

# Podatkovne baze in citatni indeksi revije ne bodo spravili s sveta

## *Spremna beseda k letošnji zadnji številki*

Spoštovani bralke in bralci, vsi, ki ste letos sodelovali pri nastajanju *Sodobne pedagogike*, in vsi, za katere upamo in verjamemo, da se nam boste pridružili pri njenem nastajanju v prihodnje,

pred vami je zadnja številka revije v letošnjem letu. Zelo verjetno je tudi zadnja, ki je kot posebna dvojezična številka v celoti izšla v slovenskem in angleškem jeziku. V uredniškem odboru smo se že lani odločili, da besedil v obeh jezikih ne bomo objavljali le v peti številki vsakega letnika, kot je bilo v navadi zadnjih nekaj let, tako da smo letos, kot ste zagotovo opazili, v vsaki od številk nekatera besedila objavili hkrati v slovenskem in angleškem jeziku (objavljali pa jih bomo tudi v nemščini in francoščini).

Zato v tem hipu ne vidimo več potrebe po posebni dvojezični številki.

Zakaj smo se odločili, da pogosteje in bolj kontinuirano objavljamo besedila tudi v tujem jeziku? Bralke in bralci vendarle praviloma posegajo po besedilih v slovenščini, *Sodobna pedagogika* pa je revija, v kateri že desetletja skrbimo za vsebinski, terminološki in jezikovni razvoj pedagogike, andragogike in drugih disciplin s področja vzgoje in izobraževanja ter zbiramo odmeve in pričakovanja naše pedagoške prakse.

Tej odločitvi sta botrovala vsaj dva razloga: najprej, verjamemo, da se iz objavljenih razprav, ki bodisi pripomorejo k razvoju teorije bodisi spremljajo strokovno prakso in se kritično spoprijemajo z njenimi pomanjkljivostmi, lahko učijo tudi drugje, ne le v Sloveniji. Besedila, objavljena v naši reviji, so kakovostna (vsako je pred objavo deležno recenzije najmanj devetih neodvisnih ocenjevalk in ocenjevalcev, ki ne poznajo imen avtorjev oz. avtoric) in so v celoti primerljiva s prispevki v vsebinsko podobnih svetovnih revijah. Še več, prepričani smo, da lahko vsaj večina od njih pomembno vpliva na razvoj stroke v mednarodnem merilu. Pa tudi sicer ni razlogov, da bi objavljene prispevke utesnjevali samo v nacionalni okvir. To bi nas dolgoročno vodilo v folkloro, odrezano od mednarodnih tokov, ki jim zmoremo suvereno nastavljeni ogledalo, a je dobro, če se v ogledalu pogledamo tudi sami.

Drugi razlog za našo odločitev je pragmatične narave in je tesno povezan z globalnimi smernicami vrednotenja znanstvenega dela in objav v znanstvenih revijah.

Za vrednotenje dosežkov znanstvenega raziskovanja v akademskem svetu je značilno, da posamezniki napredujejo in pridobivajo ugled in moč v skladu z danes uveljavljeno logiko, ki terja objavljanje člankov v znanstvenih revijah z visokim dejavnikom vpliva (t. i. *impact factor*), recenzije monografij v uglednih znanstvenih časopisih in pogosto citiranje posameznega avtorja v revijah s čim

višjim dejavnikom vpliva – prav ti kriteriji v največji meri formalno določajo uspešnost raziskovalcev in univerzitetnih učiteljev (prim. tudi Thompson 2005, str. 46; Kovač 2009, str. 95–105). Članek, objavljen v reviji z majhnim številom bralcev, ki ni uvrščena v katero od velikih mednarodnih baz, je po tej metodologiji – ne glede na vsebino – vreden manj kot celo vsebinsko skromnejši članek, toda objavljen v reviji z dejavnikom vpliva. V številnih državah, tudi pri nas, so taka merila formalizirana, to pa med drugim pomeni, da je tako izmerjena uspešnost eden od pomembnih kriterijev za doseganje habilitacijskih nazivov (ti so pogoj za ohranjanje zaposlitve na univerzi) in financiranje znanstvenih raziskav. Drugače rečeno, uspešnost znanstvenega in raziskovalnega dela se presoja na podlagi *načina*, kako je objavljeno, ne pa predvsem na podlagi kakovosti, prepričljivosti in konsistentnosti vsebine. Bolj kot vsebina je torej pomembno, kje (v kateri reviji, pri katerem založniku) avtor rezultate svojega dela objavi. Seveda to vpliva tudi na status in ugled posamezne znanstvene revije, hkrati s tem pa tudi na avtorje, ki želijo v reviji objaviti svoje prispevke. Avtorjem se, preprosto rečeno, bolj »splača« objavljati v revijah z visokim dejavnikom vpliva. To ne nazadnje občutimo tudi sami: v zadnjem obdobju nam, ko jih nagovarjamo za sodelovanje v tematskih številkah, pogosto odgovarjajo, da jim je sicer žal, a se jim objava pri nas »ne splača«, saj morajo zaradi napredovanja v nazive in zaradi zahtev Javne agencije za raziskovalno dejavnost RS (v nadaljevanju: ARRS) objavljati v tujini, v tujem jeziku in revijah, ki imajo dejavnik vpliva. Dodatno težavo povzroča dejstvo, da objave v revijah, ki ne izhajajo v katerem od tujih jezikov (praviloma angleščini), avtomatično štejejo manj.

Tudi sicer se je v založništvu znanstvenih periodičnih publikacij zgodil, kot opozarja Kovač (prav tam), dvojni obrat: v skladu z globalnimi založniškimi težnjami so nastajale izrazite koncentracije kapitala, skozi te so nastale založbe, ki obvladujejo več sto naslovov znanstvenih revij in jih v paketu ponujajo univerzitetnim knjižnicam. Sistem »vzemi vse ali pusti vse« je privedel do razmer, v katerih je lahko nekaj deset revij z visokim dejavnikom vpliva za seboj vleklo revije z nižjim dejavnikom vpliva ali revije, ki jih knjižnica sicer morda sploh ne bi kupila. Takšne velike založbe so v primerjavi z manjšimi seveda tudi bistveno lažje poskrbele, da so bile vse njihove revije uvrščene v ustrezne podatkovne baze. V tem kontekstu, piše avtor, je izhajanje revije pri pravem založniškem konglomeratu postalo eden pomembnih dejavnikov njene uspešnosti.

Da opisano vrednotenje znanstvenega dela dejansko v pomembni meri sledi tržnim zakonitostim, ki jih narekujejo založniški konglomerati, opozarjajo tudi razlike med cenami znanstvenih revij, ki jih izdajajo profitne založbe, in cenami znanstvenih revij, ki jih izdajajo neprofitne univerzitetne založbe: povprečna cena strani revije v desetih najpogosteje citiranih revijah, izdanih pri profitnih založbah, je šestkrat višja kot cena strani v desetih najpogosteje citiranih znanstvenih revijah, izdanih pri neprofitnih univerzitetnih založbah. Ta razkorak se je od leta 1985 do leta 2000 podvojil (Bergstrom 2000). Še zanimivejši je pogled na dolgoročno gibanja cen znanstvenih revij ob koncu minulega stoletja: leta 1997 so bile znanstvene revije tridesetkrat dražje kot leta 1970, to pa je povečanje, ki ga zagotovo ni mogoče upravičiti le z inflacijskimi gibanji (Cox 1998). To se je seveda še kako poznalo tudi v finančni rasti in ekonomski moči znanstvenih založb: med petimi največjimi

knjižnimi založbami na svetu v letu 2009 so bile štiri take, katerih glavni tržni izdelek so znanstvene revije (Wischenbart idr. 2010).

Avtorice in avtorji smo kot glavni tvorci vsebin, objavljenih v znanstvenih revijah, tako postavljeni v nenavaden položaj: kandidiramo na razpisih za raziskave, ki se v pomembnem obsegu financirajo z javnimi sredstvi, rezultate svojega dela pa nato brezplačno objavljamo v revijah, ki jih znanstvene založbe praviloma prodajajo za drag denar. Institucionalizirano vrednotenje znanstvenega dela (ARRS), če nekoliko poenostavimo, je tako postalo brezplačno gonilo za zasluge profitnih znanstvenih založb.

Prizadevati si moramo za dvoje: po eni strani za uveljavitev vrednotenja raziskovalnega in znanstvenega dela, ki bi temeljilo na presoji kakovosti vsebine objav, ne pa na formalnem ugotavljanju, ali je avtor svoje delo objavil v reviji z višjim, nižjim ali nikakršnim dejavnikom vpliva. Po drugi strani pa bi se morali kritično soočiti tudi z vedno bolj prevladujočim pogledom financirjev, da je nekaj vredno samo neposredno uporabno znanje, tisto, ki (še) nima »merljive« vrednosti ali cene, pa je domnevno »neuporabno« in zato izrazito podcenjeno (razen če je objavljeno v »pravi« publikaciji) ter se temu odločno upreti. Zlasti za družboslovje in humanistiko bi bilo pogubno, če bi vrednost znanja presojali zgolj skozi optiko neposrednega zagotavljanja gospodarske rasti kot edinega zveličavnega družbenega cilja. V Sodobni pedagogiki je vselej štela in bo štela tudi v prihodnje – kakovost.

V uredništvu se zavedamo dolge tradicije in naše odgovornosti za nadaljnji obstoj in uspešnost revije: zato si prizadevamo, da bi ta izpolnjevala vse pogoje, ki bodo omogočili, da bodo članki, ki jih avtorice in avtorji objavljajo v Sodobni pedagogiki, ustrezno formalno ovrednoteni tudi v sedanjih razmerah, ko zlasti obstoječa metodologija vrednotenja znanstvenih del, ki jo uporablja ARRS, objavam v slovenskih revijah in v slovenskem jeziku ni naklonjena.

Četudi imamo srečo, da nam velikost uredniškega odbora in tradicionalna uveljavljenost revije v strokovnem prostoru omogočata, da avtorji in avtorice v njej objavljajo tudi na podlagi strokovne in etične zavezanosti, ni mogoče zamolčati, da jih vse težje nagovorimo k objavam v Sodobni pedagogiki, še zlasti, če so te samo v slovenskem jeziku. Smo pa trdno odločeni, da nam ne bodo zgled revije, ki izhajajo v Sloveniji in nekatera besedila objavljajo samo v tujem jeziku, praviloma v angleščini. Če bi v Sloveniji zaradi prej omenjenih kriterijev prvi jezik družboslovja in humanistike postala angleščina, bi imelo to brez dvoma dolgoročno škodljive posledice za ves kulturni prostor.

Besedila v tej številki revije ne sledijo eni sami tematski »rdeči niti«, zato je težko posebej izpostaviti njihov skupni vsebinski imenovalec. Podobno kot v prejšnjih letih smo tudi v tokratni zadnji številki odprli prostor vsebinsko izrazito raznolikim razpravam, in če bi že iskali njihov skupni imenovalec, bi ga bržkone lahko našli kvečjemu v dejstvu, da so vse vsebinsko kakovostne in ustrezajo zahtevnim znanstvenoraziskovalnim standardom.

Najprej objavljamo dve besedili, za kateri smo v uredniškem odboru Sodobne pedagogike prepričani, da bosta lahko produktivno pripomogli k terminološkemu premisleku in argumentaciji, verjamemo pa, da bosta spodbudili tudi razpravo in morda konfrontacijo s predstavljenimi tezami, argumenti in uporabljenimi temeljnimi poimenovanji.

Prvo besedilo, razprava **Zdenka Kodelje** z naslovom »*O koncu česa pripovedujejo zgodbe o koncu izobrazbe?*«, išče odgovor na vprašanje, ali gre za konec ene zgodbe o izobrazbi, ki je bila v različnih zgodovinskih obdobjih le poimenovana različno, ali pa se končujejo različne zgodbe o različnih pojmovanih izobrazbe, ki imajo svoja specifična zgodovinska in teoretska ozadja. Po eni strani se zdi, kot piše avtor, da se končuje ena sama, čeprav v določenih obdobjih pozabljena zgodba, katere vsebina je vedno ista: humanistična ideja izobrazbe, ki se je v poznoantični Grčiji imenovala *paideia*, v latinskem obdobju *humanitas*, v srednjem veku *paideia Christi*, v renesansi in humanizmu *studia humanitatis*, v nemškem neohumanizmu in pozneje pa *Bildung*. Toda to ni edina mogoča interpretacija: avtor namreč pokaže, da se je druga zgodba o izobrazbi, za katero lahko predpostavimo, da se je morebiti končala v postmoderni, začela v obdobju poskusov helenizacije zgodnjega krščanstva in hkratnega pokristjanjenja grške kulture. V kontekstu te je iz-obraz-ba isto kot duhovna formacija človeka, ki jo je treba razumeti kot radikalno pre-obrazbo človeka po božji podobi, ki je vsajena v človekovo dušo. Po tem se ta krščanski pojem izobrazbe kot duhovnega formiranja razlikuje od antičnega, pri katerem je v središču načelo nastajanja in rasti. Tretja zgodba, ki bi se, kot piše Kodelja, morda lahko končala v postmoderni, pa se navezuje na obe prej omenjeni, gre pa za teorijo, po kateri je edina prava izobrazba *cultura animi*, tj. kultura duše – ki je pri Ciceronu *filozofija* oz. je zanj filozofija tista veda, ki omogoča izoblikovanje duše, pri Kantu pa podvrsta kulture, ki je eden od bistvenih elementov vzgoje, brez katere človek sploh ne more postati človek.

V besedilu z naslovom »*Dewey, delo, šola in demokracija*« **Slavko Gaber** obravnava nekatere Deweyeve pedagoške ideje. Dewey je kot avtor v našem prostoru sicer znan, vendar najpogosteje na podlagi sekundarnih interpretacij njegovih del. V sodobni pedagogiki smo na podlagi analize njegovih primarnih virov že brali opozorila o zgrešenosti interpretacij nekaterih njegovih idej. Denimo, da ni utemeljeno, če ga povezujemo z v Sloveniji dokaj uveljavljeno logiko dojemanja avtoritete ali vzgojno-izobraževalnih nalog šole z vzpostavljanjem domnevnih nasprotij med »načeli« tradicionalne in progresivne pedagogike (Kovač Šebart, Krek in Kovač 2004). V svojih predavanjih iz druge polovice tridesetih let prejšnjega stoletja (*The Kappa Delta Pi Lectures*), ko je bilo v Združenih državah Amerike gibanje za progresivno šolo že precej uveljavljeno, je pokazal, kako progresivna pedagogika, kolikor deluje na podlagi logike izključevanja (*Either-Or*), zgreši prav tisto, za kar si prizadeva: »Sama po sebi so vsa načela abstraktna. Konkretna postanejo le skozi posledice, ki izhajajo iz njihove uporabe. Prav zato, ker so tako temeljna in daljnosežna, je vse odvisno od tega, kako jih interpretiramo skozi praktično udejanjanje v šoli in doma. Prav na tej točki postane izključevalna logika *ali-ali* (...) še posebej pertinentna. Splošna paradigma (*philosophy*) nove vzgoje lahko zveni razumno, kljub temu pa same razlike med temi načeli ne bodo imele odločilne vloge pri tem, kako bodo moralne in intelektualne prednosti posameznih abstraktnih načel udejanjene v praksi. V vsakem novem gibanju obstaja nevarnost, da svojih načel ne bo razvilo konstruktivno in pozitivno, pač pa po negativni poti, skozi zavračanje smotrov in metod tiste paradigme, ki naj bi jo nadomestilo. Tako namesto konstruktivnega razvijanja lastne paradigme postane vodilo praktičnega delovanja tisto, kar je bilo deležno zavrnitve.« (Dewey 1997 [1938], str. 20)

Nadaljuje, da si progresivna šola takrat, ko se vzpostavlja skozi logiko *ali – ali*, ne bo postavljala vsebinskih vprašanj, prav tistih, ki jih je potrebno postaviti: »Paradigma (*philosophy*), ki temelji na zavračanju, na golem nasprotovanju, bo takšna vprašanja zanemarjala. Nagibala se bo k predpostavki, da zadošča – ker je bila denimo stara vzgoja zasnovana na izdelani organizaciji –, če zavrremo načelo organizacije *in toto*, namesto da bi si prizadevali odkriti, kaj pomeni in kako naj bi jo zasnovali na podlagi izkustva. Lahko bi šli skozi vse razlike med novo in staro vzgojo, pa bi prišli do podobnih sklepov. Ko zavrremo zunanji nadzor, nastane problem, kako najti dejavnike nadzora, ki so inherentni izkustvu. Ko zavrremo zunanjo avtoriteto, iz tega ne sledi, da bi morali zavrniti avtoriteto kot tako, pač pa da je potrebno poiskati bolj učinkovit vir avtoritete. Če je stara vzgoja vsiljevala znanje, metode in pravila obnašanja odraslih oseb mlajšim, iz tega ne sledi, razen na osnovi najbolj skrajnega pojmovanja *ali-ali* paradigme, da znanje in spretnost odrasle osebe nimata nobene usmerjevalne vrednosti za izkustvo še ne odraslega ... (...) Ni pretirano, če rečemo, da vsaka vzgojna paradigma (*educational philosophy*), ki zatrjuje, da je osnovana na ideji svobode, lahko postane prav tako dogmatična, kot je kadarkoli bila tradicionalna vzgoja ...« (Prav tam, str. 21–22)

Gaber v svojem prispevku tokrat natančno predstavlja nekatere Deweyeve teze na podlagi analize njegovih razprav *Šola in družba* (1899) ter *Demokracija in vzgoja* (1916). Z interpretacijo pokaže večjo kompleksnost Deweyevega pojmovanja šole in izobraževanja, kot bi bilo mogoče sklepati glede na pogosto enoznačne in površne interpretacije avtorja. Privzemajoč, da je za Deweyevo pedagogiko zelo pomemben in specifičen pojem izkustva, avtor v besedilu jasno poudarja, da njegovo zavzemanje za ročno delo v šoli (vse do šivanja, preje, kovanja in obdelovanja lesa) sicer na prvi pogled obeta, da se bo zavzemal tudi za podrejanje šole procesu dela. A ni tako preprosto, saj Dewey svoje razmisleke o šoli, aktivnosti, delu in družbi strukturira prav nasprotno od tovrstnih pričakovanj. Pri njem, kot opozarja Gaber, ni mogoče iskati preprostega zavzemanja za izobraževanje, ki bi bilo podrejeno opravljanju določenega dela ali za vokacionalizacijo splošnega izobraževanja. Nasprotno, Dewey v svojih razpravah ostaja zvest pojmovanju vzgoje v najširšem pomenu, ki oblikuje posameznike, sposobne za življenje v demokratični družbi. Naloga šole je, da učence in učenke ne glede na njihov socialni izvor pripravi tako na razumevanje delovnega procesa kot tudi na dejavno vključevanje v demokratično življenje družbe. Zato lahko sklepamo, da si je Dewey prizadeval za več kot le instrumentalno naravnost vzgoje. Blizu mu je široka izobrazba – tudi ko gre za poklic. A zavzemanje za vzgojo, ki mora že sama na sebi omogočati zadovoljstvo, že v sebi najti smisel, je razumljivo šele, ko spoznamo Deweyev koncept poklica. Poklic zanj ni zveden na dejavnosti, ki jih ljudje opravljamo za zaslužek in preživetje. Še manj je ta pojem omejen na opravljanje fizičnih del z majhnim ugledom. Poklic tudi ni povezan zgolj s kariero ali prostim časom. S tem pojmom Dewey označuje *način aktivnega življenja*, zato poklici niso omejeni le na področja blagovne produkcije ali produkcije storitev, pač pa še kako segajo tudi v območje skrbi za sočloveka in javno dobro.

Kodelja v svoji razpravi prodorno, teoretsko natančno in konsistentno odpira nekatera ključna vprašanja, povezana z razumevanjem pojmovanj izobraževanja in



izobrazbe, besedilo Gabra pa je polemično, tudi zaradi avtorjeve dosledne uporabe termina »edukacija«, ki ga v tradicionalni pedagoški literaturi na Slovenskem in tudi v naši reviji praviloma prevajamo kot *vzgoja* (npr. naslov Deweyeve knjige kot *Demokracija in vzgoja*, čeprav celovitega prevoda tega dela v slovenščino (še) nimamo). Avtor odločitev za edukacijo utemljuje s tezo, da pojem vzgoja nastopa kot prevod latinskega izraza *educatio* ali francoskega *l'education*, ki terja, da je ta razumljena konceptualno široko, saj zajema vse tisto, za kar v Sloveniji pogosto uporabljamo dve besedi hkrati, namreč »vzgojo in izobraževanje«. Verjame, da se je mogoče z uporabo termina edukacija (namesto uporabe pojma vzgoja) izogniti konotacijam, ki temeljijo na v našem prostoru pogostem razumevanju vzgoje kot procesa, ki naj bi bil konceptualno ločen od izobraževanja, in tako ubežati pretirani zaznamovanosti slovenske besede »vzgoja« v njenem ožjem pomenu.

Prispevek **Edvarda Protnerja** sodi v okvir preučevanja zgodovine šolstva, obravnava namreč *splošnoizobraževalne zasebne šole na Slovenskem med preteklostjo in sedanostjo*. Avtor v njem obravnava obseg in značilnosti splošnoizobraževalnih zasebnih šol na Slovenskem v obdobju med vojnama in v času socializma ter ta pregled primerja z današnjimi razmerami. Protnerja v prispevku ne zanimajo toliko sistemske rešitve zasebnega šolstva v zgodovini in utemeljitve zanje, večjo pozornost namenja predstavitvi tipov in vsebin splošnoizobraževalnih zasebnih šol. V razpravi tako prepoznava nekatere značilnosti zasebnega šolstva v obravnavanem obdobju, med katerimi je ena vidnejših ta, da so bile zasebne splošnoizobraževalne šole, ki jih je ustanovljala katoliška Cerkev v obdobju do 2. svetovne vojne, namenjene skoraj izključno dekletom. Avtor ob tem opozarja, da tudi v obdobju do druge svetovne vojne v Sloveniji ni bilo zasebnih šol, ki bi delovale v skladu s pedagoškimi načeli t. i. alternativne oziroma reformske pedagogike, čeprav so bile takšne šole v vseh sosednjih državah. Morda je ob njegovem zgodovinskem pregledu smiselno ponovno poudariti, da je Slovenija z zakonodajo leta 1996 omogočila ustanavljanje in financiranje zasebnih šol. S tem je na sistemski ravni vzpostavila delitev šolskega sistema na javno in zasebno šolstvo. Četudi, kot lahko preberemo v knjigi *Laična šola – pro et contra* (Kodelja 1995), razsodbe Evropskega sodišča in Evropske komisije za človekove pravice ne nalagajo državam nobene obveznosti, da z javnimi sredstvi financirajo zasebno izobraževanje katerekoli vrste in katerekoli stopnje, in četudi eksplicitno razsojajo, da nobeden od staršev ali skupina staršev od države ne more zahtevati, da ustanovi ali subvencionira obstoječe zasebne šole, ki vzgajajo in izobražujejo v skladu s posebnimi kulturnimi, religioznimi in filozofskimi prepričanji, smo v Sloveniji z opisano rešitvijo, torej tudi z javnim financiranjem zasebnih šol, zagotovili možnosti za dejansko izvrševanje pravice staršev do vzgoje otrok v skladu z njihovimi religioznimi in filozofskimi prepričanji.

Besedilo »*Učenje risanja v prvi polovici 19. stoletja. Risbe Ane Marije Brandis in Filomene Lazarini*« se na prvi pogled sicer vsebinsko nekoliko odmika od prispevkov, ki navadno najdejo mesto v Sodobni pedagogiki. Obravnava namreč nekatera pedagoško-didaktična vprašanja skozi optiko umetnostne zgodovine – toda za naše bralce je lahko še posebej zanimivo. V njem se **Lidija Tavčar** ukvarja s problematiko neenakih možnosti deklet za izobraževanje. Opozarja na institucionalno onemogočanje žensk, ki kljub likovni nadarjenosti niso imele

enakih možnosti za likovno izobraževanje kot njihovi moški kolegi. Kot pokaže avtorica, ženskam izobraževanje na evropskih »umetnostnih akademijah« ni bilo dovoljeno vse do konca 19. stoletja. Risanje po živem modelu, ki je bilo v središču akademskega izobraževanja od druge polovice 16. do konca 19. stoletja, ženskam ni bilo dosegljivo, celo več, zanje je bilo zaradi moralnih razlogov prepovedano. Zadovoljiti so se morale z izbiro slabše vrednotenih motivov. Postale so portretistke in nesorazmerno veliko je bilo slikark tihožitij, ki so bila v hierarhiji motivov na najnižji stopnički. S pomočjo ohranjenih risb deklet iz plemiških družin Brandis in Lazarini, katerih reprodukcije nam je prijazno dovolila objaviti Narodna galerija, je mogoče rekonstruirati način, kako so učitelji, uveljavljeni slikarji, dekleta poučevali v risanju.

Razprava **Marka Radovana** z naslovom »Vpliv dejavnikov samoregulativnega učenja in starosti na uspešnost pri študiju« obravnava povsem druga teoretična in empirična vprašanja. Avtor preučuje značilnosti samoregulativnega učenja pri izrednih študentih in vpliv teh značilnosti na študijsko uspešnost; ta je opredeljena s številom opravljenih izpitov, ponavljanjem le-teh in povprečno izpitno oceno. Uporaba strategij samoregulativnega učenja je v sodobni pedagoški psihologiji razumljena kot pomemben dejavnik uspešnosti učenja. Preučevanje tega kompleksnega fenomena zajema številna področja: strategije pomnjenja, metakognicijo, motivacijske dejavnike in vplive učnega okolja. Pri opredelitvah samoregulativnega učenja avtorji preučujejo pomen notranje in zunanje regulacije učenja, ki se navezuje predvsem na vlogo učitelja pri pouku: naj bo ta bolj ali manj direktiven, kako naj organizira pouk in kako na samoregulativno učenje vpliva ocenjevanje znanja. Avtor je v raziskavi preučil značilnosti samoregulativnega učenja izrednih študentov in vpliv, ki ga imajo različni dejavniki na njihovo uspešnost. Odgovarja tudi na vprašanje, ali obstajajo razlike v učnih dosežkih, ki so posledica starosti študentov. Med rezultati izstopa ugotovitev, da na uporabo kognitivnih in metakognitivnih strategij vplivajo predvsem vrednotenje učne snovi, postavljanje notranjih ciljev in samoučinkovitost. Med dejavniki, ki vplivajo na študijske dosežke, pa najbolj izstopajo samoučinkovitost, strategije uravnavanja napora in starost študentov. Iz rezultatov, ki so potrdili ugotovitve prejšnjih raziskav, sledi sklep, da sta poznavanje in uporaba učnih strategij (kognitivnih in metakognitivnih) med najpomembnejšimi pogoji za uspešno učenje v šoli in zunaj nje.

Tokratno številko Sodobne pedagogike sklene razprava **Vedrana Jakačiča** »Plagiat kot goljufija«. V njej se ukvarja z razširjenostjo pojava plagiranja v sodobnem času in sodobnih komunikacijskih sistemih. Avtor obravnava vprašanje izvora plagiranja, preučuje torej njegov nastanek in vpliv, ki ga ima ta v pravu, etiki in izobraževanju. Prav v navezavi na izobraževanje je opravil pregled raziskav o plagiranju v akademskem okolju, govori pa tudi o možnostih za nadzorovanje le-tega in sodobnih pogledih na to, kako ga je mogoče preprečiti.

V spremni besedi pa je treba omeniti tudi dva prispevka ob jubilejih, ki ju napovedujem s še posebnim zadovoljstvom: ob praznovanju 80-letnice spoštovanega kolega mag. Mladena Tancerja je Martin Kramar pripravil zapis o njegovem življenju in delu. V letošnji jeseni pa je 70 let življenja in ustvarjanja praznoval tudi cenjeni kolega dr. Zdenko Medveš in ob tej priložnosti sta njegovo znanstveno-

raziskovalno in osebno pot orisala Robi Kroflič in Klara Skubic Ermenc. Obema slavljencema iskreno čestitamo.

Naj na koncu, drage bralke in bralci, sodelavke in sodelavci, zapišem še nekaj besed ob izteku starega leta. Uspelo nam je doseči, da vas bo letošnja zadnja številka revije lahko spremljala v prazničnih dneh. To je čas, ko pogosto opravimo obračun s starim in nas čakajo načrti za prihajajoče leto. Kot sem zapisala lani v Šolskih razgledih (Kovač Šebart 2009), je to čas, ko diši po cimetu, piškotih in čokoladi, čas, ki nas naredi bolj občutljive tudi za ljudi okoli nas. Morda je to le občutek, ki ga obujajo nostalgični spomini na praznovanja, ob katerih je čas zamolčal, kar smo želeli pozabiti, ohranil pa željo po prijaznem in prijetnem. Kakorkoli že, to bi lahko bil čas, ko bi premislili tudi o tem, ali naše delo, pisanje in ravnanja sledijo načelu, vrednoti in dolžnosti spoštovanja drugega človeškega bitja, spoštovanja njegovih vrednot in pogledov, tudi (ali še zlasti) če se ti razlikujejo od naših. Samo to namreč omogoča, da drugega spoštujemo in živimo skupaj v medsebojni različnosti.

Tudi za prispevke v naši reviji velja podobno. Ukvarjanje z vzgojo je poenostavljeno rečeno iskanje odgovorov na vprašanja o človeku in družbi. Razmisleki se tu ob strokovnih vselej opirajo tudi na določene etične ali vrednotne postavke, te pa implicirajo posledice, ki jih je mogoče ovrednotiti. Prav je, da zato razmisleke in besedila ocenjujemo glede na koherentnost odgovorov ali rešitev, ki jih ponujajo, in v okviru teorije, na katero se opirajo. Interpretacije namreč nikoli niso neodvisne od teoretske pozicije, s katere presojava in razlagamo probleme, ki se artikulirajo v polju vzgoje in izobraževanja. In kolikor je vsaka teorija vpeta v določen vrednotni okvir, je presoja vedno tudi vrednotno obarvana.

Razprave, tudi v naši reviji, tako nujno vzpostavljajo različnost, ki je sama po sebi legitimna in prinaša številne resnice ali poti do njih. V tem smislu lahko delujejo in učinkujejo neodvisno, saj skušajo vsaka s svojega stališča predstaviti določeno referenčno dejanskost. Različne teoretske rešitve imajo (vsaj hipotetično) tudi različne praktične posledice. Če npr. trditev, da ne obstaja ena sama Resnica ali ena sama pot do nje, sprejmemo za svoje izhodišče, bo ta resnica vplivala tudi na način, na katerega bomo ob spoštovanju različnih spoznanj vzpostavljali dialog, polemiko in argumentirali svoje razmisleke, ki se razlikujejo od drugih (prim. Kovač Šebart 2002).

Sodobna pedagogika, drage bralke in bralci, avtorice in avtorji, naj bo revija, v kateri razlik in nasprotij ne skrivamo pod preprogo, o njih ne molčimo, temveč jih dosledno, strokovno korektno in predvsem argumentirano soočamo. Prepričani smo, da je le tako mogoče spoštovati različnost. Če npr. pišemo tako, kot da nekdo o določenem problemu še ni pisal in to morda celo zato, ker so njegove interpretacije drugačne od naših, ne ravnamo v prid teoriji, argumentiranemu znanstvenemu dialogu in razpravi, pa tudi ne v prid praksi, ki ji sporočamo, da nam mora verjeti na besedo, ne pa narobe, da si morajo bralci na osnovi argumentov, koherentnosti izpeljav, terminološke natančnosti, pa tudi na osnovi logičnega sklepanja in empiričnega preizkušanja ustvariti vtis o znanstveni ali strokovni vrednosti zapisanega.

Ne glede na objektivne okoliščine, ki smo jih v grobem orisali v prvem delu besedila, pa bomo v uredništvu tudi v prihodnje našo politiko gradili predvsem



na podlagi presoje, kaj potrebujete vi, naši bralke in bralci. Za revijo je še kako pomemben njen odmev med vami, tako bralci in bralkami, ki vas problematika preprosto zanima, kot tudi med teoretiki in med strokovnjaki v pedagoški praksi. Z drugimi besedami, želimo si, da bi s svojimi vprašanji, prispevki, mnenji, ocenami odmevali v naši reviji.

V imenu vseh članic in članov uredniškega odbora vam želim srečno novo leto in veliko kakovostnega branja. Od vas se poslavljam z iskrenim vabilom k sodelovanju pri nastajanju revije v prihodnje in z željo, da bi ta pri vas izzivala konstruktivne strokovne razmisleke in vas oborožila z veliko novega znanja.

*dr. Mojca Kovač Šebart*  
*glavna in odgovorna urednica*

## **Literatura in viri**

- Bergstrom, C. Z. (2000). *Free Labour or Costly Journals?* Santa Barbara: University of California.
- Cox, J. (1998). *The Great Journal Crisis*. <http://www.osi.hu/cpd/logos.html> (10. 11. 2010).
- Dewey, J. (1997 [1938]). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Kodelja, Z. (1995). *Laična šola pro et contra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kovač, M. (2009). *Od katedrale do palačinke*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole*. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.
- Kovač Šebart, M. (2009). Vse dobro! : to voščilo drži le, če je »dobro« last vseh. *Šolski razgledi*, 60, št. 20, 18. december 2009, str. 3.
- Kovač Šebart, M., Krek, J., Kovač, M. (2004). Podatki iz mednarodnih raziskav v povezavi s problematiko obremenjenosti otrok – ali preobremenjenost kot posledica diskurza. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 5, str. 70–98.
- Thompson, J. (2005). *Books in the Digital Age*. Cambridge: Polity Press.
- Wischenbart, R. idr. (2010). *Ranking 2010: The World's Biggest Publishing Groups*. Paris: Livres Hebdo.