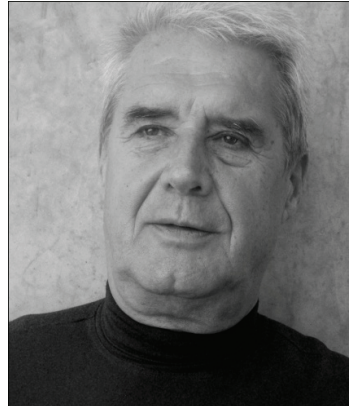


Ob sedemdeseti obletnici prof. dr. Zdenka Medveša

Pravično oceniti bogato zgodovino pedagoškega delovanja Zdenka Medveša, zaslužnega profesorja na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, je zelo težko. Prvič zato, ker je v svojem znanstvenem in strokovnem delovanju segel na tako različna področja, da smo si njegovo »dediščino« na Oddelku za pedagogiko in andragogiko razdelili kar trije učitelji. In drugič zato, ker Zdenkovo delo (še) ni zgodovina, saj nas v zadnjem obdobju preseneča s številnimi novimi objavami, ki pomenijo nekakšno rekapitulacijo štirih tem, s katerimi se je sistematično ukvarjal v svoji strokovni karieri: analiza razmerja med splošno in poklicno izobrazbo, klasifikacija zgodovinskih in sodobnih paradigmatičnih pogledov na vzgojo in izobraževanje, vprašanje temeljnih vzgojnih ciljev javnega šolstva in vprašanje pravičnosti delovanja šolskega sistema v primerjavi s prosvetnimi politikami v evropskem prostoru. Tematika se torej dotika kar treh vsebinskih področij pedagoških raziskav, to je obče pedagogike in teorije vzgoje, zgodovine pedagoških idej in primerjalne pedagogike. Zaradi polemičnosti Zdenkovega razmišljanja in pisanja bi zagotovo med avtorji, ki se ukvarjajo z omenjenimi področji, težko dosegli konsenz pri vprašanju o pomenu teoretskih in strokovno-pragmatičnih rešitev, ki jih je avtor doslej elaboriral, zato bo ta zapis nujno subjektiven – in morda povod za nadaljnje soočenje premislekov o njegovih idejah.



Drugo, kar je ob njegovem delu potrebno izpostaviti, je umestitev njegovega delovanja v zgodovinski kontekst. Zdenko je eden najvidnejših predstavnikov tranzicijskega obdobja v slovenski pedagogiki, in to tranzicije v dvojnem pomenu. Najprej gre za obdobje politične osamosvojitve Slovenije in posledično zahteve, da se v našem prostoru vzpostavi šolski sistem, ki bo očiščen starih ideoloških spon; še predtem pa za obdobje, ki je tudi na pedagoškem področju naplavilo številne nove teoretske poudarke, ki se dotikajo kulturnih sprememb, poimenovanih enkrat postmodernizem, drugič obdobje pozne moderne in še bi lahko naštevali. Ko pregledujemo Zdenkov opus s konca osemdesetih in začetka devetdesetih let, takoj zbode v oči, da se je ukvarjal s temami, pomembnimi za aktualni nacionalni trenutek, vendar vselej v kontekstu idej, ki so zrasle na področju teoretskih premikov v humanistiki in družboslovju, ki so narekovali bolj radikalno kritiko razsvetljenskih idej, na katerih je nastal korpus temeljnih spoznanj pedagogike kot samostojne znanstvene discipline.

Vsem opisanim zadregam navkljub pa je srečna okoliščina v tem, da je v zadnjem obdobju Zdenko obnovil svoje poglede na vse omenjene teme, tako da lahko iz perspektive objav iz tega obdobja izčistimo predstavo o njegovih teoretskih in

strokovnih pogledih. A še preden se lotimo prikaza njegovih najbolj izpostavljenih idej, si pogledjmo nekaj splošnih podatkov o njegovi prehojeni poti, ki jih je v zapisu ob Zdenkovi šestdesetletnici zbral kolega Janko Muršak¹, opremili pa jih bomo z nekaj anekdotskimi pričevanji, ki smo jih zbrali v dolgih letih sodelovanja.

Zdenko je bil rojen na Livku pri Kobaridu, in to v času in prostoru, ko mu je fašistični režim odvzel osebno ime. V mladostnih letih je bil strasten glasbenik in to kariero bi nadaljeval, če ga bolezen ne bi odvrnila od študija in poklicnega ukvarjanja z glasbo. Na našo srečo se je torej usmeril v pedagoški poklic in kasneje v akademsko kariero, ki pa jo je večkrat dopolnjeval (ali celo prekinil) zaradi vodstvenih funkcij (direktor Pedagoškega inštituta) oziroma aktivnega strokovnega dela v prosvetni politiki (svetovalec predsednika v republiškem komiteju za vzgojo in izobraževanje, državni sekretar za področje visokega šolstva in višjega strokovnega šolstva na Ministrstvu za šolstvo in šport). V celoti je mogoče pritrčiti ugotovitvi Muršaka, da je Zdenkovo delo ves čas »razpeto med proučevanjem teoretskih vprašanj in njihovo praktično aplikacijo, kar mu je omogočilo, da se je uveljavil s prenosi rezultatov svojega raziskovalnega dela v pedagoško in andragoško prakso«.²

Kar zadeva njegovo akademsko kariero, je nujno izpostaviti, da je raziskovalno delo začel na Pedagoškem inštitutu (1968), leta 1982 je prišel kot višji predavatelj na Oddelek za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, pet let kasneje doktoriral s temo »Odnos med splošno in strokovno izobrazbo v razvoju šolskih sistemov« ter postopoma na oddelku prevzel oziroma na novo razvil tri predmetna področja: teorijo vzgoje, zgodovino pedagogike in šolstva in primerjalno pedagogiko. Leta 1999 je dosegel naziv redni profesor, leta 2009 pa naziv zaslužni profesor na Univerzi v Ljubljani. V letih od 1994 do 1997 je bil predstojnik Oddelka za pedagogiko, ki se je v tem obdobju preimenoval v Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

V njegovi akademski karieri je treba posebej izpostaviti mednarodno delovanje, saj se je uveljavil kot mednarodni ekspert za razvoj poklicnega šolstva, imel vabljena predavanja na univerzah v Celovcu in v Osnabrücku in nekaj odmevnih vabljenih plenarnih predavanj na mednarodnih konferencah.

V Sloveniji je bil vključen v razvoj konceptualnih premislekov o šolskem sistemu (priprava zakona o usmerjenem izobraževanju, priprava Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v devetdesetih, sodelovanje pri nastajanju nove Bele knjige, priprava strokovnih zasnov poklicnega in strokovnega izobraževanja), bil je prvi predsednik Slovenskega društva pedagogov in dolgoletni predsednik Zveze pedagoških društev Slovenije ter v tem času preko organizacije letnih posvetov konstruktiven kritik dogajanja v slovenski šolski politiki.

Ob delu na Oddelku za pedagogiko in andragogiko pa želimo na prvem mestu izpostaviti njegovo mentorsko delo s študenti na doktorskem študiju, saj je kot mentor štirinajstim doktorandom in somentor še dvema veliko prispeval k formiranju nove generacije univerzitetnih učiteljev, raziskovalcev in vidnih strokovnih delavcev v šolstvu v Sloveniji.

¹ Muršak, J. (2000). Dr. Zdenko Medveš, šestdesetletnik. Šolska kronika, 9 (33), št. 2, str. 359–363.

² Prav tam, str. 361.

Ker Zdenko ni človek, ki bi veliko dal na priznanja in naštevaje »zaslug za narod«, bomo v nadaljevanju izpostavili nekaj njegovih ključnih teoretskih idej, s katerimi je nemalokrat razburkal akademsko javno mnenje in tako pripomogel k polemčnosti razmislekov o pedagoški in andragoški problematiki.

Klasifikacija pedagoških paradigem in umestitev pedagogike kot samostojne znanosti med humanistiko in družboslovjem

»Edino duhoslovna pedagogika je konstituirala pedagogiko kot temeljno znanstveno disciplino, saj je sicer bolj aplikacija filozofije, etike, psihologije, sociologije, prava.« (Medveš 2010, str. 93)³

Zdenkov poskus strukturne klasifikacije pedagoških idej in umestitve pedagogike med humanistiko in družboslovje ima v ozadju zagotovo cilj vzpostaviti prepričljive argumente za pojmovanje pedagogike kot samostojne integralne znanstvene discipline z zanjo značilno zgodovino in nevarnostmi zdrsa v pragmatiko/tehniko in ideologijo/nekritično sprego s prosvetno politikou.

Za njegovo pojmovanje pedagogike kot integralne vede in vzgoje kot osnovnega predmeta raziskovanja sta značilni dve trditvi. Prvič, da je pedagogika veda o ravnanju, od katere pričakujemo, da bo razvila in teoretsko utemeljila temeljna metodična načela, na katerih je mogoče zgraditi kakovostno pedagoško prakso. In drugič, da je v vzgoji vedno določen presežek, saj vzgojni učinek ni mehanična posledica ravnanja, to pa ga nikoli ne spelje v skušnjava »antipedagoškega aksioma«, da »intenca v vzgoji vselej spodleti in so učinki namerne vzgoje nekaj povsem drugega, kot je bilo v namenu ali pričakovanju.« (Prav tam, str. 108) Razvrstitev pedagoških teorij v tri paradigme, od katerih duhoslovna pedagogika v navezavi na filozofsko hermenevtiko izpostavlja moč vzgojne vsebine, herbartizem in reformska pedagogika moč učitelja, socialnokritična pedagogika pa moč socialnega konteksta vzgoje, priča, da je pedagogika od nastanka razvila konsistentne razlage nastanka vzgojnega učinka ter dokazala svojo razpetost med humanistiko in družboslovje. Ker se namreč vzgoja vedno dogaja v konkretnem družbenem okolju, je za razvoj ustreznih pedagoških idej kritična analiza družbe nujna sestavina pedagoških raziskav. Hkrati pa se pedagogika kot integralna in samostojna veda legitimira šele v svoji humanistični dimenziji. To misel Zdenko najjasneje izraža v sklepu že citirane razprave *Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko*: »Le pedagoška teorija v stiku humanističnega, antropološkega in socialnokritičnega, etike in prava, človeškega in družbenega lahko uspešno razvije emancipacijski vzgojni koncept. V sodobnih liberalnih in vrednostno pluralističnih družbah, ko se množica institucij in akterjev bojuje za prevlado v vplivu na ljudi, posebno na oblikovanje mladih, je za pedagogiko kritičen čas, da na antropoloških temeljih in ob kritični drži do družbe razvije koncept vzgoje, ki bo omogočal, da državljani sprejemajo temeljne kode, potrebne za kohezivno družbo, brez privzemanja teze o

³ Medveš, Z. (2010). *Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko*. V: Nečak, D. (ur.). *Pogledi. Humanistika in družboslovje v prostoru in času*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 84–113.

‘svobodi kot spoznani nujnosti’. Sicer tudi družbi ne preostane na voljo nič drugega kot represija.« (Prav tam, str. 109)

Najbolj polemike vredna sta zagotovo Zdenkov poskus umestitve vidnih povojnih pedagoških teoretikov v opisane paradigme ter implicitna umestitev njegovega lastnega dela v ta zgodovinski lok. Iz zapisa je mogoče razbrati, da namreč Zdenko sebe ne vidi v opoziciji z »učiteljsko pedagogiko«, ki od naše vede terjaja jasne aplikativne nastavke brez neposrednih receptur za pedagoško ravnanje, saj se je sam na začetku profesionalne poti formiral na učiteljišču in si v svojem celotnem delovanju prizadeval za povezavo med teoretičnimi idejami in korektnimi strokovnimi praktičnimi izpeljavami. Prav tako pa izstopa iz dileme, ali je v svojem najglobljem bistvu »njegova pedagogika« humanistična ali družboslovna veda, saj priznava vpliv, ki sta ga imeli zahteva po metodološki doslednosti in družbeni kritičnosti Vlada Schmidta in intelektualno izzivalna humanistična drža Stanka Gogale. Preprosto povedano, Zdenko svoje delo vidi kot nadaljevanje drže Schmidta in Gogale, ki »sta se razcepu pedagogike modro izognila z iskanjem uravnoteženosti med teoretsko-filozofskim (humanističnim) in empirično-socialno kritičnim (družboslovno naravnanim) raziskovanjem ter (vsaj začasno) ohranila integralnost pedagogike kot znanosti.« (Prav tam, str. 99) Ali povedano še bolj jasno, Zdenko na ravni razlage temeljnih ciljev in procesov vzgoje in izobraževanja ostaja v bližini duhoslovne tradicije, kot analitik šolskih politik pa posega po arzenalu konceptov kritične pedagogike.

Analiza razmerja med splošno in poklicno izobrazbo

»Posebno pozornost posvečamo [...] razkrinkanju lažne predstave, da sta nezdružljivost in nemožnost za povezovanje splošnega in poklicnega znanja posledici spoznavno-teoretskih razlik med obema agregatoma znanja.«
(Medveš 2010, str. 52)⁴

Druga velika tema, s katero se je Zdenko ukvarjal vse življenje, je povezana z vprašanji razmerja med splošno in poklicno izobrazbo. Nujnost premagovanja fikcije o nezdružljivosti in nemožnosti povezovanja splošnega in poklicnega znanja je zaznati že v njegovi doktorski disertaciji, kasneje v razpravah o pedagoškem konservatizmu in končno v njegovih (uspešnih) prizadevanjih za poklicno maturo, ki je na praktični ravni dijakom srednjih strokovnih in poklicnih šol omogočila nemoten vstop v univerzitetno izobraževanje, s tem pa odprla možnost za plodno povezovanje »poklicne odličnosti« in »obče omike«.

Da bi dokazal možnosti za povezovanje poklicne in splošne izobrazbe, je opozoril na dve napaki, ki sta se izoblikovali v preteklosti. Prva je bila v tem, da smo začeli splošno izobrazbo pojmovati kot enciklopedično znanje, to pa je po Zdenkovem mnenju v nasprotju s humanistično tradicijo razsvetljenstva: »Bistvo razsvetljensko-humanističnega koncepta obče izobrazbe, ki mu sledi tudi

⁴ Medveš, Z. (2010). Obča, splošna in poklicna izobrazba. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 4, str. 52–72.

duhoslovna pedagogika še danes, potemtakem ni v vseobsežnosti vsebine, ni v enciklopedičnosti, ki človeka zasipava z mnogovrstnostjo in mnogoterostjo stvari, podatkov in dejstev. Njeno bistvo je v formi, diskurzu. *Bildung* (človečenje) je internalizacija prav tega diskurza, ki pa ga posameznik vsrkava predvsem iz kulturnih stvaritev človeštva.« (Prav tam, str. 57) Ko koncept splošne izobrazbe odmaknemo od kopičenja vednosti in hkrati dokažemo diskurzivno naravo vsake, tudi poklicne in strokovne vednosti, se s tem odstrani tudi na videz substancialna razlika med splošno in poklicno izobrazbo, saj v današnjih zasnovah »obe poudarjata prednost vsebine pred formo«, poleg tega pa je »vsako znanje, tudi poklicno, diskurzivno« (prav tam, str. 56).

Zdenko klasičen kontinentalni evropski pojem obča izobrazba, to je »Bildung«, pojasnjuje v navezavi na Aristotelov koncept resnice in ne na »*enkyklios paidē*«, ki je pogosto v rabi za razlago razumevanja korenin klasične izobrazbe: »V konceptu Bildung se prepletata *sophia*, razumljena kot *modrost* o univerzalnih resnicah, in *phronesis* kot *preudarnost* v praktičnem ravnanju.« (Prav tam, str. 54–55) Čeprav konceptu »Bildung« v nemški tradiciji nasproti stoji koncept »Ausbildung« (training, urjenje, usposabljanje), ki ga označujeta *episteme* in *techne* v smislu znanja in spretnosti, lahko sklepamo tako: če je v šolski tradiciji humanistične izobrazbe enciklopedičnost uvidov v občę resnice prekrila pomen praktične modrosti, *phronesis*, podobno velja za razvoj strokovne in poklicne izobrazbe, v kateri je tehnično znanje spodrinilo *phronesis*; to po Zdenkovem mnenju niti ni presenečenje, saj je »znano dejstvo, da splošna (izobraževalna) gimnazija ni nastala iz klasične, temveč iz realne. Že tedaj se torej krepi pragmatični in funkcionalni značaj splošne izobrazbe, potihoma in več desetletij se s prodorom znanstvenega pragmatizma v splošnem izobraževanju izgublja cilj *culture animi*. Torej ne šele s pojavom kompetenc ali neoliberalizma.« (Prav tam, str. 57)

Če lahko predvidevamo, da bi se do sem z Zdenkovo izpeljavo strinjali številni teoretiki, pa kot mnogokrat v drugem delu citirane razprave *Občę, splošna in poklicna izobrazba* sega po rešitvah, ki so vsaj v našem strokovnem prostoru lahko označene najmanj kot drzne. Ko najprej opozarja na podobnost med razumevanjem splošne izobrazbe pri vidnem nemškem duhoslovcu W. Klafkiju in konceptom kompetenc, kot se je razvil kot podlaga projekta PISA, izpelje aplikativno idejo, da bi namreč na podlagi koncepta treh dimenzij kompetenc lahko posodobili kurikularne pristope v poklicnem in strokovnem šolstvu ter s tem ustvarili »sinergijo, ki nastane v stiku teorije in prakse, *phronesis in techne*« (prav tam, str. 70). S tem je fantazmatskemu sovražniku – diskurzu neoliberalizma, na katerega se sklicujejo strokovnjaki na levi in desni, odvzeta specifična teža krivca za padec kakovosti tako splošnoizobraževalnega kot strokovnega in poklicnega šolstva. Kot bomo videli v nadaljevanju, namreč Zdenko akterjem projekta PISA pripisuje kljub problematični zasnovi testnih nalog pozitiven pomen, če že ne kot pripomočku za ohranjanje nivoja znanja, pa vsaj kot instrumentu za ugotavljanje (ne)pravičnosti šolskih sistemov: »Če je tridimenzionalni koncept kompetenc najbolj izdelana teoretska podlaga projekta PISA, si je težko razložiti, zakaj v instrumentalnem delu (zlasti v testnih nalogah) projekt PISA ugotavlja vedno le eno dimenzijo – funkcionalno, zelo redko spoznavno (znanje), praktično pa nikoli ne preverja tretje

(osebne, socialne, etične) dimenzije (...) kompetenca v bistvu v testenem gradivu ni razumljena primarno v pragmatičnem pomenu, torej kot uporabnost znanja, temveč gre za izjemno visok poudarek pomena *angažiranja formalnih sposobnosti* v procesih učenja. Tudi na škodo znanja (...).« (Prav tam, str. 67)

Še bolj izzivalen je Zdenko s predlogom, da »(...) se izobraževalni programi ne bi gradili na podlagi poklicnih standardov in se ne bi podrejali njihovi logiki. Namesto tega si (razen za manjše število reguliranih poklicev) lahko kot povsem realno zamislim, da namesto izobraževalnih programov, vsebinsko 'zaprtih' v opis poklica, sestavlja poklicno izobraževanje programska ponudba strokovno različnih prostih oz. samostojnih predmetov, ki niso povezani v poklic, ali kompetenc, so dijakom (v visokem šolstvu tudi študentom) na izbiro, da si 'sami ustvarijo' poklic.« (Prav tam, str. 60) Do te ideje, ki je podprta s sklepno mislijo, da bi »naravnost na razvoj kompetenc v poklicnem in strokovnem izobraževanju trenutno edina lahko teoretsko osmislila praktično izobraževanje (v šoli in v podjetju) ter ga dvignila nad posnemanje in mehanično urjenje, kar je trenutno še vedno prevladujoča praksa,« (prav tam, str. 71) se bo v prihodnosti nujno moral opredeliti tisti del strokovne javnosti, ki se ukvarja z vprašanjem, kako ohraniti smiselnost strokovnega in poklicnega izobraževanja kot pomembnega segmenta šolskega sistema.

Pravičnost sodobnih šolskih politik

»(...) v šolskem polju se odpirata dva nivoja pravičnosti: pravičnost na ravni možnosti ter pravičnost v skrbi in odgovornosti šole za doseganje rezultatov, ki omogočajo uresničevanje teh možnosti.« (Medveš 2002, str. 33)⁵

Ena izmed rdečih niti v raziskovanju Zdenka je tudi vprašanje pravičnosti šole. Njegova besedila od konca devetdesetih let do danes bralcu razgrinjajo vso večplastnost pogojev, ki jih mora upoštevati šola, če želi biti pravična. S systemskega vidika pravičnost veže na diferenciacijo in na osnovi primerjalnih analiz dokazuje, da so mehkejšje oblike delitve učencev v bolj homogene skupine pomemben instrument za zmanjševanje socialno diskriminacijske narave šole. Vendar le, če »jih učitelji sprejmejo v duhu nekakšne globalne odgovornosti za razvoj vsakega učenca. V nasprotnem primeru utegne imeti ta diferenciacija več negativnih kot pozitivnih učinkov.« (Medveš 1999, str. 101)⁶

Kmalu v kontekstu razprav o učinkih raziskav PISA na nacionalna šolstva dodatno utemljuje, da je pogoj za zmanjševanje socialnodiskriminacijske vloge šole njena skrb za kakovostne učne dosežke vseh učencev. Pravičnost sistema se kaže v njegovi zmožnosti, da *vsem* učencem zagotovi čim bolj optimalne dosežke – pravičnost lahko »razumemo le tako, da ima vsakdo pravico do kakovostnega znanja in pogojev razvoja.« (Medveš 2002, str. 33)⁷ Te pravičnosti ne razume zgolj

⁵ Medveš, Z. (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 5, str. 24–41.

⁶ Medveš, Z. (1999). Zunanja diferenciacija v osnovi šoli: odgovori na mnoge systemske dileme so odvisni od izvedbenih rešitev. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 88–104.

⁷ Glej opombo 5.

kot enakost formalnih pogojev, pač pa takole: »Pravica do kakovostnega znanja implicira namreč nekakšno jamstvo za to, da so posamezniku zagotovljene poštene možnosti, v katerih bo lahko postavljene cilje in standarde šolanja ob ustrezni skrbi in strokovni podpori šole tudi dosegel. /.../ Tako se tudi v šolskem polju odpirata dva nivoja pravičnosti: pravičnost na ravni možnosti ter pravičnost v skrbi in odgovornosti šole za doseganje rezultatov, ki omogočajo uresničevanje teh možnosti. To pa je izhodišče za novo paradigmo pravičnosti, ki izhaja iz načela, da ima vsakdo pravico do kakovostnega znanja in razvoja.« (Prav tam) Prva raven pokriva vprašanje legalnosti, druga raven etike.

Enako načelo velja tudi v kontekstu izobraževanja učencev s posebnimi potrebami, kjer pravičnost poveže s konceptom inkluzije, »ki zaupa v razvojni potencial vsakega posameznika.« (Medveš 2003, str. 87)⁸ Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v večinsko šolo Zdenko ocenjuje kot izjemno občutljivo vprašanje, ki lahko ob neustrezni izpeljavi naredi več škode kot koristi. Zato podaja niz pogojev, pod katerimi je lahko inkluzija uspešna, pri čemer – drugače kot drugi pisci v enakem kontekstu – izpostavlja pomen skupnega delovanja občin in specialnih pedagogov in s tem tudi občine in specialne pedagogike. Takole utemeljuje: »Če smo pripravljeni odpraviti segregacijo in kategorizacijo ljudi iz prihodnje zgodovine, moramo najprej ustvariti pogoje in razviti možnosti, ki bodo omogočali delovanje šole brez izrednih načinov ukrepanja. K tem pogojem sodijo poleg materialnih in prostorskih pogojev tudi usposobljeni vzgojitelji in učitelji, ki imajo temeljno znanje za poučevanje v heterogenih skupinah ter so specialisti in eksperti za posebne pedagoške potrebe. (...) Inkluzivna šola je šola brez izločanja, brez kategorizacije, brez vidnega pojava specialnopedagoške pomoči, pa vendar mora zagotoviti optimalen razvoj in šolsko napredovanje vsakega otroka posebej. Pri tem seveda ne gre za neko novo »integracijsko pedagogiko«, temveč za »občo pedagogiko«, ki ni niti selektivna niti segregativna.« (Prav tam, str. 88)

Nedavno je Zdenko (Medveš idr. 2008)⁹ razpravo o pravičnosti razširil tudi na področje poklicnega izobraževanja. Sooča nas z nedopustnostjo skoraj samoumevnega sprejemanja poklicnega izobraževanja kot »odlagališča« za učno manj uspešne mladostnike in tiste, ki prihajajo iz manjšinskih in ekonomsko deprivilegiranih okolij, ter opominja na izvorno funkcijo poklicnega izobraževanja, tj. njegovo odzivnost na potrebe trga dela in interese udeležencev. Ob tem zamaje tudi prevladujoče stališče, da so danes dekleta v izobraževanju privilegirana družbena skupina, saj s kolegi kaže, da slovenski sistem morda relativno dobro skrbi za učno zmožnejša dekleta, neodziven pa je za potrebe manj zmožnih deklet.

Opredeľuje tri pogoje, ki lahko povečajo pravičnost sistema tudi na področju poklicnega izobraževanja. Poklicni programi ne smejo biti neposreden izraz poklicne (in s tem družbene) hierarhije. Drugič, zasnovani morajo biti na širokih poklicnih in generičnih kompetencah. In tretjič, odpira razmislek o spremembi organizacije poklicnega izobraževanja – oblikuje namreč zahtevo po oblikovanju novega modela skupne šole.

⁸ Medveš, Z. (2003). Šola zate in zame. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 84–102.

⁹ Medveš, Z. idr. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 74–94.

V svojih razpravah se Zdenko kaže kot zagovornik egalitarne šolske politike. Vendar hkrati dokazuje, da egalitaristični ukrepi še zdaleč niso zadosten pogoj za večanje pravičnosti šole; podkrepljeni morajo biti z vzpostavitvijo takšne kulture šole, ki izraža skrb tako za dosežke kot tudi dostojanstvo vsakega učenca oz. dijaka. Kot je vidno iz njegovih razmislekov o inkluzivni šoli, pa bi lahko sklenili, da je skrb za dostojanstvo pravzaprav pogoj za kakovostne učne dosežke.

Zdenkova jasno prepoznavna (in načelno splošno sprejeta) humanistična drža torej skriva v sebi latentno kritiko političnega koncepta pravičnosti kot zagotavljanja enakih možnosti, ki na ravni operativnih rešitev zahteva dopolnitev v etičnih prizadevanjih za odgovornost in skrb za največkrat marginalizirane in neuspešne učence in dijake. Še bolj pa se razkorak med pravno-formalnim in etičnim kaže v analizah vzgojnega koncepta javne šole, ki po našem mnenju predstavlja zadnjo obsežno topiko njegovega raziskovanja.

Opredelitev temeljnih vzgojnih ciljev javnega šolstva in celovitega vzgojnega koncepta

»Danes že raje kot o moralni vzgoji ali moralnem oblikovanju govorimo o razvijanju moralne samopodobe, kar pove, da naj šola opravlja funkcijo moralne vzgoje brez vsiljevanja, temveč z razvijanjem sposobnosti in pripravljenost posameznika za samostojno moralno odločanje in odgovorno ravnanje. Bistveno prednost pri oblikovanju moralne samopodobe imajo teorije samoregulacije v nasprotju s teorijami o vrednotni matrici in prisvajanju vrednot s ponotranjanjem.« (Medveš 2007, str. 6)¹⁰

Razmerje med tremi aristotelovskimi opisi znanja: *sophia*, *techne* in *phronesis* ter razmerje med etiko in pravom je ključno tudi za Zdenkovo razumevanje vzgojnega koncepta javne šole. Iz navzkrižnega branja njegovih razprav iz zadnjega obdobja je namreč mogoče sklepati, da je prav praktična modrost (*phronesis*) tisto, kar je po njegovem mnenju končni cilj vzgoje v javni šoli, nujne elemente vzgojnega koncepta pa definira glede na praktične možnosti, da v javni šoli vzgojimo posameznika, zmožnega samoregulacije lastnega vedenja ob ustrezem moralnem presojanju. Ko gre za drugo omenjeno topiko, za razmerje med etiko in pravom, Zdenko dosledno zagovarja potrebo po jasnem pravnem okviru delovanja javne šole, a hkrati po etični zasnovi vzgojnega koncepta, saj lahko le ta učinkovito podpre delovanje vzgojnih dejavnikov.

Že v svoji znameniti razpravi o pedagoški etiki iz leta 1991¹¹ je opozoril na postmodernističen paradoks, da se namreč kljub zatonu »velikih zgodb moderne dobe« pedagogika tudi danes ne more izogniti dejstvu, da je normativna veda ter da lahko temelje normativnosti uspešno gradi le na osnovi etičnih načel. Še jasneje to zagovarja kasneje v razpravah, v katerih se loteva vprašanja razmerja

¹⁰ Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 6–29.

¹¹ Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 3/4, str. 101–117 in št. 5/6, str. 213–226.

med etiko in pravom kot dveh – sicer povezanih – izvorov legitimiranja pedagoških vprašanj. Zgovorno je njegovo stališče, da »(...) država in institucije sploh, tudi šola, lahko neposredno upoštevajo in uveljavljajo človekove pravice, ko te postanejo del njenega pravnega sistema. Uresničevanje človekovih pravic je na tej ravni vedno preverljivo v formalnih postopkih. Slej ko prej pa ostaja odprto vprašanje, kaj pomenijo človekove pravice v odnosih med učenci oziroma med učenci in učitelji. Deklaracija jih sicer opredeljuje tudi kot etične norme, ko pravi, da so ‚skupen ideal vseh ljudstev‘, toda v izpeljavi so se spremenile v instrumentalizirane pravne postopke (...) Le orientacija na etično dimenzijo ponuja šoli dovolj prostora za vzgojno delovanje. Ker pa vemo, da ni etične teorije, ki bi nudila zanesljivo oporo, je mogoče preprosto skleniti, naj sprejme šola kot svoj etični kodeks načelo etike ‚zdravega razuma‘.« (Medveš 2007, str. 12 in 14)¹²

Obe citirani stališči, da namreč na (pravni) logiki človekovih pravic ni mogoče vzpostaviti legitimnosti vzgajanja ter da tudi etika danes ni več tako enotna, da bi ponudila zanesljivo oporo, zato naj bi vzgojo zasnovali na »etiki zdravega razuma«, sta že doslej sprožili polemične strokovne odmeve. Čeprav Zdenko v citirani razpravi ni jasno razložil, kaj mu pomeni sintagma »etika zdravega razuma«, lahko v luči kasnejših razprav ta koncept povežemo z aristotelovskim konceptom *phronesis* kot presečiščem vseh tistih pedagoških dimenzij, ki ne glede na tip vzgojno-izobraževalne institucije (vrtec, skupna osnovna šola, gimnazija ali strokovna oziroma poklicna šola) sestavljajo skupno jedro vzgoje kot *culture animi*. In ker se po Aristotelu praktična modrost razvija kot zmožnost za reševanje življenjskih vprašanj prek vstopa v reševanje konkretnih konfliktnih odnosov, bi lahko v Aristotelovem duhu zapisali, da je »epistemična narava« pravnega diskurza mnogo manj primerna osnova za ta vidik vzgoje kot »ponujanje pomoči« pri vključevanju učencev/dijakov v skupnost in učni proces« (prav tam, str. 14). Ali kot piše Zdenko na nekem drugem mestu: »Sprejmimo predpostavko, da je vrlina tisto ‚znanje‘, ki ga ni mogoče osvojiti z učenjem, kot na primer poštevanke ali postopka integriranja, temveč terja nek drug proces učenja. To je proces učenja, ki ne vodi le do golega spoznanja, temveč posameznika zavezuje za določen način ravnanja in ima zato večji pomen in večji vpliv na človekovo voljo in motive delovanja kot katerokoli drugo znanje.« (Prav tam, str. 19)

V ozadju prizadevanja dela slovenske strokovne javnosti za pravno formalizacijo vzgojnih postopkov in poudarjanje vrednot etične dimenzije človekovih pravic je po mnenju Zdenka »... težnja po ohranjanju *tradicionalno razumljene pedagoške (vzgojne) avtoritete*, ki izhaja že iz odgovornosti položaja (statusa) učitelja.« (Prav tam, str. 15) To je še posebej pomembna ovira za doseganje ustreznih vzgojnih učinkov, ker je »(...) vzgojni odnos v svojem bistvu nujno asimetričen odnos, vendar vedno mora nakazovati nujnost vzpostavljanja simetrije, to je stanja, v katerem je učenec/dijak enako odločujoč dejavnik kot učitelj. Pot od asimetrije k simetriji pomeni pot k samoregulaciji, ko se lahko funkcija vzgojitelja na neki točki odpravi.« (Prav tam, str. 17)

Koncept samoregulacije vidi Zdenko kot osrednji uresničljiv cilj vzgoje v javni šoli, kot tisto naravnost posameznika, ki omogoča »racionalno znosnost

¹² Glej opombo 10.

sobivanja«, kot je zapisal v razpravi *Pedagoška etika in koncept vzgoje* leta 1991. Za dosego tega cilja pa je po njegovem mnenju potrebno ponovno premisliti, »(...) kako si ob tem radikalnem pluralizmu zamišljati moč hegeljanskega Zakona?« (Prav tam, str. 24) Namesto modela identifikacije s simbolnim Zakonom oziroma ponotranjenja vrednotne matrice Zdenko ponuja idejo, da je »(...) posameznikovo avtonomijo in odgovornost res mogoče krepiti s pomočjo *načrtnega razvijanja zmognosti moralnega presojanja* in racionalnega vživljanja v socialno situacijo. Navajanje na *premišljeno reševanje moralnih in socialnih problemov in tudi razpravljanje o moralnih in socialnih dilemah*, vodi posameznika k razvijanju socialnih in moralnih kompetenc (...) Čeprav naj v sami komunikaciji, razgovoru, reševanju problema, nizanju argumentov, stališč in mnenj prevladujejo racionalni argumenti, so ta raziskovanja vendarle pokazala, da je emocionalni in motivacijski pomen socialnega okolja, v katerem se vse to dogaja, za uspešnost te strategije večji, kot so to poudarjale doslej kognitivne raziskovalne paradigme. Bistveno je, da čustveni in motivacijski dejavniki delujejo posredno, iz ozadja, ki ima bolj vlogo scene kot igralcev v vzgojni strategiji.« (Prav tam, str. 27) Moč učnih vsebin z jasno izpostavljeno vrednotno dimenzijo, ki jo povezujemo z zmognostjo za racionalno reševanje moralnih in socialnih problemov, ter emocionalni in motivacijski pomen socialnega okolja šolske skupnosti torej sestavljajo po Zdenkovem mnenju osnovo uspešnega vzgajanja, ki naj bi bila opredeljena v vzgojnem konceptu.

Kaj zapisati za konec tega kratkega prikaza Zdenkovega strokovnega delovanja. Vsekakor gre za avtorja, čigar vselej izzivalnih stališč nikakor ne moremo spregledati; za avtorja, ki še vedno uživa v polemičnih razpravah in si je s svojim delovanjem vedno prizadeval za ohranjanje akademske kulture pri reševanju pedagoških in andragoških vprašanj. Ob izjemno plodni publicistični dejavnosti v zadnjem obdobju pa je treba izpostaviti željo, da bi vendarle ugledala luč samostojna monografija izpod njegovega peresa, ki jo njegovi bralci težko pričakujemo.

*dr. Robi Kroflič in
dr. Klara S. Ermenc*