

IZBRANI TEMELJNI POJMI

POSKUSNA IZDAJA

pedagogski
leksikon

PEDAGOŠKI LEKSIKON

IZBRANI TEMELJNI POJMI

POSKUSNA IZDAJA

Vsebina

9 Zakaj potrebujemo novi leksikon na področju vzgoje in izobraževanja?

7

17 Avtorji/_ce gesel poskusne izdaje Pedagoški leksikon:
izbrani temeljni pojmi

19 Gesla

Bildung 21

Kompetenca 31

Paideia 41

Učenje 51

Zakaj potrebujemo novi leksikon na področju vzgoje in izobraževanja?

Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi je nastal kot plod sodelovanja med Pedagoškim inštitutom in Inštitutom za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU.¹ Elektronska publikacija vsebuje poskusni izbor gesel, ki predstavljajo podlago in konceptualni okvir za dolgoročni projekt, v katerem se povezuje leksikografska veda ter raziskovalno področje vzgoje in izobraževanja. Glavni namen tovrstnega povezovanja je zasnova dinamične, kontinuirano izhajajoče elektronske publikacije – tematskega leksikona, ki temelji na akademskih standardih pisanja in z avtorskimi geselskimi članki o temeljnih pojmi s področja vzgoje in izobraževanja predstavlja referenčno delo na omenjenem področju v slovenskem jeziku.

9

Vzgoja in izobraževanje je specifično področje, saj ni le predmet intenzivnega znanstvenega raziskovanja različnih ved in disciplin, ampak je hkrati pomemben družbeni podsistem, ki v zadnjih desetletjih vse bolj postaja tudi osrednje polje ekonomskega interesa. Heterogenost področja je tako primarno zaznamovana z interdisciplinarnostjo glede na različne, tudi jezikovne, tradicije in usmeritve znanstvenih ved, disciplin ter njihovih metod. Ob tem pa ne gre prezreti vpliva prevladujočih političnih in ekonomskih idej, ki prostor vzgoje in izobraževanja prav tako pomembno sooblikujejo v obliki šolskih ter raziskovalnih politik. Dvojnost vzgoje in izobraževanja, kot področja znanosti, ki je hkrati precej družbeno izpostavljeno in zaznamovano s kontekstom časa in prostora, se v izdatni meri odraža v oblikovanju vzgoj-

¹ Publikacija je rezultat projekta *Dostopni slovarji, dostopni posnetki, dostopna slovenščina*, ki so ga izvajali Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU kot vodilni partner ter Pedagoški inštitut (PI) in Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (ZDSDS). Projekt je financiralo Ministrstvo za kulturo na podlagi nacionalnega programa za jezikovno politiko v letih 2022–2023.

no-izobraževalnih pojmov in razvijanju pripadajoče terminologije v ciljnih jezikih. Slednje postane relevantno zlasti v kontekstu vsakokratnega »presajanja« pojmov v različna jezikovno-kulturna okolja, tudi slovensko, kjer oblikovanje pojmovno-terminološkega aparata za tako kompleksno polje, kot je vzgoja in izobraževanje, ne more temeljiti le na iskanju optimalne prevodne rešitve iz jezika, v katerem je pojem izvirno nastal oz. se v trenutnih okoliščinah najpogosteje uporablja, kar, denimo, v zadnjem času velja zlasti za angleščino kot globalni jezik znanosti, stroke, oblikovanja politik itd. Vsak leksikografski poskus celovitejšega pristopa pri razumevanju ter rabi pojmov vzgoje in izobraževanja v ciljnim jeziku naj bi zato poleg zahtev terminološke stroke vključeval tudi historični kontekst procesa njihovega oblikovanja in rabe ter prenosa oz. prevodov v različna jezikovno-kulturna okolja ter kontekste. Ilustrativna primera za to sta prav nemški *Bildung*, ki se danes zaradi svoje specifičnosti ne prevaja več, in angleški *education*, ki ga v slovenščino prevajamo zelo različno (*vzgoja in izobraževanje; izobraževanje; edukacija*), ne da bi imeli ob tem v mislih tudi historično ozadje ali upoštevali pomenska razmerja med prevodnimi različicami tega pojma.²

10

Čeprav vprašanje temeljnih pojmov na področju vzgoje in izobraževanja v slovenskem prostoru trenutno morda ni v ospredju, to ne pomeni, da je prezrto ali ga v preteklosti ni bilo. Vsekakor je problemska obravnava pojmov predvsem sestavni del temeljnega raziskovanja pedagogike, filozofije, sociologije in nekaterih drugih ved. Tako je v osemdesetih letih prejšnjega stoletja na Pedagoškem inštitutu potekala raziskava,³ ki je razprla obravnavo pojmov s področja vzgoje in izobraževanja prav v kontekstu znanstvene terminologije. V okviru raziskave sta bila organizirana tudi dva simpozija, ki so jima sledile izdaje zbornikov s prispevki in transkribirano diskusijo (Pediček, 1984; 1995) ter monografija (Pediček, 1990). V vseh treh publikacijah odzvanja že omenjena heterogenost področja vzgoje in izobraževanja, saj se razpršenost razprav in zastavljenih vprašanj razteza od različnih znanstvenih ved, disciplin ter splošnih vprašanj znanosti in metod raziskovanja pa vse do kritike tedanjih reform na področju šolstva.⁴ V prvem desetletju 21. stoletja se dejavnost še okrepi z izdajo dveh strokovnih publikacij, ki predstavljata drugačen pristop v primerjavi s predhodnimi. *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*⁵ in *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja* (Muršak, 2012) v prikazu temeljnih pojmov ne obravnavata kon-

2 Podrobneje o omenjenih dilemah pišejo tudi Irena Lesar in Mojca Peček (2008) ter Klara Skubic Ermenc (2014).

3 Razvoj in sistem slovenske pedagoške terminologije ter inventarizacija in analiza slovenskega terminološkega znakovja v vzgoji in izobraževanju (gl. Pediček, 1990, str. 1).

4 Ob tem velja omeniti na primer tudi številko revije Problemi. Vsestransko razvita osebnost? (1985).

5 Projekt Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja je med letoma 2008 in 2009 vodil dr. Janez Vogrinc, financirala ga je Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS.

ceptualnih vprašanj ter teoretskih tradicij v vzgoji in izobraževanju, temveč sledita načelu terminološke vede, ki poskuša pojem opredeliti čim jasneje in enoznačneje.⁶ Leta 2022 je revija *Sodobna pedagogika* izdala tematsko številko z naslovom *Pedagoška terminologija in novorek v vzgoji in izobraževanju*,⁷ ki je prav tako odprla vprašanje oblikovanja terminologije in prevpraševanja pojmov, tokrat v povezavi z vstopom novih oz. s preoblikovanjem uveljavljenih pojmov ter konceptov v vzgoji in izobraževanju kot posledico vpliva aktualnih politik upravljanja ter odločanja.⁸

Vsi omenjeni poskusi in načini obravnave kažejo na kontinuirano zanimanje med slovenskimi raziskovalci ter raziskovalkami za različna terminološka in pojmovna vprašanja v vzgoji in izobraževanju ter hkrati razkrivajo težavnost naloge, pred katero stoji *Pedagoški leksikon*: kako problemsko pristopiti k izbranim pojmom in, širini navkljub, ohraniti koherentnost nabora ter obravnave pojmov? Kajti primarni bralci in bralke, ki jih imamo pred očmi, nekatere dileme razumevanja temeljnih pojmov vzgoje in izobraževanja dobro poznajo, saj se z njimi seznanjajo v okviru študija ali jih obravnavajo v svojih raziskavah, nekateri nenazadnje na njihovi podlagi tudi načrtujejo učni proces. Predstavljamo si, da bi študentom/_kam, raziskovalcem/_kam, učiteljem/_icam – če v predhodni povedi opisana dejanja nadomestimo z akterji – pri njihovem delu koristil leksikon v slovenščini, ki bi na tovrstne dileme opozoril v obliki samostojnih in vsebinsko zaključenih krajših sestavkov. Skozi historično-problemsko obravnavo bi tovrstni sestavki prikazali razvoj pomena ter položaja posameznih pojmov v vzgoji in izobraževanju ter povezave z drugimi pojmi in omogočili njihovo sinhrono ter diahrono razumevanje. Celovito razumevanje temeljnih pojmov v vzgoji in izobraževanju namreč ne pomeni le razumevanja njihove individualne diahrone zgodovine oblikovanja ter rabe, temveč meri tudi na razumevanje presekov med posameznimi pojmi, do katerih pridemo, če jih opazujemo v sinhroni perspektivi in v kontekstu njihove družbene umeščenosti ter interakcije. Koncepta *Bildunga* tako ni mogoče celovito razumeti, če ga ne motrimo tudi s perspektive *paideie*, podobno pa velja tudi za koncept *kompetenc*, za katere je mogoče pokazati, da danes vsaj deloma – in na način, ki vsekakor terja kritično analizo in presojo – težijo k okupaciji mesta, ki ga sicer zavzemajo tako temeljni pedagoški pojmi, kot sta *vzgoja* in *izobrazba*.

6 Kot poudarja Mojca Žagar Karer (2011, str. 15), je ena od glavnih zahtev v terminologiji prav enopomen-skost, »kar pomeni, da velja pravilo en pojem – en termin«.

7 Uredila sta jo Sabina Autor in Igor Bijuklič.

8 Opozoriti velja tudi na nekatere druge prispevke, ki neposredno ali posredno odpirajo vprašanje tako terminologije vzgoje in izobraževanja kot tudi razumevanja posameznih pojmov (npr. Vidmar, 2006; Muršak, 2008; Skubic Ermenec, 2014, in Štefanc, 2021).

Prav tako bi se marsikomu lahko zdelo nenavadno, da smo pričujočo elektronsko publikacijo, poimenovali *Pedagoški leksikon* in ne, npr., *Leksikon vzgoje in izobraževanja*, kar bi bilo na prvi pogled nemara skladneje z duhom časa in prostora. S perspektive heterogenosti področja vzgoje in izobraževanja je pedagogika zgolj ena od ved, ki vstopajo v to polje, a vendar za vedo, katere osrednji predmet raziskovanja je prav vzgoja.⁹ Formacija človeka je namreč središčno vprašanje pedagogike in jo na eni strani sidra v tradicijo, ki sega vse do antike, na drugi pa omogoča reflektirano prevpraševanje sodobnih pozicij, ki v izobraževanju vidijo povsem druge, včasih tudi nasprotno smotre in cilje. Za uporabo pridevnika *pedagoški* smo se odločili prav zato, da s perspektivo pedagogike ohranimo osredotočenost in tudi koherentnost pri obravnavi polja, ki je, kakor smo že poudarili, izrazito heterogeno. Ob tem s problemsko in ne pozitivistično obravnavo temeljnih pojmov sledimo humanistični raziskovalni tradiciji, kamor nenazadnje sodi tudi pedagogika.

12

Pričujoče besedilo torej predstavlja poskus historično-problemske ter avtorske obravnave štirih izbranih temeljnih pojmov področja vzgoje in izobraževanja. Pojme *paideia*, *Bildung*, *učenje* in *kompetence* smo skušali predstaviti kot kritični očrt zgodovine idej ali, povedano drugače, pokazati kako se je spreminjala njihova raba pri prenosu med različnimi miselnimi ali kulturnimi tradicijami. Prav tako smo skušali orisati njihovo rabo v različnih znanstvenih disciplinah, ki so za nastanek in rabo pojma posebej relevantne, oz. prikazati različne opredelitve pri avtorjih, ki so pojem bistveno zaznamovali. Zgled za oblikovanje leksikonskih gesel so nam predstavljali primeri leksikonov in enciklopedij, ki temeljijo na kritični obravnavi pojmov v obliki daljših recenziranih avtorskih geselskih sestavkov (npr. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*). Njihov skupni imenovalec je enotna oz. ustaljena struktura, medtem ko je vsebinska obravnava v smislu problemskih poudarkov prepuščena avtorjem kot poznavalcem področja, hkrati pa je primarno zavezana temeljnemu načelom znanstvenega pisanja, tj. natančnosti, celovitosti in jasnosti obravnave problema.

Izbor gesel ni naključen. V začetnem vzorcu, ki predstavlja tudi podlago za morebitno nadaljevanje *Pedagoškega leksikona* kot dolgoročnega humanističnega projekta nacionalnega pomena, smo skušali oblikovati začetni oz. tudi preizkusni nabor pojmov rastoče elektronske publikacije, ki bi dovolj

9 Prim. Skubic Ermenc (2014, str. 59): »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.«

jasno odražal idejo heterogenosti, interdisciplinarnosti ter aktualnosti področja vzgoje in izobraževanja. Zato smo kot referenčne izbrali pojme, ki sodijo tako v tradicijo raziskovanja vzgoje in izobraževanja (npr. *paideia*, *Bildung*), kot tudi trenutno posebej izpostavljene pojme, katerih razumevanje in rabo posebej intenzivno zaznamujejo diskurzi, značilni za izobraževalne politike (npr. *učenje*, *kompetence*).

Nabor gesel prav tako poskuša zaobjeti kar največjo raznolikost metodoloških dilem njihove obravnave, ki bi se lahko pokazale in bi jih pri morebitnem kasnejšem nadaljevanju projekta lahko upoštevali kot del temeljnih usmeritev pri končni konceptualizaciji leksikona. Hkrati so njihovi avtorji in avtorice uveljavljeni raziskovalci ter raziskovalke na področju vzgoje in izobraževanja, ki so v problemski obravnavi lahko utemeljeno prikazali pluralnost oz. večpomenskost razumevanja in rabe izbranih pojmov.

Geselski članki so napisani kot koherentna in strnjena besedila z enotno strukturo. V *prvem* delu so predstavljeni osnovni podatki o pojmu, ki obsegajo geslo, najbolj uveljavljeno definicijo, ki je v rabi na širšem vzgojno-izobraževalnem področju, etimologijo ter prevodne dileme in rešitve. *Drugi* del je namenjen leksikonski razlagi, ki obsega historični razvoj pojma in ga tako postavlja v širši kontekst idej, kriz ter družbenopolitičnih dogodkov ob katerih se je pojem oblikoval ali spreminjal. Hkrati pa v tem delu zariše tudi ožji kontekst s kratkim prikazom rabe v različnih znanstvenih disciplinah, ki so za nastanek in rabo pojma posebej relevantne, oz. kratek prikaz opredelitev glede na avtorje in avtorice, ki so pojem obravnavali in tako tudi zaznamovali. V tem delu sta razgrnjeni tudi problemska obravnava rabe pojma kot rezultata njegovega prenosa iz različnih miselnih in kulturnih tradicij ter problemska predstavitev posebnosti rabe na področju vzgoje in izobraževanja. Zadnji, *tretji* del gesla predstavljajo uporabljene viri in literatura.

Besedila so enotno tehnično urejena. To pomeni, da imajo enotno dolžino besedila (približno 20.0000 znakov s presledki), ki omogoča dovolj celovit (tj. informativen in problemski) prikaz znotraj predvidenega namena leksikona. Ker gre za temeljne pojme, je izhodiščni nabor literature, ki jo je mogoče uporabiti pri njihovem prikazu, zelo številen in posledično lahko zasenči samo besedilo, ki ima prav zaradi poantiranega in avtorskega prikaza v leksikonu primarno vlogo. Zato smo se odločili, da se omejimo na uporabo izbranih, »kanonskih« referenčnih besedil, s katerimi je mogoče utemeljeno pokazati na ključne točke v problemski predstavitvi pojmov. Hkrati smo sledili usmeritvi, da pri navajanju uporabimo slovenske prevode referenčnih del, kjer obstajajo, s čimer v prikaz pojmov vključujemo obstoječe premisleke o prevodnih rešitvah na področju znanstvene pedagoške terminologije.

Besedilo, ki je pred vami, ni le rezultat skrbno spisanih gesel, ki so jih individualno prispevali izbrani strokovnjaki in strokovnjakinje. Vsako besedilo je pred oddajo pregledal/_a recenzent/_ka, ki kot uveljavljen/_a strokovnjak/_inja deluje na ustreznem znanstvenem področju; na koncu smo besedila prebrali tudi člana in članici uredniškega odbora. A poudariti velja, da je poleg predvidenega formalnega postopka končne priprave posameznih besedil projekt vzpostavil tudi medsebojno sodelovanje med uredniškim odborom, avtorji/-icami ter recenzenti/-kami, ki se je sklenil na skupnem posvetu 27. septembra 2023 na Pedagoškem inštitutu. Na posvetu so se v živahni razpravi, ki je spremljala pretres posameznih gesel, oblikovali tudi nastavki za nadaljevanje projekta v trajnejši obliki, ki bi v prihodnosti lahko tesneje povezal vse, ki se raziskovalno ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem, ter raziskovalcem in raziskovalkam omogočil pripoznanje znanstvene odličnosti tudi na tovrstnem področju delovanja. *Pedagoški leksikon* pa bi kot rastoča publikacija s tem lahko postal temeljno referenčno delo v slovenskem prostoru za vprašanja pluralnega razumevanja pojmov s področja vzgoje in izobraževanja, ki bi koristilo najrazličnejšim uporabnikom. A za to najprej potrebuje naklonjene bralke in bralce, ki bodo v poskusnih geslih prepoznali koristi in izziv v tem, da se projektu pridružijo kot njegovi soustvarjalci in soustvarjalke. Za delovanje v prihodnosti pa ni nič manj pomembno tudi to, da bo projekt *Pedagoški leksikon* prepoznan kot bistveni prispevek k temeljnim raziskavam in k razvoju slovenskega znanstvenega jezika ter bo našel naklonjenost in podporo v oblikah javnega financiranja.

Uredniški odbor (po abecednem vrstnem redu): Sabina Autor, Igor Bijuklič, Damijan Štefanc in Janja Žmavc

Viri

- Autor, S. in Bijuklič, I. (ur.) (2022). Pedagoška terminologija in novorek v vzgoji in izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 73(139).
- Lesar, I. in Peček, M. (2008). Pojem »edukacija« – rešitev ali poglobitev zadreg pri opredeljevanju vzgoje in izobraževanja? V P. Javrh (ur.), *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje* (str. 95–107). Pedagoški inštitut.
- Muršak, J. (2008). Terminološki problemi na področju izobraževalnih ved. V P. Javrh (ur.), *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje* (str. 45–54). Pedagoški inštitut.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Pediček, F. (ur.). (1984). *Terminologija v znanosti*. Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Pediček, F. (1990). *Prispevki za teorijo terminologije v znanosti - tudi pedagoški*. Didakta.

- Pediček, F. (ur.). (1995). *Današnja Identiteta pedagoških znanosti*. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Pobežin, V. (ur.). (2013). *Drugo pedagoškega diskurza*. Pedagoški inštitut.
- Skubic Ermenc, K. (2014). Prevajanje pojma »pedagogika« v angleški jezik in primer primerjalne pedagogike. *Sodobna Pedagogika*, 65(1), 56–71.
- Štefanc, D. (2012). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze Ljubljani.
- Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*. (B.l.) Termania. <https://www.termania.net/?searchIn=Linked&id=74>
- Vsestransko razvita osebnost?* (1985). Problemi št. 4.
- Vidmar, T. (2006). Vseživljenjsko učenje pred svojo sodobno konceptualizacijo. *Sodobna pedagogika*, 57(3), 28–48.
- Zalta, E. N., in Nodelman, U. (ur.) (B. l.). *The Stanford encyclopedia of philosophy*. <https://plato.stanford.edu/>
- Žagar Karer, M. (2011). *Terminologija med slovarjem in besedilom*. Založba ZRC.

Avtorji/_ce gesel poskusne izdaje Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi

dr. Zdenko Kodelja, znanstveni svetnik, Center za filozofijo vzgoje,
Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana.
zdenko.kodelja@guest.arnes.si

17

dr. Katja Košir, izredna profesorica, Oddelek za psihologijo, Filozofska
fakulteta, Univerza v Mariboru, Koroška cesta 160, 2000 Maribor.
katja.kosir@um.si

dr. Damijan Štefanc, izredni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogi-
ko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2,
1000 Ljubljana.
damijan.stefanc@ff.uni-lj.si

dr. Pavel Zgaga, redni profesor, Oddelek za temeljni pedagoški študij, Peda-
goška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16,
1000 Ljubljana.
pavel.zgaga@pef.uni-lj.si

Zunanji/_e recenzenti/_ke gesel

dr. Klara Skubic Ermenc, izredna profesorica, Oddelek za pedagogiko
in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta
2, 1000 Ljubljana.
klara.skubic-ermenc@ff.uni-lj.si

dr. Sonja Pečjak, redna profesorica, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana.
sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

dr. Darko Štrajn, znanstveni svetnik (v pokojju), Center za družboslovne in antropološke raziskave v vzgoji in izobraževanju, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana.
darko.strajn@guest.arnes.si

dr. Marjeta Šarič, docentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana.
marjeta.saric@ff.uni-lj.si

dr. Tadej Vidmar, redni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana.
tadej.vidmar@ff.uni-lj.si

Strokovni pregled koncepta in strukture ter terminološko svetovanje

dr. Mojca Žagar Karer, znanstvena sodelavka, vodja Terminološke sekcije, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, ZRC SAZU, Novi trg 2, 1000 Ljubljana.
mojca.zagar@zrc-sazu.si

Gesla

Bildung

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Bildung je eden najpogostejše uporabljenih konceptov v razpravah o izobraževanju, šolanju, poučevanju, učenju in izobraževalni politiki v nemško govorečem svetu. Uporablja se tako v razpravah o izobraževalnih programih in političnih reformah kot tudi za izražanje moralnih teženj ter družbenih upov, zato ga večinoma ne morejo zadovoljivo nadomestiti izrazi, kot so izobraževanje, socializacija, poučevanje ali šolanje (Horlacher, 2016). Je nekaj »veliko boljšega« od zgolj *Erziehung*, poudarja z uporabo druge, prav tako večplastne nemške besede Prange (2004, str. 502). Gre torej za izjemno kompleksen koncept, ki ne dopušča enostavne definicije, saj zajema široko paleto konotacij, zaradi katerih prihaja do težav pri prevajanju v druge jezike. To ni dokaz pomenske zmede, temveč opozorilo na veliko raznolikost v razumevanjih izobraževalnih procesov (str. 502). Zato lahko ta koncept brez poznavanja idejnega in filozofskega ozadja postane neuporaben oz. ga ni mogoče smiselno prevajati.

22

V etimološkem pogledu izvira iz stare (*bildunga* – podoba, oblika, stvaritev) oz. srednje visoke nemščine (*bildunge* – podoba, oblika; ustvarjanje, izdelava) (Horlacher, 2016). Medtem ko sodobna nemščina razlikuje med *Erziehung* in *Bildung*, se v nekaterih drugih jezikih (npr. angleščini, francoščini) oba izraza nanašata na enega samega (*education* oz. *éducation*). Pojem se je razširil v mednarodne razprave, a ostaja specifično nemški izraz, ki pomensko neposredno v drugih jezikih ne obstaja. V prevodih se zato pogosto ohranja v izvorni obliki. Angleški slovarji praviloma ponujajo naslednje možnosti prevoda: *education, formation, culture, growth, refinement, good breeding* itd., francoski pa *culture, formation, façonnement, éducation, enseignement; constitution, création, discipline intellectuelle* (Prange, 2004). Skandinavski jeziki poznajo podobno razlikovanje kot nemščina. V švedščini obstaja razlika med *bildning* (vseživljenjski procesi, tako v šoli kot zunaj nje) in *utbildning* (šolsko oz. poklicno izobraževanje osebe), v danščini in norveščini pa med *dannelse* in *utdannelse* (Varkøy, 2010).

Nemško-slovenski slovarji navajajo naslednje pomene: nastajanje, tvorjenje, zgradba, sestava, omika, kultura; kot *Schulbildung* tudi izobraževanje. Slovensko razlikovanje med *vzgojo* in *izobraževanjem* ne povzema vse tiste vsebine, ki jo vsebuje *Bildung* (v razmerju do *Erziehung*). Ta »razvpito bogata in dvoumna nemška beseda« (Beiser, 2006, str. 131) nakazuje na organski proces, pri katerem nekaj potencialnega, implicitnega in začetnega postane dejansko, eksplicitno in določeno. Dobesedno bi torej lahko pomenila *oblikovanje*, v nekaterih kontekstih tudi *kulturo*, pa tudi *etično idejo samouresničitve* oz. procesa, v katerem nekdo postane to, kar je (str. 131) – *samoformiranje* oz. *samokultiviranje* (Hotam, 2019).

Konceptualna predzgodovina

Pojem *Bildung* ima obsežno konceptualno zgodovino, ki seže do povezave s starogrškim pojmom *paideia*. Na splošni ravni je takšna povezava utemeljena, vendar pa pojmov *paideia* in *Bildung* ni mogoče izenačevati. Literatura svari pred vsiljevanjem modernega pojmovanja *Bildung* v interpretacije antičnega koncepta, ob tem pa se pojavljajo določene redukcije širine klasičnega koncepta. Tako npr. Biesta (2012) razliko med obema konceptoma pojasnjuje s premikom od edukacije kot *kultivacije* k edukaciji kot *osvoboditvi*. Ključno razpoko v tej paradigmi identificira šele z reformacijo, ko pismenost ni več privilegij, temveč nuja. *Paideia* je po njegovem mnenju povezana s kultivacijo, socializacijo in z opolnomočenjem posameznika, medtem ko je *Bildung* povezan tudi z idejo emancipacije ob eksplicitni politični dimenziji. V literaturi obstajajo še druga sorodna opozorila.

Koncept *Bildung* korenini tudi v srednjeveškem krščanskem razumevanju človekovega stvarjenja in preoblikovanja po božji podobi. Mojster Eckhardt (1260–1328) ta pojem uporabi v svoji shemi o božanskem bistvu, skritem v človeški duši. Pri prevajanju *Svetega pisma* v nemščino je bil prisiljen izumljati nove izraze. Eden med njimi je zadeval mistično izkušnjo poglobljanja v Kristusa ob razmišljanju o sebi kot ustvarjenem po Kristusovi podobi (*Bild*). Cilj te vaje je bil preseči naravni obstoj in doseči pravo človečnost (duhovna transcendenca), za to pa je uporabil besedo *Bildung* (Horlacher, 2016). Intimni odnosi med človeško dušo in božanskim, ki ne potrebujejo cerkvenega posredovanja, so »zasebna vrsta samokultivacije« (Hotam, 2019, str. 628). Eckhart je bil obsojen herezije; njegovi spisi so bili na prelomu v 18. stoletje ponovno odkriti kot vir intelektualnega navdiha.

23

Nemško razsvetljenstvo in uveljavitev koncepta *Bildung*

Koncept *Bildung* se je uveljavil v razsvetljskem 18. stoletju. V nemškem prostoru je bil deležen temeljite filozofske poglobitve, obenem pa je prešel v diskurze o izobrazbi in izobraževanju. Med odgovori na znamenito vprašanje revije *Berlinische Monatschrift* (1784) »Kaj je razsvetljenstvo« je danes poznana predvsem Kantova definicija »človekovega izhoda iz nedoletnosti«, tj. nezmožnosti uporabe svojega razuma brez vodstva koga drugega, ki je kriv sam (Bahr, 2004). Razsvetljenska zamisel o izobraževanju kot podpori posameznikovemu razvoju v smeri zrelosti je tu jasno razvidna. Pojma *Bildung* Kant v tem prispevku ni uporabil, pač pa ga je Mendelssohn v svojem: »Besede razsvetljenstvo, kultura, izobraževanje [*Bildung*] so v našem jeziku še vedno novosti. Zaenkrat sodijo zgolj v knjižni jezik. Preprosti ljudje jih sko-

raj ne razumejo.« Opreديلil jih je kot »modifikacije družbenega življenja; so učinki delavnosti ljudi in prizadevanj za izboljšanje njihovega socialnega položaja« (str. 3–4).

Razsvetljski ideal človeka je torej bitje, ki lahko in mora prevzeti odgovornost zase, za svoj svet in se usposobiti za svobodo. Človek ni pasivno ustvarjen po podobi (*Bild*) Boga ali izročila, ampak mora aktivno oblikovati (*bilden*) sebe in svoj svet po lastni podobi. *Bildung* kot filozofski koncept se oblikuje v kontekstu poznega razsvetljenstva in njemu sledeče romantike (Beiser, 2006), ko se med drugim pojavi vprašanje, kako svobodo povezati z zgodovino in s tradicijo. Odgovor iščejo v človeški naravi: človek se oblikuje v nenehnem procesu najširše razumljenega izobraževanja (tj. *Bildung* kot »formiranje v kulturi«), v katerem človek individualno in socialno uresničuje sebe in svoj svet. Tu je ključ do utemeljitve svobode v zgodovini: svoboda ni postulat, temveč projekt, odgovornost za njegovo izvedbo pa je izključno na človeku (Gjesdal, 2015).

24

Bildung-filozofija: nemška klasična filozofija in neohumanizem

Nemške razprave na prelomu v 19. stoletje so te misli temeljito poglobile, tako idejno-filozofsko kot družbenopolitično. Kant, ne glede na izjemen prispevek, vključno z njegovim izrecnim soočanjem s pedagogiko (*Über Pädagogik*, 1803) kot »veliko skrivnostjo popolnosti človekove narave«, pa ni osrednja osebnost v nastajajoči *Bildung*-filozofiji. K začetni konceptualizaciji tega pojma so več prispevali drugi avtorji, zlasti nemški neohumanisti. Ustrezal je tistim segmentom meščanstva in razsvetljene aristokracije, ki so izpodrinili stanovsko strukturo in ponudili alternativni družbeni ideal tako staremu »nezemeljskemu kristjanu« kot dvornemu *galant-homme* (Sorkin, 1983). Obenem se je pomen progresivno poglobljaj; že pri Herderju *Bildung* ne vključuje le individualnega razvoja, temveč razvoj človeške vrste kot celote (Gjesdal, 2015).

Znotraj nemške klasične filozofije pripada v tem oziru opazno mesto Fichteju, čigar osrednja tema je subjektivnost: tisto, kar nas dela ljudi. Biti *Jaz* pomeni biti avtonomen, imeti sposobnost samoodločanja. *Bildung* je jedro subjektivnosti; pri tem gre za oblikovanje samega sebe v družbi s popolno enakostjo vseh njenih članov. V času, ki ga zaznamujeta iztek francoske revolucije in Napoleonova prevlada nad Prusijo, Fichte odpre politično dimenzijo pojma (*Reden an die deutsche Nation*, 1807–1808): Nemci naj bi s kritičnim razumom in izobraževanjem obnovili poslanstvo svobode, enakosti in

bratstva (Gjesdal, 2015). Fichte je zgradil »platonsko izobraževalno strukturo, ki je *Bildung* spremenila v zgolj pedagogiko z vnaprej določeno domoljubno vsebino«, izobraževanje srednjega razreda (*Nationalerziehung*), ki se je razvilo iz *Aufklärung* (Sorkin, 1983, str. 70–71). V Fichtejevih rokah je pojem postal politični instrument z vnaprej določenim ciljem. Ta »nacionalistična interpretacija« (Horlacher, 2016, str. 53–54) je pripeljala do zahteve, da mora biti država sponzor nove univerzalne izobrazbe.

Ob razvoju politične konotacije se je pojem tudi filozofsko poglobljajal, že s Schillerjem in Schleiermacherjem, še zlasti pa s Heglom. *Bildung* v njegovi metafizični reformulaciji zajema dve dimenziji, individualno in duhovno (Munzel, 2006); v njem je zajeto samo načelo zgodovine, zgodovine kot procesa učenja, dialektičnega napredovanja duha (Gjesdal, 2015). *Bildung* torej ni le formativni razvoj jaza, pač pa postane bistvena značilnost zgodovinske in sistematične dinamike Heglovega prikaza sveta samega, formativni samorazvoj duha (*Phänomenologie des Geistes*, 1807). Bykova (2020) razločuje tri ključne pomeni tega koncepta pri Heglu: izobraževalnega, družbenega in kulturno-zgodovinskega. Prvi se nanaša na formalno izobraževanje, šolanje kot še ne povsem samostojno dejavnost posameznika, drugi pa na proces individualnega kulturnega (duhovnega) razvoja, »kultivacijo sebe« v družbenem polju. To je že samostojna, notranje motivirana dejavnost. Tretji označuje proces individualnega ponotranjenja kulturne zgodovine kot tiste komponente »kultivacije sebe«, do katere pride, ko si posameznik prisvoji stopnje formativnega razvoja (*Bildungstufen*) »svetovnega duha«. V tem smislu je *Bildung* samogenerirana dejavnost posameznika v smeri lastne kultivacije skozi kulturo in tradicijo.

25

Bildung v kontekstu družbe in izobraževalnih ustanov: Wilhelm von Humboldt

Ob filozofskem poglobljanju so se na začetku 19. stoletja pojavila tudi prizadevanja uresničiti *Bildung*-ideal v konkretnem kontekstu družbe in izobraževalnih ustanov. Delo znamenitega Švicarja Pestalozzija, vplivnega tudi v nemškem prostoru, je močno zaznamovalo že Fichteja: pri obeh je popolno uresničenje človekove narave pojmovano kot končni smoter izobraževanja (Dimić, 2021). Uresničenje *Bildung*-ideala v konkretnem družbenem kontekstu po Pestalozziju ne more biti vsiljeno od zunaj, pač pa mora priti od znotraj; upoštevati mora individualnost otroka. Pri W. von Humboldt, ki je glede teh vprašanj osrednja osebnost začetka 19. stoletja, pa fokus ni več na neposredni vzgoji otrok, ampak na oblikovanju kot takem: ne gre več za pragmatično sredstvo za dosego cilja, ampak za cilj sam po sebi (Gjesdal, 2015).

Pestalozzi je bil karizmatičen praktik, ki ni posegal v *realpolitiko*, čeprav so njegove zamisli vplivale tudi na prusko izobraževalno reformo (1809), Humboldt pa je poleg intelektualnega delovanja svoje ideje lahko – vsaj za krajši čas, ko je deloval na pruskem ministrstvu za notranje zadeve kot visoki uradnik za področje izobraževanja (1809–1810) – uresničeval s političnimi sredstvi.

Humboldt je gradil na Kantovih in Herderjevih idejah in med letoma 1790 in 1810 »odločilno prispeval k razvoju in kanonizaciji nemškega pojmovanja samooblikovanja oziroma samokultivacije (*Bildung*)« (Sorkin, 1983, str. 55). V zgodnjem delu o mejah državnega delovanja (*Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, 1791–1792) je zagovarjal liberalno tezo o zmanjšanju državne moči na minimum, predvsem zato, da bi zagotovil svobodo posameznikove samokultivacije. Na tej podlagi je razvil lasten koncept *Bildung*, med službovanjem na ministrstvu pa je prenovil izobraževalni sistem in prispeval k ustanovitvi Univerze v Berlinu kot prototipa moderne raziskovalne univerze.

26

Bildung v politični filozofiji W. von Humboldta

Humboldtovo zgodnje zavzemanje za *Bildung* kot »politično suverenost človekovega notranjega razvoja« (Sorkin, 1983, str. 58) poteka v navezavi na Rousseaujevo dihotomijo med notranjim razvojem človeka in zunanjim delovanjem državljana. Humboldtova koncepcija zahteva harmonijo med obeh, zato ni omejena na posameznika, temveč vključuje družbenopolitični kontekst. Obstoječa (tj. takratna) organizacija države onemogoča človekovo osebno rast v korist produktivnega in ubogljivega državljana; za spremembo tega stanja bi se morala država popolnoma vzdržati vsakega poskusa, da deluje na moralo in značaj naroda. S takšno teoretsko omejitvijo pristojnosti države je Humboldt (politično) svobodo posameznika utemeljil kot nujni pogoj za samooblikovanje, ki pa ni zadosten, če ga ne spremlja tudi oblikovanje družbenih vezi med posamezniki. Vloga države naj bo v tem, da zagotavlja pogoje za individualni in družbeni »napredek«, »samooblikovanje«. Ta teza je vidna tudi v njegovi koncepciji avtonomne raziskovalne univerze: država mora poskrbeti le za organizacijski okvir in sredstva, ki so potrebna za prakticiranje znanosti in znanja, ter razumeti, da bo intelektualno delo potekalo veliko bolje, če se sama ne vmešava vanj.

Kljub paradoksalnemu razmerju med izobraževanjem brez vmešavanja države in njeno obveznostjo, da ga sistemsko in finančno pospešuje, je kasnejša Humboldtova *Bildung*-teorija (1809–1810) obveljala »za doktrino, ki je le-

gitimirala zvezo izobraženstva in države prek univerze« (Sorkin, 1983, str. 56). K temu je prispevalo njegovo vztrajanje pri takšni koncepciji, ki povezuje individualno in družbeno razsežnost, pa tudi »odkritje naroda« kot posrednika med posameznikom in človeštvom (str. 61). Država ni izobraževalna, ampak pravna ustanova; če bi bil narod odgovoren za izobraževanje in bi svoboda prevladala v izobraževalnih ustanovah, bi se vzpostavilo nacionalno združenje, potrebno za *Bildung* v najširšem pomenu; pričela bi se »kulturalna prenova«, ki je postajala ideal meščanskih slojev.

Humboldtov program prenove izobraževalnega sistema vsebuje tri točke: (1) država prevzame finančno odgovornost za šolstvo in omogoči posamezniku, da se sam izobražuje; (2) izobraževanje naj služi človeku in ne državljanu (ljudje, samooblikovani v svobodne posameznike, bodo boljši državljani od ljudi, oblikovanih »zgolj« v državljane, enako kot bo avtonomna znanost plodnejša od znanosti, ki jo nadzoruje država); (3) kurikulum naj združuje splošno izobrazbo, ki posamezniku omogoči negovanje njegovih edinstvenih sposobnosti, z večjo svobodo pri napredovanju po izobraževalni lestvici (Sorkin, 1983). Toda ta poskus sprave med *Aufklärung* in neohumanističnim konceptom *Bildung* ni bil dosežen v zamišljeni obliki: liberalni »civilnodružbeni« element v Humboldtovi koncepciji se je ob rastočem odporu proti Napoleonu in stopnjevanemu nacionalizmu izgubil (tudi ob Fichtejevemu posredovanju): »Neohumanizem je bil zreduciran zgolj na pedagogiko«; »*Bildung* je suverenost prepustil domoljubju in političnemu usposabljanju«. Po padcu Napoleona je v obdobju restavracije »*Bildung* tako postal prvi služabnik pruske države« (str. 71–73).

27

19. stoletje: filozofska in izobraževalna dimenzija pojma *Bildung*

Po Gjesdalovi (2015) je nemška filozofija 19. stoletja temeljito povezana s pojmom *Bildung*. Z iztekom nemške klasične filozofije sicer pride do iracionalističnega obrata, odpovedi umu kot ključni kategoriji. Pri Nietzscheju (*Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten*, 1872) je *Bildung* še vedno srednja filozofska kategorija, a (dotlej) napačno razumljena in potrebna kritike: »*Bildung* je vzgoja za življenje in delovanje, ne za refleksijo in konceptualno jasnost« (Gjesdal, 2015, str. 715). Po tej kritiki je bila prvotna ideja instrumentalizirana, izkoriščena za zadovoljevanje sodobnih potreb; *Bildung* je postal blago (Horlacher, 2016) in v svoji obstoječi obliki nudi zavetje barbarstvu (Gjesdal, 2015).

Ob intelektualnem dobi *Bildung* do druge polovice 19. stoletja tudi neposredni pomen izobraževanja kot šolanja (Bykova, 2020). Pretežni del stoletja so vodilne izobraževalne ustanove diplomante pripravljale skoraj izključno za državne službe, poučevanje, cerkev in svobodne poklice; ob tem je formalna izobrazba postala pogoj za dvig v *Bildungsbürgertum*, moderno (meščansko) meritokracijo. *Bildung* postane za nemški izobraženi srednji razred to, kar je bil ekonomski individualizem za angleški podjetniški srednji razred (Ringer, 1989). Izobrazba prične postajati prepoznaven družbeni privilegij. Poklic (*Beruf*) se v povezavi z *Bildung*-idealom uveljavi kot alternativa plemiškemu rodu (Ringer, 1989). Na tem trendu je proti koncu 19. stoletja slonela krepitev nemške državnosti in gospodarstva.

Bildung: med Pädagogik in Erziehungswissenschaft

Na prelomu v 20. stoletje se je pričel vzpostavljati akademski študij izobraževanja, kar je prispevalo k nadaljnjim variacijam pojma *Bildung*. Za razliko od anglosaškega (*education* kot interdisciplinarna akademska disciplina) je nemški prostor razvijal disciplinarni pristop: *Pädagogik* oz. *Erziehungswissenschaft*, sloneča na relevantnih konceptih humanistike (*Geisteswissenschaften*) in hermenevtike kot filozofske metode v tem polju (Dilthey). Nastane *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (humanistična pedagogika) kot prevladujoča paradigma časa, bližja filozofski teoriji osebnosti kot pedagogiki v običajnem pomenu. Izobraževanje obravnava kot intelektualni, kulturni in zgodovinski fenomen. Gre za široko intelektualno gibanje različnih tokov, ki se kritično ozira na preteklost, zgodovinski kontekst pa pogosto nadomešča s kategorijami kot npr. »duh«, »življenje« in »narod« (*Volk*). *Bildung* postane normativni filozofski koncept, ki deloma temelji na mistificirani preteklosti. Pri Nohlu (*Die neue deutsche Bildung*, 1926) celo cilja na ustvarjanje novega, izboljšanega »*Volk*«. Kasnejše epizodno razmerje s politiko nacističnega režima zato ne preseneča (Horlacher, 2016).

Povojno obdobje

Grozote druge svetovne vojne so izzvale vprašanje, zakaj se je bogata nemška kulturna in humanistična tradicija tako slabo upirala nacizmu in zrušitvi *Bildung*-ideala (Gjesdal, 2015). Zato prinese povojna doba nove rekonceptualizacije. Znotraj intelektualno vplivne kritične teorije družbe izstopa Adorno (*Theorie der Halbbildung*, 1958). *Halbbildung* (polizobrazba) je stanje, ko kulturne in formativne dobrine postanejo »zgolj blago«. Adorno *Bildung*

razume kot obrambno sredstvo pred moderno kulturno industrijo (Horlacher, 2016). Na drugi strani prinesejo povojne razmere v (tedanjo zahodno) Nemčijo močan empiricistični pristop v raziskovanju izobraževanja, nasproten tradicionalni *Bildung*-filozofiji. Humanistična pedagogika je deloma tudi pod tem vplivom izgubljala na pomenu (poudarjanje empirizma in kritika ideologije; npr. H. Roth), vendar pa jo je nova generacija (npr. Wolfgang Klafki) rehabilitirala v smeri kritične *Pädagogik* oz. *Erziehungswissenschaft* (Horlacher, 2016).

Bildung v mednarodnem prostoru in njegov vpliv na sodobne razprave

Koncept *Bildung* je že zgodaj – čeprav nekoliko omejeno – vstopal v mednarodni prostor in tam doživljal dodatne variacije. To velja za skandinavski *folkbildning* (»za vse«) pa tudi angloameriško *liberal education* s povezavami na problematiko *demokatičnega izobraževanja* (Dewey) in sorodne teme. Pri nas ta trend ni bil posebej zaznaven. Novejše razprave so dodatno okrepile mednarodno zanimanje za *Bildung*, predvsem v dihotomiji z (vse bolj prevladujočimi) instrumentalnimi razumevanji izobraževanja (Varkøy, 2010). Z (izvorno anglosaškim) empirističnim obratom v izobraževalnih vedah se »nedoločena splošnost pojma *Bildung* spremeni v seznam merljivih komponent« (Prange, 2004, str. 507), ki postanejo predmet tečajev usposabljanja (*training*). Kritiki tega obrata poudarjajo, da je izobraževanje kot *education* funkcionalno, medtem ko je *Bildung* vrednota sama po sebi. V tem je najverjetneje treba videti tudi ključen naboj, ki ga kategorija *Bildung* ohranja tudi v sodobnih razpravah.

Sodobne dihotomije, kot so npr. izobraževanje (kultura) kot sredstvo ali cilj, izobraževanje (in kultura) v razmerju do ekonomije (in zlati neoliberalne ideologije), izobraževanje med globalnim in nacionalnim, izobraževanje in populizem ipd., ohranjajo in obujajo *Bildung*-tradicijo ter prispevajo k sodobnemu povezovanju študij izobraževanja s študijami kulture. Pojem, ki je minuli dve stoletji dominiral večinoma v humanističnem polju, danes (sicer še vedno dokaj obrobno) vstopa tudi na naravoslovno polje (Sjöström idr., 2017), npr. preko tematike vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Za skoraj vsemi konceptualnimi tenzijami, ki se spletajo v sodobnih razpravah o ciljih ter smotrih vzgoje in izobraževanja, je mogoče razpoznati vprašanja, odprta v dosedanjih razpravah o *Bildung*. To dokazujejo tudi takšna današnja prizadevanja, kot sta npr. *Bildung projekt* Evropskega združenja za izobraževanje odraslih (European Association for the Education of Adults, b.

**1.), ali pa *Global Bildung Manifesto* danskega združenja Nordic Bildung (2021):
»Bildung je sila miroljubne družbene preobrazbe.«**

Pavel Zgaga

Viri

- Bahr, E. (ur.). (2004). *Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland: Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen*. Philipp Reclam Jun Verlag.
- Beiser, F. C. (2006). Romanticism. V R. Curren, *A companion to the philosophy of education*. (str. 130–142). Blackwell Publishing.
- Biesta, G. (2012). Becoming world-wise: An educational perspective on rhetorical curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 44(6), 815–826.
- Bykova, M. F. (2020). Hegel's Philosophy of *Bildung*. V M. F. Bykova in K. R. Westphal (ur.), *The Palgrave Hegel handbook* (str. 425–451). Springer.
- Dimić, Z. (2021). Pestalozzi and Fichte – The power of education. *Godišnjak za pedagogiju*, 6(2), 71–81.
- European Association for the Education of Adults. (B. I.). *Bildung*. <https://eaea.org/project/bildung/>
- Gjesdal, K. (2015). *Bildung*. V M. N. Forster in K. Gjesdal (ur.), *The Oxford Handbook of German philosophy in the nineteenth century* (str. 695–719). Oxford University Press.
- Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. Routledge.
- Hotam, Y. (2019). *Bildung*: Liberal education and its devout origins. *Journal of Philosophy of Education*, 53(4), 619–632.
- Munzel, F. G. (2006). Kant, Hegel and the rise of pedagogical science. V R. Curren (ur.), *A companion to the philosophy of education* (str. 113–129). Blackwell Publishing.
- Nordic Bildung. (2021, 9. maj). *Global Bildung manifesto: Better Bildung, better future; A Bildung manifesto for a global renaissance 2.0*. <https://www.globalbildung.net/manifesto/>
- Prange, K. (2004). *Bildung*: A paradigm regained? *European Educational Research Journal*, 3(2), 501–509.
- Ringer, F. (1989). *Bildung*: The social and ideological context of the German historical tradition. *History of European Ideas*, 10(2), 193–202.
- Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, V. G. in Eilks, I. (2017). Use of the concept of *Bildung* in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*, 53(2), 165–192.
- Sorkin, D. (1983). Wilhelm Von Humboldt: The theory and practice of self-formation (*Bildung*), 1791–1810. *Journal of the History of Ideas*, 44(1), 55–73.
- Varkøy, Ø. (2010). The concept of "Bildung". *Philosophy of Music Education Review*, 18(1), 85–96.

Kompetenca

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Z etimološkega vidika sta izraza kompetenca in kompetentnost (angl. *competence*, *competency*; ital. *competenza*; fran. *compétence*; nem. *Kompetenz*) tujki latinskega izvora, ki se pomensko navezujeta na besede, kot so *competentia*, *competo* in *competens*. Wiesthaler (1995) izraz *competentia* dobesedno prevaja kot »medsebojno stikanje delov«, od koder izhajajo njegovi trije pomeni: (1) so(raz)merje, so(raz)mernost; (2) stanje, konstelacija zvezd in (3) zveza (str. 59). Razlaga je nekoliko daljša pri besedi *competo* in njenih izpeljankah (*competere*, *competitum*, *competens* ipd.), za katere isti avtor našteje šest različnih pomenov (str. 59): (1) strniti (strinjati) se, obenem tudi primerjati se; (2) (po kakovosti) prilegati se, zlagati se, ustrezati ali primeren (čemu) biti, sposoben (za kaj) biti; (3) (po moči) kos biti, zmožen, pripraven, močan ali krepak biti, moč (sposobnost) imeti za kaj; (4) (v pravnih zadevah) pristati komu (v smislu pristojnosti), dovoljen biti komu oz. (5) pristojno, zakonito (po zakonu) terjati ali zahtevati; (6) skupno (hkrati, obenem) doseči hoteti ali doseči poskušati kaj, skupno stremeti (težiti) k čemu, skupno potegovati se za kaj.

32

Pojem kompetenca (mn. kompetence) se od konca 90. let prejšnjega stoletja izraziteje uveljavlja v vzgoji in izobraževanju, pri čemer označuje zlasti zmožnost posameznika, da v danih okoliščinah učinkovito zadosti pričakovanjem po delovni ali širše ustvarjalni produktivnosti. V tem pogledu je kompetenca pogosto razumljena kot sinteza propozicionalnega znanja (angl. *knowledge*), dispozicijskega znanja (angl. *skills*) in odnosa do takšnega znanja ter s tem povezanih osebnostnih ali značajskih lastnosti (angl. *attitudes*), ki omogočajo najoptimalnejšo produktivno aktivacijo posameznika za dosego (operativnih) ciljev.

Ob tem ne gre prezreti, da se ta pojem pojavlja tudi v drugih diskurzih in kontekstih: na področju lingvistike je Chomsky kompetenco v nekaterih svojih zgodnejših delih razumel kot posameznikovo inherentno predispozicijo, ki omogoča produkcijo neskončnih (npr. jezikovnih) učinkov na podlagi omejenih resursov. V pravu je kompetenca pojem, ki označuje bodisi posameznikovo opravilno sposobnost za sodelovanje v pravnem procesu bodisi (institucionalno) pristojnost za izvrševanje pravno veljavnih dejanj. Na razumevanje kompetence v vzgoji in izobraževanju, zlasti ko gre za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja, je pomembno vplival tudi pomen, ki ga ima ta pojem v managementu, kjer označuje lastnosti ali zmožnosti posameznika (po nekaterih pojmovanjih lahko tudi organizacije), ki omogočajo čim bolj ekonomsko učinkovito pa tudi inovativno opravljanje delovnih nalog.

Koncept kompetence v različnih disciplinarnih diskurzih

Kompetenca je eden od pomensko heterogenih pojmov, njegovo rabo je mogoče zaslediti v različnih disciplinarnih diskurzih, ne le na področjih družboslovja in humanistike, pač pa tudi na področju naravoslovja: na področju genetike npr. kompetenca pomeni določen stadij v življenjskem ciklusu neke bakterije, ko lahko veže in si prisvoji tujo DNK-molekulo, kar ji omogoča transformacijo. Ali drugače, kompetentna celica je sposobnost neke celice ali organizma, da pri genetski transformaciji sprejme DNK-molekulo (prim. Waddington, 1940 in Thomas, 1955).

V humanističnem in družboslovnem teoretskem prostoru so se razvili vsaj trije koncepti kompetence, ki različno učinkujejo v konkretnih znanstvenih, strokovnih ali ožje disciplinarnih diskurzih (prim. Štefanc, 2021): (a) prvi koncept je uveljavljen v pravni teoriji, značilno zanj pa je razumevanje kompetence kot *institucionalne pristojnosti in opravilne sposobnosti*; (b) druga konceptualizacija kompetenco razume kot inherentno zmožnost posameznika, da proizvaja neomejeno število učinkov na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev; (c) tretji koncept pa kompetenco razume kot zmožnost učinkovitega opravljanja operativnih delovnih nalog ter prilagajanja vsakokratnim partikularnim zahtevam in pričakovanjem trga dela.

33

V teoriji prava ima pojem kompetenca dva pomena: po eni strani označuje institucionalno *pristojnost* (angl. *competence*), *pristojno oblast*; po drugi strani pa se nanaša na *subjektivno sposobnost* (angl. *competency*) posameznika za pravno veljavno delovanje znotraj pravnih razmerij (Longyka, 2003, str. 132). Pri razumevanju kompetence kot *pristojnosti* gre torej za določilo *institucije* (neko pravno dejanje v tem smislu torej je ali ni *v pristojnosti* neke institucije), medtem ko je kompetenca kot sposobnost lastnost subjekta, ki nastopa v pravnem procesu.

V drugi polovici prejšnjega stoletja se je pričel koncept kompetence uveljavljati na področju lingvistike, najprej kot del psiholingvistične teorije Chomskega (1964; 1965). Chomsky, ki se v zgodnjih delih naslanja na teorijo *notranjih moči* Wilhelma von Humboldta, ob tem razvija koncept *slovnice kompetence*. V eni prvih razprav, kjer uporabi ta pojem, zapiše (Chomsky, 1964, str. 51): »Na podlagi omejenih izkušenj z govornimi podatki vsak normalen posameznik razvije popolno kompetenco za svoj materni jezik. Gre za kompetenco, ki jo je mogoče [...] predstaviti kot sistem pravil, ki tvorijo slovnico njegovega jezika.« V delu *Aspects of the Theory of Syntax* Chomsky (1965) koncept kompetence razvija dalje. Poimenuje jo jezikovna kompetenca in jo definira kot inherentno znanje jezika, ki ga postavi v razmerje

do empirične, pragmatične jezikovne dejavnosti, pri čemer trdi, da kompetence ni mogoče izenačiti z jezikovno dejavnostjo in da mora lingvistična teorija upoštevati temeljno distinkcijo med obema omenjenima konceptoma – jezikovno kompetenco (angl. *linguistic competence*) in jezikovno dejavnostjo (angl. *performance*). Gre torej za predpostavko, da je vsaka objektivacija kompetence, ki se kaže kot neka empirična dejavnost, nujno partikularna in je kot taka lahko zgolj njen nepopoln odraz.

Na področjih ekonomije in zlasti managementa se začne koncept kompetence izrazito pojavljati v 80. letih prejšnjega stoletja. Tu zasledimo dve ključni značilnosti razumevanja kompetence: po eni strani *redukcijo kompetence na raven konkretnih operativnih dejavnosti*, po drugi strani pa *instrumentalno razumevanje razmerja med znanjem in kompetentnostjo*, ki vodi v marginalizacijo domnevno neuporabnega znanja (Štefanc, 2021). Kohont (2005, str. 35–36) pojasnjuje: »[Š]ele ko posameznik svoje zmožnosti (kombinacijo znanja, sposobnosti in motivov) uspešno uporabi v določeni situaciji, lahko govorimo o kompetencah.« Opredelitev kompetence kot kavzalno povezane z uspešnim opravljanjem operativnih nalog je med drugim vodila tudi k sklepu, da jo je mogoče neposredno *izmeriti*. V tem naj bi bila tudi bistvena prednost koncepta kompetence v teoriji in praksi managementa v primerjavi s »tradicionalnim« preverjanjem »akademiških sposobnosti«: omogočala naj bi namreč presojo učinkovitosti in delovne storilnosti (prim. McClelland in Boyatzis, 1980). Ob razumevanju kompetence kot atributa posameznika se je v teoriji menedžmenta uveljavila tudi raba tega pojma kot značilnosti organizacije. Kompetentna sta torej lahko oba: posameznik in organizacija, v kateri je ta zaposlen (prim. Bergenhenegouwen idr., 1996), zaželena pa je sinergija obeh, ki naj bi zagotavljala tudi najoptimalnejše poslovne rezultate.

V osnovi imamo torej opraviti z dvema opredelitvama koncepta kompetence: kot pišeta Witt in Lehmann (2001), ju lahko poimenujemo *internalna* in *eksternalna* opredelitev. Eksternalna definicija kompetence temelji na predpostavki, da obstaja vrsta nalog, zahtev ali rezultatov (N), ki jim mora posameznik (ali skupina) zadostiti, pri čemer je »zmožnost za izpolnjevanje N« (eksternalna) definicija kompetence. Internalna definicija kompetence pa temelji na predpostavki o *notranji strukturi* in njenih lastnostih, katerih aktivacija naj bi privedla do določenih (pričakovanih, logičnih) učinkov.

Civelli (1997), Delamare le Deist in Winterton (2005) ter Grzeda (2005), v našem prostoru pa, denimo, Kohont (2005), v svojih razpravah tudi poudarjajo, da obstajajo bistvene razlike v konceptualizacijah kompetence glede na *geografski in kulturni prostor*. Grzeda (2005) razliko *med ameriškim in britanskim modelom* pojasnjuje kot razliko med pojmovanjem kompetence kot neodvisne (v ameriškem prostoru) in pojmovanjem le-te kot odvisne spre-

menljivke (v britanskem prostoru). Po njegovi interpretaciji v ameriškem prostoru prevladuje pojmovanje kompetence kot od vsakokratnih delovnih nalog oz. zahtev delovnega mesta razmeroma *neodvisnih* posameznikovih značilnosti (tj. spretnosti, znanja, osebnostnih lastnosti), čeprav velja predpostavka, da prav kakovost tako pojmovane kompetence bistveno vpliva na kakovost posameznikovega delovanja in odzivanja v konkretnih delovnih okoliščinah. V britanskem prostoru je prevladujoče pojmovanje kompetence ravno nasprotno: zlasti skozi sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij (NVQ) so te opredeljene kot *konkretne, operativno formulirane* delovne naloge; če jih je posameznik zmožen uspešno opraviti, je torej kompetenten (ne glede na njegove individualne lastnosti in značilnosti), sicer ne. Po logiki, ki jo razvija Grzeda, gre zato pri takšnem pojmovanju za razumevanje kompetence kot *odvisne spremenljivke*, odvisne torej od zmožnosti posameznika, da neko vnaprej definirano delovno nalogo uspešno opravi. Delamare le Deist in Winterton (2005) ter Civelli (1997) kompetenčni pristop v ameriškem prostoru označijo kot *behaviorističen*, britansko pojmovanje kompetence pa kot *funkcionalistično*. Tretji pristop, ki ga omenjata Delamare le Deist in Winterton (2005), je *multidimenzionalni oz. holistični*, uveljavil pa se je zlasti v evropskem kontinentalnem prostoru (v Franciji, Nemčiji in Avstriji). Vplivi avtorjev, ki so kompetenčni diskurz vodili v anglosaškem, zlasti ameriškem prostoru (McClelland, Boyatzis), naj bi bili v evropskem prostoru manj prisotni (Delamare le Deist in Winterton, 2005, str. 36). Za evropski kontinentalni prostor, predvsem francoski, naj bi veljalo, da kompetenco obravnava celoviteje, bolj »vsestransko« (od tod tudi poimenovanje tega pristopa kot *multidimenzionalnega*), in se tako distancira od ozkega, behavioristično orientiranega atomističnega pojmovanja. Delamare le Deist in Winterton (2005) tako ugotavljata, da francoski pristop v konceptualizacijo kompetence vključuje vsaj tri ključne elemente: *savoir* ali *connaissance* (teoretično, vsebinsko znanje ali *teoretične kompetence*), *savoir-faire* ali *savoir-agir* (praktično, funkcionalno znanje, *funkcionalne kompetence*) in *savoir-êre* (bivanje, ravnanje, *socialne kompetence*) (Delamare le Deist in Winterton, 2005, prim. tudi Dejoux, 1999).

Koncept kompetence na področju vzgoje in izobraževanja

Johnson ml. (1984) v svoji historični analizi zahtev po *kompetentnih učiteljih* ugotavlja, da je mogoče procesom, na podlagi katerih se je kasneje na področju vzgoje in izobraževanja vzpostavilo kompetenčno gibanje, slediti vsaj od konca 19. in začetka 20. stoletja dalje, ko naj bi se postopoma začelo

uveljavljati prepričanje, da je treba vzpostaviti ustrezne mehanizme, s katerimi bo mogoče *meriti učinkovitost dela učiteljev*. Toda razumevanje kompetenc kot *cilja* izobraževanja se kaže skozi različne iniciative, ki jih zasledimo v šolski politiki in pedagoški teoriji od 70. let prejšnjega stoletja, in sicer najprej zlasti na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja ter usposabljanja. V povezavi s težnjami po tesnejšem povezovanju šole in trga dela, s predpostavko, da sta ekonomska produktivnost in zaposljivost pomembno odvisni od šole in izobraževanja, je koncept kompetence v polje vzgoje in izobraževanja vstopil na način, kot ga je artikulirala teorija managementa. McClelland (1973) je tako eden od avtorjev, ki je v tem obdobju razumel koncept kompetence kot alternativo konceptu inteligentnosti: če je namreč inteligentnost inherentna, posamezniku lastna in razmeroma nespremenljiva *danost*, ki je ni mogoče bistveno spreminjati pod vplivi izkušenj, je kompetence razumel kot niz *pridobljenih oz. pridobljivih* zmožnosti, spretnosti in osebnostnih značilnosti, pomembnih za uspešno opravljanje izbranega poklica ter soočanje z različnimi življenjskimi izzivi. V istem obdobju je v ZDA vpliv pridobivalo tudi gibanje za *kompetenčno osnovano izobraževanje* (angl. *competency-based education*), ki naj bi omogočilo učinkovitejše uveljavljanje odgovornosti šol za učne rezultate (angl. *accountability*) (prim. Wise, 1979). V nekaterih ameriških zveznih državah so v drugi polovici 70. let tako vpeljali sistemsko preverjanje minimalnih kompetenc (angl. *minimum-competency testing*), ki se je razširilo do tolikšne mere, da je Walstad leta 1984 (str. 261) že ugotavljal, da »je postalo testiranje minimalnih kompetenc v zadnjih letih vodilna sila v ameriškem izobraževanju«.

Do podobnih kompetenčnih teženj je v tem obdobju prihajalo tudi v evropskem prostoru. V Nemčiji se je v 70. letih pričela uveljavljati teza, da je mogoče ekonomske potrebe (povezane s konceptom kvalifikacij) in prizadevanja po humanistični formaciji osebnosti produktivno zblížiti, stična točka pa naj bi bile t. i. »kritične zmožnosti«, ki so sestavni del tako koncepta kvalifikacij kot koncepta *Bildung*. Na tej podlagi so se pričele uveljavljati tudi različne (zlasti horizontalne) klasifikacije kompetenc, denimo triada *Sachkompetenz*, *Sozialkompetenz* in *Selbstkompetenz* (Roth, 1971) ali razdelitev na *Fachkompetenz*, *politische Kompetenz* in *humane Kompetenz* (Witt in Lehman, 2001). Konec 90. let se v Nemčiji pojavi šolskopolična iniciativa »Forum Bildung«, v okviru katere so kot osnovo za kurikularno načrtovanje postavili šest temeljnih kompetenc oz. kompetenčnih kategorij: inteligentno znanje (nem. *Intelligentes Wissen*), uporabno znanje (nem. *Anwendungsfähiges Wissen*), kompetenca za učenje oz. učenje učenja (nem. *Lernkompetenz*), metodično-instrumentalne ključne kompetence (nem. *Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen*), socialne kompetence (nem. *Soziale Kompetenzen*) ter

vrednotne orientacije (nem. *Wertorientierungen*) (prim. *Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation*, 2000).

V Veliki Britaniji v tem času zasledimo iniciativo RSA (The Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce), ki se je leta 1999 s projektom *Opening Minds* zavzemala za prenovu kurikula, ki bi se morala odraziti v premiku od posredovanja vsebinskega znanja k razvijanju kompetenc (Bayliss, 2001). V ta namen so opredelili niz kompetenc, ki so jih razvrstili v pet kompetenčnih kategorij, poimenovanih tudi »ključne kompetence«: učenje (angl. *learning*), državljanstvo (angl. *citizenship*), medosebni odnosi (angl. *relating to people*), upravljanje z okoliščinami (angl. *managing situations*) in upravljanje z informacijami (angl. *managing information*) (Bayliss, 2001).

Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), ki je eden od ključnih globalnih akterjev tudi na področju izobraževalnih politik, je konec 90. let začela s sistematično in intenzivno promocijo koncepta kompetenc v izobraževanju, zlasti skozi izvajanje dveh obsežnih mednarodnih projektov: projekta DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), ki je potekal v obdobju 1997–2003, in projekta PISA (*Programme for International Student Assessment*), katerega začetki segajo prav tako v leto 1997, od leta 2000 pa v rednih triletnih ciklikih potekajo empirične raziskave, ki merijo bralno, naravoslovno in matematično pismenost 15-letnikov v številnih sodelujočih državah.

S projektom DeSeCo je OECD kompetence opredelil kot sposobnost za uspešno odzivanje na kompleksne zahteve v določenem kontekstu z mobilizacijo psihosocialnih sredstev (vključujoč tako kognitivne kot nekognitivne vidike), kar lahko razumemo kot funkcionalni oz. na zahteve orientiran [angl. *demand-oriented*, op.a.] pristop k definiciji kompetenc (prim. OECD, 2002 ter Rychen in Salganik, 2003).

Po letu 2002 se je pod vplivom globalnih trendov tudi v šolskopoličnih dokumentih EU začel uveljavljati koncept *ključnih kompetenc* (angl. *key competencies*), ki je nadomestil dotlej uveljavljeni koncept *osnovnih spretnosti* (angl. *basic skills*) (prim. Eurydice, 2002 in European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019). Sestavni del splošnoizobraževalnih kurikularnih rešitev v nacionalnih evropskih šolskih sistemih naj bi tako postalo osem ključnih kompetenc (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019): pismenost; večjezičnost; matematična, naravoslovna in tehniška kompetenca; digitalna kompetenca; osebnostna in družbena ter kompetenca za učenje učenja; državljanska; podjetnostna; ter kompetenca za kulturno zavest in izražanje.

Odločitev, da koncept osnovnih spretnosti nadomestijo s konceptom ključnih kompetenc, je hkrati pomenila vstop kompetenčnega diskurza v evropske šolskopolitične dokumente, kar je močno vplivalo tudi na šolske politike in kurikularno načrtovanje na nacionalni ravni posameznih držav, med drugim tudi v Sloveniji. Po letu 2010 je v kontekstu evropske šolske politike nastala tudi vrsta drugih dokumentov, ki opisujejo kompetence in kompetenčne okvire na številnih področjih (digitalne kompetence, zelene kompetence, kompetence za vseživljenjsko učenje ipd.).

Uvajanje ključnih kompetenc v kurikularne rešitve sicer ni ostalo brez kritičnega teoretskega odziva. Konceptu so nekateri avtorji očitali pomensko nejasnost (Norris, 1991; Westera, 2001), opozarjali pa so tudi, da prav njegova pomenska širina – in hkrati praznina – učinkuje tako, da se mu – kot vsaki ideološki formuli – preprosto ni mogoče zoperstaviti, saj je po definiciji *vseobsegajoč*. Lum (1999), denimo, ugotavlja, da je bil pojem kompetence v izobraževanju pogosto deležen kritik, češ da zmanjšuje pomen znanja in razumevanja, toda te kritike so vselej naletele na podoben odziv, da je namreč znanje že po definiciji del kompetence, tako kot so vanjo vpisane še številne druge razsežnosti: aplikativnost znanja, kritičnost, ustvarjalnost, motivacija za njegovo mobilizacijo, ustrezne osebnostne lastnosti, nabor vrednot – in tako dalje v nedogled. »S tega vidika se je protislovno spraševati, ‚ali kompetenca zadostuje‘ [...], sugerirati, da bi bilo treba seči ‚onkraj kompetence‘ [...], ali raziskovati, če je ta ‚dovolj dobra‘ [...], saj so kompetence za njihove zagovornike po definiciji vsevključujoče in nujno zadostne – karkoli manj od tega *ne bi bilo* ‚kompetenca‘« (str. 405). Podobno v svoji razpravi ponazorita Delamare Le Deist in Winterton (2005), ko po eni strani ugotavljata, da je v literaturi kompetenca pogosto označena kot »zmeden koncept« (angl. *fuzzy concept*) (str. 29), ki pa naj bi bil hkrati uporaben na področju povezovanja izobraževanja ter trga dela, pri čemer se logično zastavlja vprašanje, kako je lahko nekaj, kar naj bi bilo zmedeno, nedorečeno in neoprijemljivo, uporabno pri povezovanju zaposlitvene in izobraževalne sfere. Toda kot ugotavlja Štefanc (2007), je paradoks zgolj navidezen: prav *neoprijemljivost*, nestabilnost koncepta kompetence bistveno vzpostavlja njegovo uporabnost, *priročnost* pri zagotavljanju implementacije vsakokratnih ekonomskih interesov oz. pričakovanj ekonomske sfere v polje vzgoje in izobraževanja (prim. tudi Laval, 2005).

Damijan Štefanc

Viri

- Bayliss, V. (2001). *Opening minds, increasing opportunities: The future of the school curriculum*. RSA.
- Bergenhengouwen, G. J., ten Horn, H. F. K. in Mooijman, E. A. M. (1996). Competence development – a challenge for HRM professionals: core competences of organizations as guidelines for the development of employees. *Journal of European Industrial Training*, 20(9), 29–35.
- Chomsky, N. (1964). Current issues in linguistic theory. V J. A. Fodor in J. J. Katz (ur.), *The structure of language: Readings in the philosophy of language* (str. 50–118). Prentice-Hall.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press.
- Civelli, F. F. (1997). New competencies, new organizations in a developing world. *Industrial and Commercial Training*, 29(7), 226–229.
- Dejoux, C. (1999). Organisation qualifiante et maturite en gestion des competences. *Direction et Gestion des Entreprises*, 158.
- Delamare Le Deist, F. in Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office.
- Eurydice. (2002). *Key competencies*.
- Grzeda, M. M. (2005). In competence we trust? Addressing conceptual ambiguity. *Journal of Management Development*, 24(6), 530–545.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. V J. B. Pride in J. Holmes (ur.), *Sociolinguistics: Selected readings* (str. 269–313). Penguin Books.
- Johnson, H. C. ml. (1984). Teacher competence: An historical analysis. V E. C. Short (ur.), *Competence: Inquiries into its meaning and acquisition in educational settings* (str. 41–69). University Press of America.
- Kohont, A. (2005). Razvrščanje kompetenc. V M. S. Pezdirc (ur.), *Kompetence v kadrovski praksi* (str. 31–48). GV Izobraževanje.
- Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation* (Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung). (2000). Geschäftsstelle der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Laval, C. (2005). Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo (K. Rotar, prev.). Krtina.
- Longyka, P. (ur.). (2003). *Angleško-slovenski pravni slovar*. Prestige Group.
- Lum, G. (1999). Where's the competence in competence-based education and training? *Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 403–418.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- McClelland, D. C. in Boyatzis, R. E. (1980). Opportunities for counselors from the competency assessment movement. *The Personnel and Guidance Journal*, 59(1), 368–372.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331–342.
- OECD. (2002). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations* [Strategy paper].

- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie: Band 2. Entwicklung und Erziehung*. Hermann Schroedel Verlag.
- Rychen, D. S. in Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. V D. S. Rychen in L. H. Salganik (ur.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (str. 41–62). Hogrefe & Huber Publishers.
- Štefanc, D. (2007). Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 82–106.
- Štefanc, D. (2021). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Thomas, R. (1955). Recherches sur la cinétique des transformations bactériennes. *Biochimica et Biophysica Acta*, 18(4), 467–481.
- Waddington, C. H. (1940). *Organisers & genes*. Cambridge University Press.
- Walstad, W. B. (1984). Analyzing minimal competency test performance. *Journal of Educational Research*, 77(5), 261–266.
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88.
- Wiesthaler, F. (1995). *Latinsko-slovenski slovar II: Coll-Ex*. Kres.
- Wise, A. (1979). Why minimum competency testing will not improve education. *Educational Leadership*, 36(8), 546–549.
- Witt, R. in Lehman, R. (2001). *Germany* (National DeSeCo Report). OECD.

Paideia

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Beseda *paideia* (παιδεία) je starogrškega izvora, v etimološkem smislu izhaja iz besede *pais* (otrok), označuje pa proces vzgoje in izobraževanja, »ki ga vodijo družina, učitelji in družba kot celota, skozi katerega otrok postopoma pridobiva sposobnosti in vrednote, ki bodo organizirale njegovo odraslo življenje« (Cambiano, 2012, str. 318). Toda do približno srede 5. stoletja pred našim štetjem, ko se je beseda *paideia* najverjetneje začela uporabljati, je bil njen pomen drugačen. Pomenila je predvsem vzgojo v smislu reje otroka (*trophé*) in še ne kultiviranja in moralnega formiranja grškega človeka, torej tako, kot je razumljena še danes (Jaeger, 1973, str. 25). Pozneje je bila vz-reja (*ana-trophé*) otroka običajno mišljena kot hranjenje in skrb za majhnega otroka, ki je trajala nekako do njegovega sedmega leta, ko so dečki odšli v šolo in se je začela njihova prava vzgoja oz. proces njihovega telesnega ter duhovnega oblikovanja tako v šoli kakor izven nje, imenovan *paideia* (Marrou, 1983, str. 215).

42

Zaradi njene večpomenskosti je besedo *paideia* skoraj nemogoče ustrezno prevesti v druge jezike z eno samo besedo. Zato jo nekateri prevajalci iz grščine puščajo neprevedeno in zapisano v izvirni ali v transliterirani obliki. Podobno ravnaajo številni pisci filozofskih, zgodovinskih in pedagoških del. Oboji pa jo včasih prevedejo in jo obenem zapišejo še v neprevedeni obliki. V jezikovnih slovarjih je v sodobne jezike v glavnem prevedena z izrazi, ki označujejo bodisi vzgojni in izobraževalni proces (vzgoja, vzreja, pouk, izobraževanje, kaznovanje) bodisi rezultat tega procesa (izobrazba, znanost, veda). S temi slovenskimi izrazi je beseda pojasnjena v grško-slovenskem slovarju, pri čemer ima izraz *paideia* tudi pomen kaznovanja oz. vzgoje s pomočjo kaznovanja in pokore, vendar le v svetopisemskih besedilih nove zaveze (Dokler, 1915). Še širši pomenski razpon besede (v smislu procesa in rezultata tega procesa) najdemo, npr., v grško-angleškem slovarju, kjer se navajajo izrazi *rearing of a child; training and teaching, education; mental culture, learning; parts or systems of education; culture of trees; ropes of papyrus; anything taught or learned, art, science; chastisement; youth, childhood; body of youths* (Liddell in Scott, 1940), in v grško-francoskem slovarju, kjer se navajajo izrazi *éducation des enfants; culture des arbres; instruction, culture de l'esprit, connaissance des arts libéraux; connaissances particulières en une science ou en un art, expérience; art de faire quelque chose, l'art des Egyptiens pour tresser des cordages; leçon, châtiment divin; jeunesse, l'âge de la jeunesse, les jeunes gens* (Bailly, 1935). V teh slovarjih so navedena tudi grška besedila oz. konteksti, v katerih ima beseda *paideia* različne pomene (vzgoja, vzreja, formiranje, kultura duha, poznavanje svobodnih umetnosti oz. veščin, znanost, mladina kot objekt vzgoje, kultiviranje drevov, vzgoja s pomočjo kaznovanja in pokore itd.).

Za slovensko pedagoško terminologijo, na katero je močno vplivala nemška, je pomembno tudi, da je izraz *paideia* v nemščino v glavnem preveden z *Bildung* (*Dizionario di filosofia*, 2009), toda Jaeger razlaga (1973, str. 12–13), da se nemški izraz *Bildung* nanaša na »bistvo grške vzgoje [Erziehung] v platonističnem smislu«, saj v sebi vsebuje odnos tako do umetniškega plastičnega oblikovanja kakor tudi do normativne podobe (*ideia*, *typos*), ki jo ima kipar pri oblikovanju pred očmi. *Paideia* je zato opredeljena tudi kot oblikovanje oz. »formiranje [Formung] grškega človeka« (str. V). Po nekaterih razlagah sta *paideia* in *Bildung* prvi in zadnji v nizu oznak za humanistično idejo izobrazbe. Takšna humanistična izobrazba, ki se v poznoantični Grčiji imenuje *paideia*, se (po nekaterih razlagah) v latinskem obdobju imenuje *humanitas*, v srednjem veku *paideia Christi*, v renesansi in humanizmu *studia humanitatis*, v nemškem neohumanizmu in pozneje pa *Bildung* (Cambi, 2001, str. 158). Da so ti termini lahko razumljeni kot zgolj različni izrazi, ki označujejo eno in isto idejo, je mogoče sklepati na podlagi tega, da je že rimski gramatik Gelij grški izraz *paideia* prevedel s *humanitas*. Tudi Ciceron je ravnal enako, čeprav je uporabljal še druge izraze, včasih celo več skupaj, da bi prevedel to, kar je v grščini mogoče izraziti z eno samo besedo – *paideia* (Marrou, 1983, str. 560). Prav na ta Gelijev prevod, s katerim *paideia* dobi isti pomen kot *humanitas*, se verjetno opira Heideggerjeva interpretacija humanizma kot pojava, ki »izvira iz srečanja rimstva s poznogrško izobrazbo [Bildung]«, saj »k historično razumljenemu humanizmu«, ki se po srednjem veku nadaljuje z italijanskim humanizmom in se spet ponovi z nemškim neohumanizmom, »zmeraj spada *studium humanitatis*, ki sega na poseben način nazaj v stari vek in tako vedno znova oživlja grštvo« ter z njim tudi izobrazbo, imenovano *paideia* (Heidegger, 2000, str. 12). *Paideia* je tu mišljena kot izobrazba (*Bildung*), ki so jo Grki dobili v filozofskih šolah in katere bistvo je bilo v rimskem obdobju opredeljeno kot *eruditio et institutio in bonas artes* (izobrazba in izvedenost v dobrih umetnostih oz. veščinah). Takšna izobrazba je bila pozneje opredeljena kot humanistična, ker omogoča, da človek postane bolj človeški, nekakšen *homo humanus*, ki se kot tak razlikuje od barbara. V rimskem obdobju je bil tak človek Rimljan, ki je povzdignil in plemenitil rimsko *virtus* oz. vrlino z utelešenjem »od Grkov sprejete *paideia*« (str. 12).

43

Tradicionalna in sofistična *paideia*

Ideal tradicionalne grške vzgoje je bil predstavljen v homerskih epih, *Iliadi* in *Odiseji*, z opisom dejanj junakov, ki so nato služili kot zgled za vzgojo takratnega plemstva. Zato je Platon navedel trditve nekaterih, da je Homer »vzgojil [pepaideuken] Grčijo« (*Država*, 606e). Ta tradicionalna aristokratska *paideia*, ki je bila v poznejšem obdobju še najznačilnejša za vzgojo v Špartii,

je bila gimnastično-glasbene narave: telovadba je oblikovala telo, glasba, ki je vključevala tudi poezijo, pa dušo. Toda poudarek je bil na »urjenju z namenom pridobivanja veščin: telesne moči, poguma, občutka dolžnosti in časti, ki pritičejo vojščakom« (Hadot, 2009, str. 26). Ključno vlogo pri pripravi na vojaško usposabljanje imajo gimnastične vaje in tekmovanja, saj te dejavnosti krepijo razvoj tekmovalnega duha, katerega cilj je doseči odličnost (*areté*) na različnih področjih, da bi bili deležni odobravanja javnosti. Tudi v Atenah je najprej prevladovala takšna vzgoja, potem pa je vse večjo težo dobila njena druga plat: oblikovanje duše, tj. bolj intelektualno in kulturno formiranje pripadnikov družbene elite. (Cambiano, 2012, str. 319). Ideal takšne aristokratske vzgoje je bila *kalokagathia*, to se pravi človek, ki je bil telesno lep (*kalós*) in po duši dober (*agathós*).

Preobrat v tradicionalno pojmovanje *paideie* so v drugi polovici 5. stoletja vnesli sofisti, poklicni učitelji govornišstva in včasih tudi matematičnega ter astronomskega znanja in raznih veščin, katerih cilj je bil narediti ljudi boljše (bolj izučene) s tem, ko pridobijo vrlino (*areté*), ki temelji na vednosti. Ta vrlina ni bila moralna, temveč politična. Sofisti so izhajali iz načela, da se je mogoče vsega naučiti, ne samo veščin, ampak tudi vrlin, ne samo računanja, astronomije, geometrije, muzike in govornišstva, temveč tudi tega, kako najbolje voditi domače ali državne posle: se pravi političnih veščin oz. oblikovanja ljudi v dobre državljane. Takšno tezo je branil Protagora v Platonovem dialogu *Protagora*, Sokrat pa jo je spodbijal, češ da se vrline (*areté*), razumljene v smislu moralne vrline, ni mogoče naučiti. Jedro sofističnega poučevanja je bilo govornišstvo oz. poznavanje lastnosti jezika in različnih vrst govora – od spodbujanja k različnim oblikam argumentacije do sposobnosti odgovarjanja na vprašanja – ter uporaba tega znanja za prepričevanje učencev. Za dosego tega cilja je treba upoštevati tudi okoliščine, v katerih potekajo govori, ter čustvene in intelektualne značilnosti vsake vrste občinstva, na katero so govori naslovljeni, zlasti v sodnih kontekstih ali na političnih skupščinah in srečanjih. Tako sta retorika in dialektika postali jedro nove sofistične *paideie*, ki se ne nanaša samo na otroštvo, ampak tudi na mladost in odraslost. V tem kontekstu se pojavlja razlika med učenjem, katerega cilj je pridobitev tehničnega znanja, denimo s področij medicine in retorike, potrebnega za opravljanje poklica, in učenjem, katerega cilj je *paideia* oz. posameznikovo kulturno in politično formiranje, ki mu omogoča uveljavitev in uspeh na področjih, kjer se sprejemajo pomembne odločitve za življenje v polis (Cambiano, 2012, str. 319–320). Ker so sofisti poučevali za plačilo, sta jim predvsem Platon in Aristotel očitala, da trgujejo z vednostjo in prodajajo navidezno modrost oz. znanost, da jih bolj zanima denar kot modrost in resnica, da ljudi učijo, kako doseči, da katero koli mnenje prevlada nad nasprotnim, in jih zavajajo z navajanjem logično napačnih sklepov ter navideznih dokazov

itd. Ti očitki so sofiste spravili »na slab glas«, čeprav so veliko prispevali k razvoju filozofije in nove *paideie*.

Filozofska *paideia*

Tradicionalna in sofistična *paideia* sta s Sokratom, Platonom ter poznejšimi filozofi postali bodisi predstopnja nove filozofske *paideie*, ki so jo filozofi razumeli kot vrhunec *paideie*, bodisi *paideia* za tiste, ki filozofske *paideie* niso zmogli doseči. Sokrat s tem, ko trdi, da ve, da nič ne ve, zavrača tradicionalno pojmovanje vednosti, ki jo je kot nekaj že izdelanega mogoče posredovati ali celo prodajati drugim. Zato sebe ne vidi kot učitelja, ki prenaša vednost, temveč kot porodničarja, ki pomaga pri rojstvu novih spoznanj tako, da z majevitično metodo spretnega spraševanja išče znanje, ki že obstaja v človekovi duši, ali pa kot nekoga, ki poskuša s pomočjo spraševanja v sogovornikih vzbuditi zavedanje lastne nevednosti. »Gre za to, da sogovornike vprašamo, kaj mislijo, ko uporabljajo izraze, kot so vrlina ali pravičnost ali pogum ali znanje, in pri preučevanju njihovih odgovorov, pri čemer pokažemo njihove nedoslednosti ali resnična protislovja glede na druge predpostavke, ki so jih sprejeli ti sogovorniki. Na ta način Sokrat pokaže, kako svoje življenje utemeljujejo na neskladnih sklopih prepričanj, in želi v njih vzbuditi željo, da bi vedeli, česar ne vedo, to je, da bi postali filozofi« (Cambiano, 2012, str. 320–321).

45

Razliko med predfilozofsko in filozofsko *paideio* Platon v *Državi* pojasni kot razliko med *paideio* varuhov idealne države in *paideio* vladarjev – filozofov. Prva je podobna stari helenski *paidei* in obsega telovadbo, pesništvo in glasbo, vendar je, kot navaja Reale (2002, str. 217, 229–232), od nje različna po tem, da je pesništvo očiščeno vseh nemoralnih vsebin in vsega lažnega (377b, 398a), glasba je brez mehkih harmonij, ki požensčijo dušo (398c in dalje), telovadba pa mora poleg utrjevanja telesa utrjevati tudi srčni del duše, iz katerega izhaja pogum (410b in dalje). Ta *paideia* je predstopnja filozofske *paideie* vladarjev, ki se konča, ko so stari okrog petdeset let, začne pa se s študijem matematike in nato dialektike, ki omogoča duši, da se loči od čutnega in doseže čisto bivanje ideje, napreduje preko idej in pride do vide-nja Dobrega, do največjega spoznanja (525d in dalje).

Od Platona dalje se filozofska *paideia* udejanja v filozofskih šolah: predvsem v Platonovi Akademiji, Aristotelovem Likejonu, Epikurjevem Vrtu in Zenonovi Stoi. Te šole so bile brezplačne in v njih študij filozofije ni bil omejen na mlade, temveč je vključeval tudi odrasle. Med njimi pa so bile tudi razlike: platonizem in aristotelizem sta bila »namenjena samo izbrancem, ki so imeli ‚prosti čas‘ za študij, raziskovanje in kontemplacijo«, epikurejstvo in sto-

icizem pa sta se »obračala na vse ljudi« (Hadot, 2009, str. 120–121). *Paideia* platonizma, aristotelizma in stoicizma je imela dva cilja: vzgajati državljane in filozofe. Za filozofe je filozofsko življenje še vedno najvišja oblika delovanja in zato predstavlja vrhunec *paideie*: postati človek v polnem pomenu besede in ne zgolj dober državljan, za običajne državljane pa je bila filozofija del njihove splošne izobrazbe in kulture (Cambiano, 2012, str. 324). V helenistični dobi je bilo ukvarjanje mladih s filozofijo namenjeno predvsem vzgoji vrlega državljana in filozofija je v obliki dialektike tako postala del splošnega izobraževanja, imenovanega *enkýklios paideía*. Zasnutek takega encikličnega izobraževalnega programa najdemo že v Platonovi *Državi* in *Zakonih* ter Aristotelovi *Politiki*.

Enkýklios paideía

Izraz *enkýklios paideía* je bil pozneje prevzet v sodobne jezike kot »enciklopedija«, vendar pa pomen besede »enciklopedija«, kakor to besedo razumemo danes in kot so jo razumeli že francoski enciklopedisti (celotna znanost in totalnost vsega človeškega znanja, dostopnega v nekem zgodovinskem obdobju znotraj določene civilizacije), ne ustreza tistemu, kar je pomenil izraz *enkýklios paideía*. Ta izraz namreč ne označuje izobrazbe, ki bi poskušala združiti vse znanosti, ki jih je poznala helenska civilizacija, temveč izobrazbo, ki v glavnem obsega le literarne (gramatika, retorika, dialektika) in matematične (aritmetika, geometrija, muzika, astronomija) discipline, ne vključuje pa npr. fizike, kozmologije, geografije, biologije, naravne zgodovine in pogosto tudi ne filozofije. Izraz *enkýklios paideía* torej ne označuje enciklopedične izobrazbe v sodobnem pomenu besede, ampak helenistični ideal splošne izobrazbe ali splošne kulture. Takšna izobrazba je po eni strani izobrazba, ki jo je moral imeti vsak svoboden Grk, če je hotel veljati za izobraženega. Po drugi strani pa pomeni tudi izobrazbo, ki jo daje program prejemljenih sedmih učnih predmetov oz. disciplin, ki je bil razumljen kot propedeutika, kot osnova vseh višjih študijev. Ta učni program so najprej prevzeli Rimljani kot *artes liberales*, potem pa ga je pod istim imenom prevzel srednji vek (Marrou, 1964, str. 264–265). Za Platona, denimo, sta bili resnična *paideia* samo tista vzgoja in izobrazba, ki sta dečka usmerjali k vrlini, kar je v njem vzbujalo željo in težnjo, da postane popoln državljan, ki zna pravično vladati in se obenem tudi podrežati (vzgoja ali izobrazba, ki je težila k pridobivanju praktičnih znanj, denarja ali telesne moči, pa po njegovem mnenju ne zasluži tega imena). Pod vplivom »razsvetljskega« delovanja sofistov pa je *paideia* vse bolj postajala sinonim za umetniško in znanstveno izobrazbo, retorika pa za kulturo duha (Izokrat), sredstvo, ki omogoča prisvajanje splošne kulture (*paideia*) preko študija izbranih primerov iz lite-

rature, predvsem poezije (Marrou, 1983, str. 152–154, 294; Jaeger 1971, str. 46–71). V obdobju poskusov helenizacije zgodnjega krščanstva in istočasne- ga pokristjanjenja grške kulture je grška *paideia* postala vzor za to, kar Jaeger (1961, str. 25, 117) imenuje *krščanska paideia*. Tako je, denimo, Gregor iz Nise stalno poudarjal, da je bistvo krščanske *paideie* prav formiranje človeka kot kristjana. Kljub temu pa je med njima videl tudi bistveno razliko. Razlika je natančno v tistem, kar skozi proces formiranja posameznika naredi bodisi za Grka, ki se razlikuje od barbara in nevedneža, bodisi za kristjana. V prvem primeru je bila to najprej grška literatura in nato vse discipline, ki so bile vključene v *enkýklios paideia*, v drugem primeru pa Biblija. »Formacija kristjana, njegova *morphosis*, je učinek njegovega nenehnega študija Biblije« (Jaeger, 1961, str. 92–93).

Paideia in paiderastia

Vzgoja in homoseksualna ljubezen do dečkov se v stari Grčiji nista izključevali. Prav nasprotno, homoseksualne vezi, ki povezujejo dečke in starejše moške, so ključ za razumevanje dorske *paideie*, kjer so »vsi starejši moški vzgojitelji mladih« (Müller, 1884, str. 285), seksualno razmerje med *erastesom* (moški, ki ljubi mlajšega fanta) in *eromenosom* (fantom, ki ga moški ljubi) pa ni deviacija pedagoških institucij, temveč temelj *paideie* (Bethe, 1907, str. 447). *Paiderastia* je veljala za najpopolnejšo obliko vzgoje, za tisto, kar *paidei* šele omogoča, da se lahko zares uresniči, kajti niti družina niti pozneje šola ji ne dajeta pravega okvira. Ta je le v globokih in tesnih osebnih odnosih, ki združujejo mladega duha s starejšim moškim, ki je istočasno njegov ljubimec, zgled, vodnik in iniciator (Marrou, 1964, str. 61–62) ter ima visoke etične cilje: vodenje dečkov in vzgajanje moških kreposti do popolnosti. Bistvo *paiderastie* in njene vzgojne vrednosti se kaže v spolni substanci duhovnih odnosov, in nasprotno, v etični nadgradnji čutnega razmerja, medtem ko naj to ne bi veljalo za sapfično lezbično ljubezen med odraslo žensko in njenimi mladimi gojenkami, ker naj bi ta ostajala na ravni čutnosti in strasti ter ni doživela tiste metafizične transpozicije, kot pri Platonu *paiderastia*, ki je postala sinonim za stremljenje duše k Ideji (str. 64–67). S Platonom se je namreč, kot pokaže Foucault (1984, str. 259–268), naredil med drugim tudi premik v razumevanju *paiderastie*, ki se kaže kot prehod od oblike ljubezni, ki bi bila častna tako za ljubljenca kakor za ljubimca, k ljubezni do resnice. Tu ne gre več za dostojanstvo ljubljenega dečka in za dolžno spoštovanje do njega, temveč za tisto, kar v samem ljubimcu določa bit in obliko njegove ljubezni (njegova želja po nesmrtnosti, težnja k čisti lepoti, spomin na tisto, kar je videl nad nebom), ne gre več v prvi vrsti za ljubezen do dečkovega telesa, ampak za ljubezen do njegove duše. Kljub tej premestitvi pa tu še ved-

no ne gre za izključitev ali obsodbo telesnosti niti za pozitivno vrednotenje duhovne ljubezni v nasprotju s telesno. Po Platonovi razlagi prave ljubezni ne more odlikovati izključitev telesnosti, saj telo napotuje na resnico, brez odnosa do resnice pa ni prave ljubezni. Lepota deškega telesa je vključena v sklenjeno serijo zaporednih implikacij, ki po postopnih korakih vodi od lepote telesa k lepoti na sebi. Ljubimec začne z ljubeznijo do lepega posameznika in nadaljuje z ljubeznijo do vseh lepih teles oz. do telesne lepote kot take. Na tej točki postopoma opušča čutno ljubezen do posameznika in začne dajati prednost lepoti duha. Sedaj v njem prevlada »pedagoški eros«: želja po sublimirani ploditvi in porajanju v lepem (vsajanje takih misli in naukov, ki mladega človeka plemenitijo), želja po vzgoji in vodstvu dečkov k duhovni lepoti. To ga bo privedlo k lepoti običajev in zakonov, od tod se bo dvignil k spoznanju idealnosti in naпослед dospel k lepoti na sebi.

S Sokratom in Platonom je filozofski razmislek o *paiderastii* dosegel vrhunec. Pozneje je najprej v rimskem obdobju zgubila pomen osrednjega filozofskega in moralnega problema, a bila še vedno tolerirana, vse dokler krščanstvo ni začelo obsojati homoseksualnosti kot gnusno in perverzno obliko seksualnosti, ki žali Boga in ki ne more biti tolerirana, ker je vedno protinavna (Cantarella, 1992, str. 239–266, 280–281).

Paideia in humanistična izobrazba

V zahodni kulturi se ideja humanistične izobrazbe, kot smo videli, začne z grško *paideio*, nadaljuje kot *studia humanitatis* in dovrši v neohumanistični ideji izobrazbe (*Bildung*), ki je mišljena kot pot, po kateri se človeška bitja dvignemo do humanosti. Toda ta ideja izobrazbe, katere bistvo je v tem, »da je pridobivanje znanja neločljivo od formiranja (*Bildung*) duha in celo osebe, postaja in bo postajala vse bolj zastarela« (Lyotard, 2002, str. 66–69). V postmoderni dobi in še posebej z neoliberalizmom se namreč spremeni pogled na izobrazbo. Glavni cilj izobraževanja ni več izoblikovanost človekovega duha, ampak predvsem uporabno znanje oz. kompetence. Ta nova izobrazba temeljiti na znanju, značilnem za novoveško znanost, in ne na znanju, ki ga dajejo filozofija in druge humanistične vede, saj smoter takega znanja ni duhovno *oblikovanje* človeka oz. kultura duše ali duha (lat. *cultura animi*), ampak *obvladovanje* sveta in človeka. Ta sprememba je vidna tudi v vse večji marginalizaciji humanistične oz. klasične izobrazbe. V nekaterih kritikah tega procesa se poskuša obuditi idejo grške *paideie*, vendar so to osamljeni primeri brez večjega vpliva na prevladujoče razumevanje vzgoje in izobrazbe.

Zdenko Kodolja

Viri

- Aristotel. (2010). *Politika* (M. Hriberšek, prev., Pravna obzorja 40). GV Založba.
- Autor, O. (2003). *Paideia: humanistično pedagoško bistvo paideia in njegovo uresničevanje v vzgojnoizobraževalni praksi antičnih Grkov* (Zora 24). Slavistično društvo.
- Bailly, A. (1935). *Le Grand Bailly: dictionnaire grec-français*. Hachette.
- Bethe, E. (1907). Die dorische Knabenliebe, ihre Ethik und Idee. V A. Schnapp (1994), *L'immagine dei giovani nella città greca*. V G. Levi in J.C. Schmitt (ur.), *Storia dei giovani I* (str. 3–53), Laterza, Roma-Bari.
- Bowen, J. (1972). *A history of Western education: Vol. 1. The ancient world*. St. Martin's Press.
- Cambi, F. (2001). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Laterza.
- Cambiano, G. (2012). Paideia. V U. Eco (ur.), *L'Antichità, Grecia, Filosofia, Storia della civiltà Europea* (str. 318–327). EM Publishers.
- Cantarella, E. (1992). *Secondo natura*. Editori Riuniti.
- Dokler, A. (1915). *Grško-slovenski slovar*. Knezoškofijski zavod sv. Stanislava.
- Foucault, M. (1984). *L'usage des plaisirs*. Gallimard.
- Hadot, P. (2009). *Kaj je antična filozofija?* (S. Koncut, prev.). Krtina.
- Dizionario di filosofia (2009). *Paideia*. Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani. (B. 1.) https://www.treccani.it/enciclopedia/elencoopere/Dizionario_di_filosofia
- Heidegger, M. (2000). *Über den Humanismus*. Vittorio Klostermann.
- Jaeger, W. (1961). *Early christianity and Greek paideia*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Jaeger, W. (1971). *Paideia*, III. Oxford University Press.
- Jaeger, W. (1973). *Paideia: Die Formung des griechischen Menschen*. De Gruyter.
- Liddell, H. G. in Scott, R. (1940). *A Greek-English Lexicon*. Clarendon Press.
- Liotard, J.-F. (2002). *Postmoderno stanje: poročilo o vednosti* (S. P. Grlic, prev.). Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Marrou, H.-I. (1964). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité: 1. Le monde grec*. Éditions du Seuil.
- Marrou, H. I. (1983). *Saint Augustin et la fin de la culture antique*. Editions E. De Boccard.
- Müller, K. O. (1884). Geschichte Hellenistischer Stämme und Städte. V A. Schnapp (1994), *L'immagine dei giovani nella città greca*. V G. Levi in J.C. Schmitt (ur.), *Storia dei giovani I* (str. 3–53), Laterza, Roma-Bari.
- Platon. (2004). *Zbrana dela* (zv. 1–2, G. Kocijančič, prev.). Mohorjeva družba.
- Reale, G. (2002). *Zgodovina antične filozofije: zv. 2. Platon in Aristotel* (M. Leskover, prev.). Studia humanitatis.
- Vidmar, T. (2013). *Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Učenje

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

V psihologiji je učenje opredeljeno kot proces relativno trajnega spreminjanja znanja ali vedenja zaradi izkušenj (glej npr. Woolfolk idr., 2013). O učenju torej govorimo, kadar je sprememba v posameznikovem znanju, prepričanjih ali vedenju posledica izkušenj, torej interakcije med posameznikom in okoljem – za razliko od sprememb, ki so posledice zorenja. Sprememba je lahko povzročena namerno ali nenamerno, lahko je ugodna ali neugodna, ozaveščena ali neozaveščena (Hill, 2002).

Učenje je sicer izraz, ki se pogosto uporablja v vsakdanji rabi, kjer najpogosteje opisuje pridobivanje znanja, spretnosti s spoznavanjem, ponavljanjem. *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (Inštitut za slovenski jezik ZRC SAZU, 2014) za geslo učenje navaja dva pomena: (1) glagolnik od učiti (iz primerov je razvidno, da se lahko izraz nanaša tako na učečega se, npr. *po nekajmesečnem učenju je že govoril angleško*, kakor tudi na tistega, ki poučuje, npr. *učenje otroka zahteva potrpežljivost*) in (2) kar se uči, razširja. Na področju vzgoje in izobraževanja je tako široka raba izraza učenje neustrezna, saj termin učenje uporabljamo le za opis dejavnosti učečega se. Za opis dejavnosti tistega, ki proces učenja učenca vodi, na področju vzgoje in izobraževanja uporabljamo izraz poučevanje. Prevodi termina v druge jezike so pomensko jasni in nedvoumni (npr. angl. *learning*; nem. *Lernen*; fr. *apprentissage*); alternative, ki jih predlagajo slovarji (npr. angl. *study*), se nanašajo na ožji pomen izraza: učenje kot usvajanje akademskega znanja.

Učenje je torej izraz, ki se ne uporablja le kot strokovni termin na področju vzgoje in izobraževanja, ampak je njegova raba pogosta tudi širše. Marentič Požarnik (2000) ga opisuje kot znano-neznani pojem, ki ga vsi poznamo iz lastnih izkušenj in opisuje različne osebne opredelitve učenja – torej subjektivna pojmovanja, ki jih imamo ljudje o nekem pojavu. Subjektivna pojmovanja učenja so najpogostejše povezana z vidiki, ki se nanašajo na *formalno učenje* – na učenje, ki se odvija v institucijah za izobraževanje in usposabljanje ter vodi do priznanih diplom in kvalifikacij. Vendar pa učenje še zdaleč ne poteka samo v vzgojno-izobraževalnih kontekstih, temveč v vseh kontekstih, kjer ljudje delujemo. *Neformalno učenje* ni namenjeno pridobivanju stopnje izobrazbe ali formalnih kvalifikacij. Poteka lahko v družini, v raznih športnih in drugih društvih, na tečajih pa tudi v šoli. Za razumevanje širine pojma učenje je uporabno tudi razlikovanje med eksplicitnim in implicitnim učenjem. *Eksplicitno učenje* je učenje, ki je namerno in aktivno; poteka, kadar se namerno učimo (bodisi v formalnem kontekstu šole bodisi v neformalnem kontekstu) in je ozaveščeno – vemo, da se učimo. *Implicitno učenje* je učenje, ki poteka neozaveščeno in nenačrtno – gre za hitro, nenamerno in nevedeno ugotavljanje vzorcev odno-

sov med pojavi brez uporabe strategij učenja (Seger, 1994). Implicitno učenje večinoma poteka kot učenje z opazovanjem in s posnemanjem. Po načelih implicitnega učenja se najpogosteje učimo stališč, prepričanj in socialnih spretnosti. Znanje, ki smo se ga naučili na tak način, je pretežno neozaveščeno: tako npr. pogosto nimamo ozaveščenih svojih predsodkov do družbenih skupin, ki smo se jih naučili z opazovanjem in s posnemanjem vedenj ter stališč ljudi v naši okolici (Shraw idr., 2006). Učenje je torej izjemno širok pojem, ki vključuje učenje (psiho)motoričnih spretnosti, odzivov, besednih informacij, pojmov, pravil in zakonitosti, spoznavnih strategij in stališč (Marentič Požarnik, 2000).

Paradigme v znanstvenem preučevanju učenja

Pojem in proces učenja so misleci pojasnjevali že vse od obdobja antike, v okviru znanstvenega preučevanja učenja na področju psihologije pa načeloma govorimo o treh ključnih paradigmah učenja, ki pojasnjujejo različne vidike in vrste učenja: behavioristični, kognitivistični in konstruktivistični paradigmi. *Behavioristična paradigma* je bila na področju učenja prevladujoča več kot polovico preteklega stoletja; učenje opisuje kot pasivno sprejemanje dejstev, urjenje spretnosti in pridobivanje navad. Avtorji v okviru te paradigme so preučevali predvsem relativno preproste oblike učenja; učenje so pojmovali kot pogojevanje – torej kot proces spreminjanja vedenja, kjer posameznik določeno obliko vedenja poveže z dražljajem, s katerim to vedenje predhodno ni bilo povezano. Dve ključni obliki učenja, kot ju opredeljuje behavioristična paradigma, sta klasično in instrumentalno pogojevanje. Obe obliki učenja se osredotočata le na tiste vidike učenja, ki jih je mogoče opazovati, torej zgolj na vedenje. *Klasično pogojevanje* običajno povezujemo z delom Pavlova (1849–1936), ki je prvi opisal proces učenja, kjer se odziv na določen brezpogojni dražljaj pojavi tudi ob pogojnem dražljaju, kadar se ta večkrat pojavi skupaj z brezpogojnim dražljajem. Na tak način se učimo določenih telesnih ali čustvenih odzivov (npr. neprijetna izkušnja hospitalizacije v otroštvu, zaradi katere vonj po bolnišničnih razkužilih vse življenje povezujemo z odporom ali s strahom), s pridom pa se načela klasičnega pogojevanja uporabljajo tudi v oglaševanju (npr. ko se nek splošno všečen dražljaj poskuša povezati z oglaševanim produktom). Osnovno načelo *instrumentalne pogojevanja* pa je, da se vedenje posameznika oblikuje glede na to, kateri njegovi odzivi so bili v preteklosti okrepljeni. Instrumentalno pogojevanje temelji na zakonu učinka, ki ga je že pred vznikom behavioristične paradigme opisal Thorndike (1874–1949) in po katerem se bo vedenje, ki mu sledijo prijetne posledice, v prihodnosti verjetneje pojavljalo, vedenje, ki mu sledijo neprijetne posledice, pa se bo pojavljalo manj

verjetno oz. se ne bo več pojavljalo. Kasneje je okrepitev preučeval Skinner (1904–1990), ki je pojmovanje instrumentalnega pogojevanja še razširil. Opisal je npr. vzorce odzivov, do katerih pride v primeru različnih razporedov okrepitve (npr. *kontinuirano okrepljevanje* nasproti *okrepljevanju s prekinitvami*). Za razliko od klasičnega pogojevanja, ki se osredotoča na povezavo med dražljajem in odzivom, torej instrumentalno pogojevanje pojasnjuje odnos med odzivom in okrepitvijo (ki je seveda prav tako oblika dražljaja): osredotoča se na iskanje tistih okrepitev, ki vodijo v želene oblike odzivov. Kritiki so behaviorističnemu pristopu očitali predvsem redukcionizem: behaviorizem sicer ustrezno pojasnjuje učenje nekaterih oblik vedenja, zaradi zanemarjanja pomena posameznikovih duševnih procesov pri učenju pa ni zadosten za pojasnjevanje učenja v vsej njegovi pestrosti in raznolikosti. Behavioristični pristop so kritizirali tudi nekateri avtorji v okviru teorije samodoločanja (npr. Deci, 1971), ki so dokazovali, da behavioristične teze ne držijo v vseh okoliščinah: v primeru notranje motivacije je npr. učinek nagrade na nadaljnje motivirano vedenje posameznika odvisen od tega, kako si ta nagrado razlaga (kot obliko nadzora ali kot potrditev za dobro opravljeno delo) (Cameron in Pierce, 1994). Vendarle pa so nekatere tehnike, ki so se oblikovale v okviru behavioristične paradigme, še vedno aktualne in se kažejo kot učinkovite še zlasti pri otrocih, saj temeljijo predvsem na premišljenem in reflektiranem odzivanju na različna (želena in neželena) vedenja otrok na način, da otrokovi pomembni drugi (starši, vzgojitelji, učitelji) krepijo želena, za otrokovo celostno dobrobit funkcionalna vedenja.

Med neobehavioristične pristope, ki temeljijo na načelih pogojevanja, dodajajo pa vidik *učenja na osnovi opazovanja drugih*, sodi tudi *teorija socialnega učenja* (Bandura, 1977). Bandura je kasneje svojo teorijo razširil na način, da je v razlago procesov učenja (tudi učenja z opazovanjem) vključil tudi kognitivne dejavnike (prepričanja, samozaznave in pričakovanja), kar je vodilo v preimenovanje njegove teorije v *socialno kognitivno teorijo*. Kot enega izmed načinov učenja je Bandura opredelil tudi *posredno učenje* (angl. *vicarious learning*). Ljudje (pa tudi nekatere živali) se namreč lahko učimo tudi zgolj z opazovanjem izkušenj drugih, kar prav tako kaže na nezadostnost behaviorističnih razlag učenja, ki ne vključujejo kognitivnih dejavnikov.

V drugi polovici preteklega stoletja se je torej pokazalo, da je pojasnjevanje učenja zgolj z behaviorističnimi načeli nezadostno za celostno razumevanje učnega procesa. Raziskovalci so začeli preučevati tudi miselne procese, ki niso nujno opazni v posameznikovem vedenju. Prvi poskusi razlage teh procesov so izhajali iz pristopa procesiranja informacij, v okviru katerega se je za opisovanje naših miselnih procesov pogosto uporabljala metafora računalnika. Za začetek razcveta *kognitivne* paradigme učenja štejejo spoznanja Ge-

orga Millerja (1956) o obsegu oz. omejitvah našega kratkoročnega spomina. Druga pomembna področja raziskovanja v okviru te paradigme so bila dolgoročni spomin, priklic informacij in izvršilne funkcije. Pomemben prispevek te paradigme je tudi znanje o učnih strategijah, ki olajšajo pomnjenje in priklic informacij (Pečjak, 2012).

Metafora računalnika se je sčasoma izkazala kot nezadostna za razumevanje procesov mišljenja in učenja; raziskovalci so vse bolj ugotavljali, da je učenje bolj kot zgolj usvajanje informacij proces osmišljanja teh informacij. To je vodilo v še vedno prevladujoč pristop k razumevanju učenja: *konstruktivizem* – paradigmo, ki predpostavlja, da je učenje proces posameznikovega izgrajevanja znanja, njegovega osmišljanja novih vsebin. To osmišljanje je v veliki meri odvisno od predznanja in pojmovanj učenca o nekem pojavu ter njegovih predhodnih izkušenj s tem pojavom. Za učinkovito udejanjanje te paradigme učenja v razredu je ključno, da učitelj učence pojmuje kot partnerje, ki s svojimi pojmovanji, stališči in izkušnjami aktivno sodelujejo v učnem procesu in ga soustvarjajo (Marentič Požarnik, 2008).

S konstruktivistično paradigmo so nekateri avtorji utemeljevali pomen pristopov poučevanja, ki temeljijo na odkrivanju, sodelovalnem učenju ter učenju ob reševanju problemov, pri čemer naj bi bila naloga učitelja pretežno vzpostavljanje takšnih učnih situacij, v katerih se lahko učenec uči in razmišlja, po možnosti v procesu spoprijemanja z avtentičnimi nalogami oz. s problemskimi situacijami ter v smiselnem dialogu v skupini. V zadnjih dveh desetletjih pa nekateri avtorji (npr. Hattie, 2009; Hattie in Yates, 2013, Kirschner idr., 2006) opozarjajo na neustreznost pretvarjanja konstruktivističnih tez v didaktična načela na način, da je za podporo grajenju lastnega znanja pomembno ustvarjati učne situacije, kjer se učence z namenom spodbujanja samostojnega odkrivanja seznani le z minimalnimi robnimi pogoji neke aktivnosti. Konstruktivizem je namreč model razlage procesa učenja; razumeti ga kot model, ki pojasnjuje proces poučevanja, oz. iskati neposredne izpeljave za poučevanje, je neustrezno in neutemeljeno. V nasprotju s pogostim in priljubljenim prepričanjem, da je nevoden pouk, ki temelji na samostojnem odkrivanju, najustreznejši način za spodbujanje takšnega učenja, Hattie (2009) v svoji obširni sintezi metaanalitičnih raziskav, ki so preučevale dejavnike učnih dosežkov, povzema, da so direktivnejše in aktivnejše metode poučevanja učinkovitejše za spodbujanje ter doseganje kakovostnega znanja, kot ga opredeljuje konstruktivizem. Pri tem se kot posebej učinkoviti kažejo pristopi, ki vključujejo sodelovalne aktivnosti in omogočajo stalne povratne informacije, spodbujajo metakognitivne strategije in stremljajo k ustvarjanju pogojev, da vsi učenci znanje usvojijo do zadostne mere, preden so vključeni v nadaljnje učenje – gre za t. i. *učenje z obvladovanjem*

(angl. *mastery learning*). Ključno je torej podpreti kognitivno (in ne le vedenjsko) aktivnost, pri čemer so zlasti v začetnih fazah učenja bolj kot samostojno odkrivanje učinkovita jasna navodila in vodenje skozi aktivnost, ki tako ni le nestrukturirano raziskovanje, temveč proces z jasnimi učnimi cilji.

Empirični dokazi o tem, da pristopi, ki spodbujajo učenje z odkrivanjem in reševanjem problemov, niso univerzalno učinkoviti, v zadnjih dveh desetletjih prihajajo zlasti s področja kognitivne psihologije in temeljijo na *teoriji kognitivne obremenitve* (Sweller, 1988, 2010, 2015). Miselni napor, ki je potreben za obdelavo novih informacij, namreč predstavlja obremenitev našega delovnega spomina, katerega kapaciteta je omejena. Učinkoviti pristopi poučevanja so tisti, ki te omejitve zmanjšajo tako, da omogočajo uporabo shem, ki so shranjene v dolgoročnem spominu in pripomorejo k učinkovitejši obdelavi informacij. Kateri so ti pristopi, je odvisno od izkušenj in predznanja učencev na specifičnem področju učenja. V obdobju, ko učenci šele pridobivajo strokovno znanje z določenega področja, so tako bolj kot samostojno odkrivanje učinkoviti bolj vodeni učni pristopi. Pri bolj večših učencih z več predznanja na določenem strokovnem področju (npr. pri pedagoškem delu s strokovnjaki na določenem področju, pri delu s študenti na višjih stopnjah izobraževanja) pa so za spodbujanje kakovostnega učenja učinkovitejši poučevalni pristopi, ki delovnega spomina učencev ne obremenjujejo z odvečnimi informacijami, ampak omogočajo več samostojnega, problemsko zasnovanega učenja z odkrivanjem (Kirschner in Hendrick, 2020). Učinkovitosti didaktičnih pristopov torej ni mogoče presojati neodvisno od ciljev skupine, ki so ji namenjeni.

56

Sodobnejši prispevki

Na sodobno znanstveno konceptualiziranje učenja je imela velik vpliv tudi že omenjena raziskava Hattieja (2009), ki predstavlja sistematičen pregled več kot 800 metaanaliz, ki so preučevale dejavnike kakovostnega učenja. Kot ključni dejavniki visokih učnih dosežkov so se pokazali kakovost učiteljevega poučevanja, ki se kaže kot zmožnost, da učitelj učenje razume s perspektive učenca, kakovost povratne informacije in spodbujanje sodelovanja med učenci. Ugotovitve te raziskave, povzete kot *vidno učenje* (angl. *visible learning*), so marsikje po svetu služile tudi kot izhodišče za oblikovanje izobraževalnih politik.

Relativno nov termin je tudi *socialno in čustveno učenje*, ki v ožjem pomenu predstavlja pristop, ki se nanaša na procese pridobivanja in učinkovite uporabe znanj, stališč in veščin, potrebnih za razumevanje in upravljanje

čustev, postavljanje in doseganje pozitivnih ciljev, doživljanje in izkazovanje empatije do drugih, vzpostavlanje in ohranjanje pozitivnih odnosov ter sprejemanje odgovornih odločitev (Bridgeland idr., 2013). Pristop se kaže kot učinkovit tako za podporo psihične dobrobiti kot učnih dosežkov učencev (Durlak idr., 2011); na njem temelji tudi nekaj preventivnih programov v Sloveniji, na primer Roka v roki (*Roka v roki: opolnomočenje učiteljic in učiteljev v Evropi za spoprijemanje s kariernimi izzivi preko podpore socialnim in čustvenim kompetencam ter sprejemanju različnosti*, b. l.), preventivne delavnice To sem jaz (Nacionalni inštitut za javno zdravje) (Tacol idr., 2019) in razvojna naloga Varno in spodbudno učno okolje (Zavod Republike Slovenije za šolstvo). V širšem smislu lahko socialno in čustveno učenje razumemo kot proces učenja čustvenega odzivanja ter vedenja v odnosih, ki tudi v šolskem prostoru poteka ves čas, bodisi implicitno po načelih prikritega kurikulumu bodisi eksplicitno, reflektirano in sistematično.

V zadnjem času se na področju raziskovanja umetne inteligence pojavlja tudi termin *strojno učenje*, ki pa ni pedagoški termin. Strojno učenje predstavlja sodobno področje računalništva, ki preučuje algoritme in tehnike za avtomatizirane rešitve, ki jih je težko programirati s konvencionalnimi metodami programiranja (Rebala idr., 2019). V zvezi s tem velja omeniti tudi *konektivizem*, pristop, ki se je začel uveljavljati s prispevkom Siemensa (2005) ter kasnejšimi blogovskimi zapisi ter objavami na spletnih straneh. Osnovna teza konektivizma je, da je znanje porazdeljeno po človeških, družbenih in tehnoloških omrežjih ter da je učenje proces povezovanja, širjenja in upravljanja teh omrežij. Za pojasnjevanje učenja ta teorija uporablja metaforo omrežja z vozlišči in s povezavami; učenje je tako proces ustvarjanja povezav in s tem povečevanja kompleksnosti omrežja. Teorija konektivizma je bila v letih po nastanku v nekaterih strokovnih krogih, tudi na področju vzgoje in izobraževanja (glej npr. Radovan, 2011), pojmovana kot možna četrta paradigma, ki uveljavljenim paradigmam učenja dodaja nov vidik in učenje razlaga kot proces, ki se z udejstvovanjem v omrežju odvija samodejno. To pojmovanje je bilo kasneje zavrnjeno; trenutno na področju vzgoje in izobraževanja velja precejšen konsenz, da konektivizem iz številnih razlogov ne more biti pojmovan kot teorija učenja; med drugim tudi, ker bolj kot učenje pojasnjuje proces poučevanja (Bell, 2011; prim. tudi Čuš Babič, 2018).

Pri nas je znanstvena spoznanja s področja učenja ter njihov pomen na področju vzgoje in izobraževanja najbolj celostno opisala Barica Marentič Požarnik v večkrat ponatisnjeni knjigi *Psihologija učenja in pouka* (prva izdaja leta 2000).

Katja Košir

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Cameron, J. in Pierce, D. W. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363–423.
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology enabled learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 98–118.
- Bridgeland, J., Bruce, M. in Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools* (A Report for CASEL). Civic Enterprises.
- Čuš Babič, N. (2018). Ali naj se šola prilagaja mladostniku digitalne dobe in omrežjem? V T. Rifel (ur.), *Kritično mišljenje v digitalni dobi: zbornik mednarodne konference ob petindvajsetletnici ponovnega delovanja Škofijske klasične gimnazije in Jegličevega dijaškega doma ter desetletnici ustanovitve Osnovne šole Alojzija Šuštarja v Zavodu sv. Stanislava* (str. 9–19). Zavod Svetega Stanislava.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. in Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 8000 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. in Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Hill, W. F. (2002). *Learning: A survey of psychological interpretations*. Allyn and Bacon Publishers.
- Inštitut za slovenski jezik ZRC SAZU. (2014). *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja). Cankarjeva založba, Inštitut za slovenski jezik Franca Ramovša in Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Kirschner, P. A. in Hendrick, C. (2020). *How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. Routledge.
- Kirschner, P., Sweller, J. in Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59 = 125(4), 28–51.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97.
- Pečjak, S. (2012). Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 43(6), 10–17.
- Radovan, M. (2011). Psihološko-didaktični vidiki tutorske podpore v e-izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 17(4), 73–82.

- Rebala, G., Ravi, A. in Churiwala, S. (2019). *An introduction to machine learning*. Springer.
- Roka v roki: opolnomočenje učiteljic in učiteljev v Evropi za spoprijemanje s kariernimi izzivi preko podpore socialnim in čustvenim kompetencam ter sprejemanju različnosti. (B. l.). Pedagoški inštitut. <https://handinhand.si/sl/home2/>
- Seger, C. A. (1994). Implicit learning. *Psychological Bulletin*, 115(2), 163–196.
- Shraw, G. (2006). Knowledge: Structures and processes. V P. A. Alexander in P. H. Winne (ur.), *Handbook of educational psychology* (2. izd., str. 245–263). New York, London:.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2, 3–10.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous and germane cognitive load. *Educational Psychology Review*, 22(2), 123–138.
- Sweller, J. (2015). In academe, what is learned and how is it learned? *Current Directions in Psychological Science*, 24(3), 190–194.
- Tacol, A., Lekić, K., Juričič Konec, N., Sedlar Kobe, N. in Rožkar, S. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz: razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe: priročnik za preventivno delo z mladostniki*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Woolfolk, A., Hughes, M. in Walkup, V. (2013). *Psychology in education* (2. izd.). Pearson.

Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi

Poskusna izdaja

Znanstvena monografija

Uredniški odbor: Sabina Autor, Igor Bijuklič, Damijan Štefanc in Janja Žmavc

Lektor: Davorin Dukič

Oblikovanje, prelom in digitalizacija: Jonatan Vinkler

Izdajatelj: Pedagoški inštitut (zanj: Igor Ž. Žagar)

Ljubljana 2023

© 2023 avtorji

ISBN 978-961-270-353-0 (pdf)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-353-0.pdf>

ISBN 978-961-270-354-7 (html)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-354-7/index.html>

DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-353-0>



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 170039299

ISBN 978-961-270-353-0 (PDF)

ISBN 978-961-270-354-7 (HTML)

