi duševnosti. Z njegovo lastno osebnostjo, z njegovim vzorcem energije in reda, deluje vzgojitelj najbolj zanesljivo. Zato pri pouku nikoli ne sme manjkati pravi vzor, ki ga mora dati učitelj.« (Prav tam, str. 100)

Podobna dilema je pri duhoslovni pedagogiki: tudi tukaj nekateri indici kažejo, da bi utegnil biti učitelj/vzgojitelj s svojo osebnostjo bolj dominanten medij kot pa vsebina pouka. Tako kot so v večini predstavitev herbartistične pedagogike izpostavljene kulturnozgodovinske stopnje, koncentracija pouka in formalne stopnje kot bistvena značilnost, ki opredeljuje to paradigmo (in je torej izpostavljena prednost vsebine pred osebnostjo učitelja), tako je v večini predstavitev duhoslovne pedagogike izpostavljen *pedagoški odnos* kot temeljna značilnost te pedagoške paradigme, ki sugerira prednost osebnosti pred vsebino. Najbolj obširno je pedagoški odnos tematiziral H. Nohl, ki ga razume kot »strasten odnos zrelega človeka do nastajajočega človeka, in sicer zaradi njega samega, da bi dosegel lastno življenje in lastno obliko« (cit. po: Wulf, 1983, str. 42). O pedagoškem odnosu je razmišljal tudi E. Spranger. V duhu Medveševe teze, da je v duhoslovni pedagogiki medij vzgoje vsebina, bi lahko razumeli naslednjo Sprangerjevo misel:

Pravi vzgojitelj ne deluje v svojem imenu (*im eigenen Auftrag*), v tej omejeni in samovoljni individualnosti, temveč vedno v misiji, v nekem poslanstvu. Iz tega izhaja, če nam je dovoljeno uporabiti pomanjšan model vzgojitelj–gojenec: v vzgojnem procesu je nad obema vedno neko višje tretje, ki sta mu zavezana služiti in v katerega duhu sta medsebojno povezana. (Spranger, 1973, str. 35)

To *tretje* lahko razumemo kot vsebino pouka, toda Spranger v nadaljevanju izpostavlja, da je *pravi* vzgojitelj vedno razpet med ljubeznijo do absolutnega in ljubeznijo do *razvijajočega se* gojenca, kar je združeno v pojmu *pedagoškega erosa*. Za vzgojni uspeh ni bistveno samo, da je nekaj *nad* (tisto *tretje*) vzgojiteljem in gojencem, temveč mora biti nekaj tudi *med* obema. Da bi *iskra preskočila*, je potreben *pedagoški odnos* oziroma *osebni stik* (Spranger, 1973, 36).

Kolikor lahko pomen učne vsebine kot dominantnega medija v duhoslovni pedagogiki na Slovenskem še pripišemo Karlu Ozvaldu,²⁶ pa je to veliko teže pripisati Stanku Gogali. Medveš sicer Gogale ne umešča enoznačno v duhoslovno paradigmo, toda tisto, kar Gogalo značilno povezuje z duhoslovno pedagogiko, je prav specifično razumevanje pedagoškega odnosa (*erosa*). Povsem enoznačno je pri

26 Čepprav tudi Ozvald izpostavlja pomen pedagoškega erosa. Zavzemal se je za duhovno prenovljenega učitelja, ki je sposoben kulturo pristno in celostno doživljati in ga »posebna moč ('pedagoški eros') žene, da bi tako doživetje omogočil še drugim« (Ozvald, 1935, str. 25).

Gogali učitelj postavljen na mesto medija v misli, da je šola »oni način izobraževanja in vzgajanja, kjer stopi med učenca in med objektivni svet dejstev in vrednot še posredujoči člen učitelja.« (Gogala, 1933, 23) Tako je pedagoški eros tudi pri njem ena od osrednjih kategorij, učiteljeva osebnost pa temelj, ki omogoča, »da otroci z ljubeznijo sprejemajo od njega, ker mu zaupajo in ker so postali duševno nekam zavisni od njega« (Gogala, 1931, 198). Na podlagi analize Gogalove (in duhoslovne) pedagogike smo že leta 1994 v omenjenem magistrskem delu (Protner, 2000) prišli do sklepa: »duhoslovna pedagogika si je prizadevala oblikovati kulturno bogatega učitelja, ki s svojim pedagoškim erosom deluje kot medij med kulturo oziroma občedloveškimi vrednotami in otrokom« (Protner, 2000, 143).

Tudi ob teh dilemah pa ostaja Medvešev pogled legitimen in strokovno utemeljen.

2.5 Sklep

Klasifikacija pedagoških paradigem, smeri, konceptov je ena od osrednjih nalog obče pedagogike. Sprehod skozi zgodovino prisotnosti te teme v slovenski pedagoški misli nam je pokazal, da se temu ni namenjal dovolj pozornosti. Dejansko ostaja ta tema še danes na obrobju zanimanja, saj nimamo razprave, ki bi jo predstavila v celoviti samostojni študiji. Kljub temu pa lahko iz posameznih obravnav te tematike, raztresenih v delih Zdenka Medveša, sestavimo teoretsko konsistentno klasifikacijo, ki se odlikuje z originalnostjo in uporabnostjo. Posamezni pomisleki ne zmanjšujejo njene vrednosti, saj na koncu sprožajo prav tisto, kar je pri klasifikaciji najbolj dragoceno in produktivno: teoretsko samorefleksijo pedagoške znanosti ali, kot je ob vprašanju, zakaj identificirati pedagoške paradigme, zapisal Zdenko Medveš:

Teoretska konstrukcija, tj. identifikacija teoretskih paradigem, je pogoj, da bi se lahko izvedla dekonstrukcija. To pa zahteva moderna vzgojna praksa, ki zavrača absolutizacijo (konstrukcije) kakršnega koli teoretskega modela pred drugim. Dekonstrukcija ozavešča vzgojitelje/učitelje o dvojem: prvič, naj glede praktične rabe ne nasedajo pedagoškim »uspešnicam«, ki popularizirajo in absolutizirajo posamezne parcialne vzgojne prijeme ali modele (tudi pri nas: restitucija, realitetna, odnosna, gestalt ... teorija/terapija), in drugič, pokaže, da naj si za uspešno prakso pridobijo čim širšo teoretsko podlago, ki jo zagotavlja prav spoznavanje vseh paradigem (teorij), potem pa naj se z zdravo pametjo odločajo o njihovi uporabi v konkretni praksi. Tako naj vzgojitelj/učitelj teoretično mišljenje združuje z lastno preudarnostjo. (Medveš, 2015, str. 13)

Viri

- Ahčin, I. (1945 – 1947). *Pedagogika*. Praglia – Brixen: tipkopis v SŠM.
- Baumgart, F. (2007). *Erziehungs- und Bildungsteorien – Erläuterungen-Texte-Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrun: Verlag Julius Klinkhardt.
- Benner, D. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft – Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. 3. izboljšana izdaja. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bergant, M. (1958). *Poizkusi reforme šolstva pri Slovencih*. Ljubljana: DZS.
- Berner, H. (1994). *Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für Erziehungsauftrag der Schule*. 2. izdaja. Bern idr.: Verlag Peter Haupt.
- Bezjak, J. in Pribil, D. (1923). *Vzgojeslovje s temeljnimi nauki o dušeslovju za učiteljska in sorodne šole*. Ljubljana : Učiteljska tiskarna.
- Čas, B. (1996). Prispevek k zgodovini sociologije na Slovenskem. V A. Lešnik (ur.), *Kriza socialnih idej: Britovškov zbornik = The crisis of social ideas: a festschrift for Marjan Britovšek* (str. 459–474). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za sociologijo.
- Bezjak, J. (1921). *Občna zgodovina vzgoje in pouka s posebnim ozirom na ljudsko šolstvo za moška in ženska učiteljska*. Ljubljana: Kr. Zaloga knjig in učil.
- Bežek, V. (1913–1916). *Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Bežek, V. (1920). *Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom. A, Osnovni nauki iz dušeslovja*. Ljubljana : Slovenska šolska matica.
- Cencič, M. idr. (1988). *Poglavja iz pedagogike*. Ljubljana: Državna založba.
- Dietering, P. (1908). *Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt*. Leipzig: Fritz Eckardt Verlag.
- Gerspach, M. (2000). *Einführung in pädagogisches Denken und Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Gogala, S. (1933). *Temelji obče metodike*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (1937–1938). O teoretikih itd. *Popotnik*, 59(5–6), 136.

- Gogala, S. idr. (1964). *Izbrana poglavja iz pedagogike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Gudjons, H. (1999). *Pädagogisches Grundwissen – Überblick-Kompendium-Studienbuch*. 6. pregledana in dopolnjena izdaja. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gutek G. L. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*. Boston idr.: Pearson.
- Herget, A. (1930). *Die wichtigsten Strömungen im der pädagogischen Leben der Gegenwart*. 6. izpopolnjena izdaja. Prag idr.: Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase.
- Jesipov, B. P. in Gončarov, N. K. (1948). *Pedagogika, Udžbenik za učiteljske škole*. Prosveta, Beograd.
- Jogan, M. (1995). Sociologija na Slovenskem: od konca 19. do konca 20. stoletja. V A. Kramberger in Z. Kolarič (ur.), *Zbornik ob 30-letnici Slovenskega sociološkega društva* (str. 51–57). Ljubljana: Slovensko sociološko društvo.
- Knecht-von Martial, I. (1985). *Geschichte der Didaktik. Zur Geschichte des Begriffs und der didaktischen Paradigmen*. Frankfurt: R. G. Fischer Verlag.
- Koller, H.-C. (2008). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft – Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kos, F. (1890). *Vzgojeslovje [...]*. Ljubljana: Matica Slovenska.
- König, E. in Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Krneta, L. (ur.) (1975). *Pedagogika*. 1. in 2. del. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Krüger, H.-H. (1997). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lehmann, R. (1922). *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart – ihre Ursprünge und ihr Charakter*. München: Rösl & Cie.
- Leko, I. (1969). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Narodne novine.
- Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.

- Lešnik, R. (1974). *Osnove pedagogike*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Lešnik, R. (1975). *Uvodna poglavja obče pedagogike*. Skripta. Maribor: Pedagoška akademija Maribor.
- Lindner, G. (1875). Eine Cardinalfrage der Schulpädagogik. V T. Ziller (ur.), *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* (str. 176–193). Leipzig: In Commission beim Verlag für erziehenden Unterricht.
- Majhen, V. (1937–1938). Učiteljska izobrazba in življenje. *Popotnik*, 59(7–8), 151–155.
- Medveš, Z. (1989). Waldorfska pedagogika ali kako izgubiti strah in vzljubiti šolo. *Sodobna pedagogika*, 40(3/4), 153–165.
- Medveš, Z. (1989a). Antropozofski temelji waldorfske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 40(5/6), 228–242.
- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 42(3–4 in 5–6), 101–117 in 213–226.
- Medveš, Z. (1992). Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih in njen pomen v razvoju vzgoje in izobraževanja na Slovenskem. V D. Rajtmajer (ur.), *Vzgojni koncepti in raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: zbornik prispevkov z mednarodnega posveta o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstvenega simpozija o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju* (str. 1–14). Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Medveš, Z. (2000). Vzgoja kot doživetje absolutnega. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 84–107.
- Medveš, Z. (2002). Schreiner in reformska pedagogika: razumevanje vzgoje v pedagoških teorijah na začetku 20. stoletja. V E. Protner (ur.), *Delo in pedagoški nazori Henrika Schreinerja* (str. 85–96). Maribor: Univerza v Mariboru.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 58(4), 50–69.
- Medveš, Z. (2010). Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko. V D. Nečak (ur.), *Pogledi: humanistika in družboslovje v prostoru in času* (str. 84–113). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Medveš, Z. (2015). Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo. *Sodobna pedagogika*, 66(2), 14–37.
- Medveš, Z. (2015a). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66(3), 10–35.
- Messer, A. (1931). *Pädagogik der Gegenwart. Zweite erweiterte und verbesserte Auflage*. Leipzig: Alfred Kröner Verlag.
- Mich, J. (1887). *Občno vzgojeslovje*. Ljubljana: »Pedagogičsko društvo« v Krškem.
- Mich, J. (1888). *Občno ukoslovje*. Ljubljana: »Pedagogičsko društvo« v Krškem.
- Mitrović, D. (1981). *Moderni tokovi komparativne pedagogije*. Sarajevo: »Svjetlost« OUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mušanović, M. in Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Mušanović, M. in Rosić, V. (1997). *Obča pedagogija*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
- O nama*. (b. l.). Dostopno na: <http://educa.com.hr/about-us/>.
- Ozvald, K. (1914). Sodobno stanje vzgojeslovnega in dušeslovnega prizadevanja v Nemcih. *Pedagoški letopis*, 14, 25–41.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika, Kažipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Ozvald, K. (1933). »Nove« psihološke smeri (Psihoanaliza, individualna psihologija) in pedagoška vprašanja. *Pedagoški zbornik slovenske šolske matice za leto 1933*, 5–18.
- Ozvald, K. (1935). Na prelomu? *Pedagoški zbornik*.
- Peček, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Protner, E. (1994). *Soodvisnost med razvojem pedagoške teorije in izobraževanjem učiteljev*: magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Protner, E. (1998). *Herbartizem v izobraževanju učiteljev na Slovenskem*: doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Protner, E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919–1941)*. Nova Gorica: Educa.

- Protner, E. (2000a). Stanko Gogala in pedagoške polemike med obema vojnama. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 38–55.
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem: (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Protner, E. (2003). »Pedagogika« dr. Ivana Ahčina – doslej nepoznano delo slovenske povojne pedagoške misli. *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*. 12(1), 11–30.
- Protner, E. (2015). The process of the Slovenian pedagogy gaining independence under the Austro-Hungarian Monarchy. *History of education & children's literature*, 10(1), 601–624.
- Raithel, J., Dollinger, B. in Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik – Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rajtmajer, D. (ur.) (1992). *Vzgojni koncepti in raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: zbornik prispevkov z mednarodnega posveta o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstvenega simpozija o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Schmied Kowarzik, W. (1983). Materialistische Erziehungstheorie. V D. Lenzen in K. Mollenhauer (ur.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (str. 101–116). Bd. 1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta,.
- Schmidt, V. (1948–1950). *Pedagogika I.–IV., skripta za Višjo pedagoško šolo*, Ljubljana: DZS.
- Schmidt, V. (1963). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*. 1. del. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Schmidt, V. (1968). Socialnodemokratska epizoda med slovenskimi učitelji. *Sodobna pedagogika*, 19(7–8), 308–328.
- Schmidt, V. (1968a). Pedagoški nazori slovenske socialne demokracije. *Sodobna pedagogika*, 19(1–2), 5–24.
- Schmidt, V. (1969). Petdeset let pedagogike na Slovenski univerzi. *Sodobna pedagogika*, 20(7–8), 219–231.

- Schmidt, V. (1969a). Pedagogika. V R. Modic (ur.), *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani 1919–1969* (str. 206–216). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Schmidt, V. (1973). *Primerjalna zgodovina pedagogike*. (Stenografski zapiski po predavanjih prof. dr. Vladimirja Schmidta izrednim slušateljem pedagogike – enopredmetna skupina, 1972/73). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Schmidt, V. (1982). *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
- Spranger, E. (1973). *Gesammelte Schriften*. 2. del. Heidelberg: Quelle & Mayer.
- Sturm, K. F. (1930). *Erziehungswissenschaft der Gegenwart*. Berlin: Junker und Dünhaupt Verlag.
- Šilih, G. (1925). Gonilne sile in glavne smeri šolsko-reformnega gibanja. (Uvodno predavanje »Pedagoškega tedna« v Mariboru dne 11. maja 1925). *Popotnik*, 46(9–10 in 11–12), 173–181 in 225–231.
- Šilih, G. (1935/36). Reforma učiteljske izobrazbe. (Referat na banovinski skupščini JUU – sekcija Ljubljana, dne 12. julija 1935.), *Popotnik*, 1–2, 2–20.
- Tenorth, H.-E., (1992). Materialistisch orientierte Pädagogik. V J. Petersen in G. B. Reinert (ur.), *Pädagogische Konzeptionen* (str. 201–220). Donauwörth: Auer.
- Teodosić, R. (1957). *Pedagogika; udžbenik za učiteljske škole*. Sarajevo: »Veselin Masleša«.
- Tillmann, K.-J. (ur.) (1994). *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
- Toš, N. in Malnar, B. (1995). Projekt slovensko javno mnenje – primer infrastrukture podatkovne baze slovenske sociologije. V A. Kramberger in Z. Kolarič (ur.), *Zbornik ob 30-letnici Slovenskega sociološkega društva* (str. 59–71). Ljubljana: Slovensko sociološko društvo.
- Tremel, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Pedagogija – Časopis saveza pedagoških društava Jugoslavije*. (1971), IX(2).
- Ušeničnik, F. (1918). *Vzgojeslovna načela*. Ljubljana: Katoliško tiskovno društvo.

- Vidmar, T. (2017). *Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Vranc, E. (1936). *Osnove strnjenege šolskega dela v teoriji in praksi*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Wilhelm, T. (1963). *Pädagogik der Gegenwart*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Wulf, C. (1983). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa Verlag.
- Zupančič A. (1888). *Pedagogika*. Ljubljana: Katoliška bukvarna.

3 Primerjalnozgodovinski pristop k poklicnemu izobraževanju učiteljev

Nataša Vujisić Živković

3.1 Uvod

Medsebojna povezanost procesa znanstvenega utemeljevanja pedagogike in razvijanja prakse poklicnega izobraževanja učiteljev je že dolgo znana; najprej kot filozofska antinomija »vzgojnega kroga«, t.j. izpolnjevanja zahteve, da mora biti vzgojitelj najprej sam vzgojen, potem pa kot odgovor na zahteve vse bolj razvite pedagoške epistemologije in prakse. Kronist iz prve polovice 19. stoletja je zapisal, da bo pedagogika dosegla svoj vrhunec, ko »v sebi združi Herbartovo in Pestalozzijevo šolo«. Določeno vzporednico s to zahtevo bi bilo mogoče najti v današnjem iskanju poenotenja anglosaške, frankofonske in kontinentalne evropske pedagoške tradicije. V vsakem primeru pa postaja jasno, da prava ekspanzija programov poklicnega izobraževanja učiteljev, ki so pogosto utemeljeni na principih in praksah, ki prihajajo s pedagoškega področja (npr. uporaba marketinško-komercialnih ali informacijskih modelov), predstavlja izziv, s katerim se težko ustrezno soočajo tako snovalci izobraževalne politike kot znanstveniki. Zaradi tega je kot rešitev razumljen poziv za standardizacijo izobraževanja – tudi univerzitetnega izobraževanja učiteljev –, ki se ga v razvitejših državah udeležuje 10 % vseh univerzitetnih študentov. Seveda obstajajo tudi prizadevanja za standardizacijo strokovnega izpopolnjevanja oziroma izobraževanja učiteljev »in service«. Sam proces standardizacije izobraževanja pa je odprl tudi nova etična in znanstvena vprašanja, na katera nimamo zanesljivih in splošno sprejetih odgovorov.

Pogosto se standardizacija izobraževanja predstavlja kot nasprotje domnevno poljubnemu pedagoškemu delu učiteljev. Zelo redki so programi standardizacije, ki so v lastno oblikovanje vključili tudi učitelje. Pri poklicnem izobraževanju učiteljev je nepotrebno izogibanje sodelovanju učiteljev pri programiranju in evalvaciji. Zanimiv način izogibanja vprašanjem, ki niso po volji snovalcem izobraževalne politike, je na našem področju jugovzhodne Evrope izključevanje filozofskih in znanstvenih raziskav kot dejavnikov izboljševanja izobraževanja. Ni niti organizirane skrbi za kakovost ali etičnost pedagoških raziskav, reducirane so samo na tiste, ki prispevajo h kariernemu napredovanju raziskovalcev, pedagoške discipline kot celota pa so nezanimive za državo kot naročnico znanstvenih raziskav. Namesto modela pedagoga-raziskovalca (ki, resnici na ljubo, v naši univerzitetni praksi izobraževanja

pedagogov še ni dovolj razvit in z majhnim številom ustanov, v katerih bi lahko delali ter se kot raziskovalci naprej izpopolnjevali) prosvetno-raziskovalne oblasti spodbujajo model »strokovnjakov za izobraževanje«. Vse to je, vsaj v Srbiji, privedlo do zniževanja poklicne solidarnosti in njene »imunosti« do izobraževalne politike, ki je postala nekonsistentna in voluntaristična. Če ne bi bilo spodbud (in pritiskov) iz tujine, bi bile v Srbiji, to je treba priznati, dimenzije rušenja celovitosti vzgojno-izobraževalnega sistema še bolj drastične. Po drugi, univerzitetni, strani se ta tuja spodbuda ne doživlja kot priložnost za primerjalno analizo stanja na področju izobraževanja, ampak kot grožnja nacionalni suverenosti, kar v pogojih politične nezainteresiranosti dodatno ovira začetek konstruktivne razprave o sodobni vlogi in potrebah izobraževanja v državi.

Že iz uvodnih postavk je videti, kako pomembno je trenutno prizadevanje za primerjalno raziskovanje stanja in perspektiv poklicnega izobraževanja učiteljev. Nekoliko manj očitna je nujnost zgodovinske komponente tega raziskovanja. Tempo sprememb v izobraževanju pušča malo časa za kritično zgodovinsko refleksijo. Vsako poglobljeno ukvarjanje s temo neizogibno vodi k ugotovitvi, da brez raziskovanja nacionalnih tradicij v izobraževanju učiteljev ni oblikovanja konsistentnega sodobnega sistema njihovega izobraževanja, pa tudi ne oblikovanja pedagoške teorije, ki bi bila prilagojena potrebam današnjega časa.

Ena od redkih priložnosti za tako primerjalnozgodovinsko raziskovanje, ki ni bilo brez pretenzij na vpliv na sodobne tokove pedagoškega izobraževanja, je bila pobuda pedagogov z Univerze v Mariboru, ki je v razponu skoraj desetih let zbrala raziskovalce iz bivših jugoslovanskih republik (prim. Protner, 2020).

V prispevku bomo prikazali nekaj rezultatov te zanimive raziskave z upanjem, da bo to koristilo vsem državam, iz katerih so prihajali udeleženci projekta, pa tudi širši evropski pedagoški javnosti.

Primeren povod za objavo našega dela je jubilej profesorja Zdenka Medveša, ki se je pri svojem delu največ ukvarjal prav s pomenom zgodovinskega raziskovanja v pedagogiki, pa tudi s prakso poklicnega izobraževanja. V tem smislu jubilej predstavlja dragoceno pobudo za nova prizadevanja pedagoške znanosti na omenjenih področjih. Zavedamo se, da z obsegom našega dela ne moremo izčrpati teme, ki smo si jo zastavili, upamo pa, da bodo jasneje osvetljena nekatera vprašanja, ki približno enako mučijo vse pedagoge bivšega jugoslovanskega prostora.

Cilj našega dela je prikazati domet in omejitve primerjalnozgodovinskega raziskovanja procesa poklicnega izobraževanja učiteljev. Realizacija takega cilja je zahtevala kritično analizo predsodkov, ki v zvezi s tem tipom raziskovanja obstajajo v

akademski pedagoški skupnosti, pa tudi v poklicnih skupnostih učiteljev. Zatem je bilo treba povzeti in pojasniti rezultate raziskovanja o oblikovanju »enotnega evropskega izobraževalnega prostora«. Na koncu je treba z namenom boljšega načrtovanja nadaljevanja procesa izpostaviti nacionalne in strokovne specifičnosti procesa izobraževanja učiteljev v državah, ki so nastale na ozemlju bivše Jugoslavije. Pri vsem tem smo vztrajali na stalni kritični refleksiji vloge pedagoške znanosti pri koncipiranju poklicnega izobraževanja učiteljev tako v preteklosti kot v sedanjosti.

3.2 Aktualne perspektive primerjalnozgodovinskega raziskovanja v pedagogiki, usmerjenega v vprašanja izobraževanja učiteljev

V večini zahodnoevropskih držav je bila v zadnjih desetletjih opravljena izčrpna analiza zgodovinske dimenzije odnosa med razvojem pedagoške znanosti in profesionalizacije na pedagoškem področju (predvsem poklica učitelja, pa tudi šolskih inšpektorjev in svetovalcev v izobraževanju, pozneje pa tudi ortopedagogov ter socialnih pedagogov) (Hofstetter in Schnewly, 2001). Področje vzhodne in južne Evrope je bilo v tem smislu manj raziskovano. K temu so prispevale manjše raziskovalne kapacitete na področju zgodovine pedagogike v regiji, pa tudi manj sistematično razvijanje vpogleda v osnovne probleme, ki jih pred pedagoško znanost postavljajo procesi mednarodnega poenotenja. Vsaka znanost si prizadeva za svojo univerzalnost, v posameznih državah pa ima tudi različne poti konstituiranja. Vpliv socialističnega sistema na vzhodnoevropsko pedagoško sceno v drugi polovici 20. stoletja je mogoče različno ocenjevati, je pa v vsakem primeru zgradil jez med pedagogi z zahoda in vzhoda celine, medtem pa se je Evropa združila v prizadevanju, da ustvari enotno področje izobraževanja, ki bi konkuriralo ameriškemu in bilo kot vzor privlačno drugim regijam sveta (še najbolj azijskim). Tehnološke spremembe so pomembno vplivale na rekonceptualizacijo samega namena izobraževanja, ki je vse bolj videti kot razvijanje določenih kompetenc; moderna komunikacijska sredstva imajo velik vpliv tudi na proces vzgajanja, tega vpliva v sedanjem trenutku nihče ne more videti do skrajnih meja; sprememb je bilo deležno tudi samo znanstveno raziskovanje v izobraževanju, skozi zaostrovanje kriterijev veljavnosti empiričnih kvantitativnih raziskav ali skozi poudarjanje interpersonalne dimenzije kvalitativnih raziskav, vključujoč vse večjo udeležbo udeležencev raziskav pri interpretaciji ugotovitev.

Eden pomembnejših smernikov za vodenje izobraževalne politike v evropskih državah postajajo rezultati mednarodnih medkulturnih evalvacijskih študij izobraževalnih dosežkov učencev, kot so PISA in podobni. Pridobljena spoznanja

pritegujejo veliko pozornost javnosti, na žalost pa jih ne spremlja zadovoljiv razvoj raziskovanja na mikro nivoju, kar bi v perspektivi tudi lahko koristilo pri oblikovanju izobraževalne politike. Filozofska in sociološka analiza sodobnega izobraževalnega sistema kažeta na veliko večjo zadržanost do sprememb v izobraževanju in radikalno postavljata pod vprašaj politično spodbujanje »funkcionalnega znanja«, pa tudi domnevne uspehe pri »odprtosti« izobraževalnega sistema za nadarjene posameznike, ne glede na njihov socialni izvor. Pripomnimo, da te raziskave bolj spremljajo na univerzi kot v širši javnosti. Vse bolj zaostreni postajajo tudi problemi prenosa znanstveno verificiranega pedagoškega znanja v prakso, uvajanje dobro evalviranih inovacij ter učnih programov in sredstev. Na tem področju se maloštevilni raziskovalci srečujejo s konkurenco velikih multinacionalnih družb »izobraževalne industrije«, katere rešitve se marketinško favorizirajo v vladnih prosvetnih službah, pri ravnateljih šol, učiteljih, starših, pa tudi pri učencih in študentih.

Sledi nekaj delovnih tez:

- a) Primerjalnopedagoško raziskovanje postaja osnova uveljavljanju in verifikaciji nacionalnih izobraževalnih politik. Da bi bil njegov prispevek k utemeljevanju racionalne izobraževalne politike večji, ne more ostati le v okviru izobraževalnih dosežkov učencev in »cost-benefit« ekonomske analize izobraževalnih sistemov. Primerjalnopedagoško raziskovanje mora s pomočjo sistematičnega sodelovanja komparativistov in zgodovinarjev pedagogike razviti tudi svojo historično dimenzijo, da bi dobili bolj poglobljen vpogled v osnove, na katerih temelji reprodukcija znanja in vrednot v sodobnem svetu. Historična dimenzija primerjalnih pedagoških raziskav istočasno predstavlja tudi ključ za razumevanje nacionalnega izobraževalnega sistema, s tem pa tudi za njegovo racionalno posodabljanje. Jasno je, da vključuje postavljanje take zahteve primerjalnozgodovinskemu raziskovanju tudi zahtevo po njegovem soočenju z nacionalnimi vzgojno-izobraževalnimi mistifikacijami (ne pa tudi tradicijami!), ki na področju izobraževanja niso redke, občasno pa k njim nezavedno prispeva tudi vztrajanje pri prednostih »nacionalnih pedagoških šol (paradigem)«. Včasih se, tudi to je treba povedati, fenomene provincializacije pedagoškega znanja namerno neguje z namenom ohranjanja obstoječih ali pa vzpostavljanja novih odnosov moči v znanstvenem polju ene ali več držav.
- b) Kot smo videli, nadaljnji razvoj primerjalnozgodovinskega raziskovanja ni samemu sebi namen, prav tako tudi ni treba, da ostane v svojevrstnem socialnem in znanstvenem vakuumu. Moralo bi biti vključeno v splošno družbeno klimo, naklonjeno raziskovanju in izobraževanju, z močnimi povezavami z drugimi področji pedagoškega raziskovanja. Primerjalnozgodovinsko raziskovanje v pedagogiki ima tolikšno vrednost, kolikor more prispevati k samorefleksiji

raziskovalcev na drugih področjih pedagoške teorije in prakse. Istočasno morajo biti komparativisti in zgodovinarji pedagogike zmeraj pripravljeni na ugotavljanje vpliva svojih izsledkov na oblikovanje izobraževalne politike, tako da jih obravnavajo le kot argumente za demokratično razpravo o izobraževanju, nikakor pa ne kot njeno zamenjavo.

- c) V dogledni prihodnosti bodo nekatere od postavljenih tez o razvoju pedagoškega raziskovanja opredelile tudi »kanon« univertitetnega izobraževanja pedagogov – tip organizacije kompleksnega pedagoškega raziskovanja, pedagoško izobraževanje učiteljev. Že nekaj časa se kaže potreba po dobri usposobljenosti komparativistov na področju pedagoške psihologije, sociologije in ekonomije izobraževanja, opaziti pa je tudi pozitiven pojav, da se vse več občin zgodovinarjev, zgodovinarjev družbe, ukvarja s preteklostjo vzgoje, izobraževanja in šolstva. Dobro poznana zahteva je tudi dvig znanstveno-metodološke kulture vseh pedagoških profesionalcev. Temu bi bilo vsekakor treba dodati še potrebo po sistemskem negovanju filozofske kritike vzgoje in izobraževanja. Kadrovanje mladih raziskovalcev, ustrezno delovanje nacionalnih in mednarodnih pedagoških znanstvenih združenj, dostopnost teoretsko-metodološke pedagoške literature in zgodovinskega gradiva v materinščini, usklajevanje pedagoške terminologije, evalvacija znanstvenega prispevka ter etika znanstvenega dela v pedagogiki, so le še nekatera vprašanja, ki bodo sčasoma zahtevala natančnejše in obsežnejše odgovore.

Primerjalnozgodovinski pristop k preučevanju poklicnega izobraževanja učiteljev se, razen s prejšnjimi obćimi postavkami, ki veljajo za celotno področje pedagoškega raziskovanja, sooća tudi s potrebo po dodatnem osvetljevanju odnosa znanosti in stroke, katerega namen je ohranjanje dobrega poznavanja konceptualizacije poklicne identitete učiteljev v sodobni literaturi, pa tudi v različnih zgodovinskih obdobjih. Pri tem je primerjalnozgodovinsko raziskovanje pred veliko skušnjavo, da služi političnemu uniformiranju procesa izobraževanja učiteljev. Naivno bi bilo ne opaziti, da interes za tako raziskovanje po eni strani prihaja tudi s strani birokratiziranega prosvetnega aparata, ki ni preveć naklonjen vsem pedagoškim in strokovnim odtenkom v procesu izobraževanja učiteljev. Prosvetne oblasti najpogosteje želijo znanstveno verifikacijo standardiziranih programov primarnega izobraževanja učiteljev ter evalvacije njihovega strokovnega izpopolnjevanja. V manjših državah, kjer se v programih izobraževanja učiteljev težje doseže univerzitetna raznolikost, so nacionalni koncepti tega segmenta izobraževalnega sistema najpogosteje brez alternative. Pri tem ne omenjamo držav, v katerih zaradi splošnega padca zanimanja za pedagoška vprašanja (primer sodobne Srbije) prihaja do skupne regresije pedagoškega znanja odločevalcev o

izobraževanju, ki nimajo t. i. »informiranih stališč« o tokovih sodobnega izobraževanja v svetu.

Primerjalnozgodovinsko raziskovanje poklicnega izobraževanja učiteljev bi moralo biti veliko bolj usmerjeno v razkrivanje specifičnosti izobraževanja učiteljev za posamezna področja (npr. informatiko ali umetnost), pa tudi v poudarjanje tistih osrednjih dejavnikov, ki vplivajo na oblikovanje ugodne (ali neugodne) pedagoške klime v neki družbi.

Drugi »uporabnik« tega raziskovanja (razen državnih oblasti) so sami učitelji–profesionalci. Tukaj pa obstaja v sodobnosti velik problem, namreč skromna uporaba znanstvenega raziskovanja pri delu pedagoških praktikov. Primerjalnozgodovinsko raziskovanje bi lahko, v teoriji, pomagalo učiteljem k širšemu pogledu na probleme njihovega poklica. V praksi se to dogaja zelo redko. Šele ko bo ves poklicni razvoj učiteljev prežet z raziskovalno komponento, bomo mogli upati, da tudi primerjalnozgodovinsko raziskovanje najde svoj prostor pri delu in samorefleksiji učiteljev. Do takrat pa si morajo raziskovalci vztrajno prizadevati, da njihovi izsledki v procesu poklicnega izobraževanja ali avtonomije pedagoškega dela učiteljev ne bodo zlorabljeni za omejevanje pravic učiteljev.

Projekti primerjalnozgodovinskega raziskovanja, ki so usmerjeni v proces izobraževanja učiteljev, so vse pogostejši, ne pa tudi edini vir spoznanja s tega področja. To je razumljivo zaradi bližine raziskovalnih področij v pedagogiki, saj spoznanja o pedagoškem poklicnem izobraževanju dobivamo tudi iz »čiste« zgodovine pedagogike, obče pedagogike, sociologije vzgoje itn. Treba pa je pripomniti, da ti projekti v zadnjih desetletjih postajajo vse bolj koncipirani in so že dali rezultate, ki jih v znanstvenem smislu ni možno zanemariti. Videli bomo, če bodo imeli vpliv na politiko in prakso obstoječega izobraževanja.

3.3 Znanstveno-pedagoško organiziranje izobraževanja učiteljev v državah bivše Jugoslavije

V okviru prispevka ni mogoče natančno predstaviti in razložiti vseh determinant zgodovinskega razvoja pedagoškega izobraževanja učiteljev na področju bivše Jugoslavije. Vseeno pa je na podlagi ugotovitev tujih raziskav, predvsem tistih o razvoju pedagoške znanosti in poklicev v Švici, kjer se je križal vpliv nemške in frankofonske pedagogike (Hofstetter in Schneuwly, 2001, 2002), ki je bil skozi proces disciplinarizacije ugotovljen tudi v drugih državah (Keiner, 2002), nujno poudariti, da so tudi na razvoj izobraževanja učiteljev v naši regiji vplivale zahteve, ki so prihajale s področja pedagoške znanosti, pa tudi tiste, ki so prihajale

s socialnega in poklicnega področja. Posledično danes velja, da epistemološkega razvoja pedagogike ni možno spremljati le vzporedno z drugimi filozofsko-znanstvenimi teorijami, ampak da je njegove temelje treba raziskovati z upoštevanjem njihove medsebojne odvisnosti s poklicno rabo pedagoške znanosti. Do danes se noben predmet raziskovanja pedagogike ni v praksi močno razširil na področja zunajšolskega izobraževanja in vzgoje, četudi se je od začetka poudarjala njena vloga pri domači in socialni vzgoji.

Vzpostavljanje modernega izobraževalnega sistema, ki se s terezijanskimi reformami začne na področju nekdanje Avstrije (današnja Slovenija, Hrvaška, Vojvodina), sovpada z razvojem razsvetljenske pedagogike. Od takrat vsaj v srbski pedagogiki obstaja dihotomija v razumevanju njene vloge. Razsvetljenci pod vodstvom Dositeja Obradovića so jo videli kot znanost o oblikovanju človekovega značaja v skladu z razvojnimi zmožnostmi otroka (Perović, 1990), medtem ko so jo bolj praktično usmerjeni pedagogi razumeli kot znanost o ureditvi šolstva (Stefanović, 2009). V obeh primerih je bilo v Srbiji v središču pedagoško izobraževanje učiteljev. Tako je tudi s prvim srbskim pedagoškim učbenikom, ki ga je Teodor Janković Mirjevski napisal kot priredbo metodike Ignacija Felbigerja, ki mu je v okviru preparandija v Somborju in Szentendreju sledil zahtevnejši učbenik pedagogike Uroša Stefana Nestorovića (Jurić, 2001) ter razširjen program izobraževanja učiteljev. Je pa v tem obdobju strokovno usposabljanje učiteljev predstavljalo njihovo uvajanje v organizacijo šolskega dela, uporabo osnovnih vzgojnih postopkov in pridobivanje didaktično-metodičnega znanja. Na zadnjem področju je bilo še posebej treba prilagajati metodiko materinščine, ki ni mogla temeljiti na golem prepisovanju nemških avtorjev, ampak so se morale upoštevati značilnosti jezika, ki se poučuje. Pri pouku matematike (računstvo) so se pedagogi prav tako srečevali s potrebo po iskanju ustreznih izrazov, kar je bilo težje, ker sistem merskih in denarnih enot ni bil standardiziran.

Podobna težnja je bila ugotovljena v nedavno izvedenih raziskavah tudi pri drugih južnoslovanskih narodih: pedagoška znanost se razvija iz potrebe po izobraževanju učiteljev, kvalificiranih za moderni izobraževalni sistem, seveda »moderni« po standardih tistega časa (Protner, 2020).

Skoraj vse 20. stoletje je bila pedagogika v Srbiji, Vojvodini in na Hrvaškem pretežno povezana s potrebami osnovnošolske vzgoje in pouka ter tako s pedagoškim izobraževanjem učiteljev. Manj pozornosti je bilo zaradi njihove relativne maloštevilnosti namenjene pedagoškemu izobraževanju učiteljev v gimnazijah in drugih srednjih šolah. Je pa tukaj zanimiv pojav dejavnosti Profesorskega društva v Beogradu, ki je skrbelo za pedagoško usposabljanje gimnazijskih profesorjev ter bilo

glavni dejavnik vzpostavljanja rednega pouka pedagogike na Filozofski fakulteti Velike šole v Beogradu (Vujsić Živković, 2012).

Četudi je bila po svojem izvoru uvrščena med filozofske discipline, je bila pedagogika kot znanost dejansko bolj opredeljena s specifično prakso. Iz te prakse so se razvijala tudi nova vprašanja znanstvenega dela, kot vprašanje konstituiranja pedagoške psihologije, ki so ga v polnosti postavili herbartisti, kar se pogosto zanemarja, ko se prikazuje ta pedagoška smer (Žunjić, 2009, 57). Herbartistom gre tudi zahvala za prispevek k razvoju etike na naših visokih šolah, neortodoksnim herbartistom Stoyevega tipa, kot je bil dr. Vojislav Bakić, pa tudi za poudarjanje vloge pedagoškega izkustva v razvoju didaktike in metodike. Odtod do globljega interesa za eksperimentalno otroško psihologijo in eksperimentalno pedagogiko, ki je označila naslednjo generacijo pedagogov, ki so večinoma izšli iz učiteljskih vrst, je bil samo en korak (Vujsić Živković, 2012, 313).

Pedagogika je imela pomembno vlogo tudi pri izobraževanju v t. i. deklških šolah, ki so pripravljale dekleta za vlogo učiteljic ali prihodnjih mater in gospodinj. Glede pedagoške usposobljenosti učiteljic so potekale mnoge polemike; danes se zdi, da ni bila tako nizka kot so trdili visokoizobraženi moški sodobniki, pa tudi, da je bila pedagogika, ki so jo poučevali v okviru deklških šol, precej shematizirana (Vujsić Živković in Popović, 2016).

Religiozno usmeritev v pedagogiki so skrbneje negovali katoličani kot pravoslavci, pri slednjih je bila bolj prisotna v okviru karlovske kot beograjske metropolije. V Srbiji je bil odnos med laičnimi učitelji in duhovščino zaostren, prav tako med laičnimi učitelji in cerkveno-prosvetnimi oblastmi.

Na področju bivše Jugoslavije je imela največji vpliv na razvoj pedagogike v teoretičnem smislu nemška pedagogika, pri uveljavljanju modernizacije osnovnošolskega sistema (s tem pa sistema izobraževanja učiteljev) pa Avstrija (od Kompromisa (Nagodba) 1867, Avstro-Ogrska). Ta vpliv, posebej na področju teorije, je treba skrbneje opredeliti. V primeru Srbije je na začetku prevladoval vpliv demokratsko orientiranih pedagogov (Diesterweg, Dittes), medtem ko je v Vojvodini (na srbski učiteljski šoli v Somborju) v istem obdobju prevladovala religiozna pedagoška usmeritev (Makarić, 1965). Pozneje, s herbartizmom, je prišlo do spopada med filozofsko in didaktično-deduktivnimi pedagogi ter pedagogi empiristi, do spopada, nad katerega so se znali dvigniti le redki pedagogi.

Učiteljišča, kot jedra pedagoškega izobraževanja, so v tem obdobju prešla pot od triletnih do štiriletnih deških šol z dobro usmerjenimi programi, ki so bili zasnovani na ravnotežju med splošnim in pedagoškim izobraževanjem (vključno s

psihološkimi, zgodovinsko-pedagoškimi in didaktično-metodičnimi). Razen teoretičnega pouka se razvijajo vzorne elementarne šole (vadnice učiteljskih), v katerih so hospitirali prihodnji učitelji (v Makedoniji je tovrstne šole utemeljil Josif Kovačev, trajale so dve leti in imele konfesionalni značaj) (Protner idr., 2020, 18–20).

V bistvu podoben sistem izobraževanja učiteljev osnovnih šol je med obema svetovnima vojnima ostal tudi v Kraljevini SHS/Jugoslaviji. Za ta čas pa je pomembnejše prilagajanje širšim evropskim in svetovnim reformskim pedagoškim tokovom: eksperimentalni pedagogiki, kulturni oz. duhoslovni pedagogiki, gibanju delovne šole, še vedno prisotnemu herbartizmu, začetkom psihoanalitične pedagogike itn. Takrat je prišlo tudi do utrditve študija pedagogike na univerzah (Beograd, Zagreb, Ljubljana, Filozofska fakulteta v Skopju) ter oblikovanja močnega občutja v poklicni skupnosti, da je raziskovanje na pedagoškem področju enako zahtevno in pomembno kot vse ostalo znanstveno raziskovanje. Poučevalen ton pedagogike prepušča mesto njeni raziskovalni identiteti. Odpirajo se nova vprašanja raziskovanja razvoja otrok, predšolske vzgoje, šolskega pouka, socialne vzgoje, izobraževanja otrok s težavami v razvoju ter kadrov za delo z njimi.

Vse vplivnejše postajajo organizacije učiteljev, ki se organizirano ukvarjajo s poklicnim samoizpopolnjevanjem. Nivo razvoja pedagoške znanosti je bil tesno povezan z vsemi fazami izobraževanja učiteljev. Vrata pa niso bila široko odprta univerzitetnemu izobraževanju in napredovanju osnovnošolskih učiteljev, kar je preprečevalo ustanavljanje in utrjevanje pedagoških raziskovalnih ustanov. To ni bilo specifično le za bivšo Jugoslavijo, isti pojav je zaslediti tudi v bolj razvitih državah tistega časa. Pripomniti je treba, da so poklicno uporabnost pedagoškega znanja visokošolski profesorji videli kot epistemološko pomanjkljivost pedagogike kot znanosti, kar je oviralo njeno enakopravnost z drugimi univerzitetnimi disciplinami.

V tem času prihaja v svetu do ostrejšega ločevanja med anglosaško in kontinentalno evropsko prakso pedagoškega izobraževanja. Skupno gibanje eksperimentalne pedagogike in pedagoške psihologije je doživelo neuspeh tudi na epistemološkem in institucionalnem področju. V drugi polovici tridesetih let 20. stoletja je v času zmagoslavja totalitarizma prišlo do zapiranja znanstvenih pedagoških šol v nacionalne okvire. Enako je bilo tudi v bivši Jugoslaviji, od tujih pedagoških povezav se najbolj poudarjajo in vzdržujejo tiste »slovanskimi brati« – Bolgari in Čehi.

Proces nacionalizacije pedagoškega znanja iz tridesetih let, kot opozicija reformski pedagogiki, je pustil dolgoročne posledice, ki še zmeraj niso niti dovolj zaznane, kaj šele raziskane. Zgodovinska okoliščina, da se je v bivši Jugoslaviji na ta proces navezala metodološka preusmeritev pedagogike v okviru sovjetskega dialektičnega

materializma, je bistveno vplivala na izgubo živahnosti celotnega pedagoškega intelektualnega življenja. V socialistični Jugoslaviji je sicer obstajal prosvetni elan, ne pa tudi dovolj izobražen in politično primeren kader za delo na pedagoški literaturi in raziskovanju. V poročilu Pedagoškega društva Srbije iz leta 1948 piše, da je v Srbiji samo deset pedagogov, ki so sposobni za znanstveno raziskovanje ter z znanjem tujih jezikov in literature, vendar je osem od njih »meščansko usmerjenih«, dva pa upokojena. V petdesetih letih 20. stoletja se v vodilnih središčih bivše Jugoslavije kljub temu utrdijo univerzitetne katedre pedagogike (kar je ustrezalo tudi tedanjemu evropskemu trendu (gl. Keiner, 2002). Lahko rečemo, da od takrat univerze (pedagoški oddelki filozofskih fakultet) prevzemajo v pedagogiki vodilno vlogo na področju znanstvene produkcije. Ceno te končne akademske afirmacije je plačala na drugem področju – na zadržanemu stališču pedagoških raziskovalcev z univerze do konkretnih potreb izobraževanja in dejavnosti učiteljev.

Množičnost izobraževalnega sistema je po drugi strani zahtevala hitro usposabljanje učiteljev, ki je bilo zato pogosto pedagoško nezadovoljivo. Z uvedbo obvezne osemletne osnovne šole leta 1958 se je začela dolgoletna dualnost med izobraževanjem razrednih učiteljev, kjer so bili ohranjeni mnogi elementi iz prejšnjih učiteljišč (izobraževanje učiteljev je bilo do sredine petdesetih let po vsej državi utrjeno s petletnimi učiteljišči), ki so bili izkustveno dokazani kot učinkoviti, ter predmetnih učiteljev, ki se jih ni podrobno uvajalo v pedagogiko, psihologijo in didaktiko ter metodiko, ampak so se morali dokazovati kot poznavalci vsebine posameznih znanstvenih področij, poučevanih v višjih razredih osnovne šole. To je dober primer, ki kaže, kako se z zanemarjanjem problema pedagoškega izobraževanja postavlja pod vprašaj koncept celotnega izobraževalnega sistema. Osemletno splošno izobraževanje je bilo vsekakor korak k dvigu izobraževalnega nivoja prebivalstva ter premagovanju družbenih neenakosti v izobraževanju, do katerih je vodila zgodnja selekcija, pot k ustanovitvi »enotne šole« in boljši socializaciji učencev (Medveš, 2020). V Skandinaviji se je zgodnja selekcija učencev pokazala ne samo kot velika ovira za socialno napredovanje, ampak tudi kot nestimulativna za intelektualni razvoj otrok (Vujisić Živković, 2010). Jugoslovanska osemletka je v manjši meri predstavljala novi tip šole. Še bolj neugodno je bilo, da se zaradi sistema uravnalovke pedagoška iniciativnost učiteljev ni spodbujala, alternativne šole pa niso obstajale.

Omenili smo že obstoj jeza med pedagoško znanostjo in praktiki. Zanimivo, da so pedagogi pogosto poudarjali razkorak med pedagoško teorijo in prakso v jugoslovanski družbi, vendar niso postavljali vprašanja o koristnosti pedagoške teorije za praktike, tudi takrat ne, ko se je pedagoška teorija ukvarjala z vprašanji,

nezanimivimi za praktike, niti takrat, ko so bili praktiki s sistemskimi rešitvami izolirani od pedagoške teorije. Znanstveno je bil bolj sprejemljiv govor o »dialektičnem odnosu teorije in prakse« do sistematičnega preučevanja problemov poklicnega izobraževanja in identifikacije. Prihodnje raziskovanje razvoja jugoslovanske pedagogike bi se moralo med drugim osredotočiti tudi na to temo.

V šestdesetih letih je prišlo do izenačitve izobrazbene stopnje razrednih in predmetnih učiteljev s sprejemom prvih na pedagoške akademije (v Srbiji je do tega prišlo pozneje, v začetku sedemdesetih let). Opisana dualnost v osnovni šoli pa ni izginila. Iz tega je moč razbrati, da na oblikovanje pedagoške poklicne identitete ne vplivata samo stopnja in program pedagoškega izobraževanja, ampak tudi struktura in program šol, na katerih učitelji delajo, pa tudi pogoji za njihovo strokovno in družbeno afirmacijo. Ti dejavniki so se pokazali kot pomembni tudi, ko je v devetdesetih letih 20. stoletja prišlo do akademizacije učiteljskega poklica. Za nas je zanimivo, da so učiteljske/pedagoške fakultete postale nova središča področno-specifičnega, predvsem didaktično-metodičnega raziskovanja (obstajajo pa tudi pedagoške fakultete z razvitimi drugimi področji raziskovanja). Ali je mogoče pričakovati, da se bo na ta način pedagoško raziskovanje približalo praktikom? V vsakem primeru bo večje število praktikov usposobljeno za spremljanje pedagoškega raziskovanja, na drugi strani pa se bo povečalo število raziskovalcev na posameznih pedagoških področjih, kar bi tudi moralo privedi do povečane kakovosti raziskovanja. Bližina raziskovalcev s pedagoških fakultet s področjem poklicne uporabe pedagoškega znanja bi morala privedi tudi do raziskovanja, bližjega praktikom. Jasno pa je, da gre za močno področje skušnjave za pedagoške fakultete – v pogojih okrepljenih zahtev po interdisciplinarnosti in transdisciplinarnosti pri raziskovanju vzgoje in izobraževanja morajo njihovi raziskovalci razvijati razvejane mreže sodelovanja s kolegi na univerzah in znanstvenih inštitutih doma in v tujini. Še bolj pa to velja za učitelje na pedagoških oddelkih filozofskih fakultet.

3.4 Sklepno razmišljanje

Zdajšnje neodvisne države, bivše članice jugoslovanske federacije, že dalj časa prehajajo skozi reforme izobraževanja na vseh nivojih. Te reforme obsegajo tudi rekonceptualizacijo poklicnega izobraževanja učiteljev, ki v glavnem temelji na priporočilih Evropske unije. V prispevku smo si prizadevali za elemente kompleksnejšega pristopa k poklicnemu izobraževanju učiteljev, ki bi bil zasnovan na rezultatih raziskovanja razvoja pedagoških poklicev ter v primerjalnem in zgodovinskem kontekstu.

Videti je, da področje bivše Jugoslavije predstavlja dober teren za primerjalne raziskave. Za razliko od nekaterih drugih evropskih regij tukaj ni bilo toliko razlik v pristopu k pedagoški znanosti, kakor je bilo kulturno-zgodovinskih in socio-ekonomskih razlik med posameznimi, zdaj neodvisnimi državami. Prihodnje zgodovinske raziskave morajo razsvetliti recepcijo pedagoških konceptov, ki se nanašajo na sistem izobraževanja učiteljev skozi prizmo navedenih dejavnikov na področju bivše Jugoslavije. Danes v nacionalnih zgodovinah pedagogike razpolagamo z ustreznimi uvidi v razvoj pedagoške teorije, pa tudi v razvoj šol za izobraževanje učiteljev in, delno, v značaj praktičnega dela učiteljev. Z natančnejšim opazovanjem specifičnosti teh procesov, do katerih se pride s primerjalnim preučevanjem, se ne bogati le poznavanje zgodovine nacionalne pedagogike, ampak se omogoča tudi zanesljivejše snovanje reformskih procesov na teh področjih danes.

Upamo, da smo v prispevku dovolj jasno pokazali, kako bistvena so ta vprašanja tudi za opredelitev vloge, značaja in dometa pedagoške znanosti v preteklosti in v sedanjosti.

Literatura

- Hofstetter, R. in Schneuwly, B. (2001). *The Educational Sciences in Switzerland: Evolution and Outlooks*. Bern: CSTS.
- Hofstetter, R. in Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3–26.
- Jurić, R. (2001). *Pedagoško-reformatorski rad Uroša Stefana Nestorovića*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Keiner, E. (2002). Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal*, 1(1), 83–98.
- Makarić, R. (1965). *Somborska učiteljska škola u periodu delatnosti Nikole Đ. Vukićevića*. Novi Sad: Matica srpska.
- Medveš, Z. (2020). Socijalistička pedagogija uhvaćena u mit o pravednosti jedinstvene škole i kulturnu hegemoniju. V E. Protner (ur.), *Razvoj i aktualne tendencije pedagogije i školstva na području nekadašnje Jugoslavije* (str. 61–105). Maribor: University of Maribor Press.

- Perović, M. (1990). *Pedagoški pogledi Dositeja Obradovića: prilog istoriji pedagogike prosvetćenosti*. Užice: Narodna biblioteka.
- Protner, E. (ur.) (2020). *Razvoj i aktuelne tendencije pedagogije i školstva na području nekadašnje Jugoslavije*. Maribor: University of Maribor Press.
- Stefanović, M. (2009). *Leksikon srpskog prosvetiteljstva*. Beograd: Službeni glasnik.
- Vujisić Živković, N. (2010). Torsten Hjusen – arhitekta obrazovanja zasnovanog na naučnom istraživanju. *Pedagogija*, 65(3), 373–395.
- Vujisić Živković, N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Vujisić Živković, N. in Popović, K. (2016). Policies on the education of girls in 19th century Serbia. V M. Maksimović idr. (ur.), *Contemporary issues and perspectives on gender research in adult education* (str. 38–46). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy: European Society for Research on the Education of Adults – ESREA: Adult Education Society, Serbia.
- Žunjić, S. (2009). *Istorija srpske filozofije*. Beograd: Plato.

4 Inkluzija otrok ni mogoča brez inkluzije izobraževanja učiteljev

Mojca Peček

4.1 Uvod

V svojem bogatem znanstveno-raziskovalnem opusu Zdenko Medveš naslavlja tudi vprašanje inkluzije. Predvidevam lahko, da se z njegovo analizo te teme in številnimi rešitvami, ki jih ponuja, mnogi raziskovalci¹ tega področja strinjajo, dvomim pa, da to velja tudi za njegovo, v našem prostoru verjetno dokaj drzno trditev, da »integracija izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v večinskih šolah ni izvedljiva brez integracije izobraževanja vzgojiteljev in učiteljev za večinske šole ter za otroke s posebnimi potrebami« (2003a, 86), ter da je, kar vidi tudi kot odliko v delu Vinka Skalarja, »srž problema inkluzije v razvijanju univerzalnega koncepta vzgoje za vse učence inkluzivne šolske skupnosti, kar pa neposredno pomeni, da je inkluzija matična tema obče in ne socialne, ne specialne in tudi ne katere druge posebne pedagogike« (2017, 23; o tem glej tudi Medveš, 2003a).

V svojih delih Medveš mestoma uporablja pojma integracija in inkluzija, saj po njegovem mnenju za uspešno integracijo ni treba zamenjati pojmov in namesto o integraciji govoriti o inkluziji, temveč je treba »na drugačen način povezati strokovne moči in preseči predstavo, da sta vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami lastnina ene stroke, specialne pedagogike« (Medveš, 2003a, 91). S pojmom integracija smo po njegovem mnenju usmerjeni »zgolj v tehnična, organizacijska in didaktična vprašanja« (prav tam, 86), inkluzija pa izpostavlja tudi etično in socialno dimenzijo vključevanja, ki je zanj bistvena. Prvi pojem se nanaša na otroke s posebnimi potrebami, zagotavljanje zanje posebne strokovne pomoči in prilagojene izvedbe učnih aktivnosti, medtem ko je v inkluzivni šoli »vsak otrok upravičen do posebnega pristopa, ne samo prizadeti in nadarjeni, temveč tudi tisti, ki prihajajo iz drugačnih kultur, narodov, bolj ali manj razvitega socialnega okolja. Skratka vsi« (Medveš, 2018b, 17).

Pregled del Zdenka Medveša s tega področja kaže, da je vsebina in problematika njegovih analiz ne glede na pojem, ki ga uporablja, usmerjena v inkluzijo v njenem širšem in ne ožjem pomenu besede (Peček in Macura, 2019). Kot kažejo že zgoraj izpostavljene definicije, ga namreč zanima proces, v katerem skušajo šole z reorganizacijo in preoblikovanjem kurikula odgovoriti na potrebe vseh učencev kot

¹ V prispevku uporabljam moško slovnično obliko, a pri tem mislim tako na moške kot tudi na ženske.

posameznikov: »Inkluzivna šola je šola za vse otroke, inkluzivni pouk je pouk za vse otroke. Inkluzivna šola je šola brez izločanja, brez kategorizacije, brez vidnega pojava 'specialnopedagoške pomoči', pa vendar mora zagotoviti optimalen razvoj in šolsko napredovanje vsakega otroka posebej« (Medveš, 2003a, 88).

Ob povedanem se izpostavljata vsaj dve vprašanji: ali je mogoče vključiti vse otroke v redne šole ter ali je mogoče, in če da, kako, realizirati inkluzijo za vse učence, ne da bi ohranjali stigmatizirajoči učinek izključevanja nekaterih učencev kot drugačnih? Analiza tovrstnih vprašanj je predmet pričujočega prispevka. Pri tem se bom oprla na dela, ki jih je v zvezi z vprašanji inkluzije napisal Zdenko Medveš, in sicer predvsem na prispevek, v katerem se je vprašanja inkluzije lotil po mojem mnenju najbolj sistematično in iz katerega sem si tudi sposodila zgornji naslov, to je *Šola zate in zame* (prav tam). V njem je med drugim tudi zapisal, da brez spoznanj »o upoštevanju individualnih posebnosti otrokovega razvoja, o razumevanju pravičnosti v izobraževanju in odgovornosti šole ter učitelja za učni uspeh ter o nujnosti presejanja vsake oblike izključevanja in segregacije ne preživi v sodobni demokratični družbi nobena pedagogika več« (prav tam, 98). Našteta spoznanja bodo prestavljala osnoven vsebinski okvir prispevka. Na ta način bom skušala tudi izpostaviti relevantnost trditve Zdenka Medveša, zapisane v naslovu prispevka.

4.2 Meje med vključevanjem in izključevanjem

Kaj je inkluzija, definirajo različni avtorji različno, zaradi česar mnogi opozarjajo, da ni enotne in jasne definicije inkluzije (Croll in Moses, 2000; Graham in Slee, 2008; Allan, 2010; Florian, 2019). Če izhajam iz že zgoraj navedenih definicij inkluzije, gre za proces, katerega cilj je zmanjševanje vseh oblik izključevanja in diskriminacije, ki izhajajo iz otrokovih posebnih potreb, etničnosti, spola, socialno-ekonomskega statusa ali česarkoli drugega, kar nepotrebno otežuje otrokovo življenje in delo v šoli; gre za proces, katerega cilj je povečanje vključevanja in participacije učencev na vseh nivojih (Booth in Ainscow, 1998; Florian in Rouse, 2009). Inkluzija je proces povečevanja zmožnosti šol, da sprejmejo vse učence, ki si to želijo² (Booth in Ainscow, 1998; Ouane, 2008; Florian in Rouse, 2009; Pantić idr., 2011), ali povedano nekoliko drugače, gre za proces povečanja širine rednih šol na način, da lahko vključijo večjo raznolikosti učencev (Clark idr. v Florian, 2019, 33).

Zapisano nakazuje, da inkluzija ni nikoli dokončan proces, saj se vedno znova pojavljajo nove ovire in oblike izključevanja, ki jih je treba identificirati in zmanjšati ter tako povečati učenje in participacijo vseh učencev (Booth in Ainscow, 2002).

² Nekateri otroci in njihovi starši si lahko zaradi različnih razlogov ne želijo biti vključeni v redne šole in je njihov izbor posebna šola (o tem glej tudi Peček in Macura, 2019).

Nakazuje pa tudi na to, da inkluzija sama po sebi izključevanja ne ukinja, celo več, predpostavlja lahko izključenost nekaterih otrok iz sistema rednega izobraževanja (Hansen, 2012). Torej inkluzija sama po sebi ne ukinja niti dilem in vprašanj v zvezi z mejami med izključevanjem in vključevanjem, specialnim in običajnim, normalnostjo in drugačnostjo. Povedano potrjujeta tudi L. J. Graham in Slee (2008, 278), ko pravita, da inkluzijo sicer navajamo kot cilj, a še vedno čakamo, da vključimo, pa vendar pogosto govorimo, kot da smo že vključujoči.

Zdenko Medveš v zvezi z vprašanjem, koga vključiti v redni šolski sistem in koga ne, odgovarja, da je »segregiran koncept izobraževanja legitim en zlasti v dveh primerih, in sicer ko to narekujejo neugodne socialno-ekonomske razmere, v katerih otrok živi, ter takrat, ko je razvoj otroka bolj odvisen od medicinskega tretmaja, ker se na pedagoške spodbude ne odziva« (2003a, 95). Šolski sistemi prek svojih zakonodaj lahko to definirajo tudi drugače. Kot primer naj navedem slovensko šolsko zakonodajo, ki mejo inkluzije predpisuje z določitvijo, da se v redno šolo vključijo otroci, ki z dodatno strokovno pomočjo in prilagojenim izvajanjem glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oz. motnje lahko dosežejo izobrazbeni standard, določen z izobraževalnim programom šole. Meje med vključevanjem in izključevanjem so v tem primeru postavljene dokaj jasno. Zakonodaja poudarja izobrazbene standarde in torej kognitivni razvoj otroka, medtem ko so ostali vidika razvoja in socialni kontekst šolskega okolja potisnjeni v ozadje. Kot mera šolske pravičnosti se postavlja načelo enakih rezultatov (Medveš, 2002, 25). Da pa bi »lahko dosegli norme uspešnosti, ki jih za uresničevanje pravice do izobraževanja postavlja izobrazbeni sistem za vse enako« (Medveš, 2003a, 95), je treba z različnimi učenci ravnati različno.

Dejstvo, da je z zakonodajo že vnaprej določeno, kateri otroci se lahko vključijo v redno šolo in kateri ne, hkrati pa so določene tudi norme uspešnosti, močno vpliva na delovanje šol in razredov, saj učiteljev ne spodbuja k realizaciji ciljev inkluzije v smislu povečanja možnosti za vključevanje širšega spektra otrok (Peček in Lesar, 2006; Kobolt, idr., 2010a; Kobolt, idr., 2010b; Peček in Macura, 2019). Zakonodaje, kakršna je naša, peljejo v situacije, v katerih določeni učenci niso dobrodošli v običajnih šolah preprosto zato, ker imajo določen tip ali nivo posebnih potreb, kar pomeni, da nimajo enakih možnosti za izobraževanje kot ostali učenci (UNESCO, 2020).

Povsem drugačne okvire za vključevanje pa dajejo zakonodaje, v katerih je določeno, da so posebne šole za otroke, ki imajo posebno težke in kompleksne potrebe, katerih vedenje moti učenje ostalih, ali za otroke, ki v rednih šolah ne napredujejo (Croll in Moses, 2000, 2; Peček in Macura, 2019). Tovrstne zakonodaje na vprašanje o mejah vključevanja odgovarjajo bolj fleksibilno, zavezujejo in spodbujajo

šole in zaposlene v njih k razmisleku, kako lahko prilagodijo svoje delo, da bi lahko vključili čim širši spekter raznolikosti učencev. Pa vendar tudi tovrstne zakonodaje ohranjajo razlikovanje med običajnim in posebnim, specialnim in normalnim. Kot pravi J. H. Hansen (2012, 94), ni namreč mogoče oblikovati koncepta inkluzije brez izključevanja, saj je zaradi izključevanja vključevanje sploh mogoče. Po njenem mnenju inkluzija predpostavlja izključevanje, saj inkluzivna družba potrebuje določeno stopnjo izključevanja, da bi zavarovala svoj obstoj, čeprav hoče izključevanje izkoreniniti.

Zgoraj povedano govori o tem, da je inkluzija sicer lahko politično, izobraževalno in socialno zaželeno, pa vendar je močno povezana z družbenimi normami in vrednotami. Inkluzija je vizija, ideal, ki zajema nabor določenih vrednot in se skozi njih tudi kaže (Croll in D. Moses, 2000, 3; podobno tudi Allan, 2010). Inkluzija je moralni imperativ, povezan z vrednotami, kot so dostopnost in kakovost, enakost in socialna pravičnost, demokratičnost in parcipatornost, enotnost in raznolikost (A. L. Arnesen idr., 2009, 18). Vrednote izpostavlja tudi Zdenko Medveš v že omenjenem citatu, da brez spoznanj, »zlasti o upoštevanju individualnih posebnosti otrokovega razvoja, o razumevanju pravičnosti v izobraževanju in odgovornosti šole ter učitelja za učni uspeh ter o nujnosti preseganja vsake oblike izključevanja in segregacije ne preživi v sodobni demokratični družbi nobena pedagogika več« (Medveš, 2003a, 98).

Izhajajoč iz povedanega, so meje vključevanja odvisne tako od šolskih vrednot in pogojev na eni strani, kot tudi od širših političnih in socialno-ekonomskih vrednot in pogojev na drugi (Norwich, 2015; glej tudi Booth in Ainscow, 1998). Kot poudarjata L. J. Graham in Slee (2008), se inkluzija vselej dogaja skozi proces identifikacije, implicira, da nekoga vključimo nekam, še vedno predpostavlja označevanje drugačnosti, pri čemer se pogosto izogiba odgovoru na vprašanje, drugačen od česa. Ko identificiramo kategorije otrok, bodisi da govorimo o njih kot otrocih s posebnimi potrebami ali kot o otrocih, katerih materinščina ni jezik okolja, ali ranljivih otrocih, s tem ne le da naredimo razliko med otroci vidno, ampak hkrati tudi ohranjamo neravnotežja moči in strukturalne neenakosti (prav tam, 287; o tem glej tudi Medveš, 2003a). Po njenem mnenju (Graham in Slee, 2008, 278) obstajajo znotraj koncepta inkluzije različne normativne predpostavke o identiteti, drugačnosti, normalnosti itd., ki vodijo in usmerjajo politiko inkluzije in le proizvajajo videz bolj inkluzivnih šol. Prav zaradi tega, nadaljujeta, projekti, ki razvijajo inkluzijo skozi metode identifikacije in kategorizacije, niso inkluzivni. Po njenem mnenju je torej meja med vključevanjem in izključevanjem diskurzivna, kar pomeni, da se moramo pri vprašanjih, povezanih

z inkluzijo, vselej vprašati, na katerih predpostavkah temelji naša osebna in kolektivna filozofija, povezana z inkluzijo (prav tam, 289–290).

4.3 Poučevanje med individualizacijo in stigmatizacijo

Nabor raziskav na temo, kako poučevati ranljive učence v inkluzivnem razredu, je velik. Te najpogosteje na tak ali drugačen način izpostavljajo, da potrebujejo ranljivi učenci, da bi lahko premostili ovire pri učenju in participaciji, dodatno ali posebno podporo. Med drugim se izpostavlja, da morajo učitelji učenčevim individualnim potrebam prilagajati metode poučevanja, materiale in učni program, da morajo pouk diferencirati in individualizirati, da morajo imeti visoka pričakovanja, vzpodbujati pozitivne odnose med učenci in še bi lahko naštevali (Booth in Ainscow, 2002; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Macura idr., 2020).

Kot pravi Norwich (2002, 482), govori inkluzija o vključevanju raznolikosti v redne šole, da pa bi šole to lahko dosegle, morajo uporabiti specializirane sisteme podpore za nekatere učence, saj vključitev sama po sebi za učenčev napredovanje ni dovolj. V praksi to pomeni, da je dodatna pomoč, ki jo potrebuje učenec, lahko zagotovljena ne le znotraj razreda, temveč, če učenec to potrebuje oz. je to zanj boljše, tudi zunaj razreda. Norwich (2000) v zvezi s tem pravi, da kratkotrajno izključevanje lahko vzpodbudi dolgotrajno participacijo in je tako lahko upravičeno z vidika inkluzije (o tem glej več tudi Hansen, 2012; Peček in Macura, 2019). V nasprotju s tem pa Zdenko Medveš trdi, da »diferencirana skrb za različne učence [...] ni samoumevno pozitivna« (Medveš, 2003a, 87). Lahko namreč pomeni za posameznega učenca stigmatizacijo, »ker ga s posebnim tretmajem postavlja v nekakšno stanje izključenosti« (prav tam). Zgoraj izpostavljeno razumevanje inkluzije tudi ni daleč stran od klasičnega specialnopedagoškega pogleda, ki ranljive učence vidi predvsem skozi njihovo različnost oz. hendikep, problem vidi izključno v učencu in odgovornost za ne/uspeh pripisuje njegovim individualnim značilnostim oziroma implicitno ali eksplicitno odgovornost prenaša na okoljske, socio-kulturne ali lingvistične okoliščine, iz katerih otrok izhaja (McConkey idr., 2001; Florian in Rouse, 2009; Jordan idr., 2009, 2010; Macura in Dimitrijević, 2016). Povezana je s patognomoničnim vidikom (Jordan idr., 2009, 2010) in medicinskim diskurzom (Fulcher, 1989; Peček, 1992; Lesar, 2008). V tako pojmovani inkluziji so videni specialni učitelji kot tisti, ki imajo znanje za delo z ranljivimi učenci ter so hkrati tudi odgovorni za delo z njimi in za njihov napredek (Rouse, 2008; Florian in Rouse, 2009). Tako pojmovana inkluzija tudi jasno kaže, da vključiti ne pomeni nujno biti tudi vključujoč (Graham in Slee, 2008, 278).

Ali je tovrstno izključevanje in stigmatizacijo moč preseči? Ali je mogoče zagotoviti tak način poučevanja, ki bi omogočal vsem učencem doseganje učnih ciljev in standardov na način, da se učencev ne izpostavlja, označuje, tako ali drugače izključuje?

Zdenko Medveš (2003a, 88) se pri iskanju odgovora na zgornje vprašanje nasloni na Feuserja, ki pravi, da je bolj pomembno razvijati nove učne strategije (take, ki omogočajo širjenje komunikacije, participacijo, sodelovalno poučevanje, učenje učencev drug od drugega) za delo z vsemi učenci, kot pa uvajati konkretne oblike ukrepanja, tehnike in metode le za poučevanje učencev s posebnimi potrebami. To ne pomeni, kot navaja Zdenko Medveš (prav tam, 98), da ni nobene potrebe po specifični pomoči posameznemu učencu, temveč da je pomoč treba zagotoviti na način, ki ne spodbuja stigmatizacije. Po njegovem mnenju se to lahko zagotovi le s »popolno individualizacijo pouka«, kar pomeni, da »v inkluzivnem šolskem okolju posebna pomoč ne bo izjema, ki je namenjena le nekaterim«, saj zato povzroča stigmo, temveč bo namenjena vsem in bo zato samoumevna (Medveš, 2018b, 17; 2003a). Individualizacija pa je nujna tudi zato, pravi Medveš, ker ni »nobene abstraktne 'potrebe po pomoči', ki bi bila lahko učinkovita pri vsakem posamezniku, temveč so učinkovite le specifične oblike pomoči, ki so primerne posamezniku v določeni situaciji« (Medveš, 2003a, 89; o tem glej tudi Medveš, 2006).

Pojmovanje individualizacije Zdenka Medveša je drugačno od izpostavljene v predhodnih odstavkih, saj oblike pomoči učencu niso izpeljane iz hendikepa, motnje, niso utemeljene na konceptu normalnosti in povprečju, ki izključuje in stigmatizira. Iz tovrstnih premis izpeljana individualizacija lahko pripelje do oblikovanja nepremagljivega kroga dodatnih ovir, ki izhajajo iz učiteljevih predpostavk, npr. da ima učenec poleg hendikepa, motnje tudi učne težave, da ima vse značilnosti, ki so povezane z hendikepom, pogosto pa to vodi tudi k nižanju pričakovanj učitelja glede tega, kaj je učenec sposoben doseči (Florian, 2019, 31). V nasprotju s tem morajo učitelji, kot izpostavlja Medveš, v pedagoškem delu iskati izvore težav učenca ter vzpostavljati življenjske in učne situacije, ki omogočajo njihovo premagovanje. To pa lahko dosežejo le, če izhajajo »iz splošnih spoznanj pedagogike o individualizaciji učnega procesa [...], ki upoštevajo posameznika in njegovo razvojno enkratnost ter ne izhajajo iz nekih občnih standardov normalnosti ali nenormalnosti, ki so se razvili v specialni pedagogiki in defektologiji« (Medveš, 2003a, 89–90).

Pri nadaljnji analizi tega vprašanja se Zdenko Medveš opira na konstruktivizem, kjer naj ne bi bil učitelj toliko usmerjen nase, na to, kaj sam dela, temveč bi ga moral zanimati predvsem spoznavni tok učenca (prav tam, 93). Gre za način poučevanja, v katerem »vsak učenec konstruira znanje na svoj način glede na prejšnje znanje, izkustva in lastno intelektualno osmislitev« (prav tam, 92).

Na podoben način razmišlja o pouku brez stigmatizacije L. Florian (2019). Govori o inkluzivnem pedagoškem pristopu, ki v nasprotju s tradicionalnim individualiziranim poučevanjem, prek katerega označujemo učence kot drugačne, v ospredje postavlja individualne potrebe učencev znotraj socio-kulturnega konteksta, v katerem poteka učenje. Osredotoča se na učenje kot aktivnost, ki jo učenci delijo oz. kjer se učijo drug od drugega. V tem pristopu so razlike med učenci pričakovane, saj so običajna značilnost človeškega razvoja (prav tam, 32; Florian, 2008). Tako bi v klasičnem inkluzivnem pristopu za učenca, ki ima posebne potrebe, strokovni tim pripravil priporočilo o tem, kako mu pomagati, pri čemer bi bil v razredu vključen pri aktivnostih, ki so lahko enake za vse, v zvezi s področji, ki izhajajo iz njegovih posebnih potreb, pa bi dobil posebno podporo in pomoč, s čimer bi bil hkrati tudi označen kot drugačen, poseben. V pristopu, ki ga zagovarja L. Florian (2019), pa učitelj na osnovi poznavanja različnih interesov vseh učencev, njihovih predhodnih izkušenj, potreb in sposobnosti, pripravi za vse učence različne variante učne ure, v katerih lahko sodelujejo vsi učenci. Pri tem učencem dopušča, da sami usmerjajo svoje učenje z izbiro aktivnosti. Učitelj torej upošteva individualne potrebe vseh učencev v razredu in načrtuje pouk z diferenciranimi možnostmi, pri tem pa ne izhaja iz vnaprejšnje sodbe, česa en učenec ne zmore v primerjavi z večino učencev istih let, temveč se osredotoča na razmišljanje o vseh v razredu in kako bodo lahko delali skupaj. V ospredje se torej postavlja pomen participacije. S takim pristopom lahko prispevamo tudi k razvoju vzgojnega odnosa, ki je, kot pravi Zdenko Medveš, sicer »nujno asimetričen«, a mora »nakazovati nujnost vzpostavljanja simetrije, to je stanja, v katerem je učenec/dijak enako odločujoč dejavnik kot učitelj« (Medveš, 2007, 17). V pristopu, ki ga zagovarja L. Florian, učitelj namreč načrtuje pouk, učenci pa sami izbirajo svoje aktivnosti, s čimer se vzpodbuja »samoregulacija« (prav tam) učencev.

4.4 Moč učiteljevih prepričanj

Ponovno se vrnimo k izpostavljenemu v drugem delu tega prispevka, in sicer da se moramo pri izzivih, povezanih z inkluzijo, vselej vprašati, na katerih predpostavkah temeljita naša osebna in kolektivna filozofija, povezana z inkluzijo. Navedeno velja tudi za šole in učitelje. Kot pravi J. H. Hansen (2012, 95), je pri iskanju odgovora na vprašanje o mejah med vključevanjem in izključevanjem treba analizirati učiteljevo konstrukcijo pomena in razumevanja ter njegove odločitve, ki temu sledijo. Ni namreč motnja, hendikep, sam po sebi razlog, zakaj je nek učenec izključen iz razreda ali napoten k specialnemu pedagogu, temveč je to odvisno od pomena, ki ga učitelj pripisuje hendikepu, motnji učenca. Po njenem mnenju vsaka šolska skupnost oblikuje svoje meje raznolikosti učencev in meje soočanja z raznolikostjo

na način, da le-ta ni pojmovana kot ogrožajoča za kohezijo skupnosti (prav tam, 94). Zato bi bilo treba tudi po mnenju številnih drugih avtorjev pri raziskovanju inkluzije večjo pozornost nameniti moči prepričanj, ki jih imajo učitelji o hendikepu, normalnosti, sposobnostih človeka, kako poteka poučevanje in učenje, kakšna je njuna moč in kako sta povezana, o pomenu in potrebi po specialističnem znanju itd. (Florian, 2007, 2008; Elik idr., 2010).

A. Jordan s kolegi (2009, 2010) je npr. ugotovila, da lahko med učitelji prepoznamo dve radikalno različni perspektivi, pogosto pa se njihova prepričanja znajdejo nekje na premici med eno in drugo. Gre za patognomonično in intervencijsko perspektivo. Obe perspektivi sta bili pri nas bolj natančno analizirani z vidika diskurza (Fulcher, 1989; Peček, 1992; Lesar, 2008).

Zagovorniki patognomonične perspektive se osredotočajo na patološke značilnosti učenca. Prepričani so, da je hendikep, motnja, neko notranje, nespremenljivo in patološko stanje posameznika. Ranljivi učenci zato po njihovem mnenju niso dovzetni za poučevanje, učitelji jim ne morejo pomagati, krivda za ne/uspeh se pripisuje učencu in njegovim staršem. Učitelji namenjajo zelo malo časa poučevanju ranljivih učencev v primerjavi z ostalimi učenci, pogosto napotijo učenca k specialistom zunaj razreda, dajejo učencem veliko domačih nalog in pričakujejo od staršev, da bodo prevzeli večino poučevanja po pouku doma. Ti učitelji pričakujejo zelo malo informacij o otroku od staršev in z njimi ne sodelujejo, tudi ne sodelujejo z ostalimi učitelji in specialnimi pedagogi. Za poučevanje ranljivih učencev po njihovem mnenju učitelji niso usposobljeni, torej tudi ne odgovorni.

V intervencijski perspektivi pa se postavlja učenca primarno v kontekst učenja. Hendikep, motnja, je po tem prepričanju delno oblikovana z družbo, ki ne upošteva učenčevih potreb in ki jim ustvarja prepreke. Gre za pojmovanje, da so sposobnosti in hendikepi spremenljivi, da je nanje moč vplivati s poučevanjem in da je raznolikost med učenci ključna značilnost človeškega razvoja. V tej perspektivi se učitelji pojmujejo kot tisti, ki so odgovorni za zmanjševanje ovir pri učenju in za povečanje participacije učencev. To pomeni, da prilagajajo poučevanje učencem, iščejo informacije o učencih pri starših, kolegih, delajo timsko in sistematično spremljajo učenčev napredek. Z ranljivimi učenci delajo več časa in z večjo intenzivnostjo kot prej opisani učitelji, poleg tega pa uporabljajo tudi manj metod poučevanja, v katerih je učitelj aktiven, učenci pa pasivni.

Zgornja analiza kaže na obstoj povezanosti učiteljevih prepričanj o sposobnostih in hendikepu, naravi znanja, z učiteljevimi prepričanji o njihovi vlogi in odgovornosti za poučevanje vseh učencev. A. Jordan idr. (2009, 540) v svoji raziskavi

zaključujejo, da šolski standardi o inkluziji, individualna stališča učitelja o njegovi vlogi in odgovornosti do inkluzije ter učiteljeva percepcija njegove lastne učinkovitosti določajo učiteljevo prakso, ki potem določa učenceve rezultate. Tudi druge raziskave potrjujejo, da je sprejemanje odgovornosti učiteljev za vse učence in njihovo učenje pomembno povezano s kakovostjo poučevanja in učenja (Florian in Rouse, 2009; o tem govori tudi Medveš, 2002, 2003a). Raziskava Rix idr. (2006) npr. kaže, da imajo učitelji, ki sprejmejo odgovornost za inkluzijo ranljivih učencev, bolj učinkovite, kakovostne in na cilje orientirane interakcije z učenci. Tudi J. M. Gore idr. (2002) so ugotovili, da imajo učitelji, ki so uspešni pri poučevanju, močnejši občutek odgovornosti za učenje učencev. Manj uspešni učitelji so veliko bolj naklonjeni prepričanjem, da dejavniki, na katere sami nimajo vpliva, pogojujejo rezultate učencev.

Kot poudarja Zdenko Medveš, je inkluzija »praktični projekt za učitelje in je odvisen od njihove usposobljenosti, predvsem pa pripravljenosti, da te naloge opravijo« (2003a, 86). S pripravljenostjo misli na njihovo »etično držo, odgovornost in skrb za vse učence, po načelu, da v skupini ali razredu nikoli ni 'napačnih otrok'« (prav tam). V zvezi z etičnimi dimenzijami Zdenko Medveš tudi na drugih mestih izpostavlja etiko pravičnosti, skrbi in komunitarizma (glej npr. 2018a). Vse tri so po njegovem mnenju ključne za uveljavljanje inkluzije v šoli. Slednja z izpostavljanjem pomena skupnosti in skupnega dobrega, etika skrbi z izpostavljanjem, da »šeše odnos skrbi povzroči motivacijski premik k sočloveku, kar sproži moralno presojo in razmislek« (Medveš, 2018a, 58), z vidika etike pravičnosti pa se na šolskem področju »odpirata dva nivoja pravičnosti: pravičnost na ravni možnosti ter pravičnost v skrbi in odgovornosti šole za doseganje rezultatov, ki omogočajo uresničevanje teh možnosti« (Medveš, 2002, 33). Pomen vseh treh etik potrjujejo tudi druge raziskave. Naj omenim le analizo K. L. Bierman (2004, v Macura in Peček, 2020), ki ugotavlja, da skrb za ranljive učence prispeva k občutku pripadnosti, solidarnosti med učenci in boljšim učnim rezultatom, ter analizo R. A. Wiebe Berry (2008), ki dokazuje, da morajo učitelji verjeti v princip potreb v smislu, da posameznik dobi pomoč, ki jo potrebuje, in ne v princip enakosti v smislu, da vsi učenci dobijo enako pomoč.

V zvezi s stališči učiteljev do ranljivih učencev in do inkluzije so bile tudi pri nas opravljene številne raziskave (glej npr. Peček in Lesar, 2006; Peček idr., 2008; Kobolt idr., 2010b; Schmidt in Čagran, 2011; Schmidt in Vrhovnik, 2015; Štemberger in Kiswarday, 2018; Vršnik Perše idr., 2016). Sama bom v nadaljevanju izpostavila rezultate longitudinalne raziskave o odnosu do inkluzije, opravljene med eno generacijo študentov razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v

prvem in četrtem letniku. Rezultati govorijo namreč ne le o njihovih prepričanjih in stališčih, temveč tudi o kakovosti študijskega procesa ter moči izobraževanja učiteljev pri spreminjanju prepričanj in stališč.

Analiza kaže, da med dejavniki, ki najbolj vplivajo na težave ranljivih učencev pri učenju, študentje razrednega pouka pripisujejo največji pomen učenčevi motnji, hendikepu. Na drugo mesto postavljajo družino. Ostali dejavniki, kot so obseg in težavnost učne snovi, odnos z vrstniki, odnos z učitelji, metode in tehnike poučevanja in širše socialno okolje, so zanje manj pomembni. V zvezi s pomenom prvih dveh dejavnikov ni razlike med stališči študentov v prvem in četrtem letniku, v primerjavi s prvim letnikom se je med njimi do četrtega letnika le nekoliko povečal pomen metod in tehnik poučevanja (Peček idr., 2015).

V zvezi z vprašanjem, kje naj se šolajo ranljivi učenci, imajo študentje največ zadržkov pri vključevanju učencev z motnjami v duševnem razvoju, kar po vsej verjetnosti izhaja iz naše zakonodaje, ki določa, naj se ti učenci uvrščajo v programe s prilagojenim izvajanjem. Pa vendar skoraj polovica študentov še tudi v četrtem letniku meni, da tudi mesto slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih ni v rednih šolah (Peček idr., 2020). Še večje zadržke imajo študenti v zvezi s tem, ali bi ranljive učence vključili v svoj razred. Največjo nepripravljenost vključiti jih v svoj razred so študenti v četrtem letniku izrazili do že omenjenih skupin učencev, pa tudi do učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Nepripravljenost sprejetja v svoj razred nekaterih študentov je izkazana tudi za ostale ranljive skupine učencev. Največje presenečenje analize je, da kar tretjina študentov v četrtem letniku ni pripravljena sprejeti romskih učencev v svoj razred, dobra desetina pa tistih učencev, katerih materinščina ni jezik poučevanja. Še več. Število študentov, ki niso pripravljene vključiti romskega učenca v svoj razred, se je iz prvega do četrtega letnika celo povečalo (prav tam).

Študenti so v četrtem letniku manj zahtevni do ranljivih skupin učencev kot v prvem letniku, bolj so pripravljene prilagajati metode poučevanja njihovim potrebam, bolj so prepričani, da mora do njih učitelj izražati ljubezen in skrb ter spodbujati sošolce, da ravnajo podobno. To bi lahko razumeli kot spodbuden rezultat. Pa vendar je med študenti v četrtem letniku še vedno v ospredju prepričanje, da je treba biti do vseh učencev enak in da kakršnokoli nižanje standardov za ranljive učence ni sprejemljivo (Macura idr., 2020; glej tudi Peček in Macura-Milovanović, 2014). Poleg tega so v četrtem letniku še bolj kot v prvem letniku prepričani, da morajo ranljivi učenci dobiti dodatno pomoč zunaj razreda. Dobra petina študentov v četrtem letniku tudi še vedno meni, prav toliko pa jih je neodločenih, da morajo starši poučevati ranljivega učenca doma (Macura idr., 2020). Po mnenju študentov v prvem letniku so starši tudi najbolj odgovorni za učni uspeh ranljivih učencev,

medtem ko je učitelj pri tem na drugem ali tretjem mestu (Peček in Macura-Milovanović, 2012). Podobno kaže tudi analiza vzrokov učnega neuspeha le za romske učence (Macura-Milovanović in Peček, 2013; Peček idr., 2014).

Rezultati zgoraj izpostavljenih analiz niso spodbudni, saj kažejo, da mnogi študenti niso pripravljene sprejeti odgovornosti za poučevanje ranljivih učencev, da razumejo nekateri pravičnost predvsem z vidika enake obravnave vseh učencev ter da je po mnenju mnogih poučevanje ranljivih učencev naloga staršev in specialnih pedagogov zunaj razreda. Vse to nakazuje na patognomonična prepričanja velikega dela študentov v četrtem letniku njihovega študija. Postavlja se vprašanje, koliko so za študente posebne potrebe, hendikep, motnja povezani s koncepti, kot so poseben, medicinski in zato nespremenljiv, nedostopen za učenje in zato potreben posebne obravnave. To lahko namreč pomeni, da kot učitelj nisi osredotočen na to, kako poučevati različne učence, temveč razmišljaš o ranljivih učencih kot o problemu. Do njih si sicer lahko naklonjen, a odgovornost za njihovo poučevanje in učenje prenašaš na njihove starše in specialne pedagoge, na slednje kot tiste, ki so osvojili specializirano znanje prek specializiranih programov usposabljanja, s katerim naj bi se ranljivemu učencu lažje približali kot oni sami.

4.5 Kakšno bi moralo biti izobraževanje učiteljev?

Kot pravi Zdenko Medveš, pri upoštevanju različnosti otrok nihče ne more za izboljšanje šole »storiti več, kot lahko stori šola sama in zaposleni v njej« (Medveš, 2002, 36; o tem glej tudi Medveš, 2018b). Inkluzija je »praktičen projekt za učitelje in je odvisen od njihove usposobljenosti, predvsem pa od pripravljenosti, da te naloge opravijo« (2003a, 86). Zato je ključno vprašanje, kako učitelje usposobiti za to delo, in sicer ne le z vidika didaktike in organizacije dela, temveč tudi z vidika pripravljenosti sprejemati odgovornost za inkluzijo in s tem etične odločitve. Podobno izpostavljajo tudi drugi avtorji. Kot pravi Biesta (v Peček in Skubic Ermenc, 2016, 13), ni dovolj, da učitelji kompetentno opravljajo svoje delo, temveč morajo znati presoditi, kaj je v konkretni situaciji za konkretnega učenca dobro. Ni namreč »čarobne palice« za inkluzijo, ni knjige receptov, kateri bi učitelji sledili (Allan, 2010, 206). Inkluzija od učitelja zahteva sposobnost, da analizira in predvideva socialne situacije, ter da razume, kako jih je moč spremeniti (Biesta idr., 2015). Pri presoji pa mora učitelj, če izhajamo iz Medveša, izhajati iz »zdravega razuma«:

Kot zglede in mediator v komunikaciji z močjo zdravega razuma, torej razsodnosti, čuta za pravičnost, skupnega čuta in občutljivosti za medosebne odnose, v presojah konkretnih dejanj zagotovi prepletanje različnih vrednostnih ravni (pravičnost, solidarnost, pripoznanja

drugega) in tudi nastajanje novih vrednot, pravil in kreposti, ki so podlaga za obvladovanje koristljivega individualizma, za ustvarjanje sodelujoče skupnosti in krepitev spoštljivih medsebojnih odnosov. (Medveš, 2018a, 60–61)

Vse zahteve v zvezi z inkluzivnim delom učiteljev imajo pomembne implikacije za programe izobraževanja učiteljev. Pri tem je ključno zavedanje, da razvoj učinkovitih inkluzivnih praks ni povezan le s povečanjem znanja prihodnjih učiteljev, temveč tudi s spodbujanjem učiteljev, da si upajo uporabiti raznolike pristope dela ter z razvojem inkluzivnih prepričanj in stališč (Rouse, 2008, 12). Naj izpostavim nekaj ključnih tem in vprašanj, ki se jih morajo programi izobraževanja učiteljev dotakniti.

Kot prvo bi morali programi izobraževanja učiteljev sprejeti in vgraditi razumevanje inkluzije v širšem pomenu besede (Peček in Macura, 2019), nujen pa bi bil tudi premislek, ali in kje se v programih morebiti zagovarja klasični specialpedagoški pogled in to seveda ustrezno preoblikovati. Med študenti bi morali namreč programi izobraževanja učiteljev spodbujati zavedanje, da se vsak otrok lahko uči (Florian, 2007; Rouse, 2008) in da glavna ovira nekaterih otrok pri učenju ni njihov hendikep, motnja, jezik, socialno-ekonomski status, spol itd., temveč pomanjkanje možnosti, pomanjkanje sodelovanja in izobraževanja (McConkey, 2001). To pomeni, da bi se v programih izobraževanja učiteljev morali dotakniti prepričanj študentov o sposobnostih in hendikepih, posebnih potrebah, ovirah, kako poteka poučevanje in učenje, kakšna je njuna moč ter kako sta povezana, prepričanj o specialističnem znanju, kaj se pojmuje kot normalno in kaj ne (Medveš, 2003a; Florian, 2007, 2008; Jordan idr., 2009, 2010) ter kako se specialpedagoški pogled kaže pri delu z učenci na šolah in kakšne posledice ima (Florian, 2007, 2008). Programi izobraževanja učiteljev se morajo torej na različnih nivojih preusmeriti z vprašanja, »kaj je narobe z učencem«, na vprašanje, »kaj učenec potrebuje, da se podpre njegovo učenje« (Rouse, 2008), in sicer na način, da se ga ne izključuje in označuje kot drugačnega.

Poleg tega bi morali študente v času študija sistematično soočiti z etičnimi vprašanji, kot jih izpostavljajo npr. komunitarizem, etika pravičnosti in etika skrbi. Spoznati bi morali pomen skupnosti, skupnih vrednot, skupnega dobrega in sožitja ter se naučiti te vrednote razvijati tudi med učenci. Zavedati bi se morali, kako prilagajati poučevanje potrebam vseh učencev na način, da učence s poenostavljanjem učnega načrta ne »zavijamo v vato«, temveč prispevamo in spodbujamo njihov nadaljnji razvoj tako, da jim učenje predstavlja izziv (Weber, 2016). Ključno pri vse tem pa je tudi pripoznanje drugega kot Človeka (Medveš, 2018a, 59; Kroflič, 2010, 2014). Vsi identitetni položaji si zaslužijo spoštljiv odnos in sprejemanje, kar se kaže med

drugim tudi s participacijo ranljivih otrok oziroma njihovih zakonitih zastopnikov pri vprašanih šolanja otroka (Kroflič, 2010, 2014). Pri inkluziji gre namreč vselej tudi za vprašanje emancipacije in opolnomočenja (Biesta, 2009).

Delo z učenci zahteva prilaganje načinov poučevanja potrebam vseh učencev v razredu, upoštevanje »individualnih posebnosti otrokovega razvoja« (Medveš, 2003a, 98). Raznolikost med učenci je namreč ključna značilnost človeškega razvoja (Florian, 2019). V programih izobraževanja učiteljev je zato nujno vzpostaviti zavedanje, da učitelj pri načrtovanju in izvedbi pouka ne sme izhajati iz norm in odstopanj od njih, torej iz predhodnih sodb, česa en učenec ne zmore v primerjavi z večino učencev istih let, tudi ne iz predpostavke, da bi moral vsak učenec v istem razredu delati po svojem programu, da bi se lahko zagotovila zadostna individualna podpora, usklajena z njegovimi individualnimi potrebami. V nasprotju s tem je treba postaviti individualne potrebe učencev znotraj socio-kulturnega konteksta, v katerem poteka učenje. Osredotočiti se je treba na učenje kot skupno aktivnost, torej aktivnost, ki si jo učenci delijo in jo opravljajo skupaj (Medveš, 2003a; Florian, 2019). S tem pa se v ospredje postavlja tudi pomen participacije vseh učencev v razredu. Le na ta način namreč ne bo inkluzija le novo ime za posebno izobraževanje (Peček, 1992).

Programi izobraževanja učiteljev bi morali razvijati tudi zavedanje, da pristopi in strategije poučevanja za ranljive učence, ki se uporabljajo v inkluzivnem izobraževanju, niso toliko drugačni od pristopov za poučevanje vseh učencev, da bi opravičili uporabo termina »specialnopedagoški pristopi« (Davis in Florian, 2004), kakor tudi, da morajo biti strategije poučevanja veliko bolj ustrezno usklajene s tem, kaj se poučuje, kot s tem, kdo se uči (Florian, 2019, 41). To pa pomeni, da bodo/bi morali študenti pridobiti do zaključka študija večino znanja in spretnosti, ki so potrebne za poučevanje vseh učencev. Zato bi bilo treba študente spodbuditi, da že v okviru prakse v času študija preizkusijo različne strategije poučevanja in na ta način pridejo tudi do svojih lastnih ugotovitev glede tega, kako se soočati z raznolikostjo v razredu. Morda celo pridejo do ugotovitve, da znajo več, kot so pred tem mislili, da znajo (Rouse, 2008).

Študijski programi bi morali med študenti razviti tudi jasno zavedanje, da so oni odgovorni za učenje in poučevanje vseh učencev v razredu, da je naloga učitelja oz. šole, da razvije »učne procese in pomoč vsakemu otroku tako, da realno doseže ustrezno raven uspešnosti, ki je potrebna za uspešno napredovanje v šolskem sistemu in v življenju« (Medveš, 2003a, 94). Inkluzija ni izbira, temveč zahteva in nujnost. Ena od poti zavedanja tega je spoznanje o povezanosti odgovornosti učiteljev s kakovostjo poučevanja in učenja učencev. Študenti bi se morali zavedati,

da se s prenašanjem odgovornosti za učenje in poučevanje na starše še poveča vpliv socialno-ekonomskega statusa, s prenašanjem odgovornosti na specialne pedagoške pa označevanje in izključevanje učencev. Sprejemanje odgovornosti učiteljev je pomembno nenazadnje tudi zaradi samega statusa učiteljskega poklica: učitelj, ki staršem razlaga, da morajo poučevati svoje otroke doma ob tem, da je sam vrsto let študiral, kako to narediti, prav gotovo ne more biti cenjen, prav tako pa tudi ne njegov poklic.

Študenti pogosto vidijo ranljive učence skozi njihov deficit in implicitno ali eksplicitno krivijo učenčevo okolje, socialno-ekonomsko ali kulturno ozadje otroka ali pa otrokove individualne značilnosti za njegov neuspeh v razredu (McConkey idr., 2001; Florian in Rouse, 2009; Jordan idr., 2009, 2010; Macura in Dimitrijević, 2016). Zato bi morali s programi izobraževanja učiteljev študenti spoznati različne oblike diskriminacije in izključevanja, ki se dogajajo in ohranjajo na nivoju sistema, kot tudi na nivoju šole in dela učitelja (Villegas, 2007).

Zgoraj sem izpostavila le nekatera vsebinska področja, ki bi se jih moralo izobraževanje učiteljev po mojem mnenju dotakniti. Ta področja se dotikajo tako vprašanj konceptov znanja, ki jih potrebujejo prihodnji učitelji, kot soočanj z njihovimi prepričanji, stališči, implicitnimi teorijami o učenju in njegovi moči, normalnosti, hendikepu ipd. Pri oblikovanju programov izobraževanja učiteljev bi morali upoštevati tudi rezultate raziskav, ki kažejo, da obstaja pri nekaterih učiteljih razlika med tem, kaj znajo in kaj počnejo v razredu (Wilcox-Herzog, 2003; Rimm-Kaufman idr., 2006; Rouse, 2008). Razlogov za to je več, med njimi tudi pomanjkanje zaupanja, da bi učitelji znanje, ki ga imajo, uporabili v praksi (Florian, 2008). To pa pomeni, da je treba biti pri izobraževanju učiteljev za inkluzijo pozoren ne le na vsebino, temveč tudi na izvedbo programov.

Raziskave kažejo, da delo in interakcija z učenci iz ranljivih skupin poveča empatijo, razumevanje položaja ranljivih učencev, oblikovanje pozitivnih stališč, s čimer se povečata tudi samozavest in prepričanje študentov o njihovi kompetentnosti za poučevanje, hkrati pa jim to omogoča, da se soočijo s svojimi strahovi pred delom z ranljivimi učenci (Kidd idr., 2008; Pantić idr., 2011; Macura in Dimitrijević, 2016). Zato je nujno študentom omogočiti izkušnje z delom z raznolikimi učenci, in sicer v pogojih, ki so načrtovani in vodeni. Pomembno je namreč, da imajo študenti možnost opazovanja in sodelovanja pri kakovostnem pouku. Le take izkušnje bi jim omogočale videti, da je raznolikost v razredu lahko izziv, vir znanja in ne problem (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (EARIPPP), 2011; glej tudi Loreman idr., 2007; Sharma idr., 2008). To je še tem bolj pomembno ob zavedanju, da lahko izkušnja nekatere inkluzije na praksi med

študenti okrepi ali pa vzpodbudi prepričanje, da inkluzija ni možna, oziroma da je možna le v teoriji, ne pa tudi v praksi (Mlinar in Peček, 2014).

Za doseganje ciljev inkluzije niso uporabne le metode, kot so prepričevanje, poučevanje, informiranje, tudi ne le metode, pri katerih dajemo študentom možnost preverjati svoje teorije in prepričanja skozi povratne informacije, ki jih dobijo od sošolcev in učiteljev (Jordan idr., 2009). Ključna je uporaba bolj interaktivnih pristopov in metod, kot so igre vlog, simulacije, delo v skupinah, ki študente »postavljajo« v situacije, ko razmišljajo in »na lastni koži občutijo«, kaj pomeni biti drugačen, marginaliziran, izpostavljen, stigmatiziran, diskriminiran. Predvsem je bistvenega pomena njihova aktivna vloga, saj najbolj prepričajo argumenti, ki si jih ustvarijo študenti sami (Ule, 2009; Samaluk in Turnšek, 2011). Ob tem se moramo zavedati, da spreminjanje implicitnih teorij, stališč in predsodkov ni enostavno in da nekaterih ne bomo mogli povsem spremeniti. Pa vendar je zelo pomembno, da omogočamo študentom uvid vsaj v tista, ki vodijo v diskriminacijo, ki nas napravijo slepe za lastne pomanjkljivosti in slabosti. Tako človek ni več slepo podvržen dinamiki predsodkov, ne živi pa tudi v nevarni iluziji, da je brez njih (prav tam).

Študenti, ki vstopajo v študij, imajo že oblikovana prepričanja in stališča o učiteljih, učencih, učnem procesu, metodah poučevanja itd. (Korthagen, 2004). Le-ta je težko spreminjati, saj so dolgotrajna, stabilna in globoko zasidrana (Johnson in Howell, 2009; Ule, 2009). Zato se zastavlja dvom, ali in koliko lahko s študijskim procesom spreminjamo stališča in prepričanja študentov, ki niso inkluzivna (Peček in Macura, 2015, 2019). S tem vprašanjem so povezane tudi razprave o ustreznosti izbirnih postopkov ob vpisu na pedagoški študij. Ti so večinoma naravnani na preverjanje znanja kandidatov za študij, pa vendar, kot že večkrat povedano, znanje samo po sebi za delo v razredih ni dovolj. Zato nekateri izpostavljajo, da bi morali z izbirnimi postopki pri vpisu preverjati tudi druge dimenzije kandidatov, kot so sposobnost empatije, senzibilnost, pripravljenost prevzeti odgovornost za vse učence, pogum pri boju proti nepravilnostim ipd. (Haapanen, 2000; Ažman idr., 2019). Jasno je, da tudi s tovrstnimi sprejemnimi postopki ne bi mogli nadomestiti nujnosti soočanja študentov s svojimi implicitnimi teorijami, predsodki in stereotipi, naredili pa bi lahko vsaj selekcijo med študenti, katerih stališča so najbolj radikalna. Cilj razmisleka o ustreznosti sprejemnih postopkov bi moral biti tudi iskanje odgovora na vprašanje, kako povečati spolno, etnično, versko in druge raznolikosti med prihodnjimi učitelji, kar je prav tako pogoj za uspešno uveljavljanje inkluzije v šolah (EARIPPP, 2011; Stíngu idr., 2016).

Izpostavila sem le nekaj področij, na katere bi po mojem mnenju morali biti pozorni pri izobraževanju učiteljev v smeri inkluzije. Seveda je predpogoj za uresničitev

tega inkluzivna naravnost pedagoških delavcev na univerzah. Prav oni bi morali biti zgled inkluzivne prakse za študente, in sicer tako z vidika znanja, prepričanj, kot tudi z načinom dela s študenti (EARIPPP, 2011; Boeckmann, 2016). Da je tudi to področje, ki predstavlja oviro za nadaljnji razvoj inkluzije in hkrati morda še večji izziv za spreminjanje kot zgoraj omenjeno, kažejo raziskave, ki govorijo o prepričanjih zaposlenih v pedagoških študijskih programih o inkluziji (Macura in Dimitrijević, 2016; Lesar in Žvegljč Mihelič, 2019).

4.6 Implikacije dvotirnega izobraževanja učiteljev za inkluzijo – zaključek

Osrednje vprašanje pričujočega prispevka je, ali je mogoče uresničiti inkluzijo brez stigmatizacije in izključevanja. Pri tem sem izpostavila, da je odgovor povezan s tem, na katerih predpostavkah temelji naša filozofija inkluzije (Graham in Slee, 2008, 289–290), oziroma je odvisen od naše konstrukcije pomena in razumevanja ter naših odločitev, ki temu sledijo (Hansen, 2012, 96). Kaj pomeni povedano za dvotirni sistem izobraževanja učiteljev, torej ločen sistem izobraževanja za običajne in specialne učitelje, kateremu smo priča v različnih šolskih sistemih?

V zgoraj zapisanem sem skušala pokazati, da specialni pedagogi na šolah utrjujejo prepričanje, da je treba delati z ranljivimi učenci na drugačen način, z drugačnim znanjem, kot ga potrebujemo pri delu z običajnimi učenci, torej z znanjem, ki ga običajni učitelji nimajo (Medveš, 2003a). S tem postanejo ranljivi učenci v rednih šolah odgovornost tistih, ki imajo to znanje, kar razbremeni učitelje odgovornosti zanje (Florian in Rouse, 2009). Takšno prepričanje pa je še dodatno okrepljeno z dvotirnim sistemom izobraževanja učiteljev, kar lahko ilustriram z naslednjo izjavo učiteljice: »inkluzija bi morala biti zasnovana na prostovoljnosti. Ni prav, da ti nekdo le 'da' otroka s posebnimi potrebami in te pouči, kako delati z njim. Če bi bilo tako enostavno, potem študij na Fakulteti za defektologijo ne bi trajal štiri leta« (Macura-Milovanović idr., 2010, 39).

Nikakor torej ni mogoče sprejemati in uresničevati ideje inkluzije v šolah in hkrati organizirati izobraževanja učiteljev, ki tovrstno idejo spodkopava (Peček, 1997). Ločeno izobraževanje učiteljev izhaja in utrjuje specialnopedagoški pogled, medicinski diskurz, patognomoničen pogled na človeka in njegov razvoj, kar je, kot že večkrat omenjeno, v nasprotju z idejo inkluzije. Tak sistem izobraževanja učitelje sam po sebi nagovarja k procesom prenašanja odgovornosti, izključevanja, stigmatizacije in ne inkluzije ter le še dodatno utrjuje že zapisano, in sicer, da je inkluzija le novo ime za posebno izobraževanje (Peček, 1992). Do

tega pa ne prihaja le v povezavi z izobraževanjem učiteljev za poučevanje učencev s posebnimi potrebami, temveč v povezavi z vsakim izobraževanjem, ki je ločeno, posebno in ki usposablja učitelje za delo le z določeno skupino učencev (Macura-Milovanović in Peček, 2013; Boeckmann, 2016). Specialnopedagoški pogled pa se ohranja tudi prek posebnih predmetov znotraj programov izobraževanja učiteljev, ki se osredotočajo le na usposabljanje za poučevanje ranljivih skupin učencev (EARIPPP, 2011). Pri ustvarjanju pogojev za inkluzijo ne gre namreč za to, »da bi na ravni študijskih programov pedagoškega izobraževanja zagotovili določeno število občepedagoških in specialnopedagoških ur in vsebin, temveč je treba doseči integracijo tega znanja v skupnem temeljnem delu študijskih programov« (Medveš, 2003a, 100). Znanje učitelja o inkluziji in načinu dela z ranljivimi učenci ne more biti nek poseben dodatek, temveč lahko deluje inkluzivno le v primeru, če je vgrajeno kot integrativni del celotnega programa izobraževanja učiteljev (prav tam).

Povsem se torej strinjam z Zdenkom Medvešem, da je za uspešnost inkluzije nujno »združevanje izobraževanja osnovnošolskih učiteljev z izobraževanjem specialnih pedagogov« (prav tam, str. 88). Oblikovati je treba enotne, celovite programe izobraževanja za vse učitelje, kar je nenazadnje že trenutna praksa nekaterih sistemov izobraževanja učiteljev po svetu (EARIPPP, 2011). Tovrstni programi, kot omenjeno, ne morejo graditi na združevanju vsebin »običajnega« in »posebnega«, temveč na povsem drugačnih konceptih, pogledih na človeka in njegov razvoj. Kot pravi Medveš, je lahko teoretska podlaga inkluzije le »moderna obča pedagogika« (Medveš, 2003a, 90), ki se ukvarja s splošnoveljavnimi zakoni, ki veljajo »za poučevanje vseh otrok, tudi otrok s posebnimi potrebami« (prav tam, 91). Po njegovem mnenju je namreč razlika med občo in specialno pedagogiko »le na ravni tehnik in metod, nikakor pa ne na ravni konceptov« (prav tam, 99). Specialna pedagogika je le »aplikacija obče pedagogike na specifično življenjsko situacijo, in ne na 'človeški deficit'« (Wilhelm, prav tam, 99).

Če izpostavim L. Florian (2019), lahko izobraževanje učiteljev za inkluzijo temelji le na razumevanju raznolikosti učencev kot osnovni značilnosti človeškega razvoja. Med študenti, prihodnjimi učitelji, mora vzpostaviti razumevanje, da je izziv inkluzivne prakse spoštovanje in odzivanje na razlike med učenci na načine, ki vključujejo in ne izključujejo; vzpodbuditi mora razmišljanje o načinih dela v razredu, pri katerih se to, kar je »običajno« na voljo učencem, razširi in se ne dela za nekatere učence nekaj posebnega, dodatnega, drugačnega od tistega, kar je na voljo ostalim; s tem pa se hkrati tudi omogoči vsem učencem sodelovanje pri dejavnostih v razredu (prim. EARIPPP, 2011, 30).

Viri

- Allan, J. (2010). Questions of inclusion in Scotland and Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 199–208.
- Arnesen, A. L., Allen, J. in Simonsen, E. (ur.) (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ažman, T. idr. (2019). *Sporočilo konference Učeca se profesionalna skupnost*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Dostopno na: <http://www.eurydice.si/sporocilo-konference-uceca-se-profesionalna-skupnost.pdf>.
- Biesta, G. (2009). Sporadic democracy: Education, democracy and the question of inclusion. V M. Katz, S. Verducci G. in Biesta (ur.), *Education, Democracy and the Moral Life* (str. 101–112). New York: Springer.
- Biesta, G., Priestley, M. in Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 21(6), 624–640.
- Boechman, K. B. (2016). European Perspectives on Teacher Education in Multilingual Contexts, Initiatives of the Council of Europe and the European Union, V E. Messner, F. Worek in M. Peček (ur.), *Teacher Education for Multilingual and Multicultural Settings* (str. 100–110). Graz: Leykam.
- Booth, T. in Ainscow, M. (ur.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge Falmer.
- Booth, T. in Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Croll, P. in Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals' view of inclusion. *Special Needs Education*, 15(1), 1–12.
- Davis, P. in Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. London: DfES.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs

Education. Dostopno na: <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers>.

- Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (EARIPPP) (2011). *Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi – Izšivi in priložnosti*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.
- Elik, N., Wiener, J. in Corkum, P. (2010). Pre-service teachers' open-minded thinking dispositions, readiness to learn, and attitudes about learning and behavioural difficulties in students. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 127–146.
- Florian, L. (2007). Reimagining special education. V Florian, L. (ur.), *The SAGE Handbook of Special Education* (str. 7–20). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
- Florian, L. (2019). Conceptualising Inclusive Pedagogy, V P. Zgaga (ur.), *Inclusion in education: reconsidering limits, identifying possibilities* (str. 29–43). Berlin: Peter Lang.
- Florian, L. in Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies?* London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Gore, J. M., Griffiths, T. in Ladwig, J. G. (2002). *Exploring 'productive pedagogy' as a framework for teacher learning*. Paper prepared for presentation at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, December 2-5, in Brisbane. Dostopno na: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2002/gor02267.pdf>.
- Graham, L. J. in Slee, R. (2008). An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277–293.
- Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89–98.

- Haapanen, S. (2000). Skills and Competencies Needed by a Multiculturally Oriented Teacher / Philosophical Considerations. V V. Sannari in R. Räsänen (ur.), *Ethical challenges for teacher education and teaching* (str. 131–147). Oulu: Oulu University Press.
- Johnson, G. in Howell, A. (2009). Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. *International Journal of Special Education*, 24(2), 35–41.
- Jordan, A., Schwartz, E. in McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535–542.
- Jordan, A., Glenn, C. in McGhie-Richmond, D. (2010). The supporting effective teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259–266.
- Kidd, J., Sanchez, S. in Throp, E. (2008). Defining moments: Developing Culturally Responsive Dispositions and Teaching Practices in Early Childhood Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 316–329.
- Kobolt, A. idr. (2010). *Governance of educational trajectories in Europe: country report Slovenia: deliverable nr. 3: working paper 2.1*. [Frankfurt am Main]: GOETE, Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education & Faculty of Social Sciences.
- Kobolt, A. idr. (2010b). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Krofič, R. (2010). Pripoznanje drugega kot drugačnega: element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V M. Ličen (ur.), *Kulture v dialogu: zbornik* (str. 7–12). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Krofič, R. (2014). Emancipacija skozi umetniško doživetje in pomen hendikepa kot instance drug(ačn)osti. *Časopis za kritiko znanosti*, 42(255), 117–127.

- Lesar, I. (2008). Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih. *Sodobna pedagogika*, 59(3), 90–109.
- Lesar, I. in Žveglič Mihelič, M. (2019). University teaching staff about the inclusiveness: Are their beliefs barriers in the process of implementation of inclusiveness in Slovenia? V P. Zgaga (ur.), *Inclusion in education: reconsidering limits, identifying possibilities* (str. 71–96). Berlin: Peter Lang.
- Loreman, T., Forlin, C. in Sharma, U. (2007). An International Comparison of Preservice Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Dostopno na: <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>.
- Macura, S., Čuk, I. in Peček, M. (2020). Beliefs of student teachers in Serbia and Slovenia about supporting vulnerable pupils in learning and social participation. *European journal of special needs education*, 35(1), 55–69.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I. in Kovačević, M. (2010). *Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity: Serbia Country Report*. Torino: European Training Foundation.
- Macura, S. in Dimitrijević, B. (2016). Preparing student teachers for multicultural settings with Roma pupils in Serbia. V E. Messner, D. Worek in M. Peček (ur.), *Teacher Educations for Multilingual and Multicultural Settings* (str. 64–75). Graz: Leykam.
- Macura-Milovanović, S. in Peček, M. (2013). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils. *International journal of inclusive education*, 17(6), 629–645.
- McConkey, R. idr. (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms. A guide for teachers*. Paris: UNESCO.
- Medveš, Z. (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 53(5), 24–41.
- Medveš, Z. (2003a). Šola zate in zame. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 84–102.

- Medveš, Z. (2003b). Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: uvod. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 8–16.
- Medveš, Z. (2006). Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57(posebna izdaja), 10–23.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*. 58(posebna izdaja), 6–29.
- Medveš, Z. idr. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 74–94.
- Medveš, Z. (2017). Inkluzija je tema obče pedagogike: pedagoški diskurz Vinka Skalarja. *Socialna pedagogika*, 21(1–2), 3–24.
- Medveš, Z. (2018a). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 22(1), 44–69.
- Medveš, Z. (2018b). Aktualno z letošnje konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi: šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 22(2), 4–19.
- Mlinar, K. in Peček, M. (2014). »Praksa je eno, teorija drugo« – mar res?: stališča študentov o inkluziji. V T. Devjak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 19–35). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in Education: From concepts, values and Critique to Practice. V H. Daniels (ur.), *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* (str. 5–31). London: Falmer Press.
- Norwich, B. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognizing and Resolving Dilemmas. *British journal of Educational Studies*, 50(4), 482–502.
- Norwich, B. (2015). Inclusive education in Italy: a response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 448–451.
- Ouane, A. (2008). Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning. V A. Acedo, M., Amadio in R. Opertti (ur.), *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education* (str. 71–78). Geneva: UNESCO.

- Pantić, N., Closs, A. in Ivošević, V. (2011). *Teachers for the Future: Teacher Development for Inclusive Education in the Western Balkans*. Turin: European Training Foundation.
- Peček, M. in Macura, S. (2019). Defining the boundaries of inclusion within compulsory education and teacher education. V P. Zgaga (ur.), *Inclusion in education: reconsidering limits, identifying possibilities* (str. 45–69). Berlin: Peter Lang.
- Peček, M. (1992). Integracija – le novo ime za posebno izobraževanje? V F. Žagar (ur.), *Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev* (str. 206–211). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Peček, M. (1997). Učitelji in integracija učencev s posebnimi potrebami. V K. Destovnik in I. Matović (ur.) *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve: zbornik prispevkov* (str. 320–327). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2008). Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised groups. *Educational studies*, 34(3), 223–237.
- Peček, M. in Macura-Milovanović, S. (2012). Who is responsible for vulnerable pupils?: the attitudes of teacher candidates in Serbia and Slovenia. *European journal of teacher education: journal of the Association for Teacher Education in Europe*, 35(3), 327–346.
- Peček, M. in Macura-Milovanović, S. (2015). Do admission criteria for teacher education institutions matter? A comparative study on beliefs of student teachers from Serbia and Slovenia about inclusive practices. *Teachers and teaching: theory and practice*, 21(3), 260–276.
- Peček, M. in Skubic Ermenc, K. (2016). Izobraževanje učiteljev za poučevanje v kulturno in jezikovno heterogenih oddelkih. *Sodobna pedagogika*, 67(2), 8–24.
- Peček, M., Macura-Milovanović, S. in Vujisić Živković, N. (2014). The cultural responsiveness of teacher candidates towards Roma pupils in Serbia and Slovenia – case studies. *JET. Journal of education for teaching*, 40(4), 359–376.

- Peček, M., Macura-Milovanović, S. in Čuk, I. (2015). Regular versus special streams within teacher education. V V. Domović in V. Vizek-Vidović (ur.), *Overcoming fragmentation in teacher education policy and practice. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Specijalno izdanje. 17(2)*, 99–115.
- Peček, M., Macura, S. in Čuk, I. (2020). *Would you include vulnerable children in your class? A cross-cultural comparison of student teachers' attitudes and beliefs regarding inclusive education in Slovenia and Serbia*, v recenziji.
- Rimm-Kaufman, S. E. idr. (2006). A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practice, and beliefs about children. *Journal of School Psychology, 44*, 141–165.
- Rix, J. idr. (2006). A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. Technical report. V *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North, 6(1)*, 1–12.
- Samaluk, B. in Turnšek, N. (2011). Osveščanje o mehanizmih diskriminacije – nekaj rezultatov pilotne evalvacijske študije. *Sodobna pedagogika, 62(3)*, 182–203.
- Sharma, U., Forlin, C. in Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society, 23(7)*, 773–785.
- Schmidt, M. in Čagran, B. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje, 22(1–2)*, 55–72.
- Schmidt, M. in Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51(2)*, 16–30.
- Stingu, M. M., Marin, E. in Ion, G. (2016). Dealing with Diversity in Higher Education: Insights from Romania. V E. Messner, D., Worek in M. Peček (ur.), *Teacher Educations for Multilingual and Multicultural Settings* (str. 75–86). Graz: Leykam.

- Štemberger, T. in Kiswarday, V. R. (2018). Attitudes towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47–58.
- Ule, M. (2009). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: a look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370–380.
- Vršnik Perše, T. idr. (2016). *Evaluacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Univerza v Mariboru, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Pedagoški inštitut.
- UNESCO (2020). *Barriers to Inclusive Education*. UNESCO. Dostopno na: <http://www.unescobkk.org/education/inclusive-education/what-is-inclusive-education/barriers-to-inclusive-education/>.
- Weber, J. J. (2016). From Fixed to Flexible Multilingual Education: The Case of Luxembourg. V E. Messner, D., Worek in M. Peček (ur.), *Teacher Educations for Multilingual and Multicultural Settings* (str. 134–143). Graz: Leykam.
- Wiebe Berry, R. A. (2008). Novice teachers' conceptions of fairness in inclusion classrooms. *Teaching and teacher education*, 24, 1149–1159.
- Wilcox-Herzog, A. (2003). Is there a link between teachers' beliefs and behaviours? *Early Education and Development*, 13(1), 81–106.

5 Katera vzgojna paradigma najboljše podpira uresničevanje inkluzivnosti?

Irena Lesar

5.1 Uvod

Navkljub nenehnim prizadevanjem raziskovalcev, praktikov in tudi politikov, inkluzivnost v šolskem sistemu še vedno ostaja nejasno definirana, pogosto problematizirana in sporna tema tako v domačem (npr. Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli, 2003; Zgaga, 2019) kot tudi v mednarodnem prostoru (npr. Operti idr., 2014; Hardy in Woodcock, 2015). Nedvomno je v tem kontekstu ne-spregledljiv vidik že različno definiranje šol v posameznih družbah, pa tudi konceptualizacija tega področja družbenega delovanja, ki se v nekaterih okoljih bolj naslanja na anglo-ameriško, drugod pa na kontinentalno tradicijo (Medveš, 1991a; Biesta, 2011). Ali drugače, ponekod so šole opredeljene le kot izobraževalne, drugod pa kot vzgojno-izobraževalne ustanove (Alexander, 2009), zaradi česar se tudi cilji šolanja in priporočljivi načini njihovega doseganja v različnih šolskih sistemih precej razlikujejo.

Na mednarodni ravni se je konec prejšnjega stoletja oblikovala zahteva po vpe-ljevanju inkluzivnosti v šolske sisteme (UNESCO, 1994), v okviru katere je za naše nadaljnje razmišljanje treba omeniti tri temeljne argumente¹: (a) inkluzivno izobraževanje je ne le temeljna človekova pravica, marveč edino omogoča vzgo-jo vseh za spoštljivo sobivanje v družbi raznolikih, (b) inkluzivno izobraževanje omogoča ponovno vzpostavljanje bolj pravičnega razmerja med šolo in družbo ter šolo in posamezniki, in ne nazadnje (c) ni nedvoumnih dokazov, da se specifične kategorije učencev učijo povsem drugače od večine oziroma da najučinkovitejše učenje poteka v homogenih skupinah (Lesar, 2019). Ker je prvi od argumentov implementacije inkluzivnosti v šolske sisteme vzgojni in ker je vzgoja proučevana v kontinentalni tradiciji, natančneje v okviru pedagogike, se zastavlja vprašanje, kakšne možnosti doseganja tega cilja ponuja pedagogika. V tem prispevku bo zato razmislek usmerjen v ugotavljanje, katera od prepoznanih vzgojnih paradigem (Medveš, 2007, 2015, 2018a, 2018b) najbolj podpira doseganje cilja spoštljivega sobivanja v družbi raznolikih.

1 »Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system.« (UNESCO, 1994, IX)

Pojmovanj inkluzivnosti je med različnimi akterji mnogo, zato je za nadaljnje razumevanje razprave pomembno poudariti, da prispevek izhaja iz koncepta inkluzivnost kot transformacije šolskega sistema (Opertti idr., 2014), v okviru katerega je »*enako pomembna socialna participacija in občutek pripadnosti skupnosti kot učno napredovanje*« (Lesar, 2019, 53). Za implementacijo tega koncepta pa ne zadostuje le oblikovanje čim bolj objektivnih in relevantnih meril (vstopni pogoji, število vključenih družbeno prepoznavnih marginaliziranih skupin učencev², njihova učna uspešnost oz. prehodnost v višje ravni šolanja ipd.), s katerimi v neredkih šolskih sistemih skušajo prikazati uresničevanje inkluzivnosti, marveč je treba pozornost nameniti zlasti procesom, ki vodijo do njegovega uresničevanja. Pri tem pa moramo upoštevati, da gre za z objektivnimi kazalniki težko merljive vidike tega kompleksnega procesa, o katerih bi morali povprašati vse vključene, še zlasti učence. Ker se torej v transformativni perspektivi posebej poudarja sam proces, saj je razumevanje pričakovanj vseh učencev v njihovih okoljih in okoliščinah, njihovo spoštovanje in odzivanje nanje pot do resničnega doseganja inkluzivnosti (Opertti idr., 2014, 159), je treba temeljito premisliti, s katerimi pedagoškimi koncepti lahko podpremo proces uresničevanja inkluzivnosti. Zaradi osredotočenosti na šolski sistem in možnosti njegove transformacije se bomo pri natančnejšem opredeljevanju inkluzivnosti naslonili na avtorje, ki inkluzivnost definirajo s pomočjo sistemske teorije.

5.2 Natančnejše opredeljevanje inkluzivnosti s pomočjo sistemske teorije

Pri opredeljevanju inkluzivnosti se praviloma izhaja iz Salamanške izjave (UNESCO, 1994), v kateri se od držav podpisnic zahteva, da oblikujejo koncept inkluzivnosti na nacionalni ravni, upoštevajoč temeljne poudarke tega mednarodnega dokumenta. Ti pa so neredko dvoumni oz. ne zadosti premišljeni, zlasti diskurz posebnih potreb, individualistična oz. esencialistična perspektiva na posebne potrebe, medicinski in profesionalni diskurz ter večji poudarek na poučevanju in učenju kot socialni in vzgojni dimenziji (več o tem v Lesar, 2018a; podobno tudi Medveš, 2017). Tu lahko iščemo tudi razlog, zakaj so oblikovalci politik tako pogosto inkluzivnost zasnovali le kot odziv na otroke s posebnimi potrebami (Opertti idr., 2014; Messiou, 2017) in naslanjajoč se na anglo-ameriško tradicijo (Medveš, 1991a; Biesta, 2011) poudarjali le na raziskovalnih izsledkih (angl. *evidence-based*) utemeljene učinkovite metode poučevanja in posameznikov učni napredek.

2 V besedilu, ki skuša v razmišljanju upoštevati celotno šolsko vertikalno, bodo na konkretni ravni uporabljeni izrazi, ki se bolj nanašajo na osnovnošolsko raven (npr. učenec, učitelj), pri čemer bodo praviloma mišljeni tudi vključeni v vrte, torej otroci in vzgojitelji, in srednje šole, torej dijaki in profesorji. V besedilu bodo tudi uporabljeni izrazi samo v moški slovnični obliki, ki pa veljajo za vse.

Nekatere sodobnejše opredelitve sicer inkluzivnost opredeljujejo kompleksnejše, npr. kot neprekinjen proces povečevanja *prisotnosti*, *participacije* in *dosežkov* vseh otrok in mladostnikov v lokalnih šolah (Manchester, 2012). Četudi je v Manchesterški definiciji opredeljevanja inkluzivnosti (prav tam) posebej omenjen vidik participacije in ne le fizične prisotnosti v lokalnih šolah, pa v njej ne zasledimo posameznikovega doživljanja pripadnosti skupnosti. Ta vidik pa je zelo pomemben, ne nazadnje tudi zato, ker nekatere raziskave dokazujejo pozitivne korelacije med občutkom pripadnosti in učno uspešnostjo. Na zelo velikem vzorcu (242 šol, cca 80.000 učencev in 10.000 strokovnih sodelavcev, tudi administrativno osebje) so na Danskem ugotovili močno pozitivno korelacijo med doživeto (angl. experienced) vključenostjo, torej občutkom pripadnosti, in učno uspešnostjo (Qvortrup, 2016). Zato je eno od pomembnejših vprašanj, na katero bomo skušali v nadaljevanju najti odgovor(e), kako lahko v šolah, za katere je značilno zlasti teleološko in normativno delovanje (Habermas, 1981 v Medveš, 2018a), dosežemo občutje pripadnosti skupnosti vseh učencev?

Najbolj kompleksno pojmovanje inkluzivnosti ponuja večdimenzionalni koncept (Qvortrup in Qvortrup, 2018), ki v opredelitvi ne upošteva samo več *ravni inkluzivnosti* (fizično oz. numerično, socialno in psihološko), marveč tudi različna *pri-zorišča* in *stopnje inkluzivnosti*. A. Qvortrup in L. Qvortrup (prav tam) sta se pri opredeljevanju inkluzivnosti naslanjala na Luhmannovo sistemsko teorijo. Pri tem sta upoštevala, da je za družbe značilna funkcionalna diferenciacija v podsisteme in da v slehernem podsistemu poteka komunikacija v specifičnih kodih. Izobraževanje kot podsistem je npr. opredeljeno s kodo boljše/slabše znanje učencev, pri samem vrednotenju boljše/slabše znanje pa se izhaja iz odgovorov na vprašanje, kaj se morajo otroci naučiti, da bi lahko participirali v družbi. Toda to, kar sistem izobraževanja navede kot boljše znanje, je lahko v drugih funkcionalnih sistemih opredeljeno kot irelevantno. Pri opredeljevanju inkluzivnosti sta upoštevala tudi Luhmannov koncept samo-reference, ki pojasni, da posameznik ni vezan le na eno določeno skupnost, marveč je svoboden v gibanju med različnimi skupnostmi – vključenost in izključenost tako postaneta meta koncept. Nadalje sta pojmovanje inkluzivnosti gradila na Luhmannovemu razlikovanju med (1) družbo, (2) organizacijami in (3) interakcijami, saj to omogoča razumevanje uveljavljanja principov vključenosti in izključenosti na različne načine. Za interakcije pa je pomembna komunikacija, ki rešuje problem dvojne kontingence, torej vzajemne pomanjkljivosti védenja o mislih in delovanjih drugih ljudi (prav tam, 807–809). Na podlagi teh izhodišč Luhmannove sistemske teorije izpeljeta za nadaljnje opredeljevanje inkluzivnosti pomembne poudarke:

- a) Ne obstaja sistem – na družbeni, organizacijski ali interakcijski ravni –, v katerem bi ne potekali stalni procesi vključevanja in izključevanja. To implicira, da vključevanje nekoga vedno pomeni tudi izključevanje drugih, pa tudi da odločitev za vključenost v en sistem dejansko onemogoči istočasno vključenost v nek drug sistem, da torej (*samo*)*vključevanje* predvideva tudi (*samo*)*izključevanje* (poudarila I. L.).
- b) Vključevanje nekoga v skupnost spremeni to skupnost in hkrati predstavlja tveganje, da bi izključili nekoga drugega.
- c) Etiketiranje učencev kot »vključenih« samih po sebi je hkrati akt izključevanja (prav tam, 810).

Četudi je v večini definicij inkluzivnosti poudarek le na fizičnem procesu »premeščanja« nekoga iz enega konteksta v drugega oz. na *numerični ravni* (zlasti to velja za definicije znotraj političnega podsistema), pa avtorja opozarjata, da se je treba preizpraševati tudi o tem, ali je učenec družbeno dejaven v skupnosti (*socialna raven*) in ali se čuti pripadnega skupnosti oz. je pripoznan od ostalih članov skupnosti (*psihološka raven*) (prav tam, 812).

Ker pa vključenost ne pomeni samo biti član učne skupnosti v razredu, marveč se odvija tudi v odnosih z drugimi učenci in šolo oz. dogajanjem na šoli, avtorja opozorita še na druga *prizorišča*, kjer tudi lahko govorimo o inkluzivnosti. Poleg strokovno organizirane učne skupnosti – pouka, se vprašanje vključenosti poraja tudi v interakcijah znotraj razreda – med sošolci, potem na celotni šoli – tako med učenci šole kot znotraj neformalnih dejavnosti, ki se odvijajo na šoli, in ne nazadnje med posameznim učencem in enim ali več odraslih (prav tam, 812–813).

Pri zadnji dimenziji, *stopnji inkluzivnosti*, pa opozarjata, da potrebujemo definicijo inkluzivnosti, ki bo omogočala situacije, v katerih je učenec lahko vključen v nekatera družbena prizorišča, a hkrati tudi izključen iz drugih, in tudi upoštevanje dejstva, da je učenec vključen do določene stopnje na kontinuumu od totalne vključenosti do totalne izključenosti. Ob tem se je treba zavedati, da totalna inkluzivnost ni niti dosegljiva niti možna niti zaželena, da je torej nemogoče oblikovati »ne-izključevalni družbeni prostor« (angl. *exclusion-free social space*). Totalna inkluzivnost pravzaprav pomeni tudi individualno nevidnost, kar pa ni zaželeno, saj je pomembna tako individualna kot družbena vidnost oz. prepoznavnost (prav tam, 814; podobno tudi Sidorkin, 2002).

Na osnovi teh treh dimenzij sta oblikovala matrico inkluzivnosti, ki je lahko v precejšnji pomoč pri načrtovanju in proučevanju uresničevanja inkluzivnosti (Preglednica 1). V tej matrici ostaja sicer resna dilema pri »merilih« stopnje inkluzivnosti,

zlasti socialne in psihološke ravni udejanjanja inkluzivnosti, in v tem kontekstu tudi dilema, kateri raziskovalni pristop, metodo in instrument uporabiti, da dobimo čim bolj celovit vpogled v proučevano tematiko. Naslednja dilema pa je, kdaj lahko govorimo, da je posameznik vključen na način, da se tudi sam čuti pripadnega in sprejetega ter uspešnega člana skupnosti – ali je dovolj, da se to zgodi le na enem prizorišču inkluzivnosti ali bi se moralo dogajati na večini oz. celo na vseh?

Preglednica 1: Matrica inkluzivnosti, dopolnjena z nekaterimi primeri iz slovenskih šol (Qvortrup in Qvortrup, 2018, 815)

Socialno prizorišče ...	Raven inkluzivnosti	Fizična oz. numerična	Socialna oz. dejavnostna	Psihološka oz. doživljajska
v okviru strokovno organizirane učne skupnosti – pouk			<i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i>	<i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i>
znotraj razreda kot kompleksnega sistema interakcij – odnosi med sošolci			<i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i>	<i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i>
povezano s šolsko skupnostjo, vendar ne formalni del te skupnosti – interesne dejavnosti, varstvo			<i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i>	<i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i>
vezano na medosebne odnose med učenci šole – druženje med odmori			<i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i>	<i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i>
vezano na medosebne odnose med posameznim otrokom in enim ali več odraslimi – izvajanje DSP, oblikovanje IP ipd.			<i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i>	<i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i>

Zanimivo je, da zlasti pri zadnji dimenziji – stopnja inkluzivnosti – avtorja v razpravo vključita tudi vprašanje razmerja med individualnim in družbenim oz. med posameznikom in družbo. To je namreč v pedagoškem polju ena od nevralgličnih točk, še posebej če pedagoško zreduciramo na vzgojno-izobraževalno dejavnost v šolah. Šola namreč vedno želi na posameznika vplivati na način, da ga »primer-no« oblikuje tudi kot družbeno bitje, kot člana konkretne države in ne samo, da spodbuja in omogoča razvoj njegovih individualnih potencialov. V proučevanem kontekstu je cilj posameznih šolskih sistemov, ki so se zavezali uresničevanju inkluzivnosti, omogočanje čim bolj pravičnega šolanja vsem, torej omogočanje razvoja vseh posameznikovih potencialov na način skupnega šolanja z vrstniki določenega šolskega okolja, a hkrati tudi razvijanje zmožnosti spoštljivega sobivanja v družbi raznolikih (UNESCO, 1994). Ni torej namen skupnega šolanja raznolikih oblikovanje čim bolj podobnih posameznikov, ki bodo ustrezali pričakovanjem družbe, kar je mogoče prepoznati v vseh preteklih koncepcijah vzgoje, ko »je bil človek kot posameznik vselej zgolj predmet vzgoje in nikoli ni mogel biti njen cilj« (Medveš, 1991b, 116). Namen je namreč vzgoja za spoštljivo sobivanje oz. kot je že pred

skoraj tridesetimi leti zapisal prof. Medveš, vzgoja »z vidika priprave na sožitje in ne z vidika izboljševanja človeka« (prav tam). Ker pa človek »ne more niti živeti niti preživeti v samobivanju, temveč le v sobivanju«, si je treba izboriti »pravico vzgajati za vedno nove forme sobivanja. [...] Priložnost pedagoške znanosti danes ni v tem, da išče nove, trajne, občečloveške, večne vrednote in resnice, temveč da si izbori pravico pripravljati mlade generacije proti vsem takšnim dogmam« (prav tam, 117). Temeljno pedagoško vprašanje torej je, na kakšne načine lahko vplivamo na raznolike posameznike, ki so v določenem obdobju življenja »prisiljeni« skupaj z drugimi zelo raznolikimi posamezniki hoditi v šolo, da najdejo način spoštljivega sobivanja v tej medsebojni raznolikosti (zlasti kulturno, pa tudi genetsko pogoje-ni) ter zmorejo razumeti in osmišljati občasno podrejanje nekaterih svojih speci-fičnosti, želja interesov ipd. na račun spoštljivega sobivanja. Rečeno z besedami Meirieu-ja (2007 v Biesta, 2017, 58), *kako obstajati v dialogu s svetom, ne da bi za-sedli center sveta?* Pri koncipiranju je treba torej paziti, da presežemo sicer pogosto navajana na otroka (angl. *child-centered*) oz. na kurikulum (angl. *curriculum-centered*) osredinjena pristopa, z na svet osredinjenim pristopom (angl. *world-centered*), v ka-terem se sprašujemo, kaj pomeni biti subjekt v in s svetom, v dialogu z materialnim in družbenim svetom (prav tam).

Na podlagi Luhmanove sistemske teorije sta avtorja sicer uspela zelo celovito opre-deliti inkluzivnost, ki vključuje tako fizično, družbeno kot psihološko raven, nista pa posebej izpostavila epistemološke. Ali je epistemološka raven, v okviru katere lahko vključenost opredelimo kot spoznanje (doživetje) simetričnosti odnosa, iste identi-tete, enake možnosti izbire ipd., pomembna? Za doseganje vzgojnega cilja inkluziv-nosti – razvoj zmožnosti za spoštljivo sobivanje v družbi raznolikih – je pravzaprav nujna. Pri čemer je treba posebej poudariti, da je razmislek o tej ravni nujen tudi v procesu izobraževanja učiteljev, saj epistemološka prepričanja, ki jih je mogoče uskla-diti s socialno-konstruktivističnimi ali sociokulturnimi modeli učenja, najbolj spod-bujajo inkluzivne pedagoške prakse in razmislek o njihovi izvedbi (Gajewski, 2017).

Pedagogom se v okviru predstavljenega koncepta postavlja vprašanje, koliko – če sploh? – in na kakšen način vplivati na dogajanje na različnih prizoriščih inklu-zivnosti, tudi tistih, kjer odrasli/učitelji nimamo najpomembnejše vloge ali celo nobene? Nadalje se poraja dilema, do kolikšne mere lahko že na sistemski ravni (zakonodaja, kurikulum, pravilniki, strokovna priporočila) spodbujamo uresničevanje tako kompleksno pojmovane inkluzivnosti? Z drugimi besedami, kako bi lahko vzgojni učinek podkrepili z družbenimi pogoji življenja, saj naj bi bil po prepri-čanju zlasti socialno-kritičnih pedagogov »vpliv stvarnega življenja na formiranje ljudi močnejši kot vpliv načrtna vzgoje« (Medveš, 1991a, 114)?

Ker je v sistemu izobraževanja nespregledljiv pogoj doseganja inkluzivnosti omogočanje čim bolj pravičnega šolanja vsem, si najprej pogledjmo ugotovitve nekaterih sodobnejših raziskav o pravičnosti in inkluzivnosti slovenskega šolskega sistema.

5.3 Raziskovalni izsledki o pravičnosti in inkluzivnosti slovenskega šolskega sistema

Že na drugih mestih (Medveš, 2002a; Lesar, 2017) smo v teoretskih analizah dokazovali, da se liberalno egalitaren koncept pravičnosti, ki se usmerja v izenačevanje možnosti za različne vrste mobilnosti znotraj razslojenega sistema in je v našem šolskem sistemu prevladujoč (J. Rawls), ne kaže kot najbolj konstruktiven pri implementaciji inkluzivnosti. Samo pluralnost etičnih teorij (Kroflič, 2003; Peček in Lesar, 2006; Medveš, 2018) oz. upoštevanje večdimenzionalnega koncepta pravičnosti (4 R-ji) (Lynch idr., 2009; Lesar, 2018) – ko poleg *pravičnega razdeljevanja (socialnih) dobrin* oz. redistribucije upoštevamo še *spoštovanje* kulturnih razlik v družbi oz. rekognicijo, pa tudi *participacijo*, ki izhaja iz reprezentacije, ter *odgovornost oz. skrbnost*, ki izhaja iz relacionalnosti – bi lahko spodbudilo udejanjanje kompleksnejšega pojmovanja inkluzivnosti.

In kaj lahko o »družbenih pogojih stvarnega življenja v naših šolah« razberemo iz dosedanjih empiričnih raziskav? Pri predstavitvi ugotovitev se bomo naslonili na zgoraj predstavljeni večdimenzionalni koncept inkluzivnosti (Qvortrup in Qvortrup, 2018), dopolnjen z epistemološko ravno:

- a) *Fizična raven*: delež identificiranih učencev s posebnimi potrebami (v nadaljevanju UPP) v večinskih šolah in šolah s prilagojenim programom se iz leta v leto povečuje (Podatki ..., 2020); od 5583 UPP leta 2005 do 13.075 UPP v šolskem letu 2019/20 (prav tam), kar je v skladu s predstavljenim pojmovanjem inkluzivnosti že samo po sebi akt izključevanja (Qvortrup in Qvortrup, 2018, 810) oz. stigmatizacije (Norwich, 2014). V tem kontekstu naj omenimo še ugotovitve analiz uspešnosti UPP iz večinskih šol na nacionalnih preverjanjih znanja (v nadaljevanju NPZ), ki že nekaj let kažejo, da UPP pri vseh predmetih dosegajo ne le pomembno nižje rezultate kot njihovi vrstniki, ampak se je razkorak z dosežki večinske populacije pri matematiki in slovenščini pri isti populaciji UPP, ki so NPZ pisali kot šestošolci in kot devetošolci, celo nekoliko povečal (Letno poročilo ..., 2019). Podobno kažejo raziskave učnega uspeha pri učencih priseljencih (Kocbek, 2018; Šterman Ivančič, 2019) in tistih, ki se soočajo z revščino (Šterman Ivančič, 2019). Predvidene oblike pomoči, ki jih v slovenskem šolskem sistemu država zagotavlja nekaterim identificiranim marginaliziranim, torej ne omogočijo primerljivih (podobnih) učnih

rezultatov, kar pomeni, da ne omogočajo izenačevanja možnosti, marveč je na delu zlasti učinek stigmatizacije.

- b) *Socialna raven*: vprašanje participacije učencev v šolsko življenje in delovanje je močno spregledano tako z vidika formalne urejenosti (Kodele in Lesar, 2015) kot z vidika udejanjanja v konkretnih okoljih (Rutar, 2013; Kodele, 2017). Nekateri pedagoški in vodstveni delavci na naših osnovnih šolah so celo prepričani, da osnovnošolci še niso zmožni participacije (Kodele, 2017), kar kaže na potrebo ohranjanja asimetričnega odnosa tudi na tistih področjih šolskega delovanja, ki sicer formalno predvidevajo participacijo učencev.
- c) *Psihološka raven*: v PISA 2015 in 2018 sodelujoči petnajstletniki iz Slovenije so kljub nadpovprečnim dosežkom na bralnem, naravoslovnem in matematičnem področju izražali pomembno manjše zadovoljstvo z življenjem, pa tudi pomembno manjšo pripadnost šoli, kot je povprečje v državah OECD. Leta 2015 nadaljnje analize kažejo, da so slovenski petnajstletniki zaznavali večjo nepravilnost učiteljev kot njihovi vrstniki iz držav OECD (Šterman Ivančič, 2017, 174–175). Leta 2018 pa petnajstletniki od »vseh sodelujočih držav pri učiteljih slovenščine zaznavajo najmanj opore v smislu, da imajo učenci občutek, da se učitelj zanima za vsakega učenca, ponudi dodatno pomoč, ko jo učenci potrebujejo, pomaga učencem pri učenju in razlaga snov toliko časa, dokler je učenci ne razumejo. Na repu držav je Slovenija tudi po odstotku učencev in učenk, ki menijo, da je njihov učitelj slovenščine navdušen nad poučevanjem tega predmeta« (Šterman Ivančič, 2019, 98).
- Rezultati raziskave, narejene leta 2017 na 800 slovenskih osnovnošolcih (Raziskava ..., 2017), pa kažejo, da tri četrtine (76 %) vprašanih ne hodi v šolo z največjim veseljem, malo manj vprašanih (70 %) ocenjuje, da šola ni preveč zanimiva, skoraj dve tretjini (65 %) vprašanih pa se v šoli ne čutita upoštevana in razumljena.
- d) *Epistemološka raven*: selekcija vsebin učnih predmetov, ki so neredko evropocentrične, rasistične, seksistične (Skubic Ermenc, 2003; Ogulin, 2013), ter prevladujoča enosmerna učna komunikacija, ki ohranja sholastično formo vednosti, podpirata ideološko predstavo o eni sami »resnici«, predvsem t. i. eksaktnih ved, kar ustvarja vzdušje nepotrebnosti kakršnegakoli problematiziranja, dialoga in s tem spodbujanja avtonomnega mišljenja (Zadnikar, 1995). Hkrati pa ne vključenost ali podcenjujoča predstavitev določenih vsebin v kurikulumu oteži oblikovanje posameznikove identitete, zlasti pripadnikov nedominantnih družbenih skupin.

Tudi kvalitativne analize uveljavljenih (medinstitucionalnih, institucionalnih in mikropedagoških) praks, predvsem na področju šolanja UPP, ki je pri nas tudi

najbolj podrobno opredeljeno, kažejo nekatere strokovno precej sporne in pogoste prakse: ne-ukvarjanje z učencem, dokler ne prejme odločbe o usmeritvi; izvedba dodatne strokovne pomoči na način »pull-out«; neizvajanje timskega sodelovanja med strokovnjaki; neparticipativne prakse dela z učenci in njihovimi starši pri oblikovanju individualiziranih programov; neizvajanje strokovnih smernic (npr. izviren delovni projekt pomoči, koncept dela z učenci z učnimi težavami ipd.). Raziskave kažejo tudi relativno slabo poznavanje strokovnih smernic dela z učenci priseljenci med pedagoškim kadrom na celotni vertikali in posledično redko izvedene strokovne ukrepe (Kocbek, 2018) ter prelaganje odgovornosti za učno uspešnost na domače okolje. Iz teh raziskav in analiz je mogoče razbrati precejšnjo diskrepanco med strokovnimi priporočili, sprejetimi na šolsko-sistemski ravni, in njihovim izvajanjem, pri čemer preseneča dejstvo, da nemalo naših učiteljev sploh ne pozna (!) nekaterih strokovnih smernic in priporočil pedagoškega dela.

Iz pregleda lahko zaključimo, da realni družbeni pogoji v slovenskih šolah večinoma ne dosegajo ciljev inkluzivnosti (učna uspešnost, participacija, pripadnost, doživetje simetričnosti odnosov). Predstavljene ugotovitve vodijo do sklepa, da trenutno »prepoznavna simbolna struktura« (Medveš, 2018b, 49) šolajočim ne omogoča identifikacije s spoštljivim sobivanjem v družbi raznolikih, marveč prej nasprotno, saj je skoraj vsaka drugačnost učenca na področju učenja ali vedenja v vsakodnevnem pedagoškem procesu »moteča« in deležna specifičnih, od večine ločenih in samo posameznikom namenjenih odzivov.

Četudi je pri udejanjanju koncepta inkluzivnosti zelo pomembna širša družbena oz. šolsko-sistemska raven, pa se ključni procesi vendarle dogajajo znotraj razredov in na institucionalni ravni. Ker se v pedagogiki sprašujemo ne samo, kako spodbujati pedagoško delo učiteljev v skladu z izbranimi vrednotami, marveč zlasti kako doseči, da učenci sprejmejo določen (!) nabor vrednot kot lastnih smernic delovanja, bomo nadalje razmišljali o vzgojnih dejavnikih, medijih vzgoje, s katerimi lahko sooblikujemo posameznika. Zato bo nadaljnji razmislek namenjen zlasti odgovarjanju na vprašanje, katera od vzgojnih teorij najbolj odgovarja na te izzive, torej vzporejanje vzgojnih paradig in ciljev inkluzivne vzgojno-izobraževalne prakse.

5.4 Vzgojne paradigme in vzgojni cilji v konceptu inkluzivnosti

Temeljno pedagoško vprašanje, ki mu je prof. Medveš namenil nemalo svoje raziskovalne pozornosti (Medveš, 2000, 2002b, 2007, 2011, 2015, 2018a, 2018b), je, kateri od štirih znanih dejavnikov vzgoje (učitelj, učna vsebina, otrok in socialno

okolje) je ključni medij, ki »odločilno posreduje, da se dogodi določen vzgojni učinek, ki se kaže kot sprememba v zavesti in vedenju drugega« (Medveš, 2018a, 5). Pri tem je treba poudariti, da se vsi ti dejavniki prepletajo v vsaki vzgojno-izobraževalni dejavnosti, da pa so se skozi zgodovino oblikovale različne pedagoške smeri (herbartizem, duhoslovna oz. kulturna pedagogika, reformska in socialnokritična pedagogika), ki enega od vzgojnih dejavnikov razumejo kot ključni medij vzgoje. Zato velja opozoriti,

da smisel razvoja paradigem o vzgoji ni v tem, da bi se jih vzgojitelj slepo oprijemal, temveč v tem, da je teoretsko odprt in sposoben uporabiti v praksi različne diskurze. Poznavanje teorije mu omogoča, da v praktičnem delovanju reflektivno – torej s teorijo podprto – širi svoj prostor in ima pri tem na voljo več kvalitativnih 'orodij'. Izbira v posamezni vzgojni situaciji pa ni več predmet teorije, ne znanosti, ampak zdravega razuma, to je učiteljeve praktične razsodnosti. (Medveš, 2011, 158)

Če strnjeno predstavimo ugotovitve številnih analiz prof. Medveša (2011, 2015, 2018a, 2018b), potem lahko zapišemo, da je herbartizem, ki je izgubil na veljavi med obema svetovnjima vojnama, vzgojo razumel kot neposreden osebni vpliv učitelja, kot ponotranjanje njegove osebne drže in značaja. Duhoslovni/kulturni pedagogiki, ki je začela izgubljati svojo moč po drugi svetovni vojni, je medij vzgoje predstavljala vsebina, ki jo prežema duhovno in kulturno izročilo človeške ustvarjalnosti, njeno ponotranjanje je učlovečevanje. Reformska pedagogika, ki predstavlja odziv na razglasitev dvajsetega stoletja kot stoletja otroka (Ellen Key), gradi na tezi, da je medij vzgoje otrok. Socialno-kritična pedagogika, ki se je najbolj uveljavila po drugi svetovni vojni, pa medij vzgoje prepozna v socialnem okolju. Pri slednji pa prof. Medveš ugotavlja, da

ker ni razvila paradigme, socialnokritična pedagogika ni niti na teoretični ravni zagotovila zadostnega koraka za avtonomijo šole in učitelja in se je izpostavila nevarnosti, da s študijem socialnih razmer postaja učitelj bolj odvisen od šolskega okolja kot ne in se lahko prej podreja tudi njegovi nerazvitosti (Medveš, 2011, 155).

Prispevek socialnokritične pedagogike lahko zatorej prepoznamo bolj na področju politike izobraževanja in normativnem področju kot na področju teorije vzgoje (prav tam, 159). Pri herbartizmu in duhoslovni/kulturni pedagogiki prof. Medveš ugotavlja, da obe prepoznavata učitelja kot pomemben dejavnik vzgoje. Zapiše celo, da »kljub temu, da so samooblikovanje, samovzgojanje in samoizobraževanje za kulturno pedagogiko pomembni členi v oblikovanju človeka in skupnosti, je učiteljeva vloga kot vzgojitelja veliko bolj poudarjena kot pri

herbartistih« (prav tam, 152). Duhoslovna oz. kulturna pedagogika »od učitelja terja ne le visoko moralno podobo, temveč osebni odnos v sprejemanju *vseh* zakladov duha, to pomeni ne le razumevanje zgodovinskega stanja duha (*historische Betrachtung*), ampak tudi sodelovanje pri njegovem soustvarjanju in prizadevanjih za razrešitev 'sveta uganke'« (prav tam, 153). Kljub neredkim kritikam, da bi otrok sploh lahko bil medij vzgoje, pa prof. Medveš pokaže, da nobena od teh kritik ne zadeva bistva paradigme, ki je v tem,

da je uspešnost vzgoje v končni posledici stvar otrokovega izbora, katera sporočila v komunikaciji si bo prisvojil, saj je tisto, kar si zamisli vzgojitelj, kot pojasnjuje Luhmannov princip avtopoetičnosti, neuresničljivo. Vzgojitelj z discipliniranjem ali prisilo sicer lahko vpliva na otrokovo vedenje, a samo začasno, v vzgojni komunikaciji pa le spodbudi otrokovo avtopoetičnost, ne more pa vsiliti sprememb v strukturi zavesti kot avtonomnem sistemu zavesti. (Luhmann v Medveš, 2015, 15–16)

5.4.1 Vzgoja kot ponotranjenje vs. vzgoja kot komunikacija

Četudi smo v zgoraj prikazanem pregledu vzgojnih paradigem razbrali, da je (bil) proces ponotranjenja relevanten tako za herbartiste (ponotranjenje učiteljeve osebnosti) kot duhoslovce (ponotranjenje duhovnega in kulturnega izročila), pa prof. Medveš (2018b) v svojih razpravah poudarja, da naj bi se med predstavljenimi paradigmi danes odvijal spopad le med socialnokritično, ki vzgojo razume kot ponotranjanje prepoznavne simbolne strukture, in reformsko pedagogiko, ki pa vzgojo razume kot komunikacijo (prav tam, 49). Socialni kontekst kot medij vzgoje socialnokritične pedagogike oblikujejo

realna družbena razmerja, ki učinkujejo primarno, vzgoja je vpeta v ta razmerja kot drugotno stanje. Predpostavka je, da družbo obvladuje (zavedno ali ne) 'prepoznavna' simbolna struktura, nekakšna enotna te(le) ologija, ki sploh omogoča identifikacijo, saj se s simbolno neprepoznanim ni mogoče identificirati in ga tudi ponotranjiti ni mogoče drugače kot obliko vrednotnega kaosa. (Prav tam)

Sicer se strinjamo z ugotovitvijo prof. Medveša, da socialno okolje oz. realni družbeni pogoji življenja niso ključni dejavnik doseganja vzgojnih ciljev, saj »koncepta posnemanja in vzgoje ne gresta skupaj« (Luhmann v Medveš, 2018a, 9), pa vendar bi na podlagi predstavljenih raziskovalnih izsledkov morali v slovenskem šolskem sistemu konceptualizaciji pravičnosti in inkluzivnosti v prihodnje nameniti posebno pozornost. Slej ko prej se bo treba soočiti z dejstvom, da (re)distributivni koncept pravičnosti pravzaprav ohranja obstoječe nepravičnosti in ne omogoča

odzivanja na vse razloge družbene neenakosti – ekonomska, kulturna oz. statusna, politična in afektivna neenakost (Lynch idr., 2009). Da torej z ukrepi, ki jih (re) distributivni koncept omogoča, ne moremo doseči niti izenačevanja možnosti za različne vrste mobilnosti znotraj razslojenega sistema, kar je osnovni cilj tega koncepta pravičnosti. Zato bo pod drobnogled treba vzeti tudi sam vzgojno-izobraževalni proces, ki z izbiro vsebin poučevanja, načinov odločanja o šolskem življenju in medsebojnih odnosih neredko generira neenakosti (prav tam). Četudi socialno okolje kot dejavnik vzgoje ne more biti ključen pri doseganju cilja zmožnosti spoštljivega sobivanja v heterogeni družbi, pa je lahko simbolna struktura resna ovira pri realizaciji inkluzivnosti v šolskem kontekstu.

Otrok kot medij vzgoje je prepoznaven znotraj reformske pedagogike, pa vendar se je prof. Medveš pri nadaljnjem analiziranju tega vzgojnega medija naslonil na sistemsko teorijo Luhmanna, ki vzgojo razume kot sistem komunikacije (Medveš, 2018b, 50). Ker odnos med socialnim sistemom in sistemom zavesti ni kavzalen in ker je nedosegljiva naloga vzgoje, da prek sistema komunikacije vplivamo na oblikovanje sistema zavesti, je treba sprejeti, da se zavest vzpostavlja kot avtopoetični sistem, da je torej otrok ključni medij vzgoje (prav tam).

To pomeni, da se v procesu komunikacije vsak posameznik odziva na drugega po lastnih zakonih in z lastnimi filtri. Otroku torej moramo ponuditi različne alternative odločanja in v komunikaciji odpirati poglede na posamezne alternative brez namena, da katero od njih uveljavi. Vzgojitelja zaznavamo samo kot spodbujevalca, ki pa z izbiro alternativ vendarle postavlja okvire temu, kaj se bo lahko zgodilo. Na koncu pa je odločitev posameznika, ali se bo prilagodil ali uprll normam realnosti (Luhman, 1991, 27–34; Luhmann, 2007). (Prav tam)

Da je komunikacija srž celotnega človekovega družbenega in zasebnega življenja in da je komunikacija edina, ki človeku omogoča spreminjanje zunanjega sveta, saj človeška zavest ne more neposredno vplivati na zunanji svet (Medveš, 2018a, 9), je nekaj, s čimer se lahko strinja vsakdo. Toda kakšna oz. katera komunikacija? Tako Luhmann kot Habermas, na čigar teoriji se je naslanjal prof. Medveš pri natančnejšem opredeljevanju tega načina vzgojnega delovanja, soglašata, da je jezik temeljni element komunikacije, saj je sporočilna vrednost jezika bolj jasna, natančna in nedvoumna kot katerakoli druga oblika komunikacije.

V sistemski in interakcijski teoriji je komunikacija samo interaktiven medčloveški odnos, ki je – če se izrazimo še bolj elementarno – mogoča le v simetričnem odnosu medsebojnega pripoznanja enakopravnih subjektov. V razmerjih, ko so vloge v komunikaciji porazdeljene

asimetrično, kar je običajno za razmerja v institucijah, še zlasti pa v šoli, se komunikacija težko uveljavlja kot prevladujoči ali globalni odnos. (Prav tam, 9–10)

Ali je simetričnost odnosa edini pogoj, da komunikacija v šolah doseže »spremembo v zavesti in vedenju drugega«? Kako mora biti izvedena komunikacija, da z njo dosežemo vzgojne učinke?

Habermasova komunikacija je deliberativna komunikacija, kar pomeni komunikacija, značilna za »svet življenja«, ki mora potekati brez sklicevanja na avtoritete, nosilce ali zastopnike institucionalne moči. To pomeni, da se tudi učitelji oz. strokovni sodelavci vključujejo po načelih partnerstva in morajo dosledno uveljavljati etična pravila enakih možnosti izražanja, poslušanja, kritike, argumentiranja, predlaganja in demokratičnega odločanja z glasovanjem (prav tam, 10). Medtem pa Luhmannova teorija komunikacije omogoča regulacijo mehanizmov realnega socialnega sistema v odnosih, vendar ko soglasje ni mogoče, ostajata učitelj in učenec vsak na svojem bregu. Bistvena razlika med njima je, da je pri Habermasu pomembno spoštovanje soglasij, dogovorov, odgovornost skupnosti, medtem ko je pri Luhmannu poudarek na osebni odgovornosti za sprejete odločitve in izbire, da gre torej za proces oblikovanja alternativ znotraj avtopoetične zavesti, ki mora potekati brez prisile nadzora ali neposrednega vplivanja, tudi z možnostjo izražanja dvoma o vseh vprašanih. Če pri Habermasu komunikacija temelji na razumski izmenjavi argumentov, saj morajo biti vsi predlogi, izrazi podpore in kritike racionalno utemeljeni, pa pri Luhmannu udeleženci niso dolžni utemeljiti svojih izjav, merilo ni racionalnost, temveč diferencirana percepcija okolja: smisel komunikacije pravzaprav ni soglasje, čim bolj je različna, tem bolje je (prav tam). V svoji sistematični analizi prof. Medveš pokaže tudi slabosti obeh teorij komunikacije: izmikanje kompromisni rešitvi in soglasju, racionalizacija, podcenjevanje čustev, hotenja in doživljanja, premoč intelektualno sposobnejših (Habermasova) ter anarhičnost, individualizem in narcisizem (Luhmannova) (prav tam, 13). Tem kritikam bi veljalo dodati vsaj še eno, ki je vezana na osnovni pogoj obeh komunikacijskih teorij: posameznikova zmožnost uporabe jezika. Kako izvesti komunikacijo v primeru, ko je uporaba prevladujočega jezikovnega načina komuniciranja iz kateregakoli razloga ovirana (npr. gluhoti, afaziji, drugojezičnosti)?

Iz predstavljenih komunikacijskih teorij lahko zaključimo, da sta obe teoriji, kljub navedenim razlikam, pomembni pri doseganju vzgojnega cilja inkluzivnosti – razvijanje zmožnosti za spoštljivo sobivanje v družbi raznolikih – saj se na nek način dopolnjujeta. Habermasova teorija komunikacijskega delovanja, ki od učencev poleg racionalnega utemeljevanja svojih izjav oz. predlogov, iskanja konsenzov in

soglasnega sprejemanja odločitev (socialnih pravil) zahteva tudi upoštevanje določenih etičnih načel (resničnost izjav, iskrenost, ne-izogibanje temi in sprevračanje namena pogovora, spoštovanje izraženih argumentov, priznavanje osebe kot subjekta logične argumentacije) (prav tam, 10), posamezniku lahko omogoči osmišljanje odpovedovanja ali drugačnega zadovoljevanja lastnih (trenutnih) želja, interesov, ciljev ter doživljanje pripadnosti skupnosti in participacijo. »V komunikaciji se spoštovanje drugega izraža s spoštovanjem njegovega govora, njegovih zmožnosti argumentacije, in ne z apriornim spoštovanjem osebe. Etične vrednote v komunikaciji imajo torej diskurzivni karakter, kar pomeni, da nastajajo v sami komunikaciji« (prav tam). Če pa upoštevamo kritike Habermasove teorije komunikacijskega delovanja (zlasti podcenjevanje čustev, hotenja in doživljanja ter premoč intelektualno sposobnejših) in ne nazadnje, če upoštevamo, da cilj inkluzivnosti ni ustvarjanje čim bolj podobnih pripadnikov družbe, marveč tudi ohranjanje družbene raznolikosti, potem je nujno komunikacijo v vzgoji in izobraževanju nasloniti tudi na Luhmannovo teorijo. Kot navaja prof. Medveš, se je pod vplivom Luhmannove sistemske teorije oblikovala teza, da »komunikativne kompetence niso samo 'jezikovni akt'« (prav tam), saj obstajajo situacije, kjer niti ni potrebno jezikovno formuliranje, marveč že zaznava situacije izraža njen pomen (zlasti čustveno intenzivni primeri). Če avtopoetičnost sprejmemo kot dejstvo, potem lahko o komunikaciji kot odnosu govorimo, če udeleženci med seboj brezpogojno sprejemajo kot relevantna tako ali drugače izražena doživetja. Gre torej za sprejemanje »izražanja« drugega v pogojih absolutne simetrije (prav tam). Habermasova teorija komunikacijskega delovanja spodbuja razvoj zmožnosti iskanja kompromisov, omajanje samozadostnosti posameznika in tudi pripravljaja na družbeno participacijo (prav tam, 12), torej je pomembna pri iskanju konsenzov skupnega bivanja. Luhmannova teorija pa je pomembna še posebej zato, ker razvija zmožnosti sprejemanja naše raznolikosti, etike osebne odgovornosti za sprejete odločitve oz. izbire in osebno avtonomijo (prav tam), zato je nepogrešljiva pri raziskovanju življenja v heterogenem okolju in iskanju oblik sobivanja v raznolikosti.

5.5 Sklepne ugotovitve

Šola odraščajoče vpeljuje v svet, ki se ji zdi vreden – zato imamo v šolskih sistemih jasno poudarjene nekatere vrednote oz. vzgojne cilje, ki pa morda niso usklajeni z vrednotami in vzgojnimi cilji drugih, zlasti družinskih, etničnih, religioznih idr. skupnosti, katerim učenci tudi pripadajo. Ob tem velja spomniti, da je šola pri nas še vedno opredeljena kot vzgojno-izobraževalna ustanova in da se je Slovenija kot podpisnica Salamaške izjave moralno zavezala, da bo uresničevala idejo inkluzije in inkluzivne vrednote v šolskem sistemu. Kot vzgojno-izobraževalna ustanova bi

zato sleherna šola morala oblikovati jasen vzgojni koncept, ki bi vključeval tudi načine doseganja (inkluzivnih) vzgojnih ciljev v skladu z zapisanimi vrednotami.

Čeprav se strinjamo, da socialno okolje oz. realni družbeni pogoji življenja niso ključni dejavnik doseganja vzgojnih ciljev, saj »koncepta posnemanja in vzgoje ne gresta skupaj« (Medveš, 2018a, 9), pa ocenjujemo, da je za doseganje zlasti fizične in socialne ter do določene mere tudi psihološke in epistemološke ravni inkluzivnosti potrebno socialno okolje urediti na način, da bodo inkluzivne vrednote (pravična porazdelitev družbenih dobrin, spoštovanje, participacija, skrbnost in odgovornost) vtakane v prepoznavni simbolni red šolskega delovanja (Lesar, 2018b). Z namenom okrepitve socialnega okolja kot vzgojnega dejavnika bi morali kritično prevetriti najprej vse veljavne zakone, pravilnike ipd. (npr. kurikulum, ZOFVI, ZUOPP, Kriteriji za razvrščanje OPP) in temeljito premisliti, ali je vztrajanje na minimalnih standardih znanja kot ključni kriterij vključenosti v večinske šole in napredovanja še lahko konstruktivno. Tudi sama zagovarjam rešitev, ki jo je nedavno zapisal prof. Medveš (2017, 22): »Večinska osnovna šola bi morala imeti možnost, da v sistemu individualizacije in fleksibilne diferenciacije izvaja tudi program z znižanim standardom.« Ugotovitve o nekaterih utečenih praksah žal neredko kažejo strokovno sporne rešitve, zato bi morali tudi temu področju nameniti nemalo pozornosti in skozi prizmo vseh štirih temeljnih družbenih neenakosti (ekonomska, kulturna, politična, emocionalna) oz. v skladu s konceptom pravičnosti 4 R-ji (več o tem v Lesar, 2018b) pokazati, kako bi v prihodnje morali delovati oz. urediti simbolni red šolskega delovanja. Pri tem pa ne zaiti v juridizacijo šolskega prostora (Medveš, 2018a), ko vrednote nadomeščajo zakoni, pravila in človekove pravice, marveč okrepiti strokovno utemeljena pedagoška delovanja, ki jih ponuja pedagogika kot znanstvena disciplina (prav tam). To konkretnije pomeni okrepiti vlogo poučevanja in ne poudarjati le učenja (prav tam; podobno tudi Biesta, 2006), kar povzroča prevladujoča pedagoška psihologija, in namesto pragmatičnih družbenih konceptov, ki jih preferira sociologija, okrepiti etično-filozofske ter antropološke podlage pedagoškega delovanja (Medveš, 2018a).

Ključni vzgojni cilj inkluzivnosti – razvijanje zmožnosti za spoštljivo sobivanje v družbi raznolikih – je relevanten za vse šolajoče, zato je inkluzivnost izrazito temeljno pedagoško vprašanje (Lesar, 2007, 2019; Medveš, 2017). In ne glede na to, da šolo opredeljujeta zlasti teleološko in normativno delovanje (Habermas v Medveš, 2018a), za kateri je značilna asimetričnost v odnosu, analize prof. Medveša pokažejo, da je v šoli prostor tudi za komunikacijsko delovanje: tako pri samem poučevanju (t. i. komunikacijska didaktika, ki prispeva k dvigu osebne motivacije za učenje, k uspešnemu sodelovanju) kot pri »ohranjanju sveta šolskega življenja«

(za učence relevantni tematski pogovori, delovanje razredne skupnosti, odločanje z glasovanjem) in reševanju konfliktov (vrstniška mediacija, zamenjava skupin, prešolanje, pogodbe o izobraževanju) (prav tam). Komunikacija, ki poteka v simetričnem odnosu medsebojnega pripoznanja enakopravnih subjektov in v skladu z znanimi etičnimi načeli (enakih možnosti izražanja, poslušanja, kritike, argumentiranja, predlaganja in demokratičnega odločanja z glasovanjem), je nedvomno ključna za vzgojno delovanje, torej tudi za dosego vzgojnega cilja inkluzivnosti, saj krepi zlasti socialno, psihološko in epistemološko raven inkluzivnosti.

Še vedno pa nismo odgovorili, kateri od v zgodovini prepoznanih vzgojnih dejavnikov (učitelj, otrok, vsebina, socialno okolje) je ključen v komunikaciji? Četudi z »vsebinami« in dojetimi družbenimi razmerami posameznik tudi lahko komunicira in smo že zgoraj poudarili, da bi bil v tem kontekstu potreben temeljit razmislek o posredovanih vsebinah kot tudi simbolni strukturi v naših vzgojno-izobraževalnih zavodih, pa to nista najpomembnejša vzgojna dejavnika. Učitelj je tisti, ki v vzgojni komunikaciji spodbudi otrokovo avtopoetičnost in z izbiro alternativ, ki jih ponuja otroku v odločanje, postavlja okvire temu, kaj se bo zgodilo. Zato se učitelj kaže vsaj tako pomemben dejavnik vzgoje kot otrok. Vsekakor ostaja odločitev, ali se bo prilagodil ali uprl normam realnosti, še vedno otrokova (Medveš, 2018b), pa vendar je učitelj tisti, ki otroka privede pred dilemo oz. zahtevo sprejemanja odločitve. Komunikacija, ki je po Luhmanu element socialnih sistemov, vključuje različne psihične sisteme in ne more biti enota posameznega psihičnega sistema (Luhmann v Seidl, 2004, 8). Hkrati pa je sleherna komunikacija sestavljena iz (a) informacije, (b) izrekanja in (c) razumevanja, pri čemer je treba poudariti, da je razumevanje opredeljeno s samo komunikacijo. Z drugimi besedami, Luhmann ne omenja nobene oblike psihičnega razumevanja, ampak razumevanje na ravni komunikacije (prav tam), zato je drug psihični sistem – v našem kontekstu učitelj – enako pomemben, saj brez njega do razumevanja v komunikaciji ne more priti. Odgovornost učitelja je torej »vznemirjanje zavesti«, da se ta nadgradi z novo strukturo (Luhman v Medveš, 2018a), z novo osmislitvijo in doživljanjem znanja (prav tam) – tudi ostali učenci, ki vstopajo v komunikacijo, sicer lahko učinkujejo na ta način, vendar njim te odgovornosti ne smemo pripisati.

Kakšna pa bo nova struktura v zavesti otroka, tega ni mogoče nadzorovati. Če v procesu komunikacije ne vztrajamo samo pri izrekanju raznolikih doživetij (Luhman komunikacije ne pojmuje kot delovanje – Seidl, 2004, 11–12), marveč v določenih kontekstih pričakujemo tudi argumentacijo izrečenega in na podlagi bolj prepričljivih argumentacij sprejemanje skupnih dogovorov (Habermas komunikacijo definira kot komunikacijsko delovanje – prav tam), potem s takšnim procesom

krepiamo zvezo med razumevanjem in delovanjem, posledično tudi med razumevanjem in posameznikovim odločanjem. Učitelj je torej pri doseganju vzgojnega cilja inkluzivnosti – razvijanja zmožnosti za spoštljivo sobivanje v družbi raznolikih – enako pomemben dejavnik vzgoje kot otrok. Vendar ne toliko s svojo osebno držo in značajem (kot v herbartizmu) ali z osebnim odnosom v sprejemanju *vseh* zakladov duha ter s sodelovanjem pri njegovem soustvarjanju in prizadevanjih za razrešitev »sveta uganke« (kot v duhoslovni pedagogiki), marveč je učitelj zlasti pomemben pri vzpostavljanju simetričnosti odnosa z učencem in omogočanju komunikacije v skladu z znanimi etičnimi načeli pri svojem pedagoškem delu.

Literatura

- Alexander, R. (2009). Towards a comparative pedagogy. V R. Cowen in A. M. Kazamias (ur.), *International Handbook of Comparative Education* (zv. 22) (str. 923–942). Dordrecht et al.: Springer.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2011). Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2). 175–192.
- Gajewski, A. (2017). *Ethics, Equity, and Inclusive Education*. Emerald Publishing Limited.
- Hardy, I. in Woodcock, S. (2015). Inclusive Education Policies: Discourses of Difference, Diversity and Deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164.
- Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli (2003). *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja).
- Kocbek, K. (ur.) (2018). *Poročilo o evalvaciji Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA Institut.
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav: doktorska disertacija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kodele, T. in Lesar, I. (2015). Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev? *Sodobna pedagogika*, 66(3), 36–51.

- Lesar, I. (2018a). Mapping inclusive education within the discipline of Pedagogy. Comparative analysis of new study programmes in Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 699–713.
- Lesar, I. (2018b). Celovitejše razumevanje pravičnosti kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti. V D. Rutar (ur.), *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami* (str. 117–139). Kamnik: Cirius Kamnik.
- Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 50–69.
- Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2018/2019.* (2019). Dostopno na: <https://www.ric.si/mma/Letno%20poro%20%20ilo%20NPZ%202019/2019120913232271/>.
- Lynch, K., Baker, J. in Lyons, M. (2009). *Affective Equality: Love, Care and Injustice*. Dublin: Palgrave Macmillan.
- Manchester.* (2012). Manchester Inclusion Standard. Dostopno na: http://www.manchester.gov.uk/info/200086/schools_and_learning/1944/manchester_inclusion_standard/1.
- Medveš, Z. (1991a). Tipologija šolske zakonodaje in narava zakonov o organizaciji ter financiranju šolstva. V M. Milharčič Hladnik in M. Šebart (ur.), *Šola in učitelj na vajah države* (str. 69–90). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Medveš, Z. (1991b). Pedagoška etika in koncept vzgoje (1. del). *Sodobna pedagogika*, 40(3–4), 101–117.
- Medveš, Z. (2000). Vzgoja kot doživetje absolutnega. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 84–107.
- Medveš, Z. (2002a). Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 53(5), 24–41.
- Medveš, Z. (2002b). Šola zate in zame. *Sodobna pedagogika*, 53(posebna izdaja), 84–102.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 62(5), 6–29.
- Medveš, Z. (2011). Kakršna je družba, taka je šola! *Sodobna pedagogika*, 58(posebna izdaja), 148–170.

- Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66(3), 10–35.
- Medveš, Z. (2017). Inkluzija je tema obče pedagogike – pedagoški diskurz Vinka Skalarja. *Socialna pedagogika*, 21(1–2), 3–20.
- Medveš, Z. (2018a). Aktualno z letošnje konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi: šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 22(2), 4–19.
- Medveš, Z. (2018b). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69(1), 44–69.
- Messiou, K. (2017). Research in the Field of Inclusive Education: Time for a Rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510.
- Operti, 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). London: SAGE.
- Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.* (2020). Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_ucenci_s_posebniimi_potrebami.pdf.
- Ogulin, T. (2013). *Stališča (bodočih) razrednih učiteljev in učiteljic do homoseksualnosti in njene obravnave pri pouku: diplomsko delo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Qvortrup, A. in Qvortrup, L. (2018) Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817.
- Qvortrup, L. (2016). Capacity Building: Data- and Research-Informed Development of Schools and Teaching Practices in Denmark and Norway. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 564–576.

- Raziskava o zadovoljstvu otrok z življenjem in odrasčanjem v Sloveniji.* (2017). Dostopno na: <https://www.unicef.si/novice/14046/raziskava-o-zadovoljstvu-otrok-z-zivljenjem-in-odrascanjem-v-sloveniji>.
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Seidl, D. (2004). *Luhmann's theory of autopoietic social systems*. Dostopno na: https://www.zfogg.bwl.uni-muenchen.de/files/mitarbeiter/paper2004_2.pdf.
- Sidorkin, A. M. (2002). Lyotard and Bakhtin: Engaged Diversity in Education. *Faculty Publications*. Paper 15. Dostopno na: <http://digitalcommons.eric.edu/facultypublications/15>.
- Skubic Ermenc, K. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti: doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Šterman Ivančič, K. (2017). Šolska klima in medvrstniško nasilje v srednjih šolah. *Šolsko polje*, 28(5/6), 157–183.
- Šterman Ivančič, K. (ur.) (2019). *PISA 2018: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: World conference on special needs education: access and quality.
- Zadnikar, D. (1995). *Problem racionalnosti pri Jürgenu Habermasu: doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Zgaga, P. (ur.) (2019). *Inclusion in Education: Reconsidering Limits, Identifying Possibilities*. Berlin: Peter Lang.

6 Šolnine in vprašanje pravičnosti

Zdenko Kodelja

Šolnine, še posebej tiste v visokem šolstvu, so postale v novi slovenski državi pomembna ideološka tema, ki že dolgo razdvaja stroko, politiko in širšo javnost, v povojni jugoslovanski pedagogiki in politiki pa, kolikor mi je znano, niso bile šolnine niti predmet odmevnih teoretskih razprav niti kake večje politične pozornosti.¹ Prav nasprotno, o njih skorajda ni bilo govora. Verjetno zato, ker šolnine običajno razumemo v povezavi z zasebnimi šolami, zasebne šole pa so bile v takratni državi prepovedane.² Če pa se je šolnine že omenjalo, se jih je predvsem kot nekaj izrazito negativnega in tujega šolstvu v socialistični državi, katerega bistvena značilnost je – poleg partijskega monopola nad njim – prav brezplačnost kot pogoj za enako dostopnost šolanja za vse, ne glede na njihov materialni položaj. Ob tem pa se je zamolčalo, da so bile šolnine, denimo v visokem šolstvu, uradno dovoljene in so jih izredni študenti morali plačati. Ta diametralno nasproten vrednostni in praktični odnos do šolnin pa ne kaže le na nekoherentnost takratnega šolskega sistema in partijske šolske politike, ampak tudi na hipokrizijo tistih, ki so po eni strani javno nasprotovali šolninam, po drugi strani pa so jih v visokem šolstvu dopuščali in imeli od njih tudi koristi. Ker so te šolnine dopuščali, so s tem sami postavili pod vprašaj verodostojnost lastnega javnega nasprotovanja šolninam, češ da so nekaj slabega. Kajti če bi mislili resno, bi morali tako tudi ravnati in odpraviti šolnine za izredne študente.³ Ne glede na takšno shizofreno početje pa je dopuščanje teh šolnin v visokem šolstvu verjetno treba vseeno razumeti kot izjemo, ki potrjuje pravilo: šolnine so nedopustne. Negativen odnos do šolnin pa ni bil značilen le za socialistične države, temveč tudi za različne pedagoške, sociološke, filozofske, ekonomske in druge teorije ter levo usmerjene šolske politike v kapitalističnih zahodnih državah. Tam so bile šolnine sestavni del šolske realnosti in kot take predmet teoretske refleksije in političnih bojev, obravnavane pa so bile predvsem v kontekstu socialne pravičnosti ali natančneje enakih izobraževalnih možnosti, to se pravi, kot ovira za izobraževanje otrok iz revnejših družin.

1 To se vidi tudi po tem, da v takratnem obsežnem pedagoškem slovarju sploh ni gesla »šolnine« (*Enciklopedijski rječnik pedagogije*, 1963), so pa zgoj omenjene v geslu »privatne šole« (prav tam, 767).

2 Zasebne šole so bile v Sloveniji prepovedane leta 1945. Izjema so bile »verske šole za vzgojo duhovnikov«, vendar njihova spričevala niso imela javne veljave.

3 Šolnine za izredne študente niso bile odpravljene niti pozneje v novi državi, čeprav je šlo za očitno krivico in diskriminacijo, saj so morali izredni študentje za študij plačevati, redni pa ne. Prav to krivico pa so uporabljali mnogi zagovorniki uvedbe šolnine tudi za redne študente kot enega od ključnih argumentov v prid šolninam. Tudi za takratno vlado je bila to krivica, ki jo je leta 2006 nameravala odpraviti tako, da bi uvedla šolnino za vse študente.

6.1 Šolnine kot nasprotje politiki udejanjanja enakih izobraževalnih možnosti

S te perspektive je na šolnine, kot kaže, gledal tudi Medveš, ko je konec leta 1989, torej v prelomnih časih prehoda enopartijske države v večstrankarsko, kritično analiziral šolski del takratnega predkongresnega gradiva Zveze komunistov Slovenije »Evropa zdaj«. V njem se namreč med predvidenimi ukrepi, ki jih Medveš navede kot dejstva, ki dokazujejo, kako hitro in radikalno je partija v novih političnih razmerah zamenjala temeljne vrednote šolske politike, omenja tudi uvajanje šolnin (Medveš, 1990, 31). Prav v uvajanju šolnin, v zavzemanju za zasebne šole in še nekaterih drugih ukrepov vidi Medveš očitni dokaz za to, da takrat Zveza komunistov ne le, da ni bila več »pripravljena braniti nekaterih temeljnih vrednot šolske politike, ki so, zgodovinsko gledano, izhajale iz nasprotovanja enostranskemu uveljavljanju kapitala v izobraževanju«, temveč je začela, temu nasprotno, s takimi interesi »celo koketirati« (prav tam, 29).⁴ Zato »namesto enakih možnosti stopa v ospredje skrb za zmogljivejše, namesto uveljavljanja brezplačnosti šolanja« pa »se išče rešitev za dvig kvalitete pouka v uvajanju šolnin« (prav tam, 31). Že iz tega se vidi, da so za Medveša šolnine, s katerimi se v svoji razpravi sicer ukvarja le posredno in obrobno, eden od očitnih znakov prevlade interesov kapitala nad interesi oziroma vrednotami socialne pravičnosti (prav tam, 30).⁵ To po njegovem mnenju sicer velja za takratna razmišljanja v slovenski Zvezi komunistov, ki jih je v svoji razpravi dokaj negativno ovrednotil in s tem pokazal svojo nenaklonjenost do tovrstnega vrednostnega preobrata v pogledih na šolsko politiko. Toda konflikt med temi interesi je bil, kot poudarja – sklicujoč se na Husenove, Flitnerjeve, Bourdieujeve in Conantove analize šolskih reform iz šestdesetih let prejšnjega stoletja –, značilen tudi za šolske

4 Ta interpretacija – prevrednotenje nekaterih temeljnih vrednot kot posledice podreditve politike interesom kapitala – je utemeljena in prepričljiva, ko gre za uvajanje šolnin, vprašanje pa je, ali dovolj dobro pojasni tudi zavzemanje za zasebne šole. Če so mišljene zasebne šole, ki imajo tako visoke šolnine, da prinašajo lastniku zaslužek in dobiček (denimo take, kot so nekatere tuje elitne šole in predvsem univerze), potem je omenjena razlaga lahko pravilna. Toda zdi se, da je pri takratnem zavzemanju ZKS za zasebne šole verjetno šlo za drugačne zasebne šole, katerih cilj ni profit, temveč vzgajanje otrok v skladu z verskimi ali filozofskimi prepričanji njihovih staršev. Izbira takih šol je staršem priznana kot človekova pravica v več mednarodnih dokumentih, ki so bili pravno zavezujoči že za jugoslovansko državo kot njihovo podpisnico, a je kljub temu te pravice dvakrat kršila, prvič, ker so bile zasebne šole prepovedane, in drugič, ker je od javnih šol partija zahtevala, da otroke indoktrinirajo: jim obvezno vcepijo marksistični svetovni nazor (gl. Deseti kongres ZKJ, 1974, 321). Če je šlo za take šole, potem zavzemanje zanje v programsko-političnem dokumentu ZKS mogoče bolje pojasnjuje neka druga Medveševa razlaga, namreč, da je obravnavano prevrednotenje vrednot posledica ne samo spogledovanja ZKS z interesi kapitala, temveč tudi njene »travme o zavoženem šolstvu« (Medveš, 1990, 31), vendar le pod pogojem, da med »travmatične« stvari štejemo tudi nekakšno slabo vest takratnih članov ZKS zaradi očitnega kršenja omenjenih človekovih pravic in ne, denimo, le usmerjenega izobraževanja.

5 Zdi pa se, da se po njegovem mnenju ta prevlada interesov kapitala ni pojavila šele takrat, temveč že prej, namreč »v koncipiranju ideje usmerjenega izobraževanja, zlasti še v reduciranju funkcij izobraževanja na potrebe 'dela' ter 'združenega dela'« (prav tam, 30). Razlog naj bi bil v tem, da »so se v politiki ZK [...] pomešali interesi 'družbenega kapitala' in socialne pravičnosti« (prav tam).

politike v nekaterih tedanjih zahodnih državah.⁶ Eden od vidikov tega konflikta je tudi nasprotovanje šolninam in zavzemanje zanje.

V številnih državah z različno politično ureditvijo je nasprotovanje šolninam bilo, je, in verjetno še vedno bo razumljeno kot vidni izraz ideološkega in političnega boja. Mnogi verjamejo, in tudi sam sem bil prepričan, da je to boj za večjo pravičnost šolskega sistema. To pa zato, ker se zdi samoumevno, da šolnine preprečujejo šolanje vsem, ki šolnine ne zmorejo plačati. Če namreč nimaš denarja za plačilo šolnine, je očitno, da se tudi šolati ne moreš. To pa je z vidika socialne pravičnosti nedopustna krivica, saj socialna pravičnost predpostavlja, da mora država zagotoviti enake možnosti izobraževanja za vse. Ta argument je bil močan, in še vedno je, vendar samo, če je res, da vse šolnine preprečujejo šolanje tistim iz revnejših slojev, ki nimajo denarja za plačilo šolnine. Ta pogoj je ključen. Če ni izpolnjen, argument pade. Ni več utemeljenega razumskega razloga za nasprotovanje šolninam.

Čeprav je takrat in tudi pozneje prevladovalo široko sprejeto prepričanje, da so šolnine ravno zato, ker preprečujejo šolanje otrokom iz revnih in ekonomsko šibkih družin, nedvomno v nasprotju z načelom enakih izobraževalnih možnosti in zato tudi s socialno pravičnostjo, se že po nekoliko globljem razmisleku izkaže, da stvari vendarle niso tako enostavne. Kajti če je preprečitev šolanja socialno šibkim razlog za nasprotovanje šolninam, potem je takšno nasprotovanje težko, če že ne nemogoče, racionalno upravičiti v vseh tistih primerih, ko imamo šolnine, vendar te revnim ne onemogočajo šolanja. Vsaj dva taka primera sta znana. Prvi primer so nizke šolnine, ki jih zmorejo plačati tudi revnejši,⁷ ali pa jih namesto njih plača nekdo drug (denimo šola, ki je iz takšnih ali drugačnih razlogov zainteresirana za njihov vpis). Drugi primer, o katerem bo nekoliko več govora v nadaljevanju, pa predstavljajo tako imenovane odložene šolnine, ki se jih ne plača pred začetkom šolanja, temveč po zaključenem šolanju, pa še takrat šolnino povrnejo državi le tisti, ki so se po končanem šolanju zaposlili in imajo dovolj visok osebni dohodek.

6 S politiko, »ki izhaja iz interesov kapitala«, misli politiko, ki se »zavzema bolj za takšno šolsko organizacijo, ki naj omogoči večjo tekmovalnost in storilnostno usmerjenost, veliko diferenciranost šolskih poti, svobodo v izbiri šol in programov z zelo različnimi zahtevami, veliko in strogo selektivnost, višjo kvaliteto znanja in to tudi glede uporabnosti znanja oziroma prilagojenosti šolanja vsem procesom družbene reprodukcije« (prav tam, 29). Tej politiki zoperstavlja politiko, ki izhaja iz vrednot »socialne pravičnosti v šolstvu. Te se kažejo v težnjah po ureditvi šolskega sistema, ki naj zagotavlja visoko stopnjo prehodnosti in dostopnosti šolanja na vseh stopnjah, manjšo stigmatizacijo in večje upoštevanje otroka, skrb za razvoj vsakogar, posebej pa še skrb za odpravo ali vsaj zmanjševanje učinkov socialno-kulturnih razmer na šolsko uspešnost; namesto diferenciacije ima prednost integracija poti šolanja, namesto selekcije se poudarja usmerjanje, skratka vse, kar naj zagotavlja enakost možnosti« (prav tam).

7 Šolnine na zasebnih šolah, ki jih posredno ali neposredno (so)financira država, so marsikdaj omejene na takšno višino, da jo zmorejo tudi manj premožni starši. Zato šolnina sama na sebi še ni nujno v službi socialne selekcije učencev. Tako na primer šolnine v Nemčiji, kjer je zasebnim šolam celo z ustavo prepovedana izbira učencev na osnovi premoženjskega stanja staršev, »šolnine ne smejo biti tolikšne, da jih revni starši ne bi zmogli« (Šimenc, 1996, 14, 18).

V obeh navedenih primerih torej šolnine ne preprečujejo šolanja revnim zato, ker jih ne zmorejo plačati.

Iz tega sledi, da tu obravnavani argument proti šolninam ni splošno veljaven. Uporaben je le v primeru tako visokih šolnin, da jih nekateri ne zmorejo plačati. Zato je njegova raba za vse šolnine pravzaprav zloraba. To pa nikakor ne pomeni, da ni drugih argumentov proti šolninam. Prav tako pa ne pomeni, da ni argumentov v prid šolninam.

6.2 Argumenti za in proti šolninam v visokem šolstvu

Šolnine v visokem šolstvu so tema, ki ni bila povod za burne polemike samo pri nas, ampak tudi v marsikateri drugi državi. To ni nič presenetljivega, če upoštevamo dejstvo, da so mnenja o tem, ali so šolnine v visokem šolstvu nekaj dobrega ali slabega, zelo deljena. Odgovor na vprašanje, kdo ima v tem sporu prav, pa še zdaleč ni enostaven. Obstajajo namreč prepričljivi argumenti za in proti šolninam.⁸

Če se na tem mestu omejim le na tiste argumente, ki se sklicujejo na pravičnost, potem se zdi, da obstajata dva glavna odgovora na vprašanje, ali so šolnine v visokem šolstvu primer socialne nepravičnosti. Prvi odgovor je pritrdilen: šolnine so primer socialne nepravičnosti, ker onemogočajo dostop do visokošolskega študija vsem tistim, ki si ga zato, ker izhajajo iz revnih družin, ne morejo privoščiti. Drugi odgovor pa je ravno nasproten: brezplačni visokošolski študij (ki v resnici sploh ni brezplačen, ampak ga plačujejo davkoplačevalci), je nepravičen, ker je med študenti daleč večji delež tistih, ki sodijo v premožnejše sloje, kot jih je v celotni strukturi prebivalstva. Iz tega sledi, da revnejši financirajo bogate. To pa je krivično. Poleg tega naj bi bilo brezplačno visoko šolstvo krivično tudi zato, ker študentje, ki bodo imeli pozneje v življenju od študija velike osebne koristi, ne poravnajo sami dela stroškov svojega študija. Če so trditve v obeh odgovorih resnične, se znajde tisti (minister, vlada, parlament), ki odloča o šolninah, v dilemi, saj mora izbrati med dvema izključujočima se alternativama: šolninami in brezplačnim študijem. Toda problem je v tem, da bo posledica izbire, ne glede na to, kaj izbere, socialna nepravičnost.

Ta dilema pa je seveda lažna, če vsaj ena od trditev ni resnična. Argument, ki postavlja pod vprašaj prvo trditev, ki je pogosto uporabljena kot argument proti šolninam, namreč, da šolnine odvrtačajo revne študente od študija, je navedba držav, kjer se je vpis po uvedbi šolnin celo povečal. Ta argument uporabljajo zagovorniki

8 V tem zapisu se omejujem le na bistvene poudarke nekaterih argumentov, ki so že bili nekoliko podrobneje in obširneje obravnavani v knjigi: Z. Kodelja, *O pravičnosti v izobraževanju*, str. 137–156.

šolnin tudi pri nas. Njegova moč je v tem, da se zdi samoumevno, da je nasprotni argument, ki trdi, da šolnine vodijo v znižanje vpisa, napačen. Toda problem je v tem, da takšna argumentacija, ki jo uporabljajo nasprotniki in zagovorniki šolnin, pripiše posledico (nižji ali višji vpis) enemu samemu vzroku (vpeljavi šolnine), ki pa ima nasprotujoče si učinke, saj obstajajo države, kjer se je vpis po vpeljavi šolnine povečal, a tudi države, kjer se je zmanjšal (npr. v Avstriji leta 2001).⁹ Zato argument ni prepričljiv ne takrat, ko je uporabljen v prid šolninam, ne takrat, ko se ga uporablja proti šolninam.

Bolj prepričljiv argument proti argumentu, da šolnine odvrčajo študente revnih staršev od študija, se zdi tisti, ki ga navaja britanski filozof Marenbon, in ki je še posebej prepričljiv v primeru odloženih šolnin, kakršne so bile predlagane tudi v Sloveniji, in ki pravi, da materialni položaj študentovih staršev sploh ni relevanten za njegov vpis (Marenbon, 2004, 16), saj šolnine ne bodo niti plačali niti vračali starši, ampak jo bo plačala država, vračal pa študent sam, ko bo zaposlen in ko bo imel primerno visoko plačo. Od njega, in ne od materialnega položaja njegovih staršev, je torej odvisno, kako se bo odločil. Pri tem se predpostavlja, da je maturant, ki se odloča o študiju, to, kar že sama beseda pove: zrel. Zato ni prav, da se ga še naprej obravnava kot nedoletnega, kot nekoga, ki je še naprej odvisen od pomoči staršev. Obravnavati ga je treba kot avtonomni subjekt, ki se svobodno odloča in sprejema odgovornost za svoje odločitve. V tem pogledu ni razlike med nekom, ki je iz revne družine, in drugim, ki izhaja iz bogate. Odločitev za študij pri tistem iz revne družine ne sme biti odvisna od nezmožnosti staršev, da bi krili stroške študija, pri onem iz premožne družine pa ne od dobre volje njegovih staršev, da mu bodo plačali šolnino. Oba morata torej imeti možnost, da se sama odločita. Da pa bi se res lahko svobodno odločila, mora država zagotoviti tudi ugodna študentska posojila, ki bodo zadoščala za pokritje stvarnih življenjskih stroškov.¹⁰ To pomeni, da samo odložena šolnina ne zadošča za preprečitev padca vpisa. Prav tako ne zadošča za osvoboditev posameznika od odvisnosti od staršev, ki je lahko velika ovira za odločitev za študij. Če pa država zagotovi oboje, odloženo šolnino in ugodna študentska posojila, potem je uvedbi šolnine veliko težje argumentirano nasprotovati.

Ena od možnih opor za takšno nasprotovanje bi bili lahko izsledki raziskav francoskega sociologa Boudona, ki na primer kažejo, da je za otroke iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom velika »psihična« ovira za odločitev za študij že

⁹ V Avstriji se je po uvedbi šolnin v študijskem letu 2001/02 vpis zmanjšal za 20 odstotkov (Biffl idr., 2002, 451).

¹⁰ Po Barrovem mnenju mora biti višina posojila zadostna za plačilo šolnine in pokrivanje stvarnih življenjskih stroškov, obrestna mera pa razumna. To je potrebno za rešitev problemov, kot so revnost študenta, velika izguba časa zaradi služenja denarja za preživetje, prisilna odvisnost od pomoči staršev. Pravica do posojila, ki pokriva vse stroške, pa ni mišljena kot argument proti družinski podpori ali možnosti zaslужka, temveč kot argument za to, da imajo posamezniki dejansko možnost izbire (Barr, 2004, 271).

dejstvo, da so soočeni s stroški in tveganji (Boudon, 2001). Iz tega namreč sledi, da bi se delež študentov iz revnejših družin v celotni populaciji študentov lahko zmanjšal tudi v primeru, če bi bile uvedene odložene šolnine in bi bile na voljo štipendije ali ugodna študentska posojila.

Problem pa je v tem, da bi morale biti brezplačno visoko šolstvo tudi kakovostno. To pa med drugim zahteva, da država (podobno kot to počneta Švedska in Finska) nameni velik proračunski delež denarja za visoko šolstvo. Vendar mnoge države tega ne zmorejo ali niso voljne narediti. Če pa so proračunska sredstva za visoko šolstvo nezadostna, potem so posledice, kot poudarjajo zagovorniki šolnin, dvojne: ali se zniža kakovost študija ali pa se zmanjša število študentov. Če se hoče ohraniti ali povečati vpis, se zniža kakovost študija, če pa se hoče ohraniti ali povečati kakovost, se zmanjša vpis. Oboje je slabo. Od nekakovostnega visokega šolstva nima velike koristi ne družba ne študent, omejen vpis pa lahko onemogoči študirati tudi zelo sposobnim, kar je škoda zanje in za družbo.

Drugi od dveh uvodoma navedenih odgovorov na vprašanje, ali so šolnine v visokem šolstvu primer socialne nepravičnosti, je, kot smo videli, negativen. Predvsem v ekonomskih krogih, doma in po svetu, namreč velja brezplačno šolstvo za nepravično, ker prerazdeljuje dohodek v korist bolj premožnih in s tem povečuje družbeno neenakost. Tudi ta argument se opira na empirične analize, vendar je tudi v tem primeru tako, da obstaja vsaj ena empirična analiza (iz konca devetdesetih let za državo Illinois), ki tega ne potrjuje (Bevc, 2003, 62). Šolnine v visokem šolstvu pa naj bi bile upravičene in element socialne pravičnosti tudi zato, ker naj bi bilo pravično, če plačajo za visokošolsko izobraževanje več tisti, ki imajo od njega večje koristi. Ali drugače povedano, šolnine so upravičene, ker je upravičeno zahtevati delno plačilo izobraževalnih storitev od tistih, ki jim del koristi od izobraževanja neposredno pripade prek višjih dohodkov (Odbor za reforme, 2005, 96). Ozadje tega argumenta je ena od različic klasičnega neoliberalnega razumevanja visokošolskega izobraževanja, ki visokošolskega študija ne razume kot človekove pravice (do katere ima država korelativno dolžnost, da zagotovi njeno uresničevanje tudi z uvedbo brezplačnega študija) oziroma kot javno dobro, temveč ga razume predvsem kot zasebno dobro, to je kot nekaj, kar si morajo tisti, ki imajo od tega osebne koristi (ker si s tem povečajo lastno vrednost na trgu dela, omogočajo boljše plačane službe, dvigujejo družbeni ugled ipd.), tudi sami plačati. Gledano s te perspektive, ki je značilna za zagovornike neoliberalnih pogledov na izobraževanje, a nikakor ne samo zanje, je financiranje visokošolskega izobraževanja naloga države le zaradi tako imenovanih eksternih učinkov izobraževanja, to se pravi, zaradi koristi, ki jih ima od takega izobraževanja celotna družba. Vendar je to financiranje lahko le

delno. Če bi bilo stoddostno, bi bilo krivično, saj bi v tem primeru revnejši plačevali tistim, ki bodo po končanem študiju imeli veliko višje plače kot oni.

Glede na argumente, ki jih navajajo zagovorniki šolnin v visokem šolstvu, je torej mogoče sklepati, da bi se država morala odločiti za ta ukrep po eni strani zato, ker zaradi velikega povečanja števila študentov brezplačnega študija ne zmore več v celoti financirati, ne da bi trpela ali kakovost študija ali vpis, po drugi strani pa zato, ker ga niti ne bi smela financirati v celoti, saj so prav šolnine pomembno sredstvo ne samo za zagotovitev večje pravičnosti financiranja visokega šolstva, ampak tudi za povečanje kakovosti in učinkovitosti študija.

6.3 Šolnine kot kršitev človekovih pravic

Toda tudi če so prej navedeni argumenti v prid odloženim šolninam videti prepričljivi, še vedno velja tudi močan argument proti njihovi uvedbi, ki ga navajajo nekateri avtorji skupaj z Van Beurenovo, strokovnjakinjo za mednarodno pravo človekovih pravic. Po njihovem mnenju namreč država, ki se je obvezala spoštovati 13. člen *Mednarodnega pakta o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah* (ki pravi, da mora država z ustreznimi sredstvi, zlasti pa s postopnim uvajanjem brezplačnega visokošolskega študija, zagotoviti, da bo tak študij vsem enako dostopen in odvisen le od sposobnosti posameznika) (United Nations International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 1966, 1976, Art. 13 (2c)), krši mednarodno pravo, če uvede šolnine (Otto in drugi, 2004). Ta člen namreč zakonsko zavezuje vlado k vodenju take finančne in izobraževalne politike, ki omogoča progresivno uvajanje brezplačnega visokošolskega izobraževanja. Zato je po njenem prepričanju uvedba šolnin v Angliji, tudi odloženih in spremljanih s štipendijami oziroma finančno podporo za revne študente, v nasprotju z dolžnostjo vlade, da zagotovi progresivno uvajanje brezplačnega študija. Da uvedba teh šolnin ni bila v skladu s prej navedenim 13. členom, je leta 2002 opozoril tudi *Odbor Združenih narodov za socialne, ekonomske in kulturne pravice*. Ker je uvedba šolnin, četudi so te odložene, v nasprotju s 13. členom omenjene mednarodne pogodbe, ki skupaj s še nekaterimi drugimi sorodnimi dokumenti varuje sistem socialne pravičnosti, je po njenem mnenju uvedba šolnin obenem tudi element socialne nepravilnosti (Van Beuren, 2003). Če to velja za Anglijo, ki z uvedbo odloženih šolnin izboljšuje položaj študentov, ki so prej plačevali običajne vnaprejšnje šolnine, velja še toliko bolj za Slovenijo, ki bi z uvedbo odloženih šolnin poslabšala položaj rednih diplomskih študentov, ki doslej šolnine sploh niso plačevali. Iz tega sledi, da si mora tudi naša država kot podpisnica omenjenega mednarodnega pakta prizadevati za vzpostavitev brezplačnega visokega šolstva.

Toda kljub temu je vpliven britanski ekonomist Barr v svojem zagovoru odloženih šolnin popolnoma ignoriral vse tovrstne kritike, ko je kritično obravnaval tezo, da mora biti visoko šolstvo brezplačno oziroma financirano iz proračuna, ker je to človekova pravica. Zdi se, da zanj ni pomembna pravna oblika te pravice, temveč njeno bistvo. Zato poudarja, da samo »dejstvo, da se nekaj šteje za pravico, še ne pomeni, da bi moralo biti financirano iz proračuna. Dostop do prehrane«, pravi, »je osnovna pravica, vendar nihče ne trdi, da je narobe, ker moramo hrano plačati. Moralni imperativ se ne nanaša na *sredstva* (na primer, cena), temveč na *rezultate*, to se pravi, da se pametna oseba lahko vpiše na najboljšo šolo ali univerzo, ne glede na njegovo ali njeno finančno stanje« (Barr, 2005). Gledano s tega zornega kota cilj pravičnosti (*equity*) ni brezplačno visoko šolstvo, temveč visokošolski sistem, v katerem ni nikomur, ki je zmožen in voljan študirati, onemogočen dostop do študija zato, ker si ga zaradi finančnih razlogov ne more privoščiti. Za dosego tega cilja pa ni potrebno brezplačno visoko šolstvo, poudarja Barr, ampak visoko šolstvo, ki je brezplačno v času študija (Barr, 2004, 266). Če takšen visokošolski sistem ne odvrne revnejših študentov od študija, potem zanj pravica študentov do enakega dostopa do visokošolskega študija ni kršena, tudi če država ne zagotavlja brezplačnega študija.

Iz tega sledi, da v primeru, ko je ta Barrova predpostavka potrjena v vsakdanji praksi, država, ki vpelje odložene šolnine in zagotavlja ugodna študentska posojila, ne krši *duba* 13. člena omenjenega mednarodnega pakta, tudi če uvedba šolnin ni striktno v skladu s *črko* samega Pakta.

Toda, kot smo videli, je tak sklep v nasprotju tako z Van Beurenovo interpretacijo kakor tudi uradno razlago obravnavanega člena *Mednarodnega pakta o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah*. To pomeni, da so šolnine z vidika mednarodnega prava očiten primer kršitve človekovih pravic in socialne nepravičnosti. Vendar se vseeno zastavlja vprašanje, ali je to edino možno razumevanje teh dveh nasprotujočih si interpretacij šolnin in z njimi povezane socialne pravičnosti. Zdi se, da ni. Lahko bi namreč šlo za dve pojmovanji pravičnosti: Pakt ima za cilj pravičnost (*justice*), Barr pa neko drugo vrsto pravičnosti (*equity*). Zato je razliko med razlago 13. člena Pakta, ki jo navajata že omenjeni Odbor in Van Beurenova, na eni strani, in Barrovo razlago pravičnosti (*equity*) kot cilja visokošolskega izobraževanja, na drugi strani, morda mogoče razumeti po analogiji z Aristotelovim razlikovanjem med konvencionalno pojmovano pravičnostjo (*dikaíosýne*) in blagohotnostjo (*epieikés*) kot drugo vrsto pravičnosti, ki je nekakšna korektura konvencionalne pravičnosti.¹¹

11 V angleških, francoskih in italijanskih prevodih je izraz »dikaíosýne« običajno preveden z »justice«, »justice« in »giustizia«, izraz »epieikéa« pa z »equity«, »équité« in »equità«.

Aristotel namreč uporablja ta izraza v znamenitem pasusu pete knjige *Nikomahove etike*, da bi pojasnil razliko med legalno pravičnostjo in neko drugo vrsto pravičnosti, ki ni podvržena pisnemu zakonu, ampak je korektura konvencionalne legalne pravičnosti (Aristoteles, 1994, 204–205).¹² Gre za razliko med pravičnostjo zakona in pravičnostjo, v skladu s katero moramo ravnati takrat, ko bi togo in striktno upoštevanje črke zakona privedlo do krivične sodbe. V duhu in ne po črki zakona je torej treba ravnati vselej, ko zakon zaradi svoje splošne narave ne zaobsega konkretnega primera, o katerem se je treba odločiti. V takih primerih se je treba bolj ozirati na zakonodajalčevo misel kot na črko zakona, če hočemo doseči pravičnost (Aristotel, 2011, 177). Bolj kot to, kar je v zakonu dobesedno zapisano, je torej treba upoštevati namen oziroma intenco samega zakona. Aristotel poudarja, da »kadar zakon nekaj na splošno določa, v danih okoliščinah pa se zgodi nekaj, kar v splošnem določilu ni določeno, tedaj je pravilno, da se popravi pomanjkljivost, kjer nas je zakonodajalec pustil na cedilu, tako kot bi jo bil popravil tudi sam zakonodajalec in sprejel ustrezno določilo v svoj zakon, če bi bil navzoč in če bi vedel za ta konkretni primer« (Aristoteles, 1994, 205).

Če poskušamo nasprotujoče se trditve glede odloženih šolnin razumeti v tem kontekstu, potem se zdi, da so take šolnine v nasprotju s črko zakona in zato tudi element socialne nepravičnosti, obenem pa so tudi v duhu istega zakona in zato element pravičnosti kot dobrohotnosti, ki korigira legalno pravičnost, razumljeno kot skladnost s črko zakona. Po eni strani je namreč država – v našem primeru Anglija – kršila mednarodno pravo s tem, da je dovolila uvedbo odloženih šolnin. Po drugi strani pa je, čeprav je ravnala v nasprotju s črko 13. člena *Mednarodnega pakta o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah*, lahko vseeno ravnala v duhu tega člena, torej v skladu z njegovo intenco oziroma namenom. To pa pomeni, da se je država odločila tako, kot bi se bil po njenem mnenju odločil zakonodajalec (pisci Pakta), če bi bil seznanjen s posebnimi okoliščinami (možnostjo odloženih šolnin kot sredstva za doseg enakega dostopa do visokošolskega študija). Taka razlaga sicer odpira nov pogled na problematiko odloženih šolnin in socialne pravičnosti, vendar trenutno ni kaj več kot neke vrste miselni eksperiment.

6.4 Sklepne misli

Vodilo, ki sem se ga držal v tej kratki razpravi o šolninah in socialni pravičnosti – omejeni le na nekaj bistvenih z njima povezanih problemov –, je bila tista razlaga

¹² Popravek zakona je potreben v dveh primerih. Prvič, ko je zakon »površno sestavljen« (Aristoteles, 1994, 156; Höffe, 1999, 171), in drugič, ko zakon zaradi svojega splošnega značaja ne omogoča pravične rajsodbe v konkretnem primeru, ki ni zaobsežen v zakonu (Aristoteles, 1994, 180; Höffe, 1999, 171).

filozofije vzgoje, v skladu s katero filozofija vzgoje ni toliko nek korpus vednosti, temveč predvsem spraševanje, spraševanje v tem smislu, da postavlja vedno znova pod vprašaj vse, kar vemo, ali verjamemo, da vemo, o vzgoji in izobraževanju (Reboul, 1989, 3), oziroma v našem primeru o šolninah. Zato sem najprej poskušal ponovno premisliti tisti argument proti šolninam, ki velja za najbolj prepričljivega, in ki pravi, da so šolnine nekaj slabega in nedopustnega zato, ker ovirajo ali celo preprečujejo šolanje vsem, ki šolnine ne zmorejo plačati. Izkazalo se je, da je to močan argument, vendar le v primerih tako visokih šolnin, da jih nekateri ne zmorejo plačati. V nasprotnih primerih – ko so šolnine nizke; ko jih namesto tistih, ki se želijo šolati, plača nekdo drug; in ko gre za odložene šolnine, ki jih ni treba plačati pred začetkom šolanja, temveč šele po zaključenem šolanju, in še takrat le, če se je tisti, ki se je šolal, zaposil in ima dovolj visok osebni dohodek – pa je ta argument šibak in neprepričljiv, če že ne nesmiseln, saj v teh primerih šolnine ne preprečujejo šolanja revnim ali drugim zato, ker jih ne zmorejo plačati. Nato sem temu argumentu zoperstavil argument, da šolnine kršijo eno od človekovih pravic in so v nasprotju s pravičnostjo kot skladnostjo z zakoni: s 13. Členom *Mednarodnega pakta o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah*. Tudi ta protiangument je tehten, a vprašanje je, ali je sam zakon, ki ga šolnine kršijo, pravičen. Po uradni in prevladujoči interpretaciji je pravičen, ker omenjena mednarodna pogodba varuje sistem socialne pravičnosti. Toda v omenjenem členu jo varuje v odnosu do običajnih šolnin, ki revnim preprečujejo šolanje, kako bi se formulacija tega člena glasila, če bi takrat že obstajale tako imenovane odložene šolnine – ki se ne plačajo pred začetkom študija in zato tudi ne morejo biti nepremostljiva ovira za študij zato, ker nekateri ne zmorejo plačila šolnine –, pa je še vedno odprto vprašanje. Vprašanje je tudi, ali je brezplačnost študija mogoče zagovarjati kot element socialne pravičnosti v primerih, ko diplomanti, ki jim študija ni bilo treba plačati, množično zapuščajo državo, četudi so imeli možnost primerne zaposlitve v lastni državi.¹³ Posledica je namreč ta, da visoko in akademsko izobraženi ljudje s svojim znanjem prispevajo k razvoju ter materialni in duhovni blaginji države, ki v njihovo izobraževanje dotlej ni vložila čisto nič. Slabše razvite države pa tako posredno financirajo bogatejše in

13 Vprašanje izhaja iz predpostavke, da pravica do brezplačnega šolanja in korelativna dolžnost države, da šolanje svojih državljanov plačuje, veljata le znotraj določene države. Ali drugače povedano, predpostavlja se, da gre za neke vrste nepisano družbeno pogodbo med državljani in državo, v skladu s katero država plača izobraževanje svojih državljanov, ti pa po končanem šolanju, ko se zaposlijo, vračajo svoj »dolg« državi ne samo s plačevanjem davkov, iz katerih država spet plačuje šolanje novim generacijam svojih državljanov, temveč tudi s tem, da rezultati njihovega dela prispevajo k materialnemu, kulturnemu in duhovnemu blagostanju družbe, v kateri živijo, in od česar imajo korist vsi državljani. Prav v tem je, po eni od močno razširjenih razlag, bistvo izobraževanja kot javnega dobra, ki ga mora financirati država. Če namreč rezultat izobraževanja ni javno dobro, temveč zasebna dobrina, to se pravi nekaj, od česar imajo korist predvsem tisti, ki so se izobraževali (ker so si s tem povečali lastno vrednost na trgu dela, omogočili boljše in boljše plačane službe itd.), ga morajo, po tej razlagi, sami tudi plačati.

bolj razvite države. In večji kot je »beg možganov«, slabše je za državo, iz katere bežijo. Včasih so bile v tem položaju predvsem revne in nerazvite države, danes pa se to vse bolj dogaja tudi bolj razvitim državam, vključno s Slovenijo. V takih okoliščinah postanejo aktualne tudi znane teze tistih ekonomistov, predvsem neoliberalno usmerjenih, ki zagovarjajo plačljiv študij in nujnost posameznikovega sofinanciranja lastnega študija, ker je to investicija v samega sebe, od katere ima sam tudi največje koristi. Če bi študent plačal vsaj del svojega študija, bi država, v kateri se je šolal, ne bila toliko oškodovana, ko bi se zaposlil v kaki drugi državi. Še vedno pa bi bila, saj je – če je hodil v brezplačne javne šole – plačevala celotno njegovo dotedanje šolanje. V tem se lepo vidi, da vsaj nekatere bogate in razvite države služijo na račun revnih in manj razvitih. To pa ni le slabo za manj razvite države, ampak je tudi krivično. Gre za krivičnost na globalni ravni: pravno in tudi drugače je dobro poskrbljeno za čim lažji pretok delovne sile med državami, ne pa tudi za delitev stroškov šolanja tistih, ki se po diplomi zaposlijo v drugih državah. Ne glede na to, da množično odhajanje visoko izobraženih mladih v tujino škodi državam, v katerih so se brezplačno šolali, pa bi bilo narobe, če bi te države od njih zahtevale povračilo stroškov študija (v celoti ali deloma) tudi takrat, ko same ne zagotovijo zanje doma primerne možnosti zaposlitve, čeprav bi z vodenjem drugačne politike to lahko storile.

Viri

- Aristotel. (2011). *Retorika*. Ljubljana: Šola retorike Z&Z.
- Aristoteles. (1994). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Barr, N. (2004). Higher Education Funding. *Oxford Review of Economic Policy* 2004/2.
- Barr, N. (2005). Financing Higher Education. *Finance and Development* 2005/2.
- Bevc, M. (2003). Pravičnost financiranja izobraževanja in ostale dimenzije pravičnosti v zvezi z izobraževanjem – kaj kažejo analize za druge države. *IB revija* 2003/1.
- Biffi, G. idr. (2002). Should Higher Education Students Pay Tuition Fees? *European Journal of Education*. 2002/4.
- Boudon, R. (2001). *École et société, Les paradoxes de la démocratie*. Paris: PUF.
- Deseti kongres ZKJ*. (1974). Ljubljana: Komunist.

- Enciklopedijski rječnik pedagogije.* (1963). Zagreb: MH.
- Höffe, O. (1999). Aristoteles. V A. Renaut (ur.), *Histoire de la philosophie politique* (str. 127-208). I. Paris: Calmann-Lévy.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju.* Ljubljana: Krtina.
- Marenbon, J. (2004). *University Challenge: Freedom, Fees and Future Funding.* London: Politea.
- Medveš, Z. (1990). Se politika umika iz šole ali šola iz politike? V *Šola v političnem pluralizmu.* Ljubljana: MC CK ZKS.
- Odbor za reforme (2005). *Usmeritve ekonomskih in socialnih reform za povečanje gospodarske rasti in zaposlenosti.* I/2, 25. 10. 2005.
- Otto, D. idr. (2004). University fees are a social injustice. *The Sunday Morning Herald*, October 5, 2004.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation.* Paris: PUF.
- Šimenc, M. (1996). Zasebno šolstvo. V Šimenc, m. in Krek, J. (ur.), *Zasebno šolstvo / Private Education.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- United Nations International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights.* (1966, 1976).
- Van Beuren, G. (2003). Fees: a social injustice. *Education Guardian*, 1. 7. 2003.

7 Raba metafor v pedagogiki

Robi Kroflič

7.1 Uvod

Razvnel jo je kot pečico, s temi svojimi metaforami.
(Massimo Troisi, Michael Radford (1994), *Il Postino*)

Leta 1911 je Vicencije Rakić (1946) v doktorski disertaciji z naslovom *Vzgoja preko igre in umetnosti* vzpostavil še danes aktualno pedagoško vprašanje, kako z vzgojo podpreti razvoj tistih potencialov v otroku, ki mu bodo omogočili spreminjanje sveta in ne le prilagajanje na obstoječe okoliščine. Paradoks vzgoje je namreč v tem, da v mnogo večji meri kot na dejavnostih sprememb temelji na ponavljanju oziroma osvajanju znanja, spretnosti, veščin in navad, ki jih odrasli poskušamo prenesti na prihajajoče generacije (glej npr. Arendt, 2006). Spodbujanje otrokove igre in umetniških dejavnosti pa bi po Rakićevem mnenju morali biti ključni dimenziji vzgoje, ker zaradi svoje mimetične narave (v Aristotelovem (2005) pojmovanju mimesis kot ustvarjanja novih, možnih svetov) omogočata otrokovo urjenje sposobnosti za spremembe.

Pedagogika se je namreč razvila pod močnim vplivom razsvetljenske antropologije in njenega projekta osvoboditve človeka v vseh sferah njegovega delovanja, zato po mnenju Bieste (2017) še danes velja, da si pojem vzgoje zaslužijo samo tista pedagoška prizadevanja, ki vodijo h krepitvi zmožnosti za preseganje bioloških in družbenih spon.

Ob opisovanju procesov, ki so izrazito stohastične, neopredeljive narave, kar vsekakor velja za vzgojo (Medveš, 2020), in ciljev vzgoje, ki merijo na razvoj zmožnosti, ki človeku omogočajo ustvarjanje novega, presežnega, se pedagogika od samega začetka sistematičnega razmišljanja o človeku in njegovem bivanju v svetu sooča s problemom, kako z natančnim, analitičnim znanstvenim jezikom opisati težko ulovljive pojave. Eden od načinov, ki se uveljavi tako v območju umetnosti kot teološkega in filozofskega mišljenja, je narativna pripoved in raba metafor. Struktura zgodbe in metaforično opisovanje presežnega s pomočjo analogij torej ni nekaj, kar določa samo umetniške jezike (in jim po Aristotelovem (2005) mnenju daje izrazito prednost pred znanstvenim zgodovinopisjem), ampak je prisotno v vsem sistematičnem mišljenju o pojavih, ki presegajo stroge kavzalne povezave, torej sfero nujnosti (Uršič, 2011). Tudi v znanosti (Bruner, 1986; Egan, 1998).

Seveda pa vsaka metafora nima enako prepričljivega učinka, ne na gledalca/poslušalca umetnine ali govornika ne na v iskanje pomena zatopljenega misleca. Še več, metafore so v območju ideološke intencionalnosti lahko celo zlorabljene »za uveljavljanje moči (in) [...] imajo konstitutivno funkcijo, saj, metaforično rečeno, pripomorejo k postavitvi prizora« (Bratož, 2010, 127). Z močjo vplivanja na razvoj osebnosti prihajajočih generacij ali, ožje gledano, oblikovanja in obvladovanja šolskih sistemov, ki »zagotavljajo« reprodukcijo družbenih elit, je pedagogika obremenjena od samih začetkov, saj se je kot akademska disciplina (da ne rečem znanost) začela uveljavljati sočasno z idejo šolske obveznosti in nastajanjem državnih šolskih sistemov.

Če je iskanje afektivno prepričljivih metafor predvsem stvar retorike, me bo v nadaljevanju zanimalo, kako ločiti metafore, ki v opisovanje pedagoških pojavov vnašajo svežino in globlje razumevanje presežnih momentov »vzgoje za svobodo«, od tistih, ki utrjujejo pomene vzgojnih fenomenov na način, da včasih neposredno, drugič spet posredno legitimirajo disciplinske pritiske na vzgajano osebo. V ta namen bom uporabil predvsem izbran nabor primerov rabe metafor v pedagoških in prosvetno-političnih diskurzih ter Ricoeurjevo opredelitev metafore in ločnice med živimi in mrtvimi metaforami.

Kako pomembno je razmišljanje o rabi ustreznih metafor za opisovanje vzgojnih procesov, razmišlja S. Todd (2015) v razpravi *Med telesom in duhom: liminalnost pedagoških odnosov*:

Če se od metafor rasti ali stopenj razvoja ali učnih izidov preusmerimo k metaforam, ki vključujejo liminalnost našega življenja, eksistence in postajanja – med telesom in duhom – se hkrati preusmeri odnos med učiteljem in učencem. Poseben pedagoški, transformativni odnos namreč ni usmerjen v nadzor ali napovedovanje prihodnosti, v učenje specifičnih delov učne snovi ali merjenja učnih izidov ... Namesto tega se dotika ustvarjanja prostora znotraj pedagoških diskurzov za določeno vrsto eksistencialnih, liminalnih vidikov odnosa med učiteljem in učencem, ki vedno že potekajo, čeprav jih nismo ustrezno poimenovali in naslovili ... Zato je pomembna metafora, kajti naša naloga ni definirati, predpisati ali napovedati te vidike odnosnosti, ampak postati nanje pozorni, da lahko zavzamejo svoje mesto znotraj našega konceptualnega razmišljanja o vzgoji in praktičnega dela z učenci. (Todd, 2015, 69)

To velja še posebej za opisovanje tistih delov vzgoje in izobraževanja, ki ciljajo na transformativne, presežne učinke vzgoje (prav tam), ter za tiste paradigmatične razmisleke o vzgoji, ki izpostavljajo avtopoetski značaj nastajanja vzgojnega učinka (Medveš, 2011; Medveš, 2015 itn.).

7.2 Ricoeurjeva teorija metafore

Ricoeur (1991) v besedilu *Metafora in glavni problem hermenevtike* razgrne osnovni pomen rabe metafor v jeziku in njihove hermenevtične razlage. Metafore po njegovem mnenju v jezik vnašajo nove možne pomene, ki niso smiselni, če ne odpirajo novih možnih svetov: »Jezikovne stvaritve bi bile nesmiselne, če ne služijo občemu cilju dopustiti, da v literaturi vzniknejo novi svetovi« (Ricoeur, 1991, 318). Njihova interpretacija pa ne sme staviti na empatično identifikacijo s piscem besedila niti z empatično projekcijo subjektivnosti bralca v samo branje. Z interpretacijo moramo posvojiti »horizont sveta, na katerega referira tekst« (prav tam, 315) in s tem »razširiti horizont lastnega samo-razumevanja« (prav tam).

Hkrati Ricoeur (1991) opozarja, da vse metafore ne omogočajo zgoraj predstavljenih učinkov. Čeprav so vsi pojmi večpomenski in nastajajo kot žive metafore, vendarle mnogi v izbranih jezikovnih skupnostih postopoma dobijo enoznačen pomen. Postanejo »mrtve metafore«, pojmi, ki z enoznačnim pomenom ne izzivajo več novih interpretacij in potrebe po nenehnem preverjanju. Zgubijo torej naboj izzivanja mišljenja z novimi horizonti razumevanja in ustvarjanja možnih boljših svetov. Potrjujejo le še v izbrani jezikovni skupnosti sprejete diskurze oziroma ideologije.

Žive metafore pa so »'dogodek' v filozofskem razumevanju sveta«, ki proizvajajo »metaforični smisel« (Uršič, 2011, 7) s tem, da najprej »z napačno dodelitvijo pomena vnesejo nered v obstoječo pojmovno mrežo« ter tako omogočijo »ustvarjanje novega reda« (prav tam; glej tudi Ricoeur, 2009, 36–39). Ta novi možen pomen nas sili v preverjanje tega, »o čemer govori« (prav tam, 328–329). Žive metafore so torej najžlahtnejši primer človekove ustvarjalne biti, njegovih domišljjskih zmožnosti »videti kot« (Vodičar, 2017, 573). So način, kako se oddaljimo »od jezika, ki služi zgolj kot opisovanje« (prav tam, 574) in se napotimo k razkrivanju smisla, kar je temelj humanističnih ved, v katere umeščam tudi teorijo vzgoje.

7.3 Raba metafor v pedagoških teorijah

V pedagogiki kot »zainteresirani znanosti«, ki si prizadeva odgovoriti na vprašanje, kako vzgajati, to je vplivati na razvoj osebnosti vzgajane osebe, pomeni sama poučeno intencionalna narava pojava vzgoje veliko nevarnost. Privlačnost »metafor« namreč hitro zaslepi skrite ideološke namene ustvarjalca besedila.

Za razlago pedagoških metafor je pomembno še eno izhodiščno spoznanje. Vzgojna teorija se ne more vzpostaviti kot smiselna celota, če ne odgovori na nekaj ključnih vprašanj:

- Kaj je osnovni cilj vzgojnega prizadevanja oziroma kakšno osebo želimo vzgojiti?
- Kako razumemo antropološke osnove, ki vzgajani osebi omogočajo razvoj s pomočjo vzgojnih vplivov?
- Kako definiramo vzgojo samo in posledično metodični načrt konkretnih vzgojnih prizadevanj?

Če si pedagogika opredelitve vzgojnih ciljev in antropološke razlage človekovega razvoja pogosto »sposodi« od sorodnih ved, je definiranje vzgoje oziroma odgovor na vprašanje, kaj je odločilni dejavnik, medij človekovega razvoja, osrednje pedagoško vprašanje in ključ za ločevanje pedagoških paradigem (Medveš, 2015).

Naj na kratko ilustriram vznik pedagoških metafor v obdobju razsvetljenstva, torej na samem začetku akademske pedagogike. Medveš (2011) ugotavlja, da se novo-veško mišljenje o vzgoji razvija v dveh linijah: senzualistični in naturalistični, torej med vero v moč notranjih razvojnih potencialov oziroma v moč zunanjih vzgojnih prizadevanj:

Srž senzualistične linije izhaja iz »tabule rase«, vzgoja pa pomeni, kot bi rekel Locke (2007), izgradnjo notranjega intelektualnega, zavestnega sveta na podlagi izkustva in razmisleka. Obratno se po Rousseaujevih izpeljavah v »Emilu« notranji svet razvija po načelu samorazvoja; naloga vzgoje je zavarovanje otroka pred zunanjimi vplivi, ki bi lahko izmaličili naravni tok samorazvoja (Rousseau 1997). Ključna relacija za nastajanje različnih teorij o vzgoji je torej razmerje med »notranjim« in »zunanjim«. (Medveš, 2011, 149)

Čeprav je skupna točka razsvetlenskega razumevanja človekovega razvoja izjemna vera v moč vzgoje (Krofič, 1997), se glede opisa otrokove narave in vzgojnih prizadevanj že v tem obdobju, še bolj pa v 19. in 20. stoletju, pojavijo velike, paradigmatične razlike. Senzualistična linija omogoči razvoj herbartistične pedagogike, ki stavi na odločilen vpliv učitelja, duhoslovne pedagogike, ki stavi na odločilen vpliv kulture, in družbeno-kritične pedagogike, ki stavi na odločilen vpliv družbe; naturalistična linija pa omogoči razvoj reformske pedagogike, ki stavi na odločilen vpliv otroka samega oziroma na njegov avtopoetski razvoj (Medveš, 2011; Medveš, 2015 itn.). Dve izvorno različni antropološki ideji torej, ki jima bodo sledili metaforični opisi otroka, in štiri paradigmatične razlage vzgoje, ki jim bodo sledili metaforični opisi vzgoje.

Razsvetljenstvo postreže s tremi metaforičnimi opisi otroka. Po Kantu se otrok rodi kot *divje bitje*, ki ga bo učlovečila šele vzgoja s pomočjo discipliniranja in

kultiviranja. Rousseau stavi na metaforični opis otroka kot *dobrega bitja*, ki ga vzgoja lahko pokvari ali pa mu pomaga to izvorno nepokvarjenost (z izvornim grehom) izoblikovati v moralno samopodobo (Kroflič, 1997; Kroflič, 2011). Locke pa vzpostavi metaforo *otroka kot nepopisanega lista papirja (tabule rase)*, ki ga bo v celoti izoblikovalo vzgojno okolje. Podoba otroka kot divjega bitja se bo v dvajsetem stoletju zrahljala in spremenila v podobo *ranljivega bitja* (Dahlberg, Moss in Pence, 2007; Kroflič, 2011), podoba otroka kot dobrega bitja pa se bo razvila v podobo *bogatega bitja* (prav tam). Lockova metafora *otroka kot nepopisanega lista papirja* bo z razvojem genetike izgubila svoj pomen.

Kako so ti metaforični opisi otroka vplivali na razvoj pedagoške misli in prakse v času, ko so nastali kot žive metafore? Osrednji razsvetljenski metafori Kanta in Rousseauja sta pomenili odkrit spopad s krščansko idejo otrokove izvorne pokvarjenosti, ki je legitimirala včasih skrajno brutalne vzgojne metode, lepo povzete v Slomškovem geslu (oziroma metaforičnem opisu krščanske vzgoje) *šiba novo mašo poje* (Puhar, 1982). Horizont novega občutenja otroštva pa sta Kant in Rousseau brez večjih praktičnih vzgojnih izkušenj, kaj šele znanstvenih uvidov v otrokove zmožnosti, zapolnila z intuitivnimi idejami.

Kant, ki je izhajal iz svoje osrednje antropološke teze, da je človečnost povezana z razvojem uma, je ugotovil, da dokler umske zmožnosti še niso razvite, otrok potrebuje dosledno disciplino, da se bo lahko uprl diktatu bioloških potreb in hkrati razvil voljo, potrebno za pogum – razmišljati s svojo glavo in sprejemati avtonomne odločitve. Navidezno protislovje v svojem mišljenju, ki je danes pogosto nerefleksirano sprejeto v obliki gesel *disciplina kot pogoj svobode* oziroma *postavljanje meja, ki osvobaja*, je reševal z opozorilom, da disciplina ne sme biti suženjska, saj bi s tem zlomili otrokovo voljo. Vzgojo kot disciplino pa je nadgradil s kultiviranjem umnega razmišljanja (Kant, 1900; Kroflič, 1997).

Rousseau pa je kot vir otrokovega (samo)razvoja prepoznal vrsto emocionalnih in kognitivnih zmožnosti. Med emocionalnimi so primarni sočutje in vest, ljubezen do človeštva/pravičnosti in ljubezen do lepega (junaških dejanj, del usmiljenja in velikodušnosti), med racionalnimi pa moralna imaginacija, izkušnje (zavedanje položaja drugega), živo občutenje lastnih slabosti (zavedanje razcepa med telesnimi in duševnimi strastmi), modrost in vzpostavitev obče volje (Kroflič, 2012). Ta širši nabor antropoloških danosti, ki jih je pripisal otroku, mu je omogočil razmišljati o tem, da se otrok uči na podlagi lastnih izkušenj, tako v realnem okolju kot v sferi imaginarnega ob poslušanju zgodb iz kulturne zakladnice preteklosti, brez prezgodnjega poučevanja v kulturi uveljavljenih spoznanj, ki bi jih tako ali tako sprejel le na ravni nerefleksiranih stališč, predvsem pa brez neposrednega discipliniranja in

kaznovanja, ki je v opreki s svobodnim razvojem, ki ga je Rousseau zagovarjal. Po njegovem mnenju »srce sprejema zakone le samo od sebe« in otrok se »iz izkušenj nauči spoštovati vsakega, ki ga prekaša po starosti in po moči«: »Če bi se predrznil resno udariti koga, pa naj bi bil to njegov strežaj ali celo sam krvnik, glejte, da se mu vrnejo ti udarci z obrestmi in tako, da ga bo minila volja, da bi to še kdaj poskusil. [...] tisti, ki hoče v mladosti tepsti, [bo] hotel tedaj, ko odraste, ubijati« (Rousseau, 1959, 97). Kot je razvidno iz tega citata, Rousseauju kake skrajne permisivne ali celo vse-dopuščajoče vzgoje ni mogoče pripisati, prej bi lahko njegovo teorijo vzgoje opredelili s filozofsko metaforo (*do*)*pustiti-biti*. Ker pa zagovorniki permisivne vzgoje v 19. in 20. stoletju Rousseauja niso brali dovolj pozorno – kot sem pokazal, tudi Kantovega *Spisa o pedagogiki* ne –, se je v vzgojnih metodikah uveljavila predvsem pri Rousseauju prisotna ideja o (preventivni) zaščiti vzgojnega okolja pred možnimi škodljivimi vplivi, kar je permisivno pedagogiko v času prevladujoče humanistične psihologije povezalo z metaforo *ranljivega otroka* in ne *bogatega otroka*, kar bi glede na prikazani nabor otrokovih zmožnosti lahko izpeljali iz Rousseaujevega Emila.

Žive razsvetljske metafore otroštva in vzgoje so torej omogočile spopad s krščanskim pesimističnim pogledom na otroka, v dvajsetem stoletju pa so prevladujoče metafore vzgoje in podobe otroka dobile predvsem nalogo legitimiranja dominantnih razvojno-psiholoških in pedagoških teorij ter nasprotovanja slabo definirani narcisistični kulturi in permisivni vzgoji. K tokovom afirmacije podob ranljivega otroka moramo pripisati tudi močno povezavo pedagoške tematike z diagnosticiranjem razvojnih primanjkljajev, ki jo kritične teorije od šestdesetih let dvajsetega stoletja opisujejo s pojavom medikalizacije družbe (Zidar, 2019). Ob streljanjih v ameriških srednjih šolah pa se ponovno obudi kantovska metafora divjega otroka, saj so po analizah Girouxa (2009) mladostniki predstavljeni kot potencialni domači teroristi. Omenjeni pojavi bolj kot pedagoške teorije zaznamujejo diskurze prosvetne politike, ki se v kriznih obdobjih vedno bolj uklanja medicinskim in policijsko-varnostnim politikam.

V razvojni psihologiji imata najmočnejši vpliv na pedagoške teorije kognitivistična in psihoanalitična teorija razvoja. Na podlagi prve se vsaj do sedemdesetih let dvajsetega stoletja razvijajo metodike poučevanja, druga pa zaznamuje razvoj socializacijskih teorij. Skupna značilnost obeh je kantovska teza, da se otrok rodi brez zmožnosti za samostojno mišljenje in moralno odločanje, zato je prva naloga vzgoje prenos kulturnih spoznanj in vrednot oziroma vstop v simbolno mrežo obstoječih kulturnih norm. Otroci so dojeti kot amoralni, zato jim je v vzgojni situaciji redko dana možnost, da se pogajajo v zvezi z zahtevami po upoštevanju družbenih pravil,

ki jim jih vsiljujejo odrasli (Edmiston, 2008), ali da samostojno vrednotijo moralni pomen konfliktnih situacij (Kroflič in Turnšek, 2018). Razsvetljevsko vlogo discipliniranja nadomestijo metafore *vzgoje kot ponotranjenja vrednotne matrice* (Kovač Šebart in Krek, 2007), *vzgoje kot pripetja otroka na skupne vrednote, ki zadevajo človekove pravice* (Kovač Šebart, 2017) oziroma *vzgoje kot ponotranjenja simbolnega Zakona* (Krek, 2015).

Če je Kantu zagovor vzgoje kot discipliniranja legitimiral podoba divjega otroka, lacanovcem zagovor *vzgoje v zgodnjem otroštvu kot udejanjanja vrednotne strukture na ravni nereflektirane, brezglave navade* (Krek, 2015; Kovač Šebart, 2017) legitimira *podoba otroka kot amoralnega bitja želje po ugodju*. Dokler otrok ne bo ponotranjil družbenih norm v obliki Simbolnega zakona, razpravljanje o pomenu zapovedi/prepovedi ali celo pogajanje o dopustnih oziroma nedopustnih ravnanjih ni smiselno (Krek, 2015). Šebart Kovač (2019) pa dodaja, da »represivnosti vstopa v govorico oziroma v kulturo (simbolno mrežo) ne moremo enačiti z nasiljem«, saj se »'normalna' subjektivnost vzpostavi skozi 'uspešen' proces potlačitve, 'ponotranjenja govornice'« (prav tam, 19).

Enako problematična je strategija spopada s tako imenovano narcisistično kulturo in permisivno vzgojo. Oznaka »permisivna vzgoja« namreč zajema različne naravnosti do otroka in vzgojne stile, od roussejanske ocene otroka kot vrednote (torej pozitivne ideje otrokocentričnosti) do problematične razlage, da se lahko otrok ustrezno razvija le v spontanosti in brez omejevalnih posegov odraslih (vse dopuščajoče vzgoje oziroma *laissez-faire* vzgojnega stila) (Jeznik, Kroflič in Štirn Janota, 2017). Hkrati se je to gibanje na krilih humanistične psihologije navezalo na *metaforo ranljivega otroka*, ta pa je služila bolj legitimiranju medikalizacijskih politik, to je določanju kriterijev zdravega razvoja in potrebnih zgodnjih psiho-medicinskih intervencij, namenjenih »otrokom s posebnimi potrebami«, kot podpori ideji čim manj omejujočega razvoja. Ne nazadnje lahko tudi »diagnozo« narcisistične kulture razumemo kot odvod medikalizacijskih politik, saj je pojem patološki narcisizem nastal v okvirih ameriške klinične psihologije in psihiatrije. Hkrati je treba dodati, da vzgoja ni mehanična dejavnost oziroma kavzalna zveza med vzgojnimi namerami in učinki, zato tudi »izbranim vzgojnim metodam ne smemo pripisati krivde ali zaslug za realne vzgojne učinke [...] Premislek o vrednosti konceptov, kakršen je ideja otrokocentričnosti, mora biti zato dovolj poglobljen, da se takšne ideje neupravičeno ne zavržejo ali povečujejo« (prav tam, 177).

Razlage, ki jih evocirajo mehanične metafore *vzgoje kot ponotranjenja/pripetja* in metafora *otroka kot »še ne bitja govornice«*, sprožajo tudi nemalo drugih težav. Prvič, sodobne razvojno-psihološke raziskave, tudi psihoanalitične, dokazujejo, da otrok

že v najzgodnejšem obdobju poseduje številne komunikacijske, prosocialne in domišljjske zmožnosti, ki mu še kako omogočajo občutljivo odločanje, vsekakor pa davno pred razrešitvijo Ojdipa (Kroflič in Turnšek, 2018). Drugič, mehanske teorije učenja nadomeščajo sodobne teorije samoregulacije (Medveš, 2007). Tretjič, Konvencija o otrokovih pravicah kot ključno sestavino določa otrokove pravice do odločanja, teorije državljske vzgoje uvajanja otrok v kulturo demokratičnega sprejemanja odločitev, temeljni pogoj za zagotavljanje teh pravic pa je pozitivno pripoznanje otroka kot zmožnega bitja (Kroflič, 2012 a). Zato je živa metafora, ki je obnovila Rousseaujevo zamisel o zmožnem otroku in vzniknila v sedemdesetih letih 20. stoletja v najbolj vznemirljivem konceptu predšolske vzgoje, v vrtcih Reggio Emilia, metafora *otroka kot bogatega bitja* (Dahlberg, Moss in Pence, 2007), z njo pa je konsistentna metafora *vzgoje kot komunikacije z vrednotami* (Medveš, 2018).

Malaguzzijsva metafora otroka kot bogatega bitja je tesno povezana z dialoškim konceptom poučevanja, z vzgojo s pomočjo umetniških izkušenj in s pedagogiko poslušanja, ki jih vrtci Reggio Emilia izvajajo že več kot pol stoletja. Uspešnost njihovega vzgojnega prakticanja se povezuje z odkritji otrokovih visokih zmožnosti za metaforično in narativno ustvarjanje (Gradner in Winner, 1978), z obstojem stotih jezikov, s pomočjo katerih otrok uspešno komunicira s svetom in ustvarja pomene (Malaguzzi, 1998), ter z uvidom, da so fantazijske igre in umetniški jeziki za predšolskega otroka boljši vstop v oblikovanje kognitivnih konceptov in pomenov kot klasično poučevanje in navajanje na upoštevanje vnaprej vzpostavljene mreže pravil (Edmiston, 2008; Vecchi, 2010; Kroflič, 2011 a).

Metafora vzgoje kot komunikacije z vrednotami pa izhaja iz Luhmanove teze o avtopoetičnosti človekovega razvoja (Medveš, 2017), ki, rečeno z besedami Ranciéra, ruši tradicionalni mit o učitelju kot vsevednem in otroku kot nevednem bitju, ter uvaja:

podobo otroka kot bitja govornice, ki tako kot za učenje maternega jezika ne potrebuje *slavističnega pojasnjevanja sintakse*, tudi za drugo učenje ne potrebuje *učitelja – eksplikatorja*, temveč učitelja, ki ga spodbudi k aktiviranju mišljenja in ga nagovarja k vstopanju v dialoško komunikacijo. (Kroflič, 2018, 95; povzeto po Ranciére, 2005)

7.4 Raba metafor v prosvetni politiki

Ker pedagogika tudi v manj demokratičnih okoljih praviloma ni povsem stopljena s prosvetno politiko, je smiselno nakazati nekatere posebnosti rabe metafor v slednji.

Če so metaforični opisi vzgoje in vzgajane osebe v razsvetljenstvu nastajali predvsem v okvirih takratne filozofije, prosvetna politika od druge polovice dvajsetega stoletja naprej svoje videnje (institucionalne) vzgoje črpa iz »otrdelih« metafor, sposojenih pri zdravorazumskem razumevanju vzgoje kot ponotranjenja kulturnih obrazcev, izobraževanje politike pa podreja ekonomističnim diskurzom, ki celo »kompetence kreativnosti« legitimirajo z zamišljenim razvojem kreativnih industrij, »sporazumevalne kompetence« pa z digitalizacijo vsakdanjega življenja (glej na primer dokument Evropske skupnosti *Cultural Awareness and Expression Handbook* (2016)), medtem ko naj bi večino mehaničnega dela v prihodnje opravljali roboti.

Omenil sem že, da prosvetna politika ni imuna tudi na pojav medikalizacije družbenega življenja. Medikalizirati po Conradu (1980/1992, 2007) pomeni »napraviti nekaj medicinsko, opisati in opredeliti v medicinski terminologiji ter za to predpisati medicinske tehnike in obravnave«, s tem pa so »nemedicinski problemi opredeljeni in obravnavani kot medicinski, običajno kot boleznin in motnje« (povzeto po Zidar, 2019, 87–88). S širšega družboslovnega vidika je poleg patologizacije človeških vedenj in stanj problematično to, da medikalizacija vir problema umesti v posameznika namesto v družbeno okolje, posameznika razbremenjuje odgovornosti z dodeljevanjem pogosto zaželenih diagnoz, hkrati pa legitimira represivne družbene ukrepe z argumentom nujnega preventivnega delovanja.

Ni naključje, da eno najodmevnejših del o vzgoji in negi otrok po drugi svetovni vojni napiše pediater Benjamin Spock, ki je medicinsko pedagoško metaforiko v veliki meri podprl s »populističnim« razumevanjem psihoanalitične razvojne teorije, ki je nastala na podlagi kliničnopsiholoških raziskav ter opozarja na ranljivost otroka in nujnost njegove zaščite pred patološkimi vplivi v zgodnjem otroštvu. Ti so vsaj v obdobju med obema vojnama in tik po drugi svetovni vojni označeni s preveč nasilno in avtoritarno vzgojo, od poznih petdesetih let dvajsetega stoletja pa z diagnozami »vzgojne zapuščenosti« in preveč popustljive (permisivne) vzgoje.

A kot zapiše Susan Sontag v eseju *Bolezen kot metafora*, »melodramatika metafore boleznin v sodobnem političnem diskurzu predvideva kaznovalno konotacijo: ne boleznin kot kazni, ampak boleznin kot znaka zla, nečesa, kar je potrebno kaznovati« (Sontag, 1977, 82). In res se v medicinskem besednjaku hitro pojavijo militantne metafore. Lupton (2003, 65–67) navaja naslednje primere: imunski sistem kot obramba pred invazijo tujkov/virusov/superbakterij ter napad na tumorje in virus HIV/AIDS, ki je ugrabil gostiteljev genetski material. Posledično se medicinska znanost in imunologija prikazujeta kot vojna zoper (notranje) sovražnike, ta jezik pa legitimira izjemno pomembnost naporov zdravnikov kot generalov v vojni

zoper bolezni. Martin ob analizi medijskih prispevkov o soočenju z boleznimi v osemdesetih letih ugotovi, da je prevladujoči imaginarij, ki je bil uporabljen, »imaginarij telesa kot države v vojni na zunanjih mejah, ki vključuje notranje nadzorne sisteme za opazovanje zunanjih vsiljivcev« (povzeto po prav tam, 68).

V zadnjih tridesetih letih so se opisani diskurzi pojavili v povezavi s šolskimi sistemi v dveh prevladujočih oblikah. Prva je povezana z odzivi na razraščajoče nasilje in streljanja v ameriških šolah, ki je v devetdesetih letih dvajsetega stoletja privedla do politike ničelne tolerance do nasilja in močno povečanega nadzora nad mladostniki. Giroux (2009) v analizi dogajanja ob uvajanju politike ničelne tolerance zapiše, da so v tem obdobju »mladostniki predstavljeni kot psihološko vznemirjeni, potencialno brezobzirni morilci (zlasti mladi vojni veterani), skupinski posiljevalci (lažno obdolženi igralci lacrossa na Univerzi Duke), šolski strelci in desenzibilizirani domači teroristi« (prav tam, 91). Metaforo ranljivega otroka/mladostnika torej začne izpodrivati podoba »nevarnega mladostnika – potencialnega terorista«, katerega divje narave nismo dovolj zgodaj ukrotili s strogo disciplino. Zgoraj prikazane izpeljave v celoti podpira tudi leta 2007 objavljena študija Philipa Zimbarda *Luciferjev efekt. Razumeti, kako se dobri ljudje spremenijo v slabe*, v kateri avtor izpostavi tri povezane dejavnike, ki vplivajo na človekovo vedenje: dispozicijskega (»slabo jabolko«), situacijskega (»sod smodnika«, *bad barrel*) in sistemske strukture moči (ustvarjalci soda smodnika, *barrel-makers*). Zaščitniki sistema običajno radi pripišejo vso krivdo dispozicijskim lastnostim prestopnikov, in to ne samo v penoloških institucijah, ampak tudi v šolah (Morrison, 2014, 124). In rešitev spopada z nasiljem je seveda povečan nadzor in strogo, pogosto čezmerno sankcioniranje prekrškov (Krofič, 2019).

Drugo obliko močne sprege med militantnim medicinskim in prosvetno-političnim diskurzom pa doživljamo v letu 2020 ob svetovnem pojavu pandemije novega koronavirusa in z njim povezane bolezni covid-19. V ZDA jo primerjajo s terorističnim napadom na Svetovni trgovski center, v Sloveniji z vojno za osamosvojitve. Naslavljanje nevidnega sovražnika ustvarja kulturo tesnobe, ta pa legitimira zaščitne preventivne ukrepe, četudi ti predvidljivo povzročajo številne dodatne socialne in psihične stiske otrok in mladostnikov ter hitro erozijo demokratičnih mehanizmov v družbi.

Ob opisanih primerih velikega poseganja nadzornih in kaznovalnih mehanizmov v šole se jasno pokaže moč ideološke zlorabe metaforičnega govora v javni sferi. Uvajanje drastičnih preventivnih ukrepov se legitimira s katastrofičnimi napovedmi eksponentne rasti okuženih, ki jih pri nas državna politika »hrani« celo s sporno prikazanimi statističnimi podatki o rasti števila okuženih (Zgonik, 2020), ter s

predstavo o neodgovornih državljanih, ki jih lahko zaščitimo zgolj s sistemom prepovedi in policijskim nadzorom. V pedagoškem kontekstu pa se torej otrokom in mladostnikom vsiljuje predstava, povezana z njihovo ranljivostjo in nezmožnostjo odgovornega samozaščitnega ravnanja.

Da taka javna podoba povzroča negativne učinke, je znano iz eksperimentov Rosenthala in L. Jacobson leta 1964 kot *Pygmalionov učinek* oziroma *samouresničujejoča se prerokba*, čeprav o tem fenomenu piše Merton že leta 1948, kot primere pa poleg delovanja bančnega sistema in zloma borze leta 1929 navaja tudi rasno politiko v ZDA, ki je bila zasnovana na predsodku o domnevno nižjih intelektualnih sposobnostih temnopoltih. Zaradi takega odnosa prosvetna politika ni dodeljevala štipendij temnopoltim otrokom oziroma mladostnikom, posledično pa so ti seveda izkazovali nižje akademske uspehe (Gomboc, 2011). V pedagoški psihologiji je ta učinek poznan kot možnost, da se učenčeve sposobnosti krepijo, če to pričakuje učitelj (prav tam). Seveda odvisnost učenčeve samopodobe in sposobnosti samostojnega odločanja od pričakovanj pomembnih odraslih deluje tudi v obratni smeri, tako da bo otrok oziroma mladostnik, ki je pogosto naslavljan kot ranljivo, nezmožno bitje, v resnici napredoval v smeri osebnih zmožnosti in odgovornosti počasneje kot takrat, ko njegova prizadevanja podpremo s pozitivno podobo.

Ko gre za uveljavljanje preventivnih zdravstvenih ukrepov na celotni populaciji (ne samo otrok in mladostnikov!), pa je ta povezava toliko bolj pomembna. Rose je v leta 1985 objavljenem epidemološkem članku *Bolni posamezniki in bolne populacije* ugotavljal, da je največji problem uvajanja preventivnih zdravstvenih ukrepov na celotnih populacijah, imenovan kot *paradoks preventive*, v tem, da preventivni ukrepi praviloma prinašajo malo koristi večini vključenih posameznikov, od tod pa sledi tudi nizka motivacija posameznikov za njihovo sprejetje. Če ljudem ponudimo ukrepe za odstranjevanje dejanskih rizičnih dejavnikov, kot je na primer nadzor nad onesnaževanjem zraka, bodo preventivni ukrepi bolj sprejeti. Ko pa s preventivnimi ukrepi ne odstranjujemo vzroka bolezni, ampak poskušamo bolezen zavezati s spremenjenimi življenjskimi navadami (kot danes s samoizolacijo in karanteno), moramo zagotoviti verodostojne podatke o varnosti in učinkovitosti teh ukrepov (Rose, 1985, 432). V nasprotnem primeru se bodo mnogi državljanji začeli upirati tudi z medicinskega vidika smiselnim ukrepom. Edini učinkovit pristop za zviševanje pripravljenosti za sprejetje nelagodnih sprememb življenjskih praks, kadar to zahteva preventivna zaščita, je zato naslavljanje državljanov kot odgovornih bitij in krepitev te odgovornosti s sprotnim verodostojnim obveščanjem o učinkih ukrepov, ki lahko povečuje osebno odgovornost. Zastrasovanje nerizičnih posameznikov preprosto ne more biti uspešno, kar kažejo odzivi

mmlajših skupin prebivalcev ob »uradnem« izteku epidemije, ko seveda koronavirus še ni bil v celoti zajezen.

7.5 Raba metafor v vzgojnih praksah

Metafore pa niso pomembne samo za opisovanje pedagoških pojavov in uveljavljanje prosvetno političnih odločitev. Zelo veliko vrednost imajo tudi kot neposredno vzgojno sredstvo. V. Vecchi, prva ateljeristka v vrtcih Reggio Emilia, zapiše, da verjame, da je »metafora povezana z raziskovalnim odnosom do realnosti, s participacijo, ki našim mislim dovoljuje, da se odprejo in zlomijo rigidne meje, ki so običajno postavljene. Metaforo vidim kot naraven sistem organizacije intelektualnega razvoja; [...] o njej razmišljam kot o 'prazničnem razmišljanju'« (Vecchi, 2010, 34). Da jih je vredno in možno uporabljati kot vzgojno sredstvo, pa izhaja iz njenega spoznanja, povezanega z dolgoletno pedagoško prakso, da imajo »otroci in umetniki, čeprav zaradi različnih razlogov, isti *povsem nov način gledanja*, ko opazujejo svet« (prav tam, 114). Tega zaznamuje »estetska napetost s svojo empatijo, iskanjem odnosov in 'povezovanjem struktur', skupaj z milostjo, humorjem, provokacijami in nedeterminizmom« (prav tam, 13).

Otroci se z metaforičnim mišljenjem srečajo na najbolj pristen način v simbolni igri ter v stiku z umetniškimi jeziki. Obe dejavnosti jim omogočata širiti polje življenjskih izkušenj in možnih svetov, kar je že Aristotel (2005, 1451 b) opredelil kot nalogo poetskega mišljenja.

Induktivna imaginarna izkušnja ima v strukturi pedagoških prijemov posebno mesto. Ne smemo je enačiti z izkušnjo realnega življenjskega dogodka niti s klasičnim pedagoškim posredovanjem tradicije, to je s poučevanjem. Stoji »nekako vmes« med deduktivno razlago in izkušnjo neposredne udeležnosti v realnem svetu kot »doživeta predelava umetniške upodobitve konkretnega dogodka« oziroma kot »imaginarna izkušnja«, pri kateri »se povežeta etična in estetska dimenzija – moralna presoja s poetičnim kreiranjem novega odziva na eksistencialno situacijo« (Krofič, 2015, 87).

Estetska napetost oziroma distanca, ki jo vzpostavi metaforično upodabljanje stvarnosti, dobi v pedagoškem kontekstu poleg evociranja novih pomenov upodobljenega pojava še dodatne pomene: možnost varnega testiranja idej, katarzičnega soočanja s potlačenimi travmami, preseganja meja lastnih zmožnosti in vstopanja v svet kot subjekt. Če je možnost varnega testiranja idej in učenja z lastnih napak splošno priznано pedagoško geslo pristopov, ki se zavzemajo za razvoj ustvarjalnosti, pa se zmožnosti katarzičnega soočanja s travmami, ustvarjalnega preseganja lastnih hendikepov in vstopanja v svet kot subjekt običajno pripisejo zrelim,

kompetentnim ustvarjalcem ali odjemalcem umetnosti. A dolgoletno sistematično spremljanje otrok in mladostnikov v vzgojnih dejavnostih z umetnostjo me je prepričalo, da so vsi ti cilji dosegljivi tudi najbolj ranljivim skupinam oseb, ki vstopajo v vzgojne dejavnosti, to je predšolskim otrokom in hendikepiranim mladostnikom (Kroflič, 2011 a; Kroflič, 2018 itn.).

Možnosti kakovostnega učenja s pomočjo umetniških izkušenj posebej dobro razložita predstavnik narativne hermenevtike, Ricoeur in Kearney. Ricoeur (1991a) prepričljivo pojasni, da nam pripovedovana ali zapisana zgodba, čeprav ni življenje samo, omogoča, da vsebina zgodbe, ki se je uskladiščila (sedimentirala) v našem spominu, sproži inovativno iskanje pomenov, ki nam niso vsiljeni, ampak jih ustvarja vsak poslušalec/bralac zgodbe sam. To se lahko zgodi, ker je že sam umetniški dogodek (na primer branje besedila) posebna življenjska praksa (»način življenja v fiktivnem univerzumu umetnine« (prav tam, 27)), hkrati pa ima tudi življenje samo, kot se skladišči v spominu, narativno strukturo (»življenje je že vnaprej artikulirano v znakih, pravilih in zahtevah« (prav tam, 28)). Zadnji argument, s katerim Ricoeur utemelji pomen poslušanja zgodb, je človekova potreba po smislu. Zato sledeč Sokratu citirano razpravo začne z mislijo, da »neraziskanega življenja ni vredno živeti« (prav tam, 20), zaključí pa z ugotovitvijo, da »je pripovedovano življenje hkrati raziskano življenje« (prav tam, 31), ki ga je vredno živeti in omogoča izgradnjo osebne identitete, s katero smo zmožni presegati narcisistične ego fantazije ter hkrati občutiti enotnost in smiselnost bivanja, ki pa ni substancialna, ampak narativna (prav tam, 32–33). Ali kot isto zapiše Kearney (2016), smo ljudje »subjekti pripovedi, hkrati pa subjekti v pripovedi. Zgodbe nas ustvarjajo, še preden se sploh lotimo ustvarjanja lastne. Zato je vsako človeško bivanje blago, sešito iz zgodb, ki jih slišimo in povemo« (prav tam, 135).

Katarzični učinek soočenja z umetnino (kot avtor ali kot gledalec/poslušalec/bralac) pa je po Kearneyu povezan na eni strani z estetsko distanco in na drugi strani z bližino, ki jo ustvari sugestivna umetniška pripoved in naše vživljanje v njene akterje: »Izmišljenost in umetelnost mimezisa (nas) odmakneta od dejanj, ki se odvijajo pred nami, kar nam zagotovi dovolj distance, da lahko dojamemo pomen vsega ... A to je šele polovica zgodbe. Biti moramo namreč ne le odmaknjeni, temveč tudi dovolj *vpleteni* v dogajanje, da občutimo, da je pomembno« (prav tam, 123).

Sočutje z upodobljenimi junaki, različnimi od nas, pa »je velik preizkus ne le poetične domišljije, temveč tudi etične senzibilnosti [...] prav ta dvojnost pogleda, skozi različnost in identičnost – ko doživljamo sebe kot drugega, drugega pa kot sebe –, spodbudi preobrat našega naravnega odnosa do stvari in odpre nove načine videnja in bivanja« (prav tam, 124–125).

V vzgoji in izobraževanju ni veliko možnosti preseganja disciplinirajočih diskurzov. Kot zapiše Gogala davnega leta 1937, je tisto,

po čemer se vzgajanje vedno razlikuje od dresiranja in od ustrahovanja, [...] pri vsakem človeku isto, tj. notranje doživetje, da je neko dejanje pošteno, da nekaj smem, da je nekaj dovoljeno, da je nekaj prav ali je napačno. Človek, ki je uspešno sprejel vzgojni vpliv, od kjerkoli je že prišel, pa da je bil hoten in zavesten ali nehoten in slučajen, je doživel v sebi neko zagledanje, neko odkritje, neko osebno spreobrnjenje, pri katerem se mu je njegova življenjska pot pokazala v novi luči, v luči neke nove vrednote, v luči religioznega odnosa do Boga, odnosa do sočloveka, v luči etičnosti itd. (Gogala 1937/38, 3)

Umetniško metaforo, vgrajeno v prepričljivo pripoved, lahko zato razglasimo za »privilegirano mesto subjektivizacije v vzgoji« (Kroflič, 2018, 102).

7.6 Zaključek

Uršič (2011) na vprašanje, ali metaforični opisi sodijo v filozofijo ali ne, odgovarja pritrdilno, vendar z opozorilom, da morajo voditi k logosu, torej k sistematičnemu in jasnemu presojanju o naravi in smislu obravnavanih pojavov. Isto velja za sprego med metaforičnim mišljenjem in znanostjo. Naloga živih metafor je, da opozorijo na dimenzije pojavov, ki jih mora znanost raziskati z vso resnostjo, saj utečene strokovne razlage niso v celoti ustrezne. Nikakor pa ne velja zagovarjati metafor, ki le utrjujejo v teoriji ali znanosti uveljavljene resnice. Katere metafore izražajo »živost« miselnih spodbud in katere se nagibajo k utrjevanju uveljavljenih resnic, mora vedno znova ugotavljati vsaka veda na svojem področju, da ne zapade v ideološkost.

Metaforično mišljenje pa ima v pedagogiki dvojno nalogo. Poleg teoretskega opisovanja v znanstvene diskurze težko ulovljivih in raziskovanih pojavov je metaforično mišljenje enako pomembno v samem vzgojnem delovanju – od vzgojnega delovanja v zgodnjem otroštvu, ko se otrok vsakodnevno srečuje z mitskimi zgodbami in pomeni (Edmiston, 2008), pa do strokovnega oblikovanja pedagoških delavcev, ki svoje predstave o otroku in vzgoji praviloma strukturirajo okrog metaforičnih opredelitev in se pri tem prav nič ne razlikujejo od filozofov, ki so svoje diskurze skozi celotno zgodovino oblikovali prek konstitutivnih mitskih opisov, kakršna je na primer Platonova votlina.

Viri

- Arendt, H. (2006). Kriza v vzgoji. V H. Arendt, *Med preteklostjo in prihodnostjo. Šest vaj v političnem mišljenju* (str. 179–199). Ljubljana: Krtina.
- Aristoteles (2005). *Poetika*. Ljubljana: Študentska založba.
- Biesta, G. (2017). *The Discovery of Teaching*. New York in London: Routledge.
- Bratož, S. (2010). *Metafore našega časa*. Koper: Fakulteta za management.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts in London: Harvard University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation*. London: Routledge.
- Edmiston, B. (2008). *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*. London and New York: Routledge.
- Egan, K. (1998). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago in London: University of Chicago Press.
- Giroux, H. (2009). *Youth in a Suspect Society*. New York: Palgrave.
- Gogala, S. (1937/38). Življenje in vzgajanje. *Čas*, 32, 3–13.
- Gomboc, S. (2011). Samouresničujoča se prerokba: pojav in implikacije. *Psihološka obzorja*, 20(2), 83–105.
- Gradner, H. in Winner, E. (1978). The Development of Metaphoric Competence: Implications for Humanistic Disciplines. *Critical Inquiry*, 5(1), 123–141.
- Jeznik, K., Kroflič, R. in Štirn Janota, P. (2017) O vzgojnih pristopih med permissivnostjo in otrokocentričnostjo. V T. Narat in U. Boljka (ur.), *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi* (str. 151–177). Ljubljana: Sophia.
- Kant, I. (1900). *On Education*. Boston: D. C. Heath & Co. Publishers.
- Kearney, R. (2016). *O Zgodbah*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2007). Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli: vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma. *Sodobna pedagogika*, 58(5), 10–28.

- Kovač Šebart, M. (2017). Spoprijem z diskriminacijo in izključevanjem v javni šoli: med pravicami in pripoznanjem. *Sodobna pedagogika*, 68(2), 10–33.
- Krek, J. (2015). Two principles of early moral education: a condition for the law, reflection and autonomy. *Studies in philosophy & education*, 34(1), 9–29.
- Kroflič, R. in Turnšek, N. (2018). The challenges for future research and pedagogical practice on values and values education in early childhood settings. V E. Johansson, A. Emilson in M. Puroila (ur.), *Values education in early childhood settings: concepts, approaches and practices* (str. 89–105). Cham: Springer.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2011). Podobe otroštva. *Emzin*, 21(1–2), 67–69.
- Kroflič, R. (2011a). The role of artistic experiences in the comprehensive inductive educational approach. *Pastoral Care in Education*, 30(3), 263–280.
- Kroflič, R. (2012). Rousseaujev koncept človečnosti in glavne kontroverze v pedagoških interpretacijah »Emila«. *Sodobna pedagogika*, 63(4), 16–36.
- Kroflič, R. (2012a). Il Riconoscimento del bambini come individuo capace. I fondamenti dell' educazione nello spirito dei dritti dei bambini. V »Che vivano liberi e felici ...«. *Il dritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York: convegno internazionale* (str. 109–123). Padova: Università degli studi di Padova.
- Kroflič, R. (2015). Hermenevtika fotografske zgodbe. V M. Peljhan (ur.), *Fototerapija – od konceptov do praks* (str. 83–100). Kamnik: CIRIUS.
- Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje. V D. Rutar (ur.), *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami* (str. 79–115). Kamnik: CIRIUS.
- Kroflič, R. (2019). Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo. *Šolsko polje*, 30(1–2), 9–27.
- Lupton, D. (2003). *Medicine as Culture. Illness, Disease and the Body in Western Societies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini). V C. Edwards, L. Gandini in G. Forman G. (ur.), *The Hundred Languages of Child* (str. 68–69). Greenwich and London: Ablex Publishing Corporation.
- Medveš, Z. (2011). Kakršna je družba, taka šola! *Sodobna pedagogika*, 62(5), 148–170.
- Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66(3), 10–35.
- Morrison, B. (2014). Beyond the Bad Apple (Analytical and Theoretical Perspectives on the Development of Restorative Approaches in Schools). V E. Selman, H. Cremin in G. McCluskey (ur.), *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Interdisciplinary Perspectives on Whole School Approaches to Managing Relationships* (str. 123–131). London: Routledge.
- Puhar, A. (1982). *Prvotno besedilo življenja*. Globus: Zagreb.
- Rakić, V. (1946). *Vaspitanje igrom i umjetnošću*. Beograd: Prosveta.
- Ranciére, J. (2005). *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod En-knap.
- Ricoeur, P. (1991). Metaphor and the Main Problem of Hermeneutics. V *A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination* (str. 303–319). Toronto in Buffalo: University of Toronto Press.
- Ricoeur, P. (1991a). Life in Quest of Narrative. V D. Wood (ur.), *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation* (str. 20–33). London: Routledge.
- Ricoeur, P. (2009). *Živa metafora*. Ljubljana: KUD Apokalipsa.
- Rose, G. (1985). Sick Individuals and sick populations (Reiteration). *International Journal of Epidemiology*, 30/2001, 427–432.
- Rousseau, J. J. (1959). *Emil ali o vzgoji*. Ljubljana: DZS.
- Sontag, S. (1977). *Illness as Metaphor*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson Ltd.
- Todd, S. (2015). Between Body and Spirit: The Liminality of Pedagogical Relationships. V M. Griffiths, M. H. Hoveid, S. Todd in C. Winter), *Re-imagining relationships in education: Ethics, politics and practices* (str. 56–72). Chichester: Wiley.

- Uršič, M. (2011). *Filozofija med pojmom in metaforo (predavanje v okviru cikla Literatura in filozofija, Cankarjev dom, 10. jan. 2011)*. Dostopno na: http://www2.arnes.si/~mursic3/Filozofija_in_literatura_Marko_Ursic_tekst_predavanja_CD-10-01-2011.pdf.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia (Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education)*. London in New York: Routledge.
- Vodičar, J. (2017). Živa metafora kot možna pot do transcendence. *Bogoslovni vestnik*, 77(3–4), 565–576.
- Zgonik, S. (2020). Poligraf za grafe (Vladna komunikacija statističnih podatkov epidemije je bodisi namerno zavajajoča bodisi znak velikega neznanja). *Mladina*, 27. 3. 2020, 42–43.
- Zidar, M. (2019). *Protektivno otroštvo in družbena medikalizacija: primer hiperkinetične motnje. Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

8 Splošna in poklicna izobrazba, kompetence in instrumentalizacija izobrazbe

Klara Skubic Ermenc

8.1 Uvod

Zadnje desetletje se številne razprave in raziskave slovenskih pedagogov in andragogov posvečajo vprašanju vdora neoliberalne tržne logike v vse segmente izobraževanja (Ermenc, 2015, Hočevar in Kovač Šebart, 2018; Jelenc Krašovec in Mikulec, 2017; Kodelja, 2016; Mikulec, 2017; Mikulec in Ermenc, 2016; Šimenc in Kodelja, 2016; Štefanc in Kovač Šebart, 2020, Štefanc, 2008; Vidmar, 2010). Tržna logika se odraža tudi v konceptualizaciji znanja, kar številni avtorji (npr. Furedi, 2017; Laval, 2005; Sahlberg, 2010) podvržejo ostri kritiki: znanje ne sme postati tržno blago, ki ga posameznik osvaja le z namenom dvigovanja lastne tržne vrednosti in konkurenčne prednosti. Kritična ost je usmerjena zlasti v koncepta kompetenc in rezultatov učenja. Kritike pa neredko vzpostavljajo črno-belo diado med kompetencami na eni in splošno izobrazbo na drugi strani, pri čemer naj bi kompetence predstavljale vdor poklicne logike v izobraževanje, ki jo zaznamuje ozko funkcionalno in veččinsko znanje, morda celo »ne-znanje« (Štefanc, 2008, 22). Na drugi strani pa se zdi, da ima v teh kritikah splošna izobrazba s svojo častitljivo tradicijo status onkraj kritike.

Že v svojem doktorskem delu pa je Medveš (1987) pokazal, da tako enoznačna diada ne vzdrži: tako pedagogika kot javni šolski sistem sta nenehno na prepihu različnih sil, ki so si prizadevale uveljaviti različne poglede na smotre izobraževanja. Odkar obstaja javni šolski sistem, se v njem zrcalijo interesi države in ti interesi so običajno hkrati tudi interesi kapitala. Sodobna situacija zato ni tako zelo drugačna, morda se razlikuje v tem, da je interes kapitala globaliziran in (ob izgubi moči nacionalne države) izobraževanje še intenzivneje podreja diskurzu učinkovitosti in produktivnosti (Adamson idr., 2016; Sahlberg 2011; Spasenović, 2019). Medveš pa vendarle pokaže, da del odgovornosti nosi tudi pedagogika sama, saj je v svojem razvoju raziskovanje poklicnega izobraževanja postavila na stranski tir, hkrati pa je dovolila prodor znanstvenega pragmatizma v splošno izobraževanje. Pred desetletjem je svojo kritiko ubesedil tako: »Znano je dejstvo, da splošna (izobraževalna) gimnazija ni nastala iz klasične, temveč iz realne. Že tedaj sta se torej krepili pragmatična in funkcionalna narava splošne izobrazbe, potihoma in več desetletij pa se s prodorom znanstvenega pragmatizma v splošnem izobraževanju izgublja cilj »culture animi«. Torej ne šele s pojavom kompetenc ali neoliberalizma« (Medveš, 2010, 57).

V tem poglavju bom najprej na kratko predstavila Medveševu klasifikacijo teorij o izobraževanju in jo navezala na analizo razmerja med splošno in poklicno izobrazbo. Osrednji del poglavja pa je namenjen razpravi o (ključnih) kompetencah, ki jih Medveš v svojih novjših besedilih utemeljuje kot stično točko poklicnega in splošnega izobraževanja. Zaključujem z vprašanjem o smiselnosti kurikularnega načrtovanja s kompetenčnim pristopom.

8.2 Teorije o izobraževanju so utemeljene na opredelitvi razmerja med izobraževanjem in delom

Medveševu izhodišče je, da so teorije o izobraževanju vedno razreševale odnos med dvema temeljnima funkcijama izobraževanja: izobraževanjem v vlogi humanizacije in izobraževanjem v vlogi priprave na delo (Medveš, 1987, 4). To razmerje pojasnjuje tako koncept splošne kot poklicne izobrazbe. Glede na odnos med izobraževanjem in delom, ki so ga v zgodovini pedagogike opredeljevali različne teorije in avtorji, je izluščil, in kritično ovrednotil, tri skupine teorij o izobraževanju:

1. V zgodovini pedagogike so prevladujoče teorije, ki zagovarjajo, da morajo cilji izobraževanja izhajati iz potreb človekovega duhovnega in nravstvenega razvoja. Najbolj tipični predstavnik te skupine je Humboldt.
2. Druga skupina teorij zagovarja pogled, da je delo ena od sestavin človekove generične narave, del njegove ustvarjalnosti, zaradi česar sodi priprava na delo v okvir splošnega izobraževanja. Tipičen predstavnik je Pestalozzi.
3. Tretja skupina pa izobraževalni funkciji priprave na delo in poklic podeli primarno vlogo; pragmatično-funkcionalni pomen med prvimi izpostavi Spencer, pozneje Dewey.

8.2.1 Ad 1) Izobraževanje kot zadovoljevanje potreb človekovega duhovnega in nravstvenega razvoja

Avtorji prve standardizacije intelektualno zasnovanega znanja v zgodovini zahodne civilizacije so bili sofisti, ki so zasnovali idejo sedmih svobodnih umetnosti in jo je pozneje dodelal Aristotel, za njim pa povzeli Rimljani s konceptom *humanitas*. Na to antično tradicijo so se oprli neohumanisti, ki so razvili koncept *splošne* izobrazbe (prav tam, 48). Ideja splošne izobrazbe torej izvira iz pojmovanja izobrazbe nasploh in je definirana kot nasprotje delu. Aristotel je v *Politiki* definiral izobraževanje kot proces, ki vodi v brezdelje¹, to je čas sreče in opravljanja tistih

1 Spomnimo, da beseda šola izhaja iz grške besede *scholé*, ki pomeni brezdelje, prosti čas.

dejavnosti, ki vodijo k najpopolnejši lepoti, razvoju človekove duhovnosti in moralnemu višku. Za resnično uživanje brezdelja se je treba marsičesa naučiti in vzgojiti (prav tam, 41). Aristotel izobraževanja za delo ali dela samega ni zavračal le v primeru, če se človek z delom in znanostjo ukvarja le tako, da je skladno z vrlinami.

Splošna izobrazba mora vsebovati lingvistično, historično (v starogrškem pomenu celotnega znanja o stvareh) in matematično področje, pri čemer mora učitelj učni načrt interpretirati in podvreči intelektualni refleksiji: »Zahteva po takšni refleksiji izhaja iz pojmovanja, da je izobraževalni proces v svojem bistvu nedokončan in ga je treba vedno povezati s celo življenjsko dobo. [Učinki izobrazbe] se kažejo predvsem v lastnem formiranju nazorov, vrednotenja, ravnanja, ne pa v pozitivnem znanju in enciklopedizmu« (prav tam, 58). Splošne izobrazbe torej ni mogoče razlagati niti pragmatično in funkcionalistično niti ne v pomenu splošnega ekciklopedičnega znanja. Bistvo splošne izobrazbe je v njeni *občisti* (Medveš, 2010):

To občestvo pa tudi ni nekaj splošnega nasploh. Obča izobrazba je tisto, kar oblikuje in razvija specifičen človeški duhovni profil, ki pa se kaže predvsem v dimenzijah dobrega in lepega, torej etike in estetike. Je torej izrazito diskurzivna. Zato občestvo izobrazbe ni mogoče a priori razlagati pragmatično in funkcionalistično niti v pomenu splošnega ekciklopedičnega znanja. Občestvo je v svojem jedru duhovni profil, ki človeku omogoča osmisliti bit, transpozicijo množstva sveta in kozmosa v eno. Občestvo izobrazbe se psihološko in spoznavnoteoretsko opira na 'enotnosti človekovega uma nasproti raznoterosti sveta in kozmosa'. Orodje, na katero se naslanja, je človeška sposobnost za univerzalno razumevanja sveta, premagovanje kaotične mnogoterosti, človečenje kot oblikovanje 'smisel dajajoče biti'. [...] Cilj izobrazbe v tem razsvetljensko-humanističnem konceptu torej ni nabiranje ali kopičenje znanja, temveč razvoj človekove univerzalnosti, ali z besedami Gogale, »človeške duhovne enotnosti«. Z enotnostjo vseh vtisov, doživljajev, občutkov, zaznav, predstav človeška duhovna enotnost obvladuje raznoterost sveta, ustvarja red in daje smisel biti, a končno daje smisel sama sebi. (Medveš, 2010, 54)

V nasprotju s tem se poklicno znanje po mnenju neohumanistov ne naslanja na teorijo, ampak svojo logiko črpa iz vsakdanje prakse, svojo odličnost pa iz posnemanja dobrega mojstra in urjenja. Zato poklicna² izobrazba nima formalne vrednosti, ki bi omogočala razvoj človeške enotnosti (Medveš, 2010, 54). V procesu izobraževanja se človek srečuje z objektivnim svetom, svetom mnogoterosti (zakonitosti

2 Medveš v svoji doktorski disertaciji dosledno uporablja termin strokovno (ne poklicno) izobraževanje. V svojih poznejših delih strokovno nadomesti s poklicno (že v Medveš, 1990). Zaradi doslednosti bom v tem prispevku uporabljala termin poklicno (izobraževanje, izobrazba).

narave, države, religije ...), ki ga osmišlja in se ob tem oblikuje. Formativno moč so neohumanisti pripisovali le splošni izobrazbi, saj naj bi strokovna izobrazba ohranjala svojo mnogoterost, parcialnost, specialnost in s tem ostajala v svoji »zunaj-človeškosti« (Medveš, 1987, 51): »Celotna teorija je usmerjena v iskanje rešitev med strukturo duha, svobodnostjo človekovega notranjega sveta in življenja ter nujnostjo in prisilno naravo objektivnih zakonitosti sveta. Iz dileme med objektom in subjektom se je rodila tudi nasprotnost med splošno in strokovno izobrazbo« (prav tam). Učne vsebine so podrejene temeljnemu smotru izobraževanja, formalni cilji izobraževanja imajo zato prednost pred materialnimi. V poklicnem izobraževanju pa se nasprotno mnogoterost ohranja in z njo materialni učni cilji. Ker neohumanisti poklicni izobrazbi niso pripisovali resnične vrednosti, je to povzročilo ločitev splošnega in poklicnega izobraževanja ter s tem tudi zanemarjanja preučevanja poklicne izobrazbe s strani pedagogike (prav tam, 24).

Pa vendarle, pokaže Medveš (1987, 63), je tudi neohumanizem partikularen. Njegova partikularnost se kaže v zanemarjanju nekaterih področij znanja (iz kanona izpadejo tehnologija in specialna strokovna znanja), še bolj pa v izrazito filozofsko racionalistično zasnovani vsebini izobraževanja: splošno znanje je preveč vezano na razum v kantovskem pomenu, torej na zmožnost produciranja in uporabe znanja, premalo pa na pamet, torej na filozofsko, reflektivno in kritično racionalnost, ki omogoča prevpraševanje razumskih spoznanj. Ta racionalni vidik se okrepi v 19. stoletju, ko se znanost in tehnologija intenzivno razvijata in s tem dobiva na veljavi pozitivizem. Iz znanosti izginja globlja filozofska refleksija, kar se odraža tudi na gimnazijskem izobraževanju (Medveš, 1990).

Bolj se približujemo 20. stoletju, bolj splošna izobrazba pomeni le še skupno izobraževalno osnovo za vse izobražence (Medveš, 1990, 14). Pojem izobrazbe izgubi svoj teoretični pomen in postane atribut socialnega statusa. »Vsebinsko pa ohrani nekdanje kvalitete, saj se pod splošno izobrazbo še vedno razume izobrazbo, ki človeka dvigne nad utilitarne probleme življenja; pojem splošna izobrazba nekako stilizira zahteve po razvijanju osebnih idealov, po oblikovanju jedra človekove individualnosti, formalno (v šolskosistemskem smislu) pa je splošna izobrazba formula za kontingent znanja, je etiketa za učne programe s specialnimi nalogami, ki pripravljajo za akademsko poklicno kariero« (prav tam). Ko je šolstvo prešlo pod državni nadzor, se uresničijo številne napredne ideje, toda hkrati »se začne neizbežno podrejanje šolskega ustroja in ciljev državni pragmatiki. Šolski sistem postaja visoko diferenciran in v sebi hierarhiziran tako, da reprezentira in reproducira v svojih izobrazbenih poteh strukturo vseh socialnih slojev« (prav tam, 16).

8.2.2 Ad 2) Izobraževanje kot zadovoljevanje človekovih potreb po kreativnosti in produktivnosti

Druga skupina teorij zagovarja pogled, ki pravi, da je delo ena od sestavin človekove generične narave, del njegove ustvarjalnosti, zaradi česar sodi priprava na delo v okvir splošnega izobraževanja. Takšen pogled se je pojavil v poznem srednjem veku, ko meščanom abstraktno in z verskimi dogmami prežeto znanje ne ustreza več, poleg tega se intenzivno razvija na izkustvu temelječa znanost. Razvoj obrtnišтва prinese idejo sedmih mehaničnih spretnosti (Medveš, 1987, 23), čeprav tehnična kultura še dolgo ni postala del šolske izobrazbe. Medveš se opre na Le Goffa, ki je utemeljeval, da so se ob pojavu obrtniške proizvodnje v 12. in 13. stoletju obudili pogledi na človeka kot bitja, ki v sebi odraža celo vesolje in univerzalnost, ki pa ga, poleg reflektivne narave, zaznamuje tudi akcija. Človek svet razumsko dojema, a ga hkrati tudi spreminja. Vsako delo je delo stvarnika, delo narave ali delo človeka-obrtnika, kar implicira tudi drugačen pogled na družbeno strukturo, saj mora družba kot enakopravne člane sprejeti tudi tiste, ki so bili prej prezrti – kmete in obrtnike. Veščin se je treba naučiti. Hugo, filozof iz 12. stoletja, je trdil, da je večšina razumna tehnika ustvarjanja oziroma je takšno delovanje duha, ki proizvede blago ali tudi znanje. Tak pogled je v 14. in 15. stoletju padel v pozabo, pouk pa se je verbaliziral, kar so pozneje kritizirali protestantski misleci.

Podoben pogled na delo so razvijali tudi nekateri humanistični in razsvetljenski misleci. Pestalozzi je neohumanistično triado o vzgojnih ciljnih preformuliral v svojo triado o vzgoji glave, srca in roke. Naslonil se je na Kanta, le da je združeval Kantov idealizem in teorijo o naravnem pravu, razvito v francoskem razsvetljenstvu, in zato iskal vire vzgoje, ki izhajajo iz naravnih potreb človeka. Njegova teorija o izobraževanju je zasnovana na vsestranskem, postopnem in harmoničnem razvoju človeškega uma, moralnosti, vernosti in delovnih sposobnosti. Podobne ideje je imel že Komenski, ki je svoje razumevanje splošne izobrazbe izrazil s prisposodbo o razvoju vseh človeških udov (prav tam, 12, 13). Rousseau je videl usposabljanje za delo kot enega od virov osebne svobode in enakosti med ljudmi, Locke je ročno delo razumel kot sredstvo za krepitev zdravja (prav tam, 44).

Idejo, da je delo sestavni del splošnega izobraževanja in ne priprava na prihodnje poklicno delo, so prevzeli različni socialistično usmerjeni avtorji, tudi socialni utopisti, ki so verjeli, da se s pomočjo povezovanja izobraževanja in dela šele vzpostavijo pogoji za vsestranski človekov razvoj (prav tam, 11).

8.2.3 Ad 3) Izobraževanje kot zadovoljevanje potreb po vključevanju v družbeno in poklicno življenje

V 19. stoletju je vsebina izobrazbe začela zapuščati svoj filozofski temelj in tudi v šolstvu je začel prevladovati pragmatizem. Pragmatične teorije se opirajo na razumevanje dela v okviru industrijskega načina proizvodnje, zato naj bi bilo izobraževanje namenjeno usposabljanju za konkretne poklicne dejavnosti, ki naj bi ga bil deležen vsak človek. Zahteva po razvijanju delovnih spretnosti ne izhaja iz težnje po razvoju človekovih notranjih sil, temveč iz zunanjih ekonomskih, socialnih in političnih ciljev. Pragmatizem je od Spencerja, Deweya in Kerschensteinerja dalje zajel tudi področje socializacije in humanizacije človeka. Ker se izobraževanje podreja zunanjim ciljem, ti pa niso le ekonomski, ampak tudi socialni in politični, pride tudi do oblikovanja takšnega poklicnega izobraževanja, ki je členjeno v hierarhični sistem šol in stopenj, kar daje različnim stopnjam izobraževanja tudi socialno-vrednostne oznake (prav tam, 15).

Pragmatizem je bil tarča ostrih kritik. Adorno in Horkheimer pišeta o dialektiki razsvetljenstva: spoznanje, ki je bilo mišljeno kot osvobajajoče, povzroča nove oblike nesvobode, ker ne upošteva refleksivne pameti. Po Adornu se je splošna izobrazba 19. stoletja izmaknila refleksijski misli in opirajoč na instrumentalni znanstveni razum izgubila svoj humanistični smisel (prav tam, str. 66). S hitrim množenjem novega znanja se povečuje tudi število šolskih predmetov, učni načrti postajajo vse bolj obsežni, osnovna vrednota postane »imeti znanje«. »Tako formuliran cilj izobraževanja nam jasno pokaže premik od refleksivnih k instrumentalno-racionalističnim vrednotam, kajti znanje ni več sredstvo za razvoj človeka, temveč postane samo po sebi glavni cilj izobraževanja« (prav tam, 67).

Medveševa analiza (Medveš, 1987) pokaže, da je v drugi polovici 18. stoletja prišlo do spremenjenega odnosa znanosti do dela, ko je Smith v svoji teoriji o izvorih narodnega bogastva izpostavil, da so osnove tega bogastva povečana količina proizvodnega dela in produktivnost individualnega dela ter delitev dela. Zato je v 19. stoletju prišlo po eni strani do oblikovanja pogleda, da tudi delo opredeljuje bistvo človeka, po drugi pa se pojavijo kritike do konkretnih pojavnih oblik dela, ki so najbolj izdelane v Marxovi teoriji o odtujitvi dela. Zgodovinsko gledano se je ta preobrat k odtujitvi zgodil v obdobju prehoda od obrtniškega prek manufakturnega v industrijski način proizvodnje. Obrtnik namreč opravi sam celoten niz operacij. Rokodelska umetelnost se vseskozi razvija, temelji na človekovi notranji sposobnosti in se izpopolnjuje s stalnim akumuliranjem novih izkušenj in z izpopolnjevanjem orodij. Ni do popolnosti kodificirana, torej niti v celoti prenosljiva in torej izrazito individualna. Medtem pa industrijski poklici temeljijo na »družbeni

kvalifikaciji«, ki jo sestavljajo določena standardizirana znanja in omogočajo zamenljivost delavcev. Usposabljanje rokodelca je dolgotrajen proces z močno vzgojno in socializacijsko dimenzijo (vstop v družino in v ceh). Usposabljanje pri industrijskih poklicih pa ima le funkcionalno vrednost, zato je Kerchensteiner predvidel tudi splošno izobraževanje v funkciji vzgoje in socializacije. Tudi ko se procesi proizvodnje avtomatizirajo, se lahko avtomatizirajo tudi intervencije delavca, kar pomeni stalno razraščanje človekove odtujenosti v delovnem procesu in zato ni mogoče opaziti, da sodobni tehnološki razvoj dela vpliva na višje izobrazbene zahteve ter humanizacijo poklicnega izobraževanja (prav tam, 118).

S storilnostjo se je meščanstvo sicer na začetku zoperstavilo načelu fevdalne dedne in stanovske determiniranosti posameznika, zato jo je mogoče povezati z idejami svobode, bratstva in enakosti. Ko človek prek pragmatično zasnovanega izobraževanja razvija svoje sposobnosti in nadarjenost, s tem udejanja tudi svojo temeljno človeško pravico. Pa vendar storilnostna orientacija omogoča tudi konzervativno tolmačenje, ki pa se je uveljavilo pozneje. Napredno idejo, po kateri posameznik udejanja svoje potencialne in izboljšuje svoj družbeni položaj, zamenja opravičevanje obstoječih družbenih razlik in razzslojenosti (prav tam, 100, 101). Ko so v 19. stoletju uspeh posameznika začeli povezovati s psihološkimi dejavniki (uspeh ni odvisen od stanu, ampak od sposobnosti posameznika), je enotna osnovna šola, ki se je takrat uveljavljala kot skupna osnova za vse otroke in s tem osnova pravičnosti vsakega sistema, hkrati temeljila na ideji storilnosti in selekcije: naloga osnovne šole je, da proizvede tudi dovolj »intelektualnega škarta«, torej ljudi, ki se bodo kot nekvalificirani, priučeni ali polkvalificirani delavci zaposlovali v tovarnah. Četudi je osnovna šola zamišljena kot šola, ki »pripada sferi brezdelice, vendar se v njej otrok zaradi stalne storilnostne grožnje ne more počutiti kot človek pri sebi« (prav tam, 102).

V 19. stoletju oz. v času industrijskega načina proizvodnje nasploh, je bil kapital zainteresiran zlasti za znanost, ki je prispevala k povečanju produktivnosti dela (razvoj novih strojev, orodja, procesi avtomatizacije). Kapital se za delavca in njegovo znanje ne zanima, saj se znanje ne akumulira v njem, ampak v tehnologiji (delavec se tovarniškega dela hitro priučí). V avtomatizirani proizvodnji in postopni intelektualizaciji dela se interes kapitala prenaša tudi na delavca, ki mora »imeti znanje«. To ne pomeni zahteve po večji demokratizaciji ali okrepitev humanistične dimenzije izobraževanja, ampak izhaja iz težnje po večji produktivnosti dela. Ko pa je poklicno izobraževanje začelo prihajati v roke države, se je začel postopoma zmanjševati delež strokovnih znanj in krepiti delež splošnih – ampak le tistih, ki so imele socializacijske značilnosti (moralna zavest, patriotizem, delavnost) – v

ozadju je bila želja po formiranju delavstva in stabilnosti državnega reda. Tako je cilje splošne izobrazbe definiral Kerschensteiner.

Z delom človek ustvarja lepoto, znanje, kulturo, bogastvo (prav tam, 90) in teorije, ki to dimenzijo zanemarjajo, ne zajamejo celote človekovega bistva niti ne prispevajo k demokratizaciji družbenih odnosov. A delo ustvarja tudi bedo, poudari Medveš (prav tam), bedo, ki človeka podreja stroju, podreja kapitalu in podreja državi. Pedagogika družbe ne more spreminjati, lahko pa spremeni pogled na poklicno in splošno izobrazbo ter njuno razmerje.

8.3 Imata splošna in poklicna izobrazba kaj skupnega?

Pri iskanju odgovora na to vprašanje se Medveš v svojih zgodnejših tekstih (Medveš, 1987, 1990) opira na Hentiga, ki zavrača enciklopedizem in trdi, da je treba izhajati iz tistega, kar je v vsakem predmetu, znanosti in človeškem ravnanju resnično splošno. Pri opredelitvi splošnega se opre na pomen filozofske refleksije vsake znanosti in se zavzame za vrnitev k formalnim ciljem izobraževanja. Zapiše:

Vsaka znanost je razvila svoje področje uporabnosti, zato lahko vsak učni (po naravi splošnoizobraževalni) predmet poleg teorije nudi tudi praktično znanje ter poleg splošnih posreduje tudi specialna znanja. Enako velja za človekovo praktično dejavnost ali delo. Za vsako njeno pojavno obliko je mogoče razviti znanstveno utemeljitev in identiteto, če v posameznih delovnih operacijah iščemo skupno in splošno. V tem znanstvenem utemeljevanju dela postaja strokovna izobrazba tudi znanstveno orientirana. S tem so dani vsi pogoji za medsebojno zблиževanje splošne in strokovne izobrazbe. (Medveš, 1987, 68)

Tudi poklicno izobrazbo, nadaljuje Medveš, je treba podrejata refleksivni pameti in reducirati njen enciklopedični značaj: ne splošna ne poklicna izobrazba ne smeta biti zbir informacij, dejstev, zakonitosti, ampak morajo biti učne vsebine podrejene »povezujoči logiki znanja, ki implicira kognitivno in zavestno vrednostno, moralno in svetovnonazorsko komponento, ki ni le privesek znanja [...], temveč izhaja iz zahteve, da se instrumentalni razum podreja v današnjem času najbolj temeljnim vrednotam, ki so: ohranjanje obstoja narave, miru in sožitja v raznoterih kulturah, torej v kulturni in nacionalni identiteti kot najtemeljniji perspektivi prihodnosti človeštva« (prav tam, 69–70).

Pozneje Medveš (2010) doda, da je splošno izobrazbo še vedno smiselno povezovati s konceptom Bildung, ampak v pomenu, kot ga je v devetdesetih letih razvil

Klafki, ki jo je opredelil s tremi kategorijami: (1) izobrazba za vse, ki omogoča (2) celovit razvoj človekovih zmožnosti in ki vsebinsko izhaja iz tistega, kar je (3) skupno človeško. Skupno človeško pa »so skupne človeške vrednote v določenem času in omogočajo emancipacijo, človeško dostojanstvo, avtonomnost in zrelost« (prav tam, 31). Opredelitev torej ne izhaja več iz filozofskega razmisleka, ki skuša oblikovati univerzalno rešitev, veljavno za vse čase in prostore, ampak skupno človeško postavi v razmerje do aktualnih družbenih izzivov. Tako Bildung postane bolj pragmatično zasnovan.

Pri argumentaciji vloge diskurzivnosti za splošno in poklicno izobrazbo se Medveš (2010) opre na delo Bergerja in Luckmanna Družbena konstrukcija realnosti (1988). Njuna teorija znanja mu dokazuje, da poklicne in splošne izobrazbe po merilih diskurzivnosti ne moremo narediti. Sociologa sta utemeljila, da je vsako znanje hkrati uporabno, omogoča opravljanje različnih družbenih vlog (vezanih na sloj, spol, poklic itn.), in hkrati vselej samo po sebi diskurzivno:

Vsako znanje [...] je konstrukcija (tipizacija), ki neizbežno vsebuje abstrakcije, generalizacije ali idealizacije, kakor ustrezajo ponavljajočim se vzorcem medsebojnih odnosov. Vsako znanje je torej diskurzivno. Natančno rečeno to pomeni, da nič v človekovi vednosti nima značaja čistega, enostavnega, enoumnega podatka, enostavne spretnosti, rutine. Tudi znanstveno spoznanje, kultura, umetnost, ki se v klasičnohumanističnem konceptu obče izobrazbe bistveno razlikujejo od poklicnega znanja, izgubijo v Berger-Luckmannovem diskurzu avreolo naddružbenega, nadzgodovinskega. Izgubijo svojo objektivnost in neodvisnost, češ da naj bi bile utemeljene bodisi v univerzalnosti človekovega uma bodisi v racionalni konsistentnosti sveta. (Medveš, 2010, 56)

Splošna in poklicna izobrazba torej nista dva ločena agregata vednosti, vsak od njiju lahko zdrsne v instrumentalizem, razpršenost, parcialnost, nepovezanost; po drugi strani pa lahko vsakega od njiju odlikuje tudi refleksivnost, formalna, estetska in moralna vrednost ter, kot Medveš (2010) še posebej izpostavi, diskurzivnost. To hkrati pomeni, da ne splošna ne poklicna izobrazba nista imuni pred manipulacijskimi učinki in nista, tudi splošna ne, že po definiciji svobodni. Vsaka lahko zaslužnjuje ali osvobaja, protislovnost je vanju vedno vpeta.

Na osnovi zgodovinske dekonstrukcije klasičnega izobrazbenega ideala tako Medveš pride do dveh ključnih zaključkov: prvič, skupno točko med splošno in poklicno izobrazbo je treba iskati v konceptu občega. Obče se nanaša na tisto, kar je človeku skupno. Skupno ima demokratični naboj (ki ga na tem mestu

puščamo ob strani³), ima pa tudi epistemološki pomen: obče ne pomeni splošnega ali enciklopedičnega znanja, ampak ima skladno z razsvetljensko-humanistično tradicijo formalni pomen: obča izobrazba ni v »vseobsežnosti vsebine, ni v enciklopedičnosti, ki človeka zasipava z mnogovrstnostjo in mnogoterostjo stvari, podatkov in dejstev« (prav tam, 57). Zato je, drugič, njeno bistvo v formi, v diskurzu. »Bildung (človečenje) je internalizacija prav tega diskurza, ki ga posameznik vsrkava predvsem iz kulturnih stvaritev človeštva. Bildung je sam po sebi razumljen kot analogija umetniške kreacije. Vsebina, znanje je sredstvo, s katerim učitelj dosega to kreacijo« (prav tam).

8.4 So kompetence odraz občosti sodobne izobrazbe?

Medveš je prepričljiv v svoji kritičnosti do razumevanja splošne ter poklicne izobrazbe v sodobnih šolskih sistemih in pedagogiki, ki enači splošno izobrazbo s splošno razgledanostjo, kar je po njegovem mnenju jedro sodobne instrumentalizacije obče izobrazbe. Izobrazbe, ki je tako le še poklicna izobrazba intelektualcev⁴ in ki jo nenazadnje zaznamujejo tudi številni centrizmi (Medveš, 1987): ego-, etno-, evropocentrizem, pa tudi univerzitetni centrizem oziroma vpliv univerz in visokega šolstva na programe gimnazij in strokovnih šol. Pozabljamo, da je pri izobrazbi ključna občost, ki se kaže kot forma in ne vsebina. Didaktično rečeno, ključni so formativni cilji, psihološko rečeno, ključen je razvoj občnih človeških zmožnosti. Medveš kritično dodaja, da te občosti tudi v poklicnem izobraževanju⁵, kljub številnim reformam v smer krepitve njene formativne vrednosti, nismo uspeli realizirati.

Rešitev, ki lahko prinese ohranitev občosti in formativnosti, pa Medveš vidi v (ključnih) kompetencah (Medveš, 2004, 2006, 2010, 2019). Orientacija na kompetence mu pomeni orientacijo na razvijanje veščin, usposobljenosti, spretnosti; fokus ni na vprašanju, kaj je treba znati, ampak na vprašanju, kako znati; merilo kakovosti

3 Neohumanizem je idejo antičnega izobrazbenega ideala povezal z demokratizacijo izobraževanja – izobraževanje ne sme biti omejeno le na elite, temveč mora biti splošno oz. obče, se pravi namenjeno vsem ljudem ne glede na stan ali poznejši poklic (Medveš, 1990, 12). Osrednji koncept tega naziranja je Kantov koncept svobode kot osnove moralnega zakona. Smisel izobraževanja je vezan na doseganje celovitosti človeka v njegovi samostojnosti: »Samostojnost in svoboda sta občost, ki tvori bistvo človekove individualne in generične narave in prav nanju se opira tudi izobraževanje« (Medveš, 1987, 50).

4 Medveš (1987) opozarja, da je Humboldt splošno izobrazbo vezal na gimnazijo in ne na osnovno šolo, kot je to razumljeno danes. Po Humboldt mora osnovna šola dati predvsem temeljno, elementarno znanje, ki je v osnovi enciklopedično.

5 Medveš si je vseskozi prizadeval za večji pomen formativnega vidika v poklicnem izobraževanju. V odličnem (žal internem) gradivu z naslovom Ključne kvalifikacije v načrtovanju programov poklicnega izobraževanja (2003) se je oprl na koncept ključnih kvalifikacij nemškega pedagoga Mertensa, ki pa so se v zadnji fazi njegovega razvoja zelo približali ideji kompetenc v smislu izpostavljanja ravnovesja med informativnimi, formativnimi in socializacijskimi dimenzijami poklicnega izobraževanja, ob primatu formativnih ciljev.

ni stopnja vednosti, ampak stopnja odličnosti v uporabi (Medveš, 2004, 8). Ob tem, pravi, je treba preseči behavioristično razumevanje, saj večšin in usposobljenosti ne moremo razvijati brez sistematike in teoretičnosti: »Behavioristični koncept kompetenc je mogoče preseči z vrnitvijo k sistematiki in teoretični utemeljenosti. Pri tem ne gre nujno za sistematiko in teoretičnost na ravni vsebin, temveč bolj na ravni metod. Znotraj razvijanja kompetenc v smislu uporabe (znanstvenih) metod pa je mogoče vzpostaviti vednost tudi na ravni globalnih teoretičnih konceptov in vsebin« (prav tam, 9). Bližje mu je torej kognitivno razumevanje kompetence, ki se jasno odraža v definiciji, ki jo zapiše dve leti pozneje (Medveš, 2006): »Kompetenca torej označuje kompleks potencialov na določenem področju, ki omogočajo samoregulacijo človekovega ravnanja kot najbolj kompleksen proces odzivanja človeka na konkretno prakso« (prav tam, 19). Občost torej lahko ohranimo le, če pri kompetencah »resno vzamem njihovo trodimenzionalnost (izkazano s kognitivno, funkcionalno in osebnostno/etično/socialno dimenzijo)« (Medveš, 2010, 57). V besedilu *Od znanja h kompetencam* (2019), ki se nanaša na visokošolsko področje, utemeljuje, da didaktiki (obči in visokošolski) nikoli ni uspelo organsko povezati treh ključnih nalog izobraževanja – informativno-spoznavne, formativno-funkcionalne in socializacijske; kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju pa lahko to vrzel odpravi.

Enotne definicije kompetenc ne pri nas ne v svetu ni. Produktivna pa se zdi delitev na dve skupini razumevanj kompetenc, kot sta jo opisala Witt in Lehman (2001): kompetence je mogoče razumeti v smislu njihove relevantnosti in funkcionalnosti, mogoče pa jih je razumeti tudi v smislu večje ali manjše kompleksnosti in zahtevnosti miselnih procesov, ki potekajo v ozadju. Kadar razumemo kompetenco v prvem smislu, torej v smislu razvoja uporabnih zmožnosti, gre za ekstenzionalno ali eksterno opredelitev pojma. Intenzionalna ali interna definicija pa prinese teoretizacijo o notranjih strukturah, ki omogočajo opravljanje dejavnosti. V tem smislu je pojem uveljavil Chomsky, ki je, navezujoč se na Humboldta, kompetenco opredelil kot neomejeno zmožnost rabe omejenih sredstev (prav tam, 5). Intencionalna opredelitev je bližje nekaterim strujam znotraj pedagogike, ki so že pred uveljavitvijo kompetenčnega diskurza pod vplivom kognitivnih in konstruktivističnih teorij doživljale premike v razumevanju temeljnih smotrov izobraževanja: teorije Piageta, Vigotskega, Kohlberga, Brunerja, Chomskega in drugih so preusmerile pozornost pedagogov k razvoju učenčevih intelektualnih zmožnosti, zmožnosti moralnega presojanja itn. (Ermenc, 2006). Po ekstenzionalni logiki so kompetence razumljene torej kot zmožnost doseganja različnih od zunaj postavljenih rezultatov, njihova klasifikacija je vezana na relevantnost za družbene in ekonomske potrebe ter zato horizontalna. Po intencionalni logiki pa so kompetence notranje strukture,

ki jih klasificiramo vertikalno glede na njihovo stopnjo abstrakcije in kompleksnosti (primer je Kohlbergova lestvica moralnega razvoja) (Witt in Lehman, 2001).

V svojih prvih besedilih na temo kompetenc (2004, 2006) je Medveš bližje intencionalnemu razumevanju kompetenc, pozneje (2010, 2019) pa se nekoliko približa ekstenzionalnemu. To se odraža v njegovi naslonitvi na definicijo, ki je bila rezultat vplivnega OECD-jevega projekta DeSeCo in osnova za raziskavo PISA. V svoji interpretaciji definicije⁶ ponovi pomen integracije treh tradicionalnih nalog pouka (informativne, formativne, socializacijske) in ravnotežja med njimi ter ugotovi, da tudi OECD s svojo raziskavo PISA daje prednost formativno-funkcionalni dimenziji, saj »naloge ob trivialni vsebini (znanja), zahtevajo dokaj kompleksne miselne sklepe. Očitno ima forma mišljenja s tem prednost pred vsebino, kot bi nas avtorji želeli prepričati, da je tudi v šoli bolje razvijati miselne procese ob določeni vsebini znanja, kot pa zahtevati reprodukcijo same vsebine. [...] Če nekoliko drugače pojasnimo navedene dimenzije, obsega kompetenca troje: vsebino (znanje, poznavanje informacij, podatkov, teorij, zakonov), metodološki pristop (razvoj kognitivnih sposobnosti, uporaba metod, postopkov, orodij, razvoj) ter oblikovanje osebnega odnosa študenta do določene strokovne dejavnosti, dela in delovanja« (prav tam). Medveša takšna definicija kompetenc asociira na Klafkijevo definicijo obče izobrazbe, zato vidi, da je »strah, da bi kompetence vsrkale znanje in ga podredile pragmatični logiki, popolnoma odveč« (Medveš, 2010, 33).

Da podrejenost učne vsebine ciljem, če so ti opredeljeni kot kompetence, ni problematična, Medveša prepričata Berger in Luckmann, ki 'razkrinkata' vezanost teoretskega znanja na svojo eksistencialno bazo ter s tem pokažeta na meje njegove refleksivnosti in diskurzivnosti. Toda hkrati Berger in Luckmann (1988) zapišeta tudi, da je lahko znanje relativno avtonomno, saj ni le mehanični odraz družbenih interesov, vendar lahko kot teoretično znanje doseže precejšnjo samostojnost – »znanstveni pomenski podsvet dosega pozicijo avtonomije v razmerju do lastne družbene podlage« (prav tam, 84). Gre torej za znanje, ki je (relativno) odcepljeno od eksistenčnih izvorov in ima zato potencial, da njegovim nosilcem omogoči spremembo dane družbene vloge.

Zato tudi Klafkijevega koncepta splošne izobrazbe ne gre enačiti s kompetenčnim pristopom. Klafki ohranja pomen učnih vsebin, a njihov izbor podredi vrednotam

6 Njihova definicija kompetenc je naslednja: »Kompetenco opredeljujemo kot zmožnost uspešnega odzivanja na kompleksne potrebe v določenem kontekstu z mobilizacijo psihosocialnih predpogojev (vključujoč tako kognitivne kot nekognitivne vidike). To je funkcionalni ali na potrebe osredotočeni pristop k definiranju kompetence. Glavna pozornost pri tem velja rezultatu, ki ga posameznik doseže s svojim dejanjem, izbere ali načinom ravnanja, upoštevajoč potrebe, ki so denimo povezane z določenim službenim položajem, družbeno vlogo ali osebnim projektom« (Rychen, Salganik, 2003, 43).

emancipacije, človeškega dostojanstva, avtonomnosti ... (Klafki, 1992). Vezanosti na vrednote v kompetenčnem pristopu ni, saj so vsebine pri kompetenčnem pristopu podrejene ciljem, cilji pa so v funkciji konkretnega konteksta – kompetenca je »zmožnost uspešnega odzivanja na kompleksne potrebe v določenem kontekstu«, pravi že citirana OECD-jeva definicija (Rychen, Salganik, 2003, 43). Cilji po tej definiciji torej izhajajo iz potreb, ne iz vrednot.

Kaj se zgodi, če splošne izobrazbe ne zasidramo v vrednotah avtonomnosti, refleksivnosti, solidarnosti, družbene in okoljske pravičnosti, enakopravnosti, sožitja? Kaj se zgodi, ko izbor vsebin podredimo kompetencam? Zelo nazorno to pokaže primer sodobnega kompetenčno zasnovanega pouka angleščine. Pouk angleščine kot tujega jezika je verjetno eden najbolj globaliziranih področij splošnega izobraževanja, ki je imel izjemen vpliv na didaktike vseh tujih jezikov, pa tudi materinščin. Tudi pri nas je prednjačil po svoji kompetenčni naravnosti in se zadnjega četrta stoletja razvija v luči razvoja holistično zasnovanih sporazumevalnih kompetenc oziroma zmožnosti na področjih govora, pisanja, branja in poslušanja. Celoten pouk angleščine je zato zasnovan v duhu logike podrejanja učne vsebine cilju razvoja teh kompetenc. Kot opozarja Skela (2019), ima tak pristop izrazite negativne posledice. Trdi,

da je treba politiko in prakso poučevanja angleščine presoјati ne samo z vidika učinkovitosti in/ali koristi, temveč tudi oz. predvsem glede na moralne razsežnosti odločitev in pobud v zvezi z njenim poučevanjem [...] Širjenje angleščine – tako v preteklosti kot danes – namreč v veliki meri reproducira kulturne konstrukte imperializma, zato je poučevanje tega jezika vsaj toliko kot pedagoška tudi ideološka dejavnost [...] Precej očitno je, da spremembe, ki se dogajajo na področju poučevanja angleščine, ne izvirajo toliko iz raziskovalnih izsledkov, ampak iz mednarodnega družbenega konteksta, tj. globalizacije in prevlade angleščine. [...] Angleščina je namreč glavni 'izvozni izdelek' anglosaksonskih centrov, in sicer v obliki učnih gradiv, usposabljanja učiteljev in ostalih s tem povezanih ekspertiz. Če torej mednarodni družbeni položaj angleščine določa način njenega poučevanja, poučevali naj bi kritično, preudarno eklektično in reflektivno z učbeniki, ki pa so zaradi vse večje 'McDonaldizacije' [...] v glavnem 'nekritični, nevtralizirani in očiščeni neželenih vsebin' [...]. Zaradi pritiskov zunanjega preverjanja znanja (npr. matura), ki poudarja predvsem (ali samo) instrumentalne cilje pouka tujih jezikov in daje prednost razvijanju praktičnih jezikovnih spretnosti, ostane ob prenatrpanih učnih načrtih zelo malo prostora za obravnavo 'progresivistčnih' vsebin (npr. medkulturna zmožnost, metajezikovno ozaveščanje itd.). (Prav tam, 20, 21)

Instrumentalnost je torej vpisana v definicijo kompetence: če zmožnost ni vezana na potrebo (demand) v kontekstu, po tej logiki sploh ni kompetenca; spretnost reševanja problemov, analitična zmožnost ipd. niso kompetence, ker niso vezane na (družbeno) potrebo, zapišeta soavtorici definicije (Salganik, Rychen, 2003, 52). DeSeCova definicija kompetenco zato veže na merljiv rezultat izobraževanja. V tem smislu je pravzaprav formulirana s performanco: »Kompetenca se manifestira v dejanju, ravnanju ali izbiri v določeni situaciji ali kontekstu. Te dejavnosti, ravnanja ali izbire lahko opazujemo in merimo, toda o kompetenci, ki leži za performanco, kot tudi o številnih atributih, ki k njej prispevajo, lahko zgolj sklepamo« (Rychen 2003, 48). Drugače rečeno, DeSeCova definicija zvede kompetenco na rezultat učenja, na učni izid. Pogled v zgodovino kompetenčnega pristopa v izobraževanju pa pokaže, da ta definicija le nadaljuje tradicijo kompetenčnega pristopa, ki je na področje izobraževanja prišlo s področja kadrovske teorije. Oče kompetenčnega pristopa, ameriški psiholog McClelland, delujoč na področju razvoja kadrov (Harris, 2001), je pozornost usmeril k rezultatom učenja, ki jih najlažje preverimo tako, da jih kandidat izkaže: če želiš izvedeti, če policist dobro opravlja svoje delo, pojdi ven in poglej, kaj dela, ne daj pa mu pisati testa, je zapisal (McClelland, 1973). Pristop se je razširil v ZDA na področju izobraževanja učiteljev in kmalu navdihnil Angleže pri formiranju svojih nacionalnih poklicnih kvalifikacij v osemdesetih letih 20. stoletja, katerih forma je sledila mehanicistično-behavioristični kompetenčni logiki (Hyland, 1994). Ta pa se je s sodobnimi globalizacijskimi procesi le še okrepila.

8.5 Kompetenca kot element globalnega gibanja za reformo izobraževanja

Globalni procesi v izobraževanju so povzročili, da številne reforme izobraževanja, ki se odvijajo po svetu, sledijo enaki agendi, ki jo je Sahlberg (2011) poimenoval globalno gibanje za reformo izobraževanja (GERM – Global Education Reform Movement) in kompetence ter rezultati učenja so njegov sestavni del, zato brez njega ne moremo povsem razumeti njihove vloge v sodobnem izobraževanju. Gibanje je Sahlberg primerjal z epidemijo virusa, ki se širi po svetu in povzroča širjenje slabih rešitev v nacionalne sisteme izobraževanja (Sahlberg 2011; Spasenović, 2019). Opisal je pet »simptomov te bolezni«: (1) povečevanje kompetitivnosti v sistemih izobraževanja, ki temelji na predpostavki, da je mogoče s tekmovalnostjo izboljšati kakovost. Kompetitivnost države povečujejo s krepitvijo zasebnega sektorja (npr. uvajanje vavčerjev, *charter* šol – javnih šol z zasebnim upravljalcem), rangiranja šol glede na rezultate na eksternih preverjanjih znanja, krepitev zunanjih evalvacij; (2) standardizacija izobraževanja: kurikuli vsebujejo rezultate učenja, njihova realizacija pa se preverja na nacionalnih in mednarodnih testih znanja, ki

sooblikuje nacionalno izobraževalno politiko; (3) vsebinsko osiromašenje programov izobraževanja; vedno manj pomembni so družboslovje, umetnost, šport ipd.; (4) uvajanje korporativnega upravljanja šol, ki se zgleduje po zasebnem sektorju in je usmerjeno v maksimiziranje rezultatov učenja. Nagrajuje učitelje, ki »proizvajajo« visoke dosežke pri svojih učencih, in kaznuje neuspešne. Merljivost in učinkovitost sta temeljni vrednoti in izhodišči izobraževalnih politik; (5) uvajanje politik izobraževanja, ki temeljijo na prenosu odgovornosti za rezultate učenja, izkazane na eksternih preverjanjih znanja, na šole in učitelje (test-based accountability policies). Šole in učitelji z dobrimi dosežki svojih učencev tekmujejo za naklonjenost uporabnikov in financerjev.

Lahko bi rekli, da se posameznikova kompetentnost v tem kontekstu kaže kot individualizirana zmožnost upravljanja z znanjem (ne le uporabe znanja!). Posameznik od šole torej ne pričakuje le uporabnega in na trgu iskanega znanja, temveč tudi večine upravljanja in kapitaliziranja tega znanja. Posameznik namreč vstopa na globalni trg dela, ki je zaradi vedno bolj izobraženega prebivalstva vedno bolj kompetitiven in izkoriščevalski: dotok diplomantov iz revnejših držav na globalni trg dela znižuje ceno intelektualnega dela. Izobražena delovna sila pa deluje v t. i. digitalnem taylorizmu, intenzivnem rutinskem intelektualnem delu, ki temelji na standardiziranem znanju. Inovativno in ustvarjalno delo je rezervirano za majhne skupine vrhunsko izobraženih in talentiranih skupin posameznikov (ki jih lovci na talente, specializirani za upravljanje s talenti, novačijo le na elitnih svetovnih univerzah), ostali izobraženi kadri pa le prilagajajo produkte potrošniku in izvajajo rutinsko analitiko. Presoja je za elito, uporaba za mase.

Kompetenčni, rezultatski pristop vodi v standardizacijo človeškega znanja (Luke idr. 2010). Standardi znanja so transparentne, prenosljive in merljive enote znanja, vedno pogosteje podprte s standardizirani testi ter z (mednarodnimi) bankami standardiziranih izpitnih vprašanj. Kot smo pokazali na primeru angleščine, vse to spremlja globalna trgovina učiteljskih priročnikov in učnih gradiv, s katerimi mednarodne korporacije kujejo velike dobičke (prav tam). Ob tem se popolnoma izgublja epistemološka raznolikost znanja (prav tam, str. x): izgublja se osebna interpretacija, kreativnost, nacionalne specifikke in manjšinski glasovi. Tudi učiteljeva interpretacija učnega načrta in znanja je le še iluzija (Mitter, 2001). Ideji procesnosti ter nekodiranosti izobrazbe in procesa izobraževanja, ki so ju prinesli neohumanistični in razsvetljenski pogledi na izobrazbo, sta se umaknili logiki osvajanja kreditno ovrednotenih (torej vsebinsko in časovno kodiranih) učnih izidov in njihove stopnjevanosti od nižjih do višjih ravni ogrodij kvalifikacij (Ermenc in Mikulec, 2011; Mikulec in Ermenc, 2017). Vsak korak je torej transparenten, opisljiv, merljiv in predvidljiv.

V takih razmerah je, kot pravi Kodelja (2010), ukvarjanja z znanjem sicer veliko, a to ukvarjanje je povsem onkraj ukvarjanja z izobrazbo, je torej onkraj ukvarjanja z vrednoto. Zato problemov, kot je omenjeni za področje pouka angleškega jezika, ne moremo reševati, če ostajamo ujeti v logiko kompetenc in podrejanja vsebin pragmatičnim učnim ciljem. Ostajamo le znotraj sveta, kjer je ukvarjanje z znanjem sicer usodno in človek ga ne sme prepustiti naključju, saj je od njega odvisna kariera, če ne celo preživetje. Zato ne čudi, da v tem svetu cveti t. i. izobraževanje v senci (shadow education), nekakšen (zasebni) šolsko-inštruktorski sistem, ki učence na različnih stopnjah izobraževanja pripravlja na šolske in nacionalne teste, sprejemne izpite ipd. ter ki je vrh vsega tudi izjemno učinkovit pri podpori posameznikov in šol v kontekstu aktualnega kriznega izobraževanja na daljavo (Zhang, Bray, 2020). Iz istega razloga tudi ne čudi, da se v izobraževanju krepi tudi t. i. terapevtski pristop (Furedi, 2017), ki se kaže v institucionalizirani skrbi za dobro počutje učencev, ki naj bi pripomoglo k njihovem lažjemu doseganju visokih učnih dosežkov. Njihovo dobro počutje in učinkovitost pa naj bi dosegli z učenjem »upravljanja« z lastnimi občutki in vedenjem.

8.6 Ali kurikularno načrtovanje podrediti kompetencam?

Kompetenca zaživi skozi način, na katerega je umeščena v kurikulum. Ekstencionalno razumevanje prinese ukvarjanje s performanco – drugače rečeno z opredeljevanjem operativnih učnih ciljev ter s tem z učno-ciljnim načrtovanjem in merjenjem učnih izidov (Kotnik, 2006a, b; Prøitz, 2010, 2015). Intencionalni koncept pa je lažje povezati s konstruktivizmom (Prøitz, 2010, 2015) in procesno-razvojnim načrtovanjem (Kroflič, 1992; Kotnik, 2006a, b) ter tako izobraževalnega procesa ne podrejajo izključno vnaprej določenim merljivim operativnim ciljem (učnim izidom), ampak ohranjajo procesni element kompetenc/izobrazbe: tako kot izobraževanje ni nikoli končan proces, tudi razvoj kompetenc, če je razumljen intencionalno, ni nikoli končan proces. V izobraževalnem procesu je sicer nujno postavljati mejnike v obliki etapnih in specifičnih ciljev, toda – kot vemo že iz izkušenj na področju operativnih učnih ciljev (Marentič Požarnik, 1979; Strmčnik, 2001) – celotnega bistva izobraževanja vanje ni mogoče ujeti, še posebej na humanističnem in družboslovnem področju ter etičnem ozaveščanju rabe naravoslovnih vsebin.

Medveš (2019) svoj koncept kompetence poveže z učno-ciljnim načrtovanjem, ki izraža »naravnost študija k študijskim dosežkom (outcome based learning), kar pomeni tudi, da za vrednotenje kakovosti študijskega procesa ni pomembna kakovost izvedbe, temveč kakovost dosežkov. [...] Kompetenčno usmerjen študij opredeljuje, da naj bodo dosežki študija kompetence« (prav tam, 8). Pa vendar, če kje, potem je potencial kompetence v njeni procesni, razvojni dimenziji. Pri nas jo

odraža definicija kompetenc, ki se je vsaj na deklarativni ravni uveljavila na področju poklicnega izobraževanja: »Kompetence so razvijajoče se in izkazane zmožnosti posameznikov, ki jim omogočajo, da ustvarjalno, učinkovito in etično delujejo v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v poklicu, družbenem in zasebnem življenju« (Kovač, 2007, 20). Razvoj kompetenc vsebuje pridobivanje deklarativnega in proceduralnega znanja, razvoj zmožnosti reševanja problemov v različnih življenjskih in delovnih položajih ter razvoj avtonomne in etične države v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja, pri čemer so zmožnosti reševanja problemov izhodišče načrtovanja (prav tam, 21).

Citirana in DeSeCova definicija imata tri skupne elemente: obe ohranjata trodimenzionalnost ciljev, obe v izhodišče postavljata formativne cilje, ki so v obeh primerih podrejeni zunanjim potrebam. Med njima pa obstaja temeljna razlika, in to v dimenziji procesnosti: slovenska definicija jo vključuje in s tem odpira vrata elementom procesnega načrtovanja, medtem ko je DeSeCova definicija ne, saj je usmerjena k izmerljivim ciljem oziroma rezultatom učenja.

Da bi okrepili procesni vidik izobraževanja in z njim osredotočenost na globlje procese, smo (Mikulec, Ermenc, v tisku) tudi za področje visokega šolstva predlagali podobno holistično in procesno definicijo: kompetence je smiselno razumeti kot zmožnosti in dispozicije, ki se nanašajo na pridobivanje znanja, spretnosti ter razvoj avtonomne in etične države na širšem strokovnem področju, ki na jasn in celovit način odslkavajo lik diplomanta. Tako definiranih kompetenc ni mogoče vedno smiselno opredeljevati za posamezne programske enote (prim. Kotnik, 2013), njihov potencial je namreč ravno v možnosti, da ob ustrezno izpeljanem študijskem procesu omogočijo študentom dosegati višje in nepredvidljive študijske cilje, integracijo znanja ter povezovanje teorije s prakso (Biggs in Tang, 2011, Erikson in Erikson, 2019; Ermenc, Vujsić Živković in Spasenović, 2015). Na ravni študijskih predmetov zato kompetenc načeloma ni smiselno opisovati, saj bi njihovo drobljenje vodilo v njihovo redukcijo na raven ravnanja (Mikulec, Ermenc, v tisku).

8.7 Sklep

Medveš je s svojim raziskovanjem pokazal, da izobraževanja, tako splošnega kot poklicnega, ne moremo misliti brez upoštevanja razmerja med humanizacijo (vzgoje oziroma formiranja človeka kot moralnega in duhovnega bitja), kreacijo in produkcijo (razvoja človekovih kreativnih potencialov in delovnih zmožnosti) ter socializacijo (pripravo na poklic in življenje v skupnosti). Vsaka teorija o izobraževanju oziroma vsak koncept izobrazbe mora razrešiti razmerje med temi tremi dimenzijami. Instrumentalizacija izobraževanja in človeka za ideološke ali kapitalске

namene, torej namene, ki so neskladni s človeško naravo ali rušijo načela enakosti med ljudmi, ni pedagoška. Pa vendarle, in to je velik zdrs pedagogike, se ji pedagogi nismo znali ali želeli vedno odreči. Najbolj izrazito se je to kazalo s podcenjevalnim odnosom do poklicne izobrazbe, podrejanjem poklicnega izobraževanja vzgoji poslušnega državljana in delavca, s pristajanjem na vdor znanstvenega pragmatizma v splošno izobraževanje ali z izločanjem določenih skupin ljudi (delavcev, žensk ...) iz splošnega izobraževanja.

Medveš utemelji, da splošna in poklicna izobrazba nista različna agregata vednosti – obe obliki izobraževanja sta lahko v šolskem sistemu »žrtvi« instrumentalizacije, a hkrati imata lahko v sebi skupno občo vrednost, ki se kaže kot refleksivnost oziroma diskurzivnost. Občost je v diskurzivnosti, je v podpori razvoja forme človeškega duha, zato mora tako splošno kot poklicno izobraževanje v ospredje postaviti formalne cilje izobraževanja in v didaktičnem smislu poiskati način za integracijo refleksije in uporabnosti. Slednja je bila vedno šibka točka pedagogike, zato Medveš vidi rešitev v uveljavitvi kompetenčnega pristopa k načrtovanju, ki daje prednost formi, a hkrati ne zanemari vsebinskih in odnosnih dimenzij; le podredi jih formalnim ciljem izobraževanja.

Kompetenčni pristop je v navezavi na globalni rezultatski pristop postal precej »kontaminiran« in vprašanje, če je njegov potencial še mogoče pedagoško utemeljeno izkoristiti. Ne glede na ostre kritike se vendarle zdi produktiven na področjih poklicnega in visokega šolstva. Torej v tistih sektorjih izobraževalnega sistema, kjer je izobraževanje vezano na poklicne/profesionalne in družbene kontekste, ki jih lahko povežemo s smotri kreacije/produkcije in socializacije. Ker pa niso podrejeni skupnim človeškim vrednotam, jih s smotri humanizacije povežemo težje. To ostaja šibka točka kompetenčnega pristopa.

Viri

- Adamson, F., Åstrand, B. in Darling-Hammond, L. (2016). *Global Education Reform. How privatization and public investment influence education outcomes*. New York and London: Routledge.
- Berger, P. L. in Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Biggs, J. in Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, 4th edition. Maidenhead, Berkshire England: Open University Press.

- Erikson, M. G. in Erikson, M. (2019). Learning outcomes and critical thinking – good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2293–2303.
- Ermenc, K. S. (2000). Koncepti kakovostnega znanja v pedagoških teorijah. *Sodobna pedagogika*, 51(4), 44–60.
- Ermenc, K. S. (2006). Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 37(1), 21–26.
- Ermenc, K. S. (2015). Na rezultatih učenja zasnovana politika (vseživljenjskega) izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 10–29.
- Ermenc, K. S. in Mikulec, B. (2011). Slovensko ogrodje kvalifikacij med globalnim, evropskim in lokalnim. *Sodobna pedagogika*, 62(4), 30–50.
- Ermenc, K. S., Vujisić Živković, N. in Spasenović, V. (2015). Theory, practice and competences in the study of pedagogy – views of Ljubljana and Belgrade university teachers. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 35–55.
- Furedi, F. (2017). *Zapravljeno – Zakaj šole ne izobražujejo več*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Harris, B. (2001). Are All Key Competencies Measurable? An Education Perspective. V D. S. Rychen in L. Hersh Salganik (ur.), *Defining and Selecting Key Competencies* (str. 222–227). Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Hočevar, A. in Kovač Šebart, M. (2018). Skrb za učinkovitost predšolske vzgoje ali »mehki inženiring« delovne sile prihodnosti? *Sodobna pedagogika*, 69(4), 6–29.
- Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQ: Dissenting Perspectives*. London: Cassell.
- Jelenc Krašovec, S. in Mikulec, B. (2017). Vpliv evropeizacije izobraževanja na potrženje in poblagovljenje politike in prakse izobraževanja odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 67–85. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.4312/as.23.4.67-85>

- Klafki, W. (1992). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti. V H. Gudjons, idr. (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 13–31). Zagreb: Educa.
- Kodelja, Z. (2010). O koncu česa pripovedujejo zgodbe o koncu izobrazbe. *Sodobna pedagogika*, 61(5), 14–35.
- Kodelja, Z. (2016). Nekaj misli o pravičnosti, neoliberalizmu in izobraževanju. *Šolsko polje*, 26(5–6), 13–28.
- Kotnik, R. (2006a). Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa. *Sodobna pedagogika*, 57(4), 82–99.
- Kotnik, R. (2006b). Predpostavke kompetenčnega pristopa. *Vzgoja in izobraževanje*, 37(1), 12–18.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* Maribor: UM, Filozofska fakulteta Maribor & Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Kovač, M. (ur.). (2007). *CPI pri razvoju skupnega evropskega prostora za poklicno izobraževanje*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Krofič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumuma*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Lauder, H. (2013). Education, economic globalisation and national qualifications frameworks. V M. Young in S. M. Allais (ur.), *Implementing national qualifications frameworks across five continents* (str. 7–16). Oxon, New York: Routledge.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Luke, A, Green, J. in Kelly G. J. (2010). Introduction. What Counts as Evidence and Equity? *Review of Research in Education*, 34(vii–xvi) Pridobljeno s DOI: 10.3102/0091732X09359038.
- Marentič Požarnik, B. (1979). *Pomen operativnega oblikovanja vzgojnoizobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for »intelligence«. *American Psychologist*, 28(1), 1–14.

- Medveš, Z. (2019). Od znanja h kompetencam. *Mednarodno inovativno poslovanje = Journal of Innovative Business and Management*, 2(2). Pridobljeno s <https://journal.doba.si/ojs/index.php/jimb/article/view/68>.
- Medveš, Z. (1987). *Odnos med splošno in strokovno izobrazbo v razvoju šolskih sistemov* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Medveš, Z. (1990). Odnos med splošno in poklicno izobrazbo v sodobnih šolskih sistemih. V Z. Medveš (ur.). *Primerjalne raziskave. Raziskovalni projekt Nadaljnji razvoj srednjega izobraževanja v Republiki Sloveniji* (str. 9–38). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Medveš, Z. (2003). *Ključne kvalifikacije v načrtovanju programov poklicnega izobraževanja. Gradivo za IV. Modul Programa za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe za predavatelje višjih šol*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Medveš, Z. (2004). Bildung in Competences. *Vzgoja in izobraževanje*, 35(2), 7–9.
- Medveš, Z. (2006). Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. *Vzgoja in izobraževanje*, 37(1), 19–21.
- Medveš, Z. (2010). Obča, splošna in poklicna izobrazba. *Sodobna pedagogika*, 61(4), 52–72.
- Mikulec, B. (2017). Impact of the Europeanisation of education: qualifications frameworks in Europe. *European educational research journal*, 16(4), 455–473.
- Mikulec, B. in Ermenc, K. S. (v tisku). Kurikularno načrtovanje v visokem šolstvu med evropskimi usmeritvami in nacionalno prakso: cilji, kompetence in učni izidi.
- Mikulec, B. in Ermenc, K. S. (2017). Slovensko ogrodje kvalifikacij: od globalnih trendov in evropskih priporočil do Zakona o slovenskem ogrodju kvalifikacij. *Sodobna pedagogika*, 68(1), 68–83.
- Mitter, W. (2001). Šolska avtonomija in evropski kontekst. V H. Döbert in G. Geissler (ur.), *Šolska avtonomija v Evropi*. Celje: Mohorjeva družba.
- Prøitz, T. S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 22(2), 119–137.

- Prøitz, T. S. (2015). Learning Outcomes as a Key Concept in Policy. Documents throughout Policy Changes, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 275–296. Pridobljeno s 10.1080/00313831.2014.904418.
- Rychen, D. S. in Salganik, L. H. (ur.). (2003). *Key Competencies for a Successful and Well-Functioning Society*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11, 45–61. Pridobljeno s DOI 10.1007/s10833-008-9098-2
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons*. New York: Teachers College Press.
- Skela, J. (2019). Razvojni tokovi poučevanja in učenja angleščine v Sloveniji kot alegorija Guliverjevih potovanj v deželo velikanov in palčkov. V T. Balazić Bulc, J. Kenda, M. Lah in V. Požgaj Hadži (ur.), *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*, 5–26. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika. Globalni in lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Šimenc, M. in Kodelja, Z. (2016). Lifelong Learning—From Freedom to Necessity. *Creative Education*, 7, 1714–1721. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.712174>.
- Štefanc, D. (2008). Ideje neoliberalizma v procesih rekonceptualizacije obveznega splošnega izobraževanja: nekatere teoretske poteze in praktične implikacije. *Sodobna pedagogika*, 59(3), 10–31.
- Štefanc, D. in Kovač Šebart, M. (2020). Nekaj razmislekov o razmerju med formativnim spremljanjem in ocenjevanjem znanja. *Sodobna pedagogika*, 71(1), 10–31.
- Vidmar, T. (2010). Ali je šola katalizator frustracij družbe?. *Nova revija: mesečnik za kulturo*, 29(336–338), 273–285.

Witt, R. in Lehman, R. (2001). *Germany. Definition and Selection of key competencies in Germany*. Pridobljeno s <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/05.parsys.6214.downloadList.63667.DownloadFile.tmp/sfsodesecoccpgermany19122001.pdf> .

Zhang, W. in Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*. Pridobljeno s DOI: 10.1111/ejed.12413.

Tretji del



Robi Kroflič, Klara Skubic Ermenc, Zdenko Medveš, Tadej Vidmar
(Park pri Fužinskem gradu, november 2020)

9 Intervju z Zdenkom Medvešem o razvoju vzgojno-teoretskih konceptov

Robi Kroflič

Profesionalna kariera Zdenka Medveša, zaslužnega profesorja na Univerzi v Ljubljani, je zelo bogata in raznolika. Obsega učiteljsko delo, raziskovalno in vodstveno delo na Pedagoškem inštitutu, strokovno delo v prosvetni politiki ter seveda akademsko delo na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Zato ni naključje, da je v svojem akademskem delu nenehoma prepletal teoretska vprašanja z razmisleki o možnostih njihove uresničitve v pedagoški praksi in prosvetni politiki. Tema pričujočega intervjuja pa ni osvetlitev vseh področij njegovega strokovnega delovanja, ampak predvsem razvoj vzgojno-teoretskih konceptov, s katerimi se je ukvarjal kot raziskovalec in visokošolski profesor.

Tudi na tem področju smo morali opraviti določeno redukcijo, saj je Zdenko Medveš na Oddelku za pedagogiko in andragogiko pokrival tri področja (teorijo vzgoje, zgodovino pedagogike in šolstva ter primerjalno pedagogiko), ob tem pa se je dolga leta ukvarjal tudi z vprašanjem razmerja med splošno in poklicno izobrazbo ter z razvojem modelov poklicnega in strokovnega izobraževanja. V intervjuju smo izpostavili izključno genezo razvoja vzgojno-teoretskih konceptov ter klasifikacije pedagoških paradigem, s pomočjo katere je analiziral zgodovinske tokove razvoja pedagoških idej ter opuse znanih pedagogov pri nas in v tujini. Tako se je izkristaliziral nabor vprašanj, ki obsegajo tematiko razvoja pedagoških paradigem, legalnosti in legitimnosti v pedagoškem delovanju, razvoj pedagogike med družboslovjem in humanistiko, odnos med pedagoško znanostjo in prosvetno politiko ter poglede na pravičnosti in inkluzivnosti šolskih sistemov. Odgovori na zastavljena vprašanja razgrinjajo številne tančice njegovega razmišljanja in intimnejše vzroke, ki so ga vodili v razvoju pedagoške misli.

Morda velja dodati še misel, ki jo pogosto izraža o svojem delu, namreč, da je imel v življenju dve srečni priložnosti. Najprej v mišljenjskem pluralizmu svojih glavnih učiteljev, profesorjev Stanka Gogale, Vlada Schmidta, Alme Sodnik in sodelavca Franca Pedička. Drugo priložnost pa mu pomeni dinamičnost in pluralnost časa, v katerega je bil aktivno vpleten. Tri značilnosti označujejo ta čas: 1. pogoste reforme slovenskega šolstva, med leti 1970 in 2005 je bilo kar sedem sistemskih sprememb v celotni šolski vertikali, med katerimi so bile tudi spremembe, ki jih je diktirala politika in so terjale dekonstrukcijo nekaterih temeljnih strokovnih stebrov stabilne šolske ureditve (odpravo splošne srednje šole, poenotenje splošne izobrazbe, preprečevanje horizontalne prehodnosti, zapiranje srednjega in visokega

izobraževanja v strokovne vertikale, obvezno prekinjanje izobraževanja z delom); 2. ideološki obrat od komunitarnega k libertarnemu duhu institucionalne vzgoje ter od prevlade ideološko-etičnega vzgojnega potenciala k poudarjanju pomena prava, človekovih pravic in svoboščin ter 3. sprememba globalnega socializacijskega modela, ki v drugi polovici prejšnjega stoletja vraščanje v družinske in domačijske socialne vzorce v svetovnem obsegu nadomesti z individualizirano socializacijo.

Kako vidiš genezo svojega mišljenja o vzgojnih konceptih in pedagoških paradigmah?

Verjetno geneze idej o stohastičnih procesih, kot sta tudi vzgoja in izobraževanje, ni mogoče razumeti, če jih povsem odmislimo od percepcije sveta posameznega ustvarjalca. Mene je slutnja, da je razumevanje vzgoje znak, po katerem je mogoče ločevati znanstvene paradigme pedagogike, spremljala že med študijem. Imel sem srečo z izborom študija filozofije in pedagogike, saj sem dobil tri profesorje, Almo Sodnik, Vlada Schmidta in Stanka Gogalo, ki so bili izraziti konceptualisti. Nedvoumno je bilo, da razlike v pojmovanju vzgoje, zlasti med profesorjema Gogalo in Schmidtom, ni bilo mogoče razumeti, ne da bi imeli pri tem v mislih razlike med njima v antropološkem, sociološkem in spoznavnoteoretskem ozadju, posebej v razumevanju razmerja med osebo, individuumom in družbo. Kot študent pri konceptualistično naravnanih profesorjih nisi mogel blesteti s podatki ali obnavljanjem misli iz študijskega gradiva, slej ali prej se je med izpitom pojavilo podvprašanje: »kako si to razlagate?«. Mislim, da smo se vsi študenti zavedali, da je takrat treba isti fenomen razlagati z različnimi ozadji. Na filozofiji sem natanko razumel, v čem je smisel različnih paradigem mišljenja, v študiju pedagogike kot znanosti pa nisem videl endemičnega temelja zanje, čutil sem, da so razlike importirane vanjo. Pedagoška govorica je priznavala kot samoumevne neke razlike, na primer razlike med socialistično, meščansko, fevdalno pedagogiko, pa med osebno, reformsko, mladinoslovno pedagogiko in podobno. Teh klasifikacij nisi mogel spraviti v urejen sistem, kar je izzivalo vprašanje o naravi pedagoških znanstvenih paradigem.

Sam sem imel pri študiju pedagogike največje težave z mišljenjem o individuumu, ki mi ga je v srednji šoli pomagal oblikovati profesor slovenščine ob branju Camusa, Sartra, Dostojevskega. Mit o Sizifu je v mojo zavest nekako priklenil sporočilo, da ni smisla, ki bi bil višji od nas, višji od bivanja samega, predvsem pa ga ne moremo zanesljivo spoznati, saj zato tudi sposobnosti nimamo. Profesorica Alma Sodnik je bila katalizator, ki mi je krepil vero v smiselnost iskanja individualnosti tudi med študijem. Obratno pa je študij pedagogike nakazoval, da zaradi nekih

njenih notranjih, mogoče tudi spoznavnoteoretskih ovir v osmišljanju vzgoje, ne more razumeti individuuma, ker ga v svojih normativnih predstavah vselej razume kot del neke esence, del celote, ki je večja ali, bolje rečeno, višja od njega samega, pa naj ga razume kot del družbe ali pa kot del nečesa absolutnega, univerzalnega. Danes se spominjam kot svojega mladostniškega izziva vprašanja, kakšna bi lahko bila pedagogika eksistencializma, kaj bi lahko bila vzgoja za bivanje, vzgoja človeka kot biti, ki mu gre za to bit samo. Profesor Schmidt ob tem mojem vprašanju, ko sem ga izrazil pri predstavljanju diplomske naloge v seminarju, ni bil navdušen, profesor Gogala pa je moj problem sprejel s komentarjem: še vse je pred vami. Študij pa sem končal s prepričanjem, da se pedagogika kot normativna veda od svoje predstave individuuma ne more ločiti in se bo treba temu pač prilagoditi.

A v življenju me je spremljala sreča. Na Pedagoškem inštitutu sem več let preživel v isti pisarni s Francem Pedičkom. On je stalno tuhtal. Koliko ur sva preživela v pogovorih, ki so mi postopoma vračali vero v možnost pedagogike bivanja, ali kot ji danes rečemo, pedagogike življenjskega poteka. Pediček je bil globoko veren človek, podobno kot Gogala, pa sem mislil, da je prav v veri vir razumevanja individuuma kot del nečesa absolutnega, kar je višje od njega. Ko sem mu v nekem pogovoru namignil, da takšno mišljenje pripada duhoslovni pedagogiki, ki celoto vidi v zgodovinsko trajnih vrednotah duha in trajnih življenjskih formah, me je zavrnil, češ moja pedagogika ne pripada nikomur, je pedagogika človeka. In ko bo sposobna človeka, posameznika, vzgojiti kot človeka, bo to razrešilo tudi vsa vprašanja o tistem, kar je zunaj njega, pa naj bo to bog, kultura, družba ali narava ... To je osupljivo jasno izrazil v plenarni polemiki na zloglasnem posvetu pedagogov leta 1971 na Bledu, ko se je odzval na očitek Emila Rojca, da pedagogika v njegovem referatu pozablja na družbo, socializem in samoupravljanje s tem, ko trdi, da bo samoupravljanje lahko postalo stvar družbe, če bo najprej postalo stvar človeka, posameznika. Spominjam se, da sem za okroglo mizo leta 1972 o referatu doktor Pedička na blejskem posvetu v razpravi prvič uporabil pojem pedagoška paradigma, s čimer sem hotel pokazati strokovno legitimnost njegovega razmišljanja v sklopu duhoslovne pedagogike in ne mladinoslovne oziroma reformske, kar mu je bilo očitano kot dokaz družbene nevtralnosti ali celo dokaz »bega« od družbe.

Je ideja individuuma in reformske pedagogike, kot jo vidiš zadnja leta v konceptu avtopoetskosti, nastajala že v tistem času?

Zanesljivo ne. Ko je stroka Pedičku očitala, da ponavlja Rousseaujeve zmote, je bilo jasno, da sta tako mladinoslovje kot reformska pedagogika na črni listi stroke

in politike. V takratnem času prepoznavam pri sebi predvsem pripadnost socialno-kritičnemu diskurzu, ki je dominiral v študiju pedagogike. To se kaže v raziskovalnih poročilih o *Idejnosti vzgoje*, *Novem šolskem koledarju* ter v raziskavah o razvoju šolske mreže v Kopru in Krmelju. Najbolj očitno pa se izraža v konceptualizaciji šolske svetovalne službe v sedemdesetih letih, ko sem po sili razmer vodil Pedagoški inštitut. To je bil projekt, znan kot *Akcija šolskih novincev*, ki ga je vodil inštitut od spremembe šolske zakonodaje leta 1996. Ciljev projekta je bilo več, glavni pa so bili ugotavljanje zrelosti za vstop v šolo, pomoč učiteljem prvih razredov s podatki o novincih ter normalizacija oddelkov. Normalizacija oddelkov in skupin je imela sistemski značaj, saj so se na vseh šolah, ki so izvajale projekt, učenci v vse oddelke prvih razredov razporejali tako, da so bili oddelki uravnoteženi ne le po številu učencev, temveč tudi po vrsti socialnih, zdravstvenih in psiholoških parametrov. V ozadju »normalizacije« oddelkov je bila paradigma, da bo tako ustvarjeno okolje s socializacijskim potencialom kot medij, ki bo ustrezal pripravi na življenje v demokratični družbi in na sožitje v socialni različnosti. Vse to je razvidno iz uvodnega teoretskega poglavja raziskovalnega poročila Benjamina Jurmana o raziskovalnem projektu *Načrtovanje dela in življenja šole – normalizacija in antinormalizacija skupin*. To poglavje ima značilen naslov: *Socializacija*. Razpoke te ideje so se v praksi hitro pokazale, posebej še ob »ponovnem normaliziranju« oddelkov petih razredov, kjer so otroci podružničnih šol prehajali na centralno šolo in so se tudi otroci te šole načrtno razporejali v različne paralelke. Temu so pogosto nasprotovali učenci, starši in učitelji, kar je kazalo, da ideja socialnokritičnega razumevanja medija ne bo vzdržala. Vera v to, da je mogoče le z znanstvenimi merili in sredstvi (anamneze, spremljanje otroka in podobno), razviti sistem formiranja vzgojnega kolektiva, je paradigmi imanenten, zato je bila pri oblikovanju oddelka izločitev volje in interesa posameznikov logična posledica paradigme in ne napaka v izvedbi.

Mogoče je zmotno, a v meni je ta praktična aplikacija socialnokritične paradigme krepila zaupanje v mladostniško iskanje, da bi lahko imela presoja vzgojnega okolja z vidika individuuma višjo raven legitimnosti kot presoja z vidika socializacijskih potencialov vzgojnega kolektiva. Pri pisanju *Pedagoške etike in koncepta vzgoje* leta 1991 problem individuuma v meni še ni dozorel, verjel pa sem v to, da mora biti vzgojni prostor pluralen, odprt različnim kulturam, med katerimi je treba pripoznati prav posebnost kulture mladih, na kar so nakazovala gibanja mladih od polovice prejšnjega stoletja. Vse bolj jasno mi je bilo, da dobiva ideja »individualnosti« svoj močan naboj iz značilnih sprememb, ki se dogajajo v sodobnih globalnih socializacijskih procesih, ki jim aktualni koncepti institucionalne vzgoje nasprotujejo.

Pedagoška etika res izpostavlja kulturni pluralizem in pedagogiko nagovarja, da se postavi na realna tla ter se odreče nedosegljivemu idealiziranju ciljev, a se zdi, da se pluralizem omejuje predvsem na racionalnost, kar leta 1991 nekako izpoveš s ciljem »racionalna znosnost bivanja«.

Poanta tega besedila je, da se pri presoji legitimnosti vzgoje odredimo idealiziranju sveta odraslih, idealom, kaj naj otrok nekoč bo, in nas bolj zanima, kakšen je med vzgojiteljem in učečim se *vsak realen trenutek*, ko sta skupaj v komunikaciji. Torej me ne zanima neka zunanja identiteta, ampak kaj je tisto, kar lahko pričakujem od vzgojitelja in učečega se vsak dan in vsak trenutek: danes, jutri, naslednji mesec ali leto. Odgovor na to sem podal v metafori »racionalna znosnost sobivanja z drugimi in naravo«. To mi je bil minimalni vzgojni standard. Nič nadčloveškega torej, ampak le vsakdanje, utemeljeno pričakovano medsebojno spoštljivo sodelovanje. Intonacijo daje tej metafori res beseda »racionalno«, kar sem pozneje razvijal v več razpravah v smislu preudarnosti, »zdravega razuma«, ki pomeni bistveno več kot le logično racionalnost, čeprav kot ciljni poudarek pri vzgoji izraža razumnost v razmerju do drugih in ne obeta nekega čustveno polnega sožitja ali sočutja.

V sodobnih socializacijskih procesih imajo koncepti institucionalne vzgoje težave z individuumom in sfero bivanja, ker so nastajali v času, ko je bila družba povsem drugačna od današnje. To je bil čas prevladovanja močnih identitet: stanovskih, nacionalnih, verskih, kulturnih, spolnih, ki so definirale socializacijske procese in vzorce ter tudi institucionalno vzgojo. Družbene norme so bile stabilne, vzgoja rigidna, zaradi praks izključevanja drugačnih identitet (drugih kultur, narodov, ras, slojev) so v družbi pogosto vladale mnoge prepovedi, četudi niso imele racionalnih podlag. Velike sanje razsvetljenstva, da bo razum nekega dne zmagal, vzgojnih konceptov niso osvobodile rigidnosti. Pripadanje identiteti je terjalo prilagoditev svobode, prilagoditev človeške narave, ki je sicer po naravnih nagibih kaotično usmerjena in jo je treba krotiti, dokler se ne razvije razum. Kant potegne črto, do kdaj moramo otroka dosledno disciplinirati, torej do dobe, ki jo je narava določila človeku za to, da se osamosvoji, torej da postane individuum. Na drugi strani pa identiteta zahteva pripadnost individuumu, kar je človekovi naravi travma, saj s svojimi zahtevami ruši človekovo svobodo in s tem njegovo duševno zdravje. Naloga tradicionalnega pojmovanja vzgoje je, da posameznika pripravi na to, da identiteto sprejme kot svoj *modus vivendi*. V normativnem smislu to pomeni, da sprejme identitetni moralni kod. In to je glavna naloga vzgoje v evropski duhovni tradiciji, zato sta za klasične teorije vzgoje in morala sinonima. Freud je iz tega temeljnega vzgojnega poslanstva povsem logično razvil tezo o izvoru nevroz v vzgoji, ki služi podrejanju identitetam, posebej krščanski.

Če prav razumem, so naše partnerske znanosti, kot je med drugim socialna psihologija, opravile svoje delo s spremenjenim pogledom na procese globalne družbene socializacije, pedagogi pa ne, v teoriji vzgoje ostajamo tam, kamor nas je postavil Kant z dilemo o disciplini in svobodi.

Sodobne socializacijske teorije socializacijo razumevajo kot samosocializacijo individuuma in ne kot umeščanje v identitetni sistem. To samo po sebi izziva k teoretskemu premisleku tudi teorijo vzgoje, saj ta zaradi svoje normativne omejenosti še vedno caplja v svetu identitetne socializacije. Zanimivo je s tega vidika razmišljanje psihiatrov, ki kot izvor problemov sodobnega duševnega zdravja v kontekstu individualne socializacije ne navajajo več družbene rigidnosti, moralnih prepovedi, družbenih omejitev, temveč obratno, izvor duševnih bolezni je v pomanjkanju zanesljivih identitetnih vzorcev in anomičnost v družbi, kjer je vse dovoljeno. Ni problem v tem, da družba ne zna postaviti meja, temveč v tem, da se meje dovoljenega nenehno preizkušajo, ne samo med mladimi, ampak tudi med najbolj odgovornimi akterji družbenega življenja. Gre za družbo, ki se strukturira kot svet neomejenih možnosti in izbir. Problem duševnega zdravja ni več podrejanje identitetam, temveč v neomejenih možnostih individualne izbire in hlastanju po individualni uspešnosti in poudarjanju različnosti. In vse to se vsakodnevno javno potrjuje, z množico sledilcev. Narcisizem, ki je nekoč veljal za motnjo, postaja danes nadgradnja sveta odprtih možnosti in izbir. Svet neomejenih izbir povzroča tesnobo in prej osebnostne motnje kot nevroze, ki so jih sprožale travmatične navezave na identitete. To je nov izziv za teorijo vzgoje, pripraviti človeka za življenje v svetu, ki duši človeško sicer naravno težnjo po identiteti, in ga pripraviti na svet izbire. Ta izziv izhaja iz razvojno-socializacijskih teorij, ki socializacijo razumejo kot življenjski potek, teorija vzgoje pa še vedno prisega na ponotranjeno subjektivizacijo občnih in univerzalnih vrednot. Približati vzgojo sodobnim procesom globalne družbene socializacije je korak, ki ga je treba storiti v snovanju vzgojnih konceptov danes. Brez tega koraka bo prepad med teorijo vzgoje in razvojno-socializacijskimi teorijami vedno globlji, enako pa tudi prepad med vzgojno (institucionalno in družinsko) prakso ter naravnimi procesi družbene socializacije. Če sprejmemo načelo, da je uravnoteženost med vzgojo in globalno družbeno socializacijo pogoj za uspešnost institucionalnih vzgojnih praks, kar pomeni, da je vzgoja tem manj uspešna, čim bolj nasprotuje prevladujočemu socializacijskemu modelu v družbi, potem je premislek o vzgoji in izobraževanju v duhu teorije življenjskega poteka, torej v smislu priprave na bivanje v svetu izbire, pomemben tudi za zmanjševanje konfliktnosti vzgojnih praks v institucionalnem in neinstitucionalnem vzgojnem okolju.

Kaj pa spremembe, ki jih je prinesel družbeni obrat z osamosvojitvijo Slovenije, ali liberalni tok ni razklenil konceptualizacije vzgoje od identitetne tradicije?

Globalni družbeni procesi, ki pomenijo obrate v družbenih socializacijskih modelih, so za konceptualizacijo vzgoje pomembnejši od konkretnih družbenih sprememb, kot smo jih tudi mi doživeli v polpretekli zgodovini. Tako tudi pri nas le uvedba liberalne demokracije v teoriji vzgoje ni veliko spremenila, v teoriji še vedno prevladuje koncept vzgoje kot prevzemanja identitet, to dokazuje prisotnost mišljenja o občih in univerzalnih človeških identitetah, na primer človekovih pravicah in svoboščinah. Tako smo tudi pri nastajanju prve *Bele knjige o izobraževanju* le nadomestili en identitetni ideološki vzorec z drugim. Vsak dan pa nam tri desetletja po spremembi družbenega sistema dokazuje, da ta identiteta ne deluje, da smo nepopravljivo razklana družba samo zato, ker pravzaprav ne znamo pripoznati soobstoja različnosti in izbor. Naslovnica Bele knjige 1995 izrazi identitetni ideološki vzorec z geslom »človekove pravice in pravna država«. S tem je bila ustvarjena klima, da je v pedagoškem polju zgodovinsko presežena razlika med legitimnostjo in legalnostjo, med etiko in pravom. Hkrati se zdi, da se s pravno kodifikacijo vzgoja in ne nazadnje tudi šola osvobaja politike in ideologije, češ da je etika kot merilo pedagoških odnosov le prostor ideologije. Za šolo naj bi veljalo, da je legitimnost vzgoje pravzaprav v njeni legalnosti, kot je univerzalno kodirana v mednarodnem in nacionalnem pravu. Zabloda je, da pravo ne pozna leve in desne matrice. Toda ko formalna pravila nadomestijo etiko, šola v resnici izgublja subjektivni vrednotni humanistični prostor, ko v vzgojno-izobraževalni odnos prodrejo pravni formalizmi, ta izgublja vso svojo človeško kompleksnost, in resen problem za vzgojo je, ko vzgojitelj učečega se vidi le kot pravni agregat. Deideologizacija šole je bila videti ob sprejemu *Bele knjige* preprosta, treba je samo sneti sliko maršala iz šolskih prostorov, je ne nadomeščati z nobenim ideološkim simbolom, odpraviti podmladke političnih organizacij in strank iz šole, pa bi se šola osvobodila ideologije in se dvignila nad strankarski prostor, le še šolska pravila in hišne rede je treba urediti. Zabloda! To, da legalnost lahko nadomesti legitimnost, izhaja iz pozabe, da je tudi legalnost vsakokrat izraz ideologije, izraz trenutnih razmerij moči v družbi, kar se je prav na področju šolstva hitro izkazalo, če se spomnimo samo na to, da še danes, po štiriindvajsetih letih od sprejema šolske zakonodaje na podlagi bele knjige 1995, ni pomirjeno vprašanje o statusu in financiranju zasebnega osnovnega šolstva v državi.

Nekateri razlikujejo med legitimnostjo in legalnostjo glede na to, kako široko soglasje obstaja v družbi o določeni ideji, ideja s širšim soglasjem naj bi bila bolj verodostojna. Ko smo leta 1996 sprejemali novo šolsko zakonodajo pod geslom

»človekove pravice in pravna država«, tega načela legitimnosti nismo upoštevali, saj se nismo niti približali pričakovanjem, da bi šolstvo bolj temeljito depolitizirali. Bila je priložnost, da bi takrat šolstvo bolj zavarovali pred strankarstvom in politizacijo ter mu zagotovili višjo legitimnost, če bi šolskim zakonom dodelili status ustavnih zakonov. Za sprejem le-teh je potrebna dvotretjinska večina in jih torej ne bi mogla spremeniti vsakokratna koalicija, kot se nam dogaja.

Je osrednji problem razmerja med legitimnostjo in legalnostjo v razumevanju etičnega diskurza v vzgoji?

Pomemben je zagotovo, osrednji pa mogoče niti ne. Zato razlikovanja med legitimnostjo in legalnostjo ni mogoče ukiniti. Bolj podrobno kot se učni proces normativno kodificira, bolj rigidna postajajo pravila medsebojnih razmerij v šoli, bolj se pedagoški prostor birokratizira in formalizira, zmanjšuje se kompleksnost sistema, ogrožena je njegova humanistična dimenzija, krepi pa se disciplina in izginja avtonomija učitelja. Meni se je zdelo posrečeno uporabiti za označevanje teh razvojnih trendov metaforo, da se šolstvo juridificira.

Ostaja odprto ključno vprašanje, mimo katerega teorija vzgoje ne more, četudi jo razumem kot pripravo na življenjske izbire. To je vprašanje, ki ga vsebuje metafora o tautologiji vzgoje in morale. Sodobni čas je prežet z govoricami, ki kaže, da je morala sumljivo okno, skozi katerega prodirajo v pedagoški prostor različni »izmi«. Celo pojem sam je nekako kontaminiran, češ da je prepojen z ideologijami različnih institucij družbene moči. Marsikateri teoretik vzgoje se celo pojmu raje izogne in išče razne približne vzporednice, ki naj bi nadomestile vsaj socialni smisel morale, če že ne vrednotnega, kot so prosocialnost, pravičnost, solidarnost, skrb za drugega, pripoznanje, opolnomočenje. Vprašanje je, ali je v vsakem od navedenih pojmov, ki nedvomno izražajo določeno razmerje do etičnega diskurza, res zapopadena oziroma nadomeščena »celota« moralnega. Kaj je lahko sodobna maksima, ki človeštvu omogoča sožitje v globalnem redu razklanega sveta tako, da daje veljavo prav vsem kulturam, tistim, ki preference vidijo v pravicah, onim, ki izpostavljajo dolžnosti, in onim, ki stavijo na osebno odgovornost do drugega?

Kaj pomeni morala v svetu številnih izbir, v svetu, ki na globalni družbeni ravni ne pozna več enotnih meril in omejitev in se zato zdi, kot da je vse dovoljeno, kar ni izrecno z zakonom prepovedano? Tudi če to geslo velja za svet odraslih, ga je težko uporabiti za svet otroštva in zorenja. O tem, da geslo, ki se uporablja za javno življenje, »da dopušča svinjarije (barabije), ne pa prekrškov in zlasti kaznivih dejanj«, v šoli ne more veljati, smo si v zadnjem obdobju vsi teoretiki vzgoje edini, četudi

se razlikujemo v konkretnih izpeljavah. S tem priznavamo razlikovanje legitimnosti od legalnosti in priznavamo, da legitimnost, etika ostaja samostojno merilo za konceptualizacije vzgoje.

Zagotovo pa v svet legitimnih vrednot in v svet moralnega ne sodi arhaičen pojem moralnega, ki je vzgoji predpisoval vrednote kot nedvoumne, idealne, trdno veljavne norme, ki naj jih otrok postopoma osvoji, ponotranji in s tem nekoč postane moralno bitje, dotlej pa razmerja v odnosih rešuje disciplina, ki tudi v permisivnih sistemih ne more biti osvobojena prisile, vprašanje je samo, v kakšni obliki se prisila izraža. V konceptualizacijah vzgoje za svet izbire moralnost ne more biti več trdna, rigidna intenca, temveč nekaj, kar stalno nastaja kot refleksija konfliktov v socialnem prostoru, ki je pogoj za to, da se razvije kultura ustvarjanja soglasja o naravi in kakovosti medsebojnih odnosov. To je jedro Habermasove diskurzivne etike. Če privzamemo njeno temeljno sporočilo, da se etične vrednote vzpostavljajo kot konsenz v socialni komunikaciji, lahko kot glavno nalogo vzgoje opredelimo razvijanje kulture komunikacije z vrednotami. Praktičen zgled za to je mediacija, ki obeta celo premik pravnega oziroma sodnega odločanja iz pravnega sistema v svet življenja, kot pravi Habermas svetu civilne družbe. To je lahko velika inspiracija za šolski sistem. Če Pygmalionov efekt, ki ga je didaktika najprej prevzela kot pomembno svarilo učiteljem, da nezaupanje v otrokove sposobnosti postane pomembna ovira za njegovo učno uspešnost, obrnemo v pozitivno smer, da torej lahko zaupanje spodbuja učno uspešnost, in to sporočilo prenesemo z učnega tudi na vzgojno področje, to pomeni, da sprejemanje otroka kot potencialno moralnega bitja v njem budi voljo za dobro in izogibanje zlu. Predpostavljati je mogoče, da bi sistem diskurzivne etike lahko postal tudi pomembno pedagoško orodje.

Na ta način bi dobila etična dimenzija svojo legitimnost tudi v pedagoškem polju družbe tveganja. V družbi izbire smisel moralnega ne more biti v prihodnosti, v idealih kake človeške notranje popolnosti, temveč v vsakokratnem ravnanju v konkretnem medčloveškem odnosu. Moralnost torej ni nekaj, kar otroku postavljamo kot cilj razvoja, temveč nekaj, kar od njega pričakujemo v aktualni vzajemnosti vsakega pedagoškega odnosa. To je odmik od krščanske tradicije, ki moralnost gradi na notranji dobroti, na milosti neba, Schiller temu pravi »lepa duša«, ki jo bo nekoč prebudil, če jo sploh bo, proces oblikovanja (Bildung), manj romantično pa to pričakovanje razume Kant, da bomo ravnali dobro, ko postanemo v sebi dobri. Sodoben čas moralo legitimira, dokazuje v aktualnih odnosih, tu in zdaj.

Če od otroka pričakujemo, da se »v aktualni vzajemnosti vsakega pedagoškega odnosa« odloča za moralna dejanja, to predpostavlja vero v neko antropološko jedro človečnosti, ki se lahko z vzgojo sicer krepi, a je nekako imanentno otrokovi naravi. Na tem nenazadnje temelji koncept avtopoetskosti človekovega razvoja. Katere so torej po tvoje tiste notranje zmožnosti, ki podpirajo ta pozitivna pedagoška pričakovanja? Je to sočutje, zmožnost razbiranja psiholoških stanj sočloveka v komunikaciji, kar naj bi potrjeval obstoj zrcalnih nevronov, imaginativna zmožnost predvidevanja učinkov svojega dejanja, praktična razumska zmožnost ocenjevanja dejanja kot dobrega oziroma zlega na podlagi razumskega tehtanja posledic dejanja v duhu različnih etičnih kriterijev, če omenim nekatere od dosedanjih hipotez?

Tudi otrok ima to zmožnost v sebi, da vrednotno presoja aktualno okoliščino. Pri tej trditvi se lahko opiram na ugotovitve neurofizioloških raziskovanj, da posameznik, tudi otrok, v procesu komunikacije lahko s kompleksnimi procesi zavesti, z imaginacijo, čustvi, občutji, praktično presojo vrednoti svoja dejanja in dejanja drugega v spektru dobrega in zla. Če ne drugače, vsaj na ravni ugodja, kaj je dobro in kaj zlo zanj, saj se posameznik, tudi otrok, od sebe ne more ločiti in le v komunikaciji je vsakokrat aktualno evidentno tudi spoznanje, da je komunikacija Dobro sama po sebi. Človek lahko živi v samoljubju, avtopoetski značaj to zavesti celo omogoča, a brez komunikacije ostaja zavest mrtva, ne more se razvijati, in to stanje ne-razvoja lahko človek doživi le kot neugodje, zlo, bolezen. To spoznanje prepriča, da je za nas dobro biti v komunikaciji in ne v izolaciji ali samoljubju. Morala je torej performans, ki se izrazi tudi v konkretni vzgojni komunikaciji, izraža se v odgovornosti slehernega za svoje odločitve in izbire konkretnega ravnanja. Komunikacija je tisto, kar mora posameznika osveščati o njegovi odločitvi oziroma izbiri, omogočati mora izmenjavo različnih vidikov, pomenov in posledic določene odločitve glede na kontekst ter dejanja in voljo drugih oseb, ki jih odločitev prizadene, ustvariti zavest, da je odločitev osebna stvar, in razviti kulturo, da vsak zanj tudi odgovarja. Ta proces je treba razumeti kot dolgoročen proces. Ohranjati komunikacijo kot trajen odnos je zato glavna naloga vzgoje.

Vrniva se k oznaki, da je legitimnost osrednji problem pedagogike, kar si zapisal v razpravi o legitimnosti vzgoje v javni šoli (*Sodobna pedagogika* 2000/1). Je to razumeti v sklopu tvojih namigov, ko s slabšalnimi izrazi, kot so juridifikacija ali juridizacija, zavračaš vse večjo kodifikacijo strokovnih in medčloveških vprašanj šoli?

Legitimnost ima v pedagogiki poleg etične še eno pomembno dimenzijo in ta je njen temelj. Psihologija in pedagogika na primer obe prečkata podobno traso

človeškega polja. Psihologija, bi lahko rekli, je znanost o razvoju, pričakujemo, da bo pojasnjevala vprašanja o zakonih človekovega razvoja, o vzrokih razvoja in nastanka različnih psihičnih stanj in bo pri tem kolikor mogoče neodvisni opazovalec razvoja, vsaj v tem smislu, da se vanj ne vtika. Drugače je s pedagogiko, ki je v bistvu znanost o vodenju, vplivanju. Ne glede na to, kako temu rečemo v različnih obdobjih, pedagogiko od psihologije razlikuje to, da se vpleta v razvoj. Ob tem je ključno prav vprašanje legitimnosti, te dimenzije legalnost ne more rešiti. S pravili lahko predpišete tehnike vplivanja ali vodenja, lahko predpišete oblike nagrajevanja in omejevanja, rešujete pravice in odgovornosti pri tem. A vse te tehnologije vzgojnega vplivanja so v bistvu premalo. Luhmann pravi, da je pedagogika tehnološko prikrajšana veda, ker enostavno ni tehnologije, ki bi zagotavljala regulacijo razsežnosti humanosti in učinkovitost vzgojnega vplivanja. Vse, kar je bistveno za tistega, ki se uči, se dogaja med vzgojiteljem/učiteljem in učečim se na medčloveški ravni, pa naj gre za vplivanje, spodbujanje ali, če rečemo najbolj izostreno, usmerjanje razvoja. Ta dilema je zelo izostreno izpostavljena v razsvetljenstvu, in čeprav Rousseau, Kant in Herbart že na začetku povedo o njej vse, kar je mogoče povedati, ter jo pozneje ponovno osupljivo jasno formulira Theodor Litt z vprašanjem »voditi ali pustiti rasti?«, ostaja nerazrešena do današnjih dni. Pri tem ne gre samo za neizprosno navezanost vzgoje na moralo ter pedagogike na etiko. So poklici, v katerih je etična dimenzija podobno izpostavljena, na primer zdravstvo, pa nobenemu zakonodajalcu še ni prišlo na misel, da bi zdravniku z zakonom predpisoval način komunikacije s pacientom ali pa določal tehnologijo in navodila za izvajanje posameznih postopkov in procedur zdravljenja. Pedagoško polje je prav temu izpostavljeno, čeprav je še bolj odprto neposrednim medčloveškim odnosom. Velja ponoviti Rousseaujevo modrost, kako je na vsaki stopnji razvoja pomemben moralni nauk, da nikdar ne napravimo nikomur nič slabega, toda predpisovanje, kako naj delamo dobro in prav, je lahko v konkretnih okoliščinah protislovno, napačno in celo nevarno. Če tudi v sodobni vzgoji morala ne deluje kot zaveza kakemu arhaičnemu katalogu vrednot, zapovedi, čednosti in kreposti, ima na voljo vsaj eno načelo, to je načelo medčloveške simetričnosti, ki jo lahko razumemo tudi kot na svojstven način izraženo maksimo kategoričnega imperativa, da naj otrok (učeči se) nikoli ne bo sredstvo, ampak vedno cilj. Kljub različni količini znanja, izkušenj in modrosti je simetrija med otrokom in odraslim izraz medčloveškega spoštovanja dveh bitij, ki sta vsako zase sposobni neodvisnega čutenja in presoje. To je antropološko dejstvo, ki izhaja iz njune avtopoetske narave, in na njem temelji zaupanje ter pričakovanje, da je mogoče v ustrezni komunikaciji aktivirati racionalne potencialne in doživetja, ki otroku omogočajo sodelovanje v procesu učenja s simetričnim

odzivanjem. Cilj ni lahek, ni dosegljiv čez noč, je dolgoročen, predvsem pa načrtno naravnano na pouk kot vzajemno učenje in komunikacijo, ne pa na enosmerno posredovanje in poučevanje.

Je mogoče iz tvojih zadnjih razprav razumeti, da s parom legalnost - legitimnost pojasnjuješ tudi razmerje med discipliniranjem in vzgojo?

Tako mislim v okoliščinah, ko se šoli predpisujejo pravila od zunaj, ali pa, ko v šoli vlada prepričanje, da je treba procese in razmerja kazuistično kodificirati. Takšno prepričanje je zame trdo znotraj discipliniranja. Ko v katerem koli trenutku ni mogoča presoja legitimnosti pravila oziroma njegovega izvajanja, je komunikacija izključena. Vzgoje ni več, saj sem jo definiral kot komunikacijo z vrednotami. Razmerje med vzgojo in komunikacijo je torej tautološko. Ne trdim, da discipliniranje nima učinka na razvoj osebe, še manj pa, da je nepotrebno. Bi pa lahko dokazal, da je v sodobnih modelih globalne družbene socializacije anahronistično, posebej če v izobraževalni instituciji postane prevladujoča oblika urejanja medsebojnih odnosov in prevladujoče sredstvo delovne motivacije. Legitimnost in legalnost sta dve dimenziji, ki določata vsak vzgojni prostor, tako institucionalni kot neformalni, družinski. Nemogoče je reducirati eno na drugo. Legalnost slej ko prej predpostavlja razmerja moči, moči predpisanega pravila in s tem moči »predpisovalca«, kogarkoli že, ki je pristojen za uveljavljanje pravila. Dimenzija legalnosti uspešno ureja predvsem medsebojne pravice in odgovornost ter je morda glede tega neizogibna, nujna in si delovanja vzgojno-izobraževalnih institucij brez tega ni mogoče zamisliti. V načelu tudi družinske vzgoje ne, čeprav ta ni podrobneje regulirana. Pogoj za učinkovito uveljavljanje legalnosti v vzgojnih institucijah je poznavanje pravil in poznavanje praks, kar skupaj s pravili oblikuje formalni normativni okvir medčloveških razmerij. Legitimnost pa predpostavlja normativno odprt prostor, terja nenehno spraševanje o njegovih humanističnih razsežnostih, ne naslanja se na koncept moči, temveč na celotno kompleksnost medčloveških odnosov, na celoten etični oziroma vrednotni spekter, torej ne le na zagotavljanje pravičnosti, varovanje človekovih pravic in svoboščin, temveč tudi na solidarnost ter na skrb za humane medčloveške odnose. Legitimnost je torej treba pripisati subjektivizaciji ali bolje individualnemu spraševanju o humanih razmerjih. Njen vir oziroma merilo ni niti struktura družbene ali institucionalne moči, kot to velja za legalnost, niti ni merilo večina, torej kultura javne morale, temveč posameznikova sposobnost preudarnega uravnoteženja pravičnosti, solidarnosti in osebne humanosti v medsebojnih razmerjih in odnosih. Subjektivizacijo sam razumem v sklopu evropske humanistične tradicije

kot individualizacijo, ki izhaja iz nenehnega prepletanja vzgoje in izobraževanja. To mi pomeni izobraževanje kot spoznavanje sveta, zato da bi svet razumeli ter v tem razumevanju opredelili sebe in lastno mesto v njem. Cilj individualizacije ni uveljavljanje norm osebnega prestiža, ni samovolja, je razvoj osebne odgovornosti posameznika za svoje odločitve in izbire. S tem je samo na drug način povedana misel, da mora pedagogika iskati vire za opredeljevanje normativnosti med individualnim in družbenim.

Lahko na primeru utemeljiš tezo, da sta legalnost in legitimnost osrednji kategoriji za presojo ureditve šolsko-sistemskih vprašanj? Kako se to kaže na primer v razumevanju pravičnosti?

Legitimnost in legalnost sta razmerji, ki v izobraževalnem sistemu pomenita približno isto kot temna snov v vesolju. Več jo je kot realne snovi in pomaga nam razumeti, kako je razporejena realna snov. Vzemimo načelo pravičnosti kot temeljno načelo šolske ureditve po razsvetljenstvu. Legalistična opredelitev pravičnosti nam pravi, da mora biti vsakomur dostopno izobraževanje pod enakimi pogoji. Seveda je s humanističnega vidika tako odprta norma neizvedljiva, saj enostavno ni mogoče izenačiti vseh pogojev, ki bi lahko odločali o pravici do izobraževanja. Zato nam obvezen dodatek pove, da gre za enake pogoje, določene z zakonom. Zakon bo torej postavil normo enakosti, zakon mora povedati, kateri so ti pogoji.

Pogoji, ki jih lahko zakon določi, so nujno objektivistični, najpogosteje vezani na šolski uspeh ali dosežek. Ne le zato, ker se učni uspeh praviloma izraža v številkah in se zdi, da to pravičnost še povečuje, temveč tudi glede na druge norme, ki bi bile nedopustne, saj bi lahko pomenile oblike diskriminacije, če bi bili kot pogoj določeni spol, narodnost, socialno ozadje, ali celo zdravstveno stanje in podobno. Toda z učnim uspehom določena norma pravičnosti bi se v kategorični obliki, brez upoštevanja izjem, lahko izkazala kot krivična. Družba bi najbrž bila povsem neoperativna, če bi imele zakonske norme značaj kategoričnega imperativa, ki ne pozna izjem in se ne prilagaja konkretnim praksam. To se lepo vidi. Ko zakon kvantitativno opredeli mejo za uveljavljanje določene pravice, določi na primer starost, datum, denarni znesek, vstopni pogoj za v šolo, se takoj izkaže, da je takšna meja v konkretnih primerih nepravična. Legalistična opredelitev pravičnosti s svojo ekskluzivnostjo očitno že sama po sebi vsebuje določeno krivičnost, saj je lahko povsem izključujoča do vseh, ki objektivno, ne po lastni krivdi, ne bi mogli izpolniti zahtevanih pogojev. Rešitev za to najde zakonodajalec v možnosti, da kot

izjeme določi dodatne pogoje, s katerimi pusti priprta vrata tudi za vpis oseb, ki z zakonom določenih pogojev ne morejo izpolniti, a so okoliščine takšne, da bi bilo krivično, če bi jim vzeli možnost do šolanja v izbranem programu. Tako na primer načelo inkluzivnosti narekuje, da se za osebe s posebnimi potrebami izjemoma določijo drugačni pogoji za vključitev v izobraževanje, kot veljajo za večino. Enako velja tudi za druge skupine, če se na primer želi spodbujati izobraževanje oseb z delovnimi izkušnjami, pomembnimi dosežki v osebni, znanstveni ali umetniški ustvarjalnosti, ali pa za pripadnike diaspore in podobno.

Povsem drugače je načelo pravičnosti v izobraževanju mogoče opredeliti z vidika legitimnosti. Pri tem ne morejo biti v ospredju enaki pogoji, saj te lahko štejemo med pasivne dejavnike pravičnosti, ker od izobraževalnega sistema ne terjajo nobenega truda, posameznika pa povsem prepuščajo njegovi usodi. Z vidika legitimnosti se vprašanje pravičnosti izobraževanja zastavlja kot vprašanje skrbi institucije, da posameznik optimalno razvije svoje potenciale in doseže rezultate, znanje in sposobnosti, ki mu realno omogočajo uspešno nadaljevanje šolanja, delo in zaposlitev. Glede na vse to tudi merilo aktivne pravičnosti ni predvsem objektivistično. Pravičnost z vidika legitimnosti opredeljujem v aktivni obliki, kot skrb in trud izobraževalnega sistema, da posamezniku omogoči doseči rezultate, primerljive z rezultati drugih. Pasivna pravičnost je torej naravnana na enake pogoje, aktivna pa na enake končne rezultate oziroma učne dosežke. Zato bi bilo merjenje učnih dosežkov v izobraževalnem sistemu lahko povsem legitimno z vidika presoje aktivne pravičnosti, če bi se rezultati dejansko uporabljali za analizo poteka šolanja in izboljševanje skrbi za učne dosežke. To bi lahko bil smisel matur v srednjem šolstvu, a kaj ko je v maturah več pridiha pasivne pravičnosti, ugotavljanja vstopnih pogojev za nadaljnje šolanje, kot pa skrbi za izboljševanje dosežkov dijakov. Nekoliko bolj bi lahko bila ta aktivna pravičnosti v zavesti pri nacionalnih preizkusih znanja v osnovni šoli, čeprav ima tudi njihov namen in način umestitve močnejši pridih po primerjanju dosežkov med osnovnimi šolami, kot pa stremljenje po krepitvi skrbi za višjo uspešnost posameznega učenca.

Lahko z odnosom legalnosti in legitimnosti pojasniš razumevanje inkluzije?

Legalnost in legitimnost nam osvetljujeata tudi razmerje med integracijo in inkluzijo. Integracijo oseb s posebnimi potrebami v večinske šole lahko dosegamo s pravnimi sredstvi, tako kot pasivno pravičnost. Dosežemo jo s predpisom, ki določa, pod kakšnimi pogoji se otroci s posebnimi potrebami vključujejo v oddelke skupaj z drugimi otroki. Legalnost izhaja pri reševanju tega vprašanja iz posebnosti

oziroma različnosti določenega dela populacije; ne more drugače, kot da poudarja pomen te različnosti, na kateri potem gradi različne pravice do posebne strokovne pomoči. S tem za določen del populacije zahteva posebno pedagoško obravnavo, zaradi česar ta del populacije izpostavlja, in enostavno ne more več zabrisati dejstva, da je pomoč namenjena samo »posebnejšem«. Ni mogoče preprečiti, da tako zastavljena pomoč posebnemu ne bi sprožila doživetja stigme.

Legitimnost meri drugam. Že v izhodišču se mora izogniti označevanju ljudi, tudi otrok kot posebnih. To ločevanje pač ne more biti legitimno, tako kot ni legitimen uniformiran pogled na ljudi (otroke), da so enaki in se potem posamezniku dopoveduje, češ saj tudi ti zmoreš, le če hočeš. Tako bi pristali v neoliberalističnem mišljenju, ki obremeni posameznika in sistem razreši odgovornosti. Legitimno je meriti ljudi po enakih merilih, jih torej »izenačevati«. To merilo pa nas pripelje do spoznanja, da smo vsi ljudje in vsi otroci enaki kot bitja s posebnimi potrebami. Na tem merilu legitimnosti pa integracija vodi k ideji inkluzije. Te ni mogoče zasnovati na ravni legalnosti, ker enostavno ni mogoče zaukazati narave skrbi za drugega in drugačnega. Posebnost potreb vsakega otroka je razsežnost, ki jo mora učitelj zaznati v konkretnih kontekstih, najbolj enostavno s tem, da vsakemu otroku ob njemu ustreznih problemih pomaga prestopiti prav določeno stopnico, ki je zanj ovira do rešitve problema. Inkluzija izhaja iz načela, da vsak učeči se – tudi otrok – potrebuje pomoč. Inkluzija je zahteven in kompleksen proces v izobraževanju, zahteva tako rekoč radikalno individualizacijo pouka.

Mislím, da se integracija in inkluzija razlikujeta predvsem po naravi ciljev, ki jim sledita. Bistveno sporočilo inkluzije ni v izobraževalnem, temveč v socializacijskem ali vzgojnem segmentu, ne v znanju in učnem dosežku, temveč družbeni umestitvi. Inkluzija prestavlja smisel pouka iz racionalnega, kognitivnega na nekognitivno področje. Izhaja namreč iz edinstvenega pogleda, ki radikalno spreminja razmerje med vzgojno in izobraževalno funkcijo pouka. Vzgoje ne razume kot produkt uspešnega izobraževalnega procesa, ampak obratno vzgojo izpostavlja kot *pogoj* uspešnosti izobraževanja. Za razumevanje tega procesa ni treba graditi posebne teorije, saj nam to ponuja izpeljava humanistične psihologije, da so otrokove (človekove) kognitivne funkcije soodvisne od drugih osebnostnih dimenzij oz. od celotne osebnostne uravnoveženosti. Vzdušje varnosti, sprejetja, zaupanja lahko prebudi potrebe višjega ranga, kamor uvrščamo tudi intelektualne storitve in ustvarjalno delovanje. Posameznik, ki je obremenjen z emocionalnimi problemi, ki je v osebni stiski in je frustriran, ne more aktualizirati večjega dela svojih intelektualnih in sposobnostnih potencialov *izobraževanja*, kar je končni *pogoj* za uspešno in tudi storilnostno učinkovito šolo sploh.

Mislim, da v prejšnjih odgovorih nisi v celoti končal zgodbe o pedagoških paradigmah, kaj ti pomenijo danes.

Kot sem omenil, mi je slutnjo o paradigmatiski naravi pedagogike razvil že sam študij pedagogike. A razvoj ideje ni bil kontinuiran. Omenil sem, da sem se v sedemdesetih letih na Pedagoškem inštitutu navduševal nad socialnokritično paradigmo. To je bil davek študija in tedanjega časa. Nemara je bil prav zaradi tega moj odnos do te paradigme nekritičen in je spregledal njene kontroverznosti, ki so se izkazale v praktičnih izpeljavah. Omenjena izkušnja z normalizacijo oddelkov je odločilno vplivala na moje vrednotenje paradigem. V zavesti se mi je ideja o pluralnosti pedagoških paradigem zasedla predvsem kot zanimiva igra teoretskega razmišljanja, glede uveljavljanja paradigem v praksi pa so se mi zaradi kontroverznosti izkušenj z »normalizacijo« krepili številni dvomi. Predvsem nisem mogel vzpostaviti meril za presojo praktične rabe paradigme. Spraševal sem se, kaj je bilo narobe z »normalizacijo«, ali je vzrok v sami paradigmi ali v njeni izvedbi.

Več desetletij je trajalo, da sem idejo o paradigmah ponovno začutil kot plodovito, a so se morali pred tem razrahljati predsodki, ki jih je povojna slovenska pedagogika gojila do naravnosti na individuuma in do reformske pedagogike, ki jo je poenostavljeno enačila s permisivno vzgojo in pedocentrizmom. Postopoma se mi je namreč problem normalizacije oddelkov izrazil kot problem paradigme same. Vzrok neuspeha normalizacije sem zaznal v tem, da ni bila upoštevana volja posameznikov in da se z njimi nihče ni pogovarjal o njihovih argumentih za razporejanje učencev. In v tem je problem socialnokritičnega pedagoškega diskurza, kajti strategiji, kot sta upoštevanje volje in izbire individuuma (učenca) ter komunikacija, sta ob manjšem pomenu socializacijskega potenciala kolektiva, kot strategiji bližji reformski kot socialnokritični paradigmi. Nedvomno se je izkazalo, da je šibka točka socialnokritične pedagoške paradigme odnos do individuuma. To je paradoksalno glede na to, da je osrednji vzgojni cilj te paradigme emancipacija; a očitno je ta mišljena izključno v razmerju do struktur družbene moči in zato lahko razumemo Mollenhauerja, očeta te paradigme, ki v osemdesetih zapiše, da sta za pedagogiko *Ideologiekritik und Emanzipation (sind) passé* – kritika ideologij in emancipacija sta mimo in, kar je še bolj zanimivo, ko išče perspektivo prihodnosti, referira na Luhmanna.

O strukturiranju paradigem sem začel ponovno pisati šele leta 2015 v razpravi *Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike*. Spopad paradigem sem dojemal kot gonilo razvoja znanosti, a v kontekstu te razprave se je zdelo pomembno najprej pojasniti pojem paradigme že zato, da bi vzpostavil distinkcijo med pedagoško znanostjo in šolsko politiko. To se mi je zdelo pomembno, ker se je v času po

osamosvojitvi Slovenije prijemala teza, da je celotna slovenska pedagogika tako ideološko kontaminirana s preteklostjo, da bi bilo treba učitelje pošiljati na šolanje v tujino. Teza izhaja iz izjave šolskega ministra Demosove vlade. V tej razpravi sem tudi v sebi utrdil pogled, da medij vzgoje opredelim kot znak diference specifične paradigme. Z »odkritjem« medija pa sem prišel tja, kjer sem danes, ko za vzgojo in organizacijo pedagoškega dela sploh izpostavljam dva temelja, avtopoetskost človeške – torej tudi otrokove – narave in komunikacijo. Oba sta umanjala v epizodi o normalizaciji oddelkov. Logična izpeljava potem je, da strategija avtopoetskosti predpostavlja otroka kot medij vzgoje, kar razumevanje vzgoje paradigmatsko navezuje na reformsko pedagogiko. Avtopoetski značaj živega, torej tudi človeškega in otroškega bitja, sem sprejel kot antropološko dejstvo, ki ga na eni strani potrjujejo nevrofiziološke raziskave Maturane in Varele, s tem ko zavest razumejo kot slučajno samoreferenčno odzivnost bitja na okolje, ne pa kot produkt usode ali uresničevanje načrta neba; na drugi strani pa antropološke raziskave Levi Staussa in zlasti Descolaja, da razvoj človeka nima univerzalne matrice, temveč je produkt slučajnih izbir, ki so nenehni kompromis med prisilo narave in kodifikacijo pravil kulture. Kljub bližini z reformsko pedagogiko avtopoetična pedagogika ničesar ne dolguje ne pedocentризmu, ne permisivni vzgoji in ne ideji svobodne šole. Avtopoetska narava otrok namreč ni cilj, ki bi se mu vzgoja podrejala, ampak dejstvo, da otrok v vzgojnem procesu nastopa s svojo identitetno formo doživljanja, razmišljanja in razumevanja, čustvovanja in imaginacije, kar mora učitelj/vzgojitelj predpostavljati, ko sledi pedagoškemu cilju in namenom. Nekako čutim, da med kolegi za razmišljanje o paradigmah ni navdušenja, zlasti ne za izpeljavo, da paradigme temeljijo na razumevanju medija vzgoje.

Teoretsko pozicioniranje medijev se zdi najmanj prepričljivo, če ne povsem neprepričljiv segment razprav o paradigmah, ko posameznega avtorja poskušamo enoznačno umestiti v eno od »tvojih« paradigme.

Sam mislim, da paradigma v znanosti lahko izhaja samo iz odgovora na vprašanje, kaj je v končni konsekvenci ključna točka izvora, na kateri je mogoče diferencirati znanstvene nazore, mišljenja ali diskurze. V pedagogiki sem to točko videl prav v odgovoru na vprašanje, kateri je za določen teoretski diskurz ključni »sprožilec« vzgojnega vpliva med različnimi dejavniki vzgoje. Pri teoretskem raziskovanju o pedagoških paradigmah izhajam iz dejstva, da obstaja v stroki visoko soglasje o različnih pedagoških teorijah oziroma pedagoških tokovih. To soglasje predpostavlja, da pedagogika in tudi praksa nista konglomerat vsega mogočega ravnanja oziroma strategij, ampak v njem obstajajo določeni poudarki. Stroka torej v govorici o

pedagoških tokovih priznava teoretsko strukturiranost pedagoške teorije in prakse. Gre za strukturiranost štirih dejavnikov, to so lik vzgojitelja sam po sebi ali njegov namen, ki ga uresničuje; duhovno sporočilo vsebine, vrednote, ki so vsebini immanentne; mreža realnih, vsakokratnih socialnih in materialnih odnosov; ter končno otrok sam, njegov način sprejemanja sveta v interaktivnem *re entry* procesu, ki je nenehen proces vstopanja zavesti v svet in vračanja vase k premisleku. O teh štirih dejavnikih torej ni dvoma. Težavo povzroča vprašanje, ali je kateri od teh dejavnikov medij, to pomeni »odločujoči posrednik« vzgojnega vpliva. Ustvarja se vtis, da vsi dejavniki, ki jih pri opredelitvi paradigme lahko prepoznamo kot medije, otrok, vzgojitelj, vsebina, socialni kontekst, vselej delujejo povsem enakovredno. Moja razlaga paradigme seveda prevzema razumevanje, da vsi ti dejavniki res vedno delujejo v vsakem vzgojnem in izobraževalnem procesu, vendar je v posredovanju vzgojnega vpliva eden med njimi odločilen. To vlogo medija je pedagogika kot akademska disciplina ali disciplina v izobraževanju učiteljev priznavala samo vzgojitelju, kaj drugega pa so bili misteriji, da vzgojo zagotavlja vzgojiteljev pedagoški eros, kontakt, ali pedagoški takt, vzgojiteljevo pripoznanje otroka, moč vpliva na ponotranjanje.

V nekem smislu gre pri razumevanju medijev vzgoje za analogijo, ki jo poznamo iz umetniškega sveta; vsaj od časov Brechtove teorije potujevanja dramske igre. Gre za vprašanje, kaj oziroma kdo odloča o tem, kakšno oziroma kaj je v resnici pravo sporočilo umetnine: avtor, interpret (režiser, igralec, dirigent, poustvarjalec, učitelj), čas, v katerem je nastala (življenjski, socialni, materialni pogoji), ali gledalec (učeci se). Iz osebnih izkušenj, ki jih imam v življenju s filmsko vzgojo, sem spoznal, kako velike so bile razlike v vodenju pogovora z mladimi gledalci po končani projekciji glede na to, kakšno je bilo prepričanje vodje pogovora o tem, kaj je resnično sporočilo umetnine. Iz načina vodenja pogovora o umetnini je bilo vedno mogoče razbirati prav tisto, čemur pravim pedagoška paradigma. Način pogovora je vselej jasno kazal na to, kako je razumljen medij: ali vodja verjame, da o resnici sporočila odloča avtor, interpret, čas oziroma družbeni kontekst, v katerem je umetnina nastajala, ali otroci kot gledalci. Popolno analogijo sem ugotavljal tudi v drugih praksah poučevanja oziroma vzgajanja.

Sicer so za moje poglede na pedagoške paradigme bolj zaslužne analize posameznih pedagoških teoretikov. Tega v moji bibliografiji ni malo, analiziral sem pedagoške koncepte več deset avtorjev in programov. Izbiral sem zelo različne avtorje, od teoretikov, ki jih uvrščamo med zagovornike stare šole (Herbart, Schreiner), do snovalcev šolskih alternativ (Montessori, Steiner, Neill), od avtorjev, ki so se bolj promovirali kot šolski politiki (Erfurtski in Gotski program, Condorced in

Lepelletier), do čistih teoretikov, ki niso vzgajali niti svojih otrok, kaj šele koga drugega (Rousseau, Kant), od klasikov (Komenski) do svojih profesorjev (Gogala, Mrmak, Schmidt) in kolegov (Strmčnik, Pediček, Resman, Skalar, Krajnc).

Pri vseh sem skušal izluščiti tudi tisto plast njihovega mišljenja, ki mi je nakazala odgovor na mojo predpostavko za identifikacijo pedagoške paradigme in pri vseh sem to plast dokaj enoznačno prepoznal, še najtežje pri Komenskem. Prepoznal sem jo na podobnih merilih kot pri filmski vzgoji. Seveda sem še danes pri tem nekako previden. Lahko se motim, lahko da je moja usmeritev v iskanju že sama po sebi vplivala na to, da sem našel, kar sem iskal. To sem tudi zapisal v razpravi iz leta 2015 o spopadu pedagoških paradigem na Slovenskem v drugi polovici prejšnjega stoletja.

Štirje dejavniki vzgoje in izobraževanja omogočajo vzpostaviti razumevanje vzgojnega in izobraževalnega procesa, a le eden med njimi deluje kot medij. Gre za razumevanje in ne za spoznanje. Vzgoja je stohastični proces, zato pomen raziskovanja paradigem ni v tem, da bi ugotavljali kavzalnost vzgojnega ukrepanja, temveč v razumevanju mnogoterosti razmerij, ki nastajajo med dejavniki vzgoje in pouka. Pomena tega raziskovanja nisem videl v konstruiranju paradigem ali v njihovem vsiljevanju, temveč v spodbujanju refleksije in samorefleksije, da obstajajo različni sistemi vzgojnih in učnih strategij, ki jih je mogoče uporabljati v učni komunikaciji za uresničevanje različnih vzgojnih ciljev in namenov. Če je v komunikacijski teoriji komunikacija edino sredstvo, ki ga ima učitelj/vzgojitelj na voljo, da uresniči svoje pedagoške namene, in edino komunikacijo lahko spreminja, potem ponuja refleksija o paradigmah in samorefleksija o medijih uporabno orodje za spreminjanje komunikacijskih strategij. Zato sem tudi zapisal, da mi je bolj kot konstrukcija paradigem oziroma uveljavljanje paradigme v čistih oblikah pedagoških šol, doktrin in smeri, pomembna njihova dekonstrukcija. Učitelj naj v komunikaciji »aktivira« tisti medij, s katerim bo optimalno dosegel vzgojne ali izobraževalne cilje oziroma namene, glede na dejstvo o avtopoetičnem značaju zavesti učečega se. Tako na primer cilje vzgoje aktivnega državljanstva najlažje dosežemo z delovanjem šolskega parlamenta ali socialnim projektom, zaznavanje nasilja s pogovorom ob predavanju tujega gosta, ki je nasilje izkusil na lastni koži, razlago aksiomatskih vsebin z dominantno in načrtno vodeno razlago učitelja, sprostitvev fantazije in imaginacije s kreativnim pisanjem.

Škoda, da med vzgojnimi strategijami danes pri nas tako zelo prevladujeta osebni pogovor z učečim se in restitucija. To kažejo seminarji študentov pri *Teoriji vzgoje*. Obe strategiji sta šibki, najprej zato, ker sta »hitropotezni«, kot da je za vzgojo v naši šoli škoda časa. Poleg tega pa mladi v pogovoru in v restituciji hitro spregledajo

učiteljev vzgojni namen in pogovor ali ukrep že zaradi tega ne dosega zelenih učinkov. Bilo bi bolje, če bi se učitelji zatekli k ustvarjanju socializacijskega okolja ter z igro, športom, umetnostjo, izobraževanjem (predavanjem) prikrili določen socializacijski potencial, da bi dosegli ustrezen cilj. S športom je na primer mogoče učitelju enostavno demonstrirati razliko med nasiljem in »moško igro«, zlasti ko učenci opravljajo vlogo arbitra. Namenoma sem uporabil besedo »prikriti« vzgojni namen. Razumevanje vloge medija je torej pomembno tudi z vidika razumevanja funkcije in učinkov pri(s)kritega kurikula ter drugih oblik manipulacije, ki se lahko prikra-dejo v vzgojne strategije, ko učitelj načrtno menja medij. Zato je menjava medijev manj sporna v okvirih, ki jih ponuja opredelitev vzgoje kot komunikacije z vsemi etičnimi predpostavkami, ki veljajo za vse udeležene v simetrični komunikaciji.

Če predpostavke o mediju v vzgojnih teorijah ne sprejmemo, pravzaprav ni podlage za razlikovanje pedagoških paradigem in tudi ne pedagoških tokov, o katerih govorijo vse zgodovine pedagogike, čeprav ne z enakimi oznakami, imeni in opisi. Vse to so le domislice za poimenovanje praks, pedagogika v teoretskem smislu pa je sračje gnezdo, kot zapiše Brezinka v članku, ki ga je objavila pred leti *Sodobna pedagogika*.

Tu se tvoja zgodba o mediju vzgoje kot kriteriju za razvrščanje vzgojnih paradigem zapleta. Če je opredelitev medija vzgoje znotraj teoretskega polja kriterij za razlikovanje pedagoških tokov in teorij, naj bi se v šolski praksi in šolski politiki (če kot primer političnega uporabim sistemsko usmeritev v normalizacijo razredov od konca šestdesetih let naprej) dejavniki vzgojnih učinkov čim bolj prepletali. To naj bi bil znak bolj bogatenja vzgojnega koncepta, ki za doseganje pedagoških ciljev aktivira različne vzgojne strategije, sredstva, metode, pristope. V čem je torej vrednost »paradigmatskega razmišljanja«, če se zavzemaš za paradigmatsko heterogenost pedagoške prakse in politike?

Zgodovina pedagogike dokazuje, da za stohastične procese, kot sta vzgoja in izobraževanje, niso ugodne ne teoretske ne politične doktrine, pa tudi dogmatske izpeljave paradigem kot domnevnih produktov znanosti ne. Vsaka od pedagoških paradigem je razvila posamezne kakovostne strategije, ki se jim ni smiselno odrekati v praksi, ker pripadajo določeni paradigmi. Ne glede na vse, kar sva rekla o primeru normalizacije oddelkov, je potencialna socializacijska moč skupine še kako primerna za doseganje določenih vzgojnih namenov. Izkušnja je vsaj mene prepričala, da je na pedagoškem področju nekaj načel višjih od socializacijskega potenciala skupnosti in tako imenovanih univerzalnih vrednot. Taki višji načeli

sta zame individualno, osebno doživljanje, to pomeni avtopoetski značaj človeške zavesti, in komunikacija kot strategija medsebojnega zblíževanja. Prej sem omenil, da je »menjava« strategij, ki pripadajo različnim paradigmam, sporna, saj skoraj implicira manipulacije, prav to pa je mogoče preseči, če se vse dogaja v komunikaciji. Zato je pomembno reflektirati vzgojni proces z vidika paradigmatnosti. Pomen paradigme torej ni le v bogatenju praktičnih učnih in vzgojnih strategij, temveč v vzpostavljanju »nadzora« nad pri(s)kritim kurikulumom. Toda le v komunikaciji je mogoče uravnotežiti samonadzor vzgojitelja in reflektirati nadzor učečih se. Zato je zame preferenčna pred vsemi drugimi paradigmi moderna reformska pedagoška paradigma, ki komunikacijo vzgojitelja in učečega se razume kot odnos dveh samoreferenčnih, avtopoetskih sistemov, kar je v Habermasovi in Luhmanovi teoriji komunikacije razumljeno kot simetrična komunikacija.

Vrniva se za trenutek k vprašanju legitimnosti. Ta se torej postavlja na ravni ciljev ali smotrov vzgajanja in izobraževanja, na ravni organizacije izobraževalnega sistema kot celote, na ravni neposrednih pedagoških odnosov. Kaj pa na ravni konceptualizacije pedagogike kot znanosti glede na razmišljanja o tem, ali pripada humanistiki ali družboslovju?

Glede na to, kako se je spreminjala vsebinska ali boljše vrednotna podlaga legitimnosti, oziroma na katerih temeljih je pedagogika v posameznih obdobjih utemeljevala svojo imperativnost, je v razvoju nihala med družboslovjem in humanistiko. Tako močan je torej pomen vrednot, na katerih je gradila svojo legitimnost. Ob tem, ko so se v opredeljevanju legitimnosti pedagogike menjavale obče humanistične in družbenorazvojne vrednote, se je tudi pedagogika zasnovala kot humanistična oziroma družboslovna veda. Na zunaj je to razvidno že iz tega, v kakšnem strokovnem kontekstu se je pojavljala pedagoška misel. Platon in Aristotel na primer razpravljata o vzgoji v *Državi* oziroma *Politiki* in se pri tem naslanjata na koncept polisa in njegove reprodukcijske potrebe. Rousseau pa vzgoje svojega Emila ni opisoval v *Družbeni pogodbi* in Kant tudi ni našel prostora za pedagogiko v praktični filozofiji, ampak sta temu posvetila posebna spisa – *Emila* oziroma spis *O pedagogiki*. Oba sta imela v ozadju določen filozofski oziroma antropološki nazor. Duhoslovna pedagogika je verjela, da legitimnosti ni mogoče doseči z naslanjanjem na družbene, etične, filozofske ali antropološke nazore, temveč s samostojnim, lastnim raziskovanjem trajnih dosežkov človeškega duha, trajnih dobrin kulture in trajnih načinov človeškega bivanja skozi zgodovino. Tako naj bi sama ustvarila podlage za legitimnost vzgoje. Opredeljevanje vrednot in ciljev vzgoje je bila osrednja naloga pedagogike.

Danes je pedagogika postavljena pred cilj, da pripravi individuuma za izbire življenjskih karier v svetu, kjer kariera ni več neka stabilna linearna črta ali identiteta, ki se v življenju samo kvantitativno nadgrajuje in je v svoji dinamiki dokaj predvidljiva po stari pedagoški resnici: kot si boš postlal, tako boš ležal. Če sprejmemo predpostavko, da oblikujeta temelj pedagogike dva enakovredna principa, avtopoetska narava človeka in komunikacija, smo pravzaprav združili humanistično in socialno oziroma družbeno platformo. Bistven pa je vrednotni premik. Humanistična dimenzija, to je avtopoetska narava, je izgubila svoj nekdanji etični nadih, ki ga je imela v zgodovini. Človekovi zavesti niso urojene ideje, normativno je nedoločena, pripadajo pa ji sposobnosti presoje dobrega in zla. Na zunanji svet se vedno odziva pozitivno ali negativno, kar se pokaže že pri otrocih, ki se mu prilagodijo ali uprejo, in ti odzivi so povsem slučajni ter jih ni mogoče napovedati in nadzorovati. Znamenje avtopoetske zavesti je svoboda. Etični nadih je prestavljen v komunikacijo, kjer pa ni razumljen kot transcendentni cilj pedagoškega stremljenja k neki prihodnosti, temveč kot konkretno bivanjsko razmerje. Etika je performativna in predstavlja aktualen odnos v komunikaciji v Habermasovem pomenu diskurzivne etike. Komunikacija kot socialni princip pedagoškega odnosa je torej dobila humanistične razsežnosti, kajti temeljna vrednota komunikacije je medsebojno pripoznavanje avtopoetske narave vseh udeležениh. S tem je komunikacija kot socialni princip pedagoškega odnosa presegla družbeno normativno reprodukcijski pomen, ki ga vzgoji in izobraževanju narekujejo družbene potrebe. V avtopoetski pedagogiki se humanistična in družbena raven srečujeta performativno kot neposredno, konkretno razmerje samoreferenčnih subjektov v komunikaciji. S tem je presežena alternativa, kam uvrstiti pedagogiko – med humanistične ali družboslovne vede. Pedagogika je preplet humanističnega in družbenega na ravni konkretnih odnosov, interaktivnega delovanja, torej na ravni samega procesa, ne pa kot trajno veljaven in vnaprej predpisan katalog.

Mislím, da smo ponovno pred Kantovim vprašanjem, kako pravilno uporabljati svobodo. Ali drugače, je po vsem tem sploh mogoče pojasniti, kako pripraviti individuum na svet izbire, na življenje mnogoterih karier, kar si že izpostavil kot glavno nalogo vzgoje?

Svet mnogoterih izbir ne pozna stabilne kontinuirane graditve kariere, mladi morajo biti pripravljene na pluralnost karier, na njihovo menjavo v različnih družbenih podsistemih gospodarstva, javnih služb ali lastne individualne delovne usmeritve. Vsaka od karier je opredeljena s posebnimi vrednotami delovnega okolja. V družbeni strukturi sistemske teorije po Luhmannu ali v Beckovi družbi tveganja ni več

skupnih globalnih ideologij, vsak podsistem vodijo lastne vrednote, ki so z drugimi nekompatibilne. To je problem, ki ga mora anticipirati vzgoja za hibridno družbo, družbo mnogoterih izbir. Ko ni skupne globalne ideologije, ni pričakovati rešitve od zgoraj. To je ključ vzgoje za svet izbir. Posamezniki oziroma konkretne lokalne skupnosti morajo biti ob odsotnosti globalnih družbenih vrednotnih orientacij sposobne ustvarjati hierarhijo vrednot, brez katere ni rešitve kriz, ki nastajajo zaradi nasprotij interesov in vrednot posameznih družbenih podsistemov. Za presoje o hierarhiji vrednot je bistveno dvojje: biti morajo kontekstualne in navezane na presoje konkretnega dogajanja, ne pa podrejene uporabi tako imenovanih običih ali univerzalnih maksim ali principov, dosežene morajo biti v soudeležbi, z usklajevanjem vseh, ne pa avtoritativno. Za pedagoga je to dvojje že dovolj, da razume, kako graditi pedagoško prakso. Ne indukcija, ne dedukcija, temveč nenehna primerjava, presoja alternativ z vidika celote družbenih podsistemov, je podlaga za organizacijo pedagoške prakse, ki izhaja iz namena priprave na svet izbire. Pri primerjavi je v konkretnem kontekstu vedno pomembna celota. Ta poudarek celote za presojo posameznega najdemo že pri Herbartovi mnogoterosti interesov ali pri estetskem doživljanju in predstavljanju. V družbenem sistemu mnogoterih avtonomnih podsistemov je za ustvarjanje hierarhije vrednot vedno potrebno misliti celoto. Hierarhije vrednot ni mogoče ustvariti, če mislimo samo na funkcionalne interese in vrednote posameznega podsistema, ekonomije, ekologije, sociale, zdravstva, varnosti, znanosti, izobraževanja. Vzgoja za družbo izbire ne sme podleči vrednotnemu funkcionalizmu. To bi jo nevarno vrednotno nevtraliziralo, ne more biti nevtralna, individuuma – otroka, mladega človeka ali odraslega, učečega se – ne more prepuštili praznini izbire, češ da je vse enako pomembno. Hkrati pa seveda v družbi izbire koncepti vzgoje nimajo opore za kako globalno, občo, univerzalno strukturo vrednot, ki bi enostavno navajala na nadčasovne in nadprostorske hierarhije vrednot. To bi samo reproduciralo vzgojni vzorec oblikovanja identitet. Usposobiti mora individuuma za ustvarjanje hierarhije vrednot glede na konkretne družbene kontekste. Hierarhijo vrednot za izbire pa individuuum lahko ustvarja samo, če je sposoben misliti celoto interesov in vrednot družbenih podsistemov. Takrat namreč merilo za izbire ne pripada nobenemu podsistemu, ampak je transsistemsko, pa vendarle ne nadčasovno in nadprostorsko.

Vzgoja kot samostojen družbeni podsistem to merilo hierarhije vrednot lahko uporabi, če osvešča individuuma o pomenu pluralno uravnotežene vrednotne presoje pojavov v različnih družbenih podsistemih. Pluralnost mi pomeni uravnoteženo upoštevanje različnih vrednotnih korpusov. Jonathan Haidt meni, da bi družbe lahko dosegle uravnoteženje različnih vrednot, če bi uveljavile enakovrednost leve in desne moralne matrice. To naj bi vzpostavilo družbo s stabilno demokracijo. Haidta

navajam zaradi sorodnih pogledov v slovenskem prostoru. Na to kažejo nekatere reference, predvsem pa govor etabliranih desnih politikov, ki blokade slovenske demokracije vidijo v domnevnem prevladovanju kontinuitete levega političnega ozadja in nemožnosti uveljavljanja desnice v družbi sploh. Če bi Haidta sprejeli kot modus vrednostne orientacije vzgoje, bi s tem tako rekoč narekovali njeno strankarsko polarizacijo z vsemi posledicami. Raje kot strankarski polarizaciji bi sledil pluralistični misli Kymlicke, ki govori o enakovrednosti treh etičnih korpusov: liberalnem, komunitarnem in korpusu etike skrbi. Te etične korpuse razumem kot nekaj preseka etičnih alternativ. Pri tem cilj vzgoje ne more biti ustvarjanje identitete s katero od alternativ, ampak razvijanje sposobnosti njihove uravnotežene presoje in spoštovanja v konkretnih situacijah. Vsak od etičnih korpusov ima svoje vrednotne preference, ki so pomembne za življenje v družbi: liberalizem ima pravičnost, komunitarizem solidarnost, etika skrbi neposrednost medčloveških odnosov. Nobenega od treh ni mogoče apriorno razglašati za globalno zveličavno družbeno ideologijo, ki bi se ji podredil koncept javne vzgoje. Ta lahko temelji samo na uravnoteženem zavedanju in spoštovanju vseh treh vrednotnih korpusov. Na tem zavedanju je mogoče uravnoteženo ustvarjati hierarhije vrednot v določenem konkretnem kontekstu. Zavedanje vseh treh vrednotnih korpusov je mogoče doseči v šoli z »vajo« ob konkretnih primerih. Z dosledno in dolgoročno rabo takšne »vaje« bi lahko individuuum razvil zavest, da se družbeno angažira za uravnoteženo spoštovanje različnih vrednot v svetu izbir, in v skladu s tem deluje na ravni civilne družbe ali pa kot član posameznega družbenega podsistema. Vzgoja bi tako prispevala k uravnoteženemu delovanju družbe kot celote, tako da en podsistem ne bi prevladal ali celo onemogočil delovanja drugega, denimo ekonomija ekologijo. Konkreten primer takega uravnoteženja smo lahko v času prvega vala epidemije koronavirusa zaznali s poskusi vzpostavljanja solidarnosti med sistemoma ekonomije in zdravja. Ekonomija je solidarno ustavila produkcijo zaradi zaščite varnosti in zdravja prebivalstva, to pa je prek države iz javnih sredstev solidarno »povrnilo« škodo in omogočilo njeno preživetje. Vzgoja v družbi izbire nima druge alternative kot formiranje zavedanja in spoštovanje vrednotnega pluralizma v konkretnem življenjskem kontekstu.

To orientacijo v pedagogiki je Lenzen poimenoval pedagogika življenjskega poteka. Njen predmet je usposabljanje za samoorganizacijo individuuma v kompleksnih pogojih, ki jih pomeni avtonomnost in raznovrstnost družbenih podsistemov. To je lahko vizija, da vzgoja z razvijanjem zavedanja celote družbenih interesov in zmožnosti uravnoteženega ustvarjanja vrednotnih hierarhij prispeva k preseganju temeljne nevarnosti kapitalizma, ki se kot sistem ne more odreči hierarhiji vrednot, v kateri je interes podsistema ekonomije vedno na vrhu lestvice. Angažiranost za uravnoteženje razvoja je pričakovati v družbi izbire od individuuma

in civilne družbe, ni namreč institucij družbene moči, ki bi lahko to zagotovile v pogojih prevladovanja kapitalskega tipa produkcije. Pedagogika življenjskega poteka je glede na avtopoetsko izhodišče naravnana na individuuma kot znanost o individualnem nastajanju človeka in o pluralnosti njegove kariere. Ne na način klasičnega pedagoškega humanizma duhoslovcev, ki je vzgoji vsiljeval »trajne in stabilne oblike humanega bivanja«, kot so se izkazale z raziskovanjem zgodovine, niti ne s »progresivnimi socialnimi modeli«, ki so jih kritični pedagogi razvijali na podlagi kritike levih in desnih avtoritarnih družbenih sistemov dvajsetega stoletja. Ljudje preprosto ne sprejemajo več tega, da jim katerakoli nadrejena instanca narekuje norme njihovega bivanja. Vrednota je samoorganizacija individuuma, kot pravita Lenzen in Luhmann. To pomeni izstop pedagogike iz odvisnosti od humanistike in družboslovja v samostojen prostor, ki postavlja pedagogiko pred nalogo, da v interdisciplinarnem sodelovanju z vsemi strokami, na katere se opira delovanje posameznih družbenih podsistemov, raziskuje pogoje samoorganiziranja posameznika ter v vseh družbenih podsistemih ustvarja okolja za procese poučevanja in učenja, ki posameznika usposablja za samoorganizacijo. To je dolg pedagogike do življenjskega poteka kot celote, dolg, ki izvira iz vseživljenjske naravnosti poučevanja in učenja kot procesa in kot cilja.

Ta dolg pa mora pedagogika najprej poravnati znotraj šolskega sistema. Danes ne teorija ne praksa še na nobeni ravni, ne na vzgojno-teoretski, ne na kurikularni, ne na didaktični ne znata pojasniti, kaj pomeni vseživljenjska naravnost vzgoje in izobraževanja v otroštvu in mladosti. Drug njen dolg pa je, da izstopi iz okvira šolskega polja, najprej s tem, da radikalno reformira pošolano izobraževanje odraslih v izobraževalnem sistemu ter najde navezavo za vstop in za delovanje v drugih družbenih podsistemih in javnem prostoru sploh ter tam začrta svoj cilj in dejavnosti za pripravo na samoorganizacijo individuuma v družbenih podsistemih in javnem prostoru. Priprava na življenje v družbi izbire je trajen proces življenja in ne enkratni proces v mladosti. Sprostiti prostor samoorganizacije v konceptu vseživljenjskega učenja je naloga, na kateri lahko pedagogika ohrani svoje mesto v sistemu znanosti.

Pojem individuuma uporabljaš skoraj kot sinonim za avtopoezo. Ali se opredelitev vzgoje in izobraževanja kot ustvarjanje pogojev za samoorganizacijo posameznika in pripravo individuuma, da sam ustvari svoje mesto v svetu, ne približuje nevarno neoliberalističnemu diskurzu?

Oba pozna punk rockovsko geslo: »Človek si mora sam ustvariti svoj svet«. Mišliš resno, da bi bilo punk rocku mogoče pripisati neoliberalizem?

Povzetek

Monografija *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* je nastala ob osemdesetem jubileju pedagoga dr. Zdenka Medveša, zaslužnega profesorja Univerze v Ljubljani. Knjiga vključuje jubilentova najnovejša dognanja ter je hkrati odziv njegovih učencev in kolegov na nekatere profesorjeve teoretske razmisleke. Prvi del vsebuje novo izvirno besedilo izpod peresa jubilanta, ki nosi naslov *Voditi, pustiti rasti ali omogočati samoorganizacijo?* V njem se Medveš kritično sooči s teoretskim lomom med senzualističnimi in naturalističnimi teorijami, ki je na izvorih razsvetljenstva vplival na nastanek pedagoških paradigem. Hkrati dokazuje, da se lahko plodovita, teoretsko prepričljiva in znanstveno utemeljena pedagoška misel, ki sledi razsvetljenskemu idealu vzgoje avtonomnega posameznika, razvije samo na osnovi dinamike prepletanja zunanjih in notranjih dejavnikov človekovega razvoja, kar sta zaslutila že klasika pedagoške misli, Herbart in Rousseau.

Drugi del knjige vsebuje sedem poglavij, v katerih avtorji analizirajo posamezne vidike Medveševih konceptov in jih uporabijo kot izhodišče za razvoj svojih idej. V poglavju z naslovom *Klasifikacija pedagoških paradigem v Sloveniji* Edvard Protner na podlagi analize slovenskih učbenikov pedagogike ugotavlja, da se področju klasifikacije pedagoških smeri kot enemu od temeljnih področij obče pedagogike v Sloveniji ni posvečalo večje pozornosti. V razpravi avtor predstavlja klasifikacije slovenskih in jugoslovanskih pedagoških avtorjev ter avtorjev v germanskem in anglosaškem okolju, posebej pa izpostavi izvirni pristop h klasifikaciji, ki ga je izpeljal Zdenko Medveš.

Nataša Vujisić Živković v poglavju *Primerjalnozgodovinski pristop k poklicnemu izobraževanju učiteljev* analizira izobraževanje učiteljev, ki je v središču zanimanja pedagogov še od časov oblikovanja izobraževalnega sistema v moderni družbeni sistem. V zadnjih desetletjih je z razvojem znanstvenih spoznanj o procesu vzgoje, izobraževanja in poučevanja, spremenjenih vlog učiteljev v izobraževalnem sistemu ter s povečevanjem števila tehnoloških inovacij to vprašanje dodatno aktualizirano, prav tako se je interes zanj razširil tudi zunaj znanstvene javnosti.

Prispevek *Inkluzija otrok ni mogoča brez inkluzije izobraževanja učiteljev* avtorice Mojce Peček izhaja iz teze Zdenka Medveša, da inkluzija izobraževanja ranljivih otrok ni mogoča brez skupnega izobraževanja osnovnošolskih učiteljev in specialnih pedagogov, ter da temelj takšnega izobraževanja ne more biti neka nova integracijska pedagogika, temveč obča pedagogika, ki razvija »koncept integrativnosti« kot miselni in vrednostni model ter tudi model ravnanja. Pri tem si v prispevku zastavlja dve vprašanji: ali je mogoče vključiti vse otroke v redne šole in ali je mogoče uresničiti inkluzijo brez stigmatizacije in izključevanja, in če da, kako.

Razmišljanje Irene Lesar v poglavju *Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti?* temelji na večdimenzionalnem konceptu inkluzivnosti in predpostavki iz Salamanške izjave, da inkluzivno izobraževanje ni le temeljna človekova pravica, marveč edino omogoča vzgojo vseh za spoštljivo sobivanje v družbi raznolikih. Ker je vzgojna dimenzija udejanjanja inkluzivnosti v večini razprav le omenjena in ne prav zares premišljena, je namen tega prispevka soočenje vzgojnih paradigem z vzgojnimi cilji inkluzivnosti in poskus iskanja odgovora, katera od vzgojnih paradigem najbolj podpira uresničevanje inkluzivnosti.

Zdenko Kodelja v poglavju z naslovom *Šolnine in vprašanje pravičnosti* pojasni, da so šolnine običajno razumljene kot dokaz za dva negativna družbena pojava, in sicer za nepravilnost šolskega sistema in za kršitev človekovih pravic. Šolski sistem, ki ovira ali celo preprečuje izobraževanje tistim, ki ne zmorejo plačati šolnin, je nepravilčen. Prav tako krši tudi pravico do brezplačnega izobraževanja, ki je – vsaj v primeru obveznega šolanja – vsakomur priznana kot človekova pravica. V primeru šolnin v visokem šolstvu pa se stvari zapletejo. Po eni strani ima država še vedno obveznost, da poskuša postopoma zagotoviti brezplačnost študija, po drugi strani pa nekateri podatki kažejo, da imajo od brezplačnega študija največjo korist študentje iz višjih socialnih slojev. Prav to pa potrjuje, da je tak šolski sistem nepravilčen.

Robi Kroflič v poglavju *Raba metafor v pedagogiki* ugotavlja, da so metaforični opisi na področjih človekovega življenja, ki jih opredeljujemo s konceptom liminalnosti, ključnega pomena, hkrati pa vse metafore niso enako primerne za razumevanje pojavov, kakršna je vzgoja. V razpravi analizira rabo metafor v vzgojno-teoretski literaturi, v prosvetno-političnih diskurzih in v vzgojni praksi v luči Ricoeurjeve teorije živih metafor. Analiza pokaže, kako so se od razsvetljenstva do danes spreminjali metaforični opisi vzgoje in vzgajane osebe v navezavi na paradigmatične spremembe v pojmovanjih vzgoje. V drugi polovici dvajsetega stoletja pa na prosvetno-politične diskurze pomembno vpliva medikalizacija družbenega življenja in z njo se v metaforiki začne pojavljati vojaški besednjak, kar zaznamuje tudi sedanje obdobje soočanja z boleznijo covid-19.

Drugi del monografije zaključuje poglavje z naslovom *Splošna in poklicna izobrazba, kompetence in instrumentalizacija izobrazbe*, v katerem Klara Skubic Ermenc predstavlja Medveševu klasifikacijo teorij o izobraževanju ter jo navezuje na razpravo o razmerju med splošno in poklicno izobrazbo. Medveš dokazuje, da ne splošnega ne poklicnega izobraževanja ne moremo misliti brez upoštevanja razmerja med humanizacijo, kreacijo in produkcijo ter socializacijo. Splošna in poklicna izobrazba nista dva ločena agregata vednosti, vsakega od njiju odlikuje tudi refleksivnost in

diskurzivnost, a vsak lahko zdrsne v instrumentalizem. Drugi del poglavja je namenjen razpravi o kompetencah, ki jih Medveš v svojih novejših besedilih utemeljuje kot stično točko poklicnega in splošnega izobraževanja.

Zaključni, tretji del knjige pa prinaša intervju z jubilentom, v katerem poteka pogovor o razvoju vzgojno-teoretskih konceptov, s katerimi se je ukvarjal Medveš kot raziskovalec in visokošolski profesor. V intervjuju Medveš razkriva ideje, ki so ga od mladosti usmerjale pri oblikovanju lastnih miselnih horizontov, pa tudi drznost, da v času uveljavljene kritike neoliberalnih konceptov, na primer gesla »družba izsiljenih izbir« in »družba tveganja«, še vedno zagovarja vzgojo kot podporo človekovi pripravi na življenje v družbi izbir.

Abstract

The monograph *The Living Pedagogical Thought of Zdenko Medveš* was conceived to celebrate the eightieth anniversary of the education scholar Dr Zdenko Medveš, Professor Emeritus at the University of Ljubljana. It publishes the Professor's latest research findings along with the responses of his students and colleagues to some of his theoretical reflections and considerations. The first part of the book contains Medveš's new text, "To Lead, Let Grow or Enable Self-Organization?" In it, Medveš critically addresses the theoretical break between sensualist and naturalistic theories, which impacted the emergence of pedagogical paradigms from the origins of the Enlightenment. At the same time, the author demonstrates that fruitful, theoretically convincing and science-based pedagogical thought that follows the Enlightenment ideal of educating an autonomous individual can develop only from the dynamics of intertwining the external and internal factors of human development, something already sensed by Herbart and Rousseau, the classical authors of pedagogical thought.

The second part of the book contains seven chapters, whose authors analyse individual aspects of Medveš's concepts and apply them as starting points for the development of their own ideas. In the chapter "Classification of Pedagogical Paradigms in Slovenia", Edvard Protner analyses Slovenian pedagogy textbooks, and he concludes that the classification of pedagogical fields as one of the main areas of general pedagogy has not received much attention in Slovenia. The author of the chapter presents the classifications proposed by Slovenian and Yugoslav pedagogical authors and authors in the Germanic and Anglo-Saxon environments, and he particularly emphasizes the original approach to classification developed by Zdenko Medveš.

Nataša Vujisić Živković's chapter "Comparative Historical Approach to Teacher Vocational Education" analyses teacher education, which has been in the centre of educators' interest since the very formation of the education system into a modern social system. In recent decades, this issue has been brought into greater focus and interest has spread beyond the scientific community due to the development of the scientific knowledge about the process of education, upbringing and teaching, the changed roles of teachers in the education system and the increasing number of technological innovations.

The chapter "Inclusion of Children Is Not Possible Without the Inclusion of Teacher Education" by Mojca Peček argues that the inclusion of vulnerable children in education is not possible without a joint education of primary-school

teachers and special pedagogues, and that the basis for such education should not be some new integrational pedagogy, but rather general pedagogy developing “the concept of integration” as a cognitive and value model as well as a model of conduct. The author focuses mainly on two questions: first, is it possible to include all children in regular education and, second, is it possible to realize inclusion without stigmatisation and exclusion – and if so, how?

Irena Lesar’s contribution, “Which Educational Paradigm Best Supports the Realization of Inclusiveness?”, starts from the multidimensional concept of inclusiveness and on the assumption that inclusive education is not only a fundamental human right, but the only one enabling everybody’s education for respectful co-existence in a diverse society. Since the educational dimension of inclusiveness is typically only briefly mentioned and not really thought out properly, the purpose of this article is to examine educational paradigms with the educational goals of implementing inclusiveness and to attempt to find an answer to the question of which of the educational paradigms best supports the realization of inclusiveness.

In the chapter “Tuition Fees and the Question of Justice», Zdenko Kodelja explains that tuition fees are usually understood as evidence of two negative social phenomena: the injustice of the school system and a violation of human rights. A school system that hinders or even prevents education for those who are unable to pay for tuition is unfair. Moreover, it violates the right to free education, which is – at least with regard to compulsory schooling – recognized as everyone’s human right. However, tuition fees in higher education complicate things. On the one hand, the state nevertheless has an obligation to try gradually to guarantee free study but, on the other hand, some data indicate that it is students from higher social classes that benefit the most from free study. And this is proof that such a school system is unjust.

In “The Use of Metaphors in Pedagogy”, Robi Kroflič notes that metaphorical descriptions in the areas of human life defined by the concept of liminality are of key importance, but not all metaphors are equally suitable for understanding phenomena such as education. Kroflič analyses the use of metaphors in theoretical literature on education, in educational political discourses and in educational practice in the light of Ricoeur’s theory of living metaphors. His analysis shows how metaphorical descriptions of education and the educated person have changed in relation to the paradigmatic changes in the descriptions of education from the Enlightenment to the present day. In the second half of the twentieth century, educational political discourses were significantly influenced by the medicalization of social life and, together with that, military vocabulary began to appear in

educational metaphors. This clearly marks our present moment of coping with covid-19, too.

The second part of the monograph is concluded with the chapter “General and Vocational Education, Competences and the Instrumentalization of Education”, in which Klara Skubic Ermenc presents Medveš’s classification of theories of education and links it to a discussion of the relationship between general and vocational education. Medveš maintains that neither general nor vocational education can be thought of without taking account of the relationship between humanization, creation and production, and socialization. General and vocational education are not two separate aggregates of knowledge; each is distinguished by reflection and discursiveness, but each can slip into instrumentalism. The second half of Skubic Ermenc’s chapter is devoted to the discussion of competences, which, according to Medveš’s recent texts, are a meeting point between vocational and general education.

The final, third part of the book brings an interview with Zdenko Medveš, in which he discusses the development of the theoretical educational concepts he has studied as a researcher and university professor. In the interview, Medveš reveals the ideas that have guided him from a young age in shaping his mental horizons, in addition to the strong will to continue arguing for education as a support in preparation for life in a society of choices at a time of the widespread critique of the neoliberal concepts evidenced in the slogans such as “society of tyranny of choices” and “risk society”.

Imensko kazalo

A

Ainscow, M. 120, 122–123
Aristotel 172–173, 177, 188,
196–197, 241

B

Barr, N. 169, 172
Beck, U. 47, 49, 52, 242
Benner, D. 34–35, 75, 83
Biesta, G. J. J. 129, 131, 145–146,
150, 159, 177
Biff, G. 169
Booth, T. 120, 122–123
Boudon, R. 170

D

Dahlberg, G. 184

F

Florian, L. 120, 123–127, 130–132,
134–135

G

Giroux, H. 182, 186
Gogala, S. 24, 31, 33, 36, 62, 84, 86,
91, 95–96, 190, 197, 221–223,
239

H

Habermas, J. 37, 42–43, 45, 48,
91, 147, 156–160, 229, 241–242
Herbart, J. F. 14, 16, 18–33, 35, 40,
51–52, 66, 73–76, 79, 81, 85–95,
105, 112–113, 154–155, 161,
180, 231, 238, 243, 247, 251

Humboldt, W. von 33–34, 39, 196,
204–205

J

Jordan, A. 123, 126, 130, 132–133

K

Kant, I. 16, 18–20, 26, 39, 180–183,
198–199, 204, 225–226, 229, 231,
239, 241–242
Keiner, E. 110, 114
Klafki, W. 32, 203, 206–207
Kobolt, A. 121, 127
Kroflič, R. 7, 12–13, 36, 130–131,
151, 177, 180–181, 183–184, 186

L

Lenzen, D. 38–39, 49, 65–66,
244–245
Lesar, I. 6, 63–65, 121, 123, 126–127,
134, 145–146, 151–152, 159, 248,
252
Litt, T. 11, 31–33, 74, 231
Luhmann, N. 14, 25, 39–50, 52, 87,
147, 155–158, 160, 231, 236, 242,
245
Lynch, K. 151, 156

M

Macura, S. 120–121, 123, 127–130,
132–135
Makarić, R. 112
Marenbon, J. 169
Maturana, H. 24–25, 33, 35, 39,
41–43, 237
McClelland, D. C. 208

Medveš, Z. 5–6, 8, 11, 15, 30, 36–37,
52, 66, 79–83, 86–96, 106, 114,
119–125, 127, 129–131, 134–135,
145–147, 149–151, 153–160,
166, 177–178, 180, 184, 195–200,
202–206, 210–212, 221, 247–249,
251, 253

Mitrović, D. 72, 80, 83

Moss, P. 181, 184

N

Norwich, B. 122–123, 151

O

Oelkers, J. 47

Oestreich, P. 73–74, 83–84

Ozvald, K. 62, 66–67, 86, 93, 95

P

Peček, M. 6, 63–65, 119–121, 123,
126–129, 131, 133–135, 151, 247,
251

Perović, M. 111

Platon, 30, 190, 241

Protner, E. 5, 25–26, 29, 61, 63, 67,
80–81, 85–86, 94, 96, 106, 111,
113, 247, 251

Q

Qvortrup, A. 147, 149, 151

Qvortrup, L. 147, 149, 151

R

Ranciére, J. 184

Reboul, O. 174

Ricoeur, P. 7, 36, 178–179, 189, 248,
252

Rouse, M. 120, 123, 127, 130–132, 134

Rousseau, J. J. 5, 11–13, 16–19, 32,
34–35, 45, 50, 180–182, 184, 199,
223, 231, 238, 241, 247, 251

S

Sahlberg, P. 195, 208

Schmidt, M. 127

Schmidt, V. 62, 67, 69–70, 83, 86

Sontag, S. 185

Spasenović, V. 195, 208, 211

Š

Šimenc, M. 167, 195

T

Todd, S. 178

V

Van Beuren, G. 171–72

Varela, F. 14, 24–25, 33, 35, 39–43,
45, 237

Vecchi, V. 184, 188

Vidmar, T. 68, 195

Vujisić Živković, N. 6, 71, 105, 112,
114, 211, 247, 251

Z

Zidar, M. 182, 185

Ž

Žlebnik, L. 62, 68–69