

Klara Skubic Ermenc

Prevajanje pojma »pedagogika« v angleški jezik in primer primerjalne pedagogike

Povzetek: Članek obravnava vprašanje prevajanja pojma pedagogika v angleški jezik. Zaradi razlik v raziskovalnih in akademskih tradicijah se pri prevajanju pedagoške terminologije iz slovenskega v angleški jezik srečujemo s težko prevedljivimi pojmi. Prevodne zagate pogloblja anglikanizacija na akademskem in raziskovalnem področju, zaradi česar pedagogi prevodna vprašanja pogosto povežemo z vprašanji identitete svoje znanosti. Avtorica prek razmisleka o identiteti pedagogike oblikuje stališče do prevajanja pojma pedagogika, ki ga dodatno razčleni za področje primerjalne pedagogike. Primerjalna pedagogika kot ena izmed pedagoških disciplin v Sloveniji nima dolge tradicije, poleg tega je zaradi svoje interdisciplinarne zasnove prevodno še posebej zanimiva. Še zlasti je za pedagogiko relevantna v zadnjem obdobju svojega razvoja, saj doživlja premik od primerjalnega raziskovanja sistemskih in šolsko-političnih vprašanj k primerjalnemu raziskovanju pedagoških praks.

Ključne besede: identiteta pedagogike, pedagogika, primerjalna pedagogika, primerjalne izobraževalne študije, pedagoška terminologija, prevajanje pedagoške terminologije

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

*Dr. Klara Skubic Ermenc, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: klara.skubic-ermenc@guest.arnes.si*

Motiv za razpravo

V času intenzivnega vključevanja raziskovalcev s področja pedagogike v mednarodno raziskovalno sfero se nenehno srečujemo s prevajalskimi zagatami. Teh je sicer več vrst, a morda so terminološke najizrazitejše; dejstvo pa je, da tudi druge niso zanemarljive (denimo tiste na ravni sintakse). Odločitve o izbiri termina v tujem jeziku – zlasti pri temeljnih pojmih vede – nas vedno znova vračajo k zelo kompleksnim razmislekom o identiteti lastne vede. Zastaviti vprašanje identitete pedagogike pomeni zazreti se v svojo zgodovino in epistemologijo, pomeni pa tudi analizo dosedanjih razprav o tem. To je izjemno ambiciozen cilj, ki ga (še) nimam namena doseči, želim pa doseči dva manj ambiciozna, in sicer: (1) najprej se želim odzvati na vprašanja prevajanja strokovnih besedil, s katerimi se avtorji danes nenehno srečujemo, in nato poskušati oblikovati vodilo, ki bi povezovalo vprašanja identitete s prevodnimi vprašanji; (2) v osrednjem delu članka pa se želim posvetiti identiteti primerjalne pedagogike in oblikovano vodilo prenesti na primer te pedagoške discipline.

K razmišljanju o tematiki sta me spodbudila dva vira razprav: (1) že nemalo let med strokovnjaki, ki se ukvarjamo z raziskovanjem vzgojno-izobraževalnih fenomenov, poteka na trenutke precej burna razprava o terminoloških in prevajalskih vprašanjih. Na Oddelku za pedagogiko in andragogiko so se razprave najbolj vnemale pri prevodu pojma pedagogika v angleški jezik, zlasti v povezavi z imenom oddelka, pa tudi pri prevodu naslova revije »Sodobna pedagogika« in deloma pri prevodu imen študijskih predmetov. Razprave članov oddelka so pokazale, da se v resnici pogovarjamo o identiteti naše vede in ne zgolj o prevodu.¹ (2) S terminološkimi vprašanji pa se srečujem tudi pri delu na področju primerjalne pedagogike, kjer med kolegi v tujini poteka razprava o odnosu med *comparative education* (kar je najbolj razširjen izraz, ki ga tudi neangleško govoreči avtorji pogosto uporabljajo pri prevodih svojih besedil) in *comparative pedagogy*.

¹ Opiram se na ustne vire in interno razpravo, ki je potekala po elektronski pošti med člani oddelka pri vprašanju prevoda imena oddelka.

Če lahko interpretiram stališča svojih kolegov, bi zapisala, da sta se na Oddelku za pedagogiko in andragogiko oblikovala dva osrednja pogleda na vprašanje prevajanja pojma pedagogika (glej opombo 1). Prvi pogled zagovarja prevod pedagogike v *pedagogy*, ker naj bi le takšen izraz ustrezno sporočal, da imamo v mislih specifično in celovito znanost v vzgoji in izobraževanju, poleg tega pa z njim skrbimo tudi za ohranjanje lastne kulturne specifikke, kar je v sodobnem pluralnem svetu navsezadnje vrednota. Drugi pogled pa kaže, da se s prevodom *pedagogy* oddaljujemo od realnosti sodobnega akademskega in raziskovalnega sveta, ki od nas zahteva večjo vpetost v globalno okolje. Vztrajanje pri prevajanju v besedo, ki je globalnemu bralcu in raziskovalcu manj razumljiva, pomeni vztrajanje pri domačijstvu in je odraz naše neprilagojenosti mednarodni akademski sferi ter odraz našega odrekanja težnji k večji razumljivosti in primerljivosti v mednarodnem okolju. To sta dve najbolj razširjeni argumentaciji, ne pa edini. Med preostalimi je možno najti tudi takšne, ki odražajo željo po najdenju skupnega imenovalca dveh ločenih, a vendar sorodnih ved – pedagogike in andragogike. Globlje o identitetnih vprašanih nismo razpravljali, a vendar v njih odzvanjajo razprave, ki so bile v začetku devetdesetih let pri nas zaradi velikih družbenih sprememb intenzivnejše (glej npr. Pediček 1995).

Avtorica sem zagovornica prvega pogleda, vendar ne brezpogojno. Menim, da ima pedagogika širšo veljavo le, če je zaradi svoje specifičnosti zmožna bogatiti globalno raziskovanje vzgoje in izobraževanja oz. če je v mednarodno zakladnico znanja in v pedagoško prakso zmožna prispevati novo, drugačno kakovost. Blizu mi je – sicer ostra – argumentacija, ki jo je zapisala N. Vujisić - Živković (2009) z Univerze v Beogradu, kjer so se v zadnjem desetletju, tj. v času svojega ponovnega odpiranja svetu, tudi soočali z identitetnimi vprašanji. Avtorica je zapisala (prav tam), da ima etnocentrizem za pedagogiko pogubne posledice. Navaja trditev, da je Torsten Husén, ki je v drugi polovici osemdesetih let kritiziral ameriški etnocentrizem, s tem spodbudil pogostejšo komunikacijo med kontinentalnim evropskim in anglosaškim modelom pedagogike. In to ravno v času, ko smo se v nekaterih vzhodnoevropskih državah, vključno z nekdanjo Jugoslavijo, »šli farsične vojne disciplin« (prav tam, str. 44). Namesto da bi spoznavali tuje tradicije in prakse in jih izkoristili za t. i. dvojno objektivizacijo (pojem, ki ga povzema po Bourdieuju), ki bi nam omogočila »opazovati domače, kot da je tuje« (prav tam), smo po mnenju avtorice raje izbrali t. i. dvojno subjektivizacijo in si domače naredili tuje ter zamenjevali pedagogiko z edukologijo, češ, da smo tako skladnejši s pravili terminološke stroke in razumljivejši na mednarodni ravni. N. Vujisić - Živković opozarja na politične in ekonomske dimenzije tega spora: edukologija je bila denimo v baltskih deželah razumljena kot način osvobajanja od imperialne ruske pedagogike, a to zaznavanje je spremenilo njihovo srečanje z imperialno skandinavsko pedagogiko (prav tam, str. 44–45).

Torej, ali lahko pedagogika obogati raziskovanje vzgoje in izobraževanja na mednarodni ravni? Če želimo odgovoriti na to vprašanje, se ne moremo izogniti vprašanju identitete pedagogike in njenega prispevka. Ker gre za zelo kompleksni vprašanji, ju bom tukaj skušala le zasnovati ter v drugem delu prenesti na področje primerjalne pedagogike.

Poskus opredelitve identitete pedagogike

Pedagogiko poskušam razumeti z vidika treh medsebojno povezanih in so-odvisnih dimenzij:

1. prva dimenzija: vzgoja in normativnost vede,
2. druga dimenzija: dialektika teorije in prakse,
3. tretja dimenzija: pedagogika in druge vede.

Prva dimenzija: vzgoja in normativnost vede

Iz zgodovine pedagogike vemo, da je prvotni in osrednji predmet pedagoškega raziskovanja vzgoja, pozneje pa se ji je pridružilo še raziskovanje izobraževanja in socializacije. Zelo splošno rečeno pedagogi preučujemo različne vidike formiranja človeka in pomen, ki ga imajo vzgojno-izobraževalne ustanove pri tem. Vzgojo, izobraževanje in socializacijo preučujejo tudi druge vede, specifičnost pedagogike pa se kaže najmanj v dvojem: ne glede na širjenje raziskovalnih vprašanj je *vzgoja središčni koncept pedagogike*, kar le-to dela tudi *normativno znanost*. Kot je zapisal Schmidt: »Preizkusni kamen vsake pedagoške teorije je njeno opredeljevanje vzgojnih smotrov, ker se po njih ravna vzgojna sredstva ter vsebina in način pouka, razkrivajo pa še pedagogovo naziranje o možnostih in mejah vzgojnega učinkovanja ter s tem tudi njegovo pojmovanje človekove narave.« (Schmidt 1988, str. 310)

Drugič, za pedagogiko je značilno, da preučuje druge predmete *v odnosu do vzgoje in da ključno pozornost posveča odnosom med njimi*: načenjamo vprašanja o razmerju med vzgojo in izobraževanjem ter med vzgojo in socializacijo, raziskujemo odnose med vzgojno in socializacijsko funkcijo izobraževanja in tako naprej. Raziskovanje tovrstnih razmerij in odnosov je verjetno v vsebinskem smislu osrednja identitetna točka pedagogike, njena temeljna značilnost. Ali, če dopolnimo z razlago H. Novak (1995): »Vendar pa je značilno za vse znanosti, razen za pedagogiko, da se lotevajo fenomena vzgoje – ne glede na to, ali gre za teoretsko oziroma deduktivno ali empirično oziroma induktivno raziskovanje – s preučevanjem posameznih delov, tj. z zornih kotov lastnega raziskovalnega predmeta, v katerem pomeni vzgoja le enega od tematskih področij človekove in družbene pojavnosti. Njihova obravnava vzgoje zato ostaja na parcialnem preučevanju, čeprav gre za kompleksen družbeni pojav, ki deluje v svoji integrirani totaliteti. V celoti ga obravnava kot predmet preučevanja le pedagogika.« (Prav tam, str. 81)

Tako kot za druge družboslovne in humanistične vede je tudi za pedagogiko značilno, da na svoja temeljna vprašanja ponuja različne odgovore – da torej ni paradigmska veda, temveč veda, ki jo zaznamujejo *notranje napetosti* med nasprotujočimi si odgovori. Paradigmske razlike se odražajo tudi na ravni poimenovanja. Besedo pedagogika so v 18. stoletju uveljavili Nemci, ki so jo – tako Autor (1995, str. 86) – uporabili za poimenovanje praktične umetnosti oz. veščine vzgajanja in izobraževanja. Vendar pa so jo že leta 1779 na hallski univerzi upo-

rabili za poimenovanje vede na univerzitetnih študijih (prav tam, str. 86–87). Z nadaljnjim razvojem vede (sprva zlasti s pomočjo Herbarta in pozneje predstavnikov duhoslovne pedagogike) se je utrjeval tudi pojem pedagogika. Temelji pojma so se v njegovi domovini verjetno najbolj radikalno stresli šele v šestdesetih letih 20. stoletja, ko se je nemška pedagogika soočila z notranjim razkolom: na eni strani je bila še vedno pedagogika (*Pädagogik*), zvesta svoji sistemskosti, normativnosti, deduktivnemu pristopu in ukvarjanju z vzgojno-filozofskimi vprašanji, na drugi strani pa je bila vedno močnejše interdisciplinarno in empirično usmerjeno raziskovanje vzgoje (*Erziehungswissenschaft*) (Autor 1995; Mitter 2009; Medveš 2010a, 2010b). S paradigmatškimi in terminološkimi dilemami so se ukvarjali tudi drugje. O dogajanju v Franciji je francoska pedagoginja F. Best (1988) zapisala, da je tudi tam vse do šestdesetih let 20. stoletja prevladoval pojem pedagogika (*pédagogie*), ki ga je nato začel izpodrivati pojem edukacija (*l'éducation*). Avtorica je pojasnila, da so tisti avtorji, ki so v Franciji zagovarjali pojem pedagogika, izpostavljali pomen vzgojne funkcije šole, medtem ko so zagovorniki pojma edukacija problematizirali vzgojno vlogo in v ospredje postavljali njeno izobraževalno vlogo (prav tam, str. 158). Pomen normativnosti pedagogike je avtorica zagovarjala s kritiko dogajanja v Franciji, kjer je v petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja pogosto prihajalo do zamenjave pedagogike s psihologijo, kar je po njenem mnenju narobe, saj psihologija ne more oblikovati norm in načel vzgajanja in izobraževanja, niti ne more v celoti pojasniti pojava vzgoje in izobraževanja. Že uvodoma pa smo omenili, da smo pojem pedagogike v nekdanjih socialističnih državah začeli opuščati pozneje, približno v devetdesetih letih 20. stoletja, s čimer smo se želeli otresti njene domnevne ideološke prtljage.

Druga dimenzija: dialektika teorije in prakse

Pedagogika kot veda je nastala v dialogu med odzivi na praktične potrebe in željo po spoznanju fenomena vzgoje. Iz zgodovine pedagogike vemo, da je nastanek akademske pedagogike in njenega razmaha po evropskih univerzah v 19. stoletju spodbudil razvoj javnega šolstva. Z njim je prišlo do postopne profesionalizacije učiteljskega poklica, torej tudi do sistematizacije pedagoškega znanja in sistema njihovega izobraževanja. Pa vendar, kot sta poudarila švicarska pedagoga Hofstetter in Schneuwly (2001), pedagoško znanje ni nastalo zgolj iz praktičnih potreb, temveč tudi iz raziskovalnega interesa. Zaradi srečevanja obeh interesov je pedagogika (s procesom razvoja njenih disciplin) vseskozi zaznamovana z *napetostmi med dvema vrstama zahtev*: na eni strani se srečujemo z zahtevami, ki prihajajo iz pedagoške prakse, na drugi pa z zahtevami, ki prihajajo iz raziskovalnega polja. N. Vujisić - Živković (2008) meni, da pedagogika je in je vedno bila *umeščena med prakso in teorijo* (prav tam, str. 545). Zdi se, da je druga sestavina identitete pedagogike ravno ta medprostor, to nenehno iskanje ustreznega ravnovesja med teorijo in prakso. Drugače rečeno: brez tega odnosa in brez iskanja ustreznega ravnovesja tudi pedagogike ni. Nimamo potrebe po pedagogiki, ki ne koristi praksi, saj nam druge vede posamezne družbene in psihološke pojave morda celo bolje pojasnjujejo. Nimamo pa niti potrebe po pedagogiki, ki ni zmožna oblikovati

specifičnih pedagoško-metodoloških principov in po njih zakonitosti pedagoških procesov. Schmidt (1975) je opredelil specifično pedagoške metodologije ravno v dialektičnem odnosu med teorijo in prakso: zanj je dialektični odnos med teorijo (deduktivnim pristopom) in prakso (induktivni pristopom) *temeljni princip metodologije pedagoškega raziskovanja*. Samo z dialogom obeh raziskovalnih pristopov (in z dialogom teoretikov in praktikov) se razvijajo nova pedagoška spoznanja in praktične pedagoške rešitve.

Zaradi umeščenosti med teorijo in prakso pedagogika ni vedno veljala za povsem enakovredno znanost drugim znanostim. O tem denimo pišejo nekateri skandinavski avtorji (npr. Bengtsson 2006), zlasti pa anglosaški (Bridges 2006; Hamilton 1999; Simon 1999); o tem poroča tudi že omenjena F. Best (1988) za Francijo. Po njenem mnenju je imel pojem pedagogika v Franciji pogosto slabšalen prizvok, in sicer ravno zaradi njenega razvoja, vezanega na potrebe za profesionalizacijo učiteljskega poklica. Slabšalni prizvok se je, kot poudarja, ohranjal ne glede na to, da se je že v osemdesetih letih 19. stoletja oblikovala ideja o oblikovanju občje pedagogike, pedagogike, ki bi izdelala teoretsko trdno in sistematično »doktrino« vzgoje in izobraževanja, ki bi bila hkrati tudi osnova za predmetne pedagogike. Sočasno ob nastajanju pedagogike pa so ugledni filozofi in sociologi (med njimi je najbolj znan Durkheim) na elitnih univerzah začeli ustanavljati oddelke za znanost o edukaciji² (*science de l'éducation*), kar je poglobilo prepad med vedo, ki naj bi bila namenjena izobraževanju osnovnošolskih učiteljev, in vedo, ki naj bi bila namenjena akademskim elitam (prav tam).

Tretja dimenzija: pedagogika in druge vede

Pedagogika je tudi interdisciplinarna veda. Po Herbartu, ki bi ga verjetno lahko označili za enega izmed očetov akademske pedagogike, je pedagogika stična točka filozofije (etike) in psihologije: »Prva pokaže cilj izobraževanja (Bildung), druga pot, sredstva in ovire.« (Herkart v Protner, 1998, str. 18) Vendar pa ga – tako Protner (1998) – takšna zveza filozofije in psihologije ni zadovoljila, saj ni omogočala odziva na enkratnost otroka. Tako pedagogike ni mogoče utemeljevati »več s filozofijo in psihologijo, [in zato Herbart] zahteva razvoj pedagogike kot samostojne znanosti in ne uporabne, izpeljane znanosti iz obeh disciplin« (Protner 1998, str. 21). Zahteva vedo, ki razvija svoje »lastne pojme« (prav tam, str. 22). Ta nadgradnja stika med filozofijo in psihologijo pomeni začetek pedagogike, ki se je v nadaljnjih 200 letih razvijala tudi s pomočjo drugih ved, iz katerih je črpala spoznanja in jih integrirala vase. Vendar pa načini integriranja različnih ved v pedagogiko niso enaki v vseh akademskih okoljih. To je povzročilo razvoj več akademskih tradicij, ki še danes vplivajo na to, da poznamo različne konceptualizacije pedagoškega študija. Te akademske tradicije so raziskovali švicarski in nemški pedagogi (Hofstetter in Schneuwly 2001; Keiner in Schriewer 2000; Vujišić - Živković, v tisku), sami na stičišču več tradicij, in ugotovili, da je v Evropi mogoče govoriti o treh tradicijah oz. treh modelih razvoja pedagogike (oz. izobraževalnih ved) glede na

² Tu uporabljam prevod, ki mu pogosto sledijo nekateri slovenski avtorji, opirajoč se zlasti na francosko pedagoško tradicijo (npr. Gaber 2006).

način integracije različnih ved. Ločiti je mogoče germanski, francoski in anglosaški model: (1) germanski model: zanj je značilna čvrsta disciplinarna enotnost, ki jo zaznamujejo previdno izbrane reference znotraj osnovnih disciplin, kot so obča pedagogika, zgodovina pedagogike, metodologija pedagoškega raziskovanja, didaktika, šolska pedagogika itd.; (2) francoski model: sodi tudi v evropsko pedagoško tradicijo, vendar je razumljen bolj v smislu razširjene družbene vede, ki se opira na širše reference iz družboslovnega področja, zlasti kognitivne psihologije, sociologije, lingvistike, zgodovine in antropologije; (3) anglosaški model: opira se na štiri osnovne discipline – filozofijo, zgodovino, psihologijo in sociologijo izobraževanja –, vendar ima prilagodljivo strukturo, ki se prilagaja potrebam prakse in relevantnim poklicem.

Kdaj je pedagogika *pedagogy*?

Če skušamo zgornjo razpravo prenesti na vprašanje prevajanja, potem lahko oblikujemo naslednji princip.

1. Pedagogika = *pedagogy*, ko ohranja svoje normativno izhodišče, in zato svoja raziskovalna vprašanja, raziskovalne postopke in interpretacije postavlja v okvir norm, za katere se zavzema.

Socialnokritična pedagogika se denimo opira na kritično teorijo, ki po Horkheimerju (1981) razkriva interes kapitala v ozadju, in znanost, ki tega ne upošteva, pomaga pri ohranjanju izkoriščanja. Kritična teorija pa »nikdar ne stremi zgolj po kopičenju védenja kot takšnega, temveč meri na emancipacijo človeka iz zasušnjujočih razmerij« (prav tam, str. 76). Cilj teorije, ki ga izpelje iz stiske sedanosti, je torej doseči umno stanje, ki se v odraža v družbi kot skupnosti svobodnih ljudi (prav tam, str. 53), ali, kot je Sagadin, (1991) navezujoč se na Moserjev koncept skiciranega diskurza, postavil pedagogiko v »službo kritične družbene znanosti, ki bo vpeta v prizadevanje za demokratizacijo družbenih odnosov« (prav tam, str. 336), ki pri svojem raziskovanju ne bo preskočila interesa za »substancialno demokratizacijo družbenih odnosov« (prav tam).

2. Pedagogika = *pedagogy*, ko poudarja ravnovesje med teorijo in prakso oz. ko tako raziskovanje kot praktično udejstvovanje izpelje dialektično. Torej:
 - a. ko *pojasnjuje* pojave na podlagi teoretične refleksije (deduktivno) in empirične analize (induktivno),
 - b. ko pojave *pojasnjuje* in hkrati išče odgovore na vprašanja *Kako?*,
 - c. ko na vprašanja *Kako?* oblikuje odgovore v dialogu med teorijo (občimi pedagoškimi zakonitostmi) in prakso (kaj se je kot učinkovito že izkazalo v praksi), torej tudi v dialogu med pedagoškimi raziskovalci in pedagoškimi praktiki.

4. Pedagogika = pedagogy, ko se povezuje z drugimi vedami tako, da ohranja središčnost svojih predmetov raziskovanja in raziskovalnih principov, a s spoznanji drugih ved svoje raziskovanje bogati in aktualizira.

Vztrajati pri *pedagogy*?

Pojem pedagogika je razširjen v celotnem kontinentalnem delu Evrope, zunaj nje pa precej manj. Enak pomen kot v slovenščini ima še v hrvaščini in srbsščini (*pedagogija*), bolgarščini (*pedagogija*), italijanščini in španščini (*pedagogia*), norveščini (*pedagogikk*), danščini (*pedagogik*) in še bi lahko naštevali. V anglosaškem okolju pa pojma pedagogika (*pedagogy*) v tem pomenu ne poznajo, saj tam pedagogika kot specifična veda niti ne obstaja. Čeprav raziskovalci v anglosaškem svetu spremljajo delo pedagogov iz kontinentalne Evrope, se pedagogika na njihovih univerzah in v pedagoški praksi ni razširila (Hamilton 1999; Simon 1999). Simon je pokazal, da je neobstoj vede (ki ga sicer ostro kritizira) razlog, da ima tudi sam pojem pedagogika v angleškem jeziku prizvok »amaterskosti in pragmatičnosti« (Simon 1999, str. 34). Za preučevanje vzgojno-izobraževalnih fenomenov se v anglosaškem okolju pogosto uporablja pojem izobraževalne znanosti (*educational sciences*). Te imajo izrazito interdisciplinaren pomen, saj raziskovanje vzgoje in izobraževanja razumejo kot raziskovanje, temelječe na drugih znanostih, ki na podlagi lastnih teorij razvijajo predloge za delovanje šol in izboljševanje vzgojno-izobraževalne prakse (Medveš 2010; Kodelja 2005).

Ne glede na zapisano ima *pedagogy* v besedilih avtorjev iz angleško govorečih okolij svoje mesto in pomen. Lani ga je sistematično analizirala študentka pedagogike K. Čepič v svoji diplomski nalogi z naslovom *Prevajanje slovenske pedagoške terminologije v angleški jezik* (Čepič 2013). Med drugim je ugotovila naslednje: Oxfordov angleško-angleški slovar izobraževanja (Oxford Dictionary of Education 2008) definira *pedagogy* kot profesionalno prakso poučevanja in kot akademsko področje. Ne vključuje samo praktične aplikacije poučevanja ali sposobnosti, ampak tudi kurikularne vsebine in teorijo o tem, kako in zakaj poteka učenje.³ Podobno definicijo je avtorica našla (prav tam) tudi v enem izmed spletnih angleških slovarjev izobraževalne terminologije (Dictionary of Education b. l.)⁴. Cambridgeev internetni slovar (Cambridge Dictionaries Online b. l.) definira pedagogiko kot »študij metod in dejavnosti poučevanja«, Oxfordov slovar (Oxford dictionary on-line

³ »Pedagogy: Teaching as a professional practice and as a field of academic study. It encompasses not only the practical application of teaching, or pedagogic skills, but also curriculum issues and the body of theory relating to how and why learning takes place. Because it derives from a Greek expression referring to the education of the young, pedagogy is sometimes taken to be specifically about the education of children and young people, in which case, the more recently coined term »andragogy« is used in relation to the education of adults. 'Pedagogue', once in alternative form for teacher, has come to have overtones of pedantry, and is sometimes used now in a pejorative sense. Either »pedagogic« or »pedagogical« may be used as an adjective.« (Oxford Dictionary of Education 2008)

⁴ »Pedagogy (pedagogic – pedagogical): the art, 'science', or principles and methods, of teaching. Some see it as having three key aspects: methodology, rationale, and reflection. In some contexts, it is used more broadly for the science of education, didactics, or upbringing.« (Dictionary of Education b. l.)

b. l.) pa kot »metodo in prakso poučevanja, zlasti splošnoizobraževalnih predmetov in teoretičnih konceptov« (prav tam, str. 60).

Očitno je, da slovarske razlage niso povsem enotne. Nekatere med njimi se celo približujejo kontinentalnemu razumevanju pedagogike kot znanosti, čeprav so omejene na metodična, največ didaktična, vprašanja. Podobno rabo je mogoče zaslediti tudi v znanstvenih razpravah. Tam se pojem *pedagogy* najpogosteje pojavlja kot pojem, ki se ga uporablja v odnosu do pojma *curriculum*, pri čemer slednji za razliko od njega opisuje proces poučevanja, njegovega načrtovanja in oblikovanja (CEDEFOP 2013). V nedavni raziskavi, ki jo je naročila Evropska agencija za razvoj poklicnega izobraževanja in usposabljanja (CEDEFOP) in ki še ni objavljena (v njej sva sodelovala dva člana iz Slovenije), je osrednji predmet raziskovanja *vocational pedagogy*, ki je postal eden od pomembnih konceptov, s katerimi se danes ukvarja CEDEFOP – razume ga v smislu načrtovanja in izvajanja pouka v poklicnem izobraževanju in usposabljanju. V kontinentalni Evropi bi mu bil še najbližje izraz predmetna (poklicna?) didaktika, na kar smo avtorji raziskave v še neobjavljenem poročilu tudi opozorili. V času, ko se zanimanje mednarodne strokovne javnosti bolj nagiba k vzgojnim in didaktičnim vprašanjem, prihaja dober trenutek za uveljavitev pojma, ki ga je v Evropi v zadnjih desetletjih že skoraj povozil prevladujoč anglosaški diskurz. Poskušajmo ta položaj utemeljiti na primeru primerjalne pedagogike, pri katerem se srečujeta *comparative education* kot prevladujoč in *comparative pedagogy* kot novejši in manj razširjen koncept.

Comparative education in/ali comparative pedagogy?

Primerjalno raziskovanje vzgojno-izobraževalnih fenomenov v anglosaškem okolju sodi v tako imenovano *comparative education*, kar bi lahko prevedli kot primerjalne izobraževalne študije. Številni avtorji to področje razumejo kot raziskovalno polje, ki na podlagi različnih družboslovnih znanosti primerjalno raziskuje vprašanja vzgoje in izobraževanja (Arnové in Torres 2007; Kubow in Fossum 2007; Wolhuter 2011). Švedski komparativist Husen je v tem smislu primerjalne izobraževalne študije opredelil kot področje raziskovanja, ki uporablja zgodovinske, filozofske in sociološke teorije in metode za raziskovanje mednarodnih izobraževalnih vprašanj (Husen idr. 1994, str. 918). S primerjalnim raziskovanjem se ukvarjajo raziskovalci različnih profilov, največ sociologi, zgodovinarji, tudi psihologi, filozofi, ekonomisti in drugi. Med avtorji, ki sledijo temu pristopu, so mnenja o opredelitvi, pomenu in vlogi primerjalnega raziskovanja v vzgoji in izobraževanju deljena vse od samega začetka teh študij. Avtorji se srečujejo s temeljnim vprašanjem, ali so primerjalne izobraževalne študije tako razvite, da je o njih mogoče govoriti kot o samostojni znanosti – primerjalni izobraževalni znanosti, ali pa so v svojem predmetu in metodologiji raziskovanja le tako pomembno vezane na druge znanosti, da jih je mogoče klasificirati zgolj kot področje oz. polje raziskovanja.

Večina sodobnih avtorjev zagovarja drugo stališče, zato v angleških učbenikih pogosto najdemo opredelitve, kot so: »Primerjalne izobraževalne študije so »eklektično/raznoliko polje s prilagodljivimi mejami in obrisi, ki jih je težko raz-

mejiti« (Epstein in Carroll 2005, str. 62). Ali: »Primerjalne izobraževalne študije izhajajo iz številnih znanosti (npr. sociologije, političnih znanosti, psihologije in antropologije) in preučujejo izobraževanje v razvitih deželah in deželah v razvoju. Primerjalno raziskovanje se pogosto ukvarja z vlogo, ki jo ima izobraževanje pri razvoju posameznika in države. Spodbuja nas k prevpraševanju lastnega sistema izobraževanja in preučevanju vpliva družbenih vrednot na naš odnos do izobraževanja.« (Kubow in Fossum 2007, str. 6)

Če je raziskovanje izobraževalnih fenomenov v domeni različnih družboslovnih znanosti, ki se ob raziskovanju matičnih družbenih pojavov srečajo tudi z izobraževanjem, ga raziskujejo na svoje lastne raziskovalne načine. Zato je logično, da je tudi primerjalno raziskovanje izobraževanja razpeto med več znanosti, ne pa vpeto v neko v širšo matično znanost, kar bi mu olajšalo opredelitev lastne identitete. Rappleye (2012) v tem smislu kritično ugotavlja, da številni avtorji k raziskovanju izobraževanja pristopajo z uporabo »prevladujočih leč, ki jih ponujajo druge znanosti: politične vede, ekonomija, sociologija ...« (prav tam, str. 3), kar (poleg prednosti) prinaša tudi slabosti, saj vodi k »drobljenju razumevanja« pedagoških pojavov in ovira vzpostavitev tako celovitejšega razumevanja pojava kot konceptualne oz. teoretske celovitosti (prav tam, str. 3, 4). Pomanjkanje osredinjenja zato še danes *comparative education* povzroča identitetne težave. Čeprav primerjalna pedagogika ne obstaja v enaki obliki v vseh evropskih državah z razvito pedagogiko in ni enako razvita, pa tam, kjer je, tovrstnih identitetnih težav večinoma ne poznajo (Wolhuter idr. 2013).

Zanimivo pa je, da se v zadnjih 15 letih znotraj *comparative education* povečuje zanimanje za *comparative pedagogy*. Ključni avtor, ki je zanimanje spodbudil, je znan angleški komparativist izobraževanja Alexander, ki je leta 2000 objavil (zdaj že legendarno) študijo *Culture and Pedagogy* (2000). Spodbujena z njegovimi raziskavami se je tudi C. Planel (2008) zavzela za vključitev primerjalne pedagogike v programe izobraževanja učiteljev. Za nas je ključna njena opredelitev primerjalne pedagogike: razume jo kot področje (*area*) ali kot vidik (*aspect*) primerjalnega raziskovanja izobraževanja (prav tam, str. 385–386). Primerjalno raziskovanje izobraževanja razume kot raziskovanje izobraževanja, in sicer kot »kulturnega fenomena v dveh ali več nacionalnih sistemih izobraževanja« (prav tam, str. 386), medtem ko pedagogiko opredeli kot »teorijo in prakso poučevanja [...], kot mikrokozmos kulture« (prav tam). Avtorica torej primerjalno pedagogiko opredeli kot del širšega primerjalnega raziskovanja izobraževanja, in sicer to velja za tisti del, ki se posveča preučevanju praks poučevanja v različnih državah. S tem ko »raziskujemo pedagogiko«, razkrivamo tudi povezave med praksami poučevanja in kulturo ter med strukturo in mehanizmi družbenega nadzora. Zato, utemeljuje avtorica, je primerjalna pedagogika eden najboljših načinov krepitev medkulturne kompetence učiteljev.

Zdi se, da je razmerje med primerjalno pedagogiko in primerjalnim izobraževanjem v tem primeru ravno obratno, kot bi ga razumeli pedagogi v našem okolju: če so za C. Planel primerjalne izobraževalne študije širša disciplina, ki – kar priznava tudi avtorica – nima jasno opredeljene identitete (prav tam, str. 389) in vključuje tudi primerjalno pedagogiko, bi za pedagoga v našem okolju bilo

razmerje kvečjemu obratno: primerjalne pedagoške raziskave pedagogiko krepijo pri njenem boljšem razumevanju vzgojno-izobraževalnih fenomenov in oblikovanju trdnejših pedagoških teorij.

Sklep: ali lahko primerjalna pedagogika okrepi identiteto in kakovost primerjalnega raziskovanja?

Primerjalno raziskovanje v pedagogiki sprva ni bilo razumljeno v smislu samostojne pedagoške discipline, ampak v smislu metode raziskovanja znotraj obče pedagogike (Savičević 1984). Primerjalna metoda je bila tudi v zadnjih desetletjih pogosto vezana na teorijo vzgoje ter zgodovino pedagogike in šolstva (Ermenc 2013; prim. tudi Wolhuter idr. 2013), postopoma pa se je začela osamosvajati; v Sloveniji se je od zgodovine pedagogike in šolstva osamosvojila šele v začetku devetdesetih let, drugje prej, nekje pa še vedno ostaja vezana nanjo. Na področju nekdanje Jugoslavije so se nekateri avtorji (zlasti Franković 1955, 1971; Mitrović 1981) pod vplivom razmaha primerjalnega raziskovanja v tujini (Nemčiji, Angliji, ZDA, Švici ...) začeli zavzemati za konstituiranje primerjalne pedagogike kot samostojne pedagoške discipline, ki se usmerja v preučevanje šolstva v drugih državah (Ermenc idr. 2013).

Ena temeljnih metodoloških zakonitosti, na kateri temelji večji del primerjalne pedagogike v Evropi (Mitter 2009), je, da šolskega sistema ne moremo razumeti neodvisno od konteksta, v katerega je vpet. Kontekst se razume kot vpliv zgodovinskih, kulturnih, antropoloških, ekonomskih, socioloških in drugih značilnosti družbe na njen šolski sistem. Tudi v Nemčiji, kjer je bila interdisciplinarnost v pedagogiki tradicionalno manj izrazita (Keiner 2002; Mitter 2009), je ta zakonitost okrepila interdisciplinarno naravo primerjalne pedagogike in jo s tem tudi obogatila. Zgodovina primerjalnega raziskovanja izobraževanja na mednarodni ravni je pravzaprav zgodovina napetosti, ki nastaja pri vprašanju vloge in narave konteksta pri določanju sistema izobraževanja. Tisti, ki vlogo lokalnega konteksta vidijo kot bistveno, ne verjamejo v možnost prenašanja pedagoških praks in politik v druga okolja; tisti pa, ki kontekst razumejo bolj celostno, pa dopuščajo večjo možnost učinkovitosti (ustrezno prilagojenega) prenašanja praks in politik. Ključna točka napetosti, ki se pojavlja v primerjalnem raziskovanju, je vprašanje odnosa med univerzalizmom in partikularizmom (Ermenc, v tisku).

Pomen konteksta za pedagogiko seveda ni nekaj povsem novega – da sta vzgoja in izobraževanje odvisna od družbe, v katero sta vpeta, v pedagogiki ni nov princip (Schmidt 1975), je pa narava te zakonitosti v okviru primerjalnega raziskovanja precej temeljiteje raziskana, zlasti na področju politik izobraževanja (glej npr. Raffé 2011). Po drugi strani pa je ta položaj primerjalno raziskovanje tudi zožil, saj se je raziskovanje preveč osredotočilo na zunanje dejavnike oz. makrodejavnike, pri tem pa je pozabilo na notranje dejavnike oz. mikrodejavnike. To je posledica vpliva Michaela Sadlerja (Alexander 2001), enega najvplivnejših komparativistov, ki je na začetku 20. stoletja zapisal, da »so stvari zunaj šole pomembnejše kot stvari v njej« (Sadler v Alexander 2001, str. 508). Alexander je eden glavnih kritikov te tradicije, ki je s svojimi raziskavami začel v primerjalno

raziskovanje vnašati ravno te »notranje« vidike. To je storil tudi v svoji raziskavi *Culture and pedagogy* (Alexander 2000). V enem svojih ključnih metodoloških prispevkov pa se Alexander (2001) zavzema za večjo vlogo *comparative pedagogy* v primerjalnem raziskovanju. V tem besedilu (prav tam) zapiše, da je »pedagogy verjetno najbolj opazna tema, ki jo komparativisti zanemarjamo« (prav tam, str. 509). Primerjalno pedagogiko razume kot del širšega primerjalnega raziskovanja izobraževanja, opredeli pa jo takole:

»Pedagogiko kot diskurz ločujem od poučevanja kot dejanja, a vendar ju ohranjam neločljiva. Pedagogika torej obsega tako poučevanje kot z njim povezane teorije in razprave – na primer o značaju kulture in družbe, o namenih izobraževanja, o naravi otroštva in učenja ter strukturi znanja. Pedagogika je diskurzna domena, v katero se moramo podati, če želimo razumeti dejanje poučevanja – kajti diskurz in dejanje sta vzajemno odvisna, zato ne more obstajati poučevanje brez pedagogike niti pedagogika brez poučevanja. To je tisti vidik izobraževanja, ki najzgovorneje povezuje makro- in mikroraven.« (Prav tam, str. 513)

Iz te opredelitve izpelje opredelitev primerjalne pedagogike:

»Primerjalna pedagogika popelje ta diskurz ne samo en, temveč več korakov dlje. Pedagogika povezuje samo poučevanje z idejami, ki ga oblikujejo in pojasnjujejo. Primerjalna pedagogika prepozna, raziskuje in razlaga podobnosti in razlike v pedagogiki kot konceptu, diskurzu in praksi med izbranimi enotami primerjave, kot so nacionalne države. Pri tem izkorišča priložnosti, ki nam jih lahko ponudi le pravilna primerjava: išče, kaj je v pedagogiki univerzalno, in to iz tistega, kar je enkratno oziroma značilno za dani kraj oziroma kulturo.« (Prav tam)

Ne glede na širše pojmovanje pedagogike, ki ga izkazuje Alexander v primerjavi s številnimi drugimi anglosaškimi avtorji, tudi on povsem ne prevzame kontinentalno-pedagoškega položaja. Zanj pedagogika še vedno ni znanost, temveč diskurz in delovanje, ki se navezujeta na različne teorije; poleg tega daje v ospredje poučevanje, ne pa tudi vzgoje. Kljub temu poudarja, da pedagogika omogoča raziskovalni položaj, ki povezuje tako makro- in mikroraven kot tudi teorijo in prakso in ki zato povečuje možnosti primerjalnega raziskovanja za spoznanje univerzalnih principov pedagoške prakse.

Navezujoč se na zgoraj opredeljeno pedagogiko z vidika treh dimenzij bi primerjalno pedagogiko raje opredelila kot eno izmed pedagoških disciplin, za katero je značilno naslednje: (1) opredeljuje se do svoje normativnosti, (2) osredotoča se na vzgojna vprašanja oz. raziskovanje izobraževanja navezuje nanje, (3) išče ravnovesje med induktivnim in deduktivnim pristopom, med teorijo in prakso, med razlago pojavov in oblikovanjem uporabnih rešitev. Odgovor na vprašanje, ali lahko primerjalna pedagogika obogati primerjalno raziskovanje na področju (vzgoje! in) izobraževanja, se nakazuje s to definicijo. Njeno produktivnost pa bomo lahko potrdili šele z izpeljavo primerjalne raziskave, ki bo tej definiciji sledila. To pa je izziv za prihodnjic.

Literatura in viri

- Alexander, R. (2000). *Culture and Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Alexander, R. (2001). Border Crossings: Towards a Comparative Pedagogy. *Comparative Education*, 37, št. 4, str. 507–523.
- Arnovc, F. R. in Torres, C. A. (ur.). (2007). *Comparative education. The Dialectic of the global and the local*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Autor, O. (1995). Konstituiranje pedagogike: E. Ch. Trapp, J. F. Herbart. V: F. Pediček (ur.). *Današnja identiteta pedagoških znanosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, str. 83–103.
- Bengtsson, J. (2006). The Many Identities of Pedagogics as a Challenge: Towards an ontology of pedagogical research as pedagogical practice. *Educational Philosophy and Theory*, 38, št. 2, str. 115–128.
- Bridges, D. (2006). The Disciplines and Discipline of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40, št. 2, str. 259–272.
- Best, F. (1988). The metamorphoses of the term »pedagogy«. *Prospects. Quarterly Review of Education*. Dostopno na: <http://collections.infocollections.org/ukedu/en/d/Jh1892e/2.2.html> (pridobljeno 30. 1. 2014).
- CEDEFOP (2013). *Teaching and learning methods in initial vocational education and training: European trends and challenges*. AO/ECVL/IPS/Teaching methods in VET/015/2012. Neobjavljeno poročilo.
- Čepič, K. (2013). *Prevajanje slovenske pedagoške terminologije v angleški jezik. Diplomsko delo*. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Epstein, H. E. in Carroll, T. K. (2005). Abusing Ancestors: Historical Functionalism and the Postmodern Deviation in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 49, št. 1, str. 62–88.
- Ermenc, K. S. (V tisku). *Uvod v primerjalno pedagogiko*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Ermenc, K. S., Spasenović, V., Vujisić - Živković, N., Vrcelj, S. in Popov, N. (2013). Comparative Pedagogy in Slavonic South East European Countries. V: A. W. Wiseman in E. Anderson (ur.). *Annual Review of Comparative and International Education. International Perspectives on Education and Society*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, str. 191–218.
- Franković, D. (1955). Historijat, zadaci i metode kompartivne pedagogije. *Savremena škola*, št. 5/6, str. 379–391.
- Franković, D. (1972). Komparativna pedagogija. *Pedagogija*, 2, str. 183–194.
- Hamilton, D. (1999) The pedagogic paradox (or why no Didactics in England?). *Pedagogy, Culture & Society*, 7, št. 1, str. 135–152.
- Hofstetter, R. in Schneuwly, B. (2001). *The Educational Sciences in Switzerland - Evolution and Outlooks*. Bern: CSTS.
- Horkheimer, M. (1981). Kritična in tradicionalna teorija. V: S. Žižek (ur.). *Kritična teorija družbe*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 29–81.
- Husen, T. idr. (ur.). (1994). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon.

- Gaber, S. (2006). Edukacija, socialna promocija in »dedovanje« izobrazbe. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 42–53.
- Keiner, E. (2002). Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal*, 1, št. 1, str. 83–98.
- Keiner, E. in Schriewer, J. (2000). Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. *Schwerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, str. 27–51.
- Kodelja, Z. (2005). Komparativne edukacijske raziskave in šolska politika. *Šolsko polje*, 16, št. 3/4, str. 211–226.
- Kubow, K. P. in Fossum, R. P. (2007). *Comparative Education. Exploring Issues in International Context*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Medveš, Z. (2010). O kontinuiteti in diskontinuiteti v razvoju pedagogike na Slovenskem. V: N. Ličen (ur.). *Kulture v dialogu*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 91–104.
- Mitrović, D. (1981). *Moderni tokovi komparativne pedagogije*. Sarajevo: Svjetlost.
- Mitter, W. (2009). Comparative Education in Europe. V: R. Cowen in M. A. Kazamias (ur.). *International Handbook of Comparative Education*. Amsterdam: Springer International Handbooks of Education, 22, str. 87–99.
- Novak, H. (1995). Integrativna funkcija pedagogike pri preučevanju vzgoje kot njenega predmeta raziskovanja. V: F. Pediček (ur.). *Današnja identiteta pedagoških znanosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, str. 79–82.
- Pediček, F. (ur.). (1995). *Današnja identiteta pedagoških znanosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Planel, C. (2008). The rise and fall of comparative education in teacher training; should it rise again as comparative pedagogy? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38, št. 4, str. 385–399.
- Protner, E. (1998). *Herbartizem v izobraževanju učiteljev na Slovenskem. Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Oddelek za pedagogiko.
- Raffe, D. (2011). Nacionalna ogrodja kvalifikacij: kaj se lahko naučimo iz mednarodnih izkušenj? *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 52–65.
- Rapplee, J. (2012). *Educational policy transfer in an era of globalization: theory – history – comparison*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Savićević, M. D. (1984). *Komparativno proučavanje vaspitanja i obrazovanja: teorijsko-metodološki okvir*. Beograd: Prosveta.
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Znanstveni inštitut. Filozofska fakulteta. Univerza v Ljubljani.
- Schmidt, V. (1975). Pedagoška metodologija. V: L. Krneta, N. Potkonjak, V. Schmidt in P. Šimleša (ur.). *Pedagogika II*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Schmidt, V. (1988). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*. 2. del. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Simon, B. (1999). Why no pedagogy in England? V: J. Leach in B. Moon (ur.). *Learners & pedagogy*. London: SAGE, str. 34–45.
- Vujisić - Živković, N. (2008). Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja – prvi deo: Istorijsko-komparativni kontekst razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline. *Pedagogija*, 63, št. 4, str. 540–554.

- Vujisić - Živković, N. (2009). Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja – drugi deo: Savremeni razvoj pedagogije kao univerzitetske discipline. *Pedagogija*, 64, št. 1, str. 42–59.
- Vujisić - Živković, N. (V tisku). Konceptualizacija studija pedagogije. V: V. Spasenović in K. S. Ermenc (ur.). *Kakovost univerzitetnega izobraževanja. Mnenja študentov oddelkov za pedagogiko in andragogiko v Beogradu in Ljubljani. Kvalitet univerzitetenskog obrazovanja. Viđenje studenata odeljenja za pedagogiju i andragogiju u Beogradu i Ljubljani*. Ljubljana, Beograd: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Wolhuter, C. (2011). *Comparative Education: Historical Evolution of the Field*. V: N. G. Likando idr. (ur.). *Comparative Education: An Introduction*. Noordbrug: Kerkopie Uitgewers.
- Wolhuter, C., Popov, N., Leutwyler, B. in Ermenc, S. K. (ur.). (2013). *Comparative education at universities world wide*. 3rd expanded edition. Sofia: Bureau for Educational Services. Ljubljana: Faculty of Arts.

Klara SKUBIC ERMENC, Ph.D.

(University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department of Educational Sciences, Slovenia)

TRANSLATING AN EDUCATIONAL TERM TO ENGLISH AND AN EXAMPLE OF COMPARATIVE EDUCATION

Abstract: This article discusses the issue of translating an educational term into the English language. Translating certain educational terms from Slovenian to English is difficult because of differences in research and academic traditions between the two languages. These translation challenges are further worsened by Anglicization in the academic and research fields, such that educators often connect issues on translation with issues on the identity of their science. By analyzing the identity of education, the author forms an opinion on translating educational terms, which she further analyzes for the field of comparative education. As an educational discipline in Slovenia, comparative education does not have a long tradition. Moreover, due to its interdisciplinary design it is even more interesting as regards translation. In particular, comparative education has become relevant to education in its last period of development because it has been shifting from comparative research on systemic and school and political issues to comparative research on educational practices.

Keywords: identity of education, education, comparative education, comparative educational studies, educational terminology, translating educational terminology

E-mail for correspondence: klara.skubic-ermenc@guest.arnes.si