

Recenziji

Edvard Protner (2014). Herbartianism and its Educational Consequences in the Period of the Austro-Hungarian Monarchy: The Case of Slovenia. Frankfurt am Main: Peter Lang International Academic Publishers.

Monografija dr. Edvarda Protnerja, profesorja na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, ki je izšla pri ugledni mednarodni založbi Peter Lang, obravnava malo znan in raziskan del zgodovine šolstva in pedagogike, to pa ni sorazmerno s pomenom, ki ga ima ta del zgodovine za tedanji in tudi za nadaljnji razvoj pedagogike in šolstva, in sicer v srednjeevropskem prostoru, kjer ima svoje temelje, ter tudi drugod. Herbartizem je namreč pedagoški koncept, ki je konec 19. in v začetku 20. stoletja predstavljal prevladujoč pedagoški model izobraževanja učiteljev, pa tudi razumevanja pedagogike kot znanosti, in to ne le v nemško govorečem prostoru, temveč tudi drugod po svetu. Germanska pedagoška teorija in praksa sta bili namreč dominantni v obdobju pred drugo svetovno vojno tudi v številnih negermanskih deželah v Evropi, izredno močno pa sta bili prisotni tudi v ZDA, Južni Ameriki in na Japonskem. Kot že omenjeno, herbartizem kljub odmevnosti ostaja slabo raziskan in je hkrati obremenjen s številnimi stereotipi in predsodki. Avtor monografije izpostavlja, da je bila pozornost raziskovalcev dolgo usmerjena predvsem v pedagoško teorijo Johanna Friedricha Herbarta, utemeljitelja pedagogike kot znanosti z začetka 19. stoletja, in sicer kljub dejstvu, da so Herbartove ideje vplivale na šolsko prakso le posredno, prek privrženecv njegovega nauka, to je herbartistov. Kot avtor dokumentira v uvodnem poglavju, šele v zadnjih dveh desetletjih prihaja v ospredje raziskovanje pedagoške teorije herbartistov, in to skupaj s spoznanjem, da njihove pedagoške teorije ni mogoče kar enačiti s Herbartovo. Avtor monografije je s svojimi objavami doma in v mednarodnem prostoru že do zdaj pomagal utrjevati to spoznanje, ki ga postavlja v ospredje tudi v monografiji.

Monografija predstavlja v povsem novo celoto zaokrožene prevode šestih za to priložnost prirejenih in predelanih člankov, ki jih je avtor v zadnjem desetletju objavil v slovenskem, nemškem ali italijanskem jeziku. V njih analizira ključna teoretska izhodišča J. F. Herbarta in njegovih naslednikov, pokaže mehanizme uveljavljanja herbartizma, hkrati pa opozori tudi na njegove neustrezne interpretacije. Na primeru uveljavljanja te pedagoške doktrine v Sloveniji prikaže pomen herbartizma za profesionalizacijo učiteljskega dela in pokaže zlorabo njegovih teoretskih izhodišč, kar je na koncu privedlo do tistih značilnosti šole, ki jih danes povezujemo s pojmom »stara šola«. Tako je avtor s svojo monografijo v zavesti mednarodne strokovne javnosti hkrati utrdil tudi prepričanje, da je bila in kako je bila Slovenija s svojo šolsko in pedagoško zgodovino ob prelomu iz 19. v 20. stoletje vpeta v glavne tokove evropske pedagoške misli. Zraven predelanih že objavljenih člankov pa je avtor napisal tudi poglobljeno uvodno razpravo, ki pojasnjuje terminološke in strokovne dileme razumevanja herbartizma ter predstavi stanje raziskovanja te pedagoške paradigme v mednarodnem prostoru.

V prvem poglavju avtor analizira in predstavi Herbartov univerzitetni pedagoški seminar, ki ga je v prvem desetletju 19. stoletja ustanovil v Königsbergu. Analiza razkriva nekatere nove poglede na Herbarta, saj ga avtor predstavi kot predstavnika opozicije znotraj pruske šolske reforme, ki je težila k večji uveljavitvi moči in vpliva države na šolskem polju. Edvard Protner nakazuje, da so nekatere ideje, ki jih je znotraj seminarja razvijal Herbart, aktualne še danes, predvsem pa se iz njegove analize jasno vidi, kako daleč je Herbartov koncept od tega, kar so pol stoletja pozneje zagovarjali herbartisti. Pri obujanju in razvijanju ideje pedagoškega seminarja namreč niso upoštevali bistvenih značilnosti Herbartove zamisli, to je načel hišne vzgoje in pouka; pedagoški seminar so povezali z vadnico in pripravo bodočih učiteljev za pouk množice učencev v razredu.

Nekatere Herbartove pedagoške ideje, ki ohranjajo teoretsko relevantnost vse do danes, so predstavljene tudi v poglavju z naslovom *Pedagoški takt in osebnost učitelja v herbartističnem konceptu izobraževanja učiteljev*. V tem poglavju avtor analizira teoretske temelje, ki so v ozadju konstituiranja koncepta izobraževanja učiteljev, ki se je uveljavil s tretjim avstrijskim osnovnošolskim zakonom leta 1869. Temeljna teza tega poglavja je, da je herbartizem bistveno prispeval k profesionalizaciji učiteljskega poklica ob prelomu iz 19. v 20. stoletje, hkrati pa avtor v njem tudi jasno pokaže, kako Herbart ni bil herbartist: prizadeval si je za formiranje vzgojitelja, herbartisti pa za formiranje učitelja; kljub Herbartovemu odklonilnemu odnosu do seminarja, v katerem poteka praktično usposabljanje v vadnici in kjer seminarist nastopa pred običajnim razredom v sorazmerno podobnih okoliščinah, kot jih bo srečal v poklicu, se je v nadaljnjem razvoju izobraževanja učiteljev uveljavil prav ta model. A kot poudarja avtor, se je ob srečevanju s sodobnimi težavami izobraževanja učiteljev še vedno vredno vračati k Herbartu samemu, kakor je po drugi strani nujno objektivneje ovrednotiti tudi herbartizem, ki ga vse do danes spremlja slabšalni prizvok, ki so mu ga nadedli predvsem predstavniki reformske pedagogike.

V naslednjem, tj. tretjem, poglavju prehaja avtor na analizo prisotnosti herbartizma v slovenskem prostoru. Teza tega poglavja je, da je bil herbartizem pri nas prisoten, še preden je bil tudi teoretsko ozaveščen. Ko pa je postal predmet teoretske refleksije, se je to zgodilo vzporedno s kritično distanco, ki je bila takrat že prisotna v svetu. Poglavje analizira tudi razlike v prisotnosti herbartizma v različnih slovenskih pokrajinah in dokazuje, da je na to bolj vplivala šolska birokracija kot pa teoretski tokovi. Kot izpostavi avtor, je prisotnost herbartizma na Slovenskem možno in nujno vrednotiti iz različnih vidikov. Njegovo uveljavljanje v domači pedagoški teoriji je tesno povezano z višjo znanstveno ravno pedagoškega diskurza in vključitvijo v aktualne pedagoške tokove, ki so bili prisotni v tujini, pa tudi z utrjevanjem in izboljševanjem stanovske samozavesti učiteljev. Prve domače razprave o herbartizmu so po avtorjevem mnenju že vključevale njegovo kritično vrednotenje, kar je, vsaj na teoretski ravni, omogočalo preseganje najspornejših idej. Po drugi strani pa je za celotno obravnavano obdobje značilno, da se herbartizem nikoli ni uveljavil kot celovit, notranje sklenjen pedagoški sistem, ki bi lahko domačo pedagoško teorijo samo še obogatil. V tem smislu po avtorjevem mnenju lahko rečemo, da je bilo herbartizma na Slovenskem še premalo. V mislih ima vso

bogastvo herbartistične teorije, ki je obravnavala utemeljevanje pedagogike kot znanosti, filozofske argumentacije, razmerje med državo in šolo, teorijo in prakso idr. Namesto tega je bila herbartistična razprava zožena na razpravo o formalnih stopnjah, torej na metodiko pouka.

Da herbartizma ni mogoče obravnavati kot monolitno pedagoško paradigmo, kar je v dosedanjem raziskovanju herbartizma pogosto prisotno, dokazuje avtor tudi v naslednjih dveh poglavjih. Poleg tega pa skuša s svojo analizo preseči še eno značilnost raziskav herbartizma. Dosedanje raziskovanje je namreč usmerjeno večinoma v analizo teoretskih ozadij, pri tem pa se pogosto pozablja, kot poudarja avtor, da se je aplikacija teorije dogajala znotraj učiteljskih društev, konferenc, delovanja šolskih nadzornikov ipd. Tako v četrtem in petem poglavju analizira odnos do herbartizma katoliško in liberalno usmerjenih pedagogov, prav tako pa tudi spore med njimi, kar je še zanimiveje ob dejstvu, da je bil herbartizem sprejemljiv tako za prve kot za druge. Najprej spremljamo analizo prisotnosti in vpliva ravnatelja mariborskega učiteljskega društva Henrika Schreinerja, ki pokaže, da je pedagoška teorija v rokah izvajalcev doživljala zdravorazumske modifikacije, ki so lahko bile izredno učinkovite in med inovativno naravnanimi učitelji tudi dobro sprejete. Pa vendar se po drugi strani ni mogoče izogniti tudi dejstvu, da je bila šola v času prevlade herbartizma deležna tudi upravičene kritike, ki je opozarjala na njeno šablonskost, formalizem in intelektualizem. Skratka, ni se mogoče izogniti dejstvu, da je tudi herbartizem prispeval k tisti podobi šole, ki jo v slabšalnem smislu imenujemo »stara šola«. V zvezi s tem avtor v zadnjem poglavju pokaže, da ta podoba šole ni tako povezana s slabostmi teorije kot pa s potrebo države, da nadzira in usmerja podobo pouka, kar se je dogajalo z dejavnostmi šolskih nadzornikov.

Preusmeritev pozornosti k samostojni logiki pedagoške teorije herbartistov, ki jo Edvard Protner zagovarja v svoji monografiji, omogoča vzpostavitev zelo jasne distinkcije med Herbartom in njegovimi nasledniki. Študij pedagoške teorije herbartistov pokaže, kako nevzdržni so šablonski prikazi njihovega vpliva, ki to gibanje vedno znova prikazuje le v negativni vrednostni podobi. Izpostaviti pa je treba tudi avtorjev metodološki pristop, ki herbartistično pedagoško teorijo analizira v odvisnosti od ideoloških in šolskopoličnih okoliščin časa. S tem pristopom mu uspe dokazati, da je prevladujoča negativna podoba herbartizma bolj posledica birokratiziranosti šolskega sistema in ponesrečenega prenašanja teorije v prakso kot pa pedagoške teorije same. To lepo prikaže z analizo dogajanja na slovenskih tleh. Ta ob razumevanju pedagoške logike konstituiranja poznomeščanskega šolskega sistema opozarja na možne nevrvalgične točke prenašanja teoretskih spoznanj v šolsko prakso.

Edvard Protner s svojo monografijo dokazuje, da je nedvomno eden največjih poznavalcev herbartizma. Gre za pedagoško doktrino, ki je vezana na nemško govorno področje, kar pomeni, da je herbartizem še vedno dostopen za raziskovanje predvsem z znanjem nemškega jezika. Prav to je verjetno tudi eden izmed razlogov, zakaj so tehtne angleške razprave o tej pedagoški doktrini redke, kar daje monografiji še večji pomen. Prevajanje v angleški jezik je prineslo številne dileme, ki se nanašajo na težavo prevajanja iz slovenščine v angleščino in iz nemščine v angleščino, po drugi strani pa dobijo prevajalske in terminološke zadrege poseben

pomen v kontekstu stikov med germansko in anglosaksonsko pedagoško tradicijo. Monografija v angleškem jeziku tako vsem tistim, ki jim razumevanje evropske šolske in pedagoške tradicije zaradi jezika ostaja nedostopno, omogoča spoznati in razumeti to tradicijo, in sicer v tistem okolju, ki ga pogosto imenujemo Srednja Evropa, kamor spada tudi Slovenija. Delo torej po eni strani omogoča mednarodni angleško govoreči strokovni javnosti razumeti razsežnosti herbartizma in premagati stereotipne predstave o njem, po drugi strani pa tej javnosti predstavlja slovensko pedagoško in šolsko tradicijo, kar doslej še ni bilo narejeno v tolikšnem obsegu. Gre za monografijo, nedvomno vredno natančnega študija in namenjeno vsem, ki se ukvarjajo z vprašanji pedagogike in šolstva, in sicer ne le v srednjeevropskem prostoru, temveč širše. Kot že omenjeno, gre za analizo zgodovinskega obdobja in koncepta, ki je bistveno zaznamoval razvoj šolstva in pedagogike skorajda povsod in brez katerega tudi razumevanje sodobne pedagoške teorije in prakse ni mogoče.

Dr. Mojca Peček

Slavko Cvetek (2015). Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: Teorija & praksa. Ljubljana: Buča

Avtor Slavko Cvetek je spisal znanstveno monografijo *Učenje in poučevanje v visokem izobraževanju: Teorija & praksa*, da nas opozori na vrsto aktualnih vprašanj in dilem, pred katerimi je visoko šolstvo v današnji hitro spreminjajoči se stvarnosti in negotovi prihodnosti.

Monografija je sestavljena iz 12 poglavij, ki imajo enotno strukturo. Uvodnim teoretičnim podlagam tako vedno sledijo primeri iz visokošolske prakse ter zaključek s povzetim bistvom in osvetlitvijo razmer v Sloveniji.

V prvem poglavju, *Visokošolsko učenje in poučevanje v dobi negotovosti in sprememb*, so podane najpomembnejše spremembe v visokošolskem izobraževanju, ki temeljijo na paradigmatškem premiku od poučevanja k učenju, s ciljem usposobiti študente za izzive sodobnega časa. Avtor izpostavi vrsto sprememb, vezanih na pojmovanje kakovosti izobraževanja, pojmovanje učenja in poučevanja, visokošolskega kurikula ter na razumevanje odnosa med teorijo in prakso.

Logično nadaljevanje tega poglavja je drugo poglavje, tj. *Pogledi na kakovost v visokem izobraževanju*. V njem avtor najprej opredeli pojem kakovosti, potem pa preide na kakovost v visokem izobraževanju in z njim povezano dilemo zavze-manja za izboljšanje kakovosti in za odgovornost do drugih. Pri tem zaključí, da sta izboljšanje in odgovornost »tisti kompas, ki bo univerzam in visokošolskim ustanovam pomagal krmariti med Scilo in Karibdo kakovosti visokošolskega izobraževanja.« (Cvetek 2015, str. 20)

V tretjem poglavju, *Pristopi k učenju in njihov vpliv na uspešnost učenja in študija*, avtor najprej opozori na nujnost sprememb v visokošolskem izobraževanju, ki izhajajo iz sprememb v generacijah študentov; pri tem posebej izpostavi t. i. spletno generacijo zadnjih 20 let 20. stoletja. Ob tem jasno in argumentirano zagovarja stališče, da je ključni dejavnik študijske uspešnosti, ne glede na generacijo študentov, njihovo pojmovanje učenja. Gre za to, da nekateri študentje težijo k površinskemu učenju, drugi h globinskemu – in prav na slednjem, torej globinskem učenju, mora biti po avtorjevem mnenju zasnovano visokošolsko izobraževanje. Njegovo doseganje vidi avtor v angažiranosti študentov, torej njihovi konativno-emocionalni pripravljenosti za vlaganje truda. S tem avtor hkrati že napove nujnost preseganja po njegovi oceni globoko zasidranega transmisijškega pojmovanja poučevanja v visokem izobraževanju.

O različnih pristopih razpravlja v naslednjem, tj. četrtem, poglavju z naslovom *Pristopi k poučevanju v visokem izobraževanju*. Izpostavi dva pristopa k poučevanju, in sicer poučevanje, v katerem je v središču učitelj, in poučevanje, v katerem je v središču študent. Pri tem izrazi skrb, da je malo dokazov, da se poučevanje spreminja v smeri k študentu in učenju. Pozornost nameni tudi študentski anketi, ki po svetu velja za zelo uveljavljeno tehniko zbiranja podatkov o kakovosti poučevanja. Žal je ta pristop obremenjen z vrsto napak ocenjevanja – to pa ogroža njegovo veljavnost in zanesljivost.

V petem poglavju, *Uččnost kot most med poučevanjem in raziskovanjem*, najdemo razlago pojma uččnost, uččno poučevanje; pri tem razberemo avtorjevo

zavzemanje za učeno poučevanje v visokem šolstvu, ki študenta vodi do učenosti (poglobljeno razumevanje, razmišljanje, povezovanje, raziskovanje, uporaba, evalvacija). Avtor ugotavlja, da bolonjska reforma pri nas žal ni prinesla bistvenih transformacijskih sprememb v visokošolskih ustanovah; pozornost je usmerjena h kompetencam in učnim dosežkom, ne pa k uresničevanju idej »nove učenosti«. (Prav tam, str. 52)

Kaj avtor misli s tem, bralcu razkrije v naslednjem, tj. šestem, poglavju, ki ga poimenuje *Dileme in perspektive visokošolskega kurikuluma*. Razlaga pojma kurikulum sledi razlaga produktivnega in procesnega pristopa k njegovemu oblikovanju le-tega. V nadaljevanju opazimo avtorjevo zaskrbljenost nad dejstvom, da »poteka danes načrtovanje in oblikovanje predmetov in programov (kurikulumov) v visokem izobraževanju večinoma na osnovi produktnega oz. na izidih utemeljenega pristopa in modela« (prav tam, str. 55). Hkrati zaznamo avtorjevo pozitivno stališče do že opaznih paradigmatičnih premikov »od racionalnega statičnega [...] vnaprej determiniranega kurikuluma [...] v smeri [...] kurikuluma, ki je utemeljen tako na razumu kot na čustvih, ki je dinamičen, kompleksen in nepredvidljiv ter zato predstavlja za študente izziv in spodbudo za njihovo angažiranje.« (Prav tam, str. 67) Prav to, kot smo že izpostavili, pa je za avtorja odločilen prediktor globinskega učenja študentov in s tem njihove učenosti.

V sedmem poglavju, *Spreminjajoča se podoba ocenjevanja v visokem izobraževanju*, je razvidno, da avtor skladno z empiričnimi raziskovalnimi spoznanji ocenjevanju pripisuje večji vpliv na učenje študentov kot pa samemu poučevanju. Smiselno nadaljevanje tega dejstva je obravnava različnih vrst ocenjevanja; avtor izpostavi formativno, sumativno, normativno in kriterijsko ocenjevanje. Ugotavlja, da se v Evropi uveljavlja formativno ocenjevanje, pri nas pa za sklepanje o tem ni dovolj empiričnih spoznanj, zato avtor domneva, da je »ocenjevanje za ,učenje‘ [...] izziv za prihodnost.« (Prav tam, str. 83)

Priložnost, da se seznanimo z enim od novejših konceptov na področju oblikovanja visokošolskega kurikula, nam avtor ponudi v osmem poglavju, tj. *Konstruktivna poravnava v visokošolskem kurikulumu*. Gre torej za koncept/model konstruktivne poravnave, ki se v Evropi in drugje v svetu vse bolj uveljavlja kot ustrezen v prizadevanjih za optimalno usklajenost med predvidenimi učnimi izidi (cilji), aktivnostmi poučevanja in učenja ter ocenjevanjem znanja. Visokošolsko izobraževanje pri nas pa žal, kot ugotavlja avtor na osnovi analize izbranih učnih načrtov, v tem pogledu zelo zaostaja. Kot razlaga, »se resna in odkrita razprava [...] o doseganju notranje skladnosti (poravnanoosti) v učnih načrtih predmetov in študijskih programov v Sloveniji še niti ni začela.« (Prav tam, str. 93)

V visokošolskem izobraževanju je relativno neuveljavljena tudi teorija o praznih pojmih, ki nam jo avtor predstavi v devetem poglavju, tj. *Pražni pojmi v visokošolskem učenju, poučevanju in kurikulumu*. Gre za pojme dane znanstvene discipline, ki jih mora študent usvojiti, saj pomenijo prag za razumevanje, razmišljanje in ravnanje v skladu z določeno znanstveno disciplino. Pri tem je avtorjevo stališče, da je teorija praznih pojmov »močan argument zoper preobremenjenost visokošolskega kurikuluma z vsebino« (prav tam, str. 100) in njegovo prizadevanje »za uveljavljanje načela ,manj je več‘ [...]« (prav tam).

Čeprav je refleksija znan miselni proces, uveljavljen tako v družboslovju in humanistiki kot tudi v naravoslovju in tehniki, se srečujemo z vrsto različnih, tudi nasprotujočih si interpretacij. Avtor mu zato povsem upravičeno nameni pozornost v desetem poglavju, ki se imenuje *Refleksija v visokošolski izobraževalni teoriji in praksi*. Predpostavlja, da sta refleksija in reflektivna praksa za študente »najdragocenejši izobrazbeni kapital, ki jim ga lahko dajo visokošolske ustanove« (prav tam, str. 110). Da bi to dosegli, »je potrebno izobraževanje (kurikulum), v katerem sta teoretični (akademski) in praktični (profesionalni) vidik enakovredna [...] in v medsebojni povezavi ter v katerem študenti na osnovi izkušenj preverjajo obstoječa in gradijo nova spoznanja [...], ki so podlaga njihovi (bodoči) praksi.« (Prav tam, str. 113) Po avtorjevem mnenju smo v Sloveniji v tem procesu šele na začetku.

Iz 11. poglavja, *Didaktična usposobljenost in profesionalni razvoj visokošolskih učiteljev*, razberemo avtorjevo skrb za izboljšanje didaktične usposobljenosti visokošolskih učiteljev in s tem kakovosti visokošolskega poučevanja in učenja. Izpostavi nekaj primerov programov didaktičnega usposabljanja visokošolskih učiteljev po svetu in opozori, da program usposabljanja poteka tudi pri nas, in sicer na Univerzi v Ljubljani, ne pa na Univerzi v Mariboru. Ob tem dejstvu avtor ni ravnodušen – zaznamo lahko njegov dvom o uresničevanju sicer zapisanega strateškega cilja vzpostavitve na študenta osredotočenega učenja.

Avtor zaključuje monografijo z 12. poglavjem, *Visokošolsko učenje in poučevanje za negotovost in spremembe*. Seznan nas z nekaterimi motivi, ki so prevzeti iz znanih pravljic in so našli mesto v sodobnih strokovnih diskurzih o prihodnosti visokošolskega izobraževanja. Največ pozornosti nameni motivu »ne prevroče, ne premrzlo, ampak ravno prav« (prav tam, str. 136), ki mu nekatere univerze danes sledijo, da bi svoje delovanje optimalno uskladile s hitro spreminjajočo se, kompleksno in negotovo družbeno stvarnostjo. V skladu z motivom »ravno prav« ter na osnovi poglobljene, kritične analize dosedanjih znanstvenih spoznanj in visokošolskih praks nam avtor ob koncu predstavi kompleksen seznam ciljev prihodnjega delovanja univerze (npr. uravnoteženo raziskovalno in pedagoško delo, študentje partnerji, zavzemanje za zagotavljanje in izboljšanje kakovosti, učenje kot cilj, enakovreden odnos do pedagoškega in raziskovalnega dela, procesno naravnani pristopi k poučevanju, didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev). Iz njega je jasno razvidno avtorjevo zavzemanje za »ustrezno ‚visoko‘ [...] učenje [...], ki ga je mogoče uresničiti samo skozi ustrezno ‚visoko‘ [...], današnjemu času [...] ter značilnostim študentov prilagojeno poučevanje.« (Prav tam, str. 139)

Pred nami je znanstvena monografija, ki temelji na številnih (klasičnih, elektronskih) virih (skupaj 494), na katere se avtor korektno sklicuje, da visokošolsko izobraževanje temeljito osvetli z epistemološkega vidika ter z vidika tuje in domače visokošolske prakse ter s tem pomembno izpopolni deficitarno znanstveno obravnavo tega problema pri nas. Monografija pa se ne odlikuje le po vsebinski plati, ampak tudi po avtorjevem dovršenem znanstvenem slogu pisanja. Spisana je strokovno koncizno, pregledno in sistematično, hkrati pa raznoliko in živo. Slednje avtor doseže z vrsto citatov, s katerimi dosledno uvede vsako poglavje ali z njimi bogati sproti strokovni diskurz ter s tem doseže, da na bralca delujejo kot »nervus rerum« branja od prvega do zadnjega poglavja. Skratka, besedilo je privlačno in

avtor je svoj cilj, da knjigo približa »visokošolskim učiteljem in sodelavcem, ki si želijo bolje razumeti učenje svojih študentov in svoje poučevanje [...] v dinamičnem, kompleksnem in zato vse bolj negotovem svetu visokošolskega izobraževanja« (prav tam, str. 3), nedvomno dosegel.

Dr. Branka Čagran