

Irena Lesar

Nelagodje ob pojmu vzgoja

Povzetek: Prispevek je zgrajen na tezi, da so nekatere terminološke novosti v polju vzgoje in izobraževanja posledica nelagodja ob pojmu vzgoje in njegovem opredeljevanju, v določenem obdobju pa tudi posledica diskreditacije akademske pedagogike v razpravah in odločanju ob uvajanju šolskosistemskih sprememb. Po uvodni predstavitvi ključnih značilnosti vzgoje so nadalje predstavljeni trije sklopi sprememb na teoretski in sistemski šolski ravni (kurikuluma, ocenjevanja, urejanja odnosov) ter ob tem tudi nekaj najbolj očitnih terminov oz. novorekov (npr. edukacija, pismenost, kompetence, učni izidi, kvalifikacije, pravice in dolžnosti). Po pregledu pomembnih procesov (neoliberalizem, individualizem, evropeizacija, mednarodne raziskave, *learnification* oz. *učenjenje*, kontinentalna in anglo-ameriška zasnova), ki so (so)oblikovali opisane spremembe, so na koncu navedeni nekateri odgovori na ključna vprašanja vloge vzgoje ob izzivih sodobnega sveta, s katerimi se lahko soočimo le z nelagodjem kot konstitutivnim odnosom do snovanja in učinkov vzgoje.

Ključne besede: načrtovanje vzgoje, mediji vzgoje (učitelj, otrok, vsebina, življensko okolje), v svet usmerjen pedagoški pristop, simetrična komunikacija, induktivni vzgojno-disciplinski pristop, pojmovanje pravičnosti 4 R-ji

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Izhodišče razprave

Na Slovenskem je mogoče zaslediti le dva zbornika prispevkov o pedagoški terminologiji, in sicer s strokovnih srečanj v osemdesetih letih prejšnjega stoletja – *Terminologija v znanosti: Prispevek k teoriji* (Pediček 1984) in *Današnja identiteta pedagoške znanosti* (Pediček 1995).¹ Ob povabilu k pripravi prispevka za tematsko številko se je postavilo vprašanje, kateri termin oz. novorek v vzgoji in izobraževanju pravzaprav vzeti pod drobnogled. Tu pa se je misel ob njihovi očitni poplavi za dlje časa zaustavila. Zaradi težke odločitve in izbire se je pojavilo obrnjeno vprašanje: zakaj smo v slovenskem prostoru priče tako številnim vpeljevanjem novih terminov in za njimi stoječih bolj ali manj premišljenih konceptov? Postavila sem tezo, da je eden od ključnih razlogov za vpeljevanje novih terminov in novorekov nelagodje ob pojmu vzgoje in njegovem opredeljevanju.

Opredelitve vzgoje so se skozi zgodovino, še zlasti s pojavom množičnejšega šolanja, precej spreminjale, saj je ena od njenih temeljnih značilnosti prav *zgodovinsko-družbena pogojenost*, ki se kaže tako pri izbiri ciljev vzgoje kot načinov njihovega doseganja. Zavedajoči se tega dejstva, jo pedagogi,² ki se bolj naslanjamo na kontinentalno tradicijo konstrukcije tega polja (Biesta 2011; Medveš 1991), danes večinoma opredeljujemo kot *intencionalen* (nameren) in *interpersonalen* (medoseben) proces, utemeljen na komunikaciji, ki predpostavlja aktivno vlogo razvijajočega se človeka (Gudjons 1994; Peček in Lesar 2009). Gre za proces, ki ne le v medosebnem odnosu, marveč tudi z različnimi vsebinami, temami, učnimi predmeti, torej tudi prek izobraževanja (prav tam), stremi k razvoju moralne avtonomije in osebne odgovornosti. Sodobne analize (Medveš 2011, 2015b; gl. tudi Protner 2020) različnih novoveških vzgojnih paradigem pri nas identificirajo tudi različne medije oz. dejavnike vzgoje v šolah (učitelj, otrok, vsebina in življenjsko okolje), ki se sicer bolj ali manj prepletajo v vsaki vzgojno-izobraževalni dejavnosti, pa vendar se njihova načrtna izbira pri pedagoškem delu prepušča učiteljevi praktični razsodnosti (Medveš 2011). Analiza različnih vzgojnih paradigem je še pokazala,

¹ Zadnje desetletje je na spletu dosegljiv tudi *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*, ki je nastal v eno leto trajajočem projektu.

² V prispevku bomo za ženske in moške uporabljali moško slovnično obliko.

da se vzgoja lahko pojmuje kot introjekcija oz. ponotranjenje (učiteljeve osebne drže oz. duhovnega in kulturnega izročila oz. realnih družbenih razmerij) ali kot komunikacija; slednja se kaže kot bolj konstruktivna pri doseganju moralne avtonomije in osebne odgovornosti (Medveš 2018a). Vzgoja je torej zelo kompleksna, teleološka in vrednotno opredeljena dejavnost z jasno izraženimi zaželenimi cilji, katerih doseganje pa je pospremljeno bolj z upanjem in pričakovanjem kot pa z gotovostjo glede učinkovitosti vzgojnih postopkov (Biesta 2011, str. 184). Vzgoja je namreč odprt semiotični sistem, kjer prihaja do izmenjave interpretacij in razumevanj, ki ne ustvarjajo učinkov v mehanicističnem ali determinističnem smislu, temveč so povezave med intervencijami in učinki nelinearne, kvečjemu le verjetne (Biesta 2010a; Mužić 1994). Navkljub tej precejšnji nepredvidljivosti vzgoje je besedilo zgrajeno na predpostavki, da *mora biti vzgoja v šoli načrtovana*, kajti če z vzgojnim konceptom teh dejavnikov ne povežemo v sklenjeno celoto, ki teži k realizaciji vnaprej opredeljenih vzgojnih smotrov, bodo omenjene dejavnike zasedle naključne partikularne ideologije (Kroflič 2002).

V prispevku bodo predstavljene nekatere očitnejše terminološke in konceptualne spremembe, ki smo jim bili priča na teoretski in šolskosistemski ravni v preteklih treh oz. štirih desetletjih pri nas, in nakazano, zakaj so te tudi posledica nelagodja ob kompleksnosti in precejšnji nepredvidljivosti vzgoje. Na koncu pa bodo strnjeno prikazane nekatere rešitve oz. odgovori, ki jih pedagogika kot znanstvena disciplina³ oz. pedagogi tudi danes v dialogu zlasti s filozofijo, psihologijo, antropologijo in sociologijo ponujamo kompleksnim izzivom sodobnega časa in pogojem življenja.

Pogled v bližnjo preteklost

Če pogledamo slovenske objave s področja vzgoje in izobraževanja po osamosvojitvi, lahko ugotovimo, da je bil prvi opaznejši novorek na tem področju *edukacija*, ki ga je v slovenske strokovne razprave vpeljal pedagog Pediček (1994), in sicer kot nadpomenko obema procesoma, torej vzgoji in izobraževanju. Predlagani termin je po utemeljitvi Pedička nastal zaradi »nenehnega ogrožanja postavke vzgoje kot idejno-ideološke določilnice vsega šolskega dela, njegovih procesov in postopkov v socialistično-samoupravni družbi« (prav tam, str. 9) in posledičnega krčenja teh procesov v šolskem kontekstu le na izraz izobraževanje. Tega Pediček ni mogel sprejeti, zato je predlagal uporabo novoreka *edukacija*, ki po njegovem prepričanju pomensko in sporočilno vsebuje vzgajanje pa tudi izobraževanje. Koliko

³ »Diverzifikacija pedagogike je eden od najbolj težavnih problemov zaradi dvojnega pomena pojma pedagogika. Pojem se namreč uporablja kot ime za znanost o vzgoji, hkrati pa tudi kot ime za vzgojno izobraževalno dejavnost (predšolska, šolska, domska [...] univerzitetna pedagogika), kot pojem za izobraževalne politike (liberalna, konservativna [...] pedagogika), za označevanje šolstva v zgodovinskih obdobjih (fevdalna, meščanska [...] pedagogika), za razpoznavanje vplivov filozofskih šol (personalistična, pragmatistična [...] pedagogika) in različnih duhovnih gibanj ali usmeritev (evangelikičanska, krščanska, antropozofska [...] pedagogika), za označevanje pedagoških konceptov pomembnih pedagogov (Frierejeva, Makarenkova [...] pedagogika) ali pedagoških šol (Montessorijeva, waldorfska [...] pedagogika) in še marsikaj bi lahko našteali.« (Medveš 2018b, str. 5)

se je ta termin tudi uveljavil kot strokovno utemeljena nadpomenka procesoma vzgoje in izobraževanja, ni predmet te razprave. Nekatere že opravljene analize o vpeljevanju *edukacije* pri nas (gl. Lesar in Peček 2008, 2009; Medveš 2011) kažejo, da je zaradi pogoste nepojasnenosti, kako avtor(ji) uporablja(jo) termin, prišlo do (a) večpomenskosti oz. zamegljevanja procesov, ki smo jih tradicionalno (nekateri še danes!) poimenovali vzgoja in izobraževanje; nadalje do (b) spregleda kulturno-zgodovinske pogojenosti pojmov in ne nazadnje do (c) implicitnega spreminjanja znanstvene paradigme in predvsem diskurzov.

Prvi očitnejši in še danes ponekod prisotni izraz je torej nastal zaradi poskusa zanikanja, da je vzgojo kot nadpomenko vzgajanju in izobraževanju (Potkonjak 1975; Schmidt 1948) smiselno proučevati, politična zahteva v bivši skupni državi po enotnosti procesov vzgoje in izobraževanja v šolah, ki naj imata točno določen vzgojni učinek (tj. oblikovanje socialistične osebnosti), pa je nekatere avtorje (npr. Kosovel 1990) privedla celo do dvoma o pedagogiki kot znanstveni disciplini.

Šolska politika ≠ pedagoška znanost in pedagoška znanost ni monolitna

Z današnjega zornega kota je zlasti prvi del podnaslova samoumeven in pravzaprav nepotreben, saj verjetno ni vsaj nekoliko razgledanega človeka, ki bi trdil, da so ukrepi z ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (npr. v zvezi s covidom-19) usklajeni s pedagoško znanostjo ali celo meddisciplinarno (gl. Kroflič 2020a; Medveš 2020a). Pa vendar se v kontekstu naše razprave ta podnaslov kaže kot še kako potreben. Zakaj pa?

Nekdaj zelo odmeven kolokvij o vsestransko razviti osebnosti (nadalje VRO) iz leta 1985 je prinesel raznolike razprave o tedanji šolski politiki, zlasti filozofov, psihologov, pa tudi nekaterih pedagogov (Problemi 1985, št. 4), in je nespregledljivo interveniral v tedanje družbeno dogajanje na teoretski in šolskopolitični ravni. Ob branju nekaterih razprav (prav tam) začudi npr. neavtorizirano navajanje trditev iz »pedagoških tekstov«,⁴ kar nekako implicira večinsko strinjanje pedagogov oz. akademske pedagogike z, v tem primeru, ciljem vzgojno-izobraževalne dejavnosti v državi. Kar bi pričakovali, je ne le korektno navajanje virov, saj mlajši raziskovalci res ne vemo, kateri od zagovornikov VRO so kritizirani, temveč tudi ločevanje med družbenimi podsistemi, saj šolska politika ni enako pedagoška znanost.⁵ Četudi lahko razumemo širši kontekst dogajanja, da je torej bila osnovna intenca kolokvija intervencija v tedanje družbeno dogajanje in ne izpolnjevanje temeljnih kriterijev znanstvenega dela, pa se ob tem vendar sprašujemo, ali je ta intervencija nujno zahtevala diskreditacijo pedagogike. Po tem kolokviju so namreč nekateri bolj, drugi manj odkrito napadli tedanjo akademsko pedagogiko v smislu, da je dekla politične ideologije, oz. celo trdili, da pedagogika, ki je tolerirala na eni strani ideološko

⁴ E. Bahovec (1985, str. 2) npr. zapiše: »Zdaj si poglejmo nekaj vidikov ,natančnejše določitve' pojma VRO, kot so navedene v pedagoških tekstih.« Ali pa zapis L. Tavčar (1985, str. 10): »Vsestransko razvita osebnost velja, kot je razvidno iz pedagoške literature, za najvišji vzgojni smoter v vseh socialističnih deželah.«

⁵ Tega ni mogoče očitati vsem avtorjem v reviji *Problemi* (npr. Pedičku).

zasnovanost vzgoje, na drugi pa zahtevo po vzgojnih, torej ideoloških učinkih izobraževanja, »nima predmeta in je le praktična teorija«⁶ (Kosovel 1990, str. 29).

Iz razprav, ki so sledile kolokviju o VRO (gl. Vzgoja v javni šoli 1990), lahko razberemo, da so bile kritike vzgoje kot idejno-ideološko angažirane usmerjene zlasti na opredeljevanje vzgoje v sklopu t. i. socialistične pedagogike in tudi na vse tiste opredelitve, ki so kot cilj vzgojnega delovanja izpostavljale neko zaželeno podobo človeka, ta pa naj bi prispevala k integralnosti in brezkonfliktnosti družbe kot celote (Javornik in Šebart 1991).

Nedavno objavljena temeljita analiza Medveša (2015a) nedvoumno pokaže, da pojem socialistična pedagogika »ni notranje diferenciran in se je uporabljal tako za označevanje šolske politike kot pedagoške znanosti« (prav tam, str. 15), kar pa ni korektno, saj zamegljuje paradigmatške, vsebinske in metodološke razlike med šolsko politiko in pedagoško znanostjo.

»Predvsem pa izraz socialistična pedagogika ni primeren za označevanje znanstvene smeri in tudi ne predstavlja ustrezno pedagoškega mišljenja v povojnem jugoslovanskem obdobju, kar pedagogiko enostransko navezuje na tedanjo idejnopolitično ureditev, a v resnici je bil njen mišljenjski prostor tudi v tem obdobju mnogostranski, to pomeni teoretsko pluralističen, in kar je najpomembneje, bolj navezan na dominantne znanstvene paradigme v mednarodnem prostoru kot na šolsko politiko v Jugoslaviji.« (Prav tam)

Glede na nekatere javno objavljene raziskave tedaj dejavnih pedagogov,⁷ s katerimi so dokazovali nesprejemljivost različnih šolskopoličnih odločitev, je nekoliko težje razumljiv napad na akademsko pedagogiko, za katero je Medveš (2010, 2015a, 2015b) v svojih analizah pokazal, da je bila tudi teza o monolitnosti na pedagoškem področju tedanjega časa napačna.

»Pedagoška znanost na Slovenskem je bila paradigmatško pluralna tudi v obdobju političnega enoumja, kar kaže neupravičenost teze, da se je razvijala le znotraj ideološkega političnega diskurza, kaj šele da bi se mu podrejela.« (Medveš 2015b, str. 10)

Do podobne ugotovitve je že pred dobrima dvema desetletjema prišel Protner (2000), ko je ob proučevanju dela Stanka Gogale svojo analizo sklenil: »Lahko problematiziramo prevladujoče mnenje, da ob monolitni marksistični pedagogiki ni bilo prostora za druge pedagoške paradigme. Gogala in Šilih sta oblikovala in vplivala na generacije učiteljev ter pedagogov s pedagoškimi pogledi, ki izvirajo iz bistveno drugačne tradicije kot marksistična pedagogika.« (Prav tam, str. 52)

⁶ Prav zanimiv se zdi ta očitok, še posebej, če ga soočimo z do tedaj najpogosteje slišanim povsem nasprotnim očitkom, saj naj bi tako medvojnna akademska pedagogika, zlasti Ozvaldova, kot povojna zagovarjali stališče, »da ima fakulteta nalogo poučevati in razvijati znanost, to je teorijo, da je v tem nihče ne more enakovredno nadomestiti, da praktikov neposredno ne more usposabljati nobena šola in da je najbolj praktična dobra teorija (Schmidt 1969, str. 215).« (Medveš 2010a, str. 92)

⁷ Že leta 1965 npr. Strmčnik dokazuje, da je »enotna osnovna šola bolj papirnata fikcija kot realnost [...] Gre za prvo empirično utemeljeno kritiko socialistične šolske politike [...]« (Medveš 2015a, str. 17), ki jo je leto kasneje podkrepil Schmidt, »ko je dokazoval, da s formalno enotno šolo ni mogoče odpraviti krivic, ki jih v socialnem pogledu povzročajo diferencirani šolski sistemi« (prav tam, str. 18). Tudi predlog podaljšanja enotnega šolanja, torej podaljšanja osemletke v desetletko, so nekateri sodelavci z oddelka za pedagogiko Filozofske fakultete (Schmidt 1966; Bergant 1966) strokovno utemeljeno zavrnil (Medveš 2015a).

V začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja so se zvrstile številne razprave o razmerjih med šolo, politiko in družbo, kot npr. Šola v političnem pluralizmu (Krsnik idr. 1990), *Šola in učitelj na vajeih države* (Milharčič - Hladnik in Šebart 1991), *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva* (Velikonja idr. 1990), zlasti skozi vidik vzgojne funkcije šole. Prevladalo je prepričanje, »da je prva in temeljna naloga šole v prenašanju znanja, tradicije in kulture, ne pa v zasledovanju vedno novih in novih smotrov in idealov. To seveda nikakor ne pomeni, da tako koncipirana šola oz. učni proces nima ničesar opraviti z vzgojo ali ideologijo, kot se pogosto poenostavljeno očita. Kot poudarja npr. Z. Kodelja, poučevanje znanosti [...] nikakor ni samo učenje neke čiste vednosti, temveč je vedno tudi prenašanje ideologije znanosti in njenih rezultatov, prenašanje vednosti, kako se obnašati do te vednosti. Skratka vzgoja se tu pokaže kot prikrita druga plat izobraževanja, kot neizogibni presežek poučevanja navidez nevtralnih učnih predmetov« (Kodelja, 1988, str. 58–59).« (Javornik in Šebart 1991, str. 115–116)⁸

Po osamosvojitvi Slovenije in temeljiti spremembi šolskega sistema lahko opazimo, da vprašanje vzgoje v javnih institucijah ostaja relevantno, saj so te ostale opredeljene kot vzgojno-izobraževalne in ne le izobraževalne institucije s številnimi formalno navedenimi vzgojnimi cilji (gl. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI 1996, 2. člen), katerih delovanje mora biti utemeljeno na človekovih in otrokovih pravicah (Bela knjiga 1995). Nadalje lahko ugotovimo, da se je pojmovanje vzgoje v javnih institucijah zaradi naslonitve na psihoanalitične teorije⁹ (Bahovec 1992) in Elstrovega pojmovanja *vzgoje kot bistveno drugotnega stanja* (Salecl 1988) omejilo zlasti na *vzgojo prek izobraževanja*, ki jo je kot eno od pomembnih možnosti vzgojnega delovanja, vendar absolutno ne edine in izvzete od ostalih dveh (!), opisoval že Herbart in je bila tedanji akademski pedagogiki dobro poznana (gl. Schmidt 1948).¹⁰ Da je prevladujoče pojmovanje *vzgoje prek izobraževanja* v javnih šolah preozko, so nekateri (gl. Kroflič 2002) opozarjali že kmalu po uveljavitvi tega koncepta v šolskem sistemu in poudarili: »Herkart se torej zaveda zapletenosti opredeljevanja vzgoje, ki je ne moremo pojasniti niti zgolj z discipliniranjem (vodstvom), niti zgolj s pravo neposredno vzgojo (Zuht), niti zgolj z vzgojo, ki izhaja iz pouka. Hkrati ve, kako nepredvidljivi so vzgojni učinki [...]« (Prav tam, str. 45)

Iz doslej predstavljenega lahko sklenemo, da so številne razprave iz tega obdobja teleološkost in precejšnjo nepredvidljivost učinkov vzgoje interpretirale s psihoanalitičnimi koncepti (nezavedno, transfer, vzgajanje kot nemogoč poklic, vzgojni učinki kot bistveno drugotno stanje), zaradi »znanstvene neulovljivosti« pa načrtovanje vzgoje, ločene od izobraževanja, opredelile kot nesmiselno. Od te-

⁸ Ali kot je to še bolj radikalno izrazil Žižek (1985): »Paradoks je v tem, da predavatelj, ki da prednost stroki pred pedagoškim podajanjem, doseže tudi najboljši pedagoški učinek.« (Prav tam, str. 33)

⁹ Intenziven razvoj analitične pedagogike je po prepričanju Medveša (2010, str. 101) bolj zasluga »partnerskih« ved kot same pedagogike.

¹⁰ »Vzgoja, izobrazba in pouk niso trije različni pojavi, temveč različne stvari enotnega družbenega pojava, ki ga navadno na kratko označujem z izrazom vzgoja. S tem, ko seznanjamo učenca pri pouku s temelji znanosti, ne bogatimo samo njegovega znanja, temveč mu bistrimo um, oblikujemo njegovo prepričanje in navajamo ga na samostojno opazovanje, vplivamo na njegov značaj itd.; ga torej ne le izobražujemo, temveč tudi vzgajamo.« (Schmidt 1948, str. 6)

meljnih značilnosti vzgoje, ki jih poznamo v kontinentalni tradiciji – prepletenost obeh procesov (vzgajanja in izobraževanja), teleološkost, vrednotna opredeljenost in precejšnja nepredvidljivost vzgoje, saj določen pedagoški prijem ne producira enega učinka v vseh situacijah in z vsakim otrokom (Mužič 1994) – se je poudarjalo predvsem izobraževanje, ki prek vsebin in načinov njihovega posredovanja doseže najboljše vzgojne učinke (Kodelja 1995; Salecl 1988), in pa koncept človekovih (otrokovih) pravic. Prevladalo je torej zelo specifično pojmovanje vzgoje v šolah, ki je poudarjalo zlasti vsebino kot dejavnik vzgoje in pa življenjsko okolje, urejeno na temelju individualnih pravic.

Kako se (je) prevlada koncepta vzgoje prek izobraževanja odraža(la) na šolskosistemski ravni?

Vzgoja, ki je bila med pedagogi v nekdanji skupni državi razumljena kot nadkategorija, torej kot proces (samo)oblikovanja človekove celotne osebnosti, ki vključuje vzgojo v ožjem smislu in izobraževanje (gl. Potkonjak 1975; Schmidt 1948), je bila na šolskosistemski ravni po osamosvojitvi Slovenije legitimirana in sprejemljiva zlasti kot stranski učinek izobraževanja oz. prek načela o vzgojnosti pouka¹¹ (Bela knjiga 1995; Kodelja 1995; Kovač Šebart in Krek 2009). Posledično so se teoretske razprave pogosteje ukvarjale s samim procesom izobraževanja v šolah in koncepti znanja; raziskovalno se je težišče torej preusmerilo predvsem na procese poučevanja, učenja in discipliniranja, pa tudi na selekcijo relevantnih učnih vsebin. Zaradi spremenjenega raziskovalnega fokusa in v težnji biti primerljivi s tujimi šolskimi sistemi (zlasti držav Evropske unije) so se začeli vpeljevati bolj ali manj utemeljeni strokovni izrazi. In kakšnim spremembam smo bili priča?

V nadaljevanju bomo nekaj pozornosti namenili spremembam na šolskosistemski ravni, ki pomembno definirajo delo učiteljev in napredovanje učencev, skozi prizmo, katero pojmovanje vzgoje lahko prepoznamo v učnih načrtih in pri ocenjevanju.

Spremembe učnih načrtov

Na šolskosistemski ravni se je zgodila temeljna sprememba učnih načrtov (nadalje UN) – konceptualno so se ti spremenili iz učnovsebinskih v učnociljne oz. na predšolski ravni v procesno-razvojne (Kroflič 1992) – ki so bili v preteklih letih že večkrat evalvirani in posodobljeni in v katerih lahko med cilji vedno zasledimo tudi vzgojne.¹² Pri tem se zastavlja vprašanje, kako oz. ali sploh učitelji načrtujejo in

¹¹ To se nekoliko spremeni leta 2007, ko osnovne šole dobijo zahtevo po oblikovanju vzgojnega načrta.

¹² Navajamo ilustrativen primer prvega odstavka v poglavju *Splošni cilji* iz trenutno veljavnega UN za predmet slovenščina v osnovni šoli: »Predmet slovenščina omogoča oblikovanje osebne, narodne in državljanske identitete ter razvijanje ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenskem (knjižnem) jeziku, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, informacijsko in digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.« (Program osnovna šola. Slovenščina 2018)

evalvirajo doseganje vzgojnih in ne le izobraževalnih ciljev, ki so v obliki zahtevanih minimalnih standardov znanja jasno zapisani v UN. Pa pogledjmo najprej vsebinsko analizo splošnih ciljev v UN predmetov na osnovnošolski ravni in se ocenjevanju posvetimo kasneje.

Ob branju trenutno veljavnih UN bralca nekoliko zmoti zelo raznoliko navajanje številnih, med seboj sicer povezanih, vendar v UN večinoma nedefiniranih terminov¹³ (npr. medkulturna kompetenca, medkulturna pismenost, medkulturna zavest, medkulturna zmožnost; numerična in matematična pismenost). Ker je zgodovinsko gledano pismenost eden od temeljnih ciljev osnovnega šolanja, pozornost posvetimo pojmovanju *pismenosti*. V trenutno veljavnih UN smo našli številne besedne zveze, kot npr. digitalna, informacijska, funkcionalna, kartografska, numerična, matematična, naravoslovna, medkulturna in kritična pismenost, kar nakazuje, da je *pismenost* pri nas še vedno konceptualno nedomišljena (gl. tudi Vončina 2013). Ali kot je v intervjuju že pred 15 leti poudaril svetovno znani avstralski pedagog in kurikularni teoretik Luke: »Diskurzi, ki se dotikajo funkcionalne pismenosti, se nagibajo predvsem k redukcionizmu, instrumentalnosti in osredotočenosti na uporabo. Pogosto pa prezrejo etična vprašanja in vprašanja vrednot, ki jih različna raba pismenosti odpira, kot na primer, v katerih družbenih poljih menjave kaj uporabimo, s kakšnim namenom in s kakšnimi pomenskimi strukturami za koga. [...] Sam definiram pismenost kot nabor družbenih praks s komunikacijskimi tehnologijami tiska ali drugih medijev. Vendar ne govorimo le o branju in pisanju – dekodiranju in kodiranju – pogovarjamo se o razponu besedil, zapisanih, ustnih, tradicionalnih ali porajajočih se, in kako jih uporabljamo v družinskem življenju, v polju dela, v religioznem življenju.« (Vončina 2006, str. 14)

Naraščanje števila partikularnih opredelitev pismenosti v UN kaže, da nam pismenosti še ni uspelo opredeliti z nekim skupnim imenovalcem, da nam torej še ni uspelo vsaj do neke mere uskladiti pojmovanja pismenosti kot (kritične) prakse, kot polja menjav in kot tehnologije, s katerimi lahko dosežemo vzgojno razsežnost pismenosti (Vončina 2013). Ali drugače, skrbeti bi nas moralo, »kakšen svet ustvarjamo in kakšni ljudje postajamo s pismenostjo« (prav tam, str. 2), še posebej v šoli, ki naj bi omogočila ne le obvladovanje pisave ali kake druge komunikacijske tehnologije, marveč zavedanje njihove vloge pri dostopanju do znanja in ohranjanju razmerij družbene moči.

Podobno kot raznolike konceptualizacije *pismenosti* na šolskosistemski ravni rahljajo kategorialni aparat in odvrtačajo od vzgojnih dimenzij, je tudi omogočanje izdaje različnih učbenikov (delovnih zvezkov in priročnikov za učitelje) za isti predmet, ki smo mu bili priča po spremembi šolskega sistema, kljub drugačnim pričakovanjem – da bodo učitelji opozarjali na razloge za produkcijo učbenikov in čigavo vednost vključujejo (Bela knjiga 1995) – neredko prispevalo k produkciji šolske vednosti kot kánona in ne le k omogočanju večje ponudbe in posledične izbirnosti

¹³ Samo v UN za predmet matematika smo zasledili tole pojasnitev: »Matematična kompetenca vključuje matematično mišljenje (logično mišljenje in prostorsko predstavo), matematično pismenost in poudarja vlogo, ki jo ima matematika v vsakdanjem življenju.« (Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika 2011, str. 5)

(prav tam). Najbolj relevantno znanje v procesu šolanja je namreč za mnoge le v učbenikih zapisano.¹⁴

Uporaba učbenikov z vsemi dodatki številnim učiteljem omogoča tudi navidezno varno zatočišče v dobro premišljenih didaktičnih rešitvah, utemeljenih z besedno zvezo *primeri dobrih praks*; ko torej poučevanje izvajajo večinoma le na podlagi že oblikovanih učnih ur, ki jih najdejo v priročnikih (Kožuh 2021; Razpotnik in Tadič 2019), pri tem pa, če se naslonimo na t. i. *didaktični trikotnik*, pozabijo na značilnosti učencev, ki jih imajo pred seboj. Zato se skupaj z V. Vončina Vodeb (2013) sprašujemo, ali je mogoče v tem kompleksnem svetu »ustvarjati šole kot varna okolja danih resnic, zbranih v učbenikih, če nam gre za to, da bodo učenci zmogli kritično in odgovorno vstopati v svet [...]. V praktičnem smislu je vse bolj jasno, da pomembnih ciljev demokratične vzgoje in izobraževanja enostavno ni moč uresničevati v šoli, ki je utemeljena na instrumentalni racionalnosti, poblagovljenem znanju, ki šteje le tisto, kar je moč prešteti. [...] Ni mogoče postajati kritičen, dejaven in odgovoren, etičen in političen, ne da bi tvegali z dejanjem in prisotnostjo v svetu, s postavljanjem težkih vprašanj, s tveganjem napak in s sprejemanjem odločitev, ki imajo pomembne posledice za sočloveka, družbo in naravno okolje.« (Prav tam, str. 6–7)

Kako kakovostni so učbeniki in kakšen je njihov vpliv na sam potek poučevanja oz. učenja, je bila že tema razprav (Justin 2010; KaUč – projekt Za kakovost slovenskih učbenikov b. d.; Razpotnik in Tadič 2019), pri čemer se je kakovost učbenikov praviloma utemeljevala s čim močnejšo korelacijo med njihovo uporabo in meritvami pridobljenega znanja. Kako pa pravzaprav (lahko) merimo znanje?

Spremembe na področju ocenjevanja

In tako smo prišli do vprašanja, ki je nevrvalgična točka slehernega šolskega sistema, namreč kako čim bolj pravično vrednotiti napredek učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. V tem kontekstu je treba nekaj pozornosti nameniti *Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (1999), ki je v slovenskem šolskem sistemu zamenjal do tedaj veljavni *Pravilnik o ocenjevanju in napredovanju učencev v osnovni šoli* (Osnovno šolstvo 1980). Pred letom 1999 naj bi učitelji pri ocenjevanju učenčevega znanja upoštevali »njegovo sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem delu, učenčeve sposobnosti, ustvarjalnost,

¹⁴ To se je še posebej v času soočanja z zahtevno družbeno situacijo zaradi covida-19 po poročanju nekaterih staršev in njihovih otrok razvilo do absurdnosti, saj je izobraževanje na daljavo, sploh ob prvem zaprtju javnega življenja, pri nekaterih učiteljih potekalo le na način sporočanja strani v učbenikih in delovnih zvezkih, ki jih morajo otroci (večinoma ob pomoči staršev) do naslednjic predelati. Torej brez učiteljeve razlage, brez možnosti spraševanja o nejasnih pojmih, konceptih ipd.; po besedah ministrice le po nekoliko spremenjeni metodični izvedbi, pri čemer »izobraževanje na daljavo sledi potrjenim učnim načrtom, torej je vsebina znana« (Okrožnica MIZŠ, 30. 3. 2020). Tu velja spomniti, da v učnoljnih UN vsebina ni povsem znana, znani so cilji, ki naj bi jih dosegli. S katerimi vsebinami dosegati zapisane cilje, pa naj bi bila strokovna odločitev učiteljev. Prav zanimivo bi bilo izvedeti, koliko učiteljev je novo družbeno realnost ob pojavu covida-19 izkoristilo za lažje razumevanje novih pogojev in načinov življenja zaradi pogostih okužb, da so torej širši družbeni problem povežali s kurikularnimi vsebinami in tako kontekstualizirali šolsko znanje (Kroflič 2020b, str. 32).

prizadevnost, aktivnost in napredek, razvoj njegovih učnih in delovnih navad in sposobnosti za uporabo pridobljenega znanja« (prav tam, str. 86). Ker je bila pogosto očitana kritika »staremu« pravilniku subjektivnost ocenjevanja, saj na ocenjevanje vplivajo učiteljevi kriteriji ocenjevanja, njegovo mnenje o učencu, učenčeve prejšnje ocene, discipliniranost učenca ipd., kar (lahko) vodi v nepošteno, krivično in nepriemerljivo ocenjevanje, je »novi« pravilnik kot ključno uveljavil *načelo objektivnosti ocenjevanja* (na tak ali drugačen način izražene) znanja. Osnovni kriterij ocenjevanja so v UN zapisani *standardi znanja*,¹⁵ ocene pa učitelji lahko izrazijo številčno in/ali besedno, medtem pa t. i. vzgojni cilji, zapisani v učnih načrtih, niso bili predvideni za zahtevano spremljavo oz. evalvacijo. Zaradi številnih kritik in pomislekov glede standardov znanj kot ključnih meril ocenjevanja, ko so zaradi zahteve po objektivnem ocenjevanju spregledani številni v pedagogiki poznani in z vidika vzgojnih ciljev tudi pomembni vidiki (npr. motivacijsko-emocionalni, praktični, vidik subjektivnih in objektivnih možnosti) (gl. Peček idr. 2006, 2008), je bila ob prenavljanju učnih načrtov na osnovnošolski ravni leta 2008 predlagana nova besedna zveza *pričakovani rezultati*, ki pa se je kmalu izkazala za strokovno neprepričljivo (Štefanc 2012, str. 30).¹⁶ Zato so v osnovnošolskih, pa tudi gimnazijskih UN kot kriterij ostali standardi znanja, medtem ko se v ostalih programih na sekundarni in tudi na terciarni ravni izobraževanja pojavi nov in v različnih kontekstih različno pojmovan termin *temeljne oz. ključne in predmetno specifične kompetence*,¹⁷ v zadnjem času pa še učni izidi¹⁸ (gl. Skubic Ermenc in Mikulec 2020). Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja pa poleg tega zasledimo še *poklicne kvalifikacije in ključne (temeljne, jedrne, generične) kvalifikacije* (gl. Hergan idr. 2012). Že iz navedb opredelitev nekaterih terminov v sprotnih opombah je mogoče ugotoviti, da med njimi ni jasnih mej, saj se praviloma pri vseh opredelitvah enega termina pojavljajo še drugi in prihaja do številnih prekrivanj. Sklenemo lahko, da se v slovenskem šolskem sistemu pri ocenjevanju učenčevega napredovanja v različnih programih upoštevajo različna merila.

Pa se nekoliko ustavimo ob *kompetencah*, katerih skupni imenovalc kljub različnim opredelitvam je, da znanje razumejo »v službi zaposlovanja in uspešnega

¹⁵ V *Navodilih za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij* (1996) so opredeljeni kot »preverljivi, izhajajo iz operativnih ciljev na ravni dosežkov (procesi in rezultati) ter so osnova za preverjanje doseganja ciljev na določeni ravni znanja« (Štefanc 2012, str. 30).

¹⁶ »Pri teh zapisih ni problematično dejstvo, da so kot cilji pouka zapisani v učnih načrtih in da si učitelji prizadevajo, da bi jih učenci dosegli. Je pa mogoče kot problematično označiti njihovo umeščanje med pričakovane rezultate, ki naj bi opravljali funkcijo standardov znanja: ne le, da očitno opisujejo nekaj, česar ni mogoče označiti kot znanje, večinoma gre tudi za zapise ciljev, ki niso objektivno preverljivi in kot taki ne morejo opravljati funkcije standardov znanja, zato tudi ne morejo biti del transparentnega, objektivnega in pravičnega ocenjevanja.« (Štefanc 2012, str. 31)

¹⁷ »Kompetence predstavljajo konglomerat znanja, veščin in stališč, ki jih posameznik izgrajuje v procesu učenja in so torej sestavljene iz treh dimenzij: kognitivne, funkcionalne in osebnostne ali socialne dimenzije« (Hergan idr. 2012, str. 95). »Kompetence predstavljajo dinamično kombinacijo znanja, razumevanja, spretnosti in sposobnosti, zato je razvoj kompetenc cilj izobraževalnih programov; oblikovale se bodo v različnih študijskih enotah in bodo ocenjene na različnih stopnjah.« (Devjak in Zgaga 2007, str. 54)

¹⁸ »Učni izid predstavlja znanje, spretnosti in kompetence, standardizirane na določeni ravni kvalifikacije. Je izjava o tem, kar kandidat na neki kvalifikacijski ravni po zaključenem učnem obdobju ve, je zmožen narediti in se odločiti.« (Mikulec in Skubic Ermenc 2014, str. 81)

»vključevanja v družbo« (Skubic Ermenec in Mikulec 2020, str. 116), in možnostih njihovega ocenjevanja. Ker so kompetence pogosto razumljene kot transverzalne in transdisciplinarne zmožnosti, nevezane na neke konkretne vsebine določenega predmetnega področja, in naj bi se razvijale na različne načine pri različnih predmetih, se zastavlja vprašanje, kako potem ob upoštevanju ključnega kriterija (samo nivo merljivega znanja) in načela (objektivnosti) ocenjevanja spremljati doseganje potrebnih kompetenc. Če se naslonim na svoje izkušnje kot visokošolske učiteljice, potem lahko trdim, da kljub načelnim zagotovitvam, da z zaključenim študijem študentje pridobijo v programih zapisane kompetence, ta zagotovila nimajo realnih temeljev, saj nemalo zapisanih kompetenc nihče od nas, izvajalcev študijskega programa, pri študentih ne spremlja, ker jih objektivno ni mogoče meriti. Na nekaterih študijskih programih Pedagoške fakultete, kjer sem zaposlena, študentje svoj individualni napredek skozi vidik kompetenc samoocenjujejo prek t. i. *portfolia* oz. *listovnika*, ki je neredko nujen sestavni del študija, vendar na formalno izraženo ocenjevanje nima vpliva. Da je treba nekako spremljati tudi ostale (objektivno nemerljive!?) cilje, zapisane v UN, poudarjajo tudi v pred kratkim izdanem Unescovem dokumentu *Reimagining our Futures Together – A new social contract for education* in v tem kontekstu predlagajo, da poleg *sumativnega* vključujemo še t. i. *formativno ocenjevanje* (UNESCO 2021, str. 61); to pa je pri nas predmet žgočih razprav med teoretiki in praktiki z vidika, ali je formativno spremljanje lahko tudi del ocenjevanja (gl. Izzivi in dileme formativnega spremljanja 2021).

Nekdaj je bilo ocenjevanje zelo podvrženo subjektivnosti učitelja, kar je neredko vodilo v nepravilnost in je precej močno definiralo nadaljnjo (izobraževalno) pot učenca. Da bi presegli prepoznano subjektivnost ocenjevanja, so se že v 20. stoletju na podlagi tradicionalne psihometrije, ki ne predvideva učenja kot kontekstualizirane dejavnosti, pogosto zatekali k testnemu ocenjevanju. Ob tem velja spomniti na opozorilo Luka: »Trenutno preverjanje in izpitni sistemi so bili zasnovani za ustvarjanje drugačne vrste subjekta, zasnovani so, da ocenijo, definirajo, razvrščajo, usmerjajo in reproducirajo osebe druge zgodovinske in ekonomske dobe. [...] Vse to je zanimivo, saj državne oblasti govorijo o mišljenju višjega reda, fleksibilnosti, o socialnem kapitalu, podjetnosti. To kaže na resnični problem [...], saj je očitno, da takšni preizkusi teh ciljev ne morejo meriti.« (Vončina 2006, str. 18–19)

V našem šolskem sistemu se v imenu objektivnosti in pravičnosti podeljevanja ocen neredko zatekamo k testnemu kriterijskemu¹⁹ ocenjevanju.²⁰ Za tiste cilje vzgojno-izobraževalne dejavnosti, ki pa jih ni mogoče izmeriti, formalno ni predvideno spremljanje njihove realizacije, učiteljem se samo sporoča, da so pri svojem delu dolžni

¹⁹ Kriterijsko ocenjevanje »postavlja kot meje za ocene določeno znanje (npr. minimalni standard znanja). Učenec, ki izkaže obvladovanje tega znanja (npr. minimalnega standarda znanja), dobi ustrezno oceno (npr. zadostno), ne glede na to, kako so isti preizkus reševali njegovi sošolci, in ne glede na to, koliko odstotkov rešenih nalog obsegajo naloge, ki pokrivajo to znanje (odstotek je odvisen od same strukture preizkusa znanja).« (Zupanc 2007, str. 51)

²⁰ Pri tem so zanimive zagate številnih učiteljev, ko učenec ob prihodu v osnovno šolo (zlasti v nižjih razredih) že dosega in včasih celo presega za tisti razred predvidene standarde znanja, kar pomeni, da brez truda, sprotnega učenja in utrjevanja dosega najvišje ravni znanja. To učitelje privede do vprašanja, kako (če sploh?) pedagoško delo individualizirati, da bo ta učenec skozi leto napredoval in ne stagniral ali celo nazadoval.

dosegati tudi te težje merljive cilje. Ker ne poznamo raziskav o tem, kako pogosto učitelji načrtujejo doseganje vzgojnih ciljev in opravijo tudi evalvacijo doseženega, lahko o zasledovanju vzgojnih ciljev v naših šolah samo ugibamo. Vprašamo se lahko, ali samo s posredovanjem »nevtralnih« učnih vsebin in z zaupanjem v odgovorno delo učiteljev zadovoljivo dosegamo npr. v zakonu zapisan cilj dejavnega vključevanja »v demokratično družbo, kar vključuje tudi globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, do svoje in drugih kultur, do naravnega in družbenega okolja, do prihodnjih generacij« (ZOFVI 1996, 2. člen).

To predstavitev problematike ocenjevanja lahko sklenemo s predlogom, da bi bilo zaželeno akt ocenjevanja temeljito premisliti v smislu, kakšne vzgojne učinke dosegamo z zdaj uveljavljenim sumativnim (ponekod tudi formativnim) ocenjevanjem. Premislek pa bi bil potreben tudi v smeri, kaj naj s cilji, ki jih ni mogoče objektivno (iz)meriti, pa vendar so zapisani v formalnih dokumentih: naj jih izključimo, ker so objektivno nemerljivi, ali naj poiščemo še kakšne druge načine spremljanja in ocenjevanja, ki kontekstualizirajo vzgojno-izobraževalni proces in sporočajo, kako učenec napreduje v smeri odgovornega delovanja v in s svetom (UNESCO 2021), naravnim in družbenim (Biesta 2022).

Vzgoja kot proces pravne zaščite otrokovih pravic

Kot smo poudarili v uvodu, je vzgoja ne le močno prepletena z izobraževanjem, temveč je vedno tudi medosebna, odnose v šoli pa naj bi urejali zlasti na temelju človekovih (otrokovih) pravic (Bela knjiga 1995). V tem kontekstu sta bila ob spreminjanju šolskega sistema pomembna novost tudi *Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli* (1996) in *Pravilnik o šolskem redu za gimnazije, poklicne, srednje tehniške in strokovne šole* (1997). Vključitev ozaveščanja šolajočih se o pravicah, ki so jim v šoli zagotovljene, pa tudi o dolžnostih, ki jih od njih pričakujemo znotraj javnih institucij, in tudi o predvidenih vzgojnih ukrepih ob morebitnih kršitvah je gotovo hvalevredna poteza na šolskosistemski ravni. Toda udejanjanje teh pravilnikov je privedlo do številnih nezaželenih učinkov (Gomboc 2007), med katerimi je bila najpogosteje navajana zahteva po izrekanju vzgojnih ukrepov kot upravnih postopkov, ki so se jim učitelji zaradi prezahtevnih birokratskih postopkov večkrat izogibali, saj so bili po njihovi oceni tudi premalo učinkoviti. Lahko rečemo, da je bila konec devetdesetih in v zgodnjih letih novega tisočletja vzgoja v šolah poleg *vzgoje prek izobraževanja* razumljena tudi kot *proces pravne zaščite otrokovih pravic* (Kroflič 2002, 2004). Ključna naloga šole je torej bila vzpostavljjanje pravnega reda, v postopkih obravnave in izrekanja ukrepov pa natančno spoštovanje pravic. Takšno oblikovanje socializacijskega okolja naj bi prek »ponotranjenja prepoznavne simbolne strukture« (Medveš 2018a, str. 49) omogočalo pozitivne posredne učinke na mlade. Četudi je življenjsko okolje pomemben dejavnik vzgoje, ki ga kot medij vzgoje posebej poudarja socialnokritična pedagogika (prav tam), pa zasnovati vzgojo le na tem dejavniku pomeni tudi graditi vzgojo na veri, da proces ponotranjenja (posnemanja) simbolne strukture, ki jo prek realnih družbenih razmerij omogoča šola, šolajoče privede do zapisanih vzgojnih ciljev. Toda za dosego npr. *odgovornega*

odnosa do sebe in drugih (ZOFVI 1996, 2. člen) mora človek v medosebnih odnosih »razviti nekaj bistveno bolj temeljnega kot samo poznati pravice in obvladati postopke, ki zagotavljajo varstvo pravic v državni instituciji« (Medveš 2007, str. 12).

Da je grajenje in urejanje odnosov v vzgojno-izobraževalnih institucijah treba utemeljevati na različnih etičnih diskurzih, torej ne le na liberalni etiki pravičnosti, marveč vsaj še na etiki skrbi in komunitarni etiki, smo nekateri opozarjali že kmalu po spremembi šolskega sistema (gl. Kroflič 2003; Lesar 2002). Pa vendar se je na šolskosistemski ravni šele čez dobro desetletje pojavila odločitev, da mora sleherna osnovna šola oblikovati vzgojni načrt,²¹ v katerem se je pričakovala jasna opredelitev temeljnih vrednot, v skladu s katerimi bo vzgoja v posamezni šoli potekala (Gomboc 2007). Kako zelo strokovno utemeljena in v že zahtevane dokumente, ki jih je morala pripraviti vsaka osnovna šola (letni delovni načrt, hišni red in pravila šolskega reda), smiselno vključena odločitev je to bila, ni predmet te razprave (gl. Štraser 2015). Žal pa se je v večini primerov izkazalo, da ni povsem jasno, kaj je osnovni namen vpeljevanja vzgojnega načrta, in je to postal še en formalno zahtevan (neredko kupljen) dokument posamezne šole. Poleg tega so bile osnovne šole in učitelji postavljeni pred nove in nepojasnjene pojme (npr. vzgojni postopek, vzgojni ukrep, vzgojni opomini, vzgojne dejavnosti), hkrati pa še pred zahtevo vpeljevanja leta 2008 posodobljenih učnih načrtov (prav tam).

Ta hitri, strnjeni in ne preveč poglobljen pregled sprememb na šolskosistemski in teoretski ravni pokaže, da je v preteklih 25 letih prišlo do številnih sprememb in da se je v kontekstu pojmovanja vzgoje prek izobraževanja in kot procesa zaščite otrokovih pravic skušalo večinoma – z izjemo intence oblikovanja vzgojnega načrta – dosežati t. i. *minimalni cilj vzgoje*, ki se »navadno omeji na oblikovanje hišnega reda in sistema disciplinskih praks kot sistema preventivnih in kurativnih ukrepov za njegovo zaščito« (Kroflič in Peček Čuk 2009, str. 16). Za doseganje *maksimalnega cilja vzgoje* (kot npr. oblikovanje osebno odgovorne, tolerantne, družbeno angažirane, okoljsko ozaveščene osebnosti) pa ne zadostuje le oblikovanje disciplinskega režima v instituciji, temveč moramo načrtno spodbujati in razvijati etično razsojanje in delovanje. Avtonomne morale in osebne odgovornosti pa ni mogoče oblikovati, »ne da bi razvijali kritično razmišljanje o temeljnih vrednotnih dilemah, kakor tudi ne [...] brez posameznikove pripravljenosti za vzpostavitev distance do obstoječih resnic ter njegove zavezanosti za iskanje ustrezne etične drže, kar sta dva od temeljnih ciljev vzgoje« (prav tam, str. 17).

Snovalci šolskega sistema v samostojni državi Sloveniji so predlagane rešitve utemeljevali le z družboslovno (podobno kot v času t. i. socialistične pedagogike) in ne skupaj s humanistično paradigmo (Lesar in Skubic Ermenc 2017; Medveš 2010), pri tem pa so vrednote, ki so pomenile temelj vzgojno-izobraževalnega dela, izpeljali iz mednarodnih dokumentov (Deklaracija o človekovih pravicah in Konvencija o otrokovih pravicah). Realizacija vzgoje na podlagi mednarodnih dokumentov pri nas kaže, da »se je koncept vzgoje vse bolj oddaljeval etičnemu [in] se nadomeščal s pravnim v duhu šolskih pravil in reda« (Medveš 2010, str. 102). Vsebinska, zlasti

²¹ Kar nekaj časa in energije se je v tem obdobju izgubilo pri osnovnih terminoloških zadregah: ali je bolj umestno govoriti o vzgojni zasnovi ali vzgojnem konceptu ali vzgojnem načrtu.

na znanosti temelječa, in pravno urejeno življenjsko okolje sta bila dejavnika, na katerih so utemeljevali vzgojo v tem obdobju.

Ključni procesi, ki so vplivali na opisane spremembe

Na širši družbeni ravni ne smemo spregledati *vzpona neoliberalizma in individualizma*, ki se v šolskem sistemu odraža posredno, npr. v večji izbirlivosti (vsebin ali predmetov), ta pa je utemeljena s pluralnostjo možnosti oz. z omogočanjem pridobivanja določenih spričeval kljub različnosti pridobljenega znanja. Nekateri avtorji (gl. Laval 2005; Salecl 2010) so že pred časom opozarjali, da je v ozadju velika past, saj teorija individualizma skupaj z neoliberalno ideologijo delata posameznika odgovornega za svoje izbire in tako zanemarita vpliv socialno-ekonomske stratifikacije. Ob tem se sprašujemo, ali naslanjanje vzgoje na vrednoto pravičnosti – razumljeno kot zaščito individualnih pravic, zapisanih v mednarodnih dokumentih – kot prevladujočega merila urejanja odnosov ne pogloblja že tako ali tako prisotnega individualizma.

Nadalje je treba omeniti *proces evropeizacije izobraževanja*, ki se je začel z bolonjsko deklaracijo in lizbonsko strategijo in poteka od zgoraj navzdol ter se odraža v prevzemanju evropskih standardov (na področju izobraževanja so to kvalifikacije) s strani držav kandidatk, ki naj bi prek vzpostavitve nacionalnega ogrodja kvalifikacij prispevale k večji konkurenčnosti evropskega gospodarstva (Skubic Ermenc in Mikulec 2020). Avtorja v prispevku pokažeta, da je ne le uvajanje kompetenc, temveč tudi »uvajanje koncepta učnega izida v izobraževalno prakso izjemno tvegano, še zlasti, če poteka kot uradniški in ne strokovni proces, ki ne upošteva nacionalnih in institucionalnih specifik ter slepo sledi bolj ali manj nedorečenim evropskim smernicam« (prav tam, str. 123). Zato velja ponovno zastaviti vprašanje, ali bo ekonomska rast evropskega gospodarstva najbolj bistveno krojila spremembe na šolskosistemski ravni držav Evropske unije in bomo zgolj opazovali, kako naše šole postajajo *ideološki aparat ekonomije* (Lesar 2009).

Opozoriti je treba tudi na nekatere mednarodne primerjalne študije znanja (npr. PISA, TIMSS, PIRLS), v okviru katerih lahko – podobno kot na ravni slovenskega šolskega sistema – neredko zaznamo veliko razhajanje med ključnimi cilji šolanja, ki jih zagovarjajo (npr. zmožnost etične presoje), in testi oz. nalogami, s katerimi merijo uspešnost sistema. Kot v intervjuju poudari Luke: »To je resnično zgodovinsko protislovje in anomalija izobraževalnih politik, da naši nameni in cilji izobraževanja niso tudi vatek, s katerim merimo uspešnost svojega sistema.« (Vončina 2006, str. 18) In četudi s temi mednarodnimi študijami ne merimo vsega tistega, kar so deklarirani cilji šolanja, je vpliv na nacionalne šolske politike – kar je eden od ključnih namenov teh študij – neredko zelo velik (gl. Medveš 2006). V tem kontekstu se zastavlja vprašanje, kakšno pozornost so oblikovalci naše šolske politike namenili ugotovitvi, da v PISA 2015 in 2018 sodelujoči petnajstletniki iz Slovenije izražajo pomembno manjše zadovoljstvo z življenjem, pa tudi pomembno manjšo pripadnost šoli, kot je povprečje v državah OECD (Šterman Ivančič 2017, 2019).

Ena od najbolj očitnih konceptualnih sprememb, ki smo ji bili priča in je za našo razpravo ključna, pa se navezuje na sam proces izobraževanja, v okviru katerega se večji poudarek daje procesu učenja in mu je poučevanje podrejeno. Nekateri opozarjajo, da gre za t. i. *learnification* (Biesta 2010b) oz. *učenjenje*, kot z eno besedo Kroflič (2020b, str. 32) izrazi *poveličevanje učenja*, ko namesto o vzgoji in izobraževanju govorimo le še o učenju (Biesta 2010b, str. 5). Nove teorije učenja (npr. konstruktivistična), v katerih sta v ospredju učenčeva aktivna vloga in lastna konstrukcija znanj, so gotovo pozitivno učinkovale na prakse poučevanja. Učitelj naj bi se predvsem odzival na potrebe učečega, ga spodbujal, podpiral²² in bistveno manj vodil učni proces. Vendar to v času izrazitega individualizma in neoliberalizma vodi do ozkega pojmovanja učenja kot intrapsihičnega in ne več interpersonalnega procesa, za katerega je najbolj odgovoren učeči se sam in v okviru katerega se redko, če sploh kdaj, vprašamo o tem, *česa* naj bi se učenci naučili in *s kakšnim namenom* (prav tam, str. 19). Zakaj se je to zgodilo?

Po analizah nekaterih avtorjev (Biesta 2011; Medveš 1991) je treba razloge iskati v različnih zasnovah polja vzgoje in izobraževanja, in sicer *kontinentalni* in *anglo-ameriški*.²³ In četudi je (bila) slovenska pedagogika bolj naslonjena na kontinentalno, natančneje germansko zasnovo, se zdi, da so se v obdobju njene diskvalifikacije partnerske discipline naslonile bolj na anglo-ameriško zasnovo, v kateri ima osrednje mesto proces učenja oz. psihologija učenja. Pri tem ni zamenljiva niti ugotovitev, da se spremembe na šolskem področju danes utemeljujejo *z dokazi podprtimi praksami* (angl. evidence-based practice), ki pa praviloma ne upoštevajo tega, da je izobraževanje odprt semiotični sistem (Biesta 2010a). Z dokazi podprte npr. metode poučevanja ali uporaba IKT same po sebi ne vodijo v izmerjene učinke na področju pridobljenega znanja, saj te raziskave praviloma ne vključijo vseh dejavnikov, ki so na proces učenja imeli vpliv, pa tudi ne njihovih medsebojnih povezanosti. Zato lahko rečemo, »da brez normativne usmeritve, brez odločitev o tem, kaj je zaželeno, brez artikulacije telosa vzgojno-izobraževalnih praks, te prakse preprosto ne obstajajo – ali vsaj ne obstajajo kot vzgojno-izobraževalne prakse« (prav tam, str. 501). Zato morata biti vzgoja in izobraževanje najprej *vrednotno utemeljena* (angl. value-based) in šele nato tudi z dokazi podprta. Kar pomeni, da *lahko le v kombinaciji humanistične in družboslovne paradigme* najdemo konstruktivne pedagoške rešitve (Lesar in Skubic Ermenc 2017; Medveš 2010). Dodati velja še

²² Ob tej zahtevi se je v strokovni literaturi začel pojavljati izraz *scaffolding*, ki ga nekateri prevajajo kot *odranje* (gl. Dumont idr. 2013, str. 53)

²³ Za *kontinentalno konstrukcijo* je značilno terminološko ločevanje procesov (npr. *Erziehung* in *Bildung*, *oppdragelse* in *utdanning*, *odgoj* in *obrazovanje*), ki sta sicer med seboj tudi povezana, pri čemer je vzgoja razumljena kot teleološka in vrednotno opredeljena dejavnost, ki vedno vključuje zaželene cilje. Vzgoja zato vedno vključuje določeno stopnjo upanja in pričakovanje glede učinkovitosti vzgojnih postopkov, čeprav zastavljenih ciljev pogosto ne dosega (Biesta 2011, str. 184). Za *anglo-ameriško konstrukcijo* pa je značilno, da se je vprašanje *education* pojavilo šele ob zahtevi po obveznem šolanju in primerni izobrazbenosti učiteljstva, prav tako je zanjo značilen meddisciplinaren (filozofija, psihologija, sociologija in zgodovina) in objektivističen pristop k proučevanju polja. V tej konstrukciji obstajajo le t. i. *edukacijske študije*, ne pa *pedagogika* kot samostojna znanstvena disciplina, ki je tudi v kontinentalni konstrukciji *utemeljena na interesu* kot specifičnem vrednotno vodenem zanimanju (podobno kot medicina, katere interes je zdravje, in pravo, ki stremi k pravičnosti) in ne na *objektu proučevanja* (prav tam).

ugotovitev, da »je za pedagogiko epistemologija kot pomožna veda pomembnejša od psihologije« (Medveš 2020b, str. 23–24).

Opozoriti pa je treba tudi na bolj ali manj zavesten spregled dejstva, da je selekcija relevantnih šolskih znanj, ki jo večinoma izvajajo nosilci trenutne družbene moči (tudi znanstveniki s(m)o vpeti v hierarhična razmerja, torej v razmerja moči), pod izrazitim vplivom trenutno prevladujočih paradigem in dominantnih družbenih skupin. Vprašamo se lahko, kako se uresničuje v formalnih dokumentih zapisano načelo pluralnosti vednosti (Bela knjiga 1995) in zakaj je v šolah relevantno samo na znanosti temelječe znanje, ki se ne dopolnjuje z drugimi izvori vednosti, kot so staroselska in druga tradicionalna znanja in prakse, na katere se še vedno marsikje gleda zelo podcenjujoče.²⁴ Morda je že skrajni čas, da se vzpostavi kritična drža do koncepta znanstvene objektivnosti in splošne veljavnosti, ki jo lahko presežemo s kombinacijo znanstvenega in humanistično-etičnega diskurza.

Dileme, ki ostajajo, in kakšne odgovore ponuja akademska pedagogika

Dosedanje razpravljanje je privedlo do spoznanja, da so možni razlogi za vpeljevanje številnih novorekov in konceptov v teleološkosti, vrednotni opredeljenosti, precejšnji nepredvidljivosti in kompleksnosti vzgoje, ki vključuje izrazito prepletenost procesov vzgajanja in izobraževanja ter različne vzgojne dejavnike (učitelj, učenec, vsebina, življenjsko okolje) in načine doseganja vzgoje (introjekcija, komunikacija). Hkrati pa moramo razpetost vzgoje v šoli med pričakovanji in zahtevami družbe ter omogočanjem razvoja posameznikovih potencialov sprejeti kot dejstvo. In kljub nelagodju, ki ga povzroča in se odraža tudi v zgodovini pedagoških idej z nihanjem med tem, ali dati prednost senzualizmu z geslom »nujno je otroka voditi« ali naturalizmu z geslom »pustiti otroka rasti« (Medveš 2020b), moramo v njem vztrajati. Toda kako potem opredeliti cilje vzgoje v javni šoli in jih uresničevati ter evalvirati? Če izhajamo iz pred kratkim objavljenega dela mednarodno uveljavljenega avtorja, potem bo treba do zdaj prevladujočima *v kurikulum oz. v otroka* usmerjenima pristopoma pedagoškega razpravljanja in delovanja postaviti nasproti *v svet usmerjen pristop* (Biesta 2022; podobno tudi UNESCO 2021), ki ne le premošča enostranskost predhodnih dveh, marveč poudarja, »da so vzgojna vprašanja v osnovi eksistencialna vprašanja, torej vprašanja o našem obstoju, v' in ,s' svetom, naravnim in družbenim, in ne le o našem obstoju s samim seboj.« (Biesta 2022, str. 90–91)

Pri opredeljevanju vzgojno-izobraževalne dejavnosti v šolah pa bi se morda veljalo nasloniti na Biestovo (2013) shemo treh področij, znotraj katerih je treba artikulirati njihov *namen* in *vzgojne smotre*: na področju *kvalifikacij* (pridobivanje znanj, spretnosti, vrednot in dispozicij za potrebe poklica), *socializacije* (načini sprejemanja družbenih norm in navad, postajanje del družbenih tradicij in oblikovanje okolju primerne identitete) in *subjektifikacije* (vzpostavljanje posameznika

²⁴Zanimivo resnično izkušnjo transcendentalne duhovne zamaknjenosti pri mongolskih šamanih prikaže francosko-belgijski film *Večji svet* (2019), posnet po knjigi Corine Sombrun z naslovom *Mon initiation chez les Chamanes*, ki so jo kasneje potrdili tudi z znanstvenimi raziskovanji vpliva zvoka bobnov na možgansko valovanje in je ponekod postala ena od uradno potrjenih tehnik zdravljenja.

kot subjekta, kar je povezano z emancipacijo, svobodo in posledično odgovornostjo). Poudarjamo, da teh treh relevantnih področij ni mogoče povsem enostavno vzprejeti z našimi razpravami o vzgoji in izobraževanju, kot tudi ne z razpravami o štirih vzgojnih dejavnikih (učitelj, vsebina, otrok in življenjsko okolje), saj je na vseh treh mogoče in treba zasledovati tudi vzgojne cilje. Pa vendar lahko v trenutnem šolskem sistemu prepoznamo, da se, razen ob zahtevi priprave vzgojnih načrtov, vprašanju načrtovanja različnih dejavnosti z namenom doseganja vzgojnih ciljev nismo posvečali. Zato velja ponovno spomniti na opozorilo Krofliča (2002), da četudi zagovarjamo primat posrednih vzgojnih dejavnikov in s tem izobraževalni koncept šole, *mora biti vzgoja v njej načrtovana*, saj nas v to silita *pravni*²⁵ in *pedagoški*²⁶ razlog. Če z vzgojnim konceptom teh dejavnikov ne povežemo v sklenjeno celoto, ki teži k realizaciji vnaprej opredeljenih vzgojnih smotrov, bodo omenjene dejavnike zasedle naključne partikularne ideologije (prav tam).

Maksimalni cilj vzgoje je torej mogoče doseči, če vzgoje in izobraževanja ne razumemo na izključujoč in nepovezan način, da gre torej pri vzgoji za formiranje nečesa subjektivnega in pri izobraževanju za spoznavanje objektivnega (Medveš 2020b, str. 35). Na podlagi temeljite analize Herbartovega dela, v katerem ta pojasni svojo pojmovanje estetskega predstavljanja učitelja in estetskega doživljanja učenca kot spoznavnih procesov, kar omogoča *sklapanje notranjega in zunanjega* (prav tam, str. 20), Medveš sklene, »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 udeležbo 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. [...] Ne preostane drugega, kot da individuuma z ustreznimi pedagoškimi strategijami spodbuja v samoorganiziranost, ki temelji na individualni refleksiji konkretnega empiričnega konteksta, na kateri bo individuuum ustvaril lastno hierarhijo vrednot za odločanje v konkretni življenjski situaciji.*« (Prav tam, str. 51–52)

Pomembna zmožnost učitelja oz. slehernega pedagoškega delavca je, da *pri svojem delu zna spretno ravnati z mediji vzgoje*, ki jih lahko identificiramo v različnih novoveških vzgojnih paradigmah (učitelj, otrok, vsebina in življenjsko okolje), ob tem pa preprečiti indoktrinacijo in manipulacije oseb, udeleženih v vzgoji in izobraževanju, tako da vse procese izpelje *v simetrični komunikaciji*, z dogovarjanjem in soglasjem (prav tam, str. 15–16). Torej prek *simetrične komunikacije* – »to je v transparentni samorefleksiji in refleksiji vseh udeleženih, ob dogovoru in soglasju« (prav tam, str. 16) – je učitelj kot dejavnik oz. medij vzgoje najbolj okrepljen in na ta način, *z vznemirjenjem otrokove zavesti*, lahko okrepi tudi otroka kot dejavnik vzgoje.

Na ravni vsebin kot dejavnika vzgoje smo že izrazili dvom o samo na znanstveni paradigmi temelječi vzgoji in izobraževanju, dodati pa je treba, da so tudi mnoge

²⁵ Šola kot družbena institucija nima primarne pravice do vzgoje otrok, legitimiteto vzgoje ji dodeljujejo starši, ki morajo biti vnaprej seznanjeni z vzgojnim konceptom institucije (Kroflič 2002).

²⁶ Šola je zapletena institucija, v kateri delujejo mnogi vzgojni dejavniki: organizacija življenja, šolska pravila, splošna kultura šole, šolska klima, metode in vsebine poučevanja, učiteljev karakter, vzgojne dejavnosti, medvrstniški odnosi (prav tam).

umetniške izkušnje in doživetja neutemeljeno zapostavljeni (Kroflič 2018). Omogočanje *vzgoje prek umetnosti* je pri nas že temeljito pedagoško podkrepjeno (gl. Kroflič 2017, 2018, 2019a), pa vendar v praksi pogosto odvisno od entuziazma posameznega učitelja in podpore vodstva šole. Na ravni življenjskega okolja se trenutna naslonitev šolskega sistema na Rawlsovo pojmovanje pravičnosti in na človekove pravice kaže kot strokovno vprašljiva (podobno tudi UNESCO 2021), zato bi jo bilo smiselno zamenjati z bistveno bolj *holističnim pojmovanjem pravičnosti, poimenovanim 4 R-ji – redistribucija, rekognicija, reprezentacija, relationalnost* (gl. Lesar 2018, 2020; Lynch idr. 2009). Pri konkretnem reševanju nastalih konfliktov pa uporabiti *induktiven vzgojno-disciplinski pristop*, ki pomembno pripomore k učenju razlikovanja med moralnimi in konvencionalnimi zahtevami ter osebnimi pričakovanji, pa tudi k razvoju empatične prosocialnosti in morale (Kroflič 2007, 2008, 2013, 2019b).

Naj na koncu svoje pomisleke in predloge podkrepim z epilogom dela *The Beautiful Risk of Education* Gerta Bieste (2013), v katerem avtor dejavnost kot vredno poimenovanja vzgojno-izobraževalna razume le, kadar ta zasleduje cilje kvalifikacije, socializacije in subjektifikacije ter kadar je demokracija način bivanja in ne stanje, ki ga lahko dosežemo v določenem razvojnem obdobju: »To pa ne nazadnje pomeni sprejeti in se soočiti z odprtostjo in nepredvidljivostjo vzgoje in izobraževanja; vzeti komunikacijo resno; priznati, da je moč učitelja strukturno omejena; videti, da emancipacija in demokracija ne moreta biti proizvedeni na mehanicističen način, in priznati, da vzgoja in izobraževanje nikoli ne moreta biti reducirana na logiko *poiesis*, temveč vedno potrebujeta tudi logiko *phronesis*, kar pomeni tveganje vzeti resno [...] Kajti brez tveganja vzgoja in izobraževanje sama po sebi izgineta in socialna reprodukcija, vstavljanje v obstoječi red, prevzame bitje, delovanje in mišljenje. Medtem ko je to lahko zaželeno, če je naša težnja v smeri reprodukcije že obstoječega, pa ni zaželeno, če smo resnično usmerjeni v vzgojno-izobraževalni proces, ki ga zanima prihod svobodnih subjektov v svet. Za to pa ne potrebujemo pedagogike vzroka in učinka, pedagogike, ki skuša le generirati vnaprej določene ‚učne izide‘. Bolj kot to potrebujemo pedagogiko dogodka, pedagogiko, ki pozitivno sprejema šibkost vzgoje in izobraževanja. To je pedagogika, ki je zares pripravljena sprejeti čudovito tveganje vzgoje in izobraževanja.« (Prav tam, str. 140)

Literatura in viri

- Bahovec, E. (1985). O konceptualnih protislovjih in ideoloških razsežnostih »vsestransko razvite osebnosti«. *Problemi*, št. 4, str. 1–3.
- Bahovec, D. E. (ur.). (1992). *Vzgoja med gospodstvom in analizo*. Ljubljana: Krt.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Biesta, G. (2010a). Why »what works« still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy & Education*, 29, št. 5, str. 491–503.
- Biesta, G. (2010b). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.

- Biesta, G. (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, št. 2, str. 175–192.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2022). *World-centered education. A veiw for the present*. New York, Albionon: Routledge.
- Devjak, T. in Zgaga, P. (ur.). (2007). *Prispevki k posodobitvi študijskih programov II*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (ur.). (2013). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gomboc, M. (2007). Izhodišča za oblikovanje vzgojnega koncepta osnovne šole in vzgojnih načrtov osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5, str. 196–208.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Hergan M. idr. (ur.). (2012). *Smernice za uresničevanje vključevanja ključnih kompetenc v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Izzivi in dileme formativnega spremljanja. (2021). *Sodobna pedagogika*, 72, št. 2.
- Javornik, M. in Šebart, M. (1991). Ali bo potreben nov kolokvij o vsestransko razviti osebnosti? V: *Vzgoja v javni šoli*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 106–117.
- Justin, J. (2010). *Zaključno poročilo o rezultatih raziskovalnega projekta Optimizacija spoznavne (učne) učinkovitosti didaktičnega besedila*. Dostopno na: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-SQYR6TZA/d7e30e3d-2531-47b0-bbf6-2573a022a20b/PDF> (pridobljeno 16. 8. 2021).
- KaUč – projekt Za kakovost slovenskih učbenikov*. (b. d.). Dostopno na: <https://kauc.splet.arnes.si/> (pridobljeno 16. 8. 2021).
- Kodelja, Z. (1995). *Laična šola: pro et contra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kosovel, I. (1990). *Vzgoja proti izobraževanju. Razprave in eseji*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kožuh, V. (2021). Analiza vpliva in uporabe učnega načrta pri načrtovanju pouka učnega predmeta spoznavanje okolja. *Sodobna pedagogika*, 72, št. 2, str. 124–143.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikuluma*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Kroflič, R. (2002). Šola – izkustveni prostor socialnega učenja in/oziroma moralne vzgoje? *Sodobna pedagogika*, 53, št. 5, str. 42–51.
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 4, str. 8–28.
- Kroflič, R. (2004). Učiteljeva zaveza vzgojnim ciljem javne šole. *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, str. 76–88.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 56–71.
- Kroflič, R. (2008). Induktivni pristop k poučevanju državljske vzgoje na načelu interkulturalnosti. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 19, št. 5/6, str. 7–24.

- Kroflič, R. (2013). Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljske in moralne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 12–31.
- Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 12, str. 10–31.
- Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje V: D. Rutar (ur.). *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*. Kamnik: Cirius Kamnik, str. 79–115.
- Kroflič, R. (2019a). Preschools' and schools' cooperation with artists and cultural institutions. V: K. Skubic Ermenc in B. Mikulec (ur.). *Building inclusive communities through education and learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing, str. 169–182.
- Kroflič, R. (2019b). Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 30, št. 1/2, str. 9–27.
- Kroflič, R. (2020a). *Šolsko politiko povsem okupira militantna epidemiološka retorika* (Intervju vodila Sergeja Hadner Hvala, *Žurnal24.si*, 27. 9. 2020).
- Kroflič, R. (2020b). Prosvetna politika in vzgoja v času pandemije. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 4, str. 28–41.
- Kroflič, R. in Peček Čuk, M. (2009). Zakaj morajo imeti tudi poklicne in strokovne šole svoj vzgojni koncept? V: R. Kroflič idr. (ur.). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, str. 13–23.
- Krsnik, O. idr. (ur.). (1990). *Šola v političnem pluralizmu*. Ljubljana: Marksistični center CK ZKS.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolo*. Ljubljana: Krtina.
- Lesar, I. (2002). *Med iskanjem in izbiro smisla. Vpliv Franklove teorije smisla na vzgojno teorijo in prakso*. Ljubljana: Institut za psihologijo osebnosti.
- Lesar, I. (2009). Slovenska pedagogika pred izzivi reformiranja šolskega sistema. *Revija 2000*, št. 211/212/213, str. 33–46.
- Lesar, I. (2018). Celovitejše razumevanje pravičnosti kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti. V: D. Rutar (ur.). *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*. Kamnik: Cirius Kamnik, str. 117–139.
- Lesar, I. (2020). Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti? V: R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 145–164.
- Lesar, I. in Peček, M. (2008). Pojem »edukacija« – rešitev ali poglobitev zadreg pri opredeljevanju vzgoje in izobraževanja? V: P. Javrh (ur.). *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 95–107.
- Lesar, I. in Peček, M. (2009). Education (edukacija) versus »upbringing and teaching/learning« (vzgoja in izobraževanje) – terminological problems and their implications in practice. V: E. Protner, V. Wakounig in R. Kroflič (ur.). *Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft: Ambivalenzen, Begriffsverwirrungen und Reformeifer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 63–74.
- Lesar, I. in Skubic Ermenc, K. (2017). Slovenian pedagogy between social sciences and humanities: historical, theoretical, methodological, and comparative implications. V: I. Silova idr. (ur.). *Reimagining utopias: theory and method for educational research in post-socialist contexts*. Rotterdam: Sense, str. 245–259.
- Lynch, K., Baker, J. in Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care and injustice*. Dublin: Palgrave Macmillan.

- Medveš, Z. (1991). Tipologija šolske zakonodaje in narava zakonov o organizaciji ter financiranju šolstva. V: M. Milharčič - Hladnik in M. Šebart (ur.). *Šola in učitelj na vajejih države*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 69–90.
- Medveš, Z. (2006). Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 10–24.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5, str. 6–29.
- Medveš, Z. (2010). Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko. V: D. Nečak (ur.). *Pogledi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 84–113.
- Medveš, Z. (2011). Kakršna je družba, taka je šola! *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 148–170.
- Medveš, Z. (2015a). Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 2, str. 14–41.
- Medveš, Z. (2015b). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 3, str. 10–35.
- Medveš, Z. (2018a). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 1, str. 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, št. 2, str. 4–19.
- Medveš, Z. (2020a). Normativna logika namesto pedagoškega razmisleka. *Delo* (11. 4. 2020). Dostopno na: <https://www.delo.si/sobotna-priloga/normativna-logika-namesto-pedagoskega-razmisleka/> (pridobljeno 20. 8. 2021).
- Medveš, Z. (2020b). Voditi, pustiti rasti ali vzburi samoorganizacijo. V: R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 11–58.
- Mikulec, B. in Ermenc, K. S. (ur.). (2014). *Umeščanje slovenskega ogrodja kvalifikacij v evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Milharčič - Hladnik, M. in Šebart, M. (ur.). (1991). *Šola in učitelj na vajejih države*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Mužić, V. (1994). Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 45, št. 1–2, str. 39–51.
- Okrožnica MIZŠ, 30. 3. 2020: *Poudarki dneva z Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport*. (2020). Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2020-03-30-poudarki-dneva-z-ministrstva-za-izobrazevanje-znanost-in-sport-30-marec-2020/> (pridobljeno 5. 8. 2021).
- Osnovno šolstvo – družbeno varstvo otrok*. (1980). Ljubljana: Časopisni zavod Uradni list SR Slovenije.
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2006). Ali ocene res odražajo le znanje učencev? *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 37, št. 2, str. 23–28.
- Peček, M., Valenčič Zuljan, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2008). Should assessment reflect only pupils' knowledge? *Educational studies*, 34, št. 2, str. 73–82.
- Peček, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: Sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba.

- Pediček, F. (1994). *Edukacija danes: poglavja za pedagoško antropologijo*. Maribor: Obzorja.
- Pediček, F. (ur.). (1984). *Terminologija v znanosti. Prispevek k teoriji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja.
- Pediček, F. (ur.). (1995). *Današnja identiteta pedagoških znanosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Potkonjak, N. (1975). Predmet pedagogike. V: L. Krneta, N. Potkonjak, V. Schmidt, P. Šimleša, F. Šafar (ur.). *Pedagogika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 15–120.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli*. (1996). Uradni list RS, 31/96.
- Pravilnik o šolskem redu za gimnazije, poklicne, srednje tehniške in strokovne šole*. (1997). Uradni list RS 17/97.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*. (1999). Uradni list RS 603-48/99.
- Problemi*. (1985, št. 4).
- Program osnovna šola. Slovenščina*. (2018). Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf (pridobljeno 10. 8. 2021).
- Protner, E. (2000). Stanko Gogala in pedagoške polemike med obema vojnama. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 5, str. 38–54.
- Protner, E. (2020). Klasifikacij pedagoških paradigem v Sloveniji. V: R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 61–103.
- Razpotnik, Š. in Tadič, D. (2019). Refleksija sodobnega šolskega prostora na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 50, št. 5/6, str. 30–38.
- Salecl, R. (1988). Vzgoja kot »bistveno drugotno stanje«. *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, št. 11, str. 119–125.
- Salecl, R. (2010). *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Schmidt, V. (1948). *Pedagogika I* [skripta]. Ljubljana: Višja Pedagoška šola.
- Skubic Ermenc, K. in Mikulec, B. (2020). Koncept in umestitev učnega izida v slovenski visokošolski prostor. *Revija za elementarno izobraževanje*, 13, posebna izdaja, str. 105–128.
- Štefanc, D. (2012). Ocenjevanje – znanja ali pričakovanih rezultatov. V: B. Šteh (ur.). *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju: Pedagoško-andragoški dnevi 2012*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 28–34.
- Šterman Ivančič, K. (2017). Šolska klima in medvrstniško nasilje v srednjih šolah. *Šolsko polje*, 28, št. 5/6, str. 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.
- Štraser, N. (2015). Razmislek o vzgojnem načrtu v osnovni šoli iz treh zornih kotov. *Vzgoja in izobraževanje*, 46, št. 4/5, str. 65–71.
- Tavčar, L. (1985). Renesancno pojmovanje Univerzalnega človeka. *Problemi*, št. 4, str. 10–12.
- Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*. (2009). Dostopno na: <https://www.termania.net/slovarji/74/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja> (pridobljeno 10. 8. 2021).
- Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Dostopno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (pridobljeno 10. 2. 2022).
- Večji svet. (2019). Dostopno na: <https://4d.rtvsllo.si/arhiv/tuji-filmi/174795813> (pridobljeno 20. 8. 2021).
- Velikonja, M. idr. (ur.). (1990). *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva: zbornik gradiv s posveta*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Vončina, V. (2006). Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe ali Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo? (Intervju z Allanom Lukom). *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5, str. 8–21.
- Vončina Vodeb, V. (2013). *Pedagoške razsežnosti sodobnih konceptov pismenosti* [doktorska disertacija]. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Vzgoja in izobraževanje v času pandemije covida-19. (2020). *Sodobna pedagogika*, 71, št. 4.
- Vzgoja v javni šoli*. (1990). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI*. (1996). Uradni list RS 12/96.
- Zupanc, B. (ur.). (2007). *Načrt ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Žižek, S. (1985). Za VRO (vsestransko razcepljeno osebnost). *Problemi*, št. 4, str. 33–34.

Irena LESAR (University of Ljubljana, Slovenia)

DISCOMFORT WITH THE CONCEPT OF EDUCATION

Abstract: The article starts from the thesis that some terminological innovations in the field of education are due to discomfort with the concept and definition of education (vzgoja), and in a certain period also to the discrediting of academic pedagogy from the discussions and decisions in the process of introducing changes in the school system. At the beginning, the main characteristics of education (vzgoja) are presented and three groups of changes at the theoretical and school system level (curriculum, assessment, relationship management) are introduced, as well as some of the most obvious concepts or terms (e.g. education, literacy, competencies, learning outcomes, qualifications, rights and duties). After a review of important processes (neoliberalism, individualism, Europeanization, international research, learnification, Continental and Anglo-American construction) that have (helped) shaped the changes described, some answers are given to the central questions about the role of education (vzgoja) in the challenges of the modern world, which we can only face with discomfort as a constitutive attitude towards the construction and impact of education (vzgoja).

Keywords: planning of education, media of education: teacher, child, content, living environment, world-oriented approach to education, symmetrical communication, inductive pedagogical-disciplinary approach, concept of justice 4 Rs.

Email for correspondence: irena.lesar@guest.arnes.si