

## Uvodnik

# Pedagoška terminologija in novorek v vzgoji in izobraževanju

Pred bralko in bralcem je tematska številka *Sodobne pedagogike*, v kateri odpiramo vprašanje terminologije in (novih) pojmov na področju vzgoje in izobraževanja. Ambicija pričujoče številke ni bila opraviti podroben pregled trenutnega stanja niti narediti reprezentativen izbor, saj bi to preseгло časovne in prostorske okvire, ampak predvsem postaviti vprašanje terminologije ter s tem tudi konceptov in novoreka kot tisto, ki je že samo na sebi pomembno za raziskovanje in delovanje v polju vzgoje in izobraževanja. Ob pedagogiki na področje vzgoje in izobraževanja vstopajo tudi druge humanistične in družboslovne vede ter discipline, kot so sociologija, filozofija, psihologija, z razvojem tehnologije pa tudi naravoslovje in tehnika. Vendar šolsko polje poleg znanosti sooblikuje in razvija tudi praksa in ne nazadnje tudi izobraževalne politike. Skratka, področje izobraževanja je zaznamovano z izrazito interdisciplinarnostjo in heterogenostjo ter s tem posledično tudi z množtvom konceptov in terminologije.

O pomembnosti terminologije seveda ne gre dvomiti, saj ta omogoča komunikacijo znotraj nekega znanstvenega in strokovnega polja, pa tudi zunaj njega. Terminologija je tako bistvena za učinkovito sporazumevanje med strokovnjaki in uvrščanje novih spoznanj v pojmovni sistem stroke (Žagar Karer 2011, str. 13). Cilj terminološke vede je nedvoumen opis vsakega pojma, ki je miselna prvina in obstaja neodvisno od termina (prav tam, str. 15). Pomemben vidik je tudi sama raba strokovno utemeljenih izrazov, saj se ob neupoštevanju terminologije lahko »kaj hitro razvije novorek ali strokovna latovščina, ki je ni mogoče razumeti, kaj šele zagovarjati« (Muršak 2012, str. 10). Ker pa se s področjem vzgoje in izobraževanja ukvarjajo strokovnjaki in strokovnjakinje z različnim strokovnim in raziskovalnim ozadjem, je takšna nevarnost še večja (prav tam, str. 10). Pri tem je pomembno tudi vprašanje prevajanja posameznih terminov, denimo kako prevesti bistven termin, ko zanj v nekem jeziku ne obstaja pomensko ustrezen izraz (Kodelja 2017, str. 218). Pri vsem tem ne gre pozabiti, da ne gre le za terminološke, ampak tudi za konceptualne dileme, če jih že prej nismo razrešili na ravni teorije (prav tam, str. 220–221). Razprave o terminologiji so tako vselej tudi že vsebinske razprave o pojmi in koncepcijah nekega področja ter seveda obratno. Zdi se, da terminologija na področju vzgoje in izobraževanja v slovenskem prostoru morda ni toliko v ospredju, kar pa še ne pomeni, da je prezrta oziroma nima svoje tradicije. In vidimo lahko, da je (bilo) to vprašanje v duhu humanistike vedno tesno povezano z vprašanjem samih pojmov in koncepcij.<sup>1</sup> Zato mnoge razprave o te-

<sup>1</sup> V osemdesetih letih je recimo na Pedagoškem inštitutu F. Pediček vodil raziskavo *Razvoj in sistem slovenske pedagoške terminologije ter inventarizacija in analiza slovenskega terminološkega znakouja v vzgoji in izobraževanju*. V okviru raziskave sta bila organizirana tudi simpozija in kasneje

meljnih pojmih vzgoje in izobraževanja seveda in vselej razpirajo tudi vprašanja terminologije.

Pogosto tematizirani procesi detradicionalizacije, instrumentalizacije, splošnega zatona avtoritete, izgube konsenza glede namenov vzgoje in izobraževanja rezultirajo tudi v tem, da se področje vzgoje in izobraževanja sooča z vedno novimi in novimi zahtevami in, kar je še pomembneje, ti procesi omogočajo vstop novih disciplin in paradigem, ki bodo te zahteve kot svoje artikulirale v lastnem jeziku. Nedvomno se ravno v govorici, torej kako ubesedujemo, s katerimi pojmi, besedami, analogijami definiramo ali razlagamo, najbolj razkrivajo načini, kako nekaj razumemo in kako se razpirajo horizonti mišljenja, s čimer se v naslednjem koraku kažejo tudi možna ravnanja, ki iz teh načinov izhajajo. Vprašanje novoreka na področju vzgoje in izobraževanja smo želeli problematizirati tudi prek izvirnega pomena, ki ga je novoreku dal Orwell v svoji znani distopiji. V tem pogledu se lahko vprašamo, ali samoumevno posvajanje novih terminoloških okvirov, ki ga denimo spodbuja vse večji vpliv mednarodnih institucij, kot sta OECD in Evropska komisija, na področje vzgoje in izobraževanja, bogati izrazje in prispeva k razumevanju ali pa, ravno nasprotno, ustvarja zmedo in otežuje mišljenje tega področja v skladu z njegovimi temeljni smotri.

Furedijeva zastavitev, da je razmerje med družbo ter vzgojo in izobraževanjem zaznamovano z napetostjo (Furedi 2009, str. 151), je pomembna, saj upošteva njuno kompleksno družbeno vlogo. »Vzgoja in izobraževanje sta pogosto dojeta kot zrcalo, skozi katero se družba zave svojih hib. Šole so pogosto občutene kot vir problema, kot rešitev problema – ali oboje.« (Prav tam) Toda hkrati Furedi ugotavlja, da oblikovalci politik vzgoji in izobraževanju pripisujejo večji pomen kot kadarkoli prej, saj so nanju »začeli gledati kot na instrument za reševanje nekaterih najbolj temeljnih problemov družbe« (prav tam, str. 141). Kar pa seveda kaže na precej enoznačno razumevanje družbene vloge vzgoje in izobraževanja, ki sta hkrati »interpretirana kot sredstvo za doseganje od njiju ločenega in drugačnega cilja« (prav tam, str. 29), na primer fleksibilne delovne sile. Slednje bi lahko pojasnjevalo, zakaj danes politike na različnih področjih postavljajo izobraževanje v središče. Še več, težko bomo našli področje politik, ki ne bo preprejeno z »izobraževalnimi izrazi«,

izdani dva zbornika prispevkov s transkripcijo diskusije ter monografija: Franc Pediček (ur.), *Terminologija v znanosti*, Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani, Ljubljana 1984; Franc Pediček, *Prispevki za teorijo terminologije v znanosti – tudi pedagoški*, Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Didakta, Radovljica 1990; Franc Pediček (ur.), *Današnja identiteta pedagoških znanosti*, Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana 1995. V istem obdobju je nastala skupina za obdelovanje šolskega polja kot posledica »preboja šolske reforme z začetka osemdesetih«, ki se je namenila strokovno in sistematično spremljati ukrepe države v izobraževanju. Prispevke skupine lahko beremo v izdajah *Šolskega polja* (npr. *Problemi*, 1988; *Teorija vzgoje: moderna ali postmoderna*, 1990), ki je tako hkrati usmerila področje vzgoje in izobraževanja tudi v interdisciplinarnost. V zadnjem času sta vprašanje tako diskurza kot konceptov odprli na primer monografija Vesne Požbežin (ur.) (*Drugo pedagoškega diskurza*, Pedagoški inštitut, Ljubljana 2013) in tematska številka Šolskega polja (Mitja Sardoč (ur.), *The Language of Neoliberal Education*, št. 1–2, 2018). Izmed poglobljenih študij konceptov s področja vzgoje in izobraževanja pa naj omenimo še kritično študijo o kompetencah (Damijan Štefanc, *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*, Znanstvena založba FF, Ljubljana 2012). Seveda to nikakor ni izčrpan seznam, gre le za ilustracijo in zavedanje, da s pričujočo številko ne odpiramo nečesa novega, ampak gre le za prispevek k enemu izmed temeljnih področij raziskovanja vzgoje in izobraževanja.

kot so na primer *družba znanja, kompetence, učenje učenja, vseživljenjsko učenje*. Ali o njih lahko govorimo kot o novih izobraževalnih ali pedagoških konceptih in seveda s tem terminih ali gre le za novorek upravljalnih politik, ki sicer diši po tradiciji humanizma in razsvetljenstva, je vprašanje, ki ni nepomembno, saj določa vlogo in mesto vzgoje in izobraževanja v družbi.

Tokratna izdaja tematske številke *Sodobne pedagogike* prinaša bralkam in bralcem pet znanstvenih in en strokovni prispevek. Prvo razpravo je prispeval **Robi Kroflič**. V tekstu z naslovom *Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje?* se avtor obrača k temeljnim in še vedno živim vprašanjem, ki jih razsvetljenska tradicija in etos zastavljata tudi sodobni pedagoški misli. Vprašanj »presežnega v vzgoji«, torej kako se subjektifikacijske (emancipacijske) prakse, ki tvorijo pomemben del pedagoških prizadevanj, srečujejo in povezujejo z izobraževanjem kot prenosom znanja ter socializacijo kot sprejemanjem družbenih norm in navad, se avtor loteva z analizo načinov opisovanja in ubesedovanja »presežnega« pri Foucaultu, Mollenhauerju, Freireju, Luhmanu in Biesti. Prav s pomočjo slednjega Kroflič opozori, da nastajanje subjekta ni le neki »notranji dogodek«, temveč moramo ta nastajanje razumeti tudi v njegovi svetni dimenziji, torej kot zmožnost subjekta, da kot odrasli živi v svetu skupaj z drugimi, pripoznavajoč njegove meje in zamejitve. V sklepnem delu razprava prinaša tudi nadvse pomembno opozorilo o ustrezni umestitvi pedagogike, katere naloga ni vnašanje lastnih političnih prepričanj v polje vzgoje, temveč prej iskanje možnosti za subjektifikacijske prakse kot prekinitve dominacijskih stanj.

Sledi izčrpna razprava z naslovom *Poučevanje kot diskurz vednosti in utemeljeno verovanje v znanje*, v kateri **Janez Krek** in **Tatjana Hodnik** izhajata iz teze, da mora šola vzgajati in izobraževati na tak način, da pri učečih se spodbuja »utemeljeno verovanje v znanje«. Upoštevajoč v znanju in znanosti utemeljen koncept vednosti, kot ga vzpostavi miselna tradicija starogrške filozofije in ki je konstitutiven tudi za moderno zahodnoevropsko znanost in sodobni koncept šole, pokažeta, da lahko učitelj s povezovanjem štirih gradnikov diskurza vednosti, to so verovanje, nevednost, resnica in argument, posreduje znanje v obliki vednosti in učence postavi v razmerje, ki omogoča »utemeljeno verovanje v znanje«. Na podlagi tako začrtanega diskurza vednosti v nadaljevanju obravnavata tiste pedagoške pristope in predpostavke, na primer tezo o tem, da »učenec konstruira svoje znanje sam«, ki pripeljejo do razpada diskurza vednosti in povzročijo prelom med akterji pedagoškega procesa, kjer postane »učitelj« absolutno ločen od »učenca v-neposrednem-razmerju do znanja«. Vzpostavitev pravega razmerja, ki omogoča utemeljeno verovanje v znanje, avtorja preverita tudi v luči učinkov različnih didaktičnih metod. V sklepnem delu razprave pozoveta h kritičnemu soočenju s sodobno ideologijo poučevanja, v kateri je učitelj umaknjen iz poučevalne vloge, in namesto tega ponudita izhod v spremembi samega simbolnega okvira, ki usmerja razmislek o učiteljevi poučevalni vlogi pri prenosu znanja, kjer bi ravno doseganje učnih ciljev moralo biti poglavito merilo uspešnega poučevanja.

Prispevek **Irene Lesar** z naslovom *Nelagodje ob pojmu vzgoja* gradi na tezi, da so nekatere terminološke novosti v polju vzgoje in izobraževanja posledica nelagodja ob pojmu in opredeljevanju vzgoje, v določenem obdobju pa tudi posledica diskreditacije akademske pedagogike v razpravah in odločanju ob uvajanju šolskosistemskih

sprememb. Na podlagi zgodovinskega vpogleda v minula tri desetletja avtorica analizira, kako se (je) prevlada koncepta *vzgoje prek izobraževanja* odraža(la) na šolskosistemski ravni, in sicer glede na spremembe učnih načrtov, v načinih ocenjevanja in medosebnih odnosih v šoli. V nadaljevanju analizira štiri ključne procese, ki so vplivali na obravnavane spremembe, začenši z vlogo neoliberalne ideologije in individualizma, ki posamezniku zakrijeta vpliv socialno-ekonomskih dejavnikov, sledi temu soroden proces evropeizacije izobraževanja, ki šolo polagoma pretvarja v »ideološki aparat ekonomije«. K temu avtorica prišteje mednarodne primerjalne študije znanja, ki v ospredje porivajo predvsem kriterije uspešnosti sistema, kot bolj konceptualno spremembo v samem procesu izobraževanja pa izpostavi vse večje poudarjanje oziroma povečevanje učenja oziroma t. i. *learnification*, ki vodi v (pre)-ozko pojmovanje učenja kot intrapsihičnega in ne več interpersonalnega procesa. V sklepnem delu avtorica opozori na pomembnost obravnave vzgojnih dejavnikov kot sklenjene celote, pazljivo upoštevajoč njihove razlike, razmerja in pomene.

**Valerija Vendramin** poskuša premisliti umeščanje vzgoje in izobraževanja v koordinate, kakor jih v zadnjem času postavljajo bioznanosti (nevroznanost in epigenetika). V prispevku *Biosocialni obrat: vzgoja in izobraževanje v postgenomični in nevroznanstveni dobi* uvodoma predstavi vstop biologije na področje raziskovanja vzgoje in izobraževanja, ki je v današnji postgenomični dobi drugačen kot v preteklosti. Delitev človeškega sveta na »biološko« in »družbeno« področje je zdaj resda morda manj problematična, toda po drugi strani ne vodi nujno k večji egalitarnosti in manjšemu determinizmu. Eden od osnovnih problemov, ki jih izpostavi avtorica, sklicujoč se na S. Schmitz in G. Höppner, je v nakazani možnosti »optimizacije možganov«, ki nosi v sebi predpostavko, da smo sami odgovorni za svojo usodo. Takšna podmena, ki ne upošteva družbenih struktur, poganja diskriminacijo ne le na trgu dela, ampak tudi na drugih področjih družbenega življenja. Poziv k samoodgovornosti izboljšati svoje možgane, torej nekakšna zahteva po »delu na sebi«, nadomešča prizadevanja za spopadanje z družbenimi vzroki neenakosti. Ob tem je pomembna tudi refleksija znanstvenih konceptov in metodologij ter tudi prenosa nevroznanstvenih ugotovitev tako v izobraževanje kot v javno razpravo, da bi se s tem izognili nevromitom (angl. *neuromyths*). Bioznanosti tako premikajo koordinate tega, kako razmišljamo o učencih in učenkah ter učiteljih in učiteljicah ter samem pedagoškem procesu. Z bioizobraževalno politiko (angl. *bio-edu-policy*) se tako na eni strani odpirajo vprašanja nevtralne znanosti in interesa kapitala ter na drugi strani etične in epistemološke negotovosti.

V članku *Čuječnost: pozor(nost)! Analiza čuječnosti z vidika pedagoškega diskurza in ideološke konstitucije sodobnega pedagoškega polja* se **Vesna Pobežin Roš** loti obravnave v zadnjem času vse bolj razširjene čuječnosti, ki se ponuja kot čudežna rešitev za mnoge težave in izboljšave tudi na področju izobraževanja. Zanima jo, kako se aktualna koncepcija čuječnosti umešča v sodobni pedagoški diskurz. Tehnike čuječnosti za pozornost, osredotočanje in umirjanje misli se sicer kažejo kot dobrodošel korektiv sodobnega načina življenja. Ker je pojem že vstopil v pedagoško polje, avtorica zastavi osrednje vprašanje, čemu in kako se čuječnost tu sploh (lahko) pojavlja kot potrebna in zaželena praksa. Zmožnost discipline mišljenja in koncentracije, večšina, ki se je nekoč predpostavljala kot pogoj možnosti šole, se

namreč danes v šole vrača s pomočjo amerikanizirane meditativne prakse. Hkrati pa kaže na razliko: učenci so nekoč sedeli pri miru zaradi podreditve arbitrarni zunanosti šolskih pravil in krepili pozornost neposredno z osredotočanjem na šolsko snov, danes pa bodo sedeli pri miru zaradi notranjega interesa po prijetnosti in s tem pozornost usmerili najprej vase. Pedagoški in tudi širši družbeni diskurz, ki upravičuje čuječnost v šoli, se tako, kakor sklene avtorica, avtorizira s posameznikovo pomembnostjo, njegovim interesom in posameznikovo odgovornostjo.

Tudi **Maja Mesarec Herzog** se v članku *Uporaba termina zdravi odnosi v preventivi na področju mladostniških partnerskih odnosov* posveti pojmu oziroma izrazu ter opozori na pomemben moment nepremišljenega in nekritičnega prenosa terminologije in diskurza z enega področja na drugo. Problem predstavi na primeru iz medicine oziroma preventive na področje vzgoje in izobraževanja. Pri tem pokaže na nevarnost, kako lahko sicer dobronameren pristop povsem zgreši svoj namen. Preventivni ukrepi so v medicini definirani kot ukrepi, ki so namenjeni preprečevanju pojava določenih bolezni ali njihovemu zmanjševanju. Zato je pomembno zavedanje, da s poimenovanjem zdravi oziroma nezdravi sledimo medicinskemu diskurzu, ki vpeljuje ločnico med zdravim in nezdravim, med zaželenim in nezaželenim. Pristop, ki je za medicino nujen, pa je na drugi strani v nasprotju s pedagoškimi načeli. Medicinska terminologija in medicinski diskurz namreč sledita normi pravilnega načina življenja, ki pa se tako razširi na partnerske odnose. Zato avtorica opozori, da je z vstopom v polje pedagoškega primerneje puščati razlago odprto za razvoj mladostnikov in mladostnic in njihovih odnosov glede na njihove lastne želje in potrebe. Ob tem pa jim omogočimo normativno podporo, da preprečimo morebiten nastanek tveganj, ki so jim mladostniški partnerski odnosi ob vseh prijetnostih vendarle izpostavljeni. Gre za način podajanja informacij brez izključujočih vrednostnih sodb in omogočanje kritične presoje, da se mladi lahko o svojem življenju sami odločajo na podlagi pridobljenega znanja. Področje vzgoje in izobraževanja v nasprotju z medicino namreč ne kategorizira, ampak omogoči prostor informiranja in opolnomočenja, da bodo mladi na podlagi informacij znali sami sprejemati lastne odločitve.

V upanju, da bo pričujoča tematska številka navdihnila in prispevala k nadaljnjim razpravam in raziskovanju temeljih pojmov vzgoje in izobraževanja, vas prijazno vabiva k branju.

*Sabina Autor in Igor Bijuklič,  
tematska urednika*

## Literatura in viri

- Furedi, F. (2009). *Zapravljeno. Zakaj šola ne izobražuje več*. Ljubljana: Krtina.
- Kodelja, Z. (2017). *Šolstvo v krizi – kriza v šolstvu*. Ljubljana: Šolski razgledi.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Žagar Karer, M. (2011). *Terminologija med slovarjem in besedilom*. Ljubljana: Založba ZRC.